UDK 81′33 ISSN 1451-7124

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

# Примењена лингвистика

## Linguistique appliquée

## 11

Београд - Нови Сад

2010

UDK 81'33 ISSN 1451-7124

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

# Примењена лингвистика

## Linguistique appliquée

## 11

Зборник приредиле
Душанка Точанац
Милена Јовановић

Министарство за науку Републике Србије и Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој помогли су финансијским средствима одржавање III конгреса ДПЛС и објављивање часописа *Примењена лингвистика*

Београд - Нови Сад
2010

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

**ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА ДАНАС**

Изабрани радови са III конгреса Друштва за примењену лингвистику Србије
Филозофски факултет, Нови Сад, 31. септембар – 1. новембар 2009.

Зборник приредиле Душанка Точанац, Филозофски факултет у Новом Саду
и Милена Јовановић, Филолошки факултет у Београду

Главни и одговорни уредник
Душанка Точанац
Уредник
Милена Јовановић

Уређивачки одбор – рецензенти / Rédaction
Dušanka Točanac, Université de Novi Sad
Ksenija Djordjević, Université de Montpellier
Snežana Gudurić, Université de Novi Sad
Milena Jovanović, Université de Belgrade
Slobodanka Kitić, Université de Podgorica
Meta Lah, Université de Ljubljana
Jean Léo Léonard, Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle, Paris
Tjaša Miklič, Université de Ljubljana
Ljiljana Nedeljkov, Université de Novi Sad
Predrag Novakov, Université de Novi Sad
Mihal Tir, Université de Novi Sad
Vera Vasić, Université de Novi Sad
Yvonne Vrhovac, Université de Zagreb

Association de linguistique appliquée de Serbie
Faculté des lettres de Belgrade
Faculté des lettres de Novi Sad

**LINGUISTIQUE APPLIQUÉE AUJOURD'HUI**

Recueil des actes soumis en III$^{ème}$ Congrès de l'Association de linguistique appliquée de Serbie
31. septembre – 1. novembre 2009 - Faculté des lettres de l'Université de Novi Sad

Rédaction Dušanka Točanac, Faculté des lettres de l'Université Novi Sad
et Milena Jovanović, Faculté des lettres de l'Université de Belgrade

Rédacteur en chef
Dušanka Točanac
Rédacteur
Milena Jovanović

## САДРЖАЈ


КСЕНИЈА КОНЧАРЕВИЋ (Универзитет у Београду)
**Конфронтациона анализа у настави језика: организациони принципи и конструкцијска решења** **7**
Сопоставительный анализ в обучении языку: организационные принципы и решения в плане конструирования 14

KIRSTEN HEMPKIN (University of Maribor)
**Intercultural Competence in the Slovene Classroom: What does it mean to be Slovene?** **15**
Interkulturalna kompetencija u slovenačkim razredima: šta znači biti Slovenac? 26

JAGODA TOPALOV (Univerzitet u Novom Sadu)
BILJANA RADIĆ-BOJANIĆ (Univerzitet u Novom Sadu)
**Kognitivni i afektivni faktori u nastavi stranog jezika** **27**
Cognitive and Affective Factors in Foreign Language Teaching 34

IGOR LAKIĆ (Univerzitet Crne Gore)
**Nastava konsekutivnog prevođenja na prevodilačkom studiju** **35**
Teaching Consecutive Interpeting at a Translation/Interpreting Study Programme 43

LORENZO GUGLIELMI (Università Ca'Foscari, Venezia)
**Il fumetto nell'insegnamento della lingua italiana LS/L2. Analisi dei linguaggi e proposte didattiche.** **44**
Strip kao sredstvo za predavanje italijanskog kao LS/L2 (drugi/strani jezik). Jezička analiza i didaktički predlozi. 60

DARJA MERTELJ (Università di Lubiana)
**Insegnare i tempi verbali italiani in frasi complesse ai principianti sloveni in italiano come lingua straniera** **61**
Kako predavati italijanska vremena u složenim rečenicama slovenačkim početnicima u italijanskom kao stranom jeziku 80

BRANKICA DRAŠKOVIĆ (Univerzitet u Novom Sadu)
**Dramaturgija centralne televizijske informativne emisije (TV dnevnika)** **81**
Dramaturgy of Central Informative Newscast 93

ДЕЈАН ПРАЛИЦА (Универзитет у Новом Саду)
**Улога вишејезичног радија у подстицању мултикултурализма у Војводини** **94**
The Role of Multilingual Radio in Encouraging Multiculturalism in Vojvodina 102

ДУБРАВКА ВАЛИЋ НЕДЕЉКОВИЋ (Универзитет у Новом Саду)
**Јавни сервис Војводине од вишејезичног ка мултикултуралном програму** **103**
Public Service of Vojvodina - from Multilingual to Multicultural Programme 108

LAURA SPARIOSU (Univerzitet u Novom Sadu)
**Jezik u emisijama javnog medijskog servisa Vojvodine na rumunskom jeziku** **109**
Language of Radio Shows Broadcasted in Romanian Language on Public Service of Vojvodina 122

SLOBODAN T. JOVIČIĆ (Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd i Univerzitet u Beogradu)
ZORKA KAŠIĆ (Univerzitet u Beogradu)
**Intra-spikerske varijacije u govoru: forenzičke implikacije** **123**
Intra – Speaker Variations in Speech: Forensic Implications 132

ZORAN ŠARIĆ (Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd)
SLOBODAN T. JOVIČIĆ (Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd)
MIODRAG ĐORĐEVIĆ (Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd)
**Poboljšanje kvaliteta govornih snimaka za potrebe forenzičke transkripcije** **133**
Improving Quality of the Speech Records for the Forensic Transcription Purposes 144

MILAN VOJNOVIĆ (Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd)
**Uticaj različitih izobličenja govornog signala na pouzdanost identifikacije govornika** **145**
Influence OF Different Speech Signal Distortions on Speaker Identification Validity 154

ANA S. JOVANOVIĆ (Univerzitet u Beogradu)
**Srpskohrvatski jezik i njegovi naslednici- jedan ili četiri jezika?** **155**
Serbo-Croatian and Sucessor Languages – one or four Languages? 165

МАЈА ИВАНОВИЋ (Универзитет у Београду)
ЈЕЛЕНА ЂОРЂЕВИЋ (Универзитет у Београду)
**Кодирање тајности комуникације затворене групе – језичка средства** **166**
Coding of the Secrecy in Communication of a Closed Group – Language Means 175

MILOŠ D. ĐURIĆ (University of Belgrade)
MARIJA PANIĆ (University of Belgrade)
**University of Belgrade The Role of Discourse Connectives in English and French Discourse of Electrical Engineering** **176**
Uloga diskursnih konektiva u engleskom i francuskom diskursu elektrotehnike 189

DARKO KOVAČEVIĆ (University of East Sarajevo)
**When Should Nominal Compounds be Avoided in Technical English?** **190**
Kada bi trebalo izbjeći imenske složenice u tehničkom engleskom? 202

THOMAI ROUSOULIOTI (University of Thessaloniki)
**Morphosemantic Analysis of Compounding in the English and Greek Language: the Similarities and the Differences** **203**
Morfosemantička analiza složenica u grčkom i engleskom: sličnosti i razlike 212

JELENA VUJIĆ (Univerzitet u Beogradu)
**Status složenica sa participskim formama u engleskom jeziku i njihovi ekvivalenti u srpskom** **213**
Participial Compounds in English and their Equivalents in Serbian 224

DUŠANKA MIRIĆ (Univerzitet u Novom Sadu)
**Tipovi dijaloških reakcija u kontrastivnom aspektu** **225**
Типы диалогических реакций в сопоставительном аспекте 233

ANA MAKIŠOVA (Univerzitet u Novom Sadu)
**Hibridna leksika u dva genetski srodna jezika** **234**
Hybrid Compounds in two Genetically Similar Languages 240

SNEŽANA GUDURIĆ (Université de Novi Sad)
**Quelques dilemmes interlinguistiques (français-anglais-serbe)** **241**
O nekim međujezičkim dilemama u francuskom, engleskom i srpskom jeziku 252

TANJA CVETKOVIĆ (University of Niš)
**Canadian English – a Language of Many Solitudes** **253**
Kanadski engleski - jezik mnogo samoća 259

DRAGANA DROBNJAK (Univerzitet u Novom Sadu )
**Neposredni kontakt francuskog i srpskog jezika u frankofonom delu švajcarske** **260**
Le français et le serbe en contact direct dans la région francophone de suisse 269

ТАЊА ДИНИЋ (Универзитет у Београду)
**Акциони поступак у теорији и пракси** **270**
Approche actionnelle en théorie et en pratique 277

SANJA VULETIĆ (Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac)
**Razvoj sposobnosti razumevanja govora i govorenja u nastavi engleskog jezika na ranom uzrastu** **278**
Development of Listening and Speaking Skills in the Process of Teaching English to Young Learners 288

JOVANA DIMITRIJEVIĆ SAVIĆ (University of Kragujevac)
JELENA DANILOVIĆ (University of Kragujevac)
**The Robustness of the Facilitative Effect in the Productive Derivational Knowledge of L2 Learners of English** **289**
Продуктивно знање деривата код ученика енглеског као страног језика 298

AGATA KRIŽAN (University of Maribor)
**The Contribution of Appraisals to the Development of Critical Thinking in Teaching English as a Foreign Language** **299**
Doprinos procene razvijanju kritičkog mišljenja u nastavi engleskog kao stranog jezika 310

ВОЈКАН СТОЈИЧИЋ (Универзитет у Београду)
**Нови приступ настави савременог грчког језика** **311**
Новое вступление в преподавании современного греческого языка 320

**Info ALAS** **321**

UDK 371.3 :: 811.161.1; 159.955.2
ID 177380108

Ксенија Кончаревић

Универзитет у Београду

# КОНФРОНТАЦИОНА АНАЛИЗА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА: ОРГАНИЗАЦИОНИ ПРИНЦИПИ И КОНСТРУКЦИЈСКА РЕШЕЊА

**Сажетак:** У овом раду покушаћемо да размотримо основне карактеристике фундаменталних принципа организације когнитивних садржаја при усвајању блискосродног (инословенског) језика, који представљају предуслов активног и ефикасног учења и као такви налазе примену у организовању наставног процеса у његовој препаративној, оперативној и евалуационој етапи.
**Кључне речи:** Лингводидактика, методика наставе инословенског језика, принципи организације когнитивних садржаја, конструкцијска решења у уџбенику.

У савременој развојнопсихолошкој и педагошкој литератури процес формирања појмова и представа третира се као изузетно важан аспект когнитивног развоја. Многи аутори, проучавајући когнитивни развој са позиција социокултурног (Л. С. Виготски), конструктивистичког (Ж. Пијаже) и информационистичког приступа (Р. Џ. Стернберг), били су заинтересовани да утврде природу појмова, као и факторе, механизме и ток когнитивног развоја (Выготский 1982 а, Выготский 1982 б; Пијаже – Инхелдер, 1986; Sternberg 1996). Идентификовани су и описани и неки општи принципи организовања когнитивних садржаја, међу којима се као основне варијабле смисленог учења и памћења помињу: (1) доступност релевантних знања и искустава, (2) дискриминабилност новог градива, (3) јасноћа и стабилност знања, (4) кохерентност и очигледност структуре материје која је предмет усвајања, (5) проблематизација градива и стварање когнитивног конфликта, (6) подстицање метакогнитивног развоја, (7) подстицање мотивације и (8) подстицање индивидуализације и диференцијације у приступу наставној грађи (Ивић и сар. 1997, 51-73; Пешић 1998, 109-174; Лазаревић 1999, 26-34; Плут 2003, 120-122). У овом раду покушаћемо да размотримо основне карактеристике фундаменталних принципа организације когнитивних садржаја при усвајању блискосродног језика, који представљају предуслов активног и ефикасног учења и као такви налазе примену у организовању наставног процеса у његовој препаративној, оперативној и евалуационој етапи. Другим речима, покушаћемо да релевантна новија сазнања из области развојне психологије, педагошке психологије и анализе дискурса применимо на област

лингводидактике, конкретно, методике наставе инословенских језика, са циљем да понудимо један општи модел организовања когнитивних садржаја који би могао представљати основу за изналажење конкретних конструкцијских решења у теорији уџбеника и теорији наставног часа.

Први предуслов активног учења састоји се у томе да у когнитивној структури онога ко учи буду доступни релевантни идејни садржаји који ће обезбедити да се нови садржаји на суштински и неарбитраран начин доведу у везу са постојећом когнитивном структуром (из матерњег језика) и да се у њу интегришу. Реализација овог примарног захтева смисленог учења – **принципа доступности релевантних знања и искустава** (Ивић и сар. 1997, 52-55) - омогућава да се градиво страног језика учи са разумевањем, да се памти лакше и дугорочније, да показује већу отпорност на интерференцију са сличним градивом и да је подложно ефикасној примени у условно-наставним и реалним (комуникативним) ситуацијама.

Садржај који је потенцијално релевантан за ново учење може бити нешто што се раније учило у оквиру предмета Српски језик, дакле постојеће школско знање (појмовно-терминолошке и теоријско-методолошке везе), али то могу бити и општа комуникативна и искуства учења, стечена у разним животним ситуацијама (комуникативне и методичке везе) (Кончаревић 1995, 364-376). Тако, матерњи језик пружа ученику основни појмовно-терминолошки апарат којим ће се он служити и при учењу страног језика. У склопу матерњег језика ученик стиче елементарне представе и генерализације о структури и функционисању језика и његових нивоа – нпр. усваја систематизована знања о гласовима матерњег језика, њиховим одликама и класификацијама, о природи слога, о акценту, реченичној интонацији, сегментацији говорног низа и тиме задобија појмовно-терминолошку основу за приступање свесном усвајању руске фонетике са прозодијом, које се саветује већ од средњег основношколског узраста. Теоријско-методолошка корелација подразумева да се појаве и елементи у оба језика посматрају и интерпретирају са јединствених научних позиција, на основу заједничких научних принципа. Упоредљивост садржаја наставе граматике нарушена је уколико су ученици само у једном предмету упознати са функционалним приступом, док су у другом остали у оквирима традиционалног системско-категоријалног приступа; или, проучавање морфологије на синтаксичкој основи даје резултате само уколико се спроводи и у матерњем, и у страном језику. Комуникативне везе остварују се кроз трансфер умења и навика (рецимо, трансфер способности изражајног читања, информативног, студиозног и дијагоналног читања, усменог извештавања, препричавања, наративног и дескриптивног казивања, писање састава, писама, теза, састављања планова текста), који може да проистиче из организованог рада на часовима матерњег језика или из иманентних карактеристика говорне делатности на матерњем језику. Најзад, пошто су матерњем и страном језику заједничке (наравно, са извесним модификацијама) и неке методе наставе (вербалне и илустративно-очигледне) и методски поступци (нпр. индуктивно и

дедуктивно закључивање у настави граматике, поступци за овладавање графијом, ортографијом и интерпункцијом итд.), можемо говорити и о корелацији на основу метода наставе (методске везе) (детаљније в. Кончаревић 1996, 36-45).

Уџбеник и наставник би требало да одговарајућим конструктивним решењима све релевантне садржаје чине доступним у правом тренутку, као и да указују на њихову релевантност за активно учење и памћење (обнављање битних фрагмената градива матерњег језика на почетку лекције или часа, коришћење подсетника, питања и задатака, претходних организатора градива, односно појмовних схема или матрица сличности и разлика која претходе обради одређене теме). Посебан проблем појављује се, међутим, уколико релевантни садржаји не постоје у когнитивној структури онога ко учи (нпр. предикативи као посебна врста речи у руском језику са општекатегоријалним значењем статичког стања), или ако постоје, али се њихова релевантност за дату ситуацију учења не препознаје (разграничење постфикса *-то* и *–нибудь* на основу немогућности или могућности употребе српских упитно-односних или општих заменица са алтернативно-дисјунктивним значењем са компонентама *ма, било, год* као преводног еквивалента, типа: *Кто-то приходил – Неко је долазио. Если кто-нибудь придет... – Ако ко /ма ко, било ко, когод дође...*); у том случају једина алтернатива је механичко усвајање појмова и представа (генерализација). Може се десити и да се активирају садржаји који су недовољно специфично релевантни и који су стога мање ефикасни за асимилацију новог материјала. То доводи до усвајања релативно нестабилних и недовољно јасних знања, која се лакше и брже заборављају.

Релевантни садржаји као основа за смислено стицање знања могу се обезбедити не само активирањем неког конкретног знања и постојећег искуства, већ и реализацијом два хијерархијски нижа начела - принципа прогресивне диференцијације и принципа интеграције и уопштавања.

**Принцип прогресивне диференцијације** подразумева да се најпре излажу општи садржаји велике експланаторне снаге, а затим конкретнији садржаји, којима се ови први разрађују, конкретизују, диференцирају и усложњавају (Ивић и сар. 1997, 56-62). На пример, уочава се изразита сличност у парадигматским облицима 1. и 3. деклинације именица у руском и српском језику и скреће се пажња искључиво на диференцијалне црте. Некада се нови садржај може директно извести из општијег, као његов специфични случај, доказ или илустрација (дериватно подвођење), нпр. обрада локатива именица 1. деклинације мушког рода на *–у* уз предлоге *в* и *на* (*в саду, на мосту*) или номинатива на *–ья (братья, друзья).*Чешће се, међутим, ради о разради, модификацији или квалификацији постојећег садржаја у когнитивној структури (корелативно подвођење): нпр. општа схема адвербијала друштва (изражавање социјативности прилогом, предлошко-падежном синтагмом, субјекатска и објекатска социјативност) преузима се из матерњег језика и модификује на местима где су присутне диференцијалне црте (разграничење

*между/среди*, конструкције типа *мы с тобой, нас с тобой, наш с тобой* и *некоторые из*). Или: полази се од опште представе о именском предикату присутне у матерњем језику, да би се указало на специфичне модификације везане за понашање копулативног глагола *быть* (нулта копула у садашњем времену, изузев у дефиницијама, а у прошлом и будућем допуна у инструменталу, типа: *Он студент* / *Он был студентом* / *Он будет студентом*).

**Принцип интеграције и уопштавања** је комплементаран претходном, а произилази из истог захтева – да се створи релевантна основа за ново учење. Овде се прво презентирају конкретнији садржаји, ближи постојећем знању и искуству, па се затим на тој основи уводе општији. Ово је индуктивна стратегија у организацији материјала која подразумева извесну синтезу и уопштавање. Нпр. носиоци српског језика лако препознају руске присвојне придеве са суфиксима *-ин* и *–ов/-ев*, јер су у њиховој свести они маркирани као основно средство за изражавање припадности. Међутим, скреће се пажња да су се у руском језику ови творбени модели сачували само у комуникацији карактеристичној за интимне, породичне и пријатељске односе (*мамин, отцов, Танин*), па се уводе конструкције већег степена општости са посесивним генитивом (*совет отца, платье сестры*) и друга средства изражавања посесивности. Или: код неодређених заменица и заменичких прилога најпре се уводи модел са префиксом не- (*некоторый, несколько*), с обзиром да је у српском ово основни тип неодређених заменичких речи, да би се затим презентирали општији модели са постфиксима *–то, -нибудь, -либо,* уз уочавање њихових диференцијалних црта.

Други фундаментални принцип организовања садржаја усвајања јесте **дискриминабилност градива**, тј. нових садржаја, садржаја који подлежу усвајању. Да би се овај принцип остварио, потребно је систематски и експлицитно упоређивати нове садржаје са тачкама ослонца из матерњег језика: утврдити све битне сличности и разлике и увек нагласити у чему је новина и специфичност садржаја који се усваја. При томе је посебно важно истаћи сличности и разлике у погледу оних димензија које су битне, али мање очигледне, сложеније за разумевање или по нечему збуњујуће. Недостатак дискриминабилности садржаја који се уче повећава опасност од заборављања и интерференције градива, нарочито уколико су садржаји слични или недовољно научени. Уколико изостане повезивање градива уз наглашавање специфичности и новине онога што се учи, постоји опасност да се одређени садржаји схвате и науче као идентични, будући да битне разлике међу њима нису експлициране и наглашене. Могуће је и обрнуто – да се не уочи базична сличност, комплементарност или повезаност садржаја, што може довести до тешкоћа у разумевању, до усвајања нејасних и непотпуних знања, као и до вештачког подвајања иначе повезаних појава и елемената.

Поставља се питање: када је умесно посезати за експлицитним контрастирањем у циљу истицања дискриминабилности новог градива? Основни критеријуми, поред узрасно-психолошког (ученицима нижег

основношколског узраста није препоручљиво отворено указивати на међујезичке аналогије и разлике, пошто дете тада, на стадијуму конкретног мишљења, језик учи емпиријски, имитирањем, апсорбовањем), по нашем мишљењу, јесу разграничење типова фацилитације и интерференције према методичкој релевантности (Юсупов 1987, 194-196) и према карактеру манифестовања (Менац 1981, 27-35).

Код методички релевантних сличности, које стимулишу позитиван трансфер навика из матерњег језика на језик који се учи, у већини случајева довољно је прибећи поступку скривеног контрастирања. Директно, експлицитно упућивање на аналогију са матерњим језиком чини нам се умесним једино у случајевима када постоји могућност погрешног успостављања унутарјезичке аналогије, које се испољава у стварању облика или конструкције према већ познатом моделу, али уз нарушавање система или норме, нпр. *плакать - *плакаю, плакай (срп. плакати – плачем, плачи), *узкее, дорогее, крутее, горькее (*срп. *ужи, дражи, крући, горчи), *неба, чуда (*срп. *небеса, чудеса)*. Код методички релевантних разлика експлицитно конфронтирање чини нам се најумеснијим у случајевима супердиференцијације - преношења дистинктивних обележја из матерњег у страни језички систем, нпр. тврђи или мекши изговор африкате *ч* у складу са дистрибуцијом српских *ч* и *ћ*, тенденција разликовања родова у множини (*мальчики гуляли – *девочки гуляле, города красивы – *села красива*), грађење футура егзактног (**когда я буду пришел, мы поговорим об этом*), кондиционала прошлог (**я бы был пришел вчера, но у меня не было свободного времени*), плусквамперфекта (**я был приехал*) и сл., и реинтерпретације - интерпретације језичких црта страног по правилима матерњег језика, нпр. деклинирање именица страног порекла нулте деклинације (**в метрое, по радию, из депоа*) под утицајем њихове судбине у српском језику (укључење у неки од парадигматских типова), додавање српских флексија (**на столу, я пишем, к новом соседу*), коришћење краћих и дужих придевских облика по правилима која важе за српски одређени и неодређени придевски вид (**пришел высок человек*), и сл. У случајевима недиференцијације – неразликовања у страном језику оних црта које у матерњем језику нису диференцијалне природе, нпр. неразликовање палатализованих и веларизованих сугласника у руском језику, односно неизговарање мекоће или компензирање палаталног елемента уметањем јоте у говору српских ученика (изговор типа **мјел* ум. *м'ел*, **пјенал* ум. *п'енал* и сл.), тенденција ка унификацији наставака за датив и локатив под утицајем обличког синкретизма ових падежа у српском језику (**ходить по улицах* ум. *по улицам*), неразликовање прилога за правац и место (**Где их повезли?* ум. *Куда их повезли?*, **Идите здесь!* ум. *Идите сюда!*), неправилна употреба глагола одређеног и неодређеног кретања итд. није потребно посезати за експлицитним контрастирањем, али је неопходно обратити пажњу ученика на оне црте које у српском језику нису диференцијалног карактера и форсирати њихово усвајање кроз разрађен

систем вежбања (примере смо наводили према: Менац 1981, 27-35; Маројевић 1986, 24-41; Мароевич 2001; Кончаревић 2004, 85-88).

Од конструкцијских решења у уџбенику овај принцип везује се за наглашавање специфичности и новине датог градива визуелним издвајањем, схематским и табеларним прегледима, подстицањем ученика да и у питањима и задацима упоређују повезане садржаје у градиву, откривају сличности и разлике (исп. Кончаревић 2002, 124-129).

Најзад, трећи фундаментални принцип организовања наставних садржаја јесте **принцип проблематизације градива и стварања когнитивног конфликта** (Плут 2003, 134-135, 168-178). Доживљај неравнотеже и противречности делује мотивационо и покреће интелектуалну активност, отварање сазнајних дилема, смишљање и проверавање решења. Стога је и у настави и у уџбенику потребно осмислити проблеме који ће ученицима указивати на несклад између онога што знају и онога што треба да науче и суочавати их са ограниченошћу постојећег начина мишљења. Ни уџбеник, ни наставни процес не смеју бити сведени на беживотно, схоластичко презентирање готових знања. Ученик треба да уочава проблемске ситуације и да буде стимулисан за њихово решавање путем открића. Суочавањем са непотпуношћу, грешкама и ограничењима у постојећем знању може се постићи много бољи ефекат него неутралном презентацијом нових чињеница и принципа. Тако, на пример, при усвајању руског језика у српској средини когнитивни конфликти изразито су присутни при усвајању одређених методичких група лексике – међујезичких паронима и хомонима, за које је емпиријски утврђен висок удео у базичном речнику-минимуму од 2.000 лексема (10,35%) (Николић 1979, 16-46). Ради активног усвајања речи из ових група препоручивао се велики број периодичних понављања у различитим контекстима – само у уџбенику 11-15 код међујезичких паронима, односно чак 15 до 20 код међујезичких хомонима (Кончаревић 1997, 380-381), а у реалној настави и више. Стварањем когнитивног конфликта и проблематизацијом градива могуће је активирати механизам утискивања (imprinting), који омогућава тренутно запамћивање услед суочавања са комуникативним шоком или свођења на апсурд. Навешћемо конструкцијско решење из једног средњошколског уџбеника срачунато на хумористички ефекат:

- Милан, как твоя фамилия?

- Ничего, нормально.

-?!

- Антон, ты знаешь, Милан неправильно понял, что значит русское слово «фамилия». По-сербски «фамилия» - это семья.

*

- В воскресенье я смотрел интересный фильм о животе Андрея Рублева.

- О животе?!

- Драган хотел сказать «о жизни». Жизнь по-сербски – живот.

- Но и в русском языке есть слово живот!

- Да, но посмотри в словарь, что оно значит. (К. Кончаревић, Первый диалог. Београд, 2000, 115)

Описани принципи организације когнитивних садржаја при усвајању руског језика у инословенској средини имају општи карактер, што значи да важе за сваки национални, узрасни контингент ученика и образовни профил. Они су изведени из хијерархијски виших компонената система наставе – циљева и задатака – и у функцији су њиховог остваривања: довољно је подсетити на основне категорије у најразрађенијој и најчешће коришћеној клацификацији циљева образовања – Блумовој таксономији, а то су усвајање знања, схватање, примена знања, анализа, синтеза и евалуација (Блум 1981, 16). Истовремено, ови принципи одређују и условљавају хијерархијски ниже компоненте система наставе, пре свега методичке поступке у реализацији наставног часа и конструкцијска решења у изради уџбеника. Отуда њихово познавање омогућава да се одговарајући методички поступци и конструкцијска решења примењују систематски, а не стихијски и интуитивно, чиме се доприноси квалитетнијем реализовању наставног процеса у његовој препаративној, оперативној и евалуационој етапи.

**Литература**


Блум, Б. С. (1981): *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева. Књ. 1: Когнитивно подручје.* Београд, Републички завод за унапређење васпитања и образовања

Выготский, Л. С. (1982 а): *Проблемы общей психологии. Собр. соч., т. 2.* Москва, Педагогика

Выготский, Л. С. (1982 б): *Детская психология. Собр. соч., т. 4.* Москва, Педагогика

Ивић, И. и сар. (1997): *Активно учење*. Београд, Институт за психологију

Кончаревић, К. (1995): *Корелација наставе страног и матерњег језика*. Настава и васпитање, 4-5, 364-378.

Кончаревић, К. (1996): *Корелација наставе руског и српског језика у основној школи (теоријске основе и курикуларна реализација).* Настава и васпитање, 1, 32-47.

Кончаревић, К. (1997): *Структура и садржај уџбеника руског језика за основну школу. Докторска дисертација.* Београд, Филолошки факултет

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

Кончаревић, К. (2004): *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици.* Београд, Славистичко друштво Србије

Лазаревић, Д. (1999): *Од спонтаних ка научним појмовима.* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства

Маројевић (1986): *Типолошко диференцирање руског и српског језика (из дијахронијске и синхронијске перспективе).* Јужнословенски филолог, XLII, 24-41.

Мароевич, Р. (2001): *Русская грамматика: сопоставительная грамматика русского и сербского языков с историческими комментариями. В 2-х т.* Москва – Белград, Международный

университет бизнеса и управления – Сербский фонд славянской письменности и славянских культур – Филологический факультет БГУ

Менац, А. (1981): *Типы интерференции при изучении русского языка носителями сербохорватского языка.* In: Щукин, А. Н., Верещагин, Е. М. (ред.), *Методика преподавания русского языка за рубежом.* Москва, Русский язык, 27-35.

Николић, В. (1979): *Проблеми у настави руске лексике.* Београд, Филолошки факултет

Пешић, Ј. (1998): *Нови приступ структури уџбеника: теоријски принципи и конструкцијска решења.* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства

Пијаже, Ж. и Инхелдер, Б. (1986): *Интелектуални развој детета.* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства

Плут, Д. (2003): *Уџбеник као културно-потпорни систем.* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за психологију

Sternberg, R. J. (1996): *Cognitive psychology.* Philadelphia, Harcout Brace College Publishers

Юсупов, У. К. (1987): *Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков.* In: Ярцева, В. Н. (ред.), *Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку.* Москва, Наука, 193-200.

Ксения Кончаревич

Белградский университет

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРИНЦИПЫ И РЕШЕНИЯ В ПЛАНЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ

**Р е з ю м е**

Работа представляет попытку изложения основных особенностей фундаментальных принципов организации когнитивных содержаний при усвоении близкородственного (инославянского) языка, представляющих необходимое условие активного и эффективного учения и, соответственно, находящих применение в организации учебного процесса на его подготовительном, исполнительном и контрольном этапах. Автором выделены и рассмотрены следующие организационные принципы: принцип доступности релевантных знаний и опыта, принцип прогрессивной дифференциации, принцип интеграции и обобщения, принцип дискриминабильности материала и принцип проблематизации и создания когнитивного конфликта. Таким образом, предложена обобщенная модель организации когнитивных содержаний в усвоении близкородственного (инославянского) языка, представляющая основу для поиска конкретных решений в теории учебника и теории урока иностранного языка.

**Ключевые слова:** Лингводидактика, методика обучения инославянскому языку, принципы организации когнитивных содержаний, решения в плане конструирования учебника.

UDK 316.722:323.1(497.4); 371.3:: 811.163.6(497.4)
ID 177380364

KIRSTEN HEMPKIN

University of Maribor

# INTERCULTURAL COMPETENCE İN THE SLOVENE CLASSROOM: WHAT DOES İT MEAN TO BE SLOVENE?

**Abstract** : Over the last few years, the development of intercultural competence has become an integral element of foreign language teaching. As the majority of the students who study English at the University of Maribor in Slovenia will go on to become teachers, we are especially keen to ensure that they become not only linguistically, but also interculturally proficient. This paper presents a set of materials for classroom use aimed at exploring some of the questions which are key in the development of intercultural competence, focussing in particular on what it means to be a Slovene and how national and cultural identity impacts on personal values, beliefs and practices. Where appropriate, students' responses to the activities will also be discussed.
**Keywords**: intercultural competence, foreign language teaching, national and cultural identity, classroom materials

## 1. Introduction

### 1.1. The importance of intercultural competence

ESL teaching has been engaged for a number of years in a debate on the question of the teaching of culture in language learning. While the discussion has focused on how to define the aims of that teaching, to the way and degree to which it should be incorporated into the curriculum, what has largely remained unchanged throughout is the understanding of how important it is for language learners to be exposed to or undergo some kind of education in order to become interculturally competent. It is generally accepted that acquiring purely language skills is not enough; learners must be able to negotiate the cultural challenges brought by an era of mobility in which we expect them to live with those from other cultures, at home or abroad. Our students at Filozofska Fakulteta in Maribor are increasingly travelling, studying and working throughout Europe (especially through Erasmus and similar schemes), or at least coming into contact with those from other cultures who have chosen to live in Slovenia (see, among others, Fennes and Hapgood 1997; Šabec and Limon 2000).

Michael Byram, one of the leading figures in intercultural education, has recently widened the notion of intercultural competence into what he terms Intercultural Citizenship Competence (in Čebron 2008). Byram argues that language teaching has been guided too long in curriculum planning by applied linguistics

rather than pedagogy, and in order to respond to the needs described above, language teaching should instead be considered in a social, cultural, and political context. He has therefore elaborated a integrated framework which combines both language and citizenship education, built on a number of orientations which serve as overall aims, and corresponding objectives which guide the learner to achieving them.

Of all the orientations ICC is built on, Byram identifies that of evaluation or savior etre as of primary importance, since the objectives relating to attitudes and values are, as Byram argues, "*a pre-condition for intercultural citizenship*." The goal of this orientation is defined as the need for teachers to foster: *"curiosity and openness – a readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own."* And further: *"A willingness to relativise one's own values, beliefs and behaviours,…and an ability to see how they might look from an outsider's perspective…"* (ibid., 10)

### 1.2. The aim of the paper

From classroom experience, it is clear that many of the students at Filozofska Fakulteta, Maribor, the vast majority of whom will go on to be teachers themselves, have very fixed ideas about themselves as Slovenes, and stereotypical ideas about other cultures which run counter to the goal outlined above. Yet, reflecting on and ultimately challenging the perceptions one has about one's own culture seems to present an especially difficult task. As Fennes and Hapgood state: *"The existence of culture is to a large degree not noticed by those who are a part of it-like the existence of water for fish"* (1997, 13). The challenge for intercultural teachers, therefore, is to find ways of effectively exploring cultural issues with language learners. This paper presents a selection of exercises to explore the values, beliefs, and behaviours which are key elements of national and cultural identity and to encourage students not only to critically reflect on their perceptions of what it means to be Slovene, but also on how being Slovene may be seen by those from other cultures. The overall goal we are striving for is to bring our students somewhat closer to becoming intercultural citizens.

## 2. Slovenes on being Slovene

### 2.1. Classroom Activities: Starting Point

The exercises presented in the paper are part of the language development classes for trainee teachers (and translators), the vast majority of whom are Slovene. A small number of Erasmus students have been able to give us their own, particular,Turkish and Montenegren perspective. Our classroom activities are divided into two broad themes which are of course interconnected: Slovenes on Slovenes and being Slovene; others' views on Slovenes and being Slovene.

The starting point we use has proved to be a simple, yet effective exercise for starting a discussion on what it means to be a Slovene. The three quotations which follow provide a basis for students to frame their own thoughts on their national

and/or cultural identity. The students are asked to consider which, if any, of the quotations they agree with:

Janez Janša: "…being Slovenian, above all, means wanting to be Slovenian."[1]

Third and fourth generation Argentinian Slovenes: "Because if you can't speak the Slovene language it's as if you weren't Slovene."[2]

Father-in-law: "You can't call yourself a Slovene if you don't like Avsenik!"

The quotations were chosen specifically as they offer differing views on the nature of the Slovene identity. The Janez Janša (ex-prime minister of Slovenia) quotation leads to fruitful discussion due to it's rather opaque nature: some reflection on the part of the students is required to explain what it is they think he means exactly by *wanting* to be a Slovene. Can national or cultural identity really be a matter of choice, and, if so, what exactly would we be choosing? To adopt a certain style of behaviour, language, dress, or religion, perhaps? The second quote touches on an element of identity which can perhaps be best described as a somewhat sensitive subject. Many of our students express a protective attitude to the Slovene language, ascribing it an essential role in their identity as Slovenes. The fact that the quote comes from an Slovene immigrant to Argentina also adds an interesting angle to the discussion. The third quote, although light-hearted in nature, is useful for our purposes as it reflects a belief about tradition being part of national/cultural identity (Avsenik being one of the most successful producers of Slovene traditional music in the domestic market and abroad).

### 2.2. Defining what it means to be Slovene

The next step in the set of exercises is for students to articulate their own thoughts on what it is that makes them Slovene by identifying what they see as the key elements in their national/cultural identity. They are encouraged to include as many ideas as they like, and once they have produced an individual definition, their thoughts are collated into a class definition. Again, the structure of the task is simple but has proved to be effective. Learners have to complete the sentence: I am a Slovene because…

It is interesting to consider some of the responses to this task. The following views are taken from a fourth year class and chosen to convey as broad a range of answers as possible:

**I am hard-working.**
**I am proud of being Slovene.**
**I love the natural beauty of the country.**
**I speak Slovene.**
**I appreciate the culture – the poetry, the food, the traditions.**
**I respect and accept other nations.**

[1] This quote was made by Janša on a visit to a Slovene camp in the Primorska region. http://www.nekdanji-pv.gov.si/2004-2008/nc/en/slposno/cns/news/article/252/3134/index.html

[2] This is the title of an article by Uroš Bonšek at the Institut za slovensko izseljenstvo in migracije, dealing with the cultural identity of Slovene Argentinians.

**I live in freedom.**

**I dance the polka.**

**I eat beef soup with my family every Sunday.**

In terms of the frequency with which certain responses were given, language was the element of identity most commonly mentioned. It was categorised by some students as a unifying element of culture, often appearing hand-in-hand with the suggestion that language is considered of such vital importance as Slovenes have had to *fight to be able to speak their native language*.[3]

At this point, I find it beneficial to introduce the so-called iceberg of culture, elaborated by Fennes and Hapgood (1997), into the activity. This allows learners to reflect on the choices they have made as part of their definiton of Slovene identity, and to consider some of the other elements which make up culture and upon which we base cultural identity. The factors which remain below the surface of the iceberg, such as notions of logic and validity, conception of self etc, are often new to our learners.

### 2.3. Manifestations of cultural values

Once the students have settled on their class definition what it means to be Slovene, they are asked to embark on the next step of the activities: to look for manifestations of the values, beliefs and behaviours they have described (and they have supplemented from the *iceberg*) in Slovene culture. We then looked for similar themes in U.K. or Scottish culture, in particular (as a Scot, I often find it helpful to consider U.K. culture, as a way of encouraging students to reflect on their own culture through comparison).

The following responses have been selected from the same fourth year class as above and give a flavour of the responses they provided regarding Slovene values:

Students felt that the Slovene consitution enshrined some of the values they had expressed in the previous exercise, and identified article 14 of the constitution as particularly relevant. This is the article which states that all citizens of Slovenia are equal before the law. Students were asked to translate this article, compare it to other constitutions to look for similar articles (most students are familiar with certain aspects of the U.S. constitution, for example) and then asked to discuss to what degree this article was respected in Slovene society.

The notion of equality also features in the choosing of the National Anthem, or *Zdravljica*, in which Prešeren, the author, calls for all men to be set free from poverty and conflict. This compares very well to the unofficial Scottish national anthem, A man's a man, by Robert Burns. Given that Burns and Prešeren were almost contemporaries, it is not surprising that they touch on similar themes; Burns points out that status and rank are much less important than the qualities of honesty and decency.

[3] The connection of language to national culture and identity, using the Slovene example, can be explored further with exercises on the different ways of being Slovene in Čebron (2008).

The class identified folk tales as »transmitters« of Slovene values and provided a number of examples to support their claim. They identified Kekec as an embodiement of positive cultural values. He is portrayed as *priden*, which, interestingly perhaps, can be translated into English as either good or hard-working. Kekec is a simple goat herd, who through a combination of his cheerful nature, bravery and knowledge of the countryside is able to defeat anyone who threatens him or his friends.

Proverbs and sayings, reflecting folk wisdom, were also seen as an expression of values. They found expressions relating to work as illuminating e.g. *rana ura zlata ura* (the early bird catches the worm), *brez dela ni jela* (without work, one can not eat) and the virtue of providing in *pomagaj si sam in bog ti bo pomagal* (help yourself and God will help you); the strength of family ties is mentioned in *kri ni voda* (blood is thicker than water); *dobrota je sirota* (one should not exaggerate in helping others).

One other aspect mentioned by the class is the choice of symbols on Euro coins and the now defunct tolars. Students discussed them as an expression of what is cherished or valued in Slovene society, pointing out that the choice included artists, architecture, and natural landmarks. We then compared these to the symbols found in other European countries.

## 3. Others' view on being Slovene

### 3.1. Describing Slovenes

As we ask our students to reflect on what they believe it means to be Slovene, we work in parallel with them to consider how being Slovene, and the behaviours, values and attitudes they have defined as particular to Slovenia, are seen by those from other cultures; this leads inevitably to a consideration of how they view other cultures. (Bearing in mind the words of Byram on the need to suspend belief about one's own and other cultures.)

One of the exercises we have used in class with some success is based on the experiences of mostly British and American citizens who have spent some time living and working in Slovenia.[4] Students have to choose which adjectives from the list provided to them were used to describe Slovenes; examples of the terms include hard-working, serious, racist, prosperous-looking, humorous, physically attractive. The task usually provokes some constructive discussion, especially as some of the terms run counter to the ideas which the students produced when defining themselves as Slovenes e.g. accepting of other nations/racist.

A similar exercise turns students' attention to aspects of lifestyle and behaviour which may vary from culture to culture. Here they are asked to describe what they understand by these terms, which touch upon notions of time, hospitality, politenness, academic conventions etc…, and to compare their responses to those given by foreigners living in Slovenia. The terms include, among others: morning/

[4] The accounts used as a basis for this and the next exercise were taken from Šabec and Limon (2000).

lunch/come to my birthday party/have more!/taking an exam. Morning, for example, differs between Slovene and U.K. culture in that the rythm of life in the two countries is quite radically different: going to school, or work in the morning in Slovenia may mean before 7, whereas in the U.K. shops, schools and offices tend to open at 9 at the earliest. Our learners often find they are able to add their own experiences of other cultures and countries they have travelled to here.

### 3.2. Stereotypical ideas

As we discuss others' perceptions of Slovenia, and our learners' perceptions of other cultures, we unavoidably touch upon stereotypical notions about Slovenia and being Slovene. The issue of sterepotypes is certainly a key element within the intercultural classroom, and one which authors such as Fennes and Hapgood (1997) emphasise has to be addressed. The same authors describe them as a major barrier to the development of intercultural competence: not only are they harmful in the sense that they close us down to other cultures by narrowing our view of others to a reductive image of people and habits, but by acting on our stereotypes we become guilty of prejudice. It is vital that our learners are able to make this link.

Although no formal research has actually been carried out on this topic among our students, from classroom experience, I very strongly suspect that not only to they hold very fixed ideas about themselves as Slovenes, but that they also hold stereotypical ideas about other cultures. They are certainly not alone in this. Studies by Coleman (1998) have indicated that university students hold pronounced stereotypes and that the very activities we might assume actually break them down, work or study abroad, actually seem to reinforce them.

In order to begin the process of challenging stereotypes with our students, we have found the use of jokes containing national and regional stereotypes to be extremely helpful, despite the fact that some ESL practitioners may be (quite understandably) squeamish about using them in their teaching. One reason they have proved effective is that humour is an extremely effective classroom tool, and much has been written about the role of affect and its importance in the learning process (Kristmanson 2000). While, it could also be argued that the stereotypical knowledge learners possess can be employed as a kind of stepping-stone, or indeed, bridge to a more authentic knowledge of other cultures (Doye 1999).

The exercises presented in this section of the paper have a number of specific purposes. Firstly, the activities help students come to a definition of stereotypes and to begin the process of considering why they may be harmful. This is done by comparing the content of jokes and contrasting what we can describe perhaps as "cultural information" with the sterotypical ideas jokes are based on. Secondly, we compare two sets of jokes: jokes featuring Scottish stereotypes, and stereotypes of others; jokes based on Slovene stereotypes and stereotypes of others. The comparison of the two nations provides us with material to analyse in order to identify stereotypes, and ultimately challenge them.

### 3.3. Gathering and analysing material

The first activity focuses on attempting to define stereotypes. Students are given the first line of a joke and asked to consider, if this is heaven, then what does hell look like. Their responses are wriiten up on the board.

*Heaven is a place where the police are British, the cooks are French, the mechanics are German, the lovers are Italian and the Swiss are in charge of organisation.*

Students can come up with their own suggestions here, using the nationalities above or any others they consider appropriate, then compare their suggestions with the actual ending of the joke, below:

*Hell is a place where the police are German, the cooks are British, the mechanics are French, the lovers are Swiss and everything is organised by the Italians.*

This joke plays very nicely on a number of well-established European stereotypes and has proven useful as a in introduction to the issue; students are asked to consider *why* this works as an idea of hell and to follow-up this task by producing any other stereotypes they are aware of.

### 3.4. Defining and identifying stereotypes

The next step we take is to consider jokes about Slovenia. Their content, however, is slightly different in that it is necessary to know certain cultural information about Slovenia (the fact that it is a small country) in order to *get* the joke.

Students had to match the first line and the punchline:

*Why should you be careful opening an umbrella in Ljubljana?*

*You might take someone's eye out in Maribor*

*What is the shortest joke in the world?*

*A couple were walking along the Slovene coast.*

*Why don't Slovenes need mobile phones?*

*They can yodle from one end of the country to another.*

The task here is to compare the content of the two sets of jokes and to consider the difference in the idea the joke plays on. While our students are usually able to accomplish this relatively easily, it proves much more challenging for them to complete the next activity, which is deciding upon an appropriate definition of a stereotype.

The fourth year class mentioned previously, after some discussion in pairs and then as a class, produced the following ideas, which we compared with a fuller definition taken from a teaching website[5]:

*Stereotypes are negative beliefs we have about other people.*

*There is an element of truth in stereotypes.*

*Stereotypes are exaggerated ideas.*

In the discussion which followed this activity, students were asked if they felt that stereotypes could be somehow harmful, as claimed in the fuller definition of

[5] The definition was found at http://the_english_ dept.tripod.com/stereo2.

stereotypes above. There was some resistance to this idea, as the feeling was that *people don't take stereotypes so seriously.*

There are a number of exercises, with different approaches, which can be employed to counter the idea that stereotypes are completely harmless and to make the link to acting on prejudice.Čebron (2008) suggests a discussion exercise, employing an activity adapted to the Slovene situation, originally from Fennes and Hapgood, asking students to decide who they would let their appartment too. Potential tenants include groups susceptible to prejudicial behaviour. A rather different approach is taken by Sercu (1998), who bases an activity on exploring culture through grammar. Students consider the following sentences and discuss the implications of changing the conjunction in each of them.

*She is nice and she is French.*

*She is nice because she is French.*

*She is nice but she is French.*

Byram (2002) also advocates exploring stereotypes through the study of texts. He gives the example of a newspaper article on a topic such as immigration and asking learners to analyse it for the terms used in it to refer to immigrants.

### 3.5. Identifying Slovene stereotypes

Having arrived at a definition of a stereotype, we turn to considering those about Slovenes.The language exercise here involves completing the joke by chosing an appropriate word from a list provided, and then to decide which stereotype is contained in each of them. I find it helpful here to begin with a Scottish example as a way of stimulating the discussion:

A Scotsman and woman have been shipwrecked on a desert island. They have very little food left, not a lot of water and the sun is beating down relentlessly.

"*Well*," says the husband. "*I suppose it could have been worse*."

"*Aye*," says the wife. "*We might have bought a return ticket*."

While some of the students felt it was very hard to find jokes about Slovenes, jokes about the Slovenes do exist, and feature mostly their compatriots from ex-Yugoslavia. An example of a Croatian joke about Slovenes was discovered by one of the students on YouTube. It takes the form of an animated cartoon (in the Southpark style) and features a group of little Janezes (a typical Slovene name, of course) singing a song in which they claim not to care about the insults their Southern neighbours throw at them because, according to the refrain: *Mi živimo bolje.* (Translation= we live better than you). The joke refers to the fact that Slovenes are accused of perceiving themselves to be superior to other nations.

The worship of work which was mentioned by students in their definitions of themselves as Slovenes also features in some of the jokes students came across, as illustrated by the following joke:

A Slovenian and a Bosnian were walking across a desert when they fell into a hole. The Slovene looks upward and says to his companion, "*No, kaj bova zdaj*

*delala*?" (A play on words: delati can be translated as to work, or to do.) And the Bosnian replies: "*Typical Slovene! Always thinking about work*!"

Another perceived stereotype of Slovenes is that they are envious. This can be see in a series of jokes based on a them in which a farmer wishes death to his neighbours' cows. One variation suggests a certain stinginess, too. When a farmer from Gorenjska is granted three wishes by a fairy, he first wishes for the death of his neighbour's cow and then of his own cow. When asked why, he declares that he doesn't want his nieghbour coming over to his place to borrow milk.

The students concluded from all of the jokes that Slovenes are seen as: hard working, envious and consider themselves to be superior to others (in addition to regional variations of stinginess, and drunkenness, similar to the ideas about the Scots).

The jokes provide us with a basis on which to explore ideas others have about Slovenes; they are also useful in taking the first steps in exploring what Slovenes think of others. Again, the impetus for the activity is provided by looking at the Scottish example. In this case, we look at the role other nations play in the jokes Scots tell. The following example gives a flavour of the type of jokes Scots tell about their Southern neighbours, the English.

A visitor to Scotland was walking over a farmer's field one day, when he came upon a small pond. Realising he was thirsty, he began to drink from it. At that moment the farmer appeared and warned him: "*Dinnae be drinkin' fae there son-it's fu' a coo keech*!" (Roughly translated as- Don't drink from there young man, it's full of cow excrement.)

The visitor says: "*Speak English please-I'm English*!"

To which the farmer replies: "*Use both hands, you'll get more out that way*!"

The class were asked to analyse, for example, relations between the Scots and Irish, who play the role of the fool, or Americans, who may act superior, but who are always undermined in the punchline.

After analysing the Scottish jokes, students were asked to consider if there were Slovene equivalents to the above jokes. They discovered that Edinburgh and Glasgow translates to Ljubljana and Maribor. The Bosnians took the role of the Irish in Slovene jokes and the character of Jock is Janezek here-he plays the innocent, intellectually challenged role. The English in Slovene jokes are replaced by the Croatians-perhaps an indicator of recent tense relations between the two countries.

### 3.6. Reflecting on and challenging stereotypes

The students were asked to consider the following: is it significant that, for example, Scots laugh at the Irish, and Slovenes at Bosnians? Does that tell us anything about the nature of jokes or stereotypes themselves? Do they feel, perhaps, that by seeing that every nation has someone who is the butt of their jokes, it somehow weakens or dilutes the strength of the stereotype? What is perhaps most telling, is that when students are asked to consider the stereotypes they are confronted with in the jokes, they claim that whether they are offensive or not

depends not on the stereotype itself but on who is actually telling them. It seemed to be acceptable to tell a joke about Maribor if you are not from Ljubljana, as it is fine to tell a joke about Slovenes as long as you are not Croatian.

What was also interesting was that when students were asked to decide whether or not a stereotype was true or not, they conceded that the more negative the stereotype was, the less likely are to admit it, which slightly contradicts what they had previously stated-that stereotypes are to a certain extent true. Again, our students are no different from others in expressing such contradictory views, as seen in sociological studies on stereotypes and prejudice (Beeman 1996).

How then should we challenge the stereotypes we come across in these tasks and in the course of our language learning or teaching? The tasks I have developed for this purpose are based on two main approaches. Firstly, we should try to "knock down" stereotypes, by exploiting the resources we have to hand, encouraging students to be aware of stereotypes, to personalise other cultures through increased contact with those from other cultures (through the use of social networking sites, for example.)

The other approach is to "blow up" stereotypes, in order to see how unreliable they are (Dlaska 2000). Humorous tasks seem to work well. Students have responded to activities such as an ironic top ten reasons to be Slovene. (The reasons include: when abroad, you can talk about people standing next to you, cos no-one understands Slovene anyway. Not everyone gets to live in a chicken shaped country, You never get fed up of saying 'No, Bratislava is not the capital...Yes, we do have electricity...) Or, indeed creating a Slovene rant, based on a YouTube rant entitled »Cuz I am Scottish«, which was young man complaining about the number of stereotypes he has to bear being a Scot.

## 4. Conclusion

The issue of national and cultural identity is a significant one in the intercultural classroom, yet it also a complex issue: learners must somehow develop the skills and knowledge to question the perceptions they have of not only their own culture, but to attempt to see how their culture may be perceived by others. The challenge for teachers, therefore, is to find appropriate activities and exercises to explore this issue with learners.

The activities I have presented in this paper are not intended to be an exhaustive set of tasks, but used to complement some of the existing approaches to this problem. They are starting-points to embark upon analysis and exploration of what it means to be Slovene, which I have found to be very effective in exploring the issue. The hope is that by using the tasks featured, we bring our learners a little closer to becoming interculturally competent and ultimately intercultural citizens.

## References


Byram, M., Gribkova, B., Starkey. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Language Teachers. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M . (2008) Introduction to Čebron., N. *Close Otherness: English Language as a Bridge to Intercultural Citizenship.* Koper: Univerza na Primorskem: Založba Annales.

Beeman, M., Volk, W.R. (1996). Challenging Ethnic Stereotypes: A Classroom Exercise. *Teaching Sociology* 24, (3), 299-304.

Čebron, N., (2008). *Close Otherness: English Language as a Bridge to Intercultural Citizenship.* Koper: Univerza na Primorskem: Založba Annales**.**

Coleman, J.A. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: *Language Learning and Intercultural Perspective* (M. Byram and M. Fleming, eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 45-76.

Dlaska, A., (2000). Integrating Culture and Language learning in Institution-wide Language Programmes. *Language Culture and Curriculum* 13, (3), 249-63. *http://www.multilingual-matters.net* (accessed 28 June 2008)

Doye, P. (1999). *The Intercultural Dimension: Foreign Language Education in the Primary School.* Berlin: Cornelsen.

Fennes, H., Hapgood, K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom .* London and Washington: Cassel.

Kristmanson, P. (2000). Affect in the Second Language Classroom: How to create an emotional climate. *Reflexions* 19, (2), 1-5.

Šabec, N., Limon, D. (2000) *Across Cultures.* Maribor: Založba Obzorja.

Sercu, L. (1998) In service teacher training and the acquisition of intercultural competence. In: *Language learning in Intercultural Perspective* (M. Byram and M. Fleming, eds.). Cambridge: Cambridge University Press.

KIRSTEN HEMPKIN

Univerzitet u Mariboru

**INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA U SLOVENAČKIM RAZREDIMA: ŠTA ZNAČI BITI SLOVENAC?**

**Rezime**

U članku se naglašava značaj interkulturalnog obrazovanja na časovima jezika i insistira se na osnovnim elementima koji odlikuju interkulturalnu kompetenciju: razvijanje potrebe da se postavi pitanje o svojoj sopstvenoj kulturi i kulturi drugih, i da se stvori predstava o tome kako drugi poimaju našu sopstvenu kulturu. U članku se prikazuju mnoge vežbe koje se odnose na postavljeni zadatak i koje se primenjuju u radu sa studentima Filozofskog fakulteta u Mariboru, Slovenija. U prvoj grupi zadataka traži se od studenata da definišu sebe kao Slovence, što je početak procesa u definisanju osnovne komponente nacionalnog i kulturnog identiteta. Druga grupa zadataka treba da dovede do saznanja kako drugi percipiraju Slovence i neke aspekte slovenačke kulture, što može da podstakne razmišljanje o nekim idejama koje su studenti već izrekli o sebi. Poslednji deo rada odnosi se na ključna pitanja interkulturalne kompetencije i u vezi je sa prethodnim zadacima: stereotipi. Zadaci su zasnovani na šalama, o Slovencima i drugim, specifičnim za stereotipe, čiji je cilj da pomognu studentima da identifikuju stereotipe u shvatanjima koja su prisutna.

UDK 371.3::811; 159.947.5
ID 17780620

JAGODA TOPALOV
Filozofski fakultet UNS

BILJANA RADIĆ-BOJANIĆ
Filozofski fakultet UNS

# KOGNITIVNI I AFEKTIVNI FAKTORI U NASTAVI STRANOG JEZIKA

**Sažetak:** U radu se govori o teorijskim i praktičnim aspektima kognitivnih i afektivnih faktora i njihovoj ulozi u usvajanju stranog jezika. U prvom delu govori se o opštim karakteristikama tih faktora i načinima na koje oni mogu da utiču na proces usvajanja leksičkih i gramatičkih kategorija u stranom jeziku. Detaljno se rasvetljava Krašenova hipoteza afektivnog filtera i razmatraju se nekoliki faktori u nastavi stranog jezika koji imaju uticaj na navedenu hipotezu. Drugi deo rada usredsređuje se na opis i primenu različitih kreativnih, stimulišućih vežbi koje kod studenata treba da povećaju razumevanje i usvajanje gramatičkih i leksičkih kategorija. Naposletku, zaključak rada razmatra šire primene i značaj kognitivnih i afektivnih faktora u nastavi stranih jezika i daje preporuke za nastavnike u tom polju.
**Ključne reči:** kognitivni faktori, afektivni faktori, hipoteza afektivnog filtera, motivacija, samopouzdanje, anksioznost.

## 1. Uvodna razmatranja

Bloom i Krathwohl (1956) definisali su nivoe intelektualnog delovanja koji su bitni u procesu učenja. Taksonomija koju su oni razvili i elaborirali sastoji se od tri domena koji imaju dodirne tačke: kognitivnog (intelektualnog), psihomotornog (fizičkog) i afektivnog (odnosi se na stavove i emocije).

Kognitivni domen može da se razloži na šest odelitih komponenata, koje su stepenovano postavljene od jednostavnije prema složenijoj. Prva je komponenta znanja, koja od učenika zahteva prepoznavanje ili prisećanje date informacije, pa učenik treba da bude sposoban da definiše, zapamti, imenuje, navede, poređa, prepozna ili ponovi traženu informaciju. Druga komponenta razumevanja podrazumeva da učenik dovoljno shvata materijal da bi mogao da ga mentalno organizuje, tačnije, da ga prevede, objasni, klasifikuje, poredi, opiše, izrazi na drugi način ili selektuje. Treća komponenta, primena, od učenika traži da primeni date informacije, principe ili pravila, i upotrebi ono što je naučio. Komponenta analize, kao i sledeća komponenta sinteze, zahteva od učenika misaone veštine na višem nivou. Analiza, s jedne strane, zahteva da učenik identifikuje razloge, pronađe dokaze i dođe do određenih zaključaka, dok sinteza podrazumeva da je učenik

sposoban za originalno i kreativno razmišljanje. Naposletku, evaluacija traži da učenik ima sposobnost procene validnosti ideje ili rešenja problema.

Afektivna dimenzija, s druge strane, odnosi se na pažnju, emocije i očekivanja učenika (Krathwohl et al. 1973) i takođe se sastoji od hijerarhijski uređene skale internalizacije: prijem, odgovor, vrednovanje, organizacija, te internalizacija vrednosti. Komponenta prijema tiče se svesti o okolini, volje da se saslušaju sagovornici, da se zapamte njihova imena, itd. Nadalje, komponenta odgovora u stvari znači da učenici aktivno učestvuju u diskusijama i prezentacijama, ali i da, razmišljajući o novim idejama i pojmovima, pokušavaju da ih u potpunosti razumeju. Vrednovanje je proces tokom kojeg učenici pridaju određene vrednosti predmetima, pojavama ili ponašanju, a kreće se u rasponu od prostog prihvatanja do složenijeg stanja posvećenosti. Komponenta organizacije bavi se organizovanjem vrednosti po prioritetima tako što se različite vrednosti suprotstavljaju, te se potom rešavaju konflikti među njima, da bi se na kraju stvorio jedinstven sistem vrednosti. Poslednja komponenta, internalizacija vrednosti, u stvari znači da je osoba stvorila sistem vrednosti koji kontroliše njeno ponašanje. To ponašanje je, dakle, dosledno, predvidljivo i, što je najbitnije, karakteristično za učenika. On, s jedne strane, može da radi samostalno, ali može i da, s druge strane, sarađuje u grupnim aktivnostima, pri čemu koristi objektivan pristup u rešavanju problema.

Funkcija emocija jeste da se usredsređuju na radnje koje su povezane sa ličnim ciljevima, pri čemu su na delu dvosmerni uticaji – emocije utiču na kognitivnu obradu podataka i društvenu interakciju, kao što kognitivna obrada podataka i društvena interakcija utiču na emocije. Afektivni procesi odnose se na sva bilo pozitivna ili negativna osećanja i reakcije koje su povezane sa emotivnim ponašanjem, znanjem ili verovanjima. Zato emocije mogu da promene percepciju situacije kao i ishoda kognitivnog napora, pošto mogu da podstaknu, blokiraju ili prekinu kogniciju ili određeno ponašanje. Stoga se proces učenja stranog jezika može poboljšati i intenzivirati ukoliko nastavnik jasno učenicima da do znanja koja su očekivanja i ciljevi nastave, pri čemu ih istovremeno ohrabruje, podstiče i motiviše na rad. Posledično, ukoliko učenici imaju osećaj efikasnosti i ukoliko cene osećaj uživanja prilikom izrade određenog zadatka, oni će svakako uložiti dodatni napor da bi zadatak uradili.

Nastavnici, dakle, treba da razviju niz strategija kojima će učenike dodatno uključiti u nastavni proces, naročito na kognitivnom i afektivnom nivou. Uz to, učenicima treba da daju do znanja da je uspeh ponekad sam po sebi nagrada, te da motivaciju i pozitivne stavove treba da potraže u sebi. Takođe je od velikog značaja da se nastavni proces zasniva na aktivnostima i iskustvima utemeljenim na interesovanjima samih učenika, a da se zadaci bave temama i materijalima koji učenike zanimaju, sve u svrhu povećanog razvoja afektivnog aspekta učenikovog delovanja.

## 2. Hipoteza afektivnog filtera

Krashen (1987) ističe važnost motivacije, samouverenosti i anksioznosti u procesu učenja, pošto su ti faktori mnogo više povezani sa uspehom koji se meri testovima sposobnosti komunikacije, nego testovima koji mere formalno jezičko znanje. U svetlu novijih trendova komunikativne nastave stranog jezika, ove postavke i principi dobijaju na težini te zaslužuju podrobnije razmatranje i detaljnije sagledavanje. Tako su Krashen i Terrell (1983) formulisali „hipotezu afektivnog filtera", koja kaže kako negativna osećanja i nedostatak samopouzdanja i motivacije kod učenika mogu da smanje njegovu sposobnost da usvaja novi jezik. Isto tako, pozitivna osećanja i podsticanje motivacije i samopouzdanja kod učenika mogu da povećaju njegovu prijemčljivost prema stranom jeziku i mogu da pomognu u usvajanju jezičkog i kulturnog sadržaja.

Ovo, u stvari, znači da učenici, koji se svakako razlikuju u nivou i snazi sopstvenih afektivnih filtera, mogu da imaju različite uspehe u usvajanju sadržaja stranog jezika s obzirom na to kakve stavove imaju. Drugim rečima, učenici koji imaju negativnije i nepovoljnije stavove prema stranom jeziku, njegovoj kulturi i govornicima, ne samo da će zahtevati manje jezičkog unosa, materijala i kontakta, nego će imati i visok afektivni filter: čak i ako razumeju poruku, input neće dopreti do kognitivnih struktura koje se bave usvajanjem jezika. S druge strane, učenici sa usmerenijim, definisanijim i pozitivnijim stavovima će i želeti da dobiju više inputa, i imaće niži afektivni filter, te će zbog te afektivne otvorenosti i stavova biti otvoreniji i za input, koji će se brže i trajnije internalizovati (Krashen 1987: 31).

Stavljeno u kontekst nastave, ovo znači da nastavni ciljevi ne treba da se odnose samo na stvaranje razumljivog inputa za učenike, nego i na stvaranje situacije koja generiše i podstiče nizak afektivni filter, čime se ujedno učenici otvaraju ka boljem razumevanju, prihvatanju i, naposletku, usvajanju prezentovanih sadržaja. Efikasan nastavnik je, dakle, osoba koja učenicima pruža input i prezentuje ga na prijemčljiv i razumljiv način u situaciji sa niskom anksioznošću (Krashen 1987: 32).

Faktori koji u velikoj meri utiču na smer razvoja afektivnog filtera kod učenika su motivacija, samopouzdanje i anksioznost.

S obzirom na razloge zbog kojih biramo da radimo određene aktivnosti, u kognitivnoj psihologiji moguće je razlikovati unutrašnju i spoljašnju motivaciju (Deci 1975). Kada je jedini razlog zbog kojeg pojedinac nešto radi dobijanje određene nagrade koja dolazi spolja, iz okoline (npr. novac, ocena, prvo mesto na takmičenju, pa čak i pozitivna povratna informacija), onda je njegova motivacija spoljašnja. S druge strane, unutrašnja motivacija je ona za koju ne postoji neka očigledna nagrada, osim što je to bavljenje samom aktivnošću – cilj ponašanja koje je motivisano iznutra jeste stvaranje unutrašnje nagrade, odnosno svesti o sposobnosti i samoodređenja (Deci 1975: 23). Teorija samoodređenja, prema kojoj je svako usmereno delovanje rezultat ili unutrašnje ili spoljašnje motivacije, ističe da kontekst u kojem će unutrašnja motivacija ljudi biti podsticana mora da zadovolji tri urođene psihološke

potrebe (Brophy 1999: 10): potrebu za nezavisnošću (mogućnost samoodređenja pri izboru cilja i odabiru načina na koji će se do cilja doći), potrebu za razvojem sposobnosti i veština (u pitanju su sposobnosti i veštine pomoću kojih upravljamo svojim okruženjem) i potrebu za pripadanjem (društvene veze koje razvijamo putem interakcije s drugim ljudima). Prema teorijskim postavkama samoodređenja, učenici kod kojih su razvijeni pomenuti faktori imaće niži afektivni filter i, samim tim, više uspeha u učenju. Učenicima je, dakle, potrebno obezbediti autonomiju i osećaj kontrole tokom izvođenja nastave. To je moguće postići korišćenjem aktivnosti koje pružaju učenicima odgovarajuće izazove i povratne informacije, a putem kojih mogu preuzimati inicijativu tokom učenja, podsticanjem dobrih međusobnih odnosa i stvaranjem pozitivne atmosfere i konteksta za učenje. Kada podstičemo učenike da preuzmu odgovornost, te da postavljaju pojedinačne ciljeve učenja, zapravo doprinosimo jačanju osećaja kontrole nad onim što rade. Atmosfera u učionici koja ističe usmerenost na učenje time što se smanjuje važnost normativnog poređenja studenata ili javnog procenjivanja njihovog znanja doprinosi razvoju samoodređenja, te boljim rezultatima u učenju.

Iako je u pitanju čisto psihološki konstrukt, samopouzdanje je i faktor koji ima značajnu ulogu u nastavi stranog jezika i u procesu usvajanja stranog jezika. Već je pomenuto da je samopouzdanje i jedan od faktora koji utiču na afektivni filter: nisko samopouzdanje kao rezultat daje manju sigurnost u sopstvene postupke i reči, što se u učionici svakako odražava na emocije i otvorenost prema novim i drugačijim sadržajima; nasuprot toga, visoko samopouzdanje podrazumeva emocionalnu stabilnost i veru u sebe i svoje postupke, te u učionici takvi učenici posledično imaju niži afektivni filter i povišenu otvorenost prema inputu.

Naposletku, anksioznost, treći faktor koji spominje Krashen (1987), može da se nađe u nekoliko oblika: kao osobina ličnosti, kao stanje i kao situaciono uslovljena karakteristika. Prvi oblik podrazumeva anksioznost kao stalnu predispoziciju ličnosti, povezanu sa vaspitanjem i u bliskoj vezi sa slikom o sebi. Drugi oblik se odnosi na anksioznost u određenom trenutku u određenoj situaciji, a često se može povezivati sa određenom osobom, npr. nastavnikom. Treći oblik anksioznosti motivisan je tipom situacije ili događajem, npr. ispitom, javnim obraćanjem, učešćem u aktivnostima na času, itd. U nastavnom kontekstu često se dešava da učenici ispoljavaju anksioznost kada se porede sa drugima i ustanove da su u zaostatku. Posledično, anksioznost im se smanjuje kako napreduju u polju jezika i komunikacije. Osim toga, mnogi učenici se osećaju ugroženim pitanjima nastavnika, te se može zaključiti da se anksioznost javlja najčešće u sprezi sa usmenim izražavanjem, naročito pred grupom ljudi. Iako anksioznost ne mora da uvek ima negativan uticaj na proces usvajanja stranog jezika, jer često može da bude podsticaj na rizikovanje i jezičku produkciju koja sadrži komplikovanije strukture, ipak nastavnici moraju da umeju da prepoznaju ovu osobinu kod svojih učenika i da joj na pravi način pristupe. Ukoliko je usmerena na pravi način, anksioznost učenicima zaista i može da pomogne da motivisano čine veće napore u procesu učenja, da

rizikuju i upotrebljavaju nove strukture, i da naposletku, dobivši bolje rezultate i pravi podsticaj, napreduju u svakom pogledu u usvajanju stranog jezika.

## 3. Vežbe za razvoj afektivnih faktora

Mnoge jezičke vežbe koje naglašavaju tačnost često kod studenata izazivaju defanzivan stav i podižu afektivni filter (Stevick 1976, Dulay i Burt 1977), što automatski podrazumeva smanjenu mogućnost usvajanja jezičkih sadržaja. S druge strane, pomeranje fokusa sa forme na komunikaciju istovremeno znači i smanjivanje afektivnog filtera, što uslovljava i „dublje" usvajanje jezičkog i komunikativnog inputa (Krashen 1981: 133). Tako se putem kreativnih, stimulišućih vežbi koje od studenata zahtevaju da izraze mišljenja i osećanja, te neku drugu sličnu afektivnu reakciju, afektivni filter spušta, što čini te učenike otvorenijima i prijemčljivijima za nove sadržaje i saznanja. Preporučuje se da se prilikom obrade informacija vezanih za stvaran svet koriste autentični materijali koji su zasnovani na interesima i zanimanjima samih studenata. U nastavku rada daju se primeri nekoliko tipova vežbi koje za cilj imaju podizanje sposobnosti komuniciranja uz istovremeno spuštanje afektivnog filtera. Ovo je od izuzetnog značaja, jer do uspeha neće doći ukoliko je afektivna barijera suviše visoka.

### 3.1. Afektivne vežbe u paru ili grupi

U prvu grupu vežbi koje mogu doprineti smanjivanju afektivnog filtera spadaju dijalozi, pogotovo dijalozi otvorenog tipa u kojima učenici izražavaju sopstvene stavove i razmišljanje, zatim rad u paru, prilikom čega učenici međusobno jedni druge ispituju tražeći lične informacije o sagovorniku, te vežbe koje su osmišljene i organizovane imajući u vidu interesovanja i preferencije samih učenika, na osnovu rezultata sprovedene ankete ili istraživanja u kojem su učenici učestvovali. Mogućnost rada u grupi značajno može smanjiti afektivni filter, s obzirom na to da ne dolazi do pojedinačnog normativnog poređenja učenika, usled čega izostaje i anksioznost i nizak nivo samopouzdanja.

Na osnovu toga, jedna od jezičkih vežbi koja se preporučuje npr. prilikom poučavanja kategorije brojivih i nebrojivih imenica kod odraslih, mladih ljudi jeste i „Kolica za kupovinu": grupa učenika mora najpre da odluči šta im je sve potrebno za zabavu koju prave, a zatim da naprave spisak namirnica uzimajući o obzir zadatu sumu novca i, konačno, da objasne svoj izbor. Ovaj tip vežbe u prvi plan ističe afektivne faktore (podstiču se dobri odnosi i komunikacija među učenicima, kao neophodan preduslov za uspešno rešavanje vežbe; vežba je relevantna i odnosi se na realno okruženje u kome učenici žive, s obzirom na to da učenici moraju da koriste prethodno iskustvo kako bi isplanirali hranu i piće koji su potrebni za broj gostiju koji na zabavu dolazi, te da u planiranje uključe i stvarne cene namirnica sa spiska), pri čemu je jezik oruđe pomoću koga se dolazi do cilja, a ne sam cilj. Do usvajanja pravila istraživane gramatičke kategorije, međutim, ipak dolazi, mada učenje nije svesno i nije u prvom planu: kako bi zadatak bio uspešno rešen učenik mora da

koristi niz kognitivnih strategija, kao što je prepoznavanje kategorije imenice, zatim njena pravilna klasifikacija i, konačno, primena usvojenog gramatičkog pravila.

### 3.2. Igre

Aktivnosti na času u formi igara imaju brojne pogodnosti pri stvaranju konteksta za učenje u kojem će afektivni filter biti nizak, s obzirom na to da se jezik koji se prilikom njih proizvodi svesno koristi ne kao krajnji cilj vežbe, već samo kao sredstvo pomoću kojeg se dolazi do nekog drugog cilja.

Vežbajući kategoriju engleskih brojivih i nebrojivih imenica, nastavnik započinje igru tako što na engleskom jeziku govori: „Dolazim na piknik i donosim čaj". Učenik ponavlja ono što je nastavnik rekao i dodaje nešto novo što će doneti na piknik. Ukoliko učenik doda nebrojivu imenicu, kao što je i imenica 'čaj' na engleskom nebrojiva, nastavnik daje učeniku dozvolu da se pridruži. Ukoliko učenik doda brojivu imenicu, nastavnik govori da učenik ne može da se pridruži i da može da pokuša ponovo kada na njega dođe red. Iako su afektivni faktori u opisanoj vežbi u prvom planu, i kognitivna dimenzija je prisutna, mada nije naglašena ili očigledna. Naime, vežba kod učenika podstiče učenje gramatičkih pravila putem indukcije, pri čemu se tako naučen sadržaj lakše internalizuje, s obzirom na to da je rezultat samootkrića i kritičkog sagledavanja problema, te procene, kao kognitivne aktivnosti najvišeg nivoa.

### 3.3. Vežbe sa autentičnim materijalima

Vežbe u kojima se koriste autentični materijali iz nekoliko razloga su veoma uspešne pri smanjivanju afektivnog filtera i uvećavanju mogućnosti usvajanja jezika: autentični materijali su, najpre, uglavnom zanimljiviji od udžbenika, s obzirom na to da se napisani ili napravljeni kako bi zabavili govornike ciljnog jezika (pri tom se u velikoj meri misli na članke iz časopisa, serije ili filmove); ovakvi materijali su takođe široko dostupni; konačno, ovakvi materijali su napravljeni kako bi bili korišćeni u autentičnom kontekstu (da pruže informaciju, da omoguće samoizražavanje, da zabave, itd.), te su samim tim u svojoj osnovi relevantni za kontekst u kome učenici žive i uče. Ukoliko nastavnik povede računa o nivou znanja jezika svojih učenika i tome prilagodi materijal, moguće su brojne pedagoške prednosti. Pa tako pri korišćenju autentičnih materijala učenici ne gube pažnju, pruža im se velika količina razumljivog inputa, afektivni filter se snižava, mogućnosti primenjivanja izučavane jezičke kategorije su bezbrojne, a sam kontekst je raznolik i podsticajan. Nadalje, dolazi do obrazovanja vanjezičkog konteksta koji pomaže pri razumevanju, a samim tim i pri usvajanju jezika (Krashen i Terrell 1983: 55). Drugim rečima, sadržina vežbe se povezuje sa stvarnim svetom, podstiče se prava komunikacija, čiji je cilj razmena informacija, a ne vežbanje jezika u veštačkom, iznuđenom kontekstu.

Jedna od mogućih vežbi sa autentičnim materijalom koristi novinski članak na neku od tema koja se pokazala kao zanimljiva učenicima; nastavnik pripremi članak na taj način što podvuče primere određene jezičke kategorije koja se izučava u tekstu; nakon diskusije o tekstu, učenici u paru ili grupi dobijaju zadatak da napišu

sastav na temu sličnu onoj iz novinskog članka koristeći primere podvučene u tekstu. Kognitivni aspekt vežbe zasniva se najpre na znanju i razumevanju pravila izučavane jezičke kategorije, a zatim i na sintezi, kao višoj misaonoj kategoriji, pri čemu učenici na kreativan i originalan način proizvode jezik.

## 4. Zaključak

Navedene i opisane vežbe dovode do zaključka da jasno definisani zadaci, koji su i interesantni i dovoljno zahtevni da učenik ima ka čemu da teži, su izuzetno važni. Ukoliko se nastavi stranog jezika pristupi na takav način, velika je verovatnoća da će se u učionici uspešno graditi autonomija učenika, što će dovesti do toga da učenici polako preuzimaju odgovornost za sopstveni uspeh, ali i da u saradnji sa nastavnikom biraju oblasti kojima će se na času baviti i materijale putem kojih će te oblasti obrađivati.

Pored toga, prilike za smislenu, gotovo prirodnu komunikaciju su izuzetno neophodne. U najboljem slučaju, to se odnosi na razgovore sa izvornim govornicima u autentičnim situacijama, ali u nedostatku takvih prilika, učenici mogu da se oslone na igranje uloga, grupni rad i diskusije. U tom slučaju nivo anksioznosti treba da bude što niži i učenici ne bi trebalo da se osećaju ugroženima tokom procesa komunikacije, npr. ne treba da imaju utisak da će ispasti smešni, da manje znaju od drugih, da se neće snaći, da će im ideje biti loše, itd. Dakle, ukoliko nastavnici ulože pravu vrstu truda i pobrinu se da njihovi učenici održavaju visok nivo motivacije i samopouzdanja, a nizak nivo anksioznosti, tako što će ih poštovati, slušati i uzimati u obzir ono što imaju da kažu, učenici će pokazati mnogo veći uspeh u usvajanju jezika, ali i izraženiju želju za daljim obrazovnim procesom.

### Literatura


Bloom, B., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain.* New York: Longman Green.

Brophy, J. (1999). *Motivating Students to Learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.

Dulay, H., Burt M. (1977). Remarks on Creativity in Language Acquisition. In: *Viewpoints on English as a Second Language* (M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro, eds.). New York: Regents, 95-126.

Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). The Importance of Social and Emotional Learning. In: *Affective Teacher Education: Exploring Connections among Knowledge, Skills, and Dispositions* (P. R. LeBlanc, N. P. Gallavan, eds.). Lanham, New York: Rowman & Littlefield Education, 1-26.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Toronto: Prentice Hall International.

Krashen, S. D., Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Pergamon.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain.* New York: David McKay Co., Inc.

Lacey, C. H., LeBlanc, P. R., Maldonado, N. M. (2009). Affective Education through Best Practices and Conflict Resolution. In: *Affective Teacher Education: Exploring Connections among Knowledge, Skills, and Dispositions* (P. R. LeBlanc, N. P. Gallavan, eds.). Lanham, New York: Rowman & Littlefield Education, 143-163.

Stevick, E. (1976). *Memory, Meaning, and Method.* Rowley, Ma.: Newbury House.

JAGODA TOPALOV
University of Novi Sad

BILJANA RADIĆ-BOJANIĆ
University of Novi Sad

**COGNITIVE AND AFFECTIVE FACTORS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**Summary**

The purpose of this paper is to interpret theoretical and practical aspects of cognitive and affective factors and their role in foreign language acquisition. In the first part of the paper, general characteristics of these factors are identified and the manner in which they can affect foreign language acquisition is outlined. Emphasis is also placed on the Affective filter hypothesis, as well as on the factors in foreign language teaching that can influence the aforementioned hypothesis. The second part of the paper deals with the description and the application of the exercises that incorporate the concepts of the outlined theoretical framework. The described exercises assert the idea that clearly defined tasks, which are both interesting and sufficiently challenging to give the student the sentiment that s/he is making progress, are of the utmost importance. Giving them responsibility for their own learning is important, and they can be encouraged to participate in such decisions as what texts, subject areas and tasks they will engage with. Opportunity for meaningful communication is also necessary; it should involve role-play, group problem solving and well-structured discussions. Anxiety should be at a low level, and should be attached to the need to communicate, rather than to personality factors, or the fear of appearing ridiculous. Teachers can make a difference in motivation, in anxiety levels and in the self-image of the students by respecting them, listening to them, and taking note of what they say, as a result of which the students will respond more efficiently to the input and show greater enthusiasm for future learning.

UDK 378.147 : : 81`255
ID 177381132

IGOR LAKIĆ

Institut za strane jezike
Univerzitet Crne Gore

# NASTAVA KONSEKUTIVNOG PREVOĐENJA NA PREVODILAČKOM STUDIJU

**Apstrakt:** Ovaj rad ima za cilj da pruži uvide u neke aspekte nastave konsekutivnog prevođenja na postdiplomskom studiju za stručno prevođenje Instituta za strane jezike, Univerzitet Crne Gore u Podgorici. Rad polazi od pretpostavke da u prevođenju prenosimo značenja, a ne riječi i da je uloga prevodioca da objasni što su rekli učesnici u nekom razgovoru, a ne da mehanički prenosi nečije misli. Ovo istovremeno predstavlja i izazov u nastavi konsekutivnog prevođenja, u kojoj studenti treba da shvate da je poznavanje teme koja se prevodi osnova za dobro prevođenje, a da nakon toga, kroz odgovarajuće vježbe steknu neophodne vještine koje će im omogućiti da na pravi način prenesu poruke.
**Ključne riječi:** konsekutivno prevođenje, nastava, prevodilački studij, razumijevanje govora, analiza govora, prenošenje poruke, vježbe

## 1. Uvod

Konsekutivno prevođenje, kao vrsta usmenog prevođenja, predstavlja nezaobilazan dio obrazovanja prevodilaca na svim prevodilačkim studijima. Ipak, iako je broj prevodilačkih studija u našem regionu prilično mali, poslom konsekutivnog prevodioca bavi se veliki broj ljudi. Samo mali broj njih prošao je neku vrstu obuke za ovu vrstu prevođenja, dok su drugi to znanje sticali kroz praksu. To ne znači i da oni nisu uspješni u ovom poslu.

Međutim, poznato je da uspješni prevodioci, pored širokog obrazovanja, moraju dobro poznavati i oblasti koje prevode, ali takođe treba da posjeduju i teorijsko znanje o principima i tehnikama prevođenja. Sve to im može u velikoj mjeri olakšati pismeno i usmeno prevođenje. Stoga je i svrha prevodilačkih studija da studentima pruži dobro teorijsko i praktično znanje o principima prevođenja, posebno ako znamo da klasične filološke studije stručnom pismenom i usmenom prevođenju poklanjaju malo ili nimalo pažnje. Uspješni prevodilački studiji danas su odvojeni od takvih studija stranih jezika, s obzirom da zahtijevaju drugačiji koncept studija i drugačiji pristup nastavi.

Teorija prevođenja razvila se u ozbiljnu oblast nauke i istraživanja i njome se bavi sve veći broj istraživača. Praktičnu nastavu na prevodilačkom studiju,

međutim, mogu da vode samo oni koji su iskusni prevodioci sa mnogo godina iskustva. Ovdje treba imati na umu i to da prevodilačka praksa ne znači istovremeno da prevodilac može biti uspješan nastavnik prevođenja. Ovi prevodioci takođe treba da poznaju osnovne teorijske postavke prevođenja, a posebno tehnike pomoću kojih neko može da uspješno ovlada ovom vještinom.

Ovaj rad dotaći će se nekih osnovnih karakteristika konsekutivnog prevođenja. Nakon toga biće riječi o tehikama i vrstama vježbi koje su neophodne da bi studente uveli u posao konsekutivnog prevodioca. Neke od ideja iznešenih u radu zasnovane su na iskustvu u nastavi na specijalističkom i magistarskom studiju za stručno prevođenje na Institutu za strane jezike Univerziteta Crne Gore u Podgorici.

### 1.1. Terminologija

S obzirom da ne postoje jasno definisani termini za ovu oblast, na početku rada potrebno je razjasniti terminologiju koja se koristi u oblasti prevodilaštva. Naime, kod nas se termin *prevođenje* koristi i za pismeno i za usmeno prevođenje. U engleskom, termin *translation* odnosi se na pismeno, a *interpreting* na usmeno prevođenje (Nolan, 2005: 2). U Sloveniji i Hrvatskoj u upotrebi je termin *tumačenje*, koji se odnosi na usmeno prevođenje, ali on nije zaživio kod nas u ovom značenju i uglavnom se sreće u sintagmi *sudski tumač*.

U literaturi na engleskom jeziku za usmeno prevođenje nailazimo i na termin *conference interpreting*, što bi bio malo uži pojam od *usmenog prevođenja*, s obzirom da ovu vrstu prevođenja svodi samo na konferencije, što, čini se, nije namjera. Kod nas se ovaj termin može prevesti sa *konferencijsko prevođenje*, ali se i ovdje gubi dio značenja, jer se iz njega ne vidi da se radi o usmenom prevođenju. Iako bi konferencijsko prevođenje trebalo da podrazumijeva da se radi o usmenoj vrsti prevođenja, smatramo da je ovaj termin previše uzak i ne pokriva sve aspekte usmenog prevođenja koje nije vezano samo za konferencije. Kako bismo u tom smislu nazvali prevođenje prezentacija koje se koriste na konferencijama, kao i prevođenje određenih dokumenata neophodnih za rad na konferenciji? Ova dokumenta često se prevode tokom rada na konferenciji, pa bi ova aktivnost takođe mogla biti nazvana *konferencijsko prevođenje*.

Pečaker (Pöchhacker, 2004: 18) navodi da se, po *načinu rada*, razlikuju dvije vrste prevođenja – simultano i konsekutivno. Ona takođe pominje i druge podjele prevođenja, na primjer, na osnovu *forme interakcije* (Pöchhacker, 2004: 16), gdje spada i konferencijsko prevođenje, koje je ograničeno na rad na konferencijama.

Stoga predlažemo da se zadrže termini *pismeno* i *usmeno* prevođenje. Dalja podjela usmenog prevođenja je na *simultano* i *konsekutivno* prevođenje, što se poklapa sa terminologijom na engleskom jeziku. Kod konsekutivnog prevođenja, prevodilac sluša cjelinu koju izgovara govornik, a zatim rekonstruiše ono što je čuo na osnovu zapamćenog i na osnovu bilježaka. Konsekutivno znači „jedno za drugim“, pa otuda naziv za ovu vrstu prevođenja, s obzirom da prevod slijedi tek nakon što se čuje govornik. Kod simultanog prevođenja, prevodilac gotovo u isto vrijeme prevodi govor koji sluša, pa otuda naziv „simultano“ (istovremeno). U najvećem broju

slučajeva prevodilac je u kabini, ali ponekad može prevoditi i „na uvo“, sjedeći pored osobe kojoj prevodi. U daljem dijelu rada bavićemo se isključivo principima konsekutivnog prevođenja i obuke za konsekutivne prevodioce.

### 1.2. Teorijske osnove

Rad na konsekutivnom prevođenju ne kvalifikuje nekoga da može i da druge obučava za korišćenje ove vještine, tako da je potrebna i određena obuka da bi neko mogao da radi istovremeno i kao profesor. S druge strane, imajući na umu karakteristike konsekutivnog prevođenja, prevodilac mora da ima i pedagoškog smisla. Džouns (Jones, 2007: 4) kaže:

„ ... konsekutivni prevodilac treba da objasni šta svaki od učesnika želi da saopšti kad na njega dođe red. Prevodioci treba da posjeduju neku pedagošku crtu, jer njihov posao jeste posao stalnog objašnjavanja i razjašnjavanja. Za razliku od nastavnika, prevodioci ne prenose svoje poruke; ali, poput nastavnika, njihov zadatak je da omoguće da publika dobro shvati poruku.“

Sposobnost objašnjavanja jednako je bitna i za profesora i za konsekutivnog prevodioca, posebno zbog toga što prevodilac mora poznavati razlike kulturne i konceptualne prirode koje ljudima kojima prevodi ne moraju biti poznate. U tom smislu, prevodilac služi i kao „tumač“ onoga što govornik želi da saopšti, *objašnjavajući* određene koncepte, ne prenoseći ih samo mehanički.

U literaturi (Jones, 2007: 11) pominju se tri faze rada konsekutivnog prevodioca kojih moraju biti svjesni u studenti koji se pripremaju za ovaj posao:

- razumijevanje govora
- analiza govora
- prenošenje poruke

## 2. Razumijevanje govora

Razumijevanje govora je svakako preduslov za dobro prevođenje. Ovdje je važno napomenuti da je mnogo bitnije razumjeti ideje nego pojedinačne riječi. Razlog je taj što kod prevođenja prenosimo određene ideje i značenja, a ne pojedinačne, izolovane riječi. Naravno, same ideje nije moguće razumjeti bez riječi, ali, s druge strane, poznavanje riječi ne može nam pomoći u prevođenju ukoliko nam nije poznata tema o kojoj prevodimo.

Pored toga, sam kontekst može nam pomoći ukoliko neka od riječi koja se javi u govoru nije poznata. Takođe, u određenim situacijama nije neophodno poznavanje svake riječi da bi se pravilno shvatio smisao onoga što se govori i ideja dobro prevela na jezik cilj.

## 3. Analiza govora

Prevodioci znaju da je najčešće moguće unaprijed se pripremiti za temu koja će se prevoditi. Takođe je unaprijed moguće dobiti i program sastanka ili konferencije

na kojoj se prevodi, ali nije uvijek lako predvidjeti kakav će tip govora na jednom skupu biti. Zato je u pripremi konsekutivnih prevodilaca dobro objasniti tipove govora, jer tip govora nameće i upotrebu određenih jezičkih sredstava. I obratno, jezička sredstva koja neko upotrijebi na početku govora mogu nam ukazati o kojoj vrsti govora se radi, tako da prevođenje, odnosno način i ton prevoda može uskladiti sa time. Džouns (2007: 4) pominje sljedeće tipove govora:

- argumentativni, u kome se iznose razlozi za i protiv, daje određeni sintetički zaključak kao rezultat logičkog rasuđivanja i dolazi do jednog mogućeg zaključka;
- narativni, u kojima srećemo hronološki redosljed događaja;
- deskriptivni, u kojima se opisuje neka scena, događaj, daje statistički prikaz, npr. poslovanja neke firme i sl.;
- polemički, u kojima govornik pokušava da ubijedi publiku u svoje stavove;
- retorički, u kojima je sadržina govora manje bitna, cilj je da se ostavi utisak.

Sve ove vrste govora podrazumijevaju i upotrebu određenih jezičkih sredstava, što prevodiocu uveliko može olakšati posao. Naravno, ne manje bitno je prepoznavanje ključnih ideja, što kod težih i komplikovanijih govora u velikoj mjeri pomaže prevodiocu da prati nit govora i prenese ga na korektan način, čak i ako je povremeno prinuđen da izbaci određene nejasne elemente.

Pored ovoga, poznavanje jezičkih sredstava kojima se postiže kohezija i koherentnost teksta takođe mogu biti od velike pomoći prevodicu u prevazilaženju problema na koje može naići prilikom prevođenja.

## 4. Prenošenje poruke

Prevodioci moraju biti svjesni činjenice da je njihova uloga na sastanku, konferenciji ili bilo kom drugom skupu od ključne važnosti. Prevodilac je ključna karika od koje zavisi i uspješnost samog skupa. Stoga on nije sporedna figura u cijelom procesu, ali istovremeno ne može biti ni neko čije prisustvo će biti uočljivije od prisustva samog govornika. Stav prevodica je, stoga, vrlo bitan.

Prevodilac treba da uspostavi kontakt sa publikom. Od situacije do situacije zavisi kakav će taj kontakt biti. U nekim slučajevima publika već poznaje prevodioca, ali često to nije slučaj. U takvoj situaciji prevodilac treba da se predstavi i ostvari „kontakt očima“ sa publikom. Ovaj kontakt treba da postoji tokom cijelog procesa prevođenja, a ne samo na početku. Čak i ako prevodilac pravi bilješke, on mora održavati kontakt s publikom svo vrijeme.

Samo prevođenje treba da traje kraće od originala. Džouns (2007: 25: 35) smatra da prevod treba da za četvrtinu ili trećinu bude kraći od originala. Ovo se možda čini kao nemoguće, ali treba znati da govornici često oklijevaju, zastaju, ponavljaju određene stvari. Dobar prevodilac će svoj prevod uraditi efikasno, bez zastajanja, pravljenja pauza ili nepotrebnih ponavljanja koja su se možda čula u originalu. Da bi ovo bilo moguće, neophodno je, naravno, da prevodilac dobro vlada sa oba jezika, posebno na nivou sintakse, jer je efektivno prilagođavanje sintaksičkih struktura jednog jezika strukturama drugog jezika preduslov za dobar prevod. Tako, na

primjer, prevod sa našeg jezika na engleski uvijek može biti kraći zahvaljujući sintaksi engleskog jezika koja nam omogućava ekonomičnost.

Sve ovo neće biti moguće ostvariti ukoliko prevodilac ne vlada dobro temom koja se prevodi. To znači da prevodilac mora uvijek da se pripremi za teme koje prvi put prevodi, tako što će tražiti unaprijed određene materijale i objašnjena od strane organizatora skupa ili samih govornika, konsultovati literaturu, Internet... Kako prevodilac ne prenosi riječi mehanički, bukvalno, već „interpretira" ideje koje su iskazane u govoru, za prevodioce je jako važno da imaju široko obrazovanje i odlično vladaju karakteristikama disciplina koje se prevode. Na specijalistčkom studiju za prevodioce pri Institutu za strane jezike, gdje se najveći dio nastave odvija iz oblasti prava i ekonomije, studenti imaju i predmete *Osnove prava* i *Osnove ekonomije*, koji studentima pružaju dobru osnovu da mogu sigurnije prevoditi ove oblasti. U protivnom, prevod može da bude bukvalan, čime se u potpunosti gubi smisao.

Naravno, poznavanje kulturnih razlika, diplomatske komunikacije, razlika u političkom, pravnom, ekonomskom i svakom drugom smislu predstavlja preduslov za rad u ovoj profesiji.

I pored svega ovoga, tokom prevođenja može doći do problema. Tako se postavlja pitanje što se dešava ako prevodilac nije u potpunosti razumio govornika. S obzirom da se prevodilac nalazi pored ili u blizini govornika, onda može zamoliti govornika da ponovi što je rekao. Ovo je posebno lako uraditi kada se radi o manjim, zatvorenim sastancima ili skupovima, ali nije uvijek preporučljivo kada se prevodi za veliku publiku i kada je možda preporučljivije propustiti određene detalje u prevodu nego postavljati pitanja govorniku. Tada treba odlučiti da li je informacija koja nedostaje zaista neophodna za razumijevanje ili predstavlja samo sporednu informaciju. Svakako, u ovakvim situacijama iskustvo prevodioca može u velikoj mjeri da pomogne u prevazilaženju ovakvih problema.

I, na kraju, treba pomenuti da prevodilac treba da bude i kreativan. Džouns (2007: 37) kaže da je prevod vjerniji originalu što je prevodilac kreativniji. Što je prevodilac originalniji, manje je upadljiv učesnicima sastanka. Po njemu, najbolji i najkreativniji prevodioci su oni koje delegati najmanje zapažaju.

## 5. Vježbe

Navedeni principi zvuče prilično jasno, ali dovesti studente do nivoa da ovladaju bar jednim dijelom svih zahtjeva koji se postavljaju pred prevodioca nije lak zadatak. Iskustvo kazuje da profesor konsekutivnog prevođenja mora i sam biti konsekutivni prevodilac, jer jedino tako, iz prve ruke, studenti mogu da zaista nauče principe rada.

U radu sa studentima nije preporučljivo preći na direktno prevođenje, jer studenti još nemaju osnovu da mogu da se odmah uključe u ovu aktivnost. Ono što je u koncipiranju programa za prevodioce na specijalističkom studiju Instituta za strane jezike uvedeno kao priprema za prevođenje jeste predmet *Usmena*

*komunikacija*, koji je u planu za prvi semestar. U okviru ovog predmeta studenti prate medije i čitaju tekstove na određene stručne teme (Evropska unija, NATO, ekonomska kriza...) u okviru kojih proširuju svoje znanje o njima, iznose svoje mišljenje, a istovremeno ovladavaju novom terminologijom. Pored predmeta *Teorija prevođenja*, *Analiza diskursa* i *Akademsko pisanje* (prilagođeni potrebama prevodilaca), *Osnove prava*, *Osnovne ekonomije*, kao i intenzivnih vježbi prevođenja iz oblasti prava, ekonomije, Evropske unije itd., predmet *Usmena komunikacija* predstavlja odličan uvod u nastavu konsekutivnog prevođenja koja počinje tek u drugom semestru, a predmet Konsekutivno prevodjenje je obavezan i u prvom semestru master studija.

Vježbe konsekutivnog prevođenja odvijaju se u grupama od 5 – 7 studenata, tako da je 20 studenata podijeljeno u tri grupe. Vježbe se ne organizuju jednom sedmično, već četiri dana u sedmici, jer samo intenzivni rad može da pruži zadovoljavajuće rezultate. Na ovaj način, nastava se završi za oko mjesec i po dana, pri čemu su rezultati zaista ohrabrujući.

Same vježbe odvijaju se u tri faze: (1) Vježbe pamćenja; (2) Uvodna faza u prevođenje; i (3) Vježbe prevođenja. Pogledajmo neke od aktivnosti koje se rade na času:

### 5.1. Vježbe pamćenja

Najveći problem kod konsekutivnih prevodilaca jeste pamćenje. Da bi neko prevodio u institucijama Evropske unije, mora da pamti cjeline i do 6 minuta. U našim uslovima još uvijek se ne radi na takav način. Istovremeno, nije ni moguće studente dovesti do tog nivoa poslije jednog ili dva semestra. Konsekutivno prevođenje u našim uslovima obuhvata ponavljanje svega nekoliko rečenica, što je, za početak, sasvim dovoljno.

Prva vježba pamćenja sastoji se od ponavljanja brojeva. Studenti rade u parovima i čitaju jedni drugima unaprijed pripremljene brojeve, koji se kreću od trocifrenih do onih sa 7 i više cifara. U suštini, osnovno pravilo kod konsekutivnog prevođenja jeste da se brojevi zapisuju, ali cilj ove vježbe jeste koncentracija i pamćenje. Svaki student pamti brojeve na drugačiji način, ali je bitno da sa ovom i narednim vježbama studenti otkriju koji način pamćenja njima najviše odgovara i da li u svemu mogu da pronađu neku logiku.

U drugoj vježbi studentima se daju određeni smjerovi (23 lijevo, 57 desno, 78 lijevo, 95 desno...). Cilj ove vježbe, pored pamćenja, jeste da studenti postanu svjesni da u iskazima uvijek treba tražiti određeni smisao ili logiku. U ovom konkretnom slučaju, svaki naredni broj je veći od prethodnog, a smerovi se smjenjuju (lijevo, desno...).

Nakon ovih vrsta vježbi prelazi se na ponavljanje pojedinačnih rečenica, ali se rečenica ponavlja na istom jeziku na kojem se čuje. Cilj je da se studenti koncentrišu na razumijevanje informacije, a ne na prevod. Prvo se rade rečenice na našem, a tek onda na engleskom jeziku.

U sledećoj fazi rade se kratki tekstovi, koje studenti treba da što vjernije ponove na istom jeziku na kojem su čuli tekst. Od studenata se ne traži da tačno prenesu

svaku riječ, već da prenesu informaciju i značenje. Takođe se prvo rade tekstovi na našem, a zatim na engleskom jeziku.

Kao što se vidi, u ovoj fazi, koja se odvija prvih nekoliko časova, pažnja je usmjerena na koncentraciju, sposobnosti pamćenja, razumijevanja onoga što se čuje i uvježbavanje prenošenja informacija.

### 5.2. Prelazna faza

Ova faza takođe traje nekoliko časova, a cilj joj je da studenti i dalje pažljivo slušaju i razumiju informaciju, da je prvo ponove na jeziku na kojem su je čuli, a tek onda da je prevedu na drugi jezik. Na ovaj način studenti se i dalje koncentrišu na informaciju, a ne na sam prevod.

Iz iskustva nam je poznato da mnogi konsekutivni prevodioci imaju problema sa pamćenjem informacija upravo zbog toga što u procesu slušanja već u glavi počinju da prevode i često ih uhvati panika ukoliko misle da neku od riječi neće znati da dobro prevedu. U takvoj situaciji, oni nisu u stanju da do kraja saslušaju informaciju, tako da nisu u mogućnosti ni da prevedu ono što je rečeno.

Veliki broj naših studenata u početku je dolazio iz prakse i svi oni su imali problem koji smo upravo opisali. Nakon položenog ispita, sami studenti su rekli da im je ova vježba u stvari najviše pomogla da prevaziđu taj problem.

Ono što je bitno jeste da studenti shvate da je informacija najbitnija i da će u tom slučaju i prevod biti zadovoljavajući, bez obzira da li im je neka riječ poznata ili ne. Kada dođe do samog prevođenja i ukoliko neka riječ nije poznata, prevodilac će možda moći da značenje prepozna iz konteksta ili će upotrijebiti sinonime ili kraća objašnjenja. S druge strane, ukoliko ne sasluša informaciju do kraja i razumije je u potpunosti, proces prevođenja neće moći uopšte da se odvija kako treba.

### 5.3. Prevođenje

Nakon ove faze, studenti prelaze na proces prevođenja. Rad se i dalje odvija u parovima. Prevođenje obično počinje sa istim rečenicama i tekstovima na kojima su studenti vježbali ponavljanje, jer se radi o već poznatim tekstovima, tako da prelaz na sam proces prevođenja bude lakši.

Dok studenti rade samostalno u parovima, profesor radi dodatno sa svakim parom pojedinačno, ukazuje na greške i daje odgovarajuća uputstva.

Tekstovi na kojima studenti rade uzeti su iz prakse – govori na konferencijama, prezentacije, izvještaji. Radi se, dakle, na autentičnim tekstovima iz oblasti koje studenti izučavaju (evropske integracije, NATO, politika, pravo, ekonomija, turizam, poljoprivreda, privatizacija, mala i srednja preduzeća...)

U početku, studenti se oslanjaju isključivo na pamćenje. Nakon određenog vremena, studentima se mogu objasniti i osnovni principi pravljenja bilježaka. Iskustvo pokazuje da je jednom broju studenata mnogo lakše kada prave bilješke, dok druge to ometa i više se oslanjaju na pamćenje. Pri tome, treba insistirati da studenti uvijek imaju blok ili svesku za pisanje, s obzirom da se brojevi, imena i

nabrajanja raznih vrsta moraju zapisivati, jer takve informacije teško mogu da se zapamte.

Profesor treba da zna da su načini razmišljanja i pamćenja kod studenata različiti. Studenti često dolaze i iz raznih kulturnih i obrazovnih sredina, pa sa sobom donose i drugačija iskustva. U takvoj situaciji profesor treba da pomogne studentu da nađe najbolji način da razvije ovu vještinu na osnovu svoga postojećeg znanja i mogućnosti, ali i na osnovu onoga što može da nauči i razvije na času kroz uvježbavanje i instrukcije profesora.

## 5. Zaključak

Konsekutivno prevođenje predstavlja vještinu koja se zasniva na brojnim faktorima. Kao preduslov za bavljenje ovom vrstom prevođenja, prevodilac prvenstveno mora da dobro poznaje jezike sa kojih i na koje prevodi, da bude široko obrazovan, i u smislu poznavanja različitih kultura, i oblasti koje se prevode. Takođe treba imati na umu da konsekutivno, i uopšte usmeno prevođenje, ne treba počinjati dok neko ne stekne dovoljno iskustva u u pismenom prevođenju. Ovo je neophodno da bi prevodilac ovladao odgovarajućim oblastima i terminologijom, kao i osnovnim principima prevođenja uopšte. Konsekutivno prevođenje dolazi kao nadogradnja. To je vještina koja se može razviti i samostalno, ali za to je potrebno mnogo više vremena u odnosu na uvježbavanje ove vještine u kontrolisanim uslovima u kojima profesor vodi studenta kroz sve neophodne faze koje u velikoj mjeri mogu olašati prevođenje.

Posao konsekutivnog prevodioca nije ni malo lak i zato mu treba pristupiti tek onda kada je neko zaista spreman za takav posao, što znači poznavanje teorijskih aspekata usmenog prevođenja, odlično poznavanje oba jezika, ali možda najvažnije od svega, poznavanje oblasti, odnosno teme koja je predmet prevođenja, u što, naravno, spada i terminologija. Bez poznavanja teme koja se prevodi, proces prevođenja nikada neće biti moguć.

### Literatura


Hlebec, B. (2009) **Opšta načela prevođenja**, Beograd: Beogradska knjiga

Jones, R. (2007) **Conference Interpreting Explained**, Manchester: St. Jerome Publishing

Kelly, D. (2005) **A Handbook for Translator Trainers**, Manchester: St. Jerome Publishing

Newmark, P. (1988) **A Texbook of Translation**, Hemel Hempstead: Prentice Hall International

Nolan, J. (2005) **Interpretation Techniques and Exercies**, Clevedon: Multilingual Matters Ltd

Pöchhacker, F. (2004) **Introducing Interpreting Studies**, London and New York: Routledge

IGOR LAKIĆ

Institute of Foreign Languages
University of Montenegro

**TEACHING CONSECUTIVE INTERPETING AT A TRANSLATION/INTERPRETING STUDY PROGRAMME**

**Summary**

The purpose of this paper is to offer insights into some aspects of teaching consecutive interpreting at the postgraduate study programme for technical translating/interpreting of the Institute of Foreign Languages, University of Montenegro, in Podgorica. The paper starts from the claim that in interpreting we convey meanings, not words and that the role of an intepreter is to explain what participants in a conversation said, rather than mechanically transfers someone's thoughts. This also representas a challenge in teaching consecutive interpreting, where students need to understand that knowledge of the subject matter which is translated/intepreted is a basis for a good interpretation. Knowing that, students can acquire necessary skills through exercises that will help them convez the messages in the right way.

**Key words**: consecutive interpreting, teaching, translation/intepreting study programme, understanding speech, speech analysis, conveying messages, exercises

UDK 371.3: :811.131.1; 371.672
ID 177381388

LORENZO GUGLIELMI

Università Ca'Foscari, Venezia

# IL FUMETTO NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA LS/L2. ANALISI DEI LINGUAGGI E PROPOSTE DIDATTICHE

**Abstract :** Il fumetto più che un genere testuale è una forma di espressione artistica popolare e un contenitore poliedrico di linguaggi. Attraverso un percorso di riflessione sulla posizione del medium nel contesto culturale italiano e sui fondamentali aspetti delle sue "grammatiche", il presente lavoro si pone l'obiettivo di evidenziarne le potenzialità nel campo della didattica dell'italiano L2/LS, anche alla luce delle novità artistiche del settore negli ultimi anni, come la *graphic novel*. L'intenzione è quella di fornire all'insegnante un possibile repertorio ragionato di attività per "fare lingua" e "fare con la lingua" attraverso il fumetto, illustrando le possibili evoluzioni delle tecniche tradizionali finalizzate a sviluppare conoscenze dichiarative (dimensione morfologica), procedurali (dimensione sintattico testuale) e altre componenti della competenza comunicativa.
**Keywords :** fumetto, polisemia, tecniche didattiche

## 1. Le nuvole "parlanti", fonte di polisemia

### 1.1. Fumetto, una parola su cui riflettere

Uno degli aspetti che già emerge da un primo sguardo di superficie sui linguaggi del fumetto è la complessità dell'intreccio di codici di immagine e temporalità con un'ampia gamma di registri, funzioni, atti linguistici e generi testuali. Se immagine e temporalità sono però *condicio sine qua* non per fare fumetto, la lingua scritta è una protagonista-sussidiaria un po' sui generis (Morgana, 2007: 162), con diritto a non comparire o a stare "dietro le quinte". La sua eventuale assenza, sebbene nel panorama complessivo sia piuttosto un'eccezione, può nondimeno dimostrarsi un paradossale punto di forza per la didattica della lingua: la vignetta o la sequenza di vignette "mute" - o rese tali per successiva manipolazione - rappresentano uno strumento utile proprio per sviluppare le abilità produttive.

Le implicazioni in termini semantici di tale complessità di linguaggi rendono comprensibile come tra teorici della comunicazione, semiologici, critici d'arte e altri studiosi resti tutt'ora aperto il dibattito sulla natura del fumetto come *medium* e forma di espressione artistica. Il fumetto, se paragonato alla pittura o alla scultura, è ancora una creazione in tenera età, non diversamente dalla fotografia e dal cinema. La sua biografia, piuttosto travagliata e ricca di episodi controversi, ci racconta di uno strumento di espressione tanto "povero" nei materiali impiegati, e perciò democratico e accessibile, quanto eclettico nel veicolare con sintesi i motti dell'ironia,

della satira, dell'umorismo caricaturale, e molto altro ancora. Come certi viandanti cantastorie, armati di solo strumento musicale al seguito, il fumetto è stato capace di percorrere e narrare il Novecento burlandosi, a colpi di matita e china, di chi lo voleva "inquilino precario" nel mondo dell'arte con la A maiuscola. Se vogliamo accostarci alla sua ricchezza semantica, dal punto di vista della lingua italiana il termine "fumetto" si dimostra di per sé, per almeno un paio di motivi, una parola unica nel suo genere. Il primo motivo è scritto nella sua origine: laddove i francesi usano la denominazione *bande dessiné* (strisce disegnate, abbreviato in *bedé*), gli inglesi e gli americani parlano indifferentemente di *comics*, *strips*, *cartoon*, *baloon*, i giapponesi di "manga" (immagini buffe) e il mondo ispanofono di *comic*, *tebeo*, *historieta*, in Italia quest'arte è stata battezzata nel primo Novecento, una volta per tutte, con un neologismo corrispettivo di *baloon*: il fumetto è dunque la "nuvola parlante" (o pensante), quella parte della vignetta rilevante ma non essenziale che, per estensione metonimica, ha finito per indicare il medium stesso (Morgana, 2007: 165; Michelone, 2003: 42).

Il secondo motivo è nel destino semantico di questo nome, del tutto imprevedibile ai tempi del battesimo delle vignette. Se è vero, come sostiene Giovanni Freddi, che "la lingua è un precipitato della cultura", la struttura semantica di una parola è allora una questione convenzionale e la sua unità è formata dal reticolo dei suoi diversi significati (Fónagy, 1993 : 75): il sostantivo "fumetto", a questo proposito, ci rivela una densità polisemica capace di riflettere, in parte, lo stratificarsi di problematiche e posizioni ideologiche che questa "nona arte" ha suscitato, suo malgrado, a diversi livelli nella vita culturale del nostro Paese. Tali questioni hanno tratti transnazionali, ma è una caratteristica marcatamente italiana[1] il possibile uso aggettivale con connotazione negativa del sostantivo "fumetto" e dei suoi derivati (fumettone, fumettaro…) nella critica massmediale (Michelone, 2003: 42): il riferimento va, in primis, alle opere cinematografiche, teatrali, alle fiction televisive e alla narrativa, ma non di rado l'impiego di questa parola comprende la rappresentazione allegorica dei fatti di cronaca politica e di costume, accomunando il linguaggio giornalistico, quello letterario e l'italiano parlato neostandard o dell'uso medio. Per averne una prova, sarà sufficiente inserire la parola "fumettone" in un motore di ricerca sull'Internet, per essere immediatamente indirizzati sui testi dei siti ufficiali di quotidiani, newsletter e blog dove si parla e si discute di film, sceneggiati, cronaca mondana, vicende sportive e quant'altro. Ci limitiamo, in questa sede, per semplicità di esposizione, a fornire le definizioni del Devoto, che ben illustrano la polisemia del termine (*Dizionario della Lingua Italiana, 2005):*

**fumetto:** "Simbolo di banalità, specialmente nella letteratura e nel cinema(…)";

Una connotazione negativa del tutto uguale, come logica conseguenza della filiazione lessicale, assumono altri nomi alterati:

[1] Questa comparazione è limitata ai Paesi francofoni, ispanofoni e anglofoni sopracitati, con particolare riferimento a Francia, Belgio, USA, Regno Unito, Spagna e Argentina, tutti portatori di grandi tradizioni nell'arte del fumetto.

**fumettista-fumettaro**: "*fig.* scrittore mediocre e banale" (…);

**fumettistico:**"caratterizzato da superficialità, banalità e dalla ricerca di facili effetti…";

Secondo Ricoeur, "la polisemia è un concetto sincronico, poiché in diacronia il senso multiplo si chiama cambiamento di senso, trasferimento di senso (…). Un cambiamento semantico appare come un'alterazione dentro un sistema precedente (…)" (Ricoeur, 2007 :83). Se nel caso dei primi tre termini rimaniamo nell'ambito di una tendente e sostanziale polarità dei significati, è interessante notare come l'uso della parola "fumettone" - tipica alterazione del sostantivo, sempre con funzione aggettivale - si sia invece imposto proprio con la quasi univoca funzione[2] di criticare i contenuti banali e scontati di certe opere cinematografiche, letterarie o teatrali.

Questa densità polisemica non è il semplice riflesso linguistico di un perdurante atteggiamento di snobismo o avversità dell'*establishment* verso un certo prodotto destinato a un pubblico di massa. Essa richiama una certa idea di gerarchia ipotetica, seppur presente in modo residuale, tra i vari settori dell'arte, informandoci, al contempo, del particolare legame che, per ragioni anagrafiche e di "empatia tecnico-artistica", spesso misconosciuta, il fumetto ha intrecciato con cinema, pubblicità e giornalismo[3]. Quando parliamo di fumettone o fumettaccio non siamo nel campo della "metafora non addomesticata", ma in quello del segno lessicale stabile, dipendente da un numero limitato di accezioni (Fónagy, 1993: 75), tra le quali è possibile scegliere quelle di uso allegorico. In quest'ultimo caso l'alterazione del morfema-significante (fumetto > fumettone) dimostra uno slittamento semantico, rispetto all'originario significato del referente, così accentuato da rivelare il residuo o l'ombra di un passato (pre)giudizio nei confronti questa forma d'arte. Il "fumettone", così, identifica, in senso molto ampio, il peggio della cultura pop, l'*entertainment* sterile, con contenuti magari ricchi di *universalia*, ma senza quella profondità capace di provocare lo spettatore a un livello più profondo nella sfera del sentire e del pensare. A fronte del "processo di sdoganamento" che, in

---

[2] In alcuni casi è riscontrabile l'uso del termine fumettone abbinato all'aggettivo "simpatico" o "divertente" per prendere le distanze dal film visionato ma senza accentuati intenti critici, anzi comunicando l'idea di un'opera godibile, benché superficiale e artisticamente senza troppe pretese.

[3] Le parole del celebre fumettista Guido Crepax (Favari, 1996 :7), padre di "Valentina", a questo proposito, chiariscono molto bene l'atteggiamento culturale nei confronti del legame tra cinema e fumetto: "Nel cinema si è sempre preferito l'associazione con la letteratura scritta piuttosto che con quella disegnata. Di conseguenza, il fumetto ha spesso sofferto di un complesso di inferiorità nei confronti del cinema, tanto che è opinione generale definire un brutto film un "fumettaccio" o, se è noioso, un"fumettone". Personalmente non gradisco queste definizioni anche se ammetto di essere fortemente critico a proposito dei fumetti che considero, nella maggior parte dei casi, "disegnati male" e peggio"scritti". Mi si conceda però di essere altrettanto critico a proposito del cinema: oggi il perfezionamento della tecnica cinematografica ci dà, nella maggioranza dei casi, ottima fotografia, buoni effetti di colore, ma non necessariamente prodotti artisticamente validi. Per non parlare degli attori, spesso di bell'aspetto, ma pessimi nella recitazione. Il fumetto invece, essendo un prodotto artigianale, "fatto a mano" insomma, è più esposto ad un esame, anche superficiale, che rivela subito le proprie manchevolezze. Un disegno non è una fotografia e se è brutto, è brutto senza rimedio" .

tempi nemmeno troppo lontani, ha permesso ai fumettisti di entrare nel gotha dell'Arte, nella polisemia di questa parola italiana e dei suoi derivati resta una traccia importante di storia culturale e memoria collettiva. Questo non ha certo impedito, fin dagli anni '70 del Novecento, di sperimentarne l'utilizzo didattico in svariati settori dell'educazione, contribuendo al superamento dei pregiudizi. Nei paragrafi successivi illustreremo alcune sue potenzialità didattiche nel campo dell'insegnamento dell'italiano come LS o L2, analizzandone, parallelamente, quelle caratteristiche salienti di linguaggio che ne giustificano l'impiego nella classe di lingua.

## 2. Punti di forza del fumetto nella didattica della lingua italiana

### 2.1. Il fumetto come contenitore di «linguaggi»

Nello specifico contesto della classe di lingua italiana, sia L2 che LS, non considerare le potenzialità didattiche del fumetto significherebbe privarsi di un veicolo di lingua e cultura che, in sintesi, possiede una serie di vantaggi, che elenchiamo di seguito:

- Si presta ad ospitare in sé un numero virtualmente illimitato di generi narrativi (western, giallo, noir, satira, storia, fiabe, fantascienza, ecc.). In questo senso, il fumetto può essere un valido mezzo propedeutico per fare letteratura nella classe di lingua, da intendersi come "ponte" facilitatore per accedere a testi di complessità linguistica più elevata. Infatti, non diversamente dal cinema, il fumetto è spesso un contenitore di citazioni, capace di mimare al proprio interno un altro linguaggio: leggendo un fumetto possiamo trovare canzoni, poesie, aforismi, ecc., a volte con accurati riferimenti alla fonte. Queste forme letterarie, dotate di una vita autonoma, nel fumetto sono tuttavia parte di un gioco più ampio (Barbieri, 1995: 5).
- Può veicolare un ampio spettro di generi testuali, funzioni linguistiche, atti comunicativi (Balboni, 2002: 75-77), forme di espressione (per esempio, idiomatiche): grazie al ruolo contestualizzante dell'immagine, alcuni tipi di fumetto più tendenti al realismo narrativo - come ad esempio la *graphic* o la *journalistic novel* - possono essere ricchi di spunti per lavorare sullo sviluppo della competenza socio pragmatica, sociolinguistica e su elementi di cultura e civiltà.
- I personaggi dei fumetti, disegnati sulla base a un certo tipo di canoni espressivi (cfr. par.2.3.), sono dotati di una caratterizzazione e di un "movimento" che, specialmente negli scenari più tendenti al realismo, fanno emergere in modo marcato gli aspetti non verbali dell'evento comunicativo, fattore chiave per lo sviluppo della competenza extralinguistica e interculturale.
- La sua lettura è un'esperienza che accomuna generazioni, epoche e luoghi diversi: il suo specifico linguaggio grafico-iconico-verbale possiede infatti caratteristiche tendenti all'universalità (forma delle vignette, didascalie, onomatopee, segni di movimento, ecc.). Il tasso di "analfabetismo" nei linguaggi del fumetto è dunque piuttosto basso.

Infine, scendendo sul territorio dell'italiano come LS o L2, il fumetto si dimostra capace di trasmettere la lingua in tutte le sue varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche, diatopiche (Berruto, 2008). La sua ampiezza di repertorio linguistico, di conseguenza, può facilmente comprendere tutte queste componenti (Santipolo, 2009: 35-36):

a. italiano standard;
b. italiano semistandard ("neostandard o dell'uso medio");
c. italiani regionali;
d. italiani popolari;
e. italiani di stranieri;
f. dialetti;
g. semidialettofonia;
h. lingue minoritarie storiche e loro dialetti e varietà;
i. lingue minoritarie recenti e loro dialetti e varietà.

A queste componenti, inoltre, è possibile aggiungere le varietà diacroniche, come arcaismi, neologismi oppure occasionalismi di derivazione televisiva: il fumetto, in tal senso, come il cinema (la "settima arte") ha il gusto di documentare, magari anche in chiave comico-satirica, i movimenti di superficie della lingua, le mode passeggere del gergo quotidiano, come le parole usa e getta, ma al contempo si dimostra altrettanto capace di ricostruire e rievocare scenari d'epoca. Di conseguenza, il fumetto ben si presta a rappresentare quel concetto di "italiano didattico" di fondamentale importanza per orientare l'insegnante a una trasmissione di "modelli sociolinguistici utili" (Santipolo, 2009: 35-36). A questo proposito, portiamo un esempio che può illustrare le considerazioni appena fatte sul repertorio linguistico del fumetto e, al contempo, ne giustifica il ruolo propedeutico rispetto all'uso del film nella classe di lingua. Si tratta di alcune vignette tratte dal fumetto-*graphic novel* "Peppino Impastato- Un giullare contro la mafia" (2007) [4], di Marco Rizzo e Lelio Bonaccorso, sulla vita di Peppino Impastato, un precursore dei movimenti civili antimafia, ucciso in giovane età, nel 1978, dai sicari del boss Tano Badalamenti. Questa biografia è stata portata a conoscenza del grande pubblico dal film di Marco Tullio Giordana "I cento passi"(2000), capolavoro di arte cinematografica e impegno civile che, oltre a riportare alla luce avvenimenti spesso ignorati dai libri di storia, ha contribuito a rompere il muro di stereotipi in Italia e all'estero sulla società civile siciliana. Il fumetto condivide con il film, oltre a buona parte dell'impianto narrativo, il repertorio linguistico. La scena qui riportata (fig.1) si chiude con la fotografia di famiglia, metafora di un passaggio epocale all'interno delle strutture di potere mafioso nella Sicilia del dopoguerra.

[4] Edizioni Becco Giallo, http://www.beccogiallo.it/?pagina=pagina_generica.php&id=152.

(fig.1)

Si tratta di un pranzo di famiglia, la cui sequenza nel DVD italiano porta il titolo di "bozzetto siciliano". I personaggi delle vignette, come anche nel film, sono realisticamente dei parlanti semidialettofoni. Attraverso l'osservazione della loro gestualità, della distanza tra i corpi e del modo di vestire (cinestesica, prossemica e vestemica), parallelamente alla lettura dei dialoghi, è possibile per uno studente supporre una certa gerarchia sociale e ipotizzare un futuro cambiamento: l'imminente tramonto del vecchio patriarca Don Manzella e la scalata al potere dell'*homo novus*, Tano Badalamenti. La madre di Peppino rappresenta la subalternità dell'universo femminile, mentre il padre si posiziona su un grado basso della gerarchia del clan. Tutti questi aspetti sono altrettanto presenti nell'incipit del film, ma la formula "lettura-visione" del fumetto, a parità di obiettivi di apprendimento linguistico e di prerequisiti della classe, consente di mantenere più agevolmente un doppio focus, sulle caratteristiche lessicali e morfosintattiche e sugli aspetti extralinguistici dell'evento comunicativo. La facilitazione è data proprio dai dialoghi in forma scritta e dalla possibilità del discente di gestire il ritmo di lettura e i propri tempi di interpretazione della scena (cfr. Perilli, 2007 :187) , laddove l'ascolto-visione del film risente della pressione dello scorrere delle immagini e dell'esclusiva dominanza della lingua parlata che, con i suoi tratti prosodici, curve di intonazione e peculiarità di pronuncia dialettale, potrebbe costituire un *input* troppo oltre i prerequisiti del discente. Di qui l'inevitabile uso del fermo immagine e del replay, certamente redditizio in un'ottica strettamente didattica, ma non sempre positivo dal punto di vista del piacere della visione.

### 2.2. Fumetto, linguaggi di immagine e temporalità

Al fine di un ottimale utilizzo didattico del fumetto, ci appare necessaria una breve analisi delle sue numerose affinità con il teatro e il cinema, con i quali ha un legame di stretta parentela. Il confronto con il teatro e il cinema o il film di animazione è fruttuoso oltreché legittimo, a partire dalla considerazione di tre fattori chiave:

- L'uso ricco e vario della parola (dialogo, monologo, voce narrante, didascalie, varietà e registri di lingua, ecc.; cfr. par. 2.1.).
- Espressività emotiva e gestualità
- Rappresentazione del fluire del tempo e degli eventi

Sul primo punto ci sarebbero da fare alcune considerazioni. Se l'uso della parola è ricco e vario, è pur vero che il fumetto resta spesso in bilico tra convenzione e invenzione. Questo medium persegue, nelle parole come nella tipizzazione dei personaggi (cfr par. 2.3.), una dimensione linguistica abbastanza normativizzata: tic, effetti stilistici, onomatopee, particolarità verbali, ecc., rappresentano sempre uno scarto minimale rispetto al dominio complessivo della varietà standard, che non deve andare a scapito dell'intellegibilità del messaggio (Perilli, 2007:189). Se c'è un condizionamento è di tipo spaziale: una nuvola *(baloon)* favorisce periodi uniproposizionali e una sintassi a basso grado di subordinazione, il ricorso all'elissi e allo stile nominale. Tuttavia, questo è vero nella misura in cui ci limitiamo a guardare al fumetto come "letteratura di svago" per bambini e adolescenti, senza considerare il panorama globale della produzione fumettistica, specialmente quella orientata a un pubblico più adulto, per il quale il *baloon* si apre, pur nei limiti tecnici, a discorsi ben più articolati e complessi (Morgana, 2003 :172-173) – vedi fig. 2.

(fig.2)

Questo scarto si riscontra anche nell'uso delle didascalie, che sempre nella *graphic novel* o nel fumetto noir psicologico, per esempio, occupano non di rado un ruolo centrale, con spunti narrativi per certi versi assimilabili più alla lingua letteraria o giornalistica, che non a quella in senso stretto fumettistica. Riportiamo sotto un altro esempio (fig.3), tratto dal fumetto *"Julia la criminologa"*.

(fig.3)

Vediamo nell'ordine i punti di contatto e di differenza del fumetto con il teatro e il cinema, perché proprio questi elementi rappresentano un punto di forza, sia nell'ottica delle tecniche didattiche ad esso applicabili, sia nella prospettiva di fare del fumetto un mezzo "ponte" (propedeutico) di educazione alla letteratura, alla cultura e alla civiltà nella classe di lingua italiana L2/LS.

### 2.3. Fumetto, teatro e cinema. Punti di contatto, differenze e tecniche didattiche "classiche".

Se prendiamo il volto di un personaggio in una singola vignetta senza parole, anche decontestualizzata, saremo in grado di ipotizzarne facilmente e con un buon grado di approssimazione lo stato d'animo. Questo ci è consentito dal fatto che il fumetto condivide con il teatro i seguenti aspetti (Barbieri, 1995: 216-220):

- canonizzazione-stereotipizzazione gestuale. Esistono, in linea di massima, **standard espressivi** comuni facilmente riconoscibili - al di là del tipo di fumetto che stiamo leggendo). Il fumetto si riallaccia alla tradizione della maschera (richiamo alla classicità);
- le espressioni non tendono ad imitare l'interagire quotidiano (no mimetismo cinematografico), tranne che in certi fumetti realistici, come la *journalistic novel*;

•ricerca di un effetto di intensificazione comunicativa, al fine di agevolare lo sforzo visivo di riconoscimento dei caratteri;

•la mano (il tratto) del fumettista e la mimica facciale dell'attore di teatro sono figli della stessa arte di saper variare rispetto a un certo canone, senza uscire dal tema.

Alla luce di queste considerazioni, è evidente la differenza con il "mimetismo cinematografico": una certa staticità espressiva dell'attore, infatti, può essere straordinariamente funzionale nel mondo del cinema, che tende a riprodurre il reale, ma non va bene per il teatro, dove non esiste il filtro delle inquadrature e del montaggio. Il ruolo stesso della musica è molto diverso, poiché l'attore teatrale si gioca comunque tutto *hic et nunc* sul palcoscenico, nel momento della rappresentazione, unica e irripetibile. Il fumetto, in questo senso, investe ancora di più sulla carica espressiva dei personaggi, perché non ha nemmeno il vantaggio della musica nel gioco delle sfumature narrative. Oltre alle onomatopee, codice tipicamente fumettistico, infatti, il sonoro può essere tutt'al più evocato tramite una combinazione di disegni (una band che suona jazz, una radio, uno stereo, ecc.) e "nuvole parlanti" o descrivendo l'atto di ascoltare la musica attraverso la didascalia con l'io narrante, o per mezzo di altri stratagemmi narrativi, ma senza alcuna possibilità di prescindere dalla parola scritta e dal segno grafico. Osserviamo dunque le vignette sottostanti, dalle quali sono state cancellate le parole (fig.4):

(fig.4)

Rabbia, allegria, stupore, gelosia, fame, rabbia, invidia devono essere immediatamente riconoscibili attraverso l'espressione del viso e con altri segno grafici ausiliari. Un cappello che salta dalla testa con gli occhi in una certa posizione ci parla dello stato d'animo della sorpresa (Barbieri, 1995: 216-220). Tali caratteristiche espressive dei personaggi, insieme al codice "quasi internazionale" delle onomatopee, contribuiscono a generare una situazione comunicativa altamente contestualizzata, anche a fronte di un contenuto linguistico cognitivamente molto sfidante. Secondo Daniele Barbieri il fumetto non è semplice giustapposizione di immagini e parole e "anche se si trattasse di una simile semplice giustapposizione, l'effetto globale risulterebbe non dalle parole prese per sé stesse né dalle immagini prese per se stesse, bensì dalle loro relazioni" (Barbieri, 1995 : 203). E'

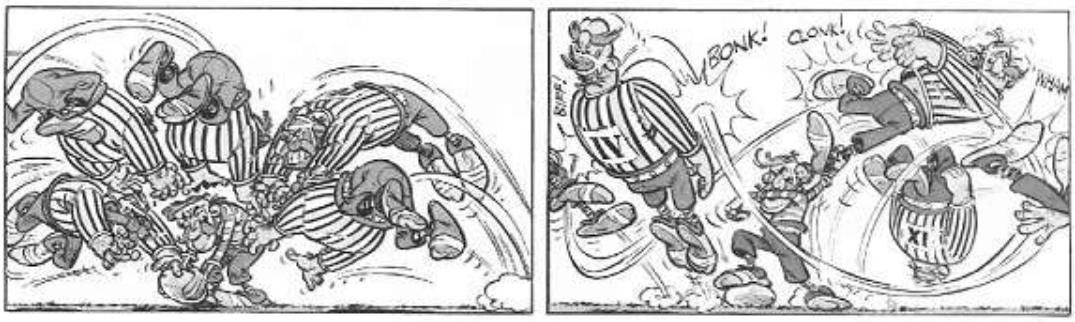
proprio questo effetto globale delle interazioni immagine-parola a giocare un ruolo chiave. E in chiave glottodidattica questo ruolo si gioca nei processi di associazione mentale e di apprendimento: come sostiene Perilli – riflettendo sull'uso del fumetto nella classe di lingua francese - *"la mente dell'uomo è un immenso archivio di immagini mentali che, dopo essere acquisite grazie all'esperienza percettiva, sono collegate e ordinate per tornare ad emergere nella loro forma prototipica ogniqualvolta si renda necessario* (Perilli, 2007 : 186)*"*. Con riferimento al modello gestaltico dell'unità didattica e dell'unità di apprendimento (Balboni, 2002), riportiamo nella tabella sottostante alcune tecniche didattiche (Balboni, 1999) facilmente applicabili al fumetto sulla base delle caratteristiche appena illustrate:

| Tecnica | Descrizione e fase U.D./U.D.A. | Modalità di impiego con il fumetto |
|---|---|---|
| **Brainstorming** | • Tipicamente usata come forma di anticipazione propedeutica alla comprensione.<br>• Precomprensione, motivazione, globalità. Attivazione della expectancy grammar. | Cancellare le parole di una vignetta o di una breve sequenza di incipit della storia (o di un nuovo episodio).<br>Ciascun discente espone in libertà idee e associazioni di idee stimolate dai disegni "muti" |
| **Accoppiamento lingua immagine** | • Stimola i processi di comprensione senza ricorrere alla produzione.<br>• Adattabile a tutti gli aspetti del fumetto: dialogo, monologo, monologo interiore, voce narrante.<br>• Verifica (anche in autocomprensione) e recupero. | Gli allievi esplorano le scene nelle singole vignette e, successivamente, leggono brevi testi in disordine che si riferiscono ai disegni. I testi sono contrassegnati da numeri e le vignette da lettere, in modo da consentire il collegamento. |
| **Tecniche di incastro** | • Stimola la competenza testuale e socio pragmatica.<br>• Sono tecniche largamente utilizzabili in fase di analisi, sintesi e riflessione, ma anche per impostare attività di testing, rinforzo e recupero. | Le vignette vengono poste in ordine corretto con battute e testo scritto in ordine casuale oppure ritagliate (con incluse le battute), sparse, e da riordinare. Il terzo caso, più complesso, prevede la separazione di entrambe le componenti presentate in ordine causale. |
| **Completamento** | • Mette in gioco tutti gli aspetti della competenza testuale, a partire dai fattori di coerenza e coesione. | Consiste nel togliere in modo mirato, non casuale, dei sintagmi o degli spezzoni di frase, che gli studenti dovranno cercare di ricostruire. Qualora la struttura del fumetto lo consenta, è possibile lavorare contemporaneamente anche su testi diversi, dividendo gli studenti in gruppi (o coppie) e somministrare a un gruppo il fumetto con la parte narrativa tagliata e all'altro, viceversa, i dialoghi completi e i dialoghi tagliati e la parte narrativa completa, per operare una correzione incrociata. |

| | | |
|---|---|---|
| **Riempimento di spazi vuoti** | • E' una tecnica particolarmente utile per il rinforzo | Si eliminano dal testo le parole in modo mirato, sulla base degli obiettivi (morfosintattici, lessicali, funzionali, nozionali) e gli studenti devono riempire gli spazi vuoti – eventualmente con le parole poste in calce in ordine sparso. |
| **Accoppiamento parola o onomatopea con la definizione/situazione** | • Attività che si focalizzano sulla funzione metalinguistica<br>• Nel caso delle onomatopee, può servire come ripasso, rinforzo, recupero, o fissazione. | Si pongono in parallelo una lista di parole e una di definizioni, in ordine non corrispondente. Lo scopo è quello di collegare le parole alle definizioni.<br>Questo genere di attività può essere svolta con le onomatopee (siano esse quelle internazionali di matrice anglosassone o gli pseudo anglicismi) e le situazioni da esse descrivibili, come stimolo al ripasso, rinforzo e recupero. |

### 2.4. Fumetto, animazione e cinema

Cinema e fumetto sono coetanei. Le vignette nascono prima del fumetto, come la fotografia precede il cinema. Con il fumetto, tuttavia, *"la vignetta smette di essere rappresentazione di un istante e diventa quella di una durata: esattamente come nel cinema."* (Barbieri, 1991:231). Se osserviamo nell'immagine sottostante (fig.5) questa mischia di rugby (tratta dal fumetto "Asterix"), vediamo che il singolo disegno, di per sé fisicamente immobile, esprime una straordinaria dinamicità proprio grazie ai segni grafici di movimento posti intorno alle figure, esprimendo con immediatezza un tempo più lungo e una pluralità di eventi, nel quadro sintetico di una sola vignetta).




(fig.5)

Il fumettista vive in un mondo di risorse più scarse, facendo di necessità virtù: la figura con il fumetto acquista il movimento senza perdere in nitidezza. Se questo fattore non è rintracciabile nella fotografia, costituisce una delle grandi differenze tra il fumetto e il cinema, dove un singolo fotogramma resta tale e di per sé non contiene movimento né esprime sequenza, se non in relazione agli altri fotogrammi nella pellicola e a condizione che si metta in moto la macchina. A questo proposito, il fumetto ci consente invece di lavorare sulle abilità scritte e orali, con particolare interesse per aspetti linguistici legati alla temporalità come l'uso combinato dei

tempi verbali e dei connettivi del discorso, minimizzando il rischio di risultare eccessivamente sfidante dal punto di vista dei processi cognitivi e di attentivi coinvolti. Il fumetto ci regala movimento senza bisogno di far scorrere alcuna pellicola, abbassando il rischio di perdere dettagli della sequenza: lo sguardo, infatti, non subisce il movimento. La scena del fumetto si muove ma non sfugge dalla carta: l'occhio del lettore potrà stabilire dove, quando e come fermarsi, con un diverso senso di padronanza sul processo di visione, sul tempo e sullo spazio dell'evento rappresentato. Sarà il lettore-discente a scegliere così il proprio ritmo di lettura e di fruizione delle immagini, sulla base dei propri stili cognitivi e di apprendimento.

### 2.5. Interiorità, parola e tecniche di simulazione

Un altro aspetto importante del fumetto è la manifestazione di interiorità attraverso la parola. A partire dagli anni '70, la Marvel Comics operò una piccola rivoluzione, destinata a cambiare il modo di fare fumetto: il monologo interiore di supereroi come *Spyderman* divenne così parte integrante della narrazione. Spyderman, come l'attore teatrale, nel bel mezzo dell'azione esprime "ad alta voce" i propri dubbi e le proprie debolezze (Barbieri, 1991:221-224). In questo caso il fumetto prende letteralmente in prestito una tradizione teatrale che risulta familiare anche ai lettori meno esperti di arte drammatica. Dal punto di vista funzionale, il monologo interiore fa sì che la funzione personale e quella poetico immaginativa (Balboni, 2002: 75-77) trovino espressione in un ampia possibilità di atti linguistici. Questa caratteristica, in sinergia con le battute dei dialoghi e delle altre strutture narrative, trova un naturale alleato glottodidattico nelle classiche tecniche di simulazione: drammatizzazione, *role play*, *role making*, *role taking*.

Nel caso della tecnica di drammatizzazione, il fumetto può fornire un copione particolarmente completo: una sequenza di vignette, per esempio, può essere prima ricostruita in gruppo, a coppie o individualmente, attraverso un'attività di incastro e, successivamente, attraverso l'assegnazione dei ruoli dei personaggi agli studenti, riletta, memorizzata, rimessa in scena con l'aiuto delle vignette. Il copione del fumetto può essere prima fornito con le parole per facilitare la ripetizione e, infine, riproposto solo con i disegni senza il testo. L'attività di drammatizzazione attraverso il fumetto dovrebbe puntare a trasporre lo scenario del fumetto in aula, consentendo così di dispiegare tutto il potenziale di competenze paralinguistiche (tono, volume della voce, velocità dell'eloquio, etc.) ed extralinguistiche (prossemica e cinestesica, in primis) che non solo fanno parte della competenza comunicativa ma rappresentano un veicolo espressivo fondamentale del "saper fare lingua" e "saper fare con la lingua". La creazione di un filmato, purché negoziata preventivamente con gli studenti, consentirà di aumentare il grado di accettabilità della tecnica di drammatizzazione: il processo di memorizzazione-ripetizione trova infatti un senso compiuto nella costruzione della performance finale, che richiede la ricerca di un equilibrio tra fluenza e accuratezza. Se la drammatizzazione è una forma simulazione totalmente guidata, una scena già drammatizzata con successo può essere fatta proseguire in senso creativo e sfidante in una fase immediatamente

successiva. Qui entrano in gioco tecniche come *role taking*, *role making* e *role play*, che danno ampie possibilità di sviluppare la sequenza di una storia già conosciuta aggiungendo degli elementi nuovi, con diversi gradi di libertà, a seconda dell'attività proposta (Balboni, 1999: 85). Un testo appena drammatizzato - per esempio il dialogo-preambolo di un duello a mano armata - può essere così riproposto in *role play* facendo irrompere sulla scena uno o più personaggi e/o eventi nuovi, scelti dagli studenti, scritti su dei biglietti, ed estratti in modo casuale. In questo modo la classe (divisa in gruppi) svilupperà il copione iniziale già messo in scena, cercando un possibile finale per la storia, che verrebbe poi nuovamente drammatizzata e confrontata con il fumetto originale. Le tecniche di simulazione, dunque, ci consentono di lavorare sulle abilità di scrittura creativa (lavorando su più strutture: dialogo, monologo, voce narrante fuori campo, ecc.) secondo un'ottica costruttivista, stimolando la correzione tra pari e la riflessione sulla lingua, rimandando a un secondo tempo la performance orale.

### 2.6. Alcune proposte di attività con il fumetto

Le seguenti attività didattiche proposte comportano un uso combinato di più tecniche classiche. Trattandosi di attività con una forte componente ludica e di movimento non sono adatte a qualsiasi contesto di insegnamento della lingua.

Forniamo di seguito alcuni esempi nella tabella sottostante:

**A) Nome della tecnica: Incastro vivente di disegni mimanti e nuvole parlanti:**

**Materiali necessari:** minimo 4 vignette (leggere attentamente le avvertenze [a] e [b] descritte nelle FASI DEL GIOCO)
**Partecipanti:** gruppi di minimo 8 studenti
**Obiettivi:**

- Esercitare abilità orali: pronuncia e intonazione; comprensione orale guidata da immagini.
- Esercitare abilità mimica e di transcodificazione (dal mimo alla parola, vedi variante)
- Sviluppare le abilità di ricostruzione di sequenze logiche
- Lavorare sui fattori di coesione e coerenza dei testi
- Sviluppare competenze sociali nell'apprendimento di gruppo: la costruzione del senso della storia nella striscia è affidata alle capacità logico-linguistiche individuali ma a quelle comunicative-interpersonali del trasmettere informazioni in modo efficace.

FASI DEL GIOCO:

a) Separare prima le vignette e poi le nuvole con le parole dai disegni.

b) Disporre gli studenti su due file da 4 dirimpetto l'una all'altra, a distanza di "braccio" tra loro, in questo modo:

| | |
|---|---|
| X X X X | Fila A del gruppo nuvole e parole |
| X X X X | Fila B del gruppo disegni |

c) Si assegna a ciascun studente della fila a una nuvola con parole e a ciascun studente della fila B un disegno. Nuvole e disegni devono essere posti in disordine. Nessuno deve guardare quel che c'è in mano ai compagni.

d) Ogni studente del gruppo A, singolarmente, recita la sua nuvola a voce alta a turno. Dopo il primo giro di recitazioni, si ripete un secondo giro di *warm up*. Al terzo, non appena uno studente della fila A ha pronunciato la frase nella sua nuvola, lo studente della fila B che pensa di essere il disegno corrispondete va a prenderlo sottobraccio. Prosegue il giro fino alla costituzione delle coppie, che poi lavoreranno in gruppo alla verifica della ricostruzione della storia.

**Avvertenze:**

a) questa tecnica è stata pensata per il monologo, ma nel fumetto prevalgono i dialoghi. In questo caso non c'è problema. E' sufficiente comporre la fila A in modo che siano presenti coppie o terzetti o quartetti di nuvole con spezzoni di dialoghi (in ordine ovviamente!) in mano, con uno schema di questo tipo:

| | |
|---|---|
| XX XX XX XX | Fila A del gruppo nuvole e parole |
| X X X X | Fila B del gruppo disegni |

b) A meno che non sia particolarmente breve la striscia e intuitiva la ricostruzione degli eventi, è consigliabile far leggere sempre anticipatamente la vignetta iniziale ed eventualmente quella finale, in modo da rendere il contesto più chiaro. Se lavoriamo con una striscia di incipit di storia, allora potrebbe essere molto utile effettuare un brainstorming guidato per attivare la expectancy grammar

**Variante:** Il gruppo dei disegni mima il contenuto e il gruppo delle nuvole parlanti risponde e cerca l'incastro.

**B) Nome dell'attività: "Vagoni e locomotive di vignette"**

Obiettivi:

- **Abilità produttive:** descrivere ciò che accade in una scena senza leggere i dialoghi/lettura ad alta voce di didascalie
- **Abilità ricettive:** ascolto comprensione e verifica di sequenzialità logica
- Sviluppare competenze sociali nell'apprendimento di gruppo: la costruzione del senso della storia nella striscia è affidata alle capacità logico-linguistiche individuali ma a quelle comunicative-interpersonali (trasmettere informazioni in modo efficace)

FASI DEL GIOCO:

Questa attività di incastro è più complessa e richiede due studenti nel ruolo di "capo"e "coda" della storia.

Svolgimento: Si dispongono 6 studenti su una fila.

A un capofila (X1) viene assegnata in visione una vignetta, quella iniziale. Lo stesso si farà con uno studente di coda (X6).

Gli altri quattro partecipanti (X2, X3, X4, X5) invece, avranno due vignette a testa, una in mano e l'altra sulla schiena. La vignetta sulla schiena è direttamente correlata a quella in mano, ma lo studente ovviamente non può leggerla. I 4 sono disposti in fila in modo causale (X3, X5, X2, X4). Non devono comunicare tra loro.

X1 (capo) con la sua vignetta dovrà trovare nel gruppo in disordine il suo compagno-vignetta, andando a leggere in silenzio le vignette sulla schiena dei 4. X6, dall'altro estremo, potrà fare il percorso a ritroso per trovare la vignetta precedente, andando a controllare le vignette che gli altri tengono in mano

X1 descriverà al compagno girato di spalle le due vignette in suo possesso (in mano e sulla schiena del compagno) e insieme verificano la coerenza dell'incastro e se la ritengono giusta visioneranno insieme la sequenza delle 3 vignette proseguendo la ricerca delle altre.

Avvertenze:

1) E' consigliabile mettere in capo e in coda due studenti con un livello più alto di competenze linguistiche e con maggiori abilità nelle attività di incastro, perché il livello di difficoltà è più alto all'inizio e scende a mano a mano che si forma la catena

2) E' possibile porre come controllore della correttezza degli incastri uno studente esterno. Ogni incastro corretto 1 punto+. Ogni incastro scorretto 1 punto –

In questo modo si possono mettere due squadre in competizione, basandosi sul tempo di ricostruzione e sul numero di errori effettuati in itinere.

3) L'attività funziona come prosecuzione di una striscia già letta in precedenza.

**C) Nome dell'attività: Brainstorming volante (rumori e onomatopee, per concludere o proseguire una storia).**

**Risorse per i suoni:** http://www.prankcallsunlimited.com/

**Obiettivi:**

- abilità di scrittura creativa di gruppo, guidata da una traccia di fumetto con information gap.
- Sviluppare competenze sociali nell'apprendimento di gruppo: la costruzione delle parti mancanti della storia nella striscia è affidata alle capacità logico-linguistiche individuali ma a quelle comunicative-interpersonali nel negoziare insieme il senso dei linguaggi non verbali (suoni, onomatopee, segni grafici, ecc.) per trasformarli in lingua.

Prendete una striscia e cancellatene alcuni elementi testuali relativi ad un evento chiave nella storia.

Pensiamo, per esempio, a un personaggio preoccupatissimo che annuncia a un altro un incidente tragico o un omicidio. Togliamo il testo dalle nuvole e lasciamdo solamente tutti i segni grafici.
A quel punto si fa visionare la vignetta senza testo.
E' consigliabile che parte della storia sia già stata contestualizzata e compresa.
Dividiamo a questo punto il gruppo in due squadre (A e B), stendendo eventualmente un filo divisorio tipo rete da pallavolo.
Con testa o croce si decide quale squadra partirà per prima con un palloncino leggero.
L'insegnante farà ascoltare un rumore relativo a quello che avviene nella scena muta del fumetto, a cui sono stati cancellati i testi. [Risorsa on line gratuita con suoni in mp3: http://www.prankcallsunlimited.com/ ]
Il battitore della squadra A o B , appena ascoltato il rumore (per esempio traffico pesante e incidente in autostrada), lancerà il palloncino ai compagni pronunciando una parola correlata o una onomatopea.
Il palloncino viene fatto girare in modo che tutti dicano una parola a testa (4 studenti per esempio, 4 parole) o una onomatopea. Quando uno studente resta senza parola o onomatopea, può passare il testimone al compagno, ma la seconda volta va in panchina.
Esaurito il giro, gli studenti della squadra avversaria ricevono il palloncino e proseguono il gioco allo stesso modo, trovando altre parole.
Entrambe le squadre hanno un certo numero di studenti in panchina, la cui funzione è:
a) sostituire gli studenti che rimangono senza parole
b) segnare la lista di parole prodotte durante il brainstorming aereo
Alla fine del gioco, le due squadre completeranno la vignetta, costruendo i testi per le nuvole e/o le didascalie.
Si prevede la correzioni incrociata degli elaborati e un confronto finale con il testo originale.

## 3. Conclusioni

Umberto Eco definisce il fumetto un "genere infido (…) e non così paciosamente pacifico come vuole la vulgata aristocratica, genere spesso più aristocratico dei suoi critici" (Favari, 1996: 11).

Il fumetto rappresenta un'opportunità per lo sviluppo di tutti gli aspetti della competenza comunicativa dei discenti, ma l'utilizzo del medium nella glottodidattica presuppone un uso consapevole delle tecniche. Il fatto di "sapere il fumetto" non implica il "saper fare con il fumetto": nella prassi diventa necessario tradurre la conoscenza delle "grammatiche" del fumetto in capacità di governarne la complessità di linguaggi, nella scelta e nell'elaborazione dei materiali rispetto ai molteplici obiettivi dell'apprendimento linguistico (precomprensione, verifica, reimpiego, analisi, recupero, rinforzo, ripasso, ecc.), alle caratteristiche della classe e dei singoli, ai bisogni emergenti *in itinere*, durante l'azione didattica. Secondo Michael Lewis *"true learning seems to result from a continuous symbiothic relationship between experience, reflection on that experience, and eventual holistic internalization of it (…). Learning is essentially provisional and cyclical, based on endelessly repeating the cycle Observe (O) – Hypothesis (H) – Experiment (E)* (Lewis, 1993 : 55-56)". In questo lavoro abbiamo cercato di evidenziare come il fumetto, potente veicolo di linguaggi e culture, se considerato nella sua reale ricchezza di codici di immagine e temporalità, possa diventare uno strumento glottodidattico efficace sia per lo sviluppo delle conoscenze dichiarative, legate alla morfologia, che per quelle procedurali, riconducibili agli aspetti sintattico-testuali (Balboni, 1999 : 29-30), attraverso attività che privilegino un apprendimento linguistico di tipo induttivo, ma costantemente orientato dalla ciclicità delle fasi di osservazione, ipotesi, esperimento e revisione.

**Bibliografia**


Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra

Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino:Utet

Barbieri, D. (1991). *Il linguaggio dei fumetti*. Milano: Bompiani

Berruto, G. (2008). *Prima lezione di sociolinguistica*. Bari: Laterza.

Bonomi, I. Masini A., Morgana S. (2003). *La lingua italiana e i mass media*. Roma: Carocci

Favari, P. (1996). *Le nuvole parlanti. Un secolo di fumetti tra arte e mass media*. Bari:Dedalo

Fonagy, I. (1993). *Le lettere vive. Scritti di semantica dei mutamenti linguistici*. Bari: Dedalo.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.

Michelone, G. (2003). Cinema e fumetto: ripresa, rimando e concezione comune. In: *Il cinema tra memoria e immaginario* (D.Viganò, eds.). Torino: Effatà Cantalupa, 41-65

Perilli, F. (2007). La voce delle immagini. Il fumetto come strumento di insegnamento del francese LS. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* XXXIX, 3, 183-196. Roma: Bulzoni.

Ricoeur, P. (1995). *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book.

Santipolo, M. (2009). Il dialetto e le varietà nel curricolo di italiano L2, ragioni per una scelta. In: *Italiano L2: dal curricolo alla classe* (M.Santipolo, eds.). Perugia: Guerra, 25-41

LORENCO GULJELMI

Univerzitet u Veneciji

# STRIP KAO SREDSTVO U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA KAO STRANOG ILI L 2. ANALIZA JEZIKA I PREDLOZI ZA KORIŠĆENJE U NASTAVI

**Sažetak**

U ovom članku analiziraju se "jezici" koji karakterišu strip literaturu i njihove potencijalne primene u procesu nastave jezika, sa posebnim osvrtom na kontekst predavanja italijanskog kao stranog/drugog jezika. Polisemična relevantnost ovog *medija* uzeta je u obzir, polazeći od analize figurativne upotrebe reči *fumetto* i njenih modifikovanih formi (kao što je «*fumettone*»), koje se odnose na kontroverzni odnos ove umetničke forme izražavanja u odnosu na bioskop, pozorište i televiziju, kao i na ranije stavove koji su se odnosili potcenjivački prema stripu (*fumetto)*. Ovaj semantički kuriozitet daje povod za komparaciju mešanog (verbalno-slikovitog) jezika *nuvole parlanti* sa jezikom bioskopa i pozorišta, otkrivajući zajedničke karakteristike i razlike i dajući tako moguće primene u predavanju jezika. Zato su date specifične tehnike kao ilustracija: one će pomoći nastavnicima da kreiraju aktivnosti, koje mogu biti ponuđene na časovima jezika.

UDK 371.3: :
811.131.1
ID 177381644

DARJA MERTELJ

Università di Lubiana

# INSEGNARE I TEMPI VERBALI ITALIANI IN FRASI COMPLESSE AI PRINCIPIANTI SLOVENI IN ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

**Riassunto**: Dal punto di vista della sintassi della frase complessa, incluso l'uso dei tempi verbali, l'acquisizione della lingua italiana agli studenti sloveni risulta abbastanza difficile. Benché la complessità sintattica non gli sia estranea, essi incontrano notevoli ostacoli quando devono fare dei giusti paralleli tra i quindici tempi verbali italiani e i cinque sloveni. Il fatto che in vari tipi di testo vengono usati quasi tutti i tempi verbali italiani non contribuisce certo a diminuire le loro difficoltà. L'insegnamento comunicativo e le proposte del *Quadro Comune per le Lingue*, impongono l'uso di testi autentici che spesso contengono varie e complesse strutture sintattiche. Risulta quasi impensabile che la comprensione scritta dei testi italiani, anche ai livelli elementari o medi, possa essere sviluppata senza un'adeguata conoscenza della sintassi complessa da parte dello studente. Questa sembra ancora più indispensabile anche per lo sviluppo della produzione scritta. Con dei principianti in lingua italiana si è sperimentata l'introduzione di alcuni elementi della sintassi della frase complessa, tramite esercizi mirati. Affrontare così precocemente questo argomento sembra opportuno affinché gli studenti sloveni non facciano dei paralleli erronei tra i tempi verbali sloveni e italiani. Usando gli approcci del TBL (ingl. task-based learning), applicati a testi brevi, si cerca di creare delle basi che permettano allo studente di affrontare anche testi più esigenti dal punto di vista sintattico, ai livelli più avanzati nell'uso della lingua.
**Keywords:** Italiano lingua straniera, principianti di lingua materna slovena, frasi complesse, sintassi, testi, tempi, transfer.

## 1. Premessa

Dal punto di vista della sintassi della frase complessa, incluso l'uso dei tempi verbali, l'acquisizione della lingua italiana 1agli studenti sloveni risulta abbastanza difficile. Benché la complessità sintattica non gli sia estranea, essi incontrano notevoli ostacoli quando devono fare dei paralleli adeguati tra i 15 tempi verbali italiani e i 5 tempi verbali sloveni. Il fatto che in vari tipi di testo (e non, come spesso si assume, solo in alcuni tipi) vengono usati tutti e 15 tempi verbali italiani (cf. Mertelj 2005: 48-94, Miklič e Ožbot 2007) non contribuisce certo a diminuire le loro difficoltà.

L'insegnamento comunicativo e le proposte del *Quadro Comune per le Lingue* (2001), impongono l'uso di testi autentici che spesso contengono varie e complesse strutture sintattiche. Risulta quasi impensabile che la comprensione dei testi italiani (in particolare quella scritta, ma non in modo decisivamente minore quella orale),

anche ai livelli elementari o medi, possa essere sviluppata senza un'adeguata conoscenza della sintassi complessa. In più, parlando delle abilità produttive per lo sviluppo della produzione scritta, la sintassi complessa risulta ancora più indispensabile (cf. Mertelj 2005: 48-94, 2006, 2008).

Infatti, le caratteristiche dei testi autentici italiani di vario genere (cf. Mertelj 2005: 48-94) ci mettono di fronte a varie e complesse strutture sintattiche nonché all'uso di vari tempi verbali italiani. Soltanto tramite attività per lo sviluppo della comprensione (globale e specifica) e della produzione scritta (se non adeguatamente guidata), gli studenti sembrano *non* sviluppare una ferma padronanza delle strutture linguistiche (morfo-sintattiche) che però pur richiedono un cosciente approccio alla costruzione della grammatica (nei limiti pedagogici del livello che si sta acquisendo ed apprendendo). Un'adeguata padronanza dovrebbe essere tale da permettere l'approccio alla realtà linguistica dell'italiano moderno, e da prevenire il transfer negativo: i concetti con cui si è costruita la lingua madre non dovrebbero essere trasferiti nella LS/L2 quando si tratta del transfer negativo (bensì è benvenuto il transfer positivo).

Anche se nell'ambito dell'insegnamento delle lingua straniere, compreso l'italiano come L2/LS abbiamo a disposizione il sostegno concettuale e (in parte) anche metodologico nel *Quadro Comune Europeo per le Lingue* (2001) che propone (o di fatto richiede) l'uso dei testi autentici in classe, a mio avviso pare debole il suo lato sul come far arrivare gli apprendenti alla padronanza dei tempi verbali e della sintassi complessa; i livelli della competenza ricettiva e produttiva sono più strettamente collegati con la padronanza dei tempi verbali e con la sintassi complessa di quanto non si potesse pensare. Il *Quadro Comune Europeo per le Lingue* (2001) si riferisce alla sintassi complessa solo una volta:

> *… The syntax of the language of a mature native speaker is highly complex and largely unconscious. The ability to organise sentences to convey meaning is a central aspect of communicative competence.*
> *(http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf, p. 115 / pp. 264)*

E da ciò, al livello pragmatico, si può trarre forse un sostegno concettuale, ma non metodologico (visto che poi anche i temi come *complex clauses, teaching syntax, subordinate clauses/sentences, connectives* non appaiono nemmeno una volta). Dall'altro lato pare che faccia abolire del tutto l'insegnamento esplicito della sintassi complessa perché a) sembra assomigliare all'insegnamento centrato sulla grammatica (per niente in voga) e b) è qualcosa che sembra si addica solo ai madrelingua.

## 2. Impostazione del corso

Cercando un modo che contenesse anche i tempi verbali e la sintassi complessa, vitali per lo studente sloveno, alla Facoltà di Lettere e Filosofia di Ljubljana (Dipart. delle Lingue e Letterature Romanze, la prima volta nell'anno accademico 2005-2006)

è stato eseguito un esperimento su circa 40 principianti assoluti[1] in italiano LS. Si trattava di un corso di 2 ore serali in blocco di 90 minuti alla settimana, 50 ore complessivamente), l'età media degli studenti era di 20-22 anni. Il gruppo era omogeneo per età, ma eterogeneo in quanto vi partecipavano gli studenti universitari di vari indirizzi filologici ed umanistici (l'italiano per principianti può essere scelto come una delle loro possibili materie facoltative della Facoltà di Lettere e Filosofia), quindi non si trattava affatto degli studenti dell'Italianistica.

Benché si trattasse di un corso al livello principianti (compreso l'utilizzo di un ordinario libro di testo per il livello A1) si è sperimentata l'introduzione di alcuni elementi della sintassi complessa tramite esercizi mirati. Affrontare così precocemente questo argomento sembra opportuno affinché gli studenti sloveni non comincino a fare dei paralleli erronei tra i tempi verbali sloveni e italiani. Usando alcuni elementi dell'approccio *task-based learning* (TBL, Ellis 2003, Maffei e Magnini 2008) applicati a testi brevi, si cercava di creare delle basi che permettessero allo studente di affrontare anche testi più esigenti dal punto di vista sintattico, di solito presenti ai livelli più avanzati.

Anche se l'esercitazione di tempi verbali e sintassi complessa sembra inconciliabile con i principi del TBL, sono stati scelti alcuni elementi che mi sembravano stimolanti anche per i principianti che venivano posti davanti a strutture effettivamente 'difficili' per gli apprendenti di origine slava (ossia senza basi linguistiche romanze o anglosassoni).

### a. Caratteristiche dell'esperimento didattico

L'esperimento qui descritto è strettamente legato alla prassi didattica.[2] Si è partiti dalle premesse specifiche (v. *b Vantaggi, svantaggi*) per gli studenti sloveni, per quanto riguarda l'insegnamento dei tempi verbali e della sintassi complessa Secondo alcuni studiosi sloveni e slavi (cf. Miklič 1992, 2003, 2004; Miklič e Ožbot 2007; Moderc 2006; Samardžić 2006), anche se forse meno conosciuti in quanto nell'insegnamento delle lingue straniere predomina il concetto monolinguale, il punto di partenza/arrivo è sì la lingua italiana come L2/LS, ma si deve tener sempre conto della lingua madre degli apprendenti (nel nostro caso lo sloveno, una delle lingue slave).

### b. Vantaggi, svantaggi

Un "vantaggio", anche se sembrerà strano, è indubbiamente il fatto che la complessità sintattica (in sloveno varie subordinate esplicite si usano parecchio) non è qualcosa di estraneo per gli apprendenti sloveni che linguisticamente crescono con

[1] Il numero 40 rappresenta una media: trattandosi di una materia facoltativa, a scelta dello studente e senza obbligo dell'esame finale, il numero degli iscritti è sempre maggiore (cca. 60) rispetto a quelli che lo frequentano regolarmente (cca. 40) e concludono il corso con una prova scritta. Per questione di orari ed altre ragioni oggettive non era possibile formare un gruppo 'di esperimento' e uno 'di controllo' omogenei.

[2] L'autrice, insegnante slovena dell'italiano L2/LS, si occupa anche della glottodidattica e della metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere nonché del *teacher training* per futuri insegnanti (in primo luogo si interessa di compiti concreti del *come* applicare conoscenze teoriche/scientifiche nella prassi didattica).

essa sin dall'infanzia: pertanto l'italiano risulta assai 'orecchiabile' anche nel senso sintattico (ad es. variegato uso delle congiunzioni ossia delle subordinate e frasi complesse in entrambe le lingue).

Gli "svantaggi" linguistici per apprendenti sloveni invece sono: a) le subordinate implicite in sloveno (quasi) non si usano e effettivamente rappresentano un problema didattico (cf. Lenassi 2004) e b) il numero dei tempi verbali nelle due lingue è essenzialmente diverso: ci sono 15+5 tempi verbali italiani vs. 5+2 tempi verbali sloveni (v. sotto i 15 ossia i 5 tempi verbali finiti). Tra i due gruppi risulta impossibile stabilire dei 'paralleli' adeguati, pur considerando l'elevata frequenza delle frasi complesse che hanno in comune (cf. Mertelj 2005: 56-92).

Certo, il concetto di 'vantaggio' e 'svantaggio' in genere può essere sempre discutibile visto che non necessariamente le differenze tra le due lingue causeranno sempre dei problemi nei processi dell'apprendimento e/o acquisizione, però i due campi (subordinate implicite e uso dei tempi verbali) – che ci siano o similitudini o differenze – hanno la loro notorietà nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2/LS agli apprendenti slavi (cf. Miklič 1992, 2003, 2004; Miklič e Ožbot 2007; Moderc 2006; Samardžić 2006).

| Tempi verbali **italiani** | Tempi verbali **sloveni** | | | |
|---|---|---|---|---|
| Pr – il presente | ≠ | e | = | sedanjik |
| F – il futuro | ≠ | e | = | prihodnjik |
| C – il condizionale | ≠ | e | = | pogojnik |
| PP – il passato prossimo | ≠ | e | = | preteklik |
| IMP! – l'imperativo | ≠ | e | = | velelnik |
| IM – l'imperfetto | | ? | | |
| TP – il trapassato | | ? | | |
| FF – il futuro composto | | ? | | |
| CC – il condizionale composto | | ? | | |
| Pr' – il presente cong. | | ? | | |
| PP' – il passato cong. | | ? | | |
| IM' – l'imperfetto cong. | | ? | | |
| TP' – il trapassato cong. | | ? | | |
| PR – il passato remoto | | ? | | |
| TR – il trapassato remoto | | ? | | |

Sia i cosiddetti vantaggi che gli svantaggi dettano la necessità di affrontare questi argomenti precocemente ossia più presto rispetto all'insegnamento dell'italiano LS/L2 ad apprendenti con background di lingue romanze. Nel nostro caso, i vantaggi sono quelli che danno la possibilità agli insegnanti di anticipare l'insegnamento dei tempi verbali e della sintassi complessa con l'obiettivo che gli studenti ne diventino consapevoli (cioè si tratta più della presa di coscienza nel senso dell'apprendimento, che non dell'acquisizione).

Gli svantaggi d'altronde offrono 'una vera presa di coscienza', necessaria per anticipare i problemi che gli studenti potrebbero incontrare e forse risolvere in modo erroneo (se seguiranno principi del transfer dalla lingua madre che purtroppo in

molti casi presenta un transfer negativo), quindi sembra opportuno informarli del transfer negativo in tempo.

**c. Obiettivi**

Partendo da questi presupposti ho deciso di introdurre in un ormai classico insegnamento comunicativo, non tanto modifiche essenziali, ma piuttosto elementi supplementari centrati su due denominatori in comune: tempi verbali + sintassi complessa Il principale obiettivo era comunque quello di far apprendere l'italiano al livello A1, usando il libro di testo *Espresso 1* (Ziglio e Rizzo 2003), ma non di meno quello legato all'insegnamento dei tempi verbali e della sintassi complessa che rappresenta il nocciolo di questo esperimento (forse definibile anche come *case-study)*; lo slogan spesso ripetuto agli studenti era *Al nostro livello basta conoscere, non padroneggiare (tempi verbali e sintassi complessa)!*. La mia intenzione era che gli studenti sloveni:

- imparassero che *non* si dovrebbero fare dei paralleli 'automatici' tra i tempi verbali sloveni e italiani, anche se, spesso, questo è possibile e perciò tanto accattivante anche in quei casi quando non si deve;
- affrontassero con successo e senza (troppe) frustrazioni anche testi autentici, non solo quelli dei libri di testo che sono meno esigenti dal punto di vista sintattico e del uso dei tempi verbali;
- raggiungessero un maggiore livello della comprensione non solo tramite una maggiore conoscenza del lessico, ma anche (ri)conoscendo i tempi verbali e come funziona la sintassi complessa (sempre parlando di 'ricezione' e non di 'produzione');

Come condizione necessaria ritenevo che dovevano saper *riconoscere*

a) la maggior parte dei tempi verbali italiani, cioè 13 (tranne il passato remoto e il trapassato remoto),
b) alcune frasi implicite, come elementi naturali della sintassi complessa italiana (cioè quelle con infinito I e gerundio I (non con i composti) e non ancora le combinazioni con preposizioni e connettivi, ad es. pur+Ger.I, dopo+Inf.II e simili);
c) alcune congiunzioni coordinative e subordinative,[3] e se guidati dall'insegnante saper distinguere tra i loro valori più frequenti, ad es.

- alcuni valori della congiunzione che (relativo, completivo) che nella lingua madre (sloveno) viene realizzato da due congiunzioni diverse (il che di per sé non rappresenta un problema nella madrelingua, ma

[3] Chiaramente, l'intenzione era che gli studenti riconoscessero coscientemente alcuni elementi della sintassi complessa: le più frequenti congiunzioni coordinative (*e*, *o*, *oppure*, *ma*, *mentre*, … ma non per es. *bensì*, *ossia*, e simili) e le più frequenti congiunzioni subordinative (*che*, *dove*, *se*, *perché*, *come*, *anche se*, *quando*, *affinché* ecc.).

nell'apprendimento dell'italiano sì: l'utilizzo delle forme verbali dopo questa/e congiunzione/i è ben diverso tra le due lingue, cf. Miklič e Ožbot 2007):

*In Oriente ho visto in prima persona le fabbriche che sfruttano i bambini e so che nel mondo globalizzato la povertà fa parte del ciclo produttivo dei Paesi industrializzati.*

- alcuni valori della congiunzione *perché* (causale vs. interrogativa), aggiungendo anche il valore finale che in sloveno e in italiano viene reso con diversi esponenti verbali, dipendenti dal valore. Anche in questo caso vi si aggiunge un diverso concetto dell'uso delle forme verbali (cf. Miklič e Ožbot 2007; Miklič 1992, 2003, 2004).

causale: *Non si vive in un certo modo solo perché 'si fa cosi', …*

interrogativa: *Però, quando penso a una vera casa, penso al Portogallo.*
*Perché? Non lo so.*
*(→ Non lo so spiegare perché penso al Portogallo quando ...)*

finale: *Ho fatto la domanda in fisica perché mi rispondesse un esperto di fisica,...*

**d. Particolarità dell'approccio**

Nel corso facoltativo, frequentato da studenti universitari di vari indirizzi filologici ed umanistici della Facoltà di Lettere e Filosofia, tutti principianti assoluti, ho proceduto secondo l'approccio comunicativo, omettendo del tutto 'i classici contenuti grammaticali' delle prime 30 ore (alfabeto, pronuncia, singolare e plurale, sostantivi ed aggettivi, articoli, alcune preposizioni), ma svolgendo varie attività volte allo sviluppo dell'ascolto, della lettura, del parlato, del lessico ecc., suggerite dal libro di testo *Espresso 1*, di per sé un libro comunicativo, pensato per far acquisire la lingua.

Nel corso sono stati combinati approcci moderni ed obsoleti, aggiungendo ai materiali dello sviluppo delle 4 abilità comunicative anche dei esercizi 'di vecchio stampo' (in parte tipologia del metodo grammaticale-traduttivo): compiti di traduzione pedagogico-didattica dallo sloveno in italiano. La particolarità stava nel fatto che i compiti erano abbinati esclusivamente al libro di testo, e che gli studenti avevano avuto istruzioni di non usare un dizionario, ma di ricercare la traduzione appropriata nel libro di testo e di osservare come le frasi in sloveno avessero una soluzione in italiano che spesso risultava assai 'poco fedele all'originale'.

**e. Uso di testi supplementari**

Parallelamente, sin dall'inizio sono stati introdotti anche alcuni brevi testi sugli *Euronomadi* (*Gioia,* settembre 2005) tratti da 23 testi sui giovani europei, accompagnati da compiti mirati all'apprendimento del lessico, dei tempi verbali e

della sintassi complessa, anche qui associando elementi del *task-based learning*[4] e della traduzione pedagogico-didattica: ad es. dopo alcuni esercizi sulla comprensione generale dei testi su alcuni giovani messi insieme secondo un criterio (4 giovani italiani, 3 studenti di design, 4 ragazzi senza origini europee ecc.), seguivano vari compiti, incentrati sull'uso delle forme verbali, di connettivi, subordinate implicite ed esplicite (v. sotto la descrizione della fase "immersione nei testi' e in allegato l'esempio 1).

Con queste scelte desideravo trovare una possibile alternativa (o almeno qualche elemento alternativo) alla tradizione che nei libri di testo per l'italiano L2/LS prevede un ordine dei contenuti grammaticali assai fisso: alfabeto, pronuncia, articoli e nomi, formazione del plurale, verbi regolari ed irregolari del *presente indicativo,* preposizioni e infine un'intensissima unità con il *passato prossimo*, il tutto di solito in 70-100 ore.

Nell'esperimento si cercava di trovare un'alternativa anche a una seconda caratteristica dei libri di testo per l'italiano L2/LS; nell'introdurre i tempi verbali composti si attendono sempre i livelli avanzati, in quanto prima si *devono* apprendere i Tempi semplici. E infine, le forme verbali impersonali (Infinito I e II, Gerundio I e II, Participio Passato) tradizionalmente si affrontano appena quando gli studenti sono giunti (minimo) al livello B-2. Sorprendente, visto che queste strutture abbondano nel linguaggio quotidiano!

Pertanto si è formata un'altra ipotesi (maturata in un decennio d'insegnamento dell'italiano LS/L2), cioè che forse per gli studenti sloveni seguire queste 'tradizioni' significhi fargli perdere troppo tempo. Definire e/o considerare l'ordine di una determinata serie di strutture grammaticali (da apprendere in quell'ordine) lo trovo meno utile che un'attitudine flessibile: credere che una determinata sequenza contribuirà ad accrescere la conoscenza della lingua in modo decisivo non mi risulta convincente, anzi. Insegnando l'italiano L2/LS agli studenti sloveni l'idea era questa: ciò che è veramente frequente nella lingua, comunque viene acquisito in larga misura inconsciamente (nei limiti del livello A1 che a proposito ovviamente richiede relativamente poca grammatica), quindi:

- gli studenti hanno 'lavorato *con la lingua*': ascoltando e leggendo, parlando e scrivendo, concentrandosi sul lessico;
- è stato saltato quasi tutto l'insegnamento *sulla lingua,* per evitare che – dato questo specifico contesto didattico – si sviluppasse il filtro affettivo negativo (Krashen 1988);
- la grammatica esplicita (delle strutture 'classiche' dell'A1) nel primo semestre non è stata affrontata (ovvero soltanto accennata ove richiesta).

[4] Pur menzionando l'insegnamento secondo il *task-based learning* dal contributo può anche apparire che di *task-based* ci sia ben poco, tranne forse l'uso di testi autentici. L'idea di usare quel fortissimo sostegno che è la madrelingua sì che può essere attribuita ad un tipo di insegnamento ispirato piuttosto al metodo grammaticale-traduttivo, ma in effetti *non* si traduceva, bensì si cercavano, osservavano, paragonavano le possibilità nelle due lingue, senza l'obiettivo però di dar vita a delle traduzioni.

Nel tempo 'risparmiato' si sono potuti aggiungere i tempi verbali e la sintassi complessa e nel secondo semestre ci si è avviati verso gli obiettivi tesi a prevenire lo sviluppo dei parallelismi sbagliati con lo sloveno, e a far conoscere i tempi verbali e le subordinate. Per l'obiettivo tempi verbali + sintassi complessa il libro di testo *Espresso 1* non risultava sufficiente, per integrarlo avevo scelto gli *Euronomadi*. Il contenuto e le foto risultavano attraenti per gli studenti, inoltre un'analisi linguistica e glottodidattica mi ha confermato l'idoneità per gli obiettivi (v. l'esempio della didatizzazione in allegato). Nell'insieme si tratta di testi 'padroneggiabili':

- brevi (di circa 6-10 righe),
- non troppo difficili per la comprensione (espressioni 'internazionali', linguaggio tra parlato e scritto),
- affettivamente vicini agli studenti sloveni, molti in procinto di andare a studiare in varie Università europee,
- scritti in un linguaggio autentico, vivace e 'dei giovani',
- combinazione di vari tipi di testi: narrativi, descrittivi, argomentativi (23 giovani europei descrivono le proprie esperienze ed esprimono opinioni), il che determina una 'ricchezza' nell'uso dei tempi verbali e delle costruzioni sintattiche.

Infatti, nei 23 testi vengono usati 12 tempi verbali finiti (non sono apparsi il *futuro composto,* il *passato remoto* e il *trapassato remoto*) e 3 tempi verbali infiniti (non vi era il Gerundio II), spesso in varie subordinate esplicite ed implicite, ad es.

- in una modale implicita con il Ger. I:
*Eccomi qua, mi mantengo, facendo il parrucchiere e l'anno prossimo comincia la scuola per stilisti.*
- in una serie di subordinate che finisce con una concessiva nominale con pur+Ger. I:
*Io sono abituata a sentirmi 'connessa' con persone di altre culture, perché in Olanda ci sono molte comunità che vengono da tutto il mondo e mantengono in qualche modo le proprie radici, pur essendo totalmente integrate nella società.*

Ci sono costrutti con a/di+Inf. I o dopo+Inf. II (che in sloveno si risolvono con una subordinata esplicita):

*Solo tre anni fa ho deciso di trasferirmi in un appartamento ad Amsterdam, dopo aver fatto un'esperienza in un'università in Florida e seguito un corso di lingue a Barcellona.*

Vi erano anche parecchie subordinate esplicite con tempi verbali che uno studente non può conoscere e/o apprendere seguendo *solo* i libri di testo per l'italiano L2/LS, ad es. il *trapassato del congiuntivo* o *l'imperfetto del congiuntivo*:

> *In tanti (specialmente le persone più anziane) vivono come se il muro non fosse mai crollato perché i cambiamenti forti fanno paura.*
> *Ci sono persone che vogliono difendere la propria identità nazionale da contaminazioni culturali come se fossero una minaccia.*

**f. Distribuzione delle attività didattiche su sintassi complessa e forme verbali**

L'inserimento dei temi relativi ai tempi verbali e alla sintassi complessa è stato molteplice, distribuito tra un normale insegnamento secondo l'approccio comunicativo, nel seguente modo:

***Sensibilizzazione[5] I. (11ª-12ª ora), incentrata sul significato delle singole espressioni***

Il primo incontro con gli *Euronomadi:* ogni coppia di studenti ha letto in silenzio un testo e ha cercato di comprendere solo singole parti, utilizzando poi queste espressioni per un esercizio di traduzione per la coppia vicina. L'atmosfera nella classe: dopo le istruzioni, per un attimo vi è stata parecchia perplessità, ma iniziato il compito è cresciuta la soddisfazione della piacevole sfida intellettuale. Alcuni non sono rimasti contenti perché desideravano apprendere prima le regole sugli articoli e sulla formazione del singolare/plurale il che non era stato spiegato.

***Sensibilizzazione II. (15ª-16ª ora), incentrata sul significato delle singole frasi***

Qualche settimana dopo gli studenti hanno avuto il seguente compito: *'A tuo piacere scegli due o tre frasi e traducile in sloveno. Invece di usare il dizionario, aiutati con parole internazionali e/o chiedi consiglio ai vicini di banco e/o all'insegnante'.* Il mio obiettivo era anche quello di far proporre la traduzione slovena come esercitazione ai colleghi del gruppo vicino (*'Sottolinea nel testo italiano la frase che corrisponde alla traduzione slovena del tuo collega.'*), ma quest'attività è stata posposta in primavera perché l'atmosfera nella classe era peggiorata: per molti questo rappresentava sì una sfida intellettuale, ma troppo difficile.

Le possibili cause andrebbero cercate tra vari fattori, ma secondo l'autrice con un denominatore comune: basso livello di autonomia degli studenti benché alcuni già al terzo o quarto anno di studio. Solo pochi, non necessariamente degli studi linguistici, trasferiscono i loro altri saperi nella comprensione del testo in modo autonomo, senza essere sollecitati, sostenuti e/o guidati dall'insegnante. Infatti, i testi erano composti da moltissime espressioni che hanno lo stesso significato in italiano, inglese e (come parole straniere) in sloveno.

[5] La scelta dei termini per denominare le singole fasi è stata dedotta da Čok 1999: 132-136.

Comunque un lato positivo: svolgendo la prima parte del compito, è emerso un effetto della motivazione intrinseca. Anche se nei testi avrebbero potuto scegliere due o tre frasi brevi, circa 3 studenti su 4 hanno preferito scegliere frasi complesse, composte da almeno una subordinata esplicita, in parecchi casi anche frasi con subordinate implicite.

***Iniziazione I. (17ª-18ª ora), incentrata sulla consultazione di tabelle con i tempi verbali***

Gli studenti hanno osservato le denominazioni dei tempi verbali, le particolarità sonore nelle loro forme, ad es. la 'V' nella desinenza dell'*imperfetto* e del *trapassato*, la 'R' nella desinenza del *futuro* e del *futuro composto*, la 'doppia S' nell'*imperfetto del congiuntivo* e nel *trapassato del congiuntivo*, il 'concetto di composizione' dei tempi verbali composti.

Anche il tentativo di farli concludere che – basandosi sul diverso numero di tempi verbali nelle due lingue – non si possono fare i paralleli tra i 5 tempi verbali sloveni e i 15 tempi verbali italiani, sembrava ben riuscito. Queste attività per parecchi rappresentavano la creazione di 'un ordine nel disordine della lingua', ma allo stesso tempo anche una certa tensione perché si tratta di 'un ordine diverso' dalle loro rappresentazioni mentali del sistema dei tempi verbali sloveni.

***Iniziazione II. (19ª-22ª ora), incentrata sul 'precoce' inserimento del passato prossimo***

A gennaio è già stato introdotto il *passato prossimo*, un notevole salto dall'unità 3 alla 6 (nell'*Espresso 1)*. Le ragioni di questa scelta sono state due: il *participio passato* è tanto fondamentale che 'va affrontato' al più presto possibile, visto che è parte costitutiva di 6 tempi verbali finiti (oltre che del Ger. II e dell'Inf. II), e se viene (ri)conosciuto, allo studente si aprono molte possibilità di comprensione.[6]

Il *passato prossimo* è stato osservato su una ventina di verbi, esercitato e usato al livello produttivo però solo su circa 10-15 verbi, regolari e irregolari. In questa fase di esercitazione non sono stati aggiunti altri verbi.[7] Per affrontarlo è stato scelto l'approccio rigorosamente induttivo: gli studenti hanno ascoltato e letto due testi brevi, poi individuato le frasi con il *passato prossimo.* È seguita la conversazione sul cosa hanno fatto durante le vacanze natalizie. Per un appoggio grammaticale e semantico le domande sono state scritte sulla lavagna. Sorprendentemente, nella classe vi era molta soddisfazione, anche se gli studenti in precedenza si dichiaravano favorevoli solo all'approccio deduttivo ('prima le regole, poi l'altro').

---

[6] Considero inoltre che per padroneggiare il *presente* (in tutte e sei le forme, e inoltre parecchi verbi irregolari al *presente*, sempre al livello A1) venga richiesto troppo tempo e perciò parecchie forme possano essere lasciate anche al processo dell'acquisizione.

[7] Dalla mia esperienza ritengo che il motto *Passato prossimo è facile, una volta che conosci il principio!* sia sbagliato in quanto spesso 'permette' di innalzare il numero dei verbi nella lezione con il *passato prossimo*, ad es. da circa 30 a 100, su una decina di pagine (così in un libro di testo assai recente). Il peso semantico diventa talmente grande che gli studenti – erroneamente – concludono *che è la grammatica a risultare difficile* (?!).

***Immersione nei testi (30ª-50ª ora), incentrata sui compiti di osservazione guidata dei testi***

Nel secondo semestre gli studenti hanno lavorato sugli stessi testi, svolgendo qualche compito ogni due settimane. I compiti erano di vario genere (cf. Mertelj 2003, 2006), prevalentemente diretti a stimolare l'osservazione della lingua per quanto riguarda:

- le frasi che corrispondono alle traduzioni slovene dei colleghi (preparate nel I semestre),
- i nomi, le forme, gli usi dei tempi verbali (ad es. il *condizionale* sloveno vs. il *condizionale* italiano),
- la forma e l'uso del verbo nella subordinata esplicita, ad es. 'la strana forma con la 'doppia S' dopo il 'come se' (i congiuntivi dell'*imperfetto* e del *trapassato*),
- il legame tra l'uso delle congiunzioni e l'uso delle forme verbali italiane,
- le subordinate implicite (osservando quello che corrisponde ad una subordinata slovena),
- la forma verbale slovena e la corrispondente forma verbale italiana.

Gli studenti dovevano cercare, osservare, paragonare, commentare, 'scoprire'. In questo modo, con i compiti imperniati sui tempi verbali e sulla sintassi complessa gli studenti stessi si potevano convincere che i 'paralleli' erano ambigui, se non impossibili. Ma gli studenti ugualmente hanno concluso che *'I paralleli con i tempi verbali sloveni sono possibili, ma con cautela!'*.

**g. Valutazione**

In un test/esame finale di 90 minuti, bilanciato tra contenuti interculturali, comprensione scritta, produzione scritta e produzione orale, è stata aggiunta la verifica dei contenuti 'supplementari' del corso. Alcuni esercizi (v. es. 2 in allegato), basati sui testi *Euronomadi*, miravano a controllare:

a) se gli studenti avessero acquisito (non imparato coscientemente) l'uso degli articoli e delle preposizioni e locuzioni preposizionali, al livello A1 ovviamente;
b) se sapessero scegliere tra le congiunzioni coordinative e subordinative (nelle proposte c'erano 30 % di possibili soluzioni in più, per evitare che gli studenti indovinassero la soluzione giusta),
c) se sapessero tradurre dallo sloveno dei sostantivi, aggettivi ed avverbi (per verificare l'acquisizione del numero, genere, accordo di questi contenuti grammaticali che non erano stati affrontati esplicitamente),[8]

[8] Questi esercizi miravano a verificare se gli studenti avessero acquisito la formazione del singolare e plurale, e l'accordo con aggettivi in genere e numero, in base ai processi dell'acquisizione e non come risultato dell'apprendimento cosciente delle regole, il che si è confermato (anche a sorpresa degli studenti stessi).

d) se sapessero trasformare le forme verbali all'infinito al *presente, passato prossimo, imperfetto* e se necessario lasciarle all'*infinito I.*

I risultati sono stati soddisfacenti: in questi 4 tipi di compiti/esercizi gli studenti hanno totalizzato tra il 75 e il 95 % del punteggio complessivo, riscontrando le maggiori difficoltà con gli articoli (esercizio a) e con i tempi verbali (esercizio d), e minori problemi con connettivi (esercizio b) e lessico (esercizio c). I risultati comunque rispecchiano anche la difficoltà del tipo di compito (livello ricettivo della sola scelta tra varie possibilità vs. livello produttivo dei cloze con articoli e la trasformazione delle forme verbali), ma non solo: ad es. negli anni precedenti anche gli esercizi di tipo 'ricettivo' con le forme verbali (da scegliere tra le forme già proposte, ma non nel senso della scelta multipla, v. *Compiti per casa*) non garantiva risultati migliori.

**h. Sondaggio tra gli studenti**

Molto particolari, o meglio sorprendenti, sono state invece le risposte degli studenti a cui era stato chiesto di valutare il corso dal punto di vista delle particolarità nell'insegnamento. Attraverso un sondaggio (per iscritto) si è cercato di stabilire se siano stati raggiunti anche altri obiettivi formativi (non linguistici).

Nelle risposte alla domanda *La conoscenza dei* tempi verbali – *in che misura ti sembrano necessari per la comprensione e in che misura per la produzione dei testi italiani?* il concetto che i paralleli tra i tempi verbali sloveni e italiani non fossero possibili, è stato prevalentemente rifiutato, anzi,[9] si sono espressi a favore dei 'parallelismi sbagliati' ossia di una minore importanza dei contenuti concernenti l'uso dei tempi verbali, esprimendosi ad es. con *Per cominciare a leggere o a scrivere in lingua italiana il presente, il passato prossimo, l'imperativo e il futuro sono più che sufficienti!* oppure *È importante esprimere con i tempi verbali quando e come qualcosa succede, ma all'inizio è sufficiente farlo nei modi più semplici …* fino a due dichiarazioni che già accennavano al nocciolo del problema: *La conoscenza dei tempi verbali non è necessaria, il senso può essere dedotto dal co(n)testo,* e in particolare: *Difficilmente uso i tempi verbali italiani senza paragonarli con i tempi verbali sloveni – questo è il mio mondo concettuale!*

Solo pochi hanno dato qualche importanza a tutti i tempi verbali italiani, ad es.

- *I tempi verbali sono importantissimi per una comprensione completa e dettagliata, bisogna conoscerli almeno in modo ricettivo fino al punto da poter distinguere se una cosa è accaduta o non.*
- *Secondo me è molto più facile comunicare ed esprimersi se conosci e sai usare più tempi verbali. Così puoi presentare meglio una situazione o un avvenimento (realizzatosi, desiderato …).*

[9] Le risposte sono state indubbiamente sincere perché gli studenti *ovviamente non* hanno risposto per soddisfarmi, pur sapendo quali erano gli obiettivi.

Ho cominciato a chiedermi se avessi ottenuto un contro-effetto. Ripensandoci ho azzardato l'ipotesi che *la loro conclusione non sarebbe stata possibile senza aver compreso la ricchezza e 'l'ambiguità' dei tempi verbali italiani (rispetto ai 5 tempi verbali sloveni), il che però fa sorgere delle perplessità,* ipotesi che mi rimarrà per le future ricerche.

D'altronde, dalle risposte studentesche emergono il piacere e la soddisfazione: il piacere è particolarmente riferito al lavoro nel I semestre, sia per la loro sensazione di poter iniziare a padroneggiare le frasi complesse nei testi autentici sia per il modo di lavorare, autonomo e stimolante dal punto di vista affettivo:

- *Ricordo con piacere di aver letto dei testi NON presi dal libro di testo che riflettono di più 'la vita reale'; penso che in questo modo si inizi a 'convivere' con la lingua in modo migliore.*
- *Mi è piaciuto il fatto di dover analizzare i testi quasi completamente da soli – ho capito che l'italiano, poi, non è tanto difficile da capire, il che mi è piaciuto molto.*
- *Abbiamo provato a capire, intuire, tradurre in sloveno due frasi che ci sono piaciute particolarmente – quale motivazione migliore per noi in quella giungla di parole e frasi!*

Nel II semestre le risposte vertevano sulla soddisfazione del proprio progresso, ad es.

- *Ci siamo concentrati di più sul lato grammaticale dei testi di cui non mi rendevo conto prima: le strutture delle frasi complesse, i* tempi verbali *usati, i loro valori …*
- *Dopo aver lavorato su tutti i testi ho capito che alcuni sono più facili da comprendere degli altri: alcuni li ho capiti senza alcun aiuto!*
- *L'italiano (quale lingua viva) è diverso, più difficile e imprevedibile rispetto alla lingua nei libri di testo.*

Gli studenti hanno criticato il fatto che la grammatica esplicita, l'insegnamento delle regole è stato troppo poco presente.[10] Hanno avvertito il bisogno di un sistema.

## 3. Conclusioni a proposito dell'esperimento

Da questo esperimento in classe risulta che

- alcuni capitoli grammaticali considerati difficili possano essere introdotti anche precocemente, nelle prime 50 ore d'insegnamento, senza

[10] Anche se questa proposta non è potuta essere inclusa o considerata nell'esperimento del 2005-06, è stata aggiunta come obiettivo negli anni accademici successivi: sono seguite delle esperienze positive basate su un guidato utilizzo di una grammatica pedagogica (*Grammatica pratica della lingua italiana*, 2004, Firenze: Alma) che ha sostenuto altri obiettivi e contenuti del corso per principianti in italiano.

che questo nuoccia all'acquisizione dei 'classici' capitoli grammaticali che tradizionalmente si insegnano all'inizio;

- pare che a molti studenti piaccia il concetto del *task-based learning* e di conseguenza un innalzato livello dell'autonomia nello svolgimento dei compiti;
- i compiti riescono meglio se basati su testi adeguati sia per il contenuto (persone, esperienze di vita, vicinanza affettiva, identificazione) che per il livello di lingua (moderna, naturale, meglio se lingua parlata);
- gli obiettivi dei compiti vanno chiariti agli studenti in modo esplicito, sia per il sapere ricettivo (comprensione) che produttivo;
- si potrebbe affermare che gli studenti sottoposti a questo approccio imparino moltissima lingua, ma comincino ad avvertire il bisogno di un forte appoggio grammaticale;
- a mio avviso, l'appoggio grammaticale può essere offerto da un'adeguata grammatica pedagogica usata parallelamente al libro di testo e materiali con testi (semi)autentici: un'adeguata grammatica (sotto varie forme) occorre per dare agli studenti un sostegno nella ricerca di 'ordine nell'apparente disordine della lingua'.

## 4. References


AA. VV. (2001). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione,* Consiglio d'Europa – Firenze, La Nuova Italia – O.U.P. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Čok, L. et al. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika.* Ljubljana: UL PEF; Koper: ZRS. 126-136

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and Teaching.* Oxford: OUP.

Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning,* Prentice-Hall Int.

Lenassi, N. (2004). "Implicitne glagolske konstrukcije: problem njihovega poučevanja v okviru poslovnega italijanskega jezika", *Vestnik, Društvo za tuje jezike in književnosti*, 38 (1/2), 173-195.

Maffei, A., Magnini, S. (2008). "La "gioia" del compito in classe", *In.It* (21), 18-22.

Mertelj, D. (2003). "Naloge za urjenje slovničnih struktur v učbenikih italijanščine kot tujega jezika", *Vestnik, Društvo za tuje jezike in književnosti*, 37 (1-2), 131-147.

Mertelj, D. (2005). *Poučevanje nekaterih podrednih skladenjskih vzorcev pri predmetu 'italijanščina' kot tuji jezik v slovenskih gimnazijah : sedanje stanje in predlogi za spremembe (it. L'insegnamento di frasi complesse nell'ambito dell'italiano come lingua straniera nei licei sloveni: stato attuale e proposte). Doktorska disertacija.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti.

Mertelj, D. (2006). "Urjenje večstavčnih povedi pri pouku italijanščine kot drugega/tujega jezika", *Vestnik, Društvo za tuje jezike in književnosti*, 40 (1-2), 49-62.

Mertelj, D. (2008). "Ravni znanja večstavčne skladnje pri učencih z italijanščino kot tujim jezikom". In: Skela, J. (ed.), *Pregled stanja tujejezikovnega učenja in poučevanja v Sloveniji z vidika evropskih usmeritev in predlogov nadaljnje konceptualizacije poučevanja tujih jezikov.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, 348-369.

Miklič, T. (1992). "Tendenze nella scelta delle forme verbali italiane in testi prodotti da apprendenti sloveni: in cerca di spie dell'interferenza". In: B. Moretti & D. Petrini & S. Bianconi (cur.), *Linee di tendenza*

*dell'italiano contemporaneo.* Roma: Bulzoni, 475-492.

Miklič, T. 2003. "Interpretazione della funzione testuale dei paradigmi verbali italiani. Tentativo di un modello d'analisi integrata". In: M. Giacomo-Marcellesi M. & A. Rocchetti (cur.), *Il verbo italiano: Studi diacronici, sincronici, contrastivi, didattici.* Roma: Bulzoni, 553–570.

Miklič, T. 2004. "Testi narrativi, azioni centrali e paradigmi verbali italiani". In: Paolo D'Achille (cur.), *Generi, architetture e forme testuali*. Firenze: F. Cesati, 145–160.

Miklič, T. e M. Ožbot. 2007. "Teaching the uses of Italian verb forms to Slovene speakers", *Linguistica XLVII* (1), 65-76.

Moderc, S. 2006. *Gramatika italijanskog jezika. Morfologija sa elementima sintakse, drugo izdanje.* Beograd: Luna crescens.

Nocchi, S. 2004. *Grammatica pratica della lingua italiana*, Firenze, Alma.

Samardžić, M. 2006. *Od rečenice do teksta. Uvod v sintaksu italijanske složene rečenice.* Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet.

Ziglio L. e G. Rizzo. 2003. *Espresso 1*, Firenze, Alma.

**Corpus (nell'archivio dell'autrice D. Mertelj)**

Testi *Euronomadi*, tratti e in parte adattati dalla rivista *Gioia*, settembre 2005;

Test finali, giugno 2006;

Sondaggi tra gli studenti (per iscritto), giugno 2006.

**allegato no. 1 – esempio di testo dalla raccolta dei testi *Euronomadi***

**Sfogliate tutti i 23 testi e segnalate i nomi (e cognomi) dei ragazzi che - secondo voi - sono italiani. Adesso, senza sfogliare i testi, cercate di abbinare le seguenti foto ai 4 testi.**

| | |
|---|---|
| **Fabio Macri, m, 25 anni, Berlino, pizzaiolo**<br>**Pizza, amore e fantasia**<br>Sono cresciuto a Favria Canavese, un paese di 4000 abitanti in Piemonte, fino a quando mi sono reso conto di essere uno degli uomini più fortunati della terra: nella mia famiglia sono tutti pizzaioli da generazioni ed è un mestiere chi si può fare ovunque nel mondo. Ho abitato a Londra e a Barcellona, adesso sono a Berlino da tre anni, ma fra qualche mese andrò a Parigi e so già che troverò lavoro subito. Intanto imparo molte lingue e conosco persone che non avrei mai incontrato a Favria Canavese. Non tutti hanno il privilegio della mia libertà, in alcuni casi oggettivamente non ci sono i presupposti, ma spesso le persone non sanno cogliere le opportunità. Basta vedere qui a Berlino: in tanti (specialmente le persone più anziane) vivono come se il muro non fosse mai crollato perché i cambiamenti forti fanno paura. A me, invece, piacciono e mi adatto facilmente perché so che ogni esperienza nuova ha qualche cosa da insegnarmi. | **Maurizio Galati, m, 23 anni, Lecce, studente**<br>**Viaggiando si impara, più che a scuola**<br>I giovani della mia generazione hanno molta voglia di conoscere e confrontasi con altre realtà. Io sono andato a Dublino con il programma Erasmus e ho scoperto tante piccole differenze. Ma, in fondo, non ci sono veramente persone diverse, solo abitudini diverse. Oggi per noi è un privilegio avere questa facilità di viaggiare e comunicare, possiamo renderci conto in prima persona di cose insospettabili, piccole curiosità o semplicemente di un modo diverso di affrontare lo stesso problema. È facile assimilare aspetti di altre culture solo con l'esperienza di ogni giorno. Si cresce senza rendersene conto, si impara molto di più che su un libro di testo. Adesso ho molti amici non italiani e confrontarmi con loro certe volte mi ha fatto sentire un po' a disagio: ho incontrato ragazzi che parlavano benissimo due o tre lingue, io invece non ho mai dato troppa importanza a studiare bene l'inglese e, come me, tanti miei amici italiani. Se vogliamo sentirci europei, dovremmo almeno fare questo piccolo sforzo. |
| **Ivan Della Morte, m, 30 anni, Amsterdam, assistente di bordo**<br>**Nato libero**<br>Parlo cinque lingue e ho cambiato lavoro un sacco di volte. Adesso lavoro sul treno ad alta velocità Thalis e ogni settimana viaggio tra Parigi e Amsterdam. Prima ho fatto il manager di un coffee-shop, il commesso, il dj, l'attore porno. Ho girato dei film a Londra e a San Francisco, mi piacciono certe zone della California perché mi ricordano un po' l'Abruzzo dove andavo in vacanza con i miei genitori che sono di lì. Io però sono cresciuto in Svizzera e a 24 anni sono venuto a vivere a Amsterdam. Qui c'è una libertà e una tolleranza che in tanti altri Paesi manca e so che gli italiani non se ne rendono davvero conto. Chissà se l'Europa aiuterà a smussare un poco anche il loro temperamento drammatico? Però nel cuore rimango italiano e ne sono fiero. | **Luca Pedrotti, m, 24 anni, Brescia, web designer**<br>**Cittadino del Mondo**<br>Ho vissuto in Brasile, Argentina, Messico e Francia, vado spesso per lavoro in Spagna e Portogallo e in genere viaggio molto per il puro piacere di viaggiare e conoscere altre realtà. È il mio modo di capire me stesso, di scoprire come vedono le cose gli altri e anche di ispirarmi. Secondo me, non c'è niente che arricchisca di più del confronto con realtà diverse, perché si è costretti a relativizzare tutto, a rivedere le proprie convinzioni. Non mi sento italiano. E nemmeno europeo. Sono un cittadino del mondo. |

**Attualmente, due vivono in Italia e due no - DOVE abitano i ragazzi e CHE COSA fanno?**

| CHI dei 4 ragazzi … | DA CHE COSA l'hai capito? |
|---|---|
| 1. ha girato dei film? | |
| 2. si sente molto fortunato? | _____ |
| 3. è stato in Irlanda per studio? | _____ |
| 4. non si sente affatto italiano? | _____ |
| 5. ha avuto problemi con l'inglese? | _____ |
| 6. viaggia per lavoro e per passione? | _____ |
| 7. ha molti famigliari piemontesi? | _____ |
| 8. è un ex-attore porno? | _____ |
| 9. è di origine italiana (abruzzese?) | _____ |
| 10. è felice di essere italiano ? | |

**Leggete i seguenti testi e identificate i tempi verbali, quindi cercate di tradurli in sloveno:**

Maurizio Galati, m, 23 anni, Lecce, studente: Viaggiando si impara, più che a scuola

I giovani della mia generazione hanno molta voglia di conoscere e confrontasi con altre realtà.
Io sono andato a Dublino con il programma Erasmus e ho scoperto tante piccole differenze.
Ma, in fondo, non ci sono veramente persone diverse, ma solo abitudini diverse.
Oggi per noi è un privilegio avere questa facilità di viaggiare e comunicare,
possiamo renderci conto in prima persona di cose insospettabili, piccole curiosità,
o semplicemente di un modo diverso di affrontare lo stesso problema.
È facile assimilare aspetti di altre culture solo con l'esperienza di ogni giorno.
Si cresce senza rendersene conto, si impara molto di più che su un libro di testo.
Adesso ho molti amici non italiani e confrontarmi con loro certe volte mi ha fatto sentire un po' a disagio:
ho incontrato ragazzi che parlavano benissimo due o tre lingue,
io invece non ho mai dato troppa importanza a studiare bene l'inglese e, come me, tanti miei amici italiani.
Se vogliamo sentirci europei, dovremmo almeno fare questo piccolo sforzo.

## COMPITI PER CASA

---

***Riempite il cloze con I VERBI:***

***Chi è questo/a ragazzo/a?*** _____

*andrò, si può fare, troverò,*
*mi sono reso conto, non sanno, mi adatto, non avrei mai incontrato, vivono, so, fanno paura*

Sono cresciuto a Favria Canavese, un paese di 4000 abitanti in Piemonte, fino a quando _____ di essere uno degli uomini più fortunati della terra: nella mia famiglia sono tutti pizzaioli da generazioni ed è un mestiere chi _____ ovunque nel mondo. Ho abitato a Londra e a Barcellona, adesso sono a Berlino da tre anni, ma fra qualche mese _____ a Parigi e so già che _____ lavoro subito. Intanto imparo molte lingue e conosco persone che _____ a Favria Canavese. Non tutti hanno il privilegio della mia libertà, in alcuni casi oggettivamente non ci sono i presupposti, ma spesso le persone _____ cogliere le opportunità. Basta vedere qui a Berlino: in tanti (specialmente le persone più anziane) _____ come se il muro non fosse mai crollato perché i cambiamenti forti _____. A me, invece, piacciono e _____ facilmente perché _____ che ogni esperienza nuova ha qualche cosa da insegnarmi.

---

***Riempite il cloze con ARTICOLI & PREPOSIZIONI.***

***Chi è questo/a ragazzo/a?*** _____

Ho vissuto ___ Brasile, Argentina, Messico e Francia, vado spesso per lavoro ___ Spagna e Portogallo e in genere viaggio molto per ___ puro piacere di viaggiare e conoscere altre realtà. È ___ mio modo di capire me stesso, ___ scoprire come vedono le cose ___ altri e anche di ispirarmi. Secondo me, non c'è niente che arricchisca di più del confronto ___ realtà diverse, perché si è costretti a relativizzare tutto, ___ rivedere le proprie convinzioni. Non mi sento italiano. E nemmeno europeo. Sono ___ cittadino del mondo.

***Riempite il cloze con I VERBI:***

***Chi è questo/a ragazzo/a?*** _____

*hanno, sono andato,*

*ho scoperto, possiamo, affrontare, si cresce, confrontarmi, ha fatto, parlavano, dovremmo, imparare*

I giovani della mia generazione _____ molta voglia di conoscere e confrontasi con altre realtà. Io _____ a Dublino con il programma Erasmus e _____ tante piccole differenze. Ma, in fondo, non ci sono veramente persone diverse, solo abitudini diverse. Oggi per noi è un privilegio _____ questa facilità di _____ e comunicare, _____ renderci conto in prima persona di cose insospettabili, piccole curiosità o semplicemente di un modo diverso di _____ lo stesso problema. È facile assimilare aspetti di altre culture solo con l'esperienza di ogni giorno. _____ senza rendersene conto, si impara molto di più che su un libro di testo. Adesso ho molti amici non italiani e _____ con loro certe volte mi _____ sentire un po' a disagio: ho incontrato ragazzi che _____ benissimo due o tre lingue, io invece non ho mai dato troppa importanza ad _____ bene l'inglese e, come me, tanti miei amici italiani. Se vogliamo sentirci europei, _____ almeno fare questo piccolo sforzo.

***Riempite il cloze con I VERBI:***

***Chi è questo/a ragazzo/a?*** _____

*viaggio, sono, piacciono,*

*sono andato, ricorda, sono, parlo, so, rendono, lavoro, andavo*

_____ cinque lingue e ho cambiato lavoro un sacco di volte. Adesso _____ sul treno ad alta velocità Thalis e ogni settimana _____ tra Parigi e Amsterdam. Prima ho fatto il manager di un coffee-shop, il commesso, il dj, l'attore porno. Ho girato dei film a Londra e a San Francisco, mi _____ certe zone della California perché mi _____ un po' l'Abruzzo dove _____ in vacanza con i miei genitori che sono di lì. Io però sono cresciuto in Svizzera e a 24 anni _____ a vivere a Amsterdam. Qui c'è una libertà e una tolleranza che in tanti altri Paesi manca e _____ che gli italiani non se ne _____ davvero conto. Chissà se l'Europa aiuterà a smussare un poco anche il loro temperamento drammatico? Però nel cuore _____ italiano e ne _____ fiero.

***In base ai testi che hai letto, scrivi un breve componimento (di circa 10 frasi) su te stesso.***

**allegato no. 2 – tipi di esercizi per la valutazione**

*Completate gli spazi vuoti con gli articoli, anche con l'articolo zero dove è necessario.*

*18 punti*

**La moda comunica - Anna Siegismund, f, 22 anni, Berlino, giornalista**

Sono _____ stagista al Deutsche Magazine, scrivo di trend e stile. La moda è importante per _____ mia generazione perché definisce _____ identità, è _____ modo di comunicare senza _____ parole che dice molto sulla personalità. Ovunque in Europa posso vedere se ho delle cose in comune con _____ mio coetaneo osservando _____ modo in cui è vestito: non c'è neanche _____ bisogno di parlare. Mi piace approfondire _____ aspetti sociali della moda: _____ braccialetti di Lance Armstrong, per esempio, sono _____ cerchietto di plastica, ma anche _____ grande dichiarazione di valori. _____ cosa frivola come la moda può essere _____ strumento prezioso contro _____ razzismo e non è poco rendere visibili delle idee. Ora in Europa, per _____ studenti che vogliono approfondire _____ aspetti della cultura contemporanea come questo, c'è anche _____ grandissima offerta di formazione. Davvero all'avanguardia!

---

*Completate gli spazi vuoti con le congiunzioni, scegliendo tra le proposte.*

*12 punti*

*per / ma / e / quando / invece / se / però / e / mentre / quando / chi / e / dovunque / anche se / se*

**Dimmi a che ora mangi e ti dirò chi sei - Konstantina Mauroidakos, f, 24 anni, Milano, designer**

Sono venuta a Milano quattro anni fa _____ studiare design. Prima ho fatto l'Erasmus a Lisbona _____ prima ancora ho abitato in Messico. Ma sono cresciuta tra Atene e Berlino _____ ho anche abitato a Colonia. Mi sento un po' straniera dappertutto _____, nello stesso tempo, a mio agio in qualsiasi posto. È un privilegio potere confrontare continuamente diverse culture. Per esempio: in Grecia, _____ arrivi in un negozio _____ sta chiudendo, ti fanno entrare, gli orari sono elastici; in Germania no, le regole sono limiti invalicabili, tutto è bene organizzato _____ preciso. In Grecia ci si parla da un balcone all'altro, si socializza molto; in Germania è normale non conoscere _____ abita nel tuo palazzo. In Olanda si mangia alle 6 di sera _____ in Spagna alle 11. Per questo io, dovunque sia, mangio _____ ho fame. E pazienza _____ i miei amici milanesi, _____ mi vedono pranzare alle tre di pomeriggio, mi considerano mezza matta.

*Completate il testo con la forma corretta dei verbi - al passato prossimo, al presente indic., all'infinito I.*

*14 punti*

**Pizza, amore e fantasia - Fabio Macri, m, 25 anni, Berlino, pizzaiolo**

_____(crescere) a Favria Canavese, un paese di 4000 abitanti in Piemonte, fino a quando mi sono reso conto di _____(essere) uno degli uomini più fortunati della terra: nella mia famiglia _____(essere) tutti pizzaioli da generazioni ed è un mestiere chi si può _____(fare) ovunque nel mondo. Prima _____(abitare) a Londra e a Barcellona, adesso sono a Berlino da tre anni, ma fra qualche mese _____(andare) a Parigi e _____(sapere) già che troverò lavoro subito. Intanto _____(imparare) molte lingue e conosco persone che non avrei mai incontrato a Favria Canavese. Non tutti _____(avere) il privilegio della mia libertà, in alcuni casi oggettivamente non ci sono i presupposti, ma spesso le persone non _____(sapere) cogliere le opportunità. Basta

_____(vedere) qui a Berlino: in tanti (specialmente le persone più anziane) _____(vivere) come se il muro non fosse mai crollato perché i cambiamenti forti fanno paura. A me, invece, _____(piacere) e mi adatto facilmente perché _____(sapere) che ogni esperienza nuova ha qualche cosa da insegnarmi.

DARJA MERTELJ

Univerzitet u Ljubljani

**KAKO PREDAVATI ITALIJANSKA VREMENA U SLOŽENIM REČENICAMA SLOVENAČKIM POČETNICIMA U ITALIJANSKOM KAO STRANOM JEZIKU**

**Sažetak**

Iako su im principi sintakse složene rečenice poznati iz maternjeg jezika, slovenački učenici se susreću sa brojnim preprekama kada treba da uspostave odgovarajuće paralele između 15 italijanskih i 5 slovenačkih vremena. Činjenica da se u raznim tipovima autentičnih tekstova skoro sva italijanska vremena često koriste, povećava njihove poteškoće. Ovo čini gotovo nemogućim da razumevanje čitanja, čak i na početnim nivoima, bude razvijeno bez odgovarajućeg vladanja italijanskom sintaksom složenih rečenica. Kod nekih grupa početnika u italijanskom, neki elementi sintakse složenih rečenica u kratkim autentičnim tekstovima su uvedeni kao komplementarni sadržaj u okviru uobičajenog komunikativnog predavanja. Da bi se suočili sa takvim argumentom toliko rano, čini se da je korisno stvoriti bazu, koja bi sprečila slovenačke učenike da uspostavljaju pogrešne paralele između upotrebe italijanskih i slovenačkih vremena, i pomogla im na višim nivoima da bolje razumeju i sintaksički zahtevne tekstove.
**Ključne reči:** italijanski kao strani jezik, slovenački početnici, sintaksa složenih rečenica, tekstovi, vremena, transfer

UDK 316.776 : 654.197 (497.11)"2008"
ID 177393676

BRANKICA DRAŠKOVIĆ

Univerzitet u Novom Sadu

# DRAMATURGIJA CENTRALNE TELEVIZIJSKE INFORMATIVNE EMISIJE (TV DNEVNIKA)

**Sažetak:** Sa stanovišta i u skladu sa metodološkim prosedeima analize diskursa i analize sadržaja u ovom radu je za jedinicu analize određena centralna televizijska informativna emisija (TV dnevnik) u stalnom večernjem terminu, koja ima posebnu koncepciju u sadržajnom i u formalnom smislu u odnosu na ostale specijalne informativne emisije namenjene plasiranju televizijskih vesti. Na osnovu korpusa koji sačinjavaju dnevnici Javnog servisa Radio televizije Srbije i TV B92 u izbornim danima, od 8. do 12. maja 2008. godine, komparativnom analizom utvrđene su sličnosti i razlike u odabiru, načinu plasiranja i obrađivanja vesti dana, zatim njihovih žanrovskih obeležja, frekventnosti određenih formi koje nisu u svakodnevnoj praksi, kodovima i konvencijama televizijskih emisija vesti kao žanra. Cilj je bio da se utvrdi kako će se izrazita obeleženost korpusa (izborni dani) odraziti na dramaturgiju emisije i ukupan efekat posledice delovanja poruke .
**Ključne reči:** televizijsko novinarstvo, televizijske vesti, dramaturgija, centralna informativna emisija, manipulacija, srpski jezik

## 1. Osobenosti dramaturgije centralne televizijske informativne emisije

### 1.1. Definicija i osnovne karakteristike

Prema opštoj i najčešće prihvatanoj definiciji iz dramaturške literature dramaturgija je posebna sposobnost sadržaja dela i raspoređivanja njegovih delova, koji autoru omogućavaju aktivno upravljanje mišljenjem, interesovanjem i pažnjom gledalaca. "Dramaturgija - to je neodvojivi deo svakog dela za ekran. S njom sve počinje, njoj se sve potčinjava u svim etapama stvaranja dela", navodi u svojoj knjizi "Dramaturgija i montaža (Televizija, film, video) televizijski i filmski reditelj Aleksej Georgijevič Sokolov (2003: 5) objašnjavajući dalje, između ostalog, da se čitava tajna dramaturgije centralnih informativnih emisija, za razliku od drugih televizijskih dela, zapravo krije u dva osnovna pitanja: o čemu i kako pričati? To je izazov sa kojim se televizijski novinari i urednici svakodnevno susreću u kreiranju vesti i priloga. Opšte je poznata teza da savremeni konzumenti televizijskih informacija više ne čekaju večernja izdanja informativnih emisija da bi se obavestili o dnevnim događajima, već da razloge za njihovu konstantno veliku gledanost na gotovo svim televizijama u svetu treba tražiti upravo u načinu na koji ih određena medijska kuća *pozicionira i interpretira.* Zato odabrani događaji moraju biti plasirani u *što efektnijem formatu* i po određenoj dramaturgiji koja ima dodatno značenje, kako bi delovanje

određene poruke dobilo što efikasniju prohodnost do gledalaca. "Vesti nisu suve i beživotne informacije, već uzbudljivo izlaganje događaja i problema života ljudi" (Sokolov 2003:52). Kao jedan od važnih principa u dramaturškoj izgradnji sadržaja određenog dela ističe se ograničenost zadatim vremenom. Smatra se da je maksimalna minutaža nekog narativnog dela na ekranu, u koje spadaju i informativne emisije, između 20 i 30, maksimum 50 minuta, jer je dokazano da se posle toga pažnja i interesovanje gledaoca gasi zbog jednolične forme izlaganja informacija. Emitovanje centralnih informativnih emisija u domaćoj televizijskoj praksi je tokom godina pretrpelo razne izmene i sada ima relativno standardizovan format. Traju 30 minuta, iako gotovo sve medijske kuće često probijaju zadatu minutažu. Prema novijim standardima, dnevnici su omeđeni dvema najavama vesti dana na početku i kraju emisije, a česte su i međunajave na polovini dnevnika: "u nastavku ćete gledati". Najave vesti imaju svoj preciziran format. Prema dugogodišnjoj BBC-ijevoj televizijskoj praksi, koja se poslednjih godina sve više primenjuje u domaćim medijima, *hedlajns*, odnosno najava vesti dana, treba da sadrži četiri ili pet hedova, odnosno glava vesti. Prva vest mora da bude najvažnija informacija dana, a svaka najava mora biti ilustrovana najzanimljivijim kadrovima iz datih vesti. Zbog dinamike obično se koriste dva do tri kadra u trajanju do četiri sekunde. Karakteristično je i da su hedovi, odnosno najave vesti često gramatički nepotpune, najčešće bez glagola, slične sloganima po rečeničnom ustrojstvu - redukovane rečenice. Npr. *U Srbiji sutra parlamentarni, pokrajinski i lokalni izbori; Novak Đoković u finalu teniskog turnira u Rimu.* Dramaturški postupak najave vesti i međunajave smatra se opravdanom metodom privlačenja pažnje zainteresovanosti gledalaca i mora da sadrži "jednu vrstu neočekivanosti i paradoksa. Ali, ne treba da otkriva smisao daljeg saopštenja" (Sokolov 2003: 42). Nakon najave vesti dana nižu se *ostale najvažnije* informacije različitih žanrovskih obeležja i grupisane u tematske rubrike prema sledećem redosledu: *unutrašnjopolitičke vesti, spoljnopolitičke, društvo i ekonomija, vesti iz sveta, vesti iz kulture i umetnosti, sportski blok i vremenska prognoza.*

Dramaturgija centralnih informativnih emisija planira se dnevno i precizira scenarijem koji se u profesionalnom žargonu zove se košuljica.[1] Ona sadrži redosled segmenata, odnosno priloga, nazive priloga i novinare koji su ih radili, mesta eventualnog živog uključenja ili gosta emisije, zatim način (tehniku) emitovanja svake vesti i priloga i njegovog trajanja, odnosno da li se pušta sa trake ili je prezenter saopštava direktno u kameru, bez pokrivanja slikom ili sa njim.

Dramaturgija predstavlja jedan od standardnih elemenata (zajedno sa konceptom i sadržajem, vizuelnim stilom, frekventnošću i živim emitovanjem) po kojima je centralna informativna emisija vremenom postala prepoznatljiva i zbog

[1] Košuljica je zapravo popis celog toka emisije. Prema instrukcijama urednika sastavlja je dežurni realizator u izvesnom smislu režira emisiju, brine o povezivanju blokova i o grafičkom izgledu. On vodi emisiju iz odeljenja režije, koordinirajući svim tehničkim službama. Osim realizatora košuljicu moraju imati pred sobom svi koji učestvuju u realizaciji emisije - prezenter, mikser, tehničar u magnetoskopu i drugi.

kojih se smatara specifičnim televizijskim žanrom. Navedene konvencije žanra koje doprinose specifičnom audio vizuelnom kodu televizijskih vesti, su, inače, u procesu stalnog menjanja i prilagođavanja i u određenom trenutku mnogo govore o vladajućim merilima društva koje ih stvara. Pozivajući se na teoretičara Fiskea koji je svojevremeno utvrdio da žanr osim standardizacije i osećaja poznatog treba da sadrži i raznolikost proizvoda Mek Kvin zaključuje: "Unutar predvidljivosti prezentacije i dominantnih vrednosti vesti, postoji nepredvidljivost onoga što će se pojaviti kao vest " (2000: 45). Dakle, dramaturgija centralne informativne emisije zavisi od uređivačkog koncepta, odnosno izbora vesti.

### 1.2. Uređivačka koncepcija - izbor vesti

Televizijski dnevnik se uređuje dnevno, a priprema višednevno. U okviru njega emituje se ograničen broj tema, u proseku između 20 i 30 priloga, uključujući i kratke vesti. Biraju ih urednici i čelni ljudi medija na temelju primljenih informacija iz raznih izvora. Kako navodi Miodrag Ilić (2006: 201) u knjizi *Rađanje novinarske profesije* uređivanje TV dnevnika zavisi "kako od ideoloških i političkih kriterijuma, od aktuelnog trenutka, tako i od opredeljenja shvatanja, obrazovanja i moralnih skrupula urednika", ali oni, kako dalje navodi, "moraju biti utemeljeni sa uređivačkom politikom medijske kuće, koja se profiliše uglavnom u odnosu na vlasničku strukturu i uticaj interesa određenih političkih grupa, političke elite i vlasnika kapitala." Dakle, navedeni interesi mogu se nazreti u ukupnom informativnom programu televizijskih stanica u zavisnosti od toga da li je reč o tzv. javnom servisu ili o komercijalnoj televiziji u rukama privatnih vlasnika. S druge strane, rukovodioci i jednih i drugih televizijskih kuća imaju jednak stav da se njihove emisije vesti odlikuju isključivo objektivnošću i da njihovi novinari prenose gledaocima informacije bez ikakve lične ocene i komentara. Takvo mišljenje je prema Sokolovu u suprotnosti sa njihovim osnovnim ciljem da privuku nesvesnog gledaoca svom TV kanalu. "Svaki čovek, dobivši više humanitarno obrazovanje, dužan je da zna da bilo kakva informacija predana od strane čoveka i njegove svesti, uvek i bez razlike ima subjektivan karakter. To je u ljudskoj prirodi" (2003: 37). Iako se vesti moraju bazirati na činjenicama: stvarnim mestima, događajima i ljudima, ipak se struktura priloga, kao i same emisije gradi izborom i selektivnim odbacivanjem materijala.

Sam postupak izbora vesti nije jednostavan, a ni jedinstven što se lako uočava u komparativnoj analizi više medija. Smatra se da "principi izbora i prezentacije koji leže u pozadini samih vesti jesu postojani“ (Mek Kvin 2000:123). Među osnovne kriterijume koje je utvrdila teorija o kategorizaciji vesti spadaju: *negativitet, personalizacija, lokalnost, pravo vreme saopštavanja, tačnost, objektivnost i ravnoteža vesti, pristrasnost u vestima, važnost slike, jednostavnost* (2000: 123-136) *aktuelnost, angažovanost, konflikt* (Todorović 2002: 16, Itjul/Anderson 2001: 14-20, Rajnvajn 1988: 21).

Zbog tendencija preslikavanja događaja bez iznošenja vrednosnih stavova, odnosno da vesti više naglašavaju odgovore na pitanja *ko*, *šta* i *gde* nego na *zašto* i

*kako* smatra se da se TV vesti sve više izmeštaju iz informativnog u zabavno polje masovnih medija postajući čudna smeša informacije i fikcije, saznajnog i zabavnog, serioznog i estradnog. Jackie Harrison u knjizi *News* zaključuje da smo u poslednjih dvadeset i pet godina svedoci velikih promena koje su se dogodile kako u samom tehničkom smislu: proizvodnje i prenosa vesti, tako i u onom sadržajnom, kao i u obrascima njihovog konzumiranja.[2] Istinitost i pokušaji da ne budu iskrivljeno "ogledalo stvarnosti", što je bila karakteristika vesti u pionirskim danima televizije, sve se više dovode u pitanje. "U vestima globalnih televizija tragedije postaju performans koji ima svoju narativnu strukturu, pozitivne i negativne likove i, naravno, junake-reportere koji su se, eto, uprkos svim opasnostima našli na licu mesta - u sobi za egzekuciju ili na ratnom poprištu - samo da bi gledaoci u foteljama bili pravovremeno obavešteni dok mirno ispijaju svoje konzerve piva" (Radojković, Miletić, 2005: 147).

Pojedini teoretičari medija televizijske vesti sve češće porede sa popularnim igranim serijalima, i to ne samo zbog njihovog sadržaja nego i zbog načina plasiranja, odnosno predvidljive strukture scenarija, narativnog toka, uvek istih prezenterskih lica, frekvencije emitovanja emisije iz dana u dan, emitovanja informacija o nekim događajima koje su aktuelne ne samo danima već mesecima, pa čak i godinama (kao što je to slučaj kod nas, recimo, sa procesima u Haškom tribunalu), informacija o svakodnevnim aktivnostima istih političkih figura iz vrha vlasti. Sa popularnim igranim serijalima povezuju televizijske vesti i težnja ka senzacionalizmu, te površnost i kao njena posledica izbor kratkih formi, i na kraju velika gledanost i jednih i drugih. Dok medijski teoretičari Džon Fiske i Džon Hartli u knjizi *Reading Television* strukturu televizijskih vesti u savremenoj američkoj televizijskoj praksi izjednačavaju sa strukturom sitkoma i policijskih serija,[3] hrvatski teoretičar Hrvoje Turković u knjizi *Narav televizije*, povlačeći paralelu između Dnevnika HRT-a i popularne latino sapunice "Santa Barbara", sarkastično primećuje "TV Dnevnik ima mnogo osobina serijala, ali previše neosvešćenih - Santa Barbara je našem dnevniku, nažalost nedosegnut ideal" (Turković 2008: 09).

## 2. Osobenosti dramaturgije posmatranog korpusa

Kako bi se ustanovile specifičnosti i utvrdile razlike između centralnih informativnih emisija RTS-a i TV B92 u načinu plasiranja, grupisanja i obrađivanja vesti i tema u zavisnosti od vremenskog i društvenog konteksta korpus za analizu, koji je korišćen za potrebe ovog rada, ciljano je odabran od 8. do 12. maja 2008.

---

[2] "Global flows of news have, within more recent technological developments, facilitated the dissemination of greater amounts of news and information at faster rate hen ever before. The relationship between news and entertainment is currently uncertain. The rapidly changing nature of the contemporary media environment within which journalists work and audiences consume their products is challenging established view about news. The commodification of news and the pursuit of viewer ratings also impact upon the nature of the news" (Harrison, 2006: 68).

[3] Fiske J. – J. Hartley (2003). *Reading Television*. New York : Routledge. (str. 154).

godine. Pet dana kontinuiranog praćenja omogućilo je da se uoče kvalitativne i kvantitativne osobenosti predizbornih, izbornog i postizbornog izdanja ovih emisija. Utvrđeno je da ove dve televizije, iako se razlikuju po uređivačkoj politici i koncepciji, ipak imaju dosta zajedničkih karakteristika, pre svega u odnosu na osnovne kriterijume koje je utvrdila teorija u karakterizaciji vesti. U obe emisije izbor vesti baziran je na principu *negativiteta,* odnosno tzv. loših vesti (najčešće iz crne hronike)[4] koje se pozicioniraju kao najvažnije vesti dana. Tako su, na primer, 12. maja 2008. godine obe informativne emisije, iako je reč o postizbornom danu u Srbiji, počele izveštajima o događaju koji je bio u svetu vest dana – razornom zemljotresu u Kini u kojem je poginulo osam, a 12 hiljada ljudi je povređeno. Prvi blok vesti na obe televizije karakterisalo je saopštavanje vesti, uglavnom iz domaće politike koje su uglavnom *personalizovane* (izjave političara).Takođe, politički sukobi prikazani su najčešće kroz konflikte ličnosti ili kao rezultat delovanja političkih lidera. Uočeno je da se na unutrašnjopolitički blok koji otvaraju najznačajnije informacije o aktivnostima iz vrha vlast, u obe emisije uglavnom nadovezuju spoljnopolitičke, ako ih ima, a potom i vesti sa važnim ekonomskim temama: kako makroekoenomskim tako i mikroekonomskim.U *Dnevniku 2* RTS-a zatim ide blok vesti iz sveta, dok se on u *Vestima u 18.30* TV B92 emituje tek pred kraj emisije. Na obe televizije ovaj blok uređen je po prepoznatljivom šablonu – otvara ga jedna duža vest i dve do tri kraće blic vesti, u trajanju od 20 do 30 sekundi. Vesti iz domena rubrike društva (zdravstvo, obrazovanje, socijalna sigurnost) i kulture i umetnosti, uglavnom se plasiraju u drugom delu obe emisije. Uočljivo je i da su se neke rubrike delile u kategorije, na primer društvo I i društvo II ili politika I i politika II.[5]Jedna od razlika u strukturi analiziranih emisija je i pozicioniranja sportskog bloka. Na TV B92 je emitovan pre, a na RTS-u nakon reklamnog bloka. Obe emisije završavale su se rubrikom o vremenskoj prognozi, podsećanjem na vesti dana i prezenterskom odjavom. Dakle, iako naizgled imaju sličnu dramaturšku liniju *Dnevnik 2* RTS-a i *Vesti u 18.30* TV B92 u mnogome se i razlikuju, pre svega u redosledu blokova. Takođe, u uvodnom delu emisije nakon najavne špice emisije u *Vestima u 18.30* B92 najava najvažnijih vesti dana prethodila je direktnom obraćanju prezentera u kameru, dok je u Dnevniku RTS-a koncept obrnut.

---

[4] Na putu Pančevo - Kovin prevrnuo se autobus. Dvadeset i troje putnika povređeno. U Irigu kamion udario u zgradu. Poginuli otac i sin (8. maj); U Srbiji godišnje u saobraćajnim nesrećama strada pedesetoro dece. Više od hiljadu biva povređeno. Saobraćajni udesi najčešći uzrok smrti u dečijem uzrastu (10. maj); Srbija na prvom mestu u Evropi po broju obolelih žena od raka grlića materice. (9. maj).

[5] Zbog uredničke procene značaja određenih vesti, često se dešava da se neka rubrika više puta javlja tokom emisije. Dužina trajanja određenog bloka vesti uglavnom zavisi od tematskih događaja dana i odluke urednika koliki će im prostor ustupiti. Vesti se uglavnom prelivaju jedna u drugu i odvojene su jedino najavama prezentera koji ih čitaju iz studija.

### 2.1. Osobenosti dramaturgije u predizbornim danima i postizbornom danu

Značaj vesti određenog dana u toku posmatranog perioda direktno je uticao na dužinu i redosled rubrika. Tako je, najzastupljenija rubrika 8. maja, sasvim očekivano, u obe emisije bila o predizbornim aktivnostima političkih stranaka, koja je u *Vestima* TV B92 trajala 14 minuta i 19 sekundi, dok je u *Dnevniku 2* RTS-a zauzela nešto manji prostor od 13 minuta i 50 sekundi. Pošto je imao duži termin trajanja, blok predizbornih vesti na TV B92 je bio razuđeniji, odnosno svaka stranka je predstavljena zasebnim izveštajem ili vešću sa izjavom. U *Dnevniku 2* bio je kompaktniji i sastojao se od dva duža kombinovana izveštaja i jedne vesti, i bio je omeđen audio-vizuelnim džinglom "Izbori 2008." Na TV B92 odmah iza unutrašnjopolitičke rubrike najzastupljeniji blok bio je politički marketing, koji je trajao predugih osam minuta. Tako kada se zbroji vreme trajanja bloka o predizbornim aktivnostima (39%), ostalih vesti iz unutrašnjopolitičke rubrike (19%) i vreme koje je bilo rezervisano za plaćeno reklamiranje stranaka (12) izlazi da je veći deo emisije, odnosno 70% sadržaja od ukupnog trajanja, bio posvećen izborima što je prilično uticalo na jednoličan tempo izlaganja vesti. Inače. merilo *pristrasnosti* imalo je značajnu ulogu u izboru vesti u izveštavanju o predizbornim aktivnostima političara.[6] Statistika dalje govori da je javni servis unutrašnjopolitičkim i izbornim dešavanjima tog dana posvetio 37% prostora. Primetno je da se urednik emisije opredelio da blok iz unutrašnje politike podeli čak u tri dela, dok je na B92 razvrstao vesti u dva bloka. Takođe, uočljivo je da su rubrike *ekonomija* i spoljnopolitičke vesti drugačije pozicionirane, iako se radi o informacijama istog sadržaja na obe televizije.

U naredna dva dana koja je obeležila predizborna tišina u medijima, koji su uslovno rečeno bili "obični dani", dramaturška struktura dnevnika razlikovala se u dinamici smenjivanja blokova i prostoru koji su zauzimale određene rubrike. Unutrašnjopolitičkom bloku na obe televizije posvećen je znatno manji prostor, dok su teme iz oblasti društva, ekonomije, kulture i zabave dobile veću minutažu. Uočen je i nešto drugačiji raspored rubrika. Događaj dana u obe emisije je 9. maja bila sednica republičke vlade na kojoj su usvojeni predlozi sporazuma o stabilizaciji i

---

[6] RTS je tendenciozno veliki prostor u posvetio poseti predsednika spoljnopolitičkog odbora ruske državne dume Konstantina Kosačova, sa kojom, inače, Demokratska stranka Srbije ima partnerske odnose. To je bio sadržaj čak tri informacije, odnosno jedne protokolarne vesti u trajanju od 34 sekunde, potom je u formi izveštaja sa završne konvencije DSS-a uvršten i njegov sinhron (35 sekundi), kao i priloga u formi nekoliko izjava povezanih ofovima koje je ekskluzivno dao javnom servisu (1,29). S druge strane, ni TV B92 se uređivačkom stavom nije ustručavala da iskaže navijačke tendencije prema Demokratskoj stranci i predsedniku Tadiću. Osim priloga o završnim aktivnostima u predizbornoj kampanji, koji je po trajanju (2,41) bio najduži pojedinačan prilog u emisiji, stavovima DS-a bio je ustupljen prostor i u formi saopštenja u kojem je ova stranka negativno reagovala na izjave Tomislava Nikolića (43 sekunde) o eventualnom povratku Šešelja iz Haga i njegovom uključivanju u politički život. Uredništvo TV B92 uvrstilo je u ovu emisiju i dva priloga koja su negativno intonirana prema prema političkim opcijama koalicije "DSS - Nova Srbija" i zapravo idu u prilog ranije iznesenoj konstataciji da je ova medijska kuća svojim redakcijskim stavom favorizovala pobedu proevropskih snaga. Manje značajne političke partije dobile su veoma mali prostor za prezentaciju svojih poruka biračima naročito na TV B92.

pridruživanju Evropskoj uniji i energetski sporazum sa Rusijom. Budući da je u celoj Evropi obeležavanje Dana pobede nad fašizmom, odnosno Dana Evrope bilo vest dana, obe medijske kuće su nakon unutrašnje politike u svojim informativnim emisijama dale priličan prostor izveštajima sa tom tematikom. Nakon ovih vesti TV B92 je pozicionirala ekonomske teme, a RTS rubriku svet. Društvene teme su išle pre kulture i sportskog bloka, a u *Dnevniku 2* je emitovana i jedna regionalna vest, kao i zabavni blok o organizacionim pripremama Eurosonga (zabava). Takođe, u ovoj emisiji imali smo i primer narušavanja ustaljene dramaturgije rubrika sa poslednjom vešću koja je u stvari bila nastavak, jedne od vesti dana iz unutrašnjopolitičke rubrike.[7] Za emisiju TV B92 karakteristično je da se tog dana urednik opredelio da u tri bloka svrsta vesti iz domena društva u odnosu na njihov značaj. Teme o antifašizmu u prvi, zdravstvo u drugi i obrazovanje u treći blok koji su bili raspoređeni između ostalih rubrika. Inače su sva tri dela skupa zauzele čak 40% emisije. Interesantno je da je u ovom izdanju devedesetdvojkinih vesti potpuno izostala rubrika svet. U obe emisije 10. maja su ekonomske teme[8] zauzele najveći deo prostora (RTS 22%, B92 19%), a rubrici kulture na B92 je pripao rekordan prostor u odnosu na ukupno trajanje emisije (16%). S obzirom na to da je u pitanju bilo vikend izdanje vesti koje inače karakterišu lakše teme, i zanimljivosti iz sveta, našle su svoje mesto u centralnim informativnim emisijama. TV B92 je prenela najavu venčanja kćerke Džordža Buša, a RTS vest o sijalici koja svetli već 107 godina.

U postizbornom danu najveći prostor zauzela je unutrašnjopolitička rubrika (RTS 53,77 %, B92 32%) koja se sastojala iz snimljenih priloga o rezultatima. U *Vestima* TV B92 na ovaj blok se nadovezala ekonomska tema o skoku akcija na berzi, dok je u dnevniku javnog servisa prvo išla rubrika svet pa potom ista informacija iz oblasti ekonomije. Prostor do kraja emisija obe informativne kuće popunile su bez rubrika društva i kulture. Devedesetdvojka je emitovala još jedan prilog iz unutrašnjopolitičke rubrike i blok sportskih vesti, a RTS reportažu o Eurosongu i sport. Vremenska prognoza emitovana je po ustaljenom redosledu na kraju emisije. Obe emisije su u trajanju sva četiri dana probile standardne termine. Statistika pokazuje da je Dnevnik 2 RTS-a koji je u posmatranom periodu u proseku trajao 39 minuta i 55 sekundi, minutažom obimniji od Vesti B92, čije je prosečno trajanje iznosilo 34 minute i 39 sekundi.

### 2.2. Osobenosti dramaturgije na dan izbora

Različitu kategorizaciju vesti i pozicioniranje vesti od političkog i društvenog značaja za zemlju ilustruje izbor vesti u emisijama na sam dan izbora. Zbog značaja događaja koji je obeležio 11. maj 2008. godine u Srbiji (vanredni republički i redovni pokrajinski i lokalni izbori) obe centralne dnevne informativne emisije su mu ustupile više od polovine celokupnog sadržaja (B92 60%, RTS 60%), što je uticalo i na

[7] Reč je o naknadnoj ekskluzivnoj izjavi pilota bivše JNA Emira Šišića koji je tog dana uslovno pušten na slobodu posle sedam godina provedenih u kazneno-popravnom zatvoru.

[8] Poskupljenje mesa pojedinih prerađivača; Pozitivni primeri poslovanja malih preduzeća.

izmenu uobičajene dramaturgije i tematskih sadržaja. Standardne rubrike kultura, društvo, svet, sport bile su zastupljene u veoma malim procentima (od 1% do 7%). Za razliku od *Vesti u 18.30* u *Dnevniku 2* nije zabeležena rubrika društvo, ali je bila zastupljena jedna vest iz regiona i jedna zanimljivost.[9]S obzirom na to da su termini početaka emitovanja emisija u 18.30 odnosno u 19.30, dakle pre zatvaranja biračkih mesta i završetka perioda predizborne tišine, sadržaji u emisiji koji su se ticali praćenja izbora bili su ograničeni. Uglavnom su bili usmereni na saopštavanje podataka o izlaznosti birača i regularnosti izbornog procesa što je već dugogodišnja praksa. Zbog trke za što svežijim informacijama o izlaznosti glasača u obe centralne informativne emisije karakteristična forma putem koje su se saopštavale informacije u vezi sa izbornim procesom bila su uključenja reportera sa određenih lokacija putem direktnog prenosa.[10] Za razliku od TV B92 čiji su se reporteri javili samo iz Media centra u Beogradu gde se pratio rad CESID-a, i ispred pokrajinske skupštine u Novom Sadu, novinari javnog servisa uključivali su se iz Republičke izborne komisije, Pokrajinske izborne komisije, Kosovske Mitrovice, Novog Pazara, i dva puta iz Media centra. Sadržaj njihovih ukjučenja, uslovljen društvenim kontekstom, bio je ispunjen velikim broj informacija, uglavnom statističkih podataka o izlaznosti birača i zabeležeinim nepravilnostima na biračkim mestima, koje je retko koji gledalac mogao sve da prati do kraja. Osim pripremljenih izveštaja o statistici reporteri koji su izveštavali iz Media centra u toku uključenja imali i sagovornika sa kojim su u formi kratkog intervjua [11] razgovarali pred kamerama. Reporteri su snimani u standardnom srednje krupnom planu, a u onim uključenjima koja su sadržala i sagovornika snimatelji su koristili široki plan u kojem su se videla oba sagovornika do ispod struka, a u pozadini koja ilustruje kontekst priče, u ovom slučaju izbora .Gledati nekog novinara koji stoji, na primer, u prostorijama Izvršnog veća Vojvodine i dva minuta iznosi, odnosno delimično čita sa papira (poluplanirani govor), jednolične podatke, pri tom odajući utisak zbunjenosti, što je bio primer reportera RTS-a, izaziva zamor kod gledaoca. Zbog ograničenih tehničkih mogućnosti, odnosno prisustva samo jedne kamere u Media centru koja sve vreme snima isti plan i pomenuti intervjui su izgledali veoma statično. Takođe, RTS je imao jedan nedopustiv tehnički problem, smetnje u prenosu audio signala, te se razgovor između reportera i programskog urednika CESID-a nije mogao jasno čuti. Dakle,

---

[9] Izveštaj o dobrotvornoj večeri za prikupljanje sredstava za obnovu hrama Svete trojice koja je održana u manastiru Žitomisliću kod Mostara i vest o tome da je Kamila, vojvotkinja od Kormila, navodno odlučila da napusti princa prestolonaslednika Čarlsa.

[10] Direktan prenos: "Kamera šalje signale kablom do reportažnih kola. Tonski signali reportera šalju se preko predajnika i antene koju novinar nosi prikačenu na rame. Signali slike i zvuka šalju se preko mikrotalasnih veza (linkova) u TV stanicu. Novinar može, preko druge antene na ramenu, da čuje svoj izveštaj u emitovanju i da, iz režije, prima instrukcije" (Bojd 2002 : 439).

[11] Ovi intervjui bi prema klasifikaciji koju Bojd iznosi (2002: 143) mogli da se svrstaju u informativni intervju radi saznavanja gledišta, kako i zašto, što ilustruju pitanja koja su novinari uputili sagovorniku: "Kako objašnjavate rekordnu izlaznost koja je bila u jutarnjim satima, a pad posle podne? "ili " Možemo li neku okvirnu prognozu dati kako će se glasanje dalje odvijati?"

sve ono što smo videli i čuli prilikom ovih uključenja bilo je daleko od onoga što nudi ova forma na nekim svetskim televizijama.

Osim živih uključenja reportera sa lica mesta izborno izdanje dnevnika na obe televizije obeležile su kratke vesti sa slikom i bez nje, izveštaji sa događaja, novinarski prilozi: kratki i složeni tematski. Uočeni su i primeri u kojima su nejasne granice određenog žanra, odnosno da dominiraju kombinovani oblici, među njima i negativni hibridni oblici.[12] Zabeleženi su i primeri gde je slika emitovana kao zasebna informacija bez teksta. Reč je o snimcima glasanja stranačkih lidera. Karakteristično za ovu vrstu slikovne informacije što je ona zapravo snimateljski i montažerski proizvod, a ne novinarski. Od najzanimljivijih kadrova, uz obavezan autentičan zvuk koji ih prati pravi se kolaž snimaka zabeleženih na nekoliko različitih mesta iz kojih saznajemo u čijem su se društvu lideri pojavili na izborima (sa suprugama, decom, ili pak sami), kako su bili obučeni, kako se se ponašali prema fotoreporterima i snimateljima. To je u pravom smislu, čisto vizuelna informacija. Karakteristično za obe televizije da je slika dnevnika u izbornom danu imale jedno važno obeležje, a to je natpis Izbori, i ispod/iznad njega elektronski prikaz preostalog vremena do zatvaranja biračkih mesta. Ova grafička ilustracija mogla bi se protumačiti kao neka vrsta psihološkog uticaja na gledaoce o značaju događaja dana, ali i odnos medijske kuće i njihove uloge u pravovremenom izveštavanju gledalaca o toku događaja. Ovo se može protumačiti i preko teorije implikatura koju je formulisao Grice: sat pokazuje koliko vremena ima do zatvaranja iz toga sledi da još toliko vremena da glasaju imaju oni koji to do tada nisu učinili, te je to prema Searleu i indirektan govorni čin opomene.

## 3. Percepcija emisija

### 3.1. Percepcija dramaturške strukture i kodova

Među potencijalne uticaje na audio vizuelnu percepciju poruka teoretičari ističu: *istorijske, sociološko-kulturne, individualne, situacijske, razlike u polovima.* Dakle, postojeće mentalne kategorije programiraju kako će se nadražaj percipirati. Petrović (2004 :9) kaže: "Videti nadražaj kao već poznat oblik (geštalt), lakše je nego načiniti novu kategoriju kojom bi se objasnile male pojedinosti koje čine trenutni nadražaj različitim od sličnih nadražaja koje smo sretali u prošlosti." Dakle, perceptivna predrasuda znači prihvatanje nadražaja sa već postojećim stereotipom, odnosno težnja da vidimo samo one stvari koje će ga potvrditi, a potiskujemo iz svesti sve ono što mu nije dosledno. Utvrđeno je da količina informacija zavisi od mere neočekivanosti saopštenja u skladu sa očekivanjem primaoca. Čovek je uvek u stanju očekivanja informacija i svesno ili nesvesno unapred predviđa smisao predstojećeg saopštenja. Moguće je izgovoriti gomilu reči i fraza, a ne dati gledaocu nikakvu informaciju. Obrnuto: može se reći nekoliko reči i pokazati nekoliko kadrova, a količina informacije u takvom saopštenju izgledaće veoma značajnom. Sokolov

[12] Venčanju jednog para na dan izbora u selu Blac.

(2003: 43) tvrdi da "Stepen neočekivanosti ili, što je skoro isto, `pakovanje` u vremenski nevelikom parčetu značajne količine informacija izaziva povišenu emocionalnu reakciju gledalaca". Audio-vizuelna komunikacija na TV mediju se prema mišljenju teoretičara odvija na dva plana: logičko intelektualnom i emocionalno afektivnom, posredovanjem semantičkih, odnosno estetičkih poruka. Razumevanje estetske poruke prema Umbertu Eku (1973: 91) zasniva se na dijalektici između prihvatanja i odbacivanja kodova i potkodova eminenta s jedne, i uvođenja i odbacivanja ličnih kodova i potkodova, s druge strane: "To je dijalektika između interpretativne doslednosti i slobode, gde primalac, s jedne strane, pokušava da odgovori na poziv dvosmislene poruke i da nejasnu formu ispuni sopstvenim kodovima; s druge strane, kontekstualne relacije omogućuju mu da poruku sagleda onako kako je ona sačinjena, ostajući veran njegovom autoru i vremenu u kome je emitovana." Imajući u vidu činjenicu da "sve što se može reći, ne može se snimiti", Teodor Adorno (1987 : 773) ukazuje na neophodnost toga da se izgovoreno i snimljeno u televizijskoj informaciji mora "pažljivo dovoditi u vezu".

### 3.2. Rezltati ankete reprezentativne ciljne grupe recipijenata

Rezultati ankete koja je za potrebe ovog rada, kao komplementarna metoda teorijskom uporištu, sprovedena među studentima treće godine Žurnalistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, u okviru radionica iz televizijskog novinarstva, pokazuju kolike su međusobne razlike u percepciji gledanja datih informativnih emisija. Naime 32 studenata su pratila četiri informativne emisije koje su emitovane na obe televizije dan za danom (8. i 9. maj) i njihovi odgovori na pitanje koje se odnosilo na sadržaj emisije u celini varirali su iz jedne krajnosti u drugu. Ako izuzmemo ideološke odrednice tipa "proevropski" ili "pristrasan", koje su se uglavnom odnosile na ocenu emisija emitovanih poslednjeg dana predizborne kampanje, najviše upotrebljeni pridevi za njihovu karakterizaciju kretali su se od "zanimljiv i dinamičan", do "konfuzan, dosadan i suvoparan". Jedan od odgovora za Vesti B92 glasio je: "Kako dnevnik odmiče, opada koncentracija, jer se vesti nelogično nadovezuju. Predugo traje." Dakle, interesovanje gledalaca pred ekranom se gasi zbog jednolične forme izlaganja informacija, jer je to prinudna shema opštenja autora s primaocem, bez prava da se gledanje odloži ili uspori. Interesantan je podatak da od dvanaest priloga *Dnevnika 2* RTS-a 8. maja tokom emisije, većina studenata za svaki prilog ponaosob izjavila da je zapamtila sadržaj priloga ( RTS 82, 81 %, B92 81,25 %) , ali da – u gotovo istom procentu – nije shvatila njihovu poruku. (RTS 82,81% , B92 63,02 %). Iako se ovde radi o samo jednom profilu populacije kome se kreatori sadržaja informativnih emisija obraćaju, na osnovu ove kontradiktornosti može se izvesti zaključak da urednici, novinari i prezenteri vesti ipak nisu dobro prognozirali efekat posledice delovanja poruke. Ovi rezultati se mogu dovesti u vezi sa tim koliko su isti prilozi, odnosno događaji jasno i detaljno sa svih strana novinarski rasvetljeni kako bi bili razumljivi i ostavili snažniji efekat na gledaoca. Na osnovu odgledanih dvanaest priloga u obe emisije anketirani studenti su ocenili da

su im u emisijama od 8. maja jasniji bili prilozi emitovani u *Dnevniku 2* RTS-a (80.21%), dok je 9. maja to slučaj bio sa *Vestima u 18.30* TV B92 (79,69%).

Anketirani studenti ocenjivali su i iskazani stav novinara u interpretaciji vesti. Statistički gledano ukupni rezultati upućuju na to da u njihovom doživljaju vesti ipak dominira neutralan novinarski stav u izveštavanju.

Stil pisanja vesti, brzina čitanja, izbor kadrova za ilustraciju vesti i način montiranja priloga i njihova dužina, takođe određuju dinamiku emisije, odnosno da li će se razvijati ujednačeno ili će biti razvučena. Iako su neskladna autorska rešenja između teksta i slike zabeležena u ilustraciji gotovo svakog žanra i forme u posmatranim centralnim informativnim emisijama (govor ima prednost u odnosu na sliku) rezultati ankete studenata Žurnalistike, koji tek uče osnove televizijskog izražavanja, mogu da pokažu kako bi verovatno svaki drugi prosečan gledalac reagovao na datu sliku. Na pitanje "Da li slika pruža dokaz koji podržava šta je rečeno u tekstu?" čak njih 81,25 odsto je odgovorilo pozitivno. Od preostalih 18,75 odsto njih 6,25 odsto se izjasnilo za ponuđeni odgovor "slika kaže manje". Obrazloženje ovog rezultata može da leži u činjenici da su se gledaoci godinama gledajući na sličan način ilustrovane vesti dobro uvežbali u ponuđenom televizijskom kodu. Rezultati ankete u delu koji se odnosio na govor profesionalnih učesnika (prezentera i novinara) u posmatranim informativnim emisijama pokazuju da govorni tempo u većini priloga nije uticao na razumevanje prezentovanog materijala. Odnos ponuđenih pitanjima *nisam mogao pravilno da razumem* i *prezentovani materijal sam razumeo jasno i precizno* u procentima je varirao od novinara do novinara, ali je uglavnom nije silazio ispod 50:50 odsto. Analizom posmatranog korpusa primećeno je da je u centralnim informativnim emisijama zbog specifičnosti žanra najviše zastupljen planirani i poluplanirani govor (Savić 1993: 47), a retko neplanirani.

Dakle, ukupan efekat posledice delovanja poruke može da se dovede u vezu sa celokupnim raspoređivanjem izabranih informacija za odslikavanje određenog dana. Bojd (2002: 209) ističe da grupisani blokovi vesti treba da se razbijaju u zavisnosti od mesta ili težine događaja jer grupisanje sličnih sadržaja vesti može biti kontraproduktivno za recepciju. Dokazano je da gledalac kod sličnih tema datih zajedno, pre zaboravlja njihovu sadržinu jer na njegovu svest utiče faktor omekšavanja. Takođe individualne rubrike, da bi zadržale pažnju zahtevaju i određenu dužinu. Gledalac mora da ostane u uverenju da bi želeo još nešto da sazna, nikako da mu bude dosadno. Zato su osim dobrog izbora i raspoređivanja priloga svi navedeni elementi izuzetno značajni za uspešnost informativnih emisija.

## 4. Zaključak

Razlike u dramaturškoj izgradnji sadržaja svake od emisija na obe televizije su značajne kao i one međusobne jer je pomenuti društveno-politički kontekst, uslovio izbor, različit način plasiranja i obrađivanja vesti i tema koje su ih obeležile, zatim

njihova žanrovska obeležja, te zastupljenost određenih formi sa specifičnim vizuelnim kodom koje nisu u svakodnevnoj praksi.
Urađene statističke analize pokazale su da je dramaturgija emisija zasnovana na konjunkturi političkih, društvenih i drugih događaja određenog dana, odnosno da informativne emisije nemaju čvrstu standardnu strukturu – nijedna od 10 analiziranih emisija nije poštovala jedan od osnovnih uslova dramaturške izgradnje sadržaja emisije, a to je ograničenost zadatim vremenom.

Utvrđena rascepkanost rubrika bez osmišljenih prelaza između priloga, nelogično i bezrazložno razmeštanje nekih vesti u određene rubrike kao i grupisanje teških vesti u neodvojive celine, navodi na zaključak da su gledaoci teško pratili i razumevali emisije. Zaključku da urednici, novinari i prezenteri vesti ipak nisu dobro prognozirali efekat posledice delovanja poruke idu u prilog i rezultati ankete koja je sprovedena među studentima. Ukupan efekat posledice delovanja poruke dovodi se u vezu i sa ritmom i tempom saopštavanja koji su izuzetno značajni za uspešnost informativnih emisija. To je u posmatranom korpusu kod obe medijske kuće izostalo. Preporuka je da uređivačka i novinarska inovativnost mora tražiti i nove vizuelne forme koje će privlačiti gledaoce.

**Literatura**


Adorno, Teodor (1978). *Televizija i oblici masovna kulture*. Beograd: Treći program. XXXVIII

Anderson, D. A. i B. D. Itjul (2001). Pisanje vesti iizveštaja za današnje medije. Beograd: Medija centar.

Bojd, Endriju (2002). *Novinarstvo u elektronskim medijima*. Beograd: Clio.

Eko, Umberto (1973). *Kultura, informacija, komunikacija*. Beograd: Nolit.

Fiske J. – J. Hartley (2003). *Reading Television*. New York: Routledge.

Harrison, Jackie (2006). *News*. London, New York: Routledge.

Ilić, Miodrag (2006). *Rađanje televizijske profesije*. Beograd: Clio.

Letica, Zdravko (2003). *Televizjsko novinarstvo.* Zagreb: Disput.

Mek Kvin, Dejvid (2000). *Televizija.* Beograd: Clio.

Petrović, Zoran (2004). Vodič kroz televiziju, URL: http://www.rts.co.yu/cipa /obrazovanje/ vodic kroz televiziju.pdf

Radojković, Miroljub – Mirko Miletić (2005). *Komuniciranje mediji i društvo*. Novi Sad: Stylos.

Rajnvajn, Ljubomir (1988). *Stvaralaštvo novinara.* Beograd: Naučna knjiga.

Savić, Svenka (1993). *Diskurs analiza*. Novi Sad : Filozofski fakultet.

Sokolov, A. G. (2003). *Dramaturgija i montaža* (*Televizija*, *film*, *video*). Elektronsko izdanje udžbenika namenjeno studentima Akademije umetnosti u Novom Sadu (sa ruskog preveo i obradio Marko Babac)

Turković, Hrvoje (2008). *Narav televizije*. Zagreb: Meandar.

Todorović, Neda (2002). *Novinarstvo*. Beograd: Fakultet političkih nauka.

BRANKICA DRAŠKOVIĆ

University of Novi Sad

**DRAMATURGY OF CENTRAL INFORMATIVE NEWSCAST**

**Summary**

From the standpoint and in accordance with methodological practice of discourse analysis and contents analysis, in this paper for the unit of analysis was determined central television informative newscast broadcasted every evening in the same time, which has special content and formal concept and differs from all other special informative newscasts designed for distribution of television news. Corpus was central informative newscasts on Public service of Radio-television of Serbia and TV B92 during election days, since May 8th till May 12th 2008th. The comparative analysis of corpus determined the similarities and differences in the selection, placement and interpretation of news of the day in these broadcasts, and subsequently genre characteristics, frequency of certain forms that are not in everyday practice, codes and conventions of television news. The aim of the research was to determine how will the fact that corpus content were marked out (election days) reflect on dramaturgy of the broadcast and would there be other consequences on message placement.

Conclusion was made that dramaturgy of the news broadcasts is based on conjuncture of political, social and other events on certain day, in other words, that informative broadcasts don't have solid standard structure.

**Key words**: television journalism, television news, dramaturgy, central informative newscast, manipulation, Serbian language.

UDK 316.776 : 654.195.6] : 81`246.3 (497.113) "2000/…"
ID 177394444

ДЕЈАН ПРАЛИЦА

Универзитет у Новом Саду

# УЛОГА ВИШЕЈЕЗИЧНОГ РАДИЈА У ПОДСТИЦАЊУ МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМА У ВОЈВОДИНИ

**Сажетак:** Овај рад представља покушај да се укаже на важност постојања и неопходност неговања језичке културе у вишејезичним локалним радио-станицама Војводине. У раду су представљени резултати истраживања о томе колико локални медији поклањају пажњу програмима на мањинским језицима, али и на који начин примењују мултикулурализам као једну од главних одлика вишејезичне Војводине.
**Кључне речи**: Војводина, мултикултурализам, вишејезичност, језичка култура, локални радио, радио цивилног сектора.

## 1. Значај вишејезичних медија

Број вишејезичних локалних медија разликује се од земље до земље. За националне мањине такви медији, поред јавног сервиса, имају кључну улогу у очувању мањинских идентитета. Њихова предност у односу на јавни сервис јесте у томе што су локални, односно и у буквалном смислу ближи својим слушаоцима, те могу брже да реагују у складу са реакцијама публике. Мањински медији, где год их има, увек и за државу и за мањину значе корист.

Тако је у „колевци традиционалног радија", Великој Британији, појава локалних програма „Би-Би-Си-ја" и касније независних радио-станица постала „моћан будилних архаичних успомена". Северна Ирска, Шкотска и Велс „доживели су васрксење" својих локалних језика (спрам доминантног енглеског) када се појавио радио. Локални радио постао је веома користан мањинским народима и њиховим кулутрама и као „децентрализирајућа" и „плуралистичка сила" стао на браник демократије језика и мањинских култура. У Сједињеним Америчким Државама, средином седамдесетих година XX века, социолози су посматрали радио „као појаву у нестајању". Иако је чињенично радио постао делом жртва у односу на телевизију, он се прилагодио новој ситуацији тако што се најпре специјалзивао у одређеним емисијама за мањине. Мањински програми, пошто нису комерцијално исплативи, нису могли наћи место на телевизији која се, често обраћала „просечном гледаоцу потрошачу", односно „широким народним масама". Радио је ту видео своју шансу и, поред осталог,

уз помоћ емисија за мањине, а касније и целодневних мањинских програма, ипак остао у етру (према Меклуан 1964: 32; Казнев 1976: 104).

Медији мањина саствни су део информационо-комуникационог система сваке државе која има такву штампу, радијске и телевизијске станице. Могу бити облик комуницирања унутар самих мањина, између већине и мањине, али и између себе (мањине) и своје матичне државе. Међутим, постоје и земље у којима су мањински медији, као и националне мањине, маргинализовани или чак и забрањени, па често делују илегално или из иностранства. У оним државама које „благонаклоно" гледају на мањинске медије, власт може имати различите улоге према тим медијима. Улога „држава предузимач" када мањинским медијма даје више субвенција, али и више интервенише у самим медијима. У Србији је то било очигледно у оним мањинским медијима чији је Скупштина Аутономне Покрајине Војводине била оснивач, када их је финансирала, постављала је управне одборе и директоре. Постоји и улога „државе благостања" која обезбеђује више новца за мањинску штампу и радио-телевизијске станице, али настоји да се што мање уплиће у њихове активности. Скупштина Аутономне Покрајине своја оснивачка права над мањинским штампаним медијима пренела је на националне савете мањина. Бар када је наша земља у питању, и ту има злоупотребе. Упитно је колико је један мањински медиј заиста независан у односу на власт када је на челу мањинског савета, који му је оснивач, припадник националне мањине који учествује у извршној власти на било ком нивоу. Чак и да у националним саветима нема представника власти, политичке партије мањина посредно делују на уређивачку политику преко државних органа. „Мањински властодршци траже свој део колача у мањинским медијима, баш као што то раде њихове колеге у већинском народу. Свим политичарима медији служе за властиту промоцију" (Маловић 2004: 23). Чињеница је да у сваком случају трипи квалитет информисања. Трећа улога је она у којој је „држава партнер" и задржава право да интервенише у области мањинских медија, али смањује њихово субвенционисање из буџета. Последња улога је „либерална држава" која у начелу не интеревенише, а деловање и постојање мањинских медија препушта тржишту (према Радојковић, Стојковић 2004: 153-156; Жигманов 2008: 8). Ова последња улога, када би се применила у Србији у овом тренутку, извесно је да би уништила највећи број мањинских електронских медија.

Локални медији показали су се као најбољи и најбржи у афирмисању права националних мањина, уз изузетак потпуно комерцијалих медија без информативног програма. Вишегодишња истраживања показала су да су, посматрано по градовима и општинама, локалне радио-станице далеко изнад слушаности јавних сервиса.[1] Ипак, различити су мотиви локалних медија у афирмисању културе мањинских права. „Многи локални медији разумели су да своју иначе тешку материјалну ситуацију могу поправити тако што ће

[1] Према истраживањима „Стратецик маркетинга" која се од 1998. објављују два пута годишње.

реализовати различите пројекте, које финансирају стране донаторске организације, у чијем је средишту промоција мултикултурних демократских вредности". (Валић-Недељковић 2004: 55). Међутим, не може се баш увек очекивати од локалних медија да се баве мањинским питањима. То је посебно очигледно у оним деловима Војводине у којима су једнонационалне средине које нису заинтересоване за мањинске теме. За мањинске емисије чак не постоји ни потенцијални аудиторијум. Локални вишејезични медији могу слободно да функционишу једино ако у држави постоји отворено друштво и добра намера државних органа да помогне, али не и да контролише медије.

## 2. Програмска концепција и мултикултурализам

У овом раду представљам само део ширег истраживања „Студије случаја девет војвођанских локалних радио-станица", које је обављено у периоду 2006-2009. За ово истраживање узимају се подаци о шест радио-станица које емитују вишејезични програм: „Мултурадио" Нови Сад, „Радио Суботица", „Радио Србобран", „Радио Стара Пазова", „Радио Зрењанин" и „Радио Ковачица". Све станице, осим „Мултурадија" који је затворен 2008, наставиле су након добијања дозвола за фреквенције да емитују вишејезичне програме. За утврђивање степена утицаја медија на слушаоце могу се користити следећи параметри: 1) циљна група; 2) музика; 3) најслушаније емисије.

### 2.1. Циљна група вишејезичног радија

Најопштију циљну групу имају (и даље) општинске радио-станице, док су приватне уже профилисале свој аудиторијум. Према тврдњама руководилаца „Радио-Суботице" циљна група те станице су „сви грађани севернобачке регије од седам до 77 година". Међутим, станицу највише слушају људи изнад 50 година.[2] Према подацима које је „Радио Зрењанин" добио са различитих истраживања јавног мњења, ту станицу највише слуша популација између 45 и 60 година. У „Радио-Старој Пазови" циљна група је до краја осамдесетих година XX века била „сви житељи Општине", а сада су то припадници средње генерације од 45 до 55 година. Након 22 часа, млађа популација око 20 година прати програм због алтернативних музичих садржаја. Готово идентичну циљну групу има и „Радио Ковачица" коју највише слушају припадници средње и старије генерације од 45 година па навише. У овој станици наводе да им је циљ да „адекватном музиком и програмским садржајима" привуку и млађу популацију. Циљна група (угашеног) „Мултирадија" била је врло широка – сви грађани Војводине, али не само националне мањине, којима је првенствено био намењен програм, већ и припадници српског народа, пошто је редакцији било

[2] Музичка уредница суботичког радија у октобру 2009. износи податак да је циљна група те станице становништво „45 плус" година, те да се према том укусу профилишу и музички садржаји (Милановић 2009: 40).

важно да и већински народ чује нешто о проблемима мањина. Радио-станица „Србобран“, до приватизације, као циљну групу имала је „гласачки способне грађане, односно пензионере, раднике и пољопривреднике“. „Србобран“ је након приватизације као циљну групу „зацртао“ онај део популације који највише ствара и троши капитал – мушкарце и жене старости између 35 и 45 година.

### 2.2. Музика вишејезичног радија

Према врсти музике која се најчешће емитује преко таласа војвођанских радио-станица приметна је предност стране и домаће забавне поп-музике, у односу на народну. Од ових радио-станица једино на „Мултирадију“ није било народне музике. „Радио Ковачица“ емитује српску и народну музику националних мањина, као и забавну домаћу и страну музуку, „Радио Србобран“ емитује углавном забавну музику, али има и народне, староградске, док у је у делу програма који покрива мађарска редакција врло популарна такозвана „сватовска музика“ или „мађарски турбофолк“. На српском програму „Радио-Суботице“ доминира страна и домаћа забавна музика, радним даном сат времена староградске народне музике, а суботом сат времена евергрина. Мађарска редакција ове радио-станице емитује углавном забавну мађарску, српску и страну поп-музику, као и сат времена дневно мађарску народну музику. Хрватска редакција у свом програму има највише забавне музике са подручја бивше Југославије, као и хрватску народну музику. „Радио Зрењанин“ радним данима пре подне емитује домаћу забавну, а поподне страну забавну музику, недељом пре подне староградску народну музику, а евергрин музику у оквиру специјализоване емисије. О оквиру програма мањинских редакција емитује се и народна и забавна музика на тим језицима. „Радио Стара Пазова“ емитује народну музику „старије продукције“ у преподневним сатима, поподне забавну, а увече урбану музику за младе. Постоји и емисија о озбиљној музици. Од „осталих“ врста музике само суботичка и зрењанинска станица у својој програмској шеми имају заступљен и евергрин. Блуз може да се слуша само на „Радио-Србобрану“, а емисије озбиљне музике на старопазовачкој станици. Уколико ове примере упоредимо са истраживањима јавног мњења у Војводини у вези са слушањем одређене врсте музике преко радија, онда се може уочити да се ти примери углавном подударају са истраживањима. Према мајском истраживању „Стратецик маркетинга“ из 2007, 56% испитаника определило се за забавну музику, 43% за народну, а само 1% за „остало“.

### 2.3. Најслушаније емисије вишејезичног радија

Важан податак за сваку радио-станицу јесте и који је термин најслушанији и које емисије слушаоци најрадије прате. Према свим истраживањима „Стратецик маркетинга“ од 2004. до 2009. утврђено је да је најслушаније време за радијске програме пре подне и то конкретно од 10 до 11, односно нешто

шире од 8 до 12 часова. Према подацима „РАЈАР-а“ из 1996. слушаност радија током недеље је следећа: око 32% испитаника слуша радио током дана, 21% викендом, 19% за време доручка, по 12% на послу и увече и само 4% ноћу (према Ковачевић 2005: 14). Већина представника радио-станица навела је како су међу најслушанијим терминима на програмима управо они у којима се припремају централне информативне емисије, контакт- програми или неке специјализоване емисије са дугом традицијом као што су: из прошлости града/региона, из пољопривреде, спорта. Тако је српском програму „Радио-Суботице“ најслушанији „Дневник“ у 16 часова и полусатни контакт програм радим даном од 10.15 часова. Од најпопуларнијих ауторских емсија издвајаја се „Стари фијакер“ чија је тематика прошлост града Суботице. На мађарском програму најпопуларнији термини који се слушају су током јутра, око 8 часова као и „Дневник“ од 15 часова. Од ауторских емисија највише се слушају „Сребрно доба“ посвећена пензионерима и „Омладинска емисија“ која се непрекидно емитује од 1977. На хрватском програму највише се слуша „Дневник“ од 18 часова, а од ауторских емисија „Људи низије“ која говори о обичним људима који се баве нечим занимљивим. На „Радио- -Зрењанину“, такође, најслушанији је преподневни програм, као и „Хроника дана“ од 15 часова. Од ауторских емисија то су вишедеценијске: „Корак до здравља“ и „За добра стара времена“ о евергрин музици, као и емисија за пољопривреднике. И „Радио Стара Пазова“ издваја као најслушанији препродневни програм, а после подне од 16 часова „Дневник“ на српском, односно словачком језику.[3] Од ауторских емсија то је „Строго локално“, која је на програму пре подне, као и емисија са „најдужим стажом“ на програму „Кутурна димензија“. На „Радио-Србобрану“ слушаоци највише воле централну информативну емисију „Србобран јуче, данас, сутра“ од 16.30 часова и од мањинских „Хронику“ на мађарском недељом од 14 часова. Од ауторских емсија то су „Војвођански дивани“ које води дечак причајући старе војвођанске шале у дијалекту, као и емисија „Топ 15“ најпопуларнијих домаћих забавних песама. У мађарском делу програма најпопуларнија је музичка контакт емисија „Мушкатлишта“. На „Радио-Ковачици“ најслушаније су емисије контакт-типа, а од ауторских издвајају се „На плавом таласу“ коју припрема словачка редакција и „Омладинска емисија“ на српском језику. На „Мултирадију“ најслушанија је била вишејезична централна информативна емисија „Равница“. Од ауторских емсија то су биле „Војвођански мађарски шарени реп“ на мађарском, „Романо магазин“ на ромском језику и вишејезични „Мулти култи“.

Осим „Мултирадија“, ниједна друга станица није имала вишејезичне емисије, већ су се „мањинске“ редакције бавиле мањинском проблематиком у деловима програма који су били резервисани за одређену националну мањину. Изузетак је био „Мулутрадио“ који је у већини емисија имао као „заједнички“

[3] Када су прикупљани подаци на терену (мај 2007) радио је имао два одвојена програма за српски и словачки језик.

српски језик, док се о проблемима једне мањинске заједнице говорило на другом мањинском језику и обрнуто. Уредништво је креирало такав концепт емисија како би се спречила „гетоизација“ мањинских проблема и емисија и како би што више слушалаца могло да буде упознато са том проблематиком, а да им баријеру за то не представља незнање језика одређене мањине. На жалост, након гашења „Мулитрадија“, ниједна радио-станица у Војводини не примењује тај концепт „дегетоизације“ (О деетатизацији мањинских медија опширније код Серенчеш: 2009: 1-18).

Поређење преподневног дела програмске шеме радио-станица показало је да су мањински програми/програмски блокови/емисије били заступљени цело пре подне на „Мултирадију“, „Радио-Суботица“ и „Радио-Србобрану“, од 10 до 12 часова на „Радио-Ковачици“. Мањинске емисије или програмске блокове имају, али не у пре подневним сатима, већ после подне или предвече „Радио Зрењанин“ и „Радио Стара Пазова“. Готово сви мањински програми остваривали су све функције савремене радио-станице. Оснивачким актима вишејезичних војвођанских радија утврђено је да су такви програми у служби јавности, односно оних народа који живе у општини/граду где је и седиште радио-станице. „Због тога вишејезични програми, без обзира на будућег власника ... не могу бити сведени на једнострани преводилачки посао материјала из дистрибутивних центара посредника информација, већ на креативни и стваралачки процес“ (Буновић 2007: 29).

### 2.4. Проблеми вишејезичног радија

Челници радио-станица „Ковачица“, „Стара Пазова“, али и „Суботица“ и „Зрењанин“, што није било очекивано јер су у питању две веће градске средине, навели су недостатак образованог и млађег кадра. Они су на различите начине покушали да реше или бар ублаже тај проблем. У старопазовачком, и суботичком радију највећи проблем при запошљавању младих јесте чекање да неко од старијих оде у пензију. У Зрењанину је био проблем то што се догађало да градски челници „преко везе“, без критеријума стручности запошљавају своје страначке колеге, док је проблем у Ковачици био одлив кадрова у градске средине. Недостатак академски образованих новинара или немогућност академског образовања већ постојећих новинара и сарадника, „ублажила“ је Новосадска новинарска школа, која је низ година[4] успешно обављала „алтернативну едукацију“ постојећег новинарског кадра, кроз велики број својих курсева широм земље (Пралица 2007а: 21).

Гласови професионалних спикера са беспрекорним стандардним акцентом јавних радијских сервиса Србије и Војводине, већ на прво слушање препознатљиви су у односу на, својој средини склоне, гласове неког локалног радија. На локалним радио-станицама углавном се не негује квалитетена језичка култура. Правдајући се мањком средстава, јер се приватизоване станице махом

[4] До 2004, када је отворен Одсек за медијске студије при Филозофском факултету у Новом Саду.

саме издржавају, број стално запослених лица сведен је на минимум и ниједна станица нема запосленог лектора. Водитељи и новинари на локалним станицама не воде довољно рачуна о лепоти говора на радију. „Свакодневно праћење локалних програма у новосадском радијском етру показало је како је најчешћа говорна грешка код водитеља конструкција 'у вези тога', уместо стандардног 'у вези са тим'. Такође, уочено је и да сваки водитељ који није рођени Новосађанин/Београђанин у своју станицу доноси дијалекатску акцентуацију речи из свог краја". Чињеница да слушаоци више воле да чују неког ко и сам говори као они, иде у прилог локалним медијима (Пралица 2006: 26; Пралица 2007: 31). Квалитетни водитељи, негујући лични говорни стил, али не „искачући" много изван граница стандардног језика, треба да искажу своје специфичности и да у исто време „обоје" идентитет своје радио-станице као препознатљиве у односу на друге. Водитељи имају слободу да користе сопствени начин говора у обраћању публици. То може да буде добро када је у питању разговор са слушаоцима или преподневно ћаскање у студију, али и погубно када се читају вести или воде озбиљни интервјуи. Ипак, спонтаност која је и те како присутна на фреквенцијама локалних радио-станица, чини се, више прија публици, што су показала и истраживања.

## 3. Закључне напомене

Истраживање програма шест војвођанских вишејезичких локалних радио-станица показало је одуство мултикулурализма у највећем броју случајева. Једини изузетак била је радио-станица „Мултирадио" која је након што није добила дозволу за фреквенцију, престала да емитује програм. Остале радио-станице имају изражену тенденцију самозатварања у оквире проблематике мањинске заједнице. Вишејезичне радио-станице, било да имају одвојене програме на мањинским језицима, или у склопу једне фреквенције емитују одређене вишесатне целине, када говоре у емисијама о проблему неке националне мањине, говоре искључиво на том мањинском језику. Поред информативног програма, принцип „гетоизације" односи се и на музички програм, пошто се једино у одређеним мањинским сегментима програма може чути музика на језицима националних мањина. Чињеница је да руководства локалних станица до сада нису препознала значај мултикултурализма о којем се у медијима веома много декларативно говори. Једина шанса да се нешто побољша у овој области јесте отварање радио-станица „цивилног сектора", „радија заједнице" или „алтернативног радија" (Плавшић, Радојковић, Вељановски 1993: 58-60; Smith 2006: 95-106; Alia 2006: 78-90; Зграбљић 2007: 30-31; Нађи 2007: 52-57). Међутим, како су сви конкурси за фреквенције завршени, а нови се очекују тек крајем 2015, новинари и медији имају доста времена да се припреме за реализацију истинског мултикулурализма и његову афирмацију преко станица „цивилног сектора".

**Литература**


Alia, Valerie (2006). Indigenous radio in Canada. *More than a Music Box – Radio Cultures and Communities in a Multi-Media World* (Andrew Chrisell, ed). New York and Oxford: Berghahn.

Буновић, Драган (2007). Вишејезички програми: преводилачки или креативни радио. *Линк – часопис за професионалце у медијима* бр. 51. Нови Сад: Медиа Арт Сервис Интернационал.

Валић-Недељковић, Дубравка (2004). Улога локалних медија у промовисању културе мањинских права. *Јавност и мањине – брошура* (ур. Стојан Обрадовић). Сплит: СТИНА.

Жигманов, Томислав (2008). Медији на мањинским језицима. *Линк – часопис за професионалце у медијима* бр. 66. Нови Сад: Медиа Арт Сервис Интернационал.

Зграбљић-Ротар, Нада (2007). *Радио – мит и информација, дијалог и демократија*. Загреб: Голден маркетинг – Техничка књига.

Казнев, Жан (1976). *Социологија радио-телевизије*. Београд: БИГЗ.

Ковачевић, Невена (2005). Ко, када и како слуша Вашу станицу. *Линк – часопис за професионалце у медијима* бр. 33. Нови Сад: Медиа Арт Сервис Интернационал, Нови Сад.

Меклуан, Маршал (1964). Радио бубањ племена. *Аспекти радија – зборник 1978*, (ур. Мира Ђорђевић. Сарајево: Свјетлост.

Маловић, Стјепан (2004). Професионализмом до бољег медијског третмана мањина. *Јавност и мањине – брошура* (ур. Стојан Обрадовић). Сплит: СТИНА.

Милановић, Бранислава (2009). У ритму добрих вибрација. *Линк – часопис за професионалце у медијима* бр. 82. Нови Сад: Медиа Арт Сервис Интернационал.

Нађи, Габор (2007). Радио локалних заједница у пракси. *Аудиовизуелна обука новинара на универзитетима у Сегедину и Новом Саду – зборник радова са међународног научног скупа у Сегедину*. Сегедин: Универзитет у Сегедину – Катедра за комуникацију и медијске студије.

Плавшић, Првослав; Радојковић, Мирољуб; Вељановски, Раде (1993). *Ка демократској радиодифузији*. Београд: Сорос фонд Југославија.

Пралица, Дејан (2006). Радијски дискурс. *Линк – часопис за професионалце у медијима*, бр. 39. Нови Сад: Медиа Арт Сервис Интернационал.

Пралица, Дејан (2007). Радиовизија. *Линк – часопис за професионалце у медијима* бр. 50. Нови Сад: Медиа Арт Сервис Интернационал.

Пралица, Дејан (2007а). Подмлађивање, *Линк – часопис за професионалце у медијима* бр. 59. Нови Сад: Медиа Арт Сервис Интернационал.

Радојковић, Мирољуб; Стојковић, Бранимир (2004). *Информационо-комуникациони системи.* Београд: Клио.

Серенчеш, Жужана (2009). Информисање на језицима националних мањина у Војводини и деетатизација. *Анализа у оквиру пројекта: Информисање на језицима националних мањина* (округли сто одржан 10. јуна 2009). Нови Сад: Независно друштво новинара Војводине.

Smith, Bruce L. (2006). Native American radio: Wolakota Wiconi Waste. *More than a Music Box – Radio Cultures and Communities in a Multi-Media World* (Andrew Chrisell, ed). New York Oxford: Berghahn.

DEJAN PRALICA

University of Novi Sad

**THE ROLE OF MULTILINGUAL RADIO IN ENCOURAGING MULTICULTURALISM IN VOJVODINA**

**Summary**

This paper represents an attempt to stress the importance of existence and supporting language culture in multilingual mass-media in Vojvodina, such as provincial public service and local radio stations. The paper presents the results of a research about how much attention the local media pay to programs in minority languages as well as to the way they apply multiculturalism as one of the main attributes of multilingual Vojvodina. The survey conducted in this case study of six local radio stations shows an explicit tendency of ghettoization within the boundaries of minority communities. Multilingual radio stations, whether they have separate programs in minority languages or they have specific several hours long program segments on the same frequency, use only one minority language when they talk about the problems of a specific minority, and it is always the language of that minority.

**Key words**: Vojvodina, multiculturalism, language culture, local radio, community radio.

UDK 316.774 : 654.197197] : 81'246.3 (497.113) "2006/2009"
ID 177395212

ДУБРАВКА ВАЛИЋ НЕДЕЉКОВИЋ

Универзитет у Новом Саду

# ЈАВНИ СЕРВИС ВОЈВОДИНЕ ОД ВИШЕЈЕЗИЧНОГ КА МУЛТИКУЛТУРНОМ ПРОГРАМУ

**Сажетак:** За разлику од приватних-комерцијалних емитера Јавни сервиси имају Законом предвиђене специфичне програмске задатке који морају да задовоље јавни интерес у области информисања, образовања и забаве. Остваривање општег интереса у области јавног радиодифузног сервиса дефинише се чланом 78 у којем се наводи да су носиоци јавног радиодифузног сервиса дужни, између осталог, и да: уважавају језичке и говорне стандарде како већинског народа тако и припаданика мањина; обезбеде материјал који задовољава културни идентитет грађана припадника већинског народа и мањина. Ове одредбе су посебно значајне за Јавни сервис Војводине чији је задатак да емитује програме на 10 језика који су у службеној употреби у Покрајини. Мониторинг јавног сервиса Војводине који се реализује континуирано у више годишњих циклуса од 2006. до данас указује на то да РТВ није искористила у довољној мери потенцијале вишејезичног емитовања како би афирмисала интеркултурални дијалог и мултикултурализам као интегративни елемент међу националним заједницама које живе у Војводини.
**Кључне речи:** Јавни сервис Војводине, мониторинг, општи интерес, интеркултурални дијалог, вишејезично емитовање

## 1. Уводна разматрања

Закон о радиодифузији предвиђа дуални систем за електронске емитере у Србији што подразумева постојање (а) јавних сервиса (Радиотелевизија Србије/РТС и Радиотелевизија Војводине/РТВ) основаних од грађана, финансираних од грађана и контролисаних од грађана и (б) приватних комерцијалних медија. Постоји могућност, такође, и да невладине организације буду оснивачи електронских медија што им доноси одређене бенефиције (не плаћају надокнаду за емитовање програма Републичкој радиодифузној агенцији) али и ограничења (не могу да остварују додатна средства за рад продајом емисионог времена оглашивачима). Овај вид власништва је управо био предвиђен за локалне вишејезичне медије. Међутим на конкурсима за доделу дозвола за емитовање до сада је свега неколико радијских емитера одлучило да затражи овај тип дозволе, а међу њима је само један двојезични.

За разлику од приватних-комерцијалних и емитера цивилног сектора Јавни сервиси (Радио телевизија Србије-РТС и Радиотелевизија Војводине-РТВ) имају Законом предвиђене специфичне програмске задатке који морају да

задовоље јавни интерес у области информисања, образовања и забаве. Остваривање општег интереса у области јавног радиодифузног сервиса дефинише се чланом 78 у којем се наводи да су носиоци јавног радиодифузног сервиса дужни, између осталог, и да: уважавају језичке и говорне стандарде како већинског народа тако и припаданика мањина; обезбеде материјал који задовољава културни идентитет грађана припадника већинског народа и мањина; међусобно сарађују и размењују садржаје који су од интереса за грађане Републике Србије. Ове одредбе су посебно значајне за Јавни сервис Војводине чији је задатак да емитује програме на 10 језика који су у службеној употреби у Покрајини. Поређења ради, мониторинг програмских шема шест националних тв канала у Србији (Матић: 2009) указао је да је само други програм ТВ Војводине отворен за садржаје који се емитују на језицима националних заједница. Јавни сервис Србије, као национални емитер, који би према одредбама Закона о радиодифузији морао да буде отворен према програмима на језицима мањина, емитује (у време мониторинга новембар 2008) само једну емисију седмично на ромском језику и то у 7 часова ујутро недељом. У јуну 2009. покренута је још једна емисија о мањинама која се емитује суботом и колажног је типа. По својој структури у суштини је реч о програму који би требало да сензибилише већину да размишља о питањима мањина, а не остваривање права националних мањина да се информишу на сопственом језику.

Практично је, дакле, једино Јавни сервис Војводине комуникациони канал којим се информишу припадници мањинских заједница на матерњем језику. Међутим, треба имати у виду да РТВ јесте вишејезични медиј, али не у потпуности и средство масовног комуницирања које обезбеђује аудиторијуму неопходни мултикултурни садржај који би информисао, али уједно и промовисао културе у контакту, односно, афирмисао језике средине и тиме стимулисао и на учење мањинских језика као језика окружења.

## 2. Мониторинг РТВ

Мониторинг јавног сервиса Војводине[1] који се реализује континуирано у неколико годишњих циклуса од 2006. до данас указује на то да РТВ није искористила у довољној мери потенцијале дугогодишњег вишејезичног емитовања (вишејезични радијски програм утемељен је још 1948, а телевизијски 1974) како би афирмисала интеркултурални дијалог и мултикултурализам као интегративни елемент међу националним заједницама које живе у Војводини.

У првом циклусу мониторинга (септембар 2006), међу 775 укупног броја регистрованих тема у свим ТВ вестима РТВ, мултикултуралност је регистрована само девет пута (1.2%), да би након неколико циклуса мониторинга у априлу

[1] Ауторка текста је директорка вишегодишњег пројекта (2006. до даљњег) *Мониторинг трансформације државноцентричне Радио-телевизије Нови Сад у Јавни сервис Војводине* који подржава секретаријат за информације Извршног већа Војводине.

2007. досегла 7% у узоркованим информативним емисијама, што се не може сматрати веома добром праксом, али је велики напредак у односу на почетно стање.

Међутим, оно што у великој мери одудара од Законом о радиодифузији утврђеног задатка јавног сервиса јесте налаз да овај проценат још осцилира од мониторинга до мониторинга и од програма до програма. На пример у последњем мониторингу (4.-31. мај 2009) праћен је информативни радијски програм и уочено је да у посматраном периоду тема из области мултикултурализма није било, али да је 4,4% времена у емисији *Нови Сад и градови Војводине* било посвећено активностима националних савета и других институција националних мањина у Војводини. Такође и у информативним емисијама телевизијског програма на српском језику РТВ (*Војвођански дневник*) упечатљиво је одсуство садржаја који се тичу интеретничке ситуације у Војводини или положаја и активности националних мањина у Војводини и културних, политичких и других представника и институција мањинских заједница. Индентификовано је у посматраном узорку[2] само 4,3% времена посвећеног интеретничким односима у Покрајини.

Према, већ више пута понављаним резултатима, може се сматрати да су програми на језицима националних заједница много мање отворени за теме из области интеркултуралног дијалога, барем у информативном програму, што дакако не значи да их нема у мозаичким емисијама и емисијама из културе, али и у овим специјализованим емисијама они су спорадично присутни и углавном се своде на извештавање са вишенационалних фестивала, односно смотри, или неких других значајних манифестација које традиционално организује нека од националних заједница (на пример Црвена ружа, музички фестивал Русина). У поменутом мониторингу из маја 2009. у емисији Објектив радијског програма на мађарском језику РТВ уочено је да је 13,7% простора (4 прилога) посвећено интеретничкој ситуацији у Војводини и исто толико збивањима у Мађарској, а нити један од 29 узоркованих прилога активностима националних савета и институција културе мађарске националне заједнице. Од три посматране телевизијске емисије на мађарском језику једна је Наши дани. У овој емисије преовлађују информације о интекултуралности у Војводини и у овој емисији је емитовано у посматраном периоду највише садржаја који говоре о мултиетничности и мултикултуралности Покрајине. Програми на русинском и румунском језику у посматраном периоду бавили су се углавном само сопственом заједницом.

Укупно посматрано, резултати мониторинга из маја 2009. указују да је мало садржаја о интеркултурализму у односу на мисију јавног сервиса Војводине. Извештавања о националним мањинама у програмима на српском

[2] Узорак је обухватио 59233 секунди програма јавног медијског сервиса Војводине. Емисије *Нови Сад и градови Војводине* радијски програм на српском језику РТВ и *Војвођански дневник* телевизијског програма на српском језику РТВ.

језику РТВ готово да нема, док је на мањинским језицима доминантна тема сопствена култура, а положај припадника националних заједница, њихова искуства и начин живота не допиру до шире публике нити до већинске популације.

Судећи по овим резултатима РТВ омогућава програме на језицима националних мањина али не и информисање већинске популације о начину живота и положају припадника националних мањина у Војводини, као и о прожимању култура на овим просторима.

Оно што се посебно издваја као мањкавост војвођанског јавног сервиса је тек спорадично титловање емисија произведених на неком од мањинских језика на језик већине. У потпуности, међутим, изостаје титловање са једног језика националне мањине на други/друге језик/језике националних мањина. Такође готово у потпуности недостају преводи литерарних и драмских дела на језике који су у службеној употреби у Војводини. Приказ новог издања, позоришне представе или на пример књижевне вечери која афирмише стваралаштво неког од аутора који припада културном кругу одређене мањинске заједнице није уопште уочено у посматраном узорку од 2006. до 2009.

Овај налаз указује на затвореност мањинских програма, али и програма на језику већине, за готово све садржаје који се продукују у другим заједницама. Језичка баријера је веома присутна као аргументација упркос чињеници да се на пример представе мађарског позоришта Ujvidek sinhaz титлују на српски језик, а постојање редакција на језицима мањина које такве догађаје прате за сопствени програм ваљало би у размени на дневној бази емитовати и на другим језичким програмима Јавног сервиса Војводине. Пракса дневне програмске размене функционисала је до почетка деведесетих, а и данас га Јавни сервис Војводине практикује, мада веома ограничено. Једно од упутстава за бољу праксу би било управо то, афирмација стваралаштва на језицима националних мањина у свим програмима Јавног сервиса Војводине.

Готово две деценије је изостао, некада веома редован и успешан, конкурс за откуп радијске и телевизијске драме за одрасле, али и за децу, на језицима националних мањина и на већинском језику, што представља својеврстан стимуланс стваралаштву на језицима мањина. Конкурс је поново отворен ове године и може се сматрати озбиљним помаком у ревитализацији драмског стваралаштва за електронске медије. Присутност радијске и телевизијске драме као најсложенијег жанра који захтева озбиљне продукцијске капацитете је мерило развијености јавног сервиса. Истовремено је и показатељ колико друштво брине о мањинама и на који начин, односно у којој мери испуњава одреднице међународних докумената о заштити мањина и мањинских језика које је држава ратификовала. Дакле да ли је обезбедила само информисање на језицима мањина или испуњава све задатке који се намећу јавном сервису, а то је да осим што информише још и образује и да на висококвалитетан начин забави.

## 3. Препоруке за бољу праксу

Да би Јавни сервис Војводине прешао пут **од вишејезичног ка мултикултурном програму,** што је суштина његовог постојања ваљало би:

- да се обезбеди титловање што више програма на језицима мањина пре свега на већински а потом у односу на могућности и на мањинске језике;
- да афирмише културу и стваралаштво националних мањина тако што би се о делима, ауторима, догађајима и манифестацијама објављивале репортаже на свим програмским језицима јавног севиса;
- да се у оквиру образовног и програма за децу и омладину афирмишу језици националних мањина и подстакне учење језика средине;
- да се оснажи програмска размена и подстиче преводилаштво;
- да се посебно води рачуна о присутности мултикултурних и мултијезичких садржаја на свим програмима јавног сервиса Војводине, односно да медијска иницијатива иде у правцу афирмације језика у контакту; и на крају
- да језички стручњаци у сарадњи са јавним сервисом у оквиру истраживања примењене лингвистике утичу на језичке стандарде, како мањинских тако и језика већине, на којима се аудиторијуму обраћа Јавни сервис Војводине.

### Литература


Валић Недељковић, Дубравка (2008) Мултикултуралност у програмима јавног сервиса Војводине. (У: *Мултиетнички идентитет Војводине: изазови у 2007-08.)* Хелсиншке свеске бр 27. Београд: Хелсиншки одбор за људска права у Србији.

Валић Недељковић, Дубравка (2007) Псеудо догађај или двосмислена истина – Студија случаја јавни сервис Војводине (У: *медиАнали*, међународни знанствени часопис за питања медија, новинарства, масовног комуницирања с јавностима (главни уредник Стјепан Маловић), годиште 1, бр 2. Дубровник : 67-87.

Вељановски, Раде (2007) Јавни РТВ сервис – савремени значај и улога. (У: *Јавни сервис Војводине* зборник радова) Дубравка Валић Недељковић ур. Нови Сад : Новосадска новинарска школа; едиција Медијска сфера; 31-46.

Вељановски, Раде (2005) *Јавни РТВ сервис у служби грађана*. Београд : Clio.

Вељановски, Раде (2009) Медијски закони у Србији – начела и пракса (У: *Медијски скенер*, Зборник радова) Дубравка Валић Недељковић ур. Нови Сад : Новосадска новинарска школа; едиција Медијска сфера; 10-24.

*Закон о радиодифузији* (2002); *Закон о јавном информисању* (2003), *Закон о доступности информација од јавног значаја* (2004). http://www.info.gov.rs

Матић, Јованка (2009) Разноврсност тв програма у Србији (У: *Медијски скенер*, зборник радова) (Дубравка Валић Недељковић, ур). Нови Сад : Новосадска новинарска школа; едиција Медијска сфера; 24-70.

DUBRAVKA VALIĆ NEDELJKOVIĆ

University of Novi Sad

**PUBLIC SERVICE OF VOJVODINA**
**FROM MULTI-LINGUAL TO MULTI-CULTURAL PROGRAMME**

**Summary**

Transformation of Radio-Television Novi Sad into the Public Service of Vojvodina is a burdensome road, and it is not flowing with the desired dynamics- the results of monitoring of RTV show. This monitoring process has started in 2006 when RTV was founded as such. RTV's Mission, as the only multilingual media in Serbia (which does not have local features), is among the other things, to initiate intercultural dialogue and development of multcultural behaviour. The monitoring has shown that the poorest part of the programme is precisely the programme on majority language and languages of ethnic minorities. The fact that is in most disagreement with the Law on Broadcasting (2002), is that the percentage of these contents still fluctuates from monitoring to monitoring and from programme to programme, which leads to the conclusion that the unique programme policy in RTV does not exist. On top of all these, a special drawback of public service of Vojvodina is inconstant subtitle process of programmes produced in one of the minority languages (to the majority, or the other minority languages). Programme exchange and high-quality programmme support, as well as the complex programme structures, in RTV remains to be random as well. One of the suggestions for better practice would be to give more space to the affirmation of ethnic minority programmes in all the programme departments of RTV.

UDK 316.774 : 654.19] : 811.135.1 (497.113)
ID 177395468

LAURA SPARIOSU

Univerzitet u Novom Sadu

# JEZIK U EMISIJAMA JAVNOG MEDIJSKOG SERVISA VOJVODINE NA RUMUNSKOM JEZIKU

**Sažetak**: U ovom radu će se proučavati korišćenje rumunskog jezika u emisijama Javnog medijskog servisa Vojvodine. Namera autora je da uradi analizu jezika profesionalnih učesnika u realizaciji radio programa na rumunskom jeziku i da utvrdi u kojoj meri rumunski novinari poznaju i koriste književnu varijantu jezika kojim se služe u svakodnevnim emisijama, kao i da ukaže na najčešća odstupanja od norme standardnog rumunskog jezika.
**Ključne reči**: rumunski jezik, mediji, analiza diskursa

## 1. Uvod

### 1.1. Javni servis – značaj, uloga i obaveze

Od samog nastanka, 20-ih godina prošlog veka, medijski model javnog servisa označio je osnovni put razvoja medijskih sistema u Evropi, a vremenom i u raznim zemljama: Kanadi, Australiji, Japanu i mnogim državama Afrike, Azije i Južne Amerike. Pretvaranje privatne kompanije BBC (British Broadcasting Company) u javnu medijsku korporaciju BBC (British Broadcasting Corporation) krajem 1926. godine, kada je Vlada Velike Britanije otkupila deonice dotadašnjeg privatnog preduzeća i pretvorila ga u državnu medijsku kuću, označilo je istorijsku prekretnicu u masovnom komuniciranju (Veljanovski, 2007). Tada je nastao i paternalistički odnos države prema sferi elektronskih medija. "Čim su se upustile u regulatorni biznis, svetske vlade su morale da utvrde i rukovodeći princip. Taj princip je glasio da radio talase treba regulisati za dobrobit najšire javnosti" (Lorimer, 1998: 114; prema: Veljanovski, 2007: 32).

Od samog početka javni servis predstavlja ostvarenje specifične filozofije javnog i masovnog komuniciranja, koja sadrži etičke i antropološke principe, čime je ovaj model medija određen kao nešto mnogo više od pukog informisanja. Od samog osnivanja, organizacije javne radiodifuzije funkcionisale su u skladu sa formulom: informisanje, obrazovanje, zabava, ali i sa visokim zahtevima kvaliteta, raznovrsnosti i dostupnosti svim građanima. Još je prvi direktor BBC-ja Džon Rit odredio koncepciju programskog formata javnog servisa stavom: "Elektronski mediji treba da postavljaju standard dobrog ukusa, a ne da budu samo njegov posrednik: onaj ko se hvali da daje ono što on misli da javnost želi, često stvara lažnu i nerealnu potrebu

za nižim standardima koje je on sad u stanju da zadovolji" (Mek Kvin, 2000: 257; prema: Veljanovski, 2007: 32).

U većini evropskih zemalja postoji dualni sistem radiodifuzije, koji podrazumeva uporedo postojanje komercijalnih medija i medijskih javnih servisa. Iako je uveliko evoluirao u toku svog postojanja, javni servis je morao da se suoči sa pojavom komercijalnih emitera i da se prilagođava. Širom Evrope, talas privatne medijske inicijative doneo je još veću programsku ponudu od one koju su mogle da pruže javne radiodifuzne službe. Odgovor je usledio vrlo brzo i energično. Javni RTV servisi su se potrudili da njihovi programi zadrže raznovrsnost i kvalitet, a da postanu interesantniji, savremeniji, popularniji i društveno korisniji. Trka je dobijena, ali je konkurencija dodala dominantnom medijskom sistemu tipa javne službe još jedan atribut. Ovaj sistem je difinitivno postao dualni, što znači da je i Evropa prihvatila koegzistenciju elektronskih medija koji su u državnom vlasništvu i onih koji su privatni (Veljanovski, 2007).

Najnovija razmišljanja u teoriji medija danas ukazuju na još jednu važnu funkciju medija tipa javne službe. Od ovakvog tipa medija se očekuje da bude posrednik znanja i da dostignuća iz oblasti nauke, kulture, umetnosti i svih drugih polja ljudskog delanja približe najširem auditorijumu. Ta se potreba posmatra šire od nekadašnjeg zahteva za pukim emitovanjem programa edukativnog sadržaja. "Zalažući se da se pojam *javna sfera* zameni pojmom *sfera znanja* teoretičarka medija Barbara Tomas ističe da se u okviru diskusije o uticaju javnog servisa treba razmotriti ulogu medija u društvu znanja" (Veljanovski, 2007: 36). "Mediji su integralni aspekt jer oni imaju presudnu ulogu u distribuciji znanja, uključujući popularno znanje iz svakodnevnog života" (Lowe i Hujanen, 2003; prema: Veljanovski, 2007:36).

Za postkomunističke zemlje poput Srbije, opredeljenje za stvaranje medijskog javnog servisa, pored omogućavanja ekspanzije komercijalnih elektronskih medija, bilo je deo opšte evropeizacije njihovog političkog, društvenog i ekonomskog sistema (EUMAP, 2005; prema: Matić, 2007: 12), u skladu sa zvaničnim tretiranjem medijskog javnog servisa kao vitalnog elementa demokratije i važnog dela evropskog kulturnog nasleđa. Prihvatanje evropskog modela radiodifuzije predstavlja i uslov za ulazak u Evropsku uniju, bez obzira na to što se u samoj Evropskoj uniji sve češće govori o krizi identiteta javnog medijskog servisa (Syversten, 1999; prema: Matić, 2007: 12).

Transformacija državnih radio i TV stanica u javne servise u većini zemalja Istočne i Centralne Evrope počela je ranih 90-ih godina, nakon rušenja sistema državnog socijalizma i uspostavljanja multipartijske parlamentarne demokratije i tržišne ekonomije. Države u tranziciji (Van Cuilenburg, 1999; prema: Valić, 2007b: 104) odlikuju se velikom medijskom ekspanzijom i agresivnom, nefer konkurencijom. U takvim neuređenim medijskim sektorima medijski pluralizam je paravan za preplavljenost tržišta istim sadržajima koji se razlikuju samo po vizuelnim elementima, konstantama i formama (Valić, 2007b). Takođe, tabloidizacija medijske sfere, čak i kada je u pitanju javni servis, ne osigurava ni "preduvjete za medijsku zastupljenost manjinskih skupina u društvu, dok istovremeno želi

pasivizirati čitatelja vodeći se principima servilnosti i podilaženja" (Kanižaj, 2006: 24; prema: Valić, 2007b: 104).

U Srbiji je proces stvaranja javnih servisa počeo deceniju kasnije u odnosu na druge zemlje Centralne i Istočne Evrope. Uslovi za tranziciju medijskog sistema stvoreni su tek nakon pada režima Slobodana Miloševića, 2000. godine, ali je ona u realnosti blokirana sve do 2006. godine (Matić, 2002).

Zakonom o radiodifuziji iz 2002. godine predviđeno je stvaranje dva javna radiodifuzna servisa – republičkog i pokrajinskog, od dotadašnjeg jedinstvenog preduzeća Radio-televizija Srbije (RTS). Kao nosilac delatnosti javnog radiodifuznog servisa na području Autonomne Pokrajine Vojvodine određena je Radiodifuzna ustanova Vojvodine, sa sedištem u Novom Sadu.

Zakon je za javne radiodifuzne servise propisao posebne obaveze u pogledu programskih sadržaja. Njihov glavni element je "ostvarivanje *opšteg interesa* koji je medijski javni servis dužan da ispuni i ostvari u svim vrstama programa, bez obzira na to da li ovi programi imaju informativni, kulturni, umetnički, obrazovni, verski, naučni, zabavni ili sportski sadržaj" (Matić, 2007: 12). Međutim, u Zakonu nije data interpretacija *opšteg interesa* i načina na koji se on ostvaruje, što dovodi do raznovrsnih tumačenja koncepta javnog medijskog servisa. Ipak, član 77 Zakona o radiodifuziji od programa javnog servisa traži raznovrsnost i izbalansiranost sadržaja kojima se podržavaju demokratske vrednosti savremenog društva, naročito poštovanje ljudskih prava i kulturnog, nacionalnog, etničkog i političkog pluralizma ideja i mišljenja.

Posebni programski standardi regulisani su članom 78 Zakona o radiodifuziji, odnose se samo na javne radiodifuzne servise i obuhvataju sledeće stavke: zaštitu programa (posebno informativnog) od uticaja vlasti, političkih organizacija ili centara ekonomske moći; proizvodnju programa namenjenih svim segmentima društva, bez diskriminacije, a posebno specifičnim društvenim grupama (deci, omladini, manjinskim i etničkim grupama, hendikepiranima, socijalno i zdravstveno ugroženima); emitovanje programa na maternjem jeziku većinskog stanovništva i nacionalnih manjina odnosno etničkih grupa, u cilju izražavanja njihovog kulturnog identiteta; emitovanje sadržaja o delovanju udruženja građana i nevladinih organizacija, kao i verskih zajednica; besplatno i ravnomerno emitovanje promocije izbornih učesnika u vreme predizborne kampanje; emitovanje programa nezavisnih produkcija; korišćenje i razvoj savremenih tehničko-tehnoloških standarda u proizvodnji i emitovanju programa; uvažavanje značaja i uloge crkava i verskih zajednica u društvu.

U pogledu informativnog programa koji radiodifuzni servis proizvodi i emituje, obaveze i zadaci propisani su članom 79 Zakona o radiodifuziji i obuhvataju sledeće standarde u vezi sa sadržajem programa: poštovanje principa objektivnosti u tretiranju različitih političkih interesa i različitih subjekata, zalaganje za slobodu i pluralizam izražavanja javnog mišljenja, sprečavanje bilo kakvog oblika rasne, verske, etničke ili druge netrpeljivosti ili mržnje, ili netrpeljivosti u pogledu seksualne opredeljenosti.

Činjenica je da javne servise osnivaju i finansiraju građani, tako da oni, s toga "treba da imaju uvid u to što se emituje i koliko je to u skladu sa suštinom ovakvog tipa medija i njegovom misijom, odnosno zakonskom regulativom i, naravno, komunikacionim potrebama građana" (Valić, 2007a: 7). Po definiciji, javni servisi imaju uticaj na javnost i obavezu da posreduju poruke od javnog interesa za sve ciljne grupe.

Ono što se od medija, a posebno od javnog servisa, očekuje je "odgovornost u izboru pitanja kojima će se baviti, načinu prezentacije, pozicioniranju određenih sadržaja u okviru programske šeme, značaju koji će se, određenim mehanizmima, nekoj temi dati i, na kraju, uticaju koji će sve to imati na odlučivanje građana o učinkovitosti delovanja subjekata javne sfere" (Valić, 2007b: 105). Odgovornost za izbor je suština etički ustrojenog novinarstva koje podrazumeva ne samo prava već i obaveze, što podrazumeva odgovorno ponašanje novinara prema informaciji, odnosno prema izvoru i prema recipijentu. Odgovornost podrazumeva slobodu za izbor – i onaj koji imaju novinari, ali i onaj koji ima auditorijum, tj. građani, jer "građanin danas svoje najpouzdanije uporište pronalazi na tlu civilnog društva i zato se jedan od njegovih glavnih zadataka sastoji u tome da štiti autonomiju civilnog društva i da se sa tog uporišta suprotstavlja pretnjama (kao i realnim ugrožavanjima) koje dolaze ne samo od strane države nego i sa tržišta" (Molnar, 2004: 33-34; prema: Valić, 2007b: 105).

Institucionalna transformacija javnog preduzeća Radio-televizija Srbije realno je započela tek imenovanjem upravnih odbora dveju novih radiodifuznih ustanova, Srbije i Vojvodine, u proleće 2006. godine.

Radio-televizija Novi Sad je od 1. maja 2006. godine ušla u završne procese transformacije u radiodifuznu ustanovu koja je, prema modelu javnog servisa, "osnovana od građana, finansirana od građana i kontrolisana od građana" (Valić, 2007a: 8). Programi Pokrajinskog javnog servisa bi trebalo da odgovore zahtevima građana, a u isto vreme moraju biti usklađeni sa paketom medijskih zakona. Jedan od modela koji nudi realno i validno praćenje ovakve usklađenosti je monitoring – kvantitativno-kvalitativna analiza sadržaja.

### 1.2. Medijski monitoring – značaj i ciljevi

Medijski monitoring podrazumeva sistematsko praćenje medijske produkcije radi sticanja nepristrasnog uvida u karakteristike sadržaja koji se nude medijskoj publici. Monitoring može obuhvatiti različite vrste programa – informativni, dokumetarni, zabavni, dečji itd. Ipak, predmet monitoringa su najčešće informativne poruke. One su za milione ljudi glavni izvor saznanja o stvarnosti o kojoj nemaju neposrednog iskustva i pružaju model za razumevanje sveta u kome živimo. Kako bi se izbegle kontroverze o funkcionisanju medija i o njihovom uticaju na publiku, od ključnog značaja su kritički monitoring i javna debata o medijskim sadržajima (Milivojević, 2003).

Medijski monitoring mogu organizovati raznovrsni subjekti, sa različitim ciljevima. To mogu činiti specijalizovana ovlašćena tela tokom predizborne

kampanje, sa ciljem da se utvrdi poštovanje pravila o ponašanju medija tokom političke utakmice; privredni subjekti, kako bi pratili vrstu publiciteta koju dobijaju u javnosti i dizajnirali akciju za poboljšanje svog javnog imidža, ili da bi pratili rezultate te akcije u medijima; profesionalne novinarske organizacije, kako bi utvrdile nivo medijskog profesionalizma i poštovanje etičkih normi, ili tretman neke kontroverzne teme itd. Monitoring često sprovode i same medijske organizacije.[1]

Medijski monitoring može biti efikasno sredstvo za ostvarivanje društvene odgovornosti medija. Njime se može ustanoviti u kojoj meri mediji obavljaju svoje najvažnije društvene uloge i "obezbeđuju tačnu, pouzdanu, sveobuhvatnu i balansiranu sliku relevantnih zbivanja, kontrolišu vlast, tj. obezbeđuju transparentnost javnih institucija, ili deluju kao forum za javnu debatu o stvarima od javnog interesa" (Matić, 2007: 14). Svaka od ovih uloga smatra se neophodnim uslovom za razvoj demokratskog društva.[2]

Medijski monitoring je koristan za javnost i zbog toga što povećava medijsku pismenost publike i uči je da su medijske reprezentacije stvarnosti samo profesionalne konstrukcije ljudi koji su obučeni da u ime javnosti obavljaju selekciju informacija i da na razumljiv način predstavljaju tu stvarnost, da ono što mediji svakodnevno predstavljaju kao važno ne mora da odgovara onome što većina građana smatra važnim, da poklapanje medijske liste društvenih prioriteta (*medijska agenda*) sa listom prioriteta nekih drugih društvenih aktera (*politička agenda*) može imati posebne političke i ekonomske motive itd. (Matić, 2007).

Septembra 2006. godine Novosadska novinarska škola je započela projekat monitoringa transformacije Radio-televizije Novi Sad u Javni servis Vojvodine. Rezultat su publikacije u kojima su prikazani rezultati praćenja programa date radiodifuzne ustanove, kroz monitoring radio i TV emisija na srpskom, mađarskom, slovačkom, rumunskom, rusinskom i romskom jeziku. Monitoring je imao za cilj da utvrdi u kojoj meri se poštuju posebni programski standardi ustanovljeni za javne emitere, poštovanje principa objektivnosti u tretiranju različitih političkih interesa i različitih subjekata, zalaganje za slobodu i pluralizam izražavanja javnog mišljenja, izražavanje kulturnog identiteta manjinskih etničkih zajednica, emitovanje sadržaja o delovanju udruženja građana i nevladinih organizacija i korišćenje savremenih tehničko-tehnoloških standarda u proizvodnji i emitovanju programa. Kako je Pokrajinski javni radiodifuzni servis glavni nosilac obaveze javnih emitera da zadovoljavaju potrebe za informisanjem nacionalnih manjina i etničkih grupa, monitoringom je na jednak način obuhvaćena produkcija na jezicima nacionalnih manjina u Vojvodini kao i produkcija na srpskom jeziku.

---

[1] Sistemsko praćenje sopstvene produkcije je važno za novinare i urednike, ali i za direktore i vlasnike, kako bi se dobila celovita slika o rezultatima i osnovi za evaluaciju sopstvene prakse, kvaliteta rada novinara, načina izveštavanja o pojedinim temama, primene programskih standarda itd.

[2] Medijskim monitoringom se jača svest o važnosti slobode medija i afirmiše medijska autonomija, ali i ustanovljava kakvu vrstu simboličke realnosti mediji proizvode, da li su otvoreni za raznovrsne društvene subjekte ili ih sistematski isključuju iz javne komunikacije, da li zloupotrebljavaju slobodu govora radi afirmisanja diskriminativnog govora o pojedinim društvenim grupama itd.

Proces monitoringa započet je iz uverenja da će dobijeni rezultati biti korisni, s jedne strane, za javnost, tj. građane Vojvodine, kao subjekte koji su najviše zainteresovani za kvalitetno funkcionisanje Javnog radiodifuznog servisa Vojvodine i, s druge strane, za uredništvo i novinare Radio-televizije Vojvodine, kojima će obezbediti nepristrasan uvid u njihov profesionalni angažman, sa ciljem da se uoče mogućnosti za poboljšanje profesionalnih standarda.

Ono što nije, niti može biti regulisano zakonom, a što je deo prakse i iskustva javnih servisa u međunarodnim razmerama, to je da su oni paradigma svestranog, kvalitetnog, profesionalnog iskustva. Od javnog servisa se očekuje "raznovrsnost u profesionalno-medijskim postupcima, korišćenje svih medijskih izraza, potpuna upotreba svih tehničkih mogućnosti koje doprinose da se auditorijumu približi događaj, a informacija bude što verodostojnija" (Veljanovski, 2007: 43). U slučaju RTV Vojvodina može se govoriti o određenoj infrastrukturnoj uskraćenosti zbog posledica bombardovanja i neadekvatnog materijalnog stanja, ali programski profesionalci i tehničko osoblje moraju naći način da se ovakve okolnosti prebrode.

Početak transformacije RTV Novi Sad u Pokrajinski javni servis može se oceniti kao delimično uspešan, ali još nedovoljan proces, što važi i za ukupno ostvarivanje programskih funkcija ove kuće (Matić, 2007; Valić 2007b; Veljanovski, 2007). S obzirom na iskustvo i tradiciju RTV Novi Sad, može se konstatovati da ono što je dobro u ovoj medijskoj kući jeste u izvesnom smislu posledica nekadašnjeg perioda socijalizma, kada je bivša Jugoslavija veoma vodila računa o zastupljenosti manjinskih naroda i njihovom jeziku u javnoj sferi.

Iako su strukturno zastupljeni svi vidovi programa – informativni, obrazovni, kulturni, zabavni i programi namenjeni manjinskim narodima, njihova sadržinska vrednost, tematski spektar i način profesionalne obrade često nisu na nivou koji se podrazumeva za javni servis.[3]

Generalno i institucionalno-pravno, RTV Vojvodina ima predispozicije da se razvije u dobar medijski sistem tipa javne službe. Potrebna je brža transformacija koja je trenutno usporena raznim okolnostima. Iako to pitanje nije obuhvaćeno monitoringom, za potpuni razvoj javnog servisa potrebno je unaprediti i stalnu

---

[3] Istraživanje koje je sprovela Novosadska novinarska škola pokazalo je da mnogi građani Vojvodine više veruju i informišu se iz drugih medija. Kao izvori informacija pominjani su: B92, RTS, HRT, TV Pink i drugi mediji. Da bi se to promenilo, RTV Vojvodine treba da:

- poveća količinu informacija iz Vojvodine i njenih lokalnih sredina;
- pronađe sopstveni specifični medijski izraz (da ne liči na RTS);
- u programima više ima aktera iz raznih oblasti rada, a ne dominanto iz politike;
- u programu na srpskom jeziku potrebno je veću pažnju posvetiti temama koje se tiču svakodnevnog života i problema manjinskih naroda i u tom smislu govoriti o Pokrajini kao celini;
- u obrazovnim programima i programima iz kulture poboljša sadržaj koji govori o multietničnosti i multikulturalnosti;
- smanji broj agencijskih vesti u programima, a poveća broj autorskih izveštaja koji rade novinari iz redakcije;
- angažuje mlade i obrazovane novinare, uz zahtev da u redakcijama koje pripremaju program na manjinskim jezicima dolaze oni koji tim jezicima odlično vladaju.

komunikaciju sa slušaocima i gleadocima, organizovanjem javnih rasprava o programskom konceptu, postojanjem službe kojoj publika može da uputi primedbe, pohvale i sugestije, objavljivanjem detaljnih godišnjih izveštaja o svim aspektima poslovanja i ostvarivanja programskih ciljeva itd.

## 2. Analiza empirijskog materijala

### 2.1. Uvodne napomene

Prema popisu stanovništva iz 2002. godine, u Srbiji, bez Kosova i Metohije, živi 1.135.393 pripadnika nacionalnih manjina. Najveći broj nacionalnih manjina živi u Autonomnoj Pokrajini Vojvodini, a Rumuna ima 30.419. Treba takođe podsetiti da je pravo na informisanje na maternjem jeziku garantovano kao jedno od osnovnih prava manjina. Statistički posmatrano, u Vojvodini je u potpunosti zadovoljeno pravo nacionalnih manjina na informisanje na sopstvenom jeziku. Komunikacione potrebe na maternjem jeziku u vojvođanskim elektronskim medijima ostvaruju Srbi, Mađari, Slovaci, Rumuni, Rusini, Romi, Bunjevci, Hrvati, Makedonci, Česi, Nemci, Ukrajinci. Od pomenutih, Pokrajinski javni servis emituje svoje sadržaje na 8 jezika. Ovi programi imaju decenijsku tradiciju i zaokružene programske blokove, kao i formirane redakcije sa utvrđenom strukturom i hijerarhijom i stabilne programske šeme koje zadovoljavaju informativne, obrazovne i zabavne potrebe auditorijuma na većinskom i jezicima manjina, kako na radiju tako i na televiziji.

Imajući u vidu sve ovo, želimo da ukažemo na rezultate dobijene analizom diskursa programa na rumunskom jeziku Radiodifuzne ustanove Vojvodine (u ovom slučaju, reč je o radio programu) i da ukažemo na ortoepske, leksičke i jezičke greške.

Rezultati se odnose isključivo na emisije monitorovane u periodu 16. septembar – 12. oktobar 2009. godine - emisija *Lunea sportivă* "Sportski ponedeljak", emisije iz kulture *Panorama culturală* "Kulturna panorama" i *Cadran cultural* "Kulturni brojčanik" i emisija iz religije *Misteria religiei/Religie şi tradiţie* "Misterija religije/Religija i tradicija"[4] (ukupno 15 sati programa). Napominjemo da je pažnja bila usmerena na analizu jezika profesionalnih učesnika u realizaciji pomenutih emisija – voditelja, novinara, dopisnika, ne i na verbalne sekvence njihovih sagovornika.

### 2.2. Rezultati analize

U ovom delu rada akcenat je stavljen na greške pri čemu je, pored svake, dat i pravilan oblik. Načinjene nepravilnosti se ne mogu svrstati u isti hijerarhijski nivo odstupanja od norme standardnog rumunskog jezika. Neke, opet, ne predstavljaju velika odstupanja, već se javljaju kao posledica "neinspirisanog" izbora između više mogućnosti. Na kraju, beležimo zamuckivanja ili ponavljanja koje se mogu opravdati

[4] Shodno izmeni programske šeme, od 5. oktobra 2009. godine, emisija *Misterija religije* menja naziv u *Religija i tradicija*.

činjenicom da su emisije emitovane uživo, a desile su se, pretpostavljamo, zbog žurbe ili treme.

### 2.2.1. Ortoepske greške

**Kakofonije**:

Iako je reč o greškama koje su česte u svakodnevnom govoru, "kakofonije se ne mogu tolerisati u lektorisanom tekstu, pripremljenom za čitanje ili štampanje" (Spariosu, 2007: 267). Sama pojava stvara neprijatan akustički efekat koji nastaje kombinovanjem odnosno ponavljanjem glasova ili slogova u rečenici (*-ka*, *-ko*, *-ku* + *ko-*, *ka-*). Ovakve kombinacije dovode do stvaranja tzv. *lingvističkih tabua*. Premda su, kao što smo već napomenuli, u govorenom jeziku, kakofonije učestale, u emisijama koje smo monitorovali beležimo samo jednu:

- lucrurile *cu ca*re ați venit... "stvari koje ste donele..." (Brojčanik, 24.9.2009).

Preporučljivo je da se nastanak kakofonija spreči reformulacijom dok se, u određenom broju slučajeva, mogu koristiti i tzv. *parazitarne reči* (*virgulă* "zarez", *şi* "i"), sa ciljem da se ova pojava izbegne:

- lucrurile *cu ca*re ați venit ... reformulacijom: lucrurile aduse...

**Upotreba oblika *sânt* umesto *sunt*** [5] **pomoćnog glagola *a fi* "biti"**:

- eu *sânt*.... pravilno: ei *sunt*... "oni su..." (Sportski pon. 21.9.2009);
- *sânt* cazați... pravilno: *sunt* cazați... "smešteni su..." (Brojčanik, 24.9.2009);
- ei nu *sânt*... pravilno: ei nu *sunt*... "oni nisu..." (Misterija, 4.10.2009).

**Dijalekatski izgovor**:

a) dijalekatski izgovor brojeva:

- 96 (nouăzeci şi *şasă*)... pravilno: nouăzeci şi *şase*... "devedest i šest..."(Sportski pon. 21.9.2009);
- scorul de 33 (treizeci şi trei) la *25* (*doauădzăś şî śinś*)... pravilno: scorul de 33 (treizeci şi trei) la *25* (*douăzeci şi cinci*)... "...rezultat 33: 25..." (Sportski pon. 21.9.2009);
- etapa a *şasa*... pravilno: etapa a *şasea*... "šesta etapa..." (Sportski pon. 21.9.2009);
- pentru a *doaua* oară... pravilno: pentru a *doua* oară... "po drugi put...." (Brojčanik, 17.9.2009);

b) dijalekatski izgovor refleksivne morfeme *se*:

- scorul *să* datorează... pravilno: scorul *se* datorează... "skor zavisi od..." (Sportski pon. 21.9.2009);

c) dijalekatski izgovor toponima:

- *Debeljača* - *Dibil'eśa* (Sportski pon. 28.9.2009);
- *Crepaja* - *Țiripaia* (Sportski pon. 28.9.2009);

---

[5] Rumunska Akademija Nauka je 2007. godine objavila *DOOM 2 - Dicționarul Ortografic, Ortoepic şi Morfologic al Limbii Române* "Ortografski, ortoepski i morfološki rečnik rumunskog jezika" kojim se zvanično uvodi novi pravopis. Pravila novog pravopisa nalažu upotrebu oblika *sunt* umesto *sânt* pomoćnog glagola *a fi* "biti", i u govorenom i u pisanom jeziku.

d) dijalekatski izgovor glagola:

- cred că tinerii au mai multă nevoie de sport decât ce-*or* avut.... pravilno: cred că tinerii au mai multă nevoie de sport decât ce *au* avut... "mislim da deca treba više da se bave sportom nego što su..." (Sportski pon. 21.9.2009).

**Greške u artikulaciji reči**:

Artikulacija je standardno jezička, izgovaranje reči je jasno, akcenat pravilan, tempo govora ujednačen, a rečenice se završavaju spuštanjem glasa. Određena odstupanja ipak postoje:

- pogrešno akcentovanje toponima *Omoljica* – *Omoljica* (Sportski pon. 28.9.2009);
- pogrešno akcentovanje imenice *profesor* "profesor" u genitivu – *profesorului*, pravilno: *profesorului* (Brojčanik, 17.9.2009.);
- pogrešno akcentovanje lekseme *polifonia* – *polifonia* "polifonija" (Brojčanik, 17.9.2009).

**2.2.2. Leksičke greške**:

Budući da smo analizirali govor u specijalizovanim emisijama – sportskoj, verskoj, kulturnoj, zapažamo da su korišćeni stručni termini karakteristični za svaku od ovih oblasti. Napominjemo, međutim, da ovakvih termina nema previše i da njihova upotreba ne prelazi meru, tako da možemo zaključiti da su emisije namenjene široj publici. Neologizama, osim termina koji su već ustaljeni u sportskoj terminologiji, skoro da ni nema. Beležimo, ipak, jedan, francuskog porekla: glagol *a emana* "voditi poreklo, izazvati" (Sportski pon. 12.10.2009). Izostaju i arhaizmi, a nema ni opscenih reči, ni govora mržnje. U vezi sa upotrebom skraćenica, napominjemo da voditelj upotrebljava skraćenicu *SUA*, umesto *Statele Unite ale Americii* – "SAD" (Sportski pon. 21.9.2009). Takođe, pojedini voditelji prave nelogične pauze između reči ili završavaju rečenicu dizanjem glasa, što dovodi do "slivanja" rečenice u rečenicu a tekst postaje konfuzan, gubeći na logici i razumljivosti. Pojedini dopisnici pričaju nejasno, nerazgovetno i imaju govornu manu.

**2.2.3. Jezičke greške**:

**Upotreba neadekvatnih imenica u pojedinom kontekstu**:

- ambii *componenți* ai naționalei Serbiei... pravilno: ambii *membri* ai naționalei Serbiei... "obojica članovi državne selekcije Srbije..." (Sportski pon. 5.10.2009);
- *producent* de filme... pravilno: *producător* de filme... "filmski producent..." (Brojčanik, 17.9.2009).

**Greške u upotrebi padežnih oblika**:

a) pogrešan oblik imenice u genitivu singulara:

- campionatul *lighii*... pravilno: campionatul *ligii*.... "šampionat lige..." (Sportski pon. 21.9.2009);

- în cadrul *lighii* superioare...pravilno: în cadrul *ligii* superioare... "u višoj diviziji..." (Sportski pon. 5.10.2009);
- în etapa a VIII-a a *lighii* Voivodinei... pravilno: în etapa a VIII-a a *ligii* Voivodinei... " u 8. kolu vojvođanske lige..." (Sportski pon. 28.9.2009);

b) pogrešan oblik imenice u akuzativu plurala:
- prin *mase* rotunde... pravilno: prin *mese* rotunde "organizovanjem okruglih stolova..." (Brojčanik, 17.9.2009).

**Greške u upotrebi člana**:

a) upotreba neodređenog umesto određenog člana:
- credeți că pentru aceasta *vină* o poartă... pravilno: credeți că pentru aceasta *vina* o poartă... "mislite da krivicu snose..." (Sportski pon. 21.9.2009);

b) nepravilna upotreba prisvojnog člana *al*:
- locul *al* 41 (patruzeci şi unu)... pravilno: locul 41 (patruzeci şi unu)... "41. mesto..." (Sportski pon. 21.9.2009).

**Greške u upotrebi zamenica**:

a) neslaganje u rodu i padežu (genitivu) relativne zamenice *care* "koji, koja, koje"; sa imenicom:
- locul I i-a revenit Rusiei, *a căror* boxeri... pravilno: locul I i-a revenit Rusiei, *ai cărei* boxeri... "prvo mesto je zauzela Rusija, čiji su bokseri..." (Sportski pon. 28.9.2009);

b) pogrešna upotreba prisvojne zamenice:
- vă invităm la deschiderea expoziției de caricaturi a preşedintelui Asociației Caricaturiştilor din România, *a lui* Cristian Topor... pravilno: vă invităm la deschiderea expoziției de caricaturi a preşedintelui Asociației Caricaturiştilor din România, Cristian Topor... "pozivamo Vas na otvaranju izložbe karikatura predsednika Udruženja karikaturista Rumunije, Kristijana Topora..." (Brojčanik, 17.9.2009).

**Greške u upotrebi glagolskih reči**:

a) pogrešan oblik glagola u 3. licu singulara kondicionala prezenta kod glagola 3. konjugacije:
- să *înfurieze*... pravilno: să *înfurie*... "da jako naljuti, da iritira..." (Brojčanik, 17.9.2009);

b) pogrešna upotreba refleksivnog glagola umesto aktivnog:
- unde *se antrenează* jucătorii... pravilno: unde *antrenează* jucătorii... "gde treniraju igrači..." (Sportski pon. 21.9.2009);

c) upotreba neadekvatnih glagola odnosno glagolskih izraza u pojedinom kontekstu:
- după ce *a trecut* peste o operație complicată... pravilno: după ce *a avut* o operație complicată... "pošto je imala komplikovanu operaciju..." (Sportski pon. 5.10.2009);

- ne *pun* la curent... pravilno: ne *ţin* la curent... "drže nas u toku..." (Sportski pon. 28.9.2009).

**Greške u upotrebi predloga**:

**-** *în cadrul* rubricii... pravilno: *la* rubrica... "u rubrici..." (Sportski pon. 21.9.2009);

- tot satul a fost la meciurile care s-au jucat *pentru* "Cupa libertății"... pravilno: tot satul a fost la meciurile care s-au jucat *la* "Cupa libertății"... "celo selo je prisustvovalo utakmicama odigranih na Kupu slobode..." (Sportski pon. 21.9.2009);

- numai *cât că*... pravilno: numai *că*... "samo što..." (Sportski pon. 21.9.2009);

- campioana mondială şi europeană *de* junioare... pravilno: campioana mondială şi europeană *la* junioare... "svetska i evropska prvakinja u juniorskoj konkurenciji..." (Sportski pon. 28.9.2009);

- victoria obținută *în* marele premiu... pravilno: victoria obținută *la* marele premiu... "pobeda ostvarena na velikoj nagradi..." (Sportski pon. 5.10.2009);

- persoane afirmate *din domeniul* culturii... pravilno: persoane afirmate *în domeniul* culturii... "osobe afirmisane na polju kulture..." (Brojčanik, 17.9.2009);

- istoria BITEF-ului o putem numi *ca* o istorie a teatrului... pravilno: istoria BITEF-ului o putem numi o istorie a teatrului... "istoriju BITEF-a možemo smatrati istorijom pozorišta..." (Brojčanik, 17.9.2009);

- aflat *în* muncă în Europa... pravilno: aflat *la* muncă în Europa... "koji se nalazi na privremenom radu u Evropi..." (Brojčanik, 24.9.2009);

- prezintă *în* secțiunea... pravilno: prezintă *la* secțiunea... "predstavlja na sekciji..." (Brojčanik, 24.9.2009);

- la Vârşeț, *în* Casa Oraşului... pravilno: la Vârşeț, *la* Casa Oraşului... "u Vršcu, u Gradskoj kući..." (Brojčanik, 8.10.2009);

- a fost trimis în exil *în* mănăstirea... pravilno: a fost trimis în exil *la* mănăstirea... "bio je prognan u manastir..." (Misterija, 27.9.2009);

- a fost înmormântată *în* cimitirul... pravilno: a fost înmormântată *la* cimitirul... "sahranjena je na groblju... (Religija i tradicija, 11.10.2009).

**Greške u strukturisanju rečenica**:

Rečenice su jasne, bez "praznih" reči koje ih nepotrebno opterećuju. Odstupanja nema ni kada je reč o slaganju subjekta sa predikatom, odnosno o slaganju prideva sa imenicom, a ispoštovan je i red reči. Fraze nisu dugačke, smislene su i dobro uklopljene u tekst, što olakšava praćenje programa. Na planu diskursa, stilistički i pragmatički, ipak, beležimo mali broj odstupanja koja narušavaju jasnoću i adekvatnost jezika:

- biltenul este o publicație mai scurtă, care apare în fiecare zi a festivalului şi în el se urmăresc actualitățile... "bilten je kraća publikacija koja izlazi iz štampe svakog dana festivala i u njemu se prate aktuelnosti..." (Brojčanik, 17.9.2009);

- aşa cum se obişnuieşte la sfârşitul campionatului, a fost aleasă echipa ideală a campionatului... "kao što je običaj na kraju svakog šampionata, izabran je idealni tim šampionata..." (Sportski pon. 21.9.2009);
- cu computerele, ochii copiilor sunt mult mai solicitați... "upotrebom kompjutera, dečji pogledi su više pozvani..." (Sportski pon. 21.9.2009);
- să nu exagereze cu statul la computer, să facă mişcare copiii, pentru sănătatea lor... "da ne preteruju sa sedenjem ispred kompjutera, da se više bave fizičkom aktinošću deca, zbog njihovog zdravlja..." (Sportski pon. 21.9.2009);
- dar nu are îndrăzneala, dar nici abilitatea... "ali nema ni hrabrosti, ali ni sposobnosti...." (Panorama, 7.10.2009).

**Klišei, mudre izreke, poslovice**:

Klišeja, mudrih izreka i poslovica nema. Pomenućemo, ipak, pozdravne formule kojima se voditelji obraćaju auditorijumu:

- stimați ascultători... "poštovani slušaoci..." (Sportski pon. Panorama, Brojčanik, Misterija);
- dragi ascultători... "dragi slušaoci..." (Sportski pon.);

kao i dve zabeležene metafore:

- care su depus *suflet şi inimă*... "koji su *dušom i telom*... " (Panorama, 16.9.2009);
- care evoluează în aces rang competițional de la *vai şi amar* până la strălucire... "koja postiže rezultate od *kuku lele* do blistavih..." (Sportski pon. 5.10.2009).

**Obraćanje, oslovljavanje, tituliranje**:

Kada je reč o obraćanju, zapažamo da profesionalni učesnici u programu persiraju sagovornicima:

- *credeți* că pentru aceasta... "*smatrate* da je za ovo..." (Sportski pon. 21.9.2009);
- ce *ați* dat şi ce *ați* obținut... "šta *ste* pružili i šta *ste* dobili..." (Sportski pon. 21.9.2009).

U vezi sa oslovljavanjem i tituliranjem, podvlačimo da se ispred imena subjekta o kome se izveštava koristi "gospodin", "gospođa" ili naziv funkcije odnosno titule koju subjekt ima:

- interlocutoarea noastră este *preşedinta* lor, *doamna* Ana Boier... "naša sagovornica je njihova predsednica, gospođa Ana Bojer..." (Brojčanik, 24.9.2009).

## 3. Zaključak i preporuke za dobru praksu

Na osnovu sprovedene analize zaključujemo da profesionalni učesnici u realizaciji radio programa na rumunskom jeziku Javnog servisa Vojvodine poznaju i koriste književnu varijantu jezika koji govore. Baveći se, međutim, diskurs analizom "detektovali" smo određene propuste i greške na koje se moramo osvrnuti. Zapažamo da je najveći broj odstupanja načinjen u emisiji *Sportski ponedeljak*, manji broj u emisiji *Kulturni brojčanik*, dok je u preostale dve emisije *Kulturna panorama* i

*Misterija religije/Religija i tradicija*, broj odstupanja minimalan. Kao što smo već napomenuli, načinjene nepravilnosti se ne mogu svrstati u isti hijerarhijski nivo odstupanja od norme standardnog rumunskog jezika. Pre svega, treba strogo povesti računa i izbegavati dijalekatski izgovor i treba pratiti i biti u toku sa izmenama načinjenim u standardnom rumunskom jeziku. Još jedna stvar na koju skrećemo pažnju su greške u upotrebi predloga, a treba biti oprezan i voditi računa o strukturi rečenica, sa ciljem da ne budu predugačke ili konfuzne jer se na taj način narušava jasnoća jezika. Na kraju, skrećemo pažnju na pravljenje nelogičnih pauza između reči i na završavanje rečenica uzlaznim tonom, iako smatramo da se ova odstupanja mogu opravdati činjenicom da su emisije emitovane uživo, a desila su se pretpostavljamo, zbog žurbe ili treme. Verujemo da se ovakve greške mogu ispraviti, a pohvaljujemo i izostanak arhaizama, opscenih reči i govora mržnje. Ne preteruje se, takođe, sa upotrebom stručnih termina i neologizama, što olakšava praćenje programa, a nema ni klišea, mudrih izreka i poslovica.

**Literatura**


Academia Română (2007). *DOOM 2 – Dicționarul Ortografic, Ortoepic şi Morfologic al LimbiiRomâne* (ediția a II-a, revizuită şi adăugită). Bucureşti: Editura Univers Enciclopedic.

Academia Română (2008). *DEX – Dicționarul Explicativ al Limbii Române* (ediția a II-a). Bucureşti: Editura Univers Enciclopedic.

Bugarski, R. (1986). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Dijk, T.A. van (1977). *Text and context: Explorations in semantics and pragmatics of discourse*. New York: Longman.

Edmondson, W. (1981). *Spoken discourse: A model for analysis.* London: Longman.

Guțu Romalo, Valeria (2000). *Corectitudine şi greşeală: limba română de azi*. Bucureşti: Editura Humanitas.

Hoey, M.P. (1983): *On the surface of discourse*. London: Allen and Unwin.

Magdu, Lia (1976). Abateri de la normele limbii literare (practicată la noi în Voivodina). În *Contribuții la istoria culturală a românilor din Voivodina*, vol. III. Zrenjanin, 157-168.

Magdu, Lia (1980). *Aspecte ale cultivării limbii române în Voivodina*. Panciova: Editura Libertatea.

Manea Manoliu, Maria (1993). *Gramatica pragmasemantică şi discurs*. Bucureşti: Editura Litera.

Marcu, Florin (1996). *Dicționar uzual de neologisme*. Bucureşti: Editura SAECULUM I.O.

Matić, Jovanka (2002). Mediji i promena političkog režima. U *Partijska scena Srbije posle 5. oktobra 2000*. (ur. V. Goati). Beograd: Institut društvenih nauka, Friedrch Ebert Stiftung.

Matić, Jovanka (2007). Informativni program Javnog servisa Vojvodine – istraživački nalazi. U *Medijska sfera. Javni servis Vojvodine. Monitoring transformacije Radio-televizije Novi Sad u Javni servis Vojvodine*. Novi Sad: Novosadska novinarsk škola. 11-30.

Milivojević, Snježana (2003). *Media Monitoring Manual*. London: Media Diversity Institute.

Mirea, Doinița (2004). *Dicționar de neologisme*. Bucureşti: Editura Steaua Nordului.

Ostin, Dž.L. (1993). *Kako delovati rečima*. Novi Sad: Matica srpska.

Popescu, Ştefania (1995). *Gramatica practică a limbii române*. Bucureşti: Editura Orizonturi.

Rosca, Luminița (2004). *Producția textului jurnalistic*. Iaşi: Editura Polirom.

Serl, Dž. (1991). *Govorni činovi*. Beograd: Nolit.

Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975). *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Spariosu, Laura (2007). Analiza diskursa radio-programa Javnog servisa Vojvodine na rumunskom jeziku. U *Medijska sfera. Mediji o svakodnevici. Monitoring Javnog servisa Vojvodine i regionalnih televizija.* Novi Sad: Novosadska novinarska škola. 259-275.

Valić Nedeljković, Dubravka (2007a). Mediji i javni interes. U *Medijska sfera. Javni servis Vojvodine. Monitoring transformacije Radio-televizije Novi Sad u Javni servis Vojvodine*. Novi Sad: Novosadska novinarska škola. 7-10.

Valić Nedeljković, Dubravka (2007b). Multikulturalnost u programima Javnog servisa Vojvodine. U *Medijska sfera. Javni servis Vojvodine. Monitoring transformacije Radio-televizije Novi Sad u Javni servis Vojvodine*. Novi Sad: Novosadska novinarska škola. 101-127.

Velčić, M. (1987). *Uvod u lingvistiku teksta*. Zagreb: Školska knjiga.

Veljanovski, Rade (2007). Javni RTV servis – savremeni značaj i uloga. U *Medijska sfera. Javni servis Vojvodine. Monitoring transformacije Radio-televizije Novi Sad u Javni servis Vojvodine*. Novi Sad: Novosadska novinarska škola. 31-45.

Zafiu, R. (2001). *Diversitate stilistică în româna actuală*. Editura Universității din Bucureşti.

Zakon radiodifuziji (2002). www.parlament.sr.gov.yu/content/lat/akta

LAURA SPARIOSU

University of Novi Sad

**LANGUAGE OF RADIO SHOWS BROADCASTED IN ROMANIAN LANGUAGE ON PUBLIC SERVICE OF VOJVODINA**

**Summary**

The author analysed linguistic and acustic characteristics of several radio programmes in Romanian language – particulary shows with religious, sports-related and cultural content – with specific attention given to language use and style. The work presents basic characteristics of these programmes. Orthoepic, lexical and grammatical particularities of the language were scrutinised, with special emphasis on the degree of professional aproach to the journalistic style. The general conclusion is that the language of professional participants in shows satisfies the norm of contemporary Romanian language. The shows are comprehensible, the sentences are well-formulated from the logical an gramatical point of view. However, there are errors that should be corrected, so to make the radio language a good example.

UDK 81`342.1 : 534.75
ID 177396236

SLOBODAN T. JOVIČIĆ
Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd
Elektrotehnički fakultet BU

ZORKA KAŠIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju BU

# INTRA-SPIKERSKE VARIJACIJE U GOVORU: FORENZIČKE IMPLIKACIJE

**Sažetak:** Intra-spikerske varijacije su inherentne karakteristike jednog govornika i predstavljaju bogatstvo njegovog izraza u verbalnoj komunikaciji. Međutim, sa aspekta računarskog prepoznavanja govora ove varijacije predstavljaju veliki problem i direktno utiču na tačnost mašinskog prepoznavanja. Još veći problem predstavljaju kod forenzičkog prepoznavanja govornika gde je potrebno utvrditi identitet govornika na bazi analize njegovog glasa. U radu se analiziraju intra-spikerske varijacije u cilju sagledavanja prirode njihovog nastanka i uticaja na govorni izraz, daje se njihova klasifikacija i kategorizacija i konačno, ukazuje se na njihov značaj i uticaj u fazi donošenja ekspertskog mišljenja. U više primera demonstriraju se tipične intra-spikerske varijacije kroz promene akustičkih obeležja u mikro i makro prozodijskim strukturama.
**Ključne reči:** govor, varijacije u govoru, intra-spikerske varijacije, forenzičko prepoznavanje govornika.

## 1. Uvod

Govorni izraz je jedna od čovekovih najkompleksnijih manifestacija u komunikaciji sa drugim ljudima. Svakako da je njegova osnovna namena saopštavanje i prenos lingvističkih poruka između govornika i sagovornika. Međutim, bogatstvo govornog izraza se ogleda u manifestaciji i prenosu veoma velikog broja drugih informacija, potpuno nelingvističke prirode, koje omogućavaju interpersonalnu komunikaciju na sasvim drugačijim i na više načina različitim osnovama. Kada bi se govorna komunikacija svela samo na prenos lingvističke poruke tada bi se glas sveo na „robotski glas“, glas bez ikakve varijabilnosti, emocije, nagoveštaja stava i slično, što je potpuno neprirodno i neprihvatljivo čoveku. Vrlo često nelingvističke informacije imaju mnogo značajniju ulogu u govornom izrazu nego sama lingvistička poruka.

Čovek u svom lingvističkom okruženju koristi samo ograničeni skup glasova za prenos lingvističke poruke i zato je prinuđen da koristi lingvistički kôd i mnoga druga lingvistička pravila, ustanovljena određenim konvencijama, kako bi obezbedio bogatstvo lingvističkog izraza. Međutim, u istom ovom lingvističkom okruženju on varijacijom govornog izraza „utiskuje“ u njega i mnoge nelingvističke

informacije te svesno ili nesvesno govorna komunikacija dobija kompleksan interpersonalni odnos na nivou recimo emocija, stavova ili namera. I upravo ove varijacije su predmet intenzivnih istraživanja ne samo na nivou produkcije i percepcije govora, već i na polju primene saznanja o navedenim varijacijama u medicini, defektologiji, psihologiji, u oblasti komunikacije čovek-računar, kao i u forenzici (Jovičić i dr., 2006).

Polazeći od činjenice da se svi ljudi razlikuju u biometrijskom smislu, odnosno da se njihov identitet može utvrditi na osnovu obeležja kao što su: otisak prsta, DNK, iris, oblik šake, pa i karakteristike glasa (odnosno govornog izraza), sledi da su varijacije u glasu (odnosno govornom izrazu) svojstvene svakom čoveku i da ih svaki čovek koristi na individualan način u ekspresiji kako lingvističkih tako i nelingvističkih informacija (Jovičić, 2008). Tako dolazimo do pojmova *intra-spikerskih* i *inter-spikerskih* varijacija u glasu. U literaturi termin *intra-spikerske* varijacije u glasu označava sve varijacije koje jedan govornik može proizvesti u okviru svoje govorne ekspresije, dok termin *inter-spikerske* varijacije označava razlike između govornika u govornoj ekspresiji.

U ovom radu fokus ćemo zadržati na *intra-spikerskim* varijacijama u pokušaju da sagledamo prirodu njihovog nastanka i njihov značaj za posebnu oblast primenjenih nauka - forenzičku identifikaciju i prepoznavanje govornika. S obzirom na kompleksnost ovog pitanja, nije moguće obuhvatiti sve aspekte koje varijabilnost govornog izraza nameće forenzičkoj praksi zato ćemo prikazati nekoliko najtipičnijih i najznačajnijih dimenzija govornog izraza u kojima *intra-spikerske* varijacije predstavljaju veliki problem u prepoznavanju govornika.

## 2. Varijacije govornog izraza

Varijacije u govornom izrazu slušalac veoma dobro prepoznaje u govornom signalu svojim perceptivnim sistemom. To znači da se u govornom signalu, kao akustičkom signalu, sadrže sva akustička obeležja koje auditorni sistem detektuje, a perceptivni mehanizam interpretira na odgovarajući način. Teorijska i eksperimentalna istraživanja nisu još došla do pravih modela auditornog i perceptivnog sistema, tako da je automatsko prepoznavanje i tumačenje varijabilnosti još u senci čovekovih mogućnosti. To pokazuje koliko su kompleksne varijabilnosti, koliko je komplikovan perceptivni sistem čoveka i konačno, koliko je čovek kao ekspert nezaobilazna karika u forenzičkom prepoznavanju govornika.

Generalno se može reći da varijacije u govornom izrazu možemo prepoznati kao varijacije u glasu i varijacije u govoru. Njihova opšta klasifikacija prikazana je u tabeli 1.

Tabela 1. *Klasifikacija varijacija u glasu i govoru*.

| | | |
|---|---|---|
| *Intra-spikerske* varijacije | Varijacije u kvalitetu glasa | modalan, napet, opušten, zadihan, hrapav, šaptav... |
| | Varijacije u stilu govora | pažljiv, jasan, artikulisan, kauzalan, spontan, formalan, intiman, čitan, diktiran... |
| | Fonetske i lingvističke varijacije | kontekstualne varijacije na nivou foneme, reči i rečenica... |
| | Varijacije prouzrokovane komunikativnim kontekstom | slobodna konverzacija, intervju, profesionalno govorenje, sport, predavanje, dijalog čovek-mašina... |
| | Varijacije u tempu i ritmu govora | normalan, spor, brz, vrlo brz tempo, struktura ritma... |
| | Varijacije prouzrokovane stresom | emocionalni faktori, kognitivno opterećenje, uticaj alkohola, droge, medikamenata... |
| | Varijacije prouzrokovane ambijentalnim okruženjem | komunikacija u buci, Lombardov refleks, komunikacioni uslovi, govor u pokretu... |
| *Inter-spikerske* varijacije | Varijacije u glasu koje reflektuju:<br>- fizičke dimenzije vokalnog trakta<br>- pol govornika i starost<br>- zdravstveno stanje<br>- dijalekat i edukaciju... | |

Inter-spikerske varijacije se baziraju na inherentnim karakteristikama svakog govornika (subjekta) i one su glavni markeri individualnosti. Međutim, treba napomenuti da one za jednog govornika nisu konstanta i da su podložne promenama kao što su promuklost sa godinama, novonastale hronične respiratorne bolesti, operativni zahvati na glasnicam ili upotreba zubnih proteza, dugotrajna promena uslova života koji se odražavaju na usvajanje dijalekta nove sredine, itd.

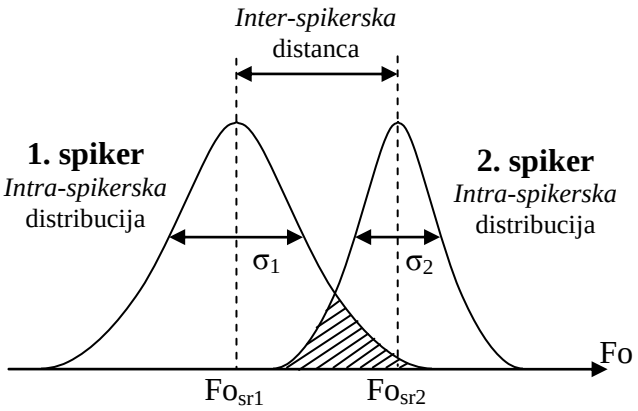
Što se tiče intra-spikerskih varijacija treba naglasiti da su varijacije nastale kontekstom na fonetskom i lingvističkom planu uvek prisutne u govornom izrazu jer predstavljaju osnovu verbalne ekspresije. Njima treba dodati i varijacije emocionalne prirode, jer su retke prilike kada je govornik u stanju govora bez emocija (bolest, žalost). Ostale varijacije dolaze do izražaja u zavisnosti od uslova odvijanja konverzacije (govor u žurbi, u bučnom ambijentu, u biblioteci, na predavanju).

## 3. Forenzičke implikacije

Problem forenzičkog prepoznavanja govornika jeste utvrđivanje identiteta govornika na osnovu poređenja glasova na nespornom i spornom snimku. Bez obzira da li se radi auditivno, računarski ili kombinovano, prepoznavanje podrazumeva poređenje skupa obeležja u jednom i drugom glasu i utvrđivanje koliko su ta obeležja slična ili različita (Rose, 2002). U idealnom slučaju kada se

analizom utvrde iste vrednosti opserviranih obeležja može se reći sa potpunom sigurnošću da se radi o istoj osobi. U praksi se ovakav slučaj ne može nikada pojaviti upravo iz prethodno pomenutih varijacija u glasu govornika, kao što nikada jedan govornik ne može ponoviti na identičan način jedan isti govorni uzorak.

Suštinski se postavlja pitanje diskriminacije karakteristika u govoru dva govornika i određivanja kriterijuma na osnovu kojih se može utvrditi sa manjom ili većom sigurnošću (verovatnoćom) da li postoji sličnost dva govornika. Ako posmatramo samo jedno obeležje u govornim signalima dva govornika, na primer osnovnu frekvenciju glasa (sa oznakom Fo), tada će merni rezultati na govornim snimcima dati skup vrednosti čije se raspodele hipotetički mogu prikazati kao na slici 1.




Slika 1. *Odnos inter-spikerskih i intra-spikerskih varijacija (σ – disperzije raspodela).*

Vidimo da raspodele obeležja Fo za oba govornika (spikera) nisu iste i da imaju različite disperzije koje direktno karakterišu *intra-spikerske* varijacija Fo. Sa druge strane, na kontinuumu obeležja Fo raspodele se nalaze na različitim pozicijama indicirajući da su njihove srednje vrednosti $Fo_{sr1}$ i $Fo_{sr2}$ različite i da se nalaze na određenoj distanci koja karakteriše *inter-spikerku* varijaciju ($Fo_{sr2}$ - $Fo_{sr1}$). Suština forenzičkog prepoznavanja govornika jeste u utvrđivanju *intra-spikerskih* varijacija i *inter-spikerke* distance i donošenja odluke o sličnosti dva glasa na osnovu zone preklapanja dve raspodele obeležja Fo – zone nesigurnosti (šrafirano polje na slici 1). Očigledno, da će obeleženo polje biti manje što su *intra-spikerske* varijacije manje i *inter-spikerska* distanca veća i da će ekspertska ocena o različitosti identiteta dve govornika biti sigurnija.

Primer na slici 1 se odnosi na jedno akustičko obeležje u govornom signalu, međutim u praksi se forenzička analiza vrši na širokom skupu obeležja koja se u raspoloživim snimcima mogu izdvojiti i analizirati. Problem prepoznavanja govornika se tada prebacuje u multidimenzionalni prostor i ekspertska odluka o prepoznavanju nije više jednoznačna.

## 4. Intra-spikerske varijacije

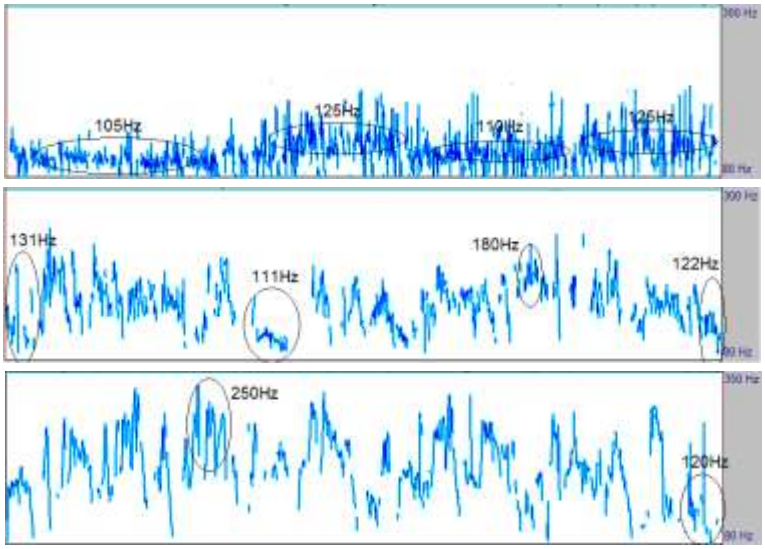
Svako obeležje u govornom signalu poseduje svoje varijaciono polje ili volumen. To znači da njegova varijacija može biti prouzrokovana različitim faktorima koji kontrolišu artikulacione organe vokalnog trakta, a da veličina tog polja ili volumena zavisi od fizioloških mogućnosti vokalnog aparata. Na primer osnovna frekvencija glasa zavisi od bioloških i fizioloških karakteristika glasnica, od mentalnih funkcija na psiho-emotivnom planu, od Lombardovog refleksa prilikom govora u bučnom ambijentu, itd. Dakle, veoma dobro poznavanje uzroka nastanka varijacija jednog akustičkog obeležja, koje se obradom govornog signala može detektovati, i njegovih statističkih karakteristika jeste preduslov uspešnosti prepoznavanja govora, govornika, pa i forenzičkog prepoznavanja govornika.

U daljem tekstu prikazaćeno nekoliko akustičkih obeležja i njihove varijacije koja se najčešće pojavljuju kao predmet forenzičke analize.

### 4.1. Varijacije visine glasa prouzrokovane psihoemotivnim uzbuđenjem

Visina glasa čoveka je veoma promenljiva i različita kod muškog, ženskog i dečijeg glasa. Najveće promene su evidentirane kod pevanog operskog glasa: kod muškog bas-glasa ide ispod 70Hz do ženskog sopran-glasa od preko 1500Hz. Kada je govor u pitanju opseg promene visine glasa (ili njegov akustički atribut – *osnovna frekvencija glasa*) je mnogo manji, ali i tada zavisi od mnogih faktora navedenih u tabeli 1.

Na slici 2 prikazane su tri intonacione konture jedne iste osobe u tri različita psiho-emotivna komunikativna stanja. Intonaciona kontura na slici 2a pokazuje da je govornik na početku razgovora bio veoma opušten sa svojom najnižom komunikativnom osnovnom frekvencijom glasa od oko 105Hz. U kasnijem toku razgovora markirani su segmenti povišenog glasa, ali još uvek u zoni emotivno neutralnog glasa, tako da je srednja osnovna frekvencija emotivno neutralnog glasa ove osobe oko 110 do 115Hz. Na slici 2b prikazana je intonaciona kontura istog govornika u drugom razgovoru gde on veoma emotivno i razdragano razgovara sa sagovornikom i to povišenog glasa do preko 180Hz. U celom razgovoru samo u pojedinim momentima spušta visinu glasa na svoj neutralni nivo do blizu 110Hz. U trećem razgovoru, slika 2c, isti govornik razgovara veoma uzbuđeno, on je iritiran do vike, visina njegovog glasa dostiže gornju komunikativnu granicu od 300Hz (visina frekvencijske skale je čak podignuta na 350Hz, u odnosu na prethodne dve slike gde je 300Hz) i samo pri kraju razgovora spušta visinu glasa do blizu njegove neutralne visine (slika 2a).




Slika 2. *Intonacione konture kod: a) emotivno neutralnog govora, b) emotivnog govora i c) veoma uzbuđenog emotivnog govora.*

Ovaj primer pokazuje prirodu psihoemotivnih komunikativnih varijacija u osnovnoj frekvenciji glasa jednog govornika. Činjenica da on u uzbuđenom stanju veoma retko spušta visinu glasa na neutralni nivo, a kod veoma iritiranog stanja čak jedva dostiže u jednom momentu neutralni nivo (ima primera gde uopšte ne manifestuje svoj prirodni nivo), pokazuje koliko je osetljivo pitanje forenzičke analize ovog parametra i kakvog je značaja dobro poznavanje njegovih varijacija.

Treba naglasiti da različiti govornici različito manifestuju varijacije visine svog glasa i to je pitanje posebnih istraživanja (Đorđević, Jovičić, 2009).

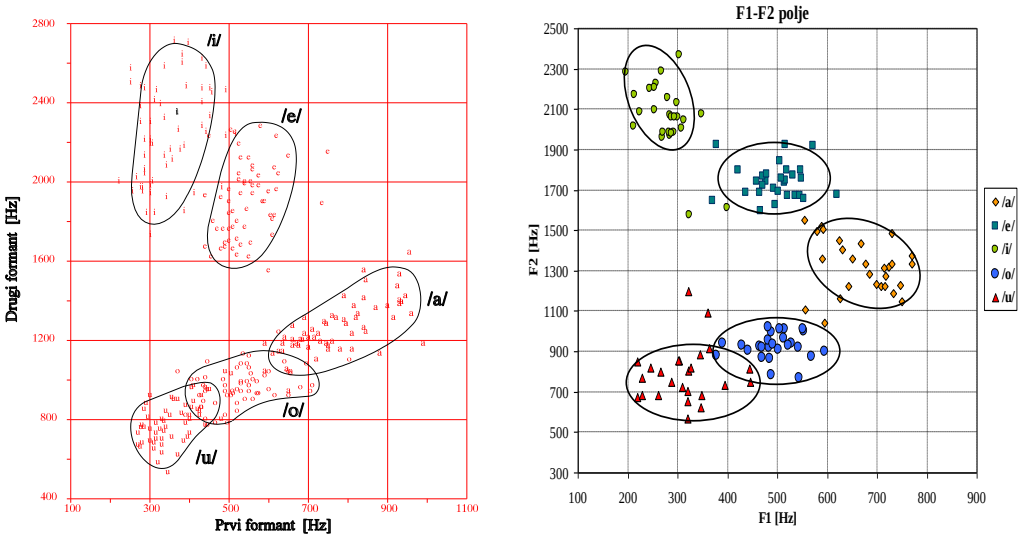
### 4.2. Kontekstualne varijacije u formantima vokala

Spektralne karakteristike vokalnog trakta se najbolje reflektuju kroz formante vokala i spektralne koncentrate šumnih segmenata, naročito kod frikativa. Poznate su kontekstualne varijacije formanata vokala posebno u kontaktu sa plozivima i nazalima, kada indiciraju mesto artikulacije konsonanata. Sa druge strane u spontanom govoru, posebno kada je tempo govora brži ili ritam neuobičajen (Kašić, 2000), trajektorije formanata vokala često ne dostižu nominalne vrednosti koje se mogu izmeriti kod izolovano izgovorenih vokala i koje predstavljaju njihove prirodne vrednosti. To su najčešći uzroci varijabilnosti formanata vokala.

Na slici 3a prikazan je scatter dijagram raspodele prvog i drugog formanta, F1 i F2, izolovano izgovorenih srpskih pet vokala /a/, /e/, /i/, /o/ i /u/ (Jovičić, 1999). U eksperimentu je učestvovalo 60 studenata Univerziteta u Beogradu (muških i ženskih govornika), a merenja su vršena na centralnim segmentima stabilno i izolovano izgovaranih vokala u trajanju od oko 3 sekunde. Dijagram pokazuje *inter-spikerske* varijacije, a uokvirena polja predstavljaju varijaciona polja formanata F1 i F2. Treba napomenuti da u ovim varijacijama nema kontekstualnih efekata.

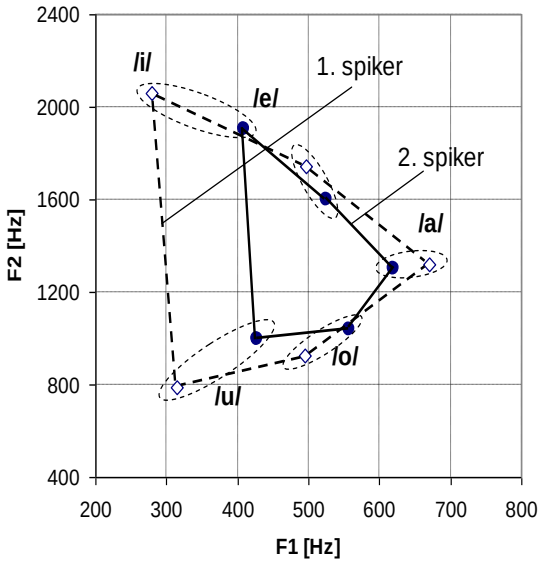
U drugom eksperimentu jedan student je čitao neinteraktivni diskurs (deo emotivnog korpusa GEES – *Govorna ekspresija emocija i stavova*) veličine 79 reči u kome su se vokali pojavili 159 puta. Pošto je reč o kontinualnom govoru merenja

formanata su sprovedena na vokalskim jezgrima i sa tim vrednostima je formiran scatter dijagram na slici 3b. Dijagram pokazuje *intra-spikerske* varijacije formanata F1 i F2 prouzrokovane kontekstualnim uticajima a njihova varijaciona polja imaju sličan raspored kao i polja na slici 3a. Varijaciona polja sa dijagrama 3b mogu se locirati u uokvirenim zonama na scatter dijagramu na slici 3a.




a) b)

Slika 3. *Scatter dijagrami F1 i F2 formanta kod a) izolovano izgovorenih vokala i b) vokala u čitanom govoru.*




Slika 4. *Distribucija vokala u F1-F2 polju za dva govornika.*

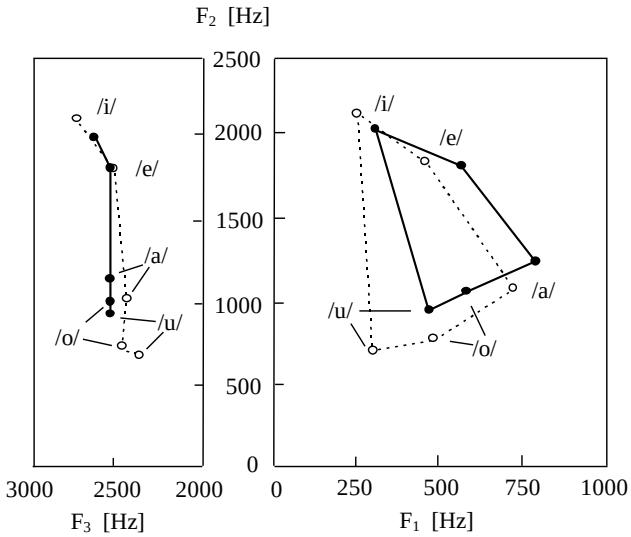
Drugi deo ovog eksperimenta se odnosio na pitanje mogućnosti korišćenja F1-F2 polja u postupku forenzičkog prepoznavanja govornika. Konstruisana su F1-F2 polja za dva govornika pri čemu su upotrebljeni centroidi varijacionih polja svakog vokala određenih preko srednjih vrednosti formanata F1 i F2. Na slici 4 prikazana su ovako konstruisana dva poligona.

Distribucija vokala u F1-F2 polju za dva govornika je potpuno različita kako po obliku poligona tako i po položaju u F1-F2 polju. Ovaj rezultat je pokazao

potencijalne mogućnosti upotrebe intra-spikerskih varijacija formanata vokala u diskriminaciji govornika pa samim tim i kod prepoznavanja govornika. Predstoje dublja istraživanja u ovom pravcu.

### 4.3. Varijacije glasa pod uticajem okruženja u kome se odvija konverzacija

U tabeli 1 je naznačeno da se pod uticajem ambijenta u kome se odvija konverzacija mogu dogoditi mnoge promene u obeležjima govornog signala. Poznat je Lombardov refleks kojim se označava situacija kada govornik govori u veoma bučnom ambijentu pa buka maskira kontrolnu povratnu spregu od njegovih usta do uva; pošto sam sebe ne čuje, on povećanjem intenziteta svog govora želi da nadjača buku i da čuje sebe, ali i da sagovornik čuje njega. U takvim uslovima govornik bukvalno viče i zbog takvog napora dolazi do pomeranja formanata u spektralnom domenu. Ovaj efekat je nazvan Lombardovim refleksom, a na slici 5 prikazano je pomeranje formanata u F1-F2 i F2-F3 ravni pri maskiranju govora nivoom buke od 100dB (Jovičić, 1997). Rezultat pokazuje pomeranje gotovo svih formanata ka višim frekvencijama sem F2 i F3 kod vokala /i/ i /e/.

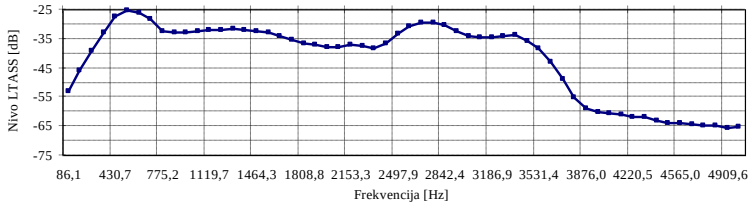



Slika 5. *Pomeranje formanata usled Lombardovog refleksa.*

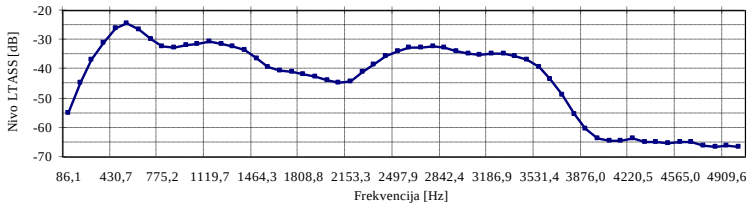
Upotreba mobilnih telefona je danas ogromna i ljudi ga koriste u svim mogućim situacijama i na veoma različite načine. Upravo takvi različiti komunikacioni uslovi utiču na neka važna obeležja govornog signala.

Držanje mobilnog telefona na potezu između uva i usta omogućava da je mikrofon u telefonu vrlo blizu usta što obezbeđuje relativno kvalitetan govorni signal i pri višim nivoima ambijentalne buke (na primer na ulici). Međutim, zbog korišćenja telefona pri različitim čovekovim aktivnostima, najčešće se ne obezbeđuju projektovani uslovi korišćenja telefona, pa je i snimak govora različitog kvaliteta. U jednom od sprovedenih eksperimenata vršeno je snimanje govora pri njegovoj različitoj upotrebi i analiziran je dugovremeni usrednjeni spektar (LTASS – *Long Time Average Speech Spectrum*), slika 6 (Jovanović, 2009).

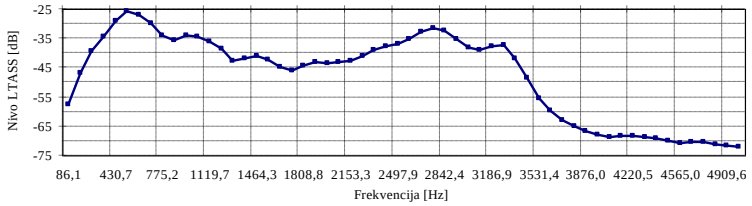
U eksperimentu je učestvovalo više govornika koji su čitali neinteraktivni diskurs iz baze GEES pri držanju mobilnog telefona na više različitih načina. Na drugom kraju telefonske veze je snimljen njihov govor i određena karakteristika LTASS na celokupnom diskursu. Na slici 6 prikazani su spektri jednog muškog govornika u nekoliko tipičnih situacija korišćenja telefona. Razlike u obliku spektara su očigledne i ovakve varijacije spektara mogu značajno pomeriti formante vokala kao i spektralne koncentrate više konsonanata.



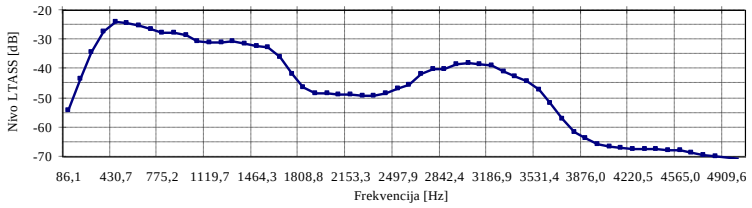

Normalan položaj telefona.




Normalan položaj sa cigaretom u ustima.




Telefona držan upravno na uvo.




Telefon između ramena i obraza.

Slika 6. *Dugovremeni spektri govora pri različitoj upotrebi mobilnog telefona*.

## 5. Zaključak

Cilj ovog rada je bio da se ukaže na značaj primene saznanja o *intra-spikerskim* varijacijama govornog izraza u savremenim govornim tehnologijama, u automatskom prepoznavanju govora i sintezi govora, a posebno u veoma aktuelnom forenzičkom prepoznavanju govornika. Posebno je istaknuta značajna uloga *intra-spikerskih* varijacija u forenzičkoj oceni prilikom prepoznavanja govornika. Prikazivanjem većeg broja eksperimenata demonstriran je efekat *intra-spikerskih* varijacija na akustička obeležja kao što su: osnovna frekvencija glasa, formanti

vokala i dugovremeni spektar govornog signala. Istaknuto je da su psihoemotivna stanja govornika, kontekstualni efekti i ambijentalni uticaj na govor najčešći uzročnici *intra-spikerskih* varijacija; sa pomenutim efektima se najčešće susreću akustičari i fonetičari u ekspertskoj forenzičkoj analizi uzoraka govora radi forenzičkog identifikovanja govornika.

**Napomena –** Rad je finansiran sredstvima Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije preko projekta 148028G.

**Literatura**

Đorđević, M., Jovičić, S. (2009). Značaj i ograničenja upotrebe fundamentalne frekvencije u forenzičkoj identifikaciji govornika. *Zbornik radova sa konferencije ETRAN*. Vrnjačka banja, AK4.1-1-4.

Jovanović, N. (2009). *Uticaj načina upotrebe mobilnog telefona na spektralne karakteristike govora*. Diplomski rad. Beograd: Elektrotehnički fakultet.

Jovičić, S. T. (1997). Speech characteristics in high noisy environments. *International Conference INTER-NOISE 97*, Budapest.

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

Jovičić, S. T., Kašić, Z., Đorđević, M. (2006). Paralingvističke i ekstralingvističke informacije u govornim tehnologijama. *Zbornik radova sa konferencije ETRAN*. Beograd, 443-449.

Jovičić, S. T. (2008). Biometrijski značaj ekstralingvističkih informacija: forenzička interpretacija. *Zbornik radova sa Konferencije DOGS*. Kelebija, 1-7.

Kašić, Z. (2000). Funkcija suprasegmenata u govornom izrazu. *Beogradska defektološka škola*, br. 2-3, 113-124.

Rose, P. (2002). *Forensic Speaker Identification.* London and New York: Taylor & Francis.

SLOBODAN T. JOVIČIĆ
University of Belgrade

ZORKA KAŠIĆ
University of Belgrade

**INTRA – SPEAKER VARIATIONS IN SPEECH: FORENSIC IMPLICATIONS**

**Summary**

Intra – speaker variations are inherent characteristics of a speaker and represent the richness of his or her expression in verbal communication. However, from the aspect of computer speech recognition, these variations represent a great problem and influence directly the precision of machine recognition. They present even the greater problem with forensic recognition of speaker, where it is necessary to determine the identity of a speaker on the base of analysis of his or her voice. Intra speaker variations are analyzed in this work for the purpose of insight to nature of their appearance and influence in their speech expression, their classification and categorization are given, and finally, it is pointed out to their importance and influence in the phase of giving the expert view. With more examples, typical intra - speaker variations are demonstrated by the changes in acoustic features in micro and macro prosody structures.

UDK 543.75
ID 177398028

ZORAN ŠARIĆ
Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd

SLOBODAN T. JOVIČIĆ
Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd

MIODRAG ĐORĐEVIĆ
Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd

# POBOLJŠANJE KVALITETA GOVORNIH SNIMAKA ZA POTREBE FORENZIČKE TRANSKRIPCIJE

**Sažetak:** Transkripcija snimljenog govornog materijala veoma je raširena u različitim sferama društvenih delatnosti. Međutim, poseban značaj i težinu ima u sudskim i policijskim potrebama kada se za formiranje transkribovanog materijala traži ekspertski-forenzički pristup. Zahtev za forenzičko transkribovanje nastaje kada je govorni materijal lošeg kvaliteta, kada je razumljivost govora narušena i kada sadržaj govornog materijala postaje sporan u bilo kojoj fazi njegove upotrebe. U radu se analiziraju vrste spornih govornih materijala, nastanak i oblici degradacije govornog signala u snimcima, metode i postupci poboljšanja kvaliteta i razumljivosti govornih snimaka primenom računarskih (softverskih) algoritama, kao i procedure fonetske i lingvističke analize i integracije govornog kontinuuma u spornim segmentima gde je govorni signal oštećen ili maskiran.
**Ključne reči:** transkripcija, forenzička transkripcija, govorni signal, poboljšanje kvaliteta govornog signala.

## 1. Uvod

U mnogim sferama društvene delatnosti vrši se registracija (snimanje) govorne komunikacije, kao na primer u političkim debatama, novinarskim intervjuima, radiju i televiziji, komunikaciji između aviona i kontrolnog tornja, u centrima hitne medicinske ili vatrogasne pomoci, u pravosuđu, policiji, itd. Takav snimljeni govorni materijal se najčešće konvertuje u pisanu formu – u *transkript*. Ova konverzija podrazumeva auditivno *dekodovanje govora* pre nego što se napravi njegov zapis. Zašto je upotrebljen izraz *dekodovanje govora*? Zato što snimljeni govor može biti veoma lošeg kvaliteta te je pravljenje transkripta u takvim uslovima veoma kompleksan i težak posao. Opravdano se onda postavlja pitanje tačnosti i pouzdanosti transkribovanog materijala.

Kada je snimak govornog materijala kvalitetan tada se auditivnim preslušavanjem snimka može napraviti transkript na sekretarskom nivou. I to jeste zamoran posao ali se može kvalitetno obaviti. Međutim, ako je snimak lošeg

kvaliteta tada se od osobe koja izrađuje transkript zahtevaju specijalne sposobnosti u auditivnom dekodovanju govora kao što su: prepoznavanje govora u smetnjama različitog oblika, selektivna pažnja, segregacija sagovornika, imunost na „auditorne iluzije“, fonetsko i lingvističko poznavanje jezika, familijarizacija sa govornim materijalom, itd. Očigledno da ovakve sposobnosti implicitno zahtevaju od osobe veliku utreniranost kao i specijalizaciju posebno za određene domene kao što su: vojni, pravosudni, policijski i drugi.

Izrada forenzičke transkripcije jeste najteži problem koji zahteva od forenzičkog eksperta najveće znanje, iskustvo i utreniranost (Fraser, 2003; Hollien, 1990). Dva faktora su bitna u ovom slučaju: (i) govorni materijal može biti najrazličitijeg sadržaja, forme i kvaliteta, i tu se od eksperta ne može očekivati bilo kakva specijalizacija prema ovim dimenzijama govornog materijala i (ii) tačnost transkripta, pa samim tim i odgovornost forenzičkog eksperta, jeste premisa u ovom poslu. Posebno je ovaj drugi faktor značajan jer može bitno doprineti okončanju sudskog procesa.

Zbog toga se postavlja suštinsko pitanje kvaliteta govornog materijala. Na njegov kvalitet se ne može uticati jer su snimci na jedinstven i neponovljiv način dobijeni, sem u retkim slučajevima kada se na primer uzima uzorak govora sporne osobe (pod uslovom njene kooperativnosti). Preostaje mogućnost naknadne obrade audio snimaka primenom softverskih (računarskih) alata zasnovanih na matematičkim algoritmima u teoriji obrade govornog signala. Od ovakvih algoritama se očekuje poboljšanje kvaliteta i razumljivosti govora i ovaj rad je upravo fokusiran na ovu temu. U drugom delu rada su opisani elementi koji najčešće utiču na degradaciju kvaliteta i razumljivosti govornog signala, u trećem delu su opisani forenzički postupci u izradi transkripta, dok su u četvrtom i petom delu prikazane neke od računarskih metoda poboljšanja kvaliteta i razumljivosti govornog signala uz demonstraciju nekoliko praktičnih primera.

## 2. Kvalitet i razumljivost govora

### 2.1. Distorzije govornog snimka

Govorni snimak koji jeste predmet forenzičke transkripcije može biti veoma različitog kvaliteta. U idealnom slučaju kada nema smetnji i izobličenja u snimku transkripcija se može uraditi najlakše i bez grešaka ali i tada se može pojaviti problem u segmentima snimka gde se više glasova preklapa. Generalno se distorzije govornog snimka mogu podeliti u dve grupe: distorzije tehničke prirode i distorzije subjektivne (individualne) prirode. U tabeli 1 data je detaljnija specifikacija distorzija.

*Tabela 1*. Tipovi distorzija govornog snimka.

| | |
|---|---|
| *Distorzije tehničke prirode* | |
| 1. | Distorzije prouzrokovane sistemom snimanja: mikrofoni lošeg kvaliteta, komunikacioni kanali prenosa snimljenog signala (fiksna i mobilna telefonija, različiti radio sistemi), uređaji na koje se snima govorni materijal (mobilni telefoni, sekretarske garniture, spikerfoni, kasetofoni, računarski sistemi), različita prislušna sredstva, itd. One se manifestuju kao amplitudska, frekvencijska, linearna, nelinearna i harmonijska izobličenja govornog signala. Poseban oblik distorzija nastaje pod dejstvom ubačenih smetnji u govorni signal. |
| 2. | Distorzije nastale neadekvatnom upotrebom ili rukovanjem sistemom snimanja ili presnimavanja. Takođe se u govorni signal mogu ubaciti razne vrste izobličenja; posebno su karakteristična izobličenja usled konverzije različitih formata i tipa kompresije govornog signala kod savremenih digitalnih komunikacionih sistema. |
| 3. | Najznačajnije distorzije nastaju maskiranjem govornog signala raznim vrstama smetnji najčešće u akustičkom ambijentu. Smetnje mogu biti najrazličitije prirode (Jovičić, Đorđević, 1996): šum ambijenta, buka na ulici, otvorenom ambijentu (stadionu, pijaci), u kafani, eho (reverberacija) prostorije (sobe, sale, dvorane), maskiranje drugim glasovima (galama, tzv. „cocktail party“ efekat (Jovičić, 1999)), itd. |
| *Distorzije subjektivne (individualne) prirode* | |
| 1. | Varijacije u kvalitetu glasa nastale psiho-emotivnim stanjem govornika (smeh, radost, ljutnja, vika, rezigniranost, strah). |
| 2. | Varijacije u tempu i ritmu govora u zavisnosti od tipa komunikativnog čina. |
| 3. | Namerno prerušavanje i imitacija stila drugog govora, upotreba dijalekta i akcenta sagovornika ili trećeg lica. |
| 4. | Govor na stranom jeziku. |
| 5. | Varijacije u kvalitetu glasa nastale nakon dejstva alkohola ili droge, nastale kao posledica izmenjenog zdravstvenog stanja govornika. |
| 6. | Ako nije reč o monologu, svaki snimak razgovora sadrži odgovarajuće segmente istovremenog govora oba govornika. |

Sve distorzije utiču na razumljivost govornog signala i otežavaju postupak transkripcije. Veoma veliki broj potencijalnih distorzija i njihovih kombinacija u govornom snimku čine svaku transkripciju jedinstvenom i zbog toga je neophodno veoma dobro proanalizirati distorzije pre nego se počne sa zapisom transkripta.

### 2.2. Kvalitet glasa i razumljivost govora

*Kvalitet* glasa jeste multidimenzionalna karakteristika koja karakteriše jednog govornika u smislu identiteta (hrapav, škripav, šaptav, zadihan, modalan, falseto, labav, itd.) (Laver, 1980) ili u smislu identifikovanja njegovog trenutnog psiho-emotivnog ili zdravstvenog stanja. U prvom slučaju kvalitet definišu fiziološke i funkcionalne karakteristike glotalnog sistema i vokalnog trakta, dok u drugom slučaju kvalitet glasa može biti promenjen u kraćem ili dužem vremenskom periodu (tuga za izgubljenom voljenom osobom, psihijatrijski slučajevi na primer fobije, rinitis i nazalizacija, dejstvo droge, alkoholisani „špricerski“ glas, itd.). Posebno distorzije u artikulaciji (prvenstveno odstupanja na fonetskom planu, upotreba

zubnih proteza) ili patologija glasa (sigmatizam, omisija, supstitucija) mogu doprineti da kvalitet glasa i same komunikacije imaju specifične i prepoznatljive forme.

*Razumljivost* govora jeste karakteristika koja je definisana za uslove narušene govorne komunikacije kada drugi ometajući signali (smetnje) maskiraju govor i narušavaju sposobnost slušaoca da primi i pravilno dekoduje govornu poruku. Razumljivost se definiše na različite načine zavisno na kom se jezičkom nivou posmatra - na nivou foneme, sloga, reči ili cele rečenice. Ova karakteristika je u krajnjem slučaju najznačajnija za forenzičku transkripciju.

## 3. Forenzička transkripcija

U zavisnosti od kvaliteta snimka govornog materijala razlikuju se i postupci u forenzičkoj transkripciji. Obim i težina transkripcije zavisi i od zahteva da se transkribuje samo jedan glas ili svi glasovi u snimku. Razlikuju se tri osnovna postupka u izradi transkripta.

### 3.1. Auditivni postupak

U slučaju kvalitetnog govornog materijala najčešće je dovoljan auditivni postupak. On podrazumeva angažovanje treniranog i obučenog slušaoca pre svega u oblasti fonetike, lingvistike i/ili govorne patologije. Problemi na koje ekspert nailazi najčešće su locirani na fonetskom planu kada je pojedina fonema oštećena (loše izgovorena, patološki oštećena, maskirana drugim govorom) a poruka veoma kratka i kada može dovesti do lingvističke nedoumice. Poseban problem jeste istovremeni govor dva govornika, kada jedan drugog maskiraju. U tom slučaju se od eksperta očekuje veština selektivne pažnje u segregaciji govornika.

### 3.2. Računarski postupak

Ovaj postupak se može posmatrati iz dva ugla. Prvi se odnosi na računarsku obradu govornog snimka u cilju poboljšanja kvaliteta i razumljivosti govornog signala a drugi na mogućnost primene savremenih govornih tehnologija i automatske računarske transkripcije.

Prvi postupak je najaktuelniji i predstavlja preduslov uspešnosti auditivnog postupka posebno kada su kvalitet i razumljivost govora značajnije narušeni. U narednoj tački biće posebno apostrofirane određene metode poboljšanja kvaliteta i razumljivosti ali ćemo se ovde osvrnuti na specifične momente kada i kako upotrebiti računarsku analizu. Naime, generalno treba težiti da se poboljša kvalitet govornog snimka čak i kada je razumljivost dobra. To je neophodno kako bi se ekspertu omogućilo da lakše radi na izradi transkripta posebno kada je reč o obimnijem govornom materijalu. Psihološka opterećenost slušanja govornog materijala maskiranog na primer intenzivnom pozadinskom bukom veoma je zamorna.

Sa druge strane, maskiranje govornog signala u jednom snimku može biti veoma različito, na primer snimak razgovora govornika u hodu koji prolazi prometnom ulicom sa velikim nivoom buke, kada kraj njega prolaze drugi govornici u međusobnom razgovoru, kada kraj njega prolazi automobil ili kada on prolazi pored građevinskih ili komunalnih mašina, itd. Dakle, u jednom snimku se mogu naći nestacionarne i po prirodi veoma različite smetnje. Jednim algoritmom ne mogu se potiskivati različite smetnje, jer je svaki algoritam optimiziran za dati oblik smetnje, te generalnog i efikasnog postupka u tom smislu nema (Jovičić, Đorđević, 1996). Zbog toga se obrada govornog signala mora vršiti na segmentima snimka koji su spornog kvaliteta i samim tim predstavljaju problem u izradi transkripta.

Automatska računarska transkripcija se zasniva na računarskom prepoznavanju govora i njegovoj konverziji u tekst (Matheson, 2007). Danas postoje računarski postupci prepoznavanja govora ali su oni još uvek nesavršeni za generalnu upotrebu, posebno kod forenzičke transkripcije. Naime, prepoznavanje govora je veoma kompleksan postupak i njegova tačnost prepoznavanja zavisi od mnogih faktora: postupak zavisi od govornika (muški, ženski, dečiji glas), obima rečnika, kvaliteta ulaznog govornog signala, itd. Za sada automatska računarska transkripcija se može primeniti kod kvalitetnih snimaka kakvi se mogu obezbediti u kontrolisanim uslovima kakvi su konferencijski ambijent, intervju ili slično, ali i tada ovakav postupak treba uslovno prihvatiti i to samo kao pomoć ekspertu u finalnoj izradi transkripta.

### 3.3. Integralni auditivno-računarsko-lingvistički postupak

Ovaj postupak je najkompleksniji i najpotpuniji. On podrazumeva primenu kompletnog znanja forenzičkog eksperta i primenu softverskih alata koji mu mogu pomoći u izradi transkripta. Imajući u vidu veoma težak govorni materijal za transkripciju, značajno maskiran smetnjama i narušene razumljivosti, mogu se specificirati sledeći osnovni koraci kod izrade transkripta.

- Upoznavanje sa sadržajem snimka: koliko govornika se nalazi u snimku, koliko se govornici razlikuju po svojim govorno-jezičkim karakteristikama i kakve su mogućnosti praćenja govornika kroz konverzaciju, kakve se smetnje pojavljuju u snimku i kakvi se postupci obrade govornog signala mogu primeniti za poboljšanje kvaliteta i razumljivosti.
- Upoznavanje sa govorno-jezičkim sadržajem konverzacije: neophodno je utvrditi sociolingvističke elemente u govoru kao što su: regionalna pripadnost (verbalni repertoar, arhaizmi, neologizmi, uticaj drugih jezika) i upotreba specifičnog rečnika („ulični“ jezik, jezik zatvorene grupe, šifrovani jezik), patološka odstupanja u govoru i slično. Dakle, sve govorno-jezičke manifestacije koje mogu pored smetnji u signalu govora produkovati nedoumice u praćenju i razumevanju govornog čina.
- Primena, po potrebi, odgovarajućih softverskih programa za poboljšanje kvaliteta govornog signala i/ili segmentacija snimka na segmente sa posebno narušenom razumljivošću i njihova specifična obrada.

• Inicijalna izrada transkripta sa njegovom segmentacijom na segmente sa nespornim sadržajem teksta i segmente sa spornim sadržajem koji se naknadnim analizama moraju obrađivati. Kod forenzičkih transripata veoma je važna markacija spornih segmenata (zbog toga se i radi forenzička transkripcija) bez obzira da li se i koliko naknadnim analizama može identifikovati bar deo nerazumljivog materijala u njima.

• Konačno, najosetljiviji deo izrade forenzičkog transkripta jesu sporni segmenti govornog snimka. Njihova analiza zahteva maksimum upotrebe znanja, iskustva i inventivnosti forenzičkog eksperta. Selektivna pažnja ili koncentracija, segregacija glas-smetnja i glas-glas, auditivna i/ili računarska analiza subsegmentnih ili suprasegmentnih obeležja na fonetskom ili koartikulacionom nivou, kontekstualna diskriminacija ili kontinualnost, jesu elementi forenzičkih opservacija koji mogu identifikovati oštećene govorne segmente.

• Finalna izrada transkripta mora imati nedvosmislenu formu sa jasnom naznakom govornih segmenata koji se nisu mogli identifikovati kao i brojem reči koje nisu prepoznate u takvim segmentima. Odnosno transkript ne sme imati nejasnih sadržaja koji mogu pružiti priliku proizvoljnom tumačenju niti grešaka (pa čak i slovnih grešaka) koje ga mogu diskreditovati.

Na kraju treba navesti dve vrlo korisne sugestije koje forenzički ekspert treba da ima u vidu: (i) problematične segmente treba analizirati u više navrata sa određenom vremenskom distancom; ovo je neophodno jer dugotrajnim slušanjem dolazi do zamora i auditornih ilizuja koje mogu dovesti do pogrešnog dekodovanja, i (ii) poželjno je da ovakve segmente, kad god je to moguće, presluša još jedan ekspert sličnog profila (fonetičar, lingvista, akustičar).

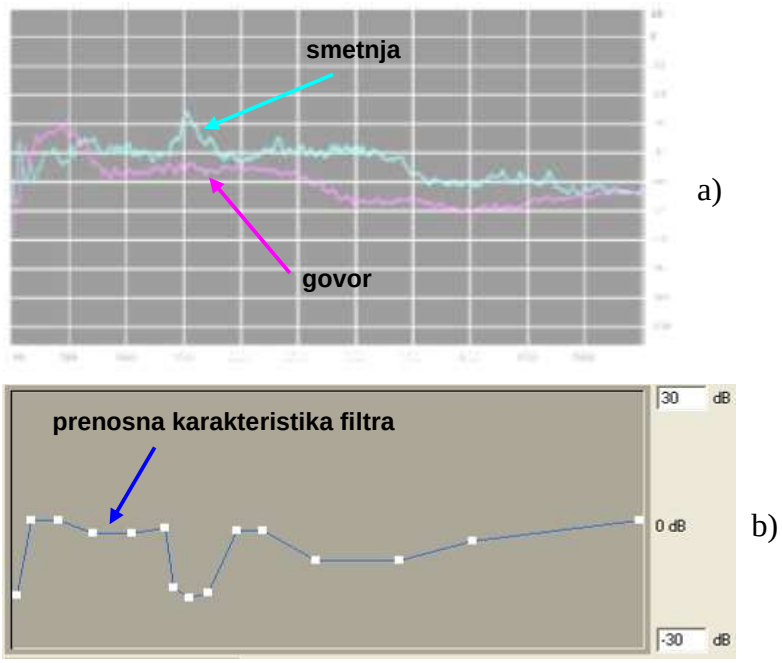
## 4. Računarske metode poboljšanja kvaliteta govornog signala

### 4.1. Filtriranje govornih snimaka

Akustičke smetnje imaju dvostruko nepovoljan uticaj na percepciju govora. Sa jedne strane izazivaju efekat maskiranja govora što smanjuje njegovu razumljivost, a sa druge strane dugotrajno izlaganje različitim šumovima kod slušaoca izaziva psihički zamor što dodatno utiče na smanjenje sposobnosti razumevanja govora. U određenim slučajevima moguće je poboljšati signala primenom odgovarajućih filtara.

(a) **Slučaj uskopojasnih smetnji**. U ovom slučaju primenjuje se filter nepropusnik opsega učestanosti koji potiskuje uskopojasnu smetnju. Tom prilikom potiskuje se i uzani deo spektra govornog signala, ali to ne smanjuje razumljivost govora budući da je taj deo spektra već bio maskiran uskopojasnom smetnjom. Ukupan efekat je poboljšanje kvaliteta govora.

(b) **Slučaj širokopojasne smetnje**. Na osnovu teorije Wienerovog filtriranja sledi pravilo da slabljenje filtra treba da je utoliko veće ukoliko je nepovoljniji odnos signal/šum.




*Slika1.* Potiskivanje šuma linearnim filtrom. a) dugovremeni spektri gustine snage govora i smetnje, b) prenosna karakteristika filtra za potiskivanje šuma.

Na slici 1 dat je primer dugovremenog spektra snage govora i spektra snage ventilatora kalorifera. Spektar šuma kalorifera ima najjaču komponentu oko 1500Hz što odgovara brzini obrtanja ventilatora, ali takođe ima pojačan nivo snage šuma u opsegu od 2000 do 3500Hz. Na osnovu pravila (a) filter za potiskivanje treba da ima jedan nepropusni opseg oko 1500Hz. Na osnovu pravila (b) prenosna karakteristika se modelira tako da ima izvesno slabljenje u opsegu od 2000 do 3500Hz. Imajući u vidu činjenicu da je odnos signal/šum u opsegu ispod 500Hz nepovoljan takođe treba uvesti slabljenje od nekoliko decibela i u ovaj opseg. Na kraju treba potisnuti sve komponente ispod 100Hz, jer one ne doprinose razumljivosti govora. Konačna prenosna karakteristika filtra data je na slici 1b.

### 4.2. Metode potiskivanja stacionarnog šuma

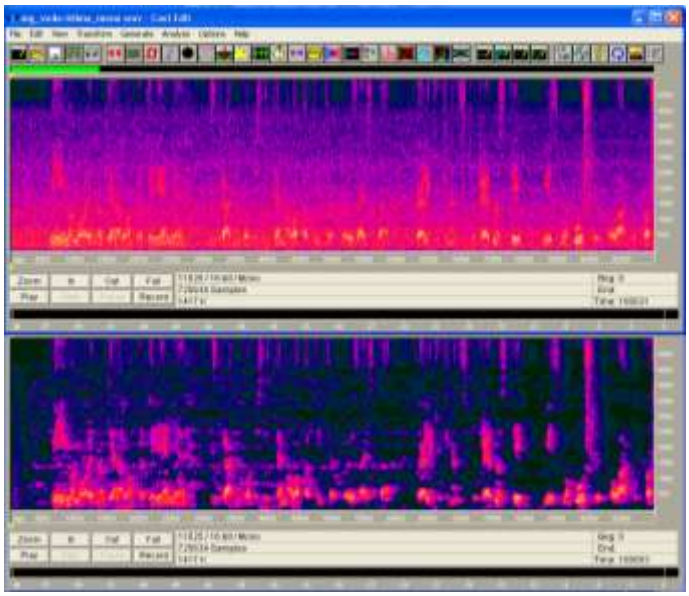
Čest je slučaj da imamo jedan ili više izvora buke ujednačenog intenziteta kao na primer buka ventilatora, ujednačen zvuk motora vozila i slično. Za ovaj slučaj razvijen je niz algoritama koji u pauzama govora vrše procenu nivoa buke i ovaj podatak koriste za njeno potiskivanje. Kod ovih postupaka postavljaju se dva cilja:

a) Poboljšanje kvaliteta govora potiskivanjem ambijentalnog šuma.

b) Povećanje razumljivosti govora.

Sem u slučajevima kada se signali snimaju sa više mikrofona, većina autora se slaže da nije moguće jednovremeno ispuniti oba postavljena cilja (Benesty, 2005). Naime, poboljšanje kvaliteta govora po pravilu ide na uštrb njegove razumljivosti. Sa druge strane, kvalitet govora i njegova razumljivost se medjusobno prožimaju u sledećem. Dugotrajnim slušanjem šuma, dolazi do efekta zamora slušaoca što smanjuje njegovu sposobnost raspoznavanja govora. Stoga se može reći da se

postupcima potiskivanja šuma ostvaruje i povećanje razumljivosti govora, ali tek kada subjekat u dužem vremenu sluša govorni materijal i kada do izražaja dolazi neizbežan efekat zamora.



a)

b)

*Slika 2.* a) Spektrogram zašumljenog govornog signala,
b) spektrogram signala dobijenog nakon otsecanja spektra.

Najčešće korišćen metod za potiskivanje stacionarnog ambijentalnog šuma jeste tzv. postupak otsecanja spektra (Benesty, 2005), postupak koji je u tesnoj vezi sa Wienerovim filtriranjem. Pored ove tehnike postoji i niz drugih tehnika kao što su postupak dekompozicije na potprostor zašumljenog govora i potprostor šuma, postupak baziran na statističkom modelu govora, kao i određene tehnike bazirane na AR (autoregresivnom) modelu govora. Uspešnost u potiskivanju šuma kod navedenih postupaka bitno zavisi od stacionarnosti spektralne karakteristike šuma.

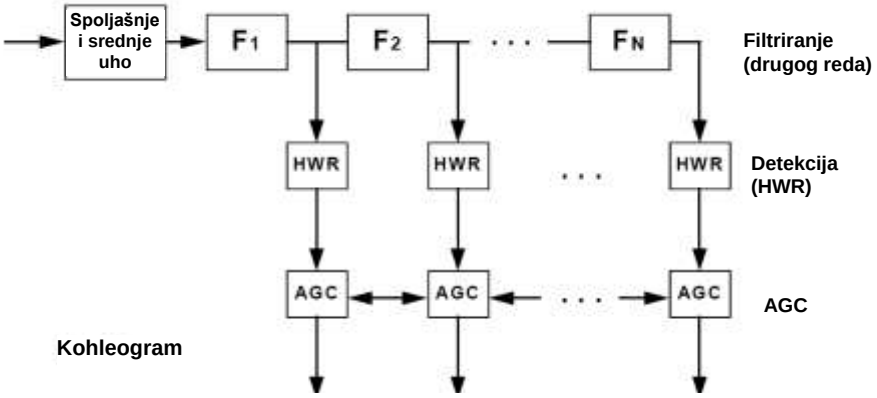
Na slici 2 dat je primer potiskivanja šuma ventilatora uređaja za rashlađivanje prostorija (klime). Na gornjem delu slike dat je spektrogram zašumljenog govora, a na donjem spektrogram signala nakon obrade postupkom otsecanja spektra.

### 4.3. Metode auditorne separacije

Na današnjem nivou nauke i tehnologije, ljudski auditorni aparat je najsavršenije sredstvo za obradu govora (Brown and Wang, 2005). Stoga nauka nastoji da pronikne u mehanizme rada ljudskog auditornog sistema i da ga modelira odgovarajućim matematičkim aparatom. Ovim složenim problemom bavi se relativno mlada disciplina koja se u stručnoj literaturi naziva kompjuterska analiza auditorne scene (*computation auditory scene analysis* – CASA). Cilj je da se definiše model ljudskog auditornog sistema i da se na osnovu njega reše do sada nerešivi problemi kao što su problem potiskivanja nestacionarnih akustičkih smetnji,

razdvajanje više govornika koji pričaju jednovremeno, a takođe i težak problem prepoznavanja govora u realnim uslovima ambijentalne buke.

Model ljudskog auditornog aparata je prikazan na slici 3. On se sastoji iz sledećih komponenata (Slaney at al., 1994):




*Slika 3.* Model ljudskog auditornog aparata.

- Jednokanalnog filtra koji modelira prenosnu funkciju spoljašnjeg i unutrašnjeg uha;
- Kaskade filtara-rezonatora drugog reda čije su centralne učestanosti raspoređene prema rasporedu rezonantnih učestanosi na bazilarnoj mebrani ($F_1$, $F_2$,...,$F_N$);
- Detektora predstavljenih polutalasnim ispravljačima (HWR);
- Blokova za automatsku regulaciju pojačanja (AGC blok) koji modeliraju nelinearnu spektralnu osetljivost na auditivne stimuluse. Signali iz AGC blokova se u vidu impulsa prosleđuju centralnom nervnom sistemu na dalju obradu.

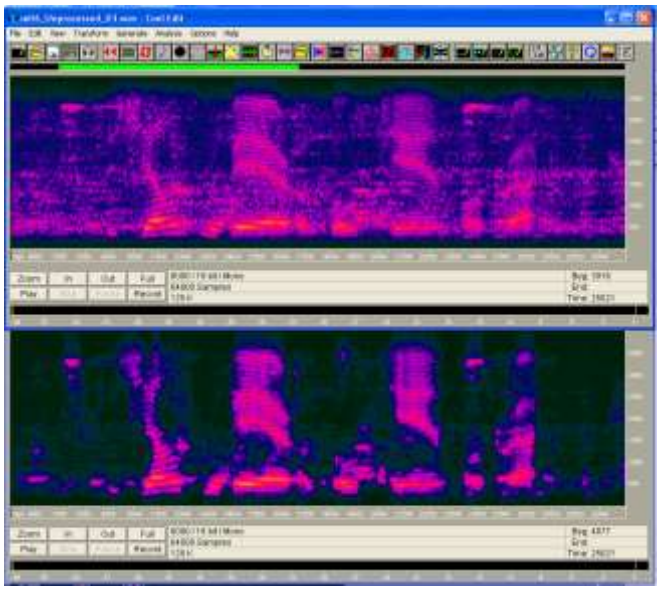
Cilj ovog modela je da se formira vremensko-frekvencijska predstava slično onome što se dešava u ljudskom auditornom aparatu. Izloženi model opisuje i složene efekte maskiranja unutar istog auditornog kanala, maskiranje susednih kanala, kao i vremensko maskiranje kroz AGC blokove.

Koristeći se datim modelom moguće je ostvariti potiskivanje nestacionarnih zvučnih smetnji na sličan način kako ih ljudsko uho potiskuje usmeravajući pažnju na pojedine izvore zvuka (Brown and Wang, 2005).

Prva faza obrade jeste analiza zvučnog signala na osnovu modela sa slike 3. Rezultat prve faze obrade je dvodimenzionalna vremensko-frekvencijska predstava signala koji se označava kao kohleogram. Svaki od vremensko-frekvencijskih elemenata reprezentuje odgovarajući vremensko-frekvencijski elemenat ljudskog auditornog aparata.

Naredna faza obrade je određivanje relacija između vremensko-frekvencijskih elemenata. Cilj ove faze obrade je da se određenim pravilima grupišu vremensko-

frekvencijski elementi u celine koje pripadaju govoru, odnosno da se izdvoje oni elementi koji pripadaju šumu. Postoje više pravila za njihovo grupisanje od kojih su najvažniji: a) pravilo na osnovu kontinuiteta osnovne učestanosti, b) pravilo sličnosti susednih frekvencijskih komponenata i c) pravilo grupisanja na osnovu fronta koji označava početak i kraj govornih segmenata (Brown and Wang, 2005). Rezultat grupisanja je binarna maska kojom se vrši selektovanje onih elemanata koji pripadaju govoru, a odbacivanje onih koji pripadaju šumu.



a)

b)

*Slika 4.* a) Spektrogram zašumljenog govornog signala,
b) spektrogram signala dobijenog nakom potiskivanja šuma CASA postupkom.

Poslednja faza obrade je sinteza govora očišćenog od prisutnih smetnji. Za razliku od postupaka otsecanja spektra koji podrazumevaju stacionarnost ambijentalnog šuma, kod kompjuterske analize auditorne scene se ovaj uslov ne postavlja, odnosno CASA postupkom se pored stacionarnih potiskuju i nestacionarne smetnje. U praksi medjutim, uspešnost isticanja govora zavisi od tipa smetnji kao i od odnosa snaga signala i šuma. Najteži slučaj za obradu jesu tzv. „*cocktail party*“ smetnje, odnosno kada smetnju predstavljaju jedan ili više govornika koji pričaju jednovremeno.

Na slici 4 dat je primer potiskivanja ambijentalnih smetnji snimljenih u restoranu. Odnos signal/smetnja je iznosio 6dB.

## 5. Zaključak

Zahtev za forenzičko transkribovanje nastaje kada je govorni materijal lošeg kvaliteta, kada je razumljivost govora narušena i kada sadržaj govornog materijala postaje sporan u bilo kojoj fazi njegove upotrebe. U radu se analiziraju vrste spornih govornih materijala, nastanak i oblici degradacije govornog signala u snimcima, metode i postupci poboljšanja kvaliteta i razumljivosti govornih snimaka primenom

računarskih (softverskih) algoritama, kao i procedure fonetske i lingvističke analize i integracije govornog kontinuuma u spornim segmentima gde je govorni signal oštećen ili maskiran.

Transkripcija govornog matrijala degradiranog smetnjama jeste veoma ozbiljan problem. Razni oblici degradacije govornog signala sa jedne strane smanjuju razumljivost govora, a sa druge strane izazivaju zamor koji dodatno umanjuje sposobnost razumevanja govora. Savremenim postupcima digitalne obrade signala moguće je znatno poboljšati kvalitet govora i time povećati uspešnost transkripcije govornog materijala. Poboljšanje kvaliteta govora i razumljivost govora su zahtevi koji se na današnjem nivou tehnološkog tazvoja ne mogu jednovremeno ispuniti. Sa druge strane ne postoje univerzalni postupci obrade već se metode obrade biraju prema tipu degradacije i karakteru prisutnih smetnji.

**Napomena –** Rad je finansiran sredstvima Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije preko projekta 148028G.

**Literatura**

Benesty, J., Makino, S., Chen, J. (2005). *Speech Enhancement.* Chapter 1, Springer Series on Signals and Communication Technology, Springer, Berlin.

Brown, G. J., Wang, DeL. (2005). Separation of Speech by Computational Auditory Scene Analysis. Chapter 16 in J. Benesty, S. Makino, J. Chen (Eds.), *Speech Enhancement*, Springer, New York, pp. 371–402.

Fraser, H. (2003). Issues in transcription: factors affecting the reliability of transcripts as evidence in legal cases. *International Journal of Speech Language and the Law,* 10(2), 203-226.

Hollien, H (1990). *The acoustics of crime: The new science of forensic phonetics*. Plenum Press, New York.

Jovičić, S. T., Đorđević, M. M. (1996). Poboljšanje kvaliteta govornog signala. Poglavlje IV u knjizi: M. Obradović, V. Milošević (editori). *Digitalna obrada govornog signala.* Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad, str. 185-245.

Jovičić, S. T. (1999). Razumljivost govora u složenim ambijentalnim uslovima - "cocktail party" fenomen. *Nauka Tehnika Bezbednost*, br. 1-2, str. 3-13.

Jovičić, S. T. (2001). Forenzički aspekti prepoznavanja govornika. *Nauka Tehnika Bezbednost*, vol. 11, br. 1, str. 41-60.

Laver, J. (1980). *The phonetic description of voice quality*; Cambridge University Press.

Matheson, J. L. (2007). The voice transcription technique: Use of voice recognition software to transcribe digital interview data in qualitative research. *The Qualitative Report*, 12(4), 547-560.

Slaney, M., Naar, D., Lyon, R. F. (1994). Auditory model inversion for sound separation. *Proceedings of the, International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing - ICASSP 94*, Adelaide, Australia.

ZORAN ŠARIĆ
Center for advanced life activities, Belgrade

SLOBODAN T. JOVIČIĆ
University of Belgrade
Center for advanced life activities, Belgrade

MIODRAG ĐORĐEVIĆ
Center for advanced life activities, Belgrade

**IMPROVING QUALITY OF THE SPEECH RECORDS FOR THE FORENSIC TRANSCRIPTION PURPOSES**

**Summary**

Transcription of the recorded speech material is very widespread in various areas of social activity. However, transcription has a special significance in the judicial and police applications when the forensic expert approach is needed for creation of the speech transcript. Request for forensic transcribing occurs when the quality of speech records are poor, when speech intelligibility is low so that the content of the spoken material becomes moot at any stage of its use. The paper analyzes the kinds of moot speech records, the origin and forms speech degradations, methods and procedures for improvement of the quality and intelligibility of recorded speech using the computer (software) algorithms. The paper also analyzes procedures of phonetic and linguistic analysis and integration of the speech continuum in the disputed segments where speech signal is corrupted or masked.

UDK 534.781
ID 177398284

MILAN VOJNOVIĆ

Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd

# UTICAJ RAZLIČITIH IZOBLIČENJA GOVORNOG SIGNALA NA POUZDANOST IDENTIFIKACIJE GOVORNIKA

**Sažetak :** Nagli razvoj tehnologije poslednjih decenija doveo je do masovnog korišćenja komunikacionih sredstava. Posebno je interesantna mobilna telefonija koja praktično dominira u sferi govornih telekomunikacija. Uporedo sa razvojem mobilne telefonije javljaju se i novi vidovi izobličenja govornog signala. Telekomunikacioni kanal postaje znatno složeniji (veliki broj repetitora), koriste se različite metode digitalne kompresije govornog signala, vrši se kondicioniranje govornog signala u cilju povećanja razumljivosti i sl. Svi ovi postupci, posredno ili neposredno, imaju uticaj na pouzdanost estimacije osnovnih parametara glasa koji se koriste u postupku forenzičke identifikacije govornika. U radu su analizirani najčešći tipovi izobličenja govornog signala koji se sreću u forenzičkoj identifikaciji govornika.
**Ključne reči :** ambijentalna buka, formantne frekvencije, identifikacija govornika, nesporni snimak glasa, osnovna frekvencija glasa, reverberacija , sporni snimak glasa, vokalni trakt

## 1. Forenzička identifikacija govornika

Ljudi se međusobno razlikuju. Ne postoje dva identična ljudska organizma. Kod monozigotnih blizanaca sličnosti su velike, ali ipak postoje neke razlike koje se tokom vremena sve više produbljuju. Kada se razmatraju sličnosti/razlike među ljudima podrazumeva se njegova biološko-anatomska strana. Čoveka ne možemo posmatrati samo sa biološke strane već i sa sociološke i psihološke. Sa ovakvim pogledom na ljudski organizam, razlike između ljudi su kompleksnije i izraženije.

U sudskoj praksi je čest zahtev za prepoznavanjem osoba. Najčešće je u pitanju prepoznavanje aktera nekih kriminalnih dela. Pri tome je akcenat na biološkim parametrima, jer se podrazumeva da su oni postojani u vremenu i čvrsto povezani sa indentitetom osobe. Parametri iz ove grupe se nazivaju "biometrijski" i najpoznatiji među njima su: otisci prstiju, DNK, krvna grupa, iris, retina, oblik šake, oblik ušne školjke i dr. I glas se svrstava u grupu biometrijskih parametara [Rose, 2002] [Hollien, 2001] [Vojnović, 2009], ali se mora naglasiti njegova nederministička priroda pa je preciznije uvrstiti ga u grupu biheviorističkih parametara. U ovoj grupi parametara nalazi se rukopis kao najznačajniji predstavnik.

Ako se glas koristi kao parametar za prepoznavanje neke osobe onda je u pitanju tzv. "prepoznavanje govornika". Postoje dve velike podoblasti prepoznavanja govornika:

- identifikacija govornika i
- verifikacija govornika.

Mada se i kod identifikacije i kod verifikacije govornika koriste slične metode i postupci analize, postoje neke suštinske razlike među njima. Verifikacija govornika je vezana za prepoznavanje glasa ograničenog skupa osoba. Pravi se baza govornika, a poređenje se obavlja tako što se parametri glasa neke osobe porede sa parametrima glasa osoba memorisanih u toj bazi. Rezultat ovog poređenja je: osoba čiji glas je analiziran pripada ili ne pripada unapred definisanom skupu ljudi. U tehničkom smislu, verifikacija govornika je daleko jednostavniji postupak prepoznavanja, jer su snimci govora izuzetno kvalitetni, a govornici izgovaraju uvek istu, unapred definisanu, rečenicu. Isto tako, govornik čiji glas se analizira je zainterosovan da njegov glas bude prepoznat. Jednostavno, on aktivno sarađuje u procesu prepoznavanja njegovog glasa. Verifikacija govornika je vezana za kontrolu i zaštitu pristupa određenim restriktivnim resursima pa je u tom smislu i optimizirana: kvalitetni snimci govora i korišćenje tipske rečenice kako bi se postigao izuzetno visok stepen prepoznavanja. Za razliku od ovoga, kod identifikacije govornika sutuacija je sasvim obrnuta. Ovde je skup osoba čiji se glasovi analiziraju teoretski neograničen. Snimci govora su, po pravilu, izuzetno lošeg kvaliteta i nema izgovora tipske rečenice već se radi o spontanom govoru. Ipak treba reći da, u praksi nemamo analizu glasova beskonačno velike grupe osoba već je ona ograničena na grupu osumnjičenih. Ako postoji samo jedan osumnjičeni onda imamo specifičan vid verifikacije govornika.

Bihevioristička priroda glasa nameće upotrebu statističkih metoda merenja i analize. Naime, u ovom slučaju se vrši estimacija (procena) određenih parametara glasa, a ne klasično merenje primereno determinističkim veličinama. Strogo gledano, većina merenja su na neki način statistička, ali tamo gde je stepen rasturanja merene veličine dovoljno mali podrazumeva se da je u pitanju deterministička veličina. Uvođenje statističkih postupaka merenja (i analize) depopularizuje proces identifikacije govornika i baca veo mističnosti na samu proceduru i rezultate analize. Zbog toga još uvek u nekim zemljama traju diskusije oko opravdanosti uvođenja glasa u forenzičku praksu.

Druga vrsta problema proističe iz činjenice da je glas multivarijabilna veličina i deo jednog kompleksnog procesa - govora. U akustičkom smislu, glas je zvuk proizveden ljudskim organima govora. U principu radi se o složenom zvuku koga karakteriše vremenski promenljiv intentitet i spektralni sastav. Spektar zvuka ("boja zvuka") predstavlja relativni odnos njegovih spektralnih komponenti gde svaka spektralna komponenta predstavlja prosto-periodičnu sinusnu oscilaciju. Sinusna oscilacija, ili prost zvuk, je definisana intenzitetom, frekvencijom i faznim stavom.

Složen zvuk praktično ima beskonačno mnogo spektralnih komponenti, ali se u digitalnoj obradi signala uvek vrši aproksimacija konačnim brojem spektralnih komponenti. Kompleksnost govornog signala proističe iz činjenice da se on sastoji iz ogoromnog broja prostih tonova i da su parametri tih prostih tonova vremenski promenljivi.

Kao što je pomenuto, glas je samo jedan od rezultanti procesa govora. U tom smislu on se mora analizirati zajedno sa procesom generisanja govora čime se dobija čitav niz dodatnih parametara: osnovna frekvencija glasa, formantne frekvencije, intonacija, ritam, tempo i mnogi drugi. Kada se uzme u obzir da je govor nestacionaran (vremenski promenljiv) proces, broj parametara glasa se još više povećava.

Proces generisanja govora se grubo može podeliti na tri nivoa [Denese&Pinson, 1963]: lingvistički, fiziološki i fizički (akustički). Na lingvističkom nivou formira se govorna poruka koja se transformiše u nervne pokretačke impulse (fiziološki nivo) potrebne za rad organa govora (fizički nivo). Glas je samo jedan od produkata procesa govora i moglo bi se reći da je on u najneposrednijem smislu vezan za fizički nivo generisanja govora, jer uglavnom nosi biološke karakteristike govornika. Na najnižem, fizičkom nivou generišu se zvučni talasi koji se prostiru kroz okolni prostor (vazduh) do sagovornika. U promenama generisanog zvuka (glasa) utisnute su različite vrste informacija koje sagovornik registruje svojim auditivno perceptivnim sistemom. Prema tome, moglo bi se reći da je glas "nosilac" različitih vrsta informacija koje govornik svesno, ili nesvesno saopštava govorniku. Broj prenesenih poruka je ogroman jer one oslikavaju kompletnu ličnost govornika: njegovu biološku, sociološku i psihološku dimenziju.

Obzirom da je fizički nivo generisanja govora neposredno vezan za analizu glasa, on je vrlo bitan za forenzičku identifikaciju govornika i to iz dva razloga:

1. Povezanost biološke strane neke osobe i njenog glasa su osnova za tvrdnju da glas treba svrstati u grupu biometrijskih parametara.
2. Analiza glasa neke osobe spada u grupu objektivnih merenja što je svakako mnogo prihvatljivije za forenzičku praksu.

Preostala dva nivoa generisanja govora (lingvistički i fiziološki) oslikavaju sociološku i psihološku stranu govornika.

Forenzička identifikacija govornika može da se zasniva na veštačenju glasa ili govora. Dakle, postoji forenzička identifikacija glasa i forenzička identifikacija govora. U prvom slučaju (veštačenje glasa) posmatra se govorni signal u čisto inžinjerskom smislu bez analize informacionog sadržaja govorne poruke. Drugim rečima, apstrahuju se lingvistički parametri govora. Forenzička analiza govora je kompleksniji proces jer podrazumeva analizu (poređenje) govornika i sa sociološkog, i sa psihološkog i sa biološkog aspekta. Identifikacija zasnovana na analizi govora vodi ka procesu "profilisanja" govornika što se trenutno potencira u

forenzičkoj praksi. Znači, nastojanja su da se govornik analizira sa svih raspoloživih strana, a ne samo sa biološke (biometrijske) koja je vezana za analizu glasa.

U forenzičkoj identifikaciji govornika egzistiraju dve vrste snimaka govora: sporni i nesporni. Nesporni snimci govora su oni snimci kod kojih je identitet govornika poznat. Kod spornih snimaka identitet govornika nije poznat i uglavnom postoje samo nagoveštaji ko bi mogao biti govornik: grupa osumnjičenih. Zadatak forenzičke identifikacije govornika je da odredi meru sličnosti glasova svakog nespornog i svakog spornog govornika. (Termin " sličnost glasova" je podvučen iz razloga što opet govorimo o analizi glasa, a ne govora kako je napred sugerisano. Međutim, ako bi se koristio termin "sličnost govora" to bi impliciralo na poređenju informacionog sadržaja govorne poruke. Prema tome, ostaje termin "sličnost glasa", jer je najveći broj parametara vezan za biološku stranu govornika, ali se podrazumeva da je u analizu uključena i sociološka i psihološka strana govornika.) Kao krajnji rezultat procesa identifikacije dobija se procena sličnosti glasova spornih i nespornih govornika. Procena se ne iskazuje brojčano (na primer procentualno) već opisno. Razlog za ovo je što se u analizi glasa ne koriste egzaktne determinističke metode već statističke zbog bihevioristička prirode procesa generisanja govora. Postoje različite liste gradacije sličnosti glasova dva osobe, a jedna od njih [Rose, 2002] je prikazana u Tabeli 1.

**Tabela 1.** Gradacija sličnosti glasova.

| Stepen identifikacije govornika | Opisna mera sličnosti glasova |
|---|---|
| Pouzdana identifikacija | Veoma velika sličnost glasova. |
| | Velika sličnost glasova. |
| Moguća identifikacija | Umereno velika sličnost glasova |
| Nemoguća pouzdana identifikacija/eliminacija | Umerena sličnost glasova. |
| | Mala sličnost glasova. |
| | Mala razlika glasova. |
| | Umerena razlika glasova. |
| Moguća eliminacija | Umereno velika razlika glasova. |
| Pouzdana eliminacija | Velika razlika glasova. |
| | Veoma velika razlika glasova. |

Do sada razmatrani problemi identifikacije govornika vezani su za njenu teoretsku osnovu. Forenzička identifikacija govornika je praktična disciplina i mnogo više, i ozbiljnijih problema vezano je za samu praksu: za kreiranje spornih i nespornih snimaka govora kao polaznih elemenata nad kojima se obavlja veštačenje. Kreiranje spornih i nespornih snimaka govora su dva nezavisna procesa koji imaju svoje tipične probleme. Sporni snimci se dobijaju u toku istraživanja, praćenja i nadzora kriminalnih aktivnosti i najčešće su u obliku telefonskih razgovora, ili su dobijeni snimanjem razgovora pomoću različitih prislušnih sredstava. Kvalitet spornih snimaka govora je kritičan i on uglavnom diktira tačnost i validnost celog veštačenja. Nesporni snimci su, najčešće, u formi intervjua koji se vodi sa

osumnjičenim. Kvalitet nespornog snimka nije kritičan jer uvek stoje na raspolaganju kvalitetni uređaji za snimanje, a i sam intervju je uvek moguće ponoviti.

Sve probleme forenzičke identifikacije govornika možemo podeliti na:

- probleme vezane za kreiranje spornog snimka glasa,
- probleme vezane za kreiranje nespornog snimka glasa i
- probleme vezane za sam proces identifikacije govornika.

## 2. Kreiranje spornog snimka govora

U celom procesu forenzičke identifikacije govornika najlabavija karika je sporni snimak govora. Ako je ovaj snimak neadekvatan onda nema veštačenja. Posebno je problem što je ovaj snimak teško ponoviti (treba obnoviti istražni postupak) i što je njegovo generisanje vezano za nelaboratorijske uslove snimanja govora gde se ne mogu kontrolisati uslovi snimanja.

Prva grupa problema proističe iz činjenice da su sporni snimci uglavnom u formi telefonskih razgovora, odnosno govorni signal je frekvencijski ograničen na opseg standardnog telefonskog kanala. Uzima se da je frekvencijski opseg "prirodnog" govora [Lukatela, Drajić&Petrović, 1978] od 50 do 10000 Hz. Klasični telefonski kanal ima opseg od 300 do 3400 Hz što je znatno manje od opsega prirodnog govora. Međutim, i za ovako redukovan frekvencijski opseg razumljivost govora je velika: logatomska razumljivost je skoro 90% [Kurtović, 1977]. Pri tome treba imati u vidu da je ova logatomska razumljivost dobijena u idealnim uslovima: bez izobličenja, bez smetnji, bez ambijentalne buke i sl. U realnim situacijama postoje različite vrste izobličenja i smetnji kao i obavezno prisustvo ambijentalne buke. Prisustvo ambijentalne buke je posebno interesantno sa pojavom mobilne telefonije jer se govorna komunikacija obavlja u različitim bučnim sredinama: ulica, restorani, sredstva javnog prevoza i sl. Pored buke, najčešći oblik uticaja ambijenta je reverberacija (eho) koja u nekim slučajevima može znatno da degradira snimak govora. Zanimljivo je da prisustvo male doze reverberacije povećava razumljivost govornih komunikacija dok je sa stanovišta digitalne obrade najbolje da reverberacija uopšte ne postoji. Nelinearna izobličenja telefonskig kanala i impulsne smetnje se nešto ređe javljaju u poslednje vreme najviše zbog digitalizacije telefonije.

Vrlo čest oblik izobličenja telefonskog signala je tzv. klipovanje signala (odsecanje vršnih vrednosti). Klipovanje je posledica prevelikog pojačanja govornog signala. Mala doza klipovanja nema uticaja na razumljivost pa operateri mobilne telefonije namerno podižu pojačanje kako bi obezbedili veliki intenzitet signala (glasnost). Ovo je ozbiljno izobličenje koje se često javlja u forenzičkoj identifikaciji govornika.

Uobičajeno je da se koriste različite vrste kompresije audio signala zbog uštede memorije. Ovo je čest slučaj ako se snimanje obavlja pomoću mobilnih telefona. Primena različitih oblika kompresije (najpoznatiji je MP3) može da utiče na tačnost estimacije parametara glasa, odnosno na tačnost identifikacije govornika.

I na kraju, treba pomenuti i problem dužine spornih snimaka. Najčešće su u pitanju kratki snimci govora (reda desetak sekundi) što je ponekad nedovoljno za estimaciju statistički validnih parametara. Statistička estimacija parametara je validnija za duže govorne segmente.

Svi napred diskutovani problemi dovode do trajne deformacije govornog signala i ne može se puno učiniti na njihovom otklanjanju. Usvojena je praksa da se, u fazi predobrade (priprema signala za analizu), ne rade nikakve obrade nad signalima koje bi mogle da utiču na konačan ishod veštačenja. Ovo se ne radi iz razloga postizanja što objektvnijih rezultata veštačenja i smanjenja mogućnosti za špekulaciju da su "rezultati analize namešteni". Samo u slučajevima gde je potrebno izvući informacioni sadržaj govorne poruke (na primer kod transkripcije) rade se različite destruktivne transformacije govornog signala.

Jedina mera koja se primenjuje u borbi protiv različitih izobličenja govornog signala je iznalaženje različitih metoda i parametara govora koji su robustni na određene vrste smetnji. Tako na primer, ako je govorni signal značajno isklipovan analiza osnovne frekvencije glasa će i dalje biti validna jer je ovaj parametar izuzetno imun na ovu vrstu izobličenja [Vojnović, 2008]. I u uslovima beskonačnog klipovanja (kada je i razumljivost govorne poruke značajno narušena) osnovna frekvencija glasa je praktično nepromenjena. Slično ovome, i ostali parametri glasa su imuni i pogodni za analizu kod nekih drugih tipova izobličenja. Ova svojevrsna ponderacija analiziranih parametara, u zavisnosti od konkretne vrste izobličenja, je delikatna odluka koju donosi veštak na bazi rezultata preliminarnih analiza, kritičkog slušanja i bogatog istraživačkog iskustva u sferi govornih komunikacija.

## 3. Kreiranje nespornog snimka govora

Mada pravljenje nespornog snimka nije toliko problematično, ipak se prave greške koje mogu da naruše kvalitet snimka i učine ga nepodobnim za veštačenje. Naravno, uvek postoji mogućnost za ponavljanjem snimanja nespornog snimka, ali treba znati da saradnja nesporne osobe opada sa brojem ponavljanja. Kao što je rečeno, nesporni snimak se pravi u formi intervjua. U poslednje vreme postoji intencija da se pravi audio i video zapis svih sudskih pretresa pa ovi snimci mogu da posluže kao izvor nespornih snimaka. Pri tome treba biti oprezan, jer loše postavljeni mikrofoni i neadekvatno rukovanje opremom za snimanje može da utiče na kvalitet ovih snimaka. U ostalim slučajevima pravi se intervju sa nespornom osobom (najčešće osumnjičenom) i to po principu pretresa. Pravi se "veštački" pretres samo sa ciljem snimanja govora osumnjičene osobe. Osnovni problemi koji se ovde javlaju su:

- tehnika snimanja govora,
- filozofija vođenja intervjua i
- tematika razgovora u intervjuu.

Današnji razvoj tehnike omogućuje kvalitetno snimanje govora u standardnim, akustički neobrađenim prostorijama. Na raspolaganju su digitalni kasetofoni (DAT), personalni računari, digitalni portabl snimači i sl. Svi ovi uređaji omogućuju snimanje govora u širokom frekvencijskom opsegu (do 20 kHz) uz minimalna izobličenja. I pored ove lako dostupne tehnike, vrlo često se koriste tehnološki prevaziđeni uređaji kao što su audio kasetofoni. Još gora opcija je korišćenje diktafona koji koriste mikro kasete. Ova vrsta uređaja je jednostavno neprimerena za forenzičku identifikaciju govornika i treba izbegavati njenu upotrebu. Činjenica je, da je sama tehnika i izbor opreme za snimanje mnogo manji problem nego izbor ambijenta u kome će se snimanje obaviti. Ambijentalni uslovi snimanja mogu da degradiraju snimak govora na dva načina: povećan šum i reverberacija. Oba vida izobličenja su destruktivnog tipa što znači da trajno i nepovratno izobličavaju govorni signal. Da bi se smanjila ambijentalna buka treba birati tihe prostorije, ili snimanje obaviti u periodu dana kada je buka smanjena: rani jutarnji, ili kasni večernji časovi. Nivo buke može da se smanji (odnosno da se poveća odnos signal/šum) ako se mikrofon postavi blizu usta govornika. Ovde treba samo voditi računa da on ne bude u direktnoj vazdušnoj struji kako bi se izbegla izobličenja glasova sa velikim zvučnim tranzicijama (na primer snimanje ploziva). Praksa je da se mikrofon postavi 30-tak centimetara od usta govornika pod uglom od oko 45 stepeni u odnosu na osu normalnu na površinu otvora usta. Najbitnije je da u snimljenom signalu govora bude što manji nivo ambijentalne buke i smetnji. To što je snimljeni govor razumljiv (razume se šta je govornik rekao) nije dovoljan uslov za pouzdanu i validnu digitalnu obradu govornog signala.

Snimanje intervjua sa osumnjičenim se, iz praktičnih razloga, obično obavlja u prostorijama suda, a one su akustički neobrađene i po pravilu imaju malo akustičko-apsorpcionog materijala: zavese, draperije, tepisi, fotelje i sl. Takve prostorije imaju izraženu reverberaciju, odnosno odzvanjaju, i nisu pogodne za audio snimanja jer se zajedno sa snimkom govora snima i proizvedeni eho. Ovako snimljen govor ima umanjenu razumljivost, a nije pogodan za analizu jer smanjuje tačnost estimiranih parametara. Zbog svega toga, najbolje je da se snimanje obavi u akustički obrađenim prostorijama (studio za snimanje), ili u prostorijama koje imaju dovoljno akustičko-apsorpcionog materijala. Pri tome govornika preba usmeriti ka velikim apsorpcionim površinama (na primer prema prema zavesi ili draperiji), a nikako prema površinama koje dobro reflektuju zvuk: goli zidovi, zidovi obloženi pločicama i sl. Na ovaj način će se ublažiti reflektovanje glasa, odnosno smanjiće se reverberacija. Ako je prostorija velika, govornika treba postaviti u centar sobe kako bi se što više povećao put prostiranja zvučnog talasa do najbliže reflektujuće površine (zida).

Filozofija vođenja intervjua je izuzetno bitna za fazu kreiranja nespornog snimka govora. Najčešće greške koje se prave su upravo iz ovog domena. Prva i osnovna stvar koju treba imati na umu je: intervju i snimanje govora se rade samo sa ciljem prikupljanja snimaka za analizu i sve treba da bude podređeno ovom cilju. Intervju treba da obezbedi neizobličen snimak govora nesporne osobe koji ima veliki

odnos signal/šum i u kome nesporna osoba spontano i prirodno govori. Treba omogućiti da nesporna osoba govori što kontinualnije, bez čestih prekida i da izgovara kompletne rečenice, a ne da odgovara sa da ili ne. Manje je bitan informacioni sadržaj govora, jer se činjenice koje ona iznosi i ovom intervjuu neće uzeti u obzir kod vođenja sudskog procesa. Vođa intervjua treba da bude upoznat sa snimkom sporne (ili spornih) osobe. Istu tematiku razgovora i stil govora treba da nametne i u intervjuu sa nespornom osobom.

Da bi sporni snimak bio validan za forenzičku identifikaciju govornika neophodna je saglasnost nesporne osobe za snimanje. Ako postoji snimak govora, a ne postoji odobrena saglasnost od strane nesporne osobe onda i ovaj snimak podleže proceduri veštačenja. Moguća je obilazna potvrda nespornosti govornika, a to je u slučaju kada na snimku postoje glasovi nekih drugih osoba koje su voljne da učestvuju u intervjuu. Tada se vrši veštačenje glasa te druge osobe (ili drugih osoba) i veštačenje autentičnosti snimka. Međutim, u praksi se najčešće odustaje od veštačenja ako nesporna osoba ne pristaje na intervju.

Nakon pristanka nesporne osobe na intervju moguće su dve varijante:

- nesporna osoba je kriva i
- nesporna osoba je nevina.

U prvom slučaju uvek će postojati nesaradnja i namera nesporne osobe da prikrije i izveštači svoj glas. Glas prikrivaju time što govore: usporeno, nezainteresovano, monotono, sa puno prekida, zamuckuju, imitiraju čitanje, govore taksativno, povećavaju ili snižavaju osnovnu frekvenciju glasa, odgovaraju samo sa da ili ne, izbegavaju korišćenje kompletnih rečenica i mnogo toga drugog.

Osnovna mera u borbi protiv prikrivanja glasa je pravljenje što dužeg intervjua. Ponekad intervju traje i 30-40 minuta. Inače za forenzičku identifikaciju govora dovoljan je segment govora u trajanju jednog minuta. Velika dužina intervjua je potrebna kako bi se izabrali delovi u kojima nesporna osoba govori prirodno i neizveštačeno. Jednostavno, period od 30-40 minuta je dovoljno dug da opadne pažnja i koncentracija pa nesporna osoba počinje da govori prirodnije. Druga olakšavajuća okolnost je što je govor multivarijabilan pa ga nije moguće prikrivati u svim domenima istovremeno. Teško je menjati glas tako da istovremeno bude izmenjena i osnovna frekvencija glasa i formantne frekvencije i boja glasa i dr. Uostalom, prikrivanje je uglavnom na biološkom planu, a govor nosi i sociološke i psihološke karakteristike govornika.

Dešava se da dođe do promena u glasu i u slučaju kada je nesporna osoba nevina, ali ove promene nisu namerne i više su plod nekog straha i neprijatnosti izazvanih intervjuom. Vođa intervjua treba da prepozna ovakve situacije i prekine snimanje do momenta kada se nesporna osoba smiri i počne normalno i prirodno da govori.

Filozofija vođenja intervjua je vrlo bitna za snimanje nespornog glasa. Osnovno načelo je: pustiti nespornu osobu da što više i što prirodnije govori. Vođa intervjua

ne treba da prekida nespornu osobu u toku govora. Pitanja treba da postavlja samo u pauzama govora nesporne osobe. Ovo je važno shvatiti, jer svi segmenti u kojima istovremeno govore vođa intervjua i nesporna osoba se kasnije odbacuju i ne koriste se u procesu identifikacije govornika. Analiza intonacije, ritma, tempa, brzine artikulacije i drugih parametara može se obaviti samo za kontinualni, neisprekidani govor. Pitanja koja postavlja vođa intervjua treba da budu tako postavljena da nesporna osoba odgovara punim rečenicama i po mogućnosti kratkom pričom.

U svakom intervjuu, prvih 2-3 minuta su uglavnom neupotrebljivi, jer je to period potreban da se nesporna osoba prilagodi i adaptira na intervju. Ovaj deo intervjua treba iskoristiti da se zabeleže osnovni podaci o snimanju i nespornoj osobi: gde i kada je obavljeno snimanje, ko je vodio intervju, ime i prezime nesporne osobe, podaci o rođenju, podaci o porodici i sl.

Tematika u intervjuu može da bude raznorodna. Treba birati teme koje su bliske nespornoj osobi. Na primer, ako se bavio ili se bavi sportom, neka da svoje viđenje neke od skorašnjih sportskih manifestacija. Naravno, u jednom delu intervjua svakako treba razgovor povesti i o slučaju za koji se sumnjiči. Najbolje je njega pustiti da "od početka - do kraja" ispriča svoje viđenje i iskaže svoje stavove povodom optužnica koje ga terete. Vođa intervjua ne treba da upada u zamku i počne da polemiše sa njim o ispravnosti i opravdanosti njegovih iskaza. Ovde nisu bitne činjenice koje nesporna osoba iznosi već samo snimak govora. Ovaj deo intervjua je bitan zbog toga što nesporna osoba izgovara različite termine, imena ljudi, imena gradova i sl. koji su vezani za konkretan proces. Iste ove reči postoje i u spornom snimku. Ponekad je potrebno imati što više izgovorenih istih reči u spornom i nespornom snimku.

Još jednu situaciju je interesantno prokomentarisati, a to je slučaj izuzetno kratkog spornog snimka. To je slučaj kada je sporna osoba izgovorila samo jednu ili dve rečenice. Tada se pribegava metodama verifikacije govornika, tj. traži se od nesporne osobe da tačno ponovi tekst iz spornog snimka. Osnovna greška koja se ovde pravi je da nesporna osoba čita sporni tekst. To nije dobro jer postoje bitne razlike između čitanog i prirodnog govora. Nesporna osoba mora da nauči napamet i da se potrudi da prirodno izgovori sporni tekst. Samo na ovaj način snimljen govor nesporne osobe može da se koristi u forenzičkoj identifikaciji.

**Zahvalnica**: Rad je delom finansiran sredstvima Ministarstva za nauku, tehnologiju i razvoj Republike Srbije preko projekata "E-medicine sistem za procenu kvaliteta sluha" br. 13011.

**Literatura**

Denes, P., Pinson, E. (1963), *The speech chain*. Bell Telephone Laboratories.

Hollien, H. (2001), *Forensic Voice Identification*. New York, Academic Press.

Kurtović, H. (1977), *Osnovi tehničke akustike*, Beograd, Naučna knjiga.

Lukatela, G., Drajić, D., Petrović G. (1978), *Digitalne telekomunikacije*, Beograd, Građevinska knjiga.

Rose, P. (2002), *Forensic Speaker Identification*. New York, Taylor & Francis.

Vojnović M. (2008), Uticaj klipovanja govornog signala na osnovnu frekvenciju govora, *XVI Telekomunikacioni forum TELFOR*, Beograd, Zbornik radova, str. 711-714.

Vojnović, M. (2009), Akustičke osnove forenzičke identifikacije govornika, *Prvi naučni skup sa međunarodnim učešćem: PRAVO I FORENZIKA U KRIMINALISTICI*, Kragujevac, Zbornik radova, str. 409-416.

MILAN VOJNOVIĆ

Center for advanced life activities, Belgrade

**INFLUENCE OF DIFFERENT SPEECH SIGNAL DISTORTIONS ON SPEAKER IDENTIFICATION VALIDITY**

**Summary**

Forensic speaker identification is a complex task, primarily because it involves with the analysis of speech. The complexity of the analysis comes from undeterministic and behavioristic nature of speech. Therefore the statistical methods must be use. Besides of digital speech signal processing problems, the forensic speaker identification follow practical problems associated with collecting materials for processing (voice recording of suspected persons and recording of phone calls). The purpose of this paper is to highlight the usual mistakes made in the procedure of forensic speaker identification and not just in the process of speech signal processing, but also in the process of collecting voice recordings of known and unknown persons. These voice recordings are not direct task of a court expert. It just shows that the speaker identification process does not begin when the collected material is submitted to expert but much earlier: at the moment of recording speech, known and unknown persons (voice of criminals and suspected). Actors in these phases are also active participants in the overall process of forensic speaker identification. Only if all these phases are well done the reliable results of voice comparison can be expected.

UDK 811.163.4'26; 821.163.4'272
ID 177398796

ANA S. JOVANOVIĆ

Univerzitet u Beogradu*

# SRPSKOHRVATSKI JEZIK I NJEGOVI NASLEDNICI- JEDAN ILI ČETIRI JEZIKA?

**Sažetak:** Na području bivše Jugoslavije danas postoji više država i više jezika sa nacionalnim predznakom. Pitanje jezičkog identiteta je podložno politizaciji i često je bilo instrumentalizovano. U radu se polazi od osnovnog određenja jezičkog identiteta, koji se zatim razmatra u širem kontekstu odnosa između jezika, nacije i politike. Nova standardizacija jezika nastalih izdvajanjem iz srpskohrvatskog ima više političko nego lingvističko značenje. Iako razlike među jezicima naslednicima nisu dovoljne da bi bili priznati kao posebni lingvistički entiteti insistira se na sociolingvističkim kriterijumima kao odlučujućim za priznavanje zasebnih jezičkih identiteta novih jezika nastalih na srpskohrvatskom govornom području. Dalje se analiziraju mere jezičke politike i planiranja u novonastalim državama koje su uprkos komunikacijskom zajedništvu usmerene na simboličko razgraničavanje.
**Ključne reči:** jezik, nacija, jezički identitet, jezička politika i planiranje

## 1. Uvod

Jezička situacija na prostoru bivše Jugoslavije drastično se promenila posle raspada zajedničke države početkom devedesetih godina. Pred raspad Jugoslavije intenziviraju se divergentne tendencije u jeziku i jezičkom identitetu koje su postojale od nastanka srpskohrvatskog jezika. S raspadom Jugoslavije oživljava romantičarska ideja da svaka nacija treba imati svoj jezik. Jezik tako postaje važan činilac izgradnje nacionalnog identiteta i od sredstva komunikacije postaje simbol nacionalne identifikacije. U državama naslednicama bivše Jugoslavije jezik postaje instrument za ostvarenje političkih ciljeva, a mere jezičke politike usmerene su na razgradnju dojučerašnjeg zajedničkog jezika i izgradnju nacionalnih jezika. U izgradnji novih nacionalnih jezika koriste se različite strategije, od čisto nominalističkih kao što je preimenovanje jezika, preko produbljivanja razlika do zahteva za stvaranjem novog govora i jezika.

Pitanje jezičkog identiteta je veoma složeno jer nema oštrih granica između jezika i njegovih varijanti. Identitet jezika određuje se na osnovu više kriterijuma: njegovog porekla, strukture, sociolingvističkog vrednovanja i političkog statusa.

* Student na master studijama sociologije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Često lingvistički kriterijumi razlikovanja jezika nisu dovoljni, pa se govori o jezicima u političkom i lingvističkom smislu.

Restandardizacija srpskohrvatskog jezika predstavlja jedinstven slučaj izvođenja četiri nova standardna jezika iz iste dijalekatske osnove. Jezički planeri nastoje oblikovati nove jezičke identitete uprkos malim razlikama u jezičkom izrazu.

Iako u nauci o jeziku postoji saglasnost da je srpskohrvatski i dalje, čisto lingvistički gledano, jedan jezik, novi jezici funkcionišu kao simboli nacionalnog identiteta i državnog suvereniteta.

**Identitet jezika**

Često se misli da je identitet jezika empirijski zadat i da ga samo treba utvrditi i opisati, međutim kada se govori o identitetu jezika na prvom koraku se javljaju teškoće, jer lingvistička nauka ne poseduje čvrste kriterijume kojima se tačno određuju granice jednog jezika. Pitanje identiteta jezika svodi se na osnovni problem: šta treba računati kao jedan jezik?

Na ovo pitanje nema jednostavnog odgovora, pre svega zbog činjenice da jezici nisu jasno odeljeni i prebrojivi, oni postoje kao konvencionalno priznati entiteti i u lingvistici, i u društvu. Različiti pokušaji da se identitet jezika definiše na osnovu čisto lingvističkih kriterijuma, kao što su poreklo i struktura jezika nisu u potpunosti uspeli pa je bilo neophodno uvesti i druge kriterijume, pre svega istorijske, društvene, političke i socijalnopsihološke.

Jezički identitet se može posmatrati sa tri aspekta: *strukturalog*, *genetskog* i *sociolingvističkog*. Strukturalni ili tipološki aspekt jezičkog identiteta utvrđuje se na osnovu opisa osnovnih fonoloških, morfoloških i sintaksičkih osobina jezika, na osnovu kojih se izrađuju tipološke klasifikacije jezika. Ovim klasifikacijama utvrđuje se stepen tipološke srodnosti i podudaranja među različitim jezicima. Genetski ili rodoslovni aspekt jezičkog identiteta opisuje poreklo jezika, za genetsku srodnost među jezicima neophodno je da postoji dokaz o zajedničkom poreklu. Genetski kriterijum klasifikacije jezika daje najmanji broj jezika, tipološki nešto veći dok se primenom sociolingvističkog kriterijuma dolazi do najvećeg broja različitih jezika. Prva dva aspekta su lingvistička u užem smislu, dok se sociolingvistički aspekt odnosi na stavove samih govornika prema sopstvenom jeziku, na to kako ga oni ocenjuju i imenuju, uzimajući u obzir njegove društvene uloge i kulturnu tradiciju, kao i simboličku vezu sa etničkim, konfesionalnim, političkim ili nekim drugim kolektivnim identitetom. (Bugarski, 1993:8-22; Katičić, 1992:35-54).

Sociolingvistička komponenta jezičkog identiteta polazeći od stavova i vrednosti govornika dopunjuje lingvistička merila za utvrđivanje jezičkih granica.

Jezički identitet srpskohrvatskog jezika od nastanka ovog jezika bio je različito definisan, postavljalo se pitanje da li se radi o jedinstvenom, dvostrukom ili čak višestrukom identitetu. Problem se posebno ispoljavao u vezi sa imenovanjem jezika. Ime jezika ne treba poistovećivati sa jezičkim identitetom, postoje brojni primeri kada se jezici imenuju različito a u lingvistici predstavljaju jedan jezik (hindu i urdu, irski i gelski, jezici naslednici srpskohrvatskog). Danas oni koji žele videti samo svoje ime u

nazivu jezika odbacuju naziv srpskohrvatski i insistiraju na priznavanju posebnih jezičkih identiteta. Promena imena ne znači i promenu lingvističke strukture jednog jezika. U slavistici srpski, hrvatski, bosanski i crnogorski klasifikuju se kao jedan jezik prema njihovim strukturalnim obeležjima. Politički motivisana preimenovanja jezika ne utiču na lingvističke kriterijume kojima se određuje status jezika. Naziv srpskohrvatski je i dalje u upotrebi u lingvistici, dvočlani nazivi kod imenovanja jezika koriste se da označe rubove jezičkog područja na kojima se govori određeni jezik. Iz naziva indoevropski ili sinotibetski ne vide se sva imena iz unutrašnjosti prostora koji je obuhvaćen navedenim nazivima jezika. Oznaka za indoevropski jezik ukazuje na jezike koji se govore između Indije i Evrope (Kordić, 2001: 236-243).

Identitet srpskohrvatskog jezika zavisi od nivoa posmatranja, odnosno da li se primenjuju čisto lingvistički, sociolingvistički ili politički kriterijumi. Prema lingvističkim kriterijumima srpskohrvatski predstavlja jedan policentričan jezik sa različitim varijantama. Policentrična standardizacija podrazumeva nekoliko standardnih nacionalnih varijanti koje se međusobno ne razlikuju dovoljno da bi bile priznate kao posebni jezici. Varijante standardnih jezika su potpuno ravnopravne i izražavaju jezičke posebnosti uz uzajamnu razumljivost govornika što je dokaz da se radi o jednom jeziku.

Glavna teškoću u određivanju jezičkog identiteta predstavlja odsustvo jasne i univerzalne razlike između jezika i dijalekta. Dijalekt ima sva lingvistička obeležja jezika, a razlike među njima uslovljene su različitim istorijskim, političkim ili društvenim faktorima. Kod razgraničavanja ovih pojmova često dolazi do mešanja više dimenzija, ovi pojmovi se koriste kako bi naznačili razliku između pojava u nekoliko dimenzija. Prelaz dijalekta u jezik tesno je povezan sa razvojem pismenosti i porastom nacionalne svesti, ovaj proces uključuje selekciju, kodifikaciju, prihvatanje i razradu jezičke norme. Jezik se najčešće upotrebljava kao nadređen pojam u odnosu na dijalekat (Haugen, 1974:74-88).

Da bi se jasno razdvojli pojmovi jezika i dijalekta uvodi se kriterijum uzajamne razumljivosti, ovo najbolje opisuje R. M. W. Dixon:

„ Riječ jezik koristi se u dva vrlo različita smisla. Jedan je politički smisao, gdje svaka nacija voli reći da govori različit jezik od svojih susjeda. Drugi je lingvistički smisao, gdje se dva idioma koja su međusobno razumljiva smatraju dijalektima istog jezika. Tipično je da nekoliko „jezika“ u političkom smislu predstavljaju dijalekte jednog jezika u lingvističkom smislu. (...) Kad se politički kut gledanja odbaci tada nije teško odrediti da li se radi o jednom jeziku ili o nekoliko jezika. Govorniku nekog idioma ponudi se govoreni ili pisani odlomak iz nekog drugog idioma i razumevanje se testira nizom pitanja. Govornik ili razumije vrlo malo (možda 10%)- tu se radi o različitim jezicima - ili skoro sve(70% ili više)- ovdje se radi o dijalektima istog jezika. Vrlo rijetko se javlja slučaj da razumijevanje iznosi oko 50%. (...) Kad se jezik definira pomoću uzajamne razumljivosti, onda se rijetko pojavljuju poteškoće pri određivanju da li idiomi dviju grupa predstavljaju dijalekte jednog jezika ili dva različita jezika.“ (citirano prema Kordić, 2001a:194-195).

Ovaj kriterijum ne daje uvek pouzdane rezultate i ima samo relativnu vrednost, jer se na primer govornici različitih jezika u velikoj meri mogu sporazumevati govoreći sopstvene jezike. Nasuprot uzajamnom razumevanju predstavnika različitih jezika govornici različitih dijalekata istog jezika mogu imati teškoće u sporazumevanju. Ovakva situacija je posledica postojanja dijalekatskog kontinuuma sa blagim prelazima među različitim govorima, uz stepenastu ili serijsku razumljivost koja se javlja među bliskim tačkama konitnuuma a opada sa povećavanjem međusobne udaljenosti. Iako dijalekat ima sva obeležja jezika, jezik predstavlja viši pojam, pogotovo ako se odnosi na standardizovan jezik koji obuhvata veći broj dijalekata i vezuje se za grupnu pripadnost, kulturno nasleđe i uživa veći prestiž (Bugarski, 1993:14).

Pored komunikativnog kriterijuma, za određivanje identiteta jezika u lingvistici se koristi i kriterijum vrednovanja jezika od strane govornika datog jezika u okviru određene društvene zajednice, na ovom kriterijumu posebno insistiraju sociolingvisti. Ovaj aspekt jezičkog identiteta proističe iz društvenih funkcija i simboličkih vrednosti koje jedan jezik nosi, one su izraz nacionalne, političke i kulturne pripadnosti. Društvena svest o jeziku ostvaruje se kroz individualnu svest govornika, članovi govornih zajednica ne smatraju se govornicma dijalekata već jezika koji za njih imaju političku i simboličku vrednost. U lingvistici se ovaj kriterijum često odbacuje i nije u istoj ravni sa genetskim i strukturalnim, jer ako bi se kriterijum samoprocene od strane govornika prihvatio kao odlučujući to bi omogućilo nastajanje novih jezika, u zavisnosti od toga kako bi se govornici izjasnili.

Jezici naslednici srpskohrvatskog se ne razlikuju strukturalno i genetski, da bi se dokazala njihova različitost primenjuju se vrednosni i politički kriterijumi.

Među sociolingvističke kriterijume ubrajaju se i politički kriterijumi: pravo svakog naroda da svoj jezik zove vlastitim imenom i ustavno određenje jezika. Često se ovaj argument isticao kod preimenovanja srpskohrvatskog jezika, uz obrazloženje da se radi o pravnom pitanju, ipak za lingvistiku pravni status jednog jezika nije obavezujući i ne predstavlja osnov za priznavanje političkih jezika kao posebnih lingvističkih jezika. Naziv jezika u ustavu ili u narodu nije lingvistički kriterijum za utvrđivanje da li se radi o jednom ili više jezika, ovi nazivi često proizlaze iz specifične političko-geografske ili društvene situacije. Lingvistika kao nauka jezicima pristupa bez političkih ili drugih interesa, pa proglašavanje nekog idioma službenim jezikom ne obezbeđuje sociolingvističku utemeljenost posebnog jezičkog identiteta.

Oni koji tvrde da su srpski, hrvatski, bosanski i crnogorski jezik različiti jezici primenjuju političke a ne lingvističke kriterijume. Na prostoru bivše Jugoslavije prednost se daje vanlingvističkim kriterijumima jer odlučujući uticaj imaju političke odredbe o statusu jezika, ustavno određenje i samoprocena govornika. Naslednike srpskohrvatskog jezika povezuje velika tipološka i genetska sličnost, ista dijalekatska osnova što omogućava nesmetanu komunikaciju. U lingvistici je kriterijum razumljivosti iznad političkih kriterijuma. Ako primenimo Dixonov kriterijum uzajamne razumljivosti na jezike koji su bili objedinjeni nazivom srpskohrvatski a

danas funkcionišu kao četiri jezika nema dileme da se radi o jednom lingvističkom i četiri politička jezika.

Pojam jezika u lingvističkom smislu odnosi se na funkcije koje jezik ima na lingvističko-komunikacijskom nivou, politički jezik povezan je sa funkcijama standardnih jezika kao instrumenata javne komunikacije, kulture, države i nacije. Kao kriterijum za postojanje posebnih jezika često se poistovećuju jezik, nacija i država, posebno kada se tvrdi da svaka nacija mora imati svoj jezik. Veza između države i jezika ispoljava se kroz uspostavljanje bliske simbolične veze između nacionalnog identiteta i službenog jezika date državne zajednice. Iako model jedna država, jedan jezik, jedna nacija podrazumeva podudaranje jezičkog, nacionalnog i političkog identiteta ovakva situacija je veoma retka. Primeri jednojezičnih nacija unutar granica samo jedne države su Japan, Island, Malta, Tajland. Srpskohrvatski jezik je administrativnim merama preimenovan nakon raspada Jugoslavije. U novonastalim državama jezičke politike su usmerene na izgradnju novih nacionalnih jezika koji funkcionišu kao simboli nacionalnog identiteta i državnog suvereniteta (Bugarski, 2002:11-94).

Odnos jezika i nacije ogleda se u simboličkoj funkciji jezika. Simbolička funkcija se ispoljava kao vezivanje nacionalnog identiteta za standardni oblik određenog jezika, na osnovu ove veze jezik funkcioniše kao znak nacionalne pripadnosti. Kao oznaka grupnog identiteta društvenih zajednica jezik od davnina čini važnu komponentu posebnog etniciteta i nacionalnosti. Kada se govori o vezi jezika i nacije uglavnom se misli na standardni jezik koji se normira za potrebe jezičke homogenizacijenacije i nastaje paralelno sa formiranjem nacionalnih država.

## 2. Jezička politika i planiranje kao deo nacionalne politike

Jezička politika i planiranje su delatnosti kojima se regulišu i usavršavaju postojeći jezici ili stvaraju novi zajednički regionalni ili nacionalni jezici. Jezičko planiranje predstavlja osnovno lingvističko sredstvo sprovođenja jezičke politike. U okviru jezičkog planiranja izdvajaju se dva složena dela, planiranje statusa i planiranje jezičkog korpusa. Planiranje statusa uspostavlja odnose među idiomima koje neko društvo upotrebljava i određuje idiome koji će se pojavljivati u različitim oblicima javne komunikacije, planiranje korpusa jezika se najčešće svodi na postupke standardizacije jezika. Pod određenim društveno-ekonomskim i političkim okolnostima, kada određena jezička norma ne zadovoljava u potpunosti komunikacijske potrebe jedne zajednice pristupa se procesu standardizacije jezika. Jezička politika je nadređena standardizaciji jezika i planiranju jezika i predstavlja skup racionalnih i uglavnom institucionalizovanih postupaka kojima jedno društvo utiče na jezičke oblike javne komunikacije i na formiranje stavova o tim oblicima (Škiljan, 1988:8).

Jedan od lingvističkih uslova koje jedan varijetet mora da zadovolji da bi mu bio dodeljen status posebnog jezika je standardizacija. Izbor osnove standardnog

jezika (selekcija) podrazumeva odbacivanje i prihvatanje nekih jezičkih jedinica, pri ovom izboru odlučuju često politički a ne lingvistički faktori.

Standardizacija nije svojstvo jezika po sebi, već karakterističan socijetalni tretman jezika, koji se primenjuje kada postoji dovoljna socijetalna raznolikost i potreba za simboličkom elaboracijom. Standardizacija jezika, izrada rečnika i gramatika predstavljaju najrasprostranjeniji oblik izgradnje novih jezika na osnovu kojih se oni razlikuju od srodnih jezika. Postojanje rečnika i gramatika ne predstavlja samo izraz autonomije jezika nego je kultiviše i uvećava uvođenjem novog vokabulara i naglašavanjem onih fonoloških i gramatičkih alternativa koje se najviše razlikuju od jezika sa kojim se kontarstira (Fishman, 1978: 38-41).

Zbog položaja među ostalim idiomima unutar nekog društva ili države i široke primene i funkcija koje obavlja standardni jezik ima prestižan status. Događa se da se granice standardnog jezika ne podudaraju sa nacionalnim ili državnim granicama, varijante se javljaju u svim nacionalno nehomogenim standardnim jezicima, i najviše se ispoljavaju na polju leksike sa malim razlikama u strukturi.

Škiljan faze standardizacije jezika deli na dva segmenta: planiranje statusa i planiranje korpusa, a proces selekcije povezuje ove etape. Planiranje korpusa obuhvata segmente akceptacije, implementacije, ekspanzije i kultivacije i predstavlja mere jezičke politike u užem smislu. Deskripcija, preskripcija, elaboracija, evaluacija i rekonstrukcija odnose se na planiranje statusa i nazivaju se planiranjem jezika u užem smislu (Škiljan, 1988: 10).

Na osnovu različitih teorijskih pristupa Radovanović navodi deset etapa od kojih se sastoji potpun proces standardizacije: 1) *selekcija*, odabir idioma na kome će se standardni jezik zasnivati; 2) *deskripcija,* lingvistički opis odabranog idioma; 3) *kodifikacija,* stvaranje eksplicitnog popisa jezičkih jedinica i propisa o njihovim odnosima, uz prihvatanje i odbacivanje odabranih opisanih oblika, te stvaranja novih oblika; 4) *elaboracija*, osposobljavanje kodificiranog idioma za različite funkcije u javnoj komunikaciji; 5) *akceptacija*, službeno prihvatanje tog idioma za sredstvo javne komunikacije; 6) *implementacija,* ugrađivanje tog sredstva u svest govornika, sa svim posledicama za njegov socijalni i komunikacijski status; 7) *ekspanzija*, širenje upotrebe standarda i svesti o njemu među sve slojeve govornika; 8) *kultivacija,* negovanje i podržavanje eksplicitne norme; 9) *evaluacija*, vrednovanje njene efikasnosti i funkcionalnosti; 10) *rekonstrukcija*, prerađivanje standarda u skladu sa novonastalim potrebama društva (Radovanović, 2003: 186-198 ).

Proces standardizacije jezika, izbor i stvaranje eksplicitne norme, je politiki čin sa političkim uzrokom i posledicama. Standardizacija jezika se sprovodi pod kontrolom državnih institucija u skladu sa društvenim i političkim potrebama određene zajednice. Veza između nacionalne pripadnosti i jezika postoji u društvenoj, ali i individualnoj svesti govornika i zbog toga je važna za jezičku politiku.

Promene u jeziku dešavaju se veoma sporo, bez obzira na intervencije jezičkih planera ili političara. Svest o autonomiji novih jezika gradi se različitim postupcima u okviru jezičke politike koji nisu striktno lingvistički, često uz insistiranje na etničkim, kulurnim, političkim i istorijskim činjenicama koje dokazuju da se radi o posebnim

jezicima. Procesi preoblikovanja jezika ostvaruju se merama jezičke politike i planiranja koja je pod uticajem opšte nacionalne politike u novostvorenim državama.

Da bi opisao dešavnja na srpskohrvatskom govornom području Radovanović uvodi pet faza/postupaka koje opisuju i sistematizuju pravce jezičke politike od nastanka do raspada srpskohrvatskog jezika: 1) *Integracija*, inaugurisanje novoštokavskog dijale kta; 2) *Varijacija*, inaugurisanje urbano-regionalnih uzusa u rang prestižnih standarda; 3) *Polarizacija*, inaugurisanje teritorijalnih/nacionalnih varijanata standarda; 4) *Dezintegracija*, inaugurisanje varijanata u rang prestižnih standarda; 5) *Promocija*, inaugurisanje odelitih standardnih jezika. Primenom ovog modela na srpskohrvatski jezik Radovanović ističe osnovne faze jezičke politike i planiranja u užem smislu: u prvoj polovini 19. veka u fazi nastanka zajedničkog jezika-integracija, u drugoj polovini varijacija kao teritorijalno raslojavanje, do šezdesetih godina 20. veka polarizacija, sedamdesetih i osamdesetih dezintegracija i tokom devedesetih godina promocija odnosno zamena srpskohrvatskog novim jezicima (Radovanović, 2004: 67).

Bugarski prikazuje razvoj srpskohrvatskog jezika kroz faze u kojima je zajednički jezik služio kao važan činilac i simbol konstrukcije, dekonstrukcije i rekonstrukcije jugoslovenske države. Događanja u vezi sa jezikom u sve tri faze bila su politički motivisana. Različite politike su u domenu jezika pojačavale kako konvergentne tako i divergentne tendencije.

U prvoj fazi sredinom 19.veka srpskohrvatski jezik nastaje približavanjem srpskog i hrvatskog književnog jezika kroz procese jezičke standardizacije, u daljem razvoju, posebno u drugoj polovini 20.veka dolazi do raslojavanja na nacionalno-teritorijalne varijante koje su nakon raspada Jugoslavije proglašene u zasebne standardne jezike (Bugarski, 2002:146-154).

U bivšim republikama društveni stavovi prema jeziku i jezička politika razlikovale su se u skladu sa istorijskim, kulturnim i nacionalnim obeležjima što je slabilo unutrašnji identitet jezika. Bugarski govori o jakom spoljašnjem i slabom unutrašnjem identitetu srpskohrvtskog jezika. Spoljašnji identitet jezika, odnosno kako jezik vide drugi bio je jak jer niko spolja nije dovodio u pitanje jedinstvenost srpskohrvatskog jezika. Nasuprot tome unutrašnji identitet jezika na nivou bivših jugoslovenskih republika bio je sve slabiji zbog zaoštravanja etničkih podela i sve glasnijih zahteva za autonomijom.

Jezički sukobi u bivšoj Jugoslaviji bili su simptom etničke netrpeljivosti. Jezik je bio instrument kojim je svaki narod branio svoju nezavisnost i suverenost. Jezički nacionalizam je odigrao važnu ulogu u procesima razgradnje srpskohrvatskog jezika na nacionalne jezike.

Novi ustavi sadrže opsežne odrednice o službenom jeziku, ustavno imenovanje jezika odnosi se prvenstveno na jezik kao izraz posebnog nacionalnog i kulturnog identiteta. Na govornom području srpskohrvatskog jezika danas postoje četiri standardna jezika u službenoj upotrebi. Novi jezici nastaju iz potrebe da se učvrsti nacionalni i državni identitet.

Jezička diferencijacija u Srbiji i Hrvatskoj posle raspada Jugoslavije je prošla bez većih problema, ranije varijante su dobile status standardnih nacionalno imenovanih i službeno priznatih jezika, u Bosni i Hercegovini, posle polemika o nazivu jezika, uvedena je ustavna odredba o ravnopravnoj upotrebi srpskog, hrvatskog i bosanskog jezika. Pitanje crnogorskog jezika bilo je prolongirano iz političkih razloga, tokom postojanja Državne zajednice Srbije i Crne Gore, iako je i tada bilo zahteva za uvođenje crnogorskog jezika u službenu upotrebu. Crna Gora je rešila svoje jezičko pitanje po istom modelu kao i bivše republike srpskohrvatskog govornog područja, proglašenjem crnogorskog jezika.

Polazeći od Klosove podele na *Abstand* i *Ausbau* jezike, Bugarski daje novo objašnjenje razvoja srpskohrvatskog jezika i njegovih naslednika posle raspada Jugoslavije. Termin *Ausbau* odnosi se na jezike koji se oblikuju na dijalekatskoj osnovi, a za jezike koji se razvijaju iz standardne osnove uvodi se termin *Umbau*. U prvoj fazi od dijalekatske osnove oblikuje se monocentričan standardni jezik. Ovo je *Ausbau* proces, dalje se u jeziku razvijaju varijante i on postaje policentričan standardni jezik. Ove varijante se kroz procese restandardizacije razvijaju u posebne monocentrične jezike. *Umbau* predstavlja proces preoblikobavanja i restandardizacije postojećeg standardnog jezika (Bugarski, 2002:153).

Srpski jezik se može posmatrati kao referentna tačka u odnosu na novoproglašene stanadarde jer nije bio podvrgnut merama jezičkog inženjeringa, niti je bilo ozbiljnijih zahvata u njegovu strukturu. Srpski jezik nastaje kao naslednik srpskohrvatskog, preimenovanjem i uvođenjem u službenu upotrebu, uz zadržavanje dvostrukosti u izgovoru i favorizovanje ćiriličnog pisma. U cilju postizanja jedinstvenosti srpskog jezika ekavica je bila uvedena u službenu upotrebu u Republici Srpskoj, ali se od ovih pokušaja ipak odustalo.

Nasuprot tome, hrvatski, bosanski i crnogorski jezik imaju veliki pritisak da sopstvene jezičke identitete oblikuju i učvrste naspram drugih. Svi jezici distanciraju se prvenstveno od srpskog, ali i međusobno. U tom cilju u Hrvatskoj su primenjene mere lingvističkog inženjeringa koji je zasnovan na oživljavanju hrvatskih regionalizama i arhaizama, ali i na masovnoj produkciji neologizama. Cilj je da se što više reči internacionalnog porekla, zamene rečima hrvatskog porekla.

U slučaju bosanskog jezika postoje teškoće u definiciji i elaboraciji standardnog jezika. Razlike prema srpskom i hrvatskom jeziku naglašavaju se isticanjem orijentalnog nasleđa i kroz intervencije u pravopisu. Jezička situacija u Bosni i Hercegovini je najkomplikovanija jer su u paralelnoj službenoj upotrebi tri jezika- bosanski, hrvatski i srpski. Sva tri jezika su nastala na novoštokavskoj dijalekatskoj osnovi, sa visokim stepenom međusobne razumljivosti ali su politički raspodeljeni prema teritorijalnoj, etničkoj i konfesionalnoj pripadnosti njihovih govornika. Uvođenje bosanskog jezika praćeno je polemikama oko naziva jezika. Naziv bosanski određen je teritorijalno, ali se kodifikacijom posebno ističu orijentalno-islamska obeležja kulturnog nasleđa. Među srpskim i hrvatskim lingvistima preovladava stav da je jedini prihvatljiv naziv bošnjački jezik, oni zagovaraju nacionalno umesto teritorijalnog imenovanja jezika. Zagovornici bosanskog jezika insistiraju na pravu

naroda da imenuje sopstveni jezik, ističu tradiciju bosanskog jezika i tvrde da je ovaj jezik zajednički svim stanovnicima Bosne i Hercegovine. Iako postoje sukobi oko imenovanja jezika, naziv bosanski je ozvaničen i ustalio se u svakodnevnoj upotrebi. Ostaje da se vidi kako će se razrešiti pitanje nominovanja jezika, zasada nema interesovanja za oblikovanje zajedničkog standarda koji bi bio u upotrebi na celoj teritoriji Bosne i Hercegovine. Bosanski Srbi i Hrvati pridržavaju se jezičkih normi koje propisuju matice, Bošnjaci upotrebljavaju i kodifikuju bosanski jezik kao simbol nacionalnog identiteta. Bosanski jezik će i u budućnosti zavisiti od razvoja srpskog i hrvatskog jezika koji se govore i u Bosni i Hercegovini, a jezički planeri će i dalje biti pod pritiskom da opravdaju posebnost bosanskog standarda i da ga udalje od srpskog i hrvatskog.

Inženjeri crnogorskog jezika oslanjaju se prvenstveno na izmenu fonološke strukture i standardizovanje dijalekatskih specifičnosti. Zahvatom u leksiku, gramatičku strukturu, izgovor i pravopis unose se i normiraju sve osobenosti crnogorskog jezičkog izraza. Uvođenje novih fonema ima simboličku vrednost za uspostavljanje identiteta crnogorskog jezika. Ovakvim intervencijama menja se struktura jezika, što omogućava veće udaljavanje od ostalih jezika naslednika i priznavanje posebnog jezičkog identiteta.

## 3. Zaključak

Rad predstavlja analizu procesa dezintegracije srpskohrvatskog jezika posle raspada Jugoslavije. Na srpskohrvatskom govornom području tokom 150 godina zajedničke jezičke istorije jezik je funkcionisao kao simbol nadnacionalne integracije. Raspadom Jugoslavije srpskohrvatski jezik je administrativno ukinut a u novonastalim državama inaugurisani su novi nacionalni jezici. U novim državama jezik služi za ostvarenje političkih i ideoloških ciljeva. Jezički nacionalizam koji se sprovodi kroz mere jezičke politike omogućio je podudaranje jezičkih, nacionalnih i državnih granica na prostoru bivše Jugoslavije.

U radu se polazi od osnovnog određenja jezičkog identiteta koji se posmatra u širem kontekstu raspada Jugoslavije. Kao posledica odbacivanja lingvističkih kriterijuma za određivanje identiteta jezika insistira se na priznavanju posebnih nacionalnih jezika koji funkcionišu kao izraz nacionalne i državne suverenosti. Iako razlike među jezicima naslednicima nisu dovoljne da bi bili priznati kao posebni lingvistički entiteti insistira se na sociolingvističkim kriterijumima kao odlučujućim za priznavanje zasebnih jezičkih identiteta novih jezika nastalih na srpskohrvatskom govornom području

Ono što povezuje jezičke politike u novonastalim državama su državne intervencije u vezi sa zvaničnim nazivima jezika, službenim izgovorom i pismom. Jezička standardizacija nije samo lingvistički nego i društveno politički proces koji se obavlja uz podršku državnih institucija. Pojedinačne jezičke politike ipak se razlikuju u pogledu usmerenosti i mera jezičke politike kojima se određuje unutrašnji razvoj jezika.

Da bi opravdali postojanje posebnih standarda jezički planeri u državama naslednicama pribegavali su različitim oblicima restandardizacije jezika, pri tome su upotrebljavane različite strategije, od preimenovanja jezika, primene mera jezičkog inženjeringa, insistiranja na jezičkom purizmu, do promena jezičke strukture. Mere jezičke politike usmerene su na izgradnju posebnih jezičkih identiteta uz nastojanje da se novi jezički identiteti oblikuju i učvrste naspram susednih.

Novi jezici na srpskohrvatskom govornom području funkcionišu kao važni simboli etničke, nacionalne, kulturne i političke pripadnosti.

**Lıteratura:**


Anderson, B. 1998. *Nacija: zamišljena zajednica*. Beograd: Plato

Bugarski, R. 1993. *Jezici.* Novi Sad: Matica srpska

Bugarski, R. 1994. *Jezik od mira do rata*. Beograd: Beogradski krug

Bugarski, R. 1997. *Jezik u društvu*. Beograd: Čigoja

Bugarski, R. 1997. *Jezik u društvenoj krizi*. Beograd: Čigoja

Bugarski, R. 2001. *Lica jezika*. Beograd: Biblioteka XX vek

Bugarski, R. 2002. *Nova lica jezika*. Beograd: Biblioteka XX vek

Bugarski, R. 2005. *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek

Filipović, J. 2009. *Moć reči. Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević

Fishman J. 1978. *Sociologija jezika*. Sarajevo: Svjetlost

Greenberg, R. D. 2005. *Jezik i identitet na Balkanu: raspad srpsko-hrvatskog.* Zagreb: Srednja Europa

Groschel, B. 2003. Postjugoslawische Amtssprachregelungen- Soziolinguistische Argumente gegen die Einheitlichkeit des Serbokroatischen?. *Srpski jezik*, VII/1-2, 135-196

Gudžević, S. 1995. Srpskohrvatski jezički rat, u: Jakšić, Božidar (ur). *Interkulturalnost*. Beograd

Halilović, S. 1996. *Pravopis bosanskoga jezika.* Sarajevo: Preporod

Haugen, E. 1974. Dijalekt, jezik, nacija. *Kultura*, br. 25: 74-88

Ivić, P. 1971. *Srpski narod i njegov jezik*. Beograd: SKZ

Ivić, P. 1999. Jezičko planiranje u Srbiji danas. *Jezik danas* , III/9, 5-10

Jahić, Dž. 1999. *Bošnjački narod i njegov jezik*. Sarajevo: Ljiljan

Jakšić, B. (ur). 1996. *Ka jeziku mira*. Beograd

Katičić, R. 1992. *Novi jezikoslovni ogledi*. Zagreb: Školska knjiga

Kordić, S. 2001. Naziv jezika iz znanosti gledan. *Republika,* god.57, br. 1-2: 236-243

Kordić, S. 2001. Naziv jezika iz 21. stoljeća gledan. *Republika*, god. 57, br. 9-10: 193-201

Kordić, S. 2005. I dalje jedan jezik. *Sarajevske sveske*, br.10: 83-89

Kovačević M. 1997. *U odbranu jezika srpskoga*. Beograd: Trebnik

Kristal, D. 1996. *Kembrička enciklopedija jezika* /Deo II-Jezik i identitet/. Beograd: Nolit

Kristal, D. 2003. *Smrt jezika*. Beograd: Biblioteka XX vek

Monnesland, S. (ur.). 2001. *Jezik i demokratizacija*. Sarajevo: Institut za jezik

Nikčević, V. 2004. *Jezikoslovne studije*. Cetinje: Narodna biblioteka Crne Gore

Nikčević, V. 2004. *Štokavski dijasistem: Norma i kodifikacija*. Cetinje: Institut za crnogorski jezik i jezikoslovlje

Pešikan M., Jerković, J., Pižurica, M. 1995. *Pravopis srpskoga jezika, školsko izdanje*. Novi Sad: Matica srpska; Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Radovanović, M. 1997. *Spisi iz kontekstualne lingvistike*. Sremski Karlovci/Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića

Radovanović, M. 2003. *Sociolingvistika*. Sremski Karlovci/Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića

Radovanović, M. 2004. *Planiranje jezika i drugi spisi*. Sremski Karlovci/Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića

Silić, J., Anić, V. 2001. *Pravopis hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga i Novi Liber

Smit, A. 1998. *Nacionalni identitet*. Beograd: Biblioteka XX vek

Škiljan, D. 1988. *Jezična politika*. Zagreb: Naprijed

Škiljan, D. 1994. *Pogled u lingvistiku*. Opatija: Naklada Benja

Težak, S. Babić, S. 1996. *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga

Tošović, B. 2008. Srpsko-hrvatsko-bošnjačke korelacije. *Slavistika*, XII: 218-227

Vukomanović, S. *Jezik, društvo, nacija*. Beograd: Jugoslovenska revija

ANA S. JOVANOVIĆ

University of Belgrade

## SERBO-CROATIAN AND SUCESSOR LANGUAGES – ONE OR FOUR LANGUAGES?

**Summary**

The region of the former Yugoslavia today comprises a number of states and languages circumscribed by the category of nation. The question of linguistic identity is susceptible to politicization and has often been instrumentalised. This paper starts from a basic definition of linguistic identity, which is then considered in the wider context of relationships between language, nation and politics. Recent standardization of the languages that have emerged out of the splitting of Serbo-Croatian has political rather than linguistic relevance. Although differences among the successor languages are not sufficient to qualify them for recognition as separate linguistic entities, insistent emphasis is placed on sociolinguistic criteria as decisive for the acknowledgment of the particular linguistic identities of the new languages forged in the Serbo-Croatian speaking area. The paper then proceeds with an analysis of the measures for language policy and planning in the newly founded states, which aim for symbolic delimitations in spite of the shared means of linguistic communication.
**Keywords:** language, nation, linguistic identity, language policy and planning

UDK 81`276.43; 81`26; 81`271
ID 177407500

МАЈА ИВАНОВИЋ
Универзитет у Београду

ЈЕЛЕНА ЂОРЂЕВИЋ
Универзитет у Београду

# КОДИРАЊЕ ТАЈНОСТИ КОМУНИКАЦИЈЕ ЗАТВОРЕНЕ ГРУПЕ ЈЕЗИЧКА СРЕДСТВА

**Сажетак:** У раду се износе резултати анализе језичких и ситуационих средстава која служе за кодирање тајности у нестандардним језичким варијететима на нивоу вертикалног раслојавања језика. Анализирани су примери жаргона маргиналних група за које се претпоставља да су првобитно припадали аргоу, тајном језику затворених група које своје деловање обављају изван друштвено установљених норми. Велики број синонима и различитих језичких средстава у кодирању истог појма указује на брзу промењивост лексема у аргоу због нужног очувања тајности у затвореној групи.
**Кључне речи :** кодирање, тајност, затворена група, језичка средства.

## 1. Увод

### 1.1. Раслојавање језика

Унутар већине данас познатих и испитаних језика присутна су два супротна, а ипак комплементарна процеса – **диференцијација и интеграција**. Процес диференцијације се манифестује кроз стварање различитих подјезика који се дефинишу територијално, социјално или функционално. С друге стране пак, процес интеграције је присутан у виду књижевног језика и стандардној језичке норме која представља обједињујући чинилац за све представнике једне језичке заједнице. Као што се може закључити из наведеног, језици нису хомогена структура, већ се као резултат хоризонталног и вертикалног раслојавања развијају и различити језички подтипови (Бугарски: 1989).

Стандардизација одабраних облика језика, која књижевном (стандардном) језику обезбеђује престиж, негативно се одражава на статус нестандардних језичких варијетета који у том случају губе на угледу. Нестандардни варијетети су последица хоризонталног и вертикалног раслојавања језика. У хоризонталном раслојавању јављају се наречја, дијалекти и говори, а у вертикалном раслојавању долази до појаве жаргона, аргоа (сленга) и слично (Кашић: 2006).

Друштвено раслојавање језика огледа се у различитим употребама варијетета које су условљене социоекономским статусом одређене друштвене

групе, степеном образовања, професијом, полом па чак и узрастом њених припадника. На тај начин се долази до нестандардних језичких варијетета, тајних језика затворених интересних група чија структура и функционисање не пробија узак круг њених припадника/корисника. Овакви нестандардни и супстандардни говорни типови не одликују се нормом, него уобичајеношћу, конвенцијом њихових говорника. Такви нестандардни облици језика нису обавезујући за све говорнике и најчешће нису полифункционални (Ивановић, Шешум: 2009).

Како је с једне стране постојала тежња за стандардизацијом и међусобним разумевањем, тако се с друге стране у појединим (мање или више затвореним) групама људи јављала потреба да се створи неки тип нестандардног језика, жаргона, како би неке информације остале недоступне другим говорницима истог језика. Код ових група компонента тајности је најбитнија, зато што су оне на удару закона; чим се неки израз пробије из уског круга корисника, који се својим специфичним језиком између себе препознају и штите од других друштвених кругова, он мора хитно да буде замењен новим, познатим само члановима дате групе. Стога је арго језички тип који се мења далеко најбрже (Бугарски: 1989). Ова потреба за кодирањем тајности комуникације није новијег датума. Познато је да су свештеници и научници у средњем веку нетранспарентношћу и мистичношћу језика (али и обреда у целини) крили умеће, чували позицију у свом окружењу. Језик, као што је познато, има моћ да изражава мисли и осећања, али и да их скрива.

Сви типови жаргона, сленга и аргоа су увек, да би могли служити као комуникативно средство, морали бити конструисани од постојећих средстава које нуди језички систем (Кашић: 2006).

### 1.2. Жаргон, арго, сленг

У хоризонталном раслојавању јављају се наречја, дијалекти и говори, а у вертикалном раслојавању долази до појаве жаргона, аргоа (сленга) и слично. Употреба ових термина није уједначена, али се жаргоном обично назива претерана неформална употреба стручне терминологије (на пример медицински, правни, административни жаргон), скуп нестандардизованих назива којима се користе поједини занати (на пример жаргон аутомеханичара или зидара; тамо где су називи стандардизовани, говори се о стручној терминологији), или пак скуп језичких средстава карактеристичних за неку узрасну групу, односно супкултуру (на пример жаргон деце, омладински жаргон, жаргони поп-група).

У случају скупа језичких средстава карактеристичних за супкултуру долази до преклапања са аргоом или сленгом (француски argot, односно енглески slang; ранији домаћи назив за сличну појаву био је шатровачки) – с тим што се ови последњи називи, а нарочито арго, чешће употребљавају када је реч о групама са периферије друштва (навијачи, џепароши, коцкари, проститутке, наркомани).

У лингвистичкој литератури се значења термина жаргон, арго и сленг често преклапају. Ипак постоји тенденција да се термин жаргон везује за затворену професионалну терминологију с циљем издвајања, односно језичким средствима обележеног издвајања, термин сленг за афективно нестандардно споразумевање у сфери супкултуре, а термин арго ***за тајно споразумевање припадника одређених интересних група које своју делатност обављају изван друштвено установљених норми.*** У овом раду термин арго употребљен је у наведеном смислу и овде ће бити речи о комуникацији затворених група које се формирају из заједничког интереса да се спроведу неки циљеви за чији је успех (због деловања изван закона) предуслов потпуна тајност (Кашић: 2006).

## 2. Језичка средства – кодирање тајности

### 2.1. Фонетска средства

У анализама језика затворених интересних група уочено је да се користе фонетска, морфолошка, синтаксичка, семантичка, дискурсна (ситуациона), асоцијативна и друга микролингвистичка и макролингвистичка средства да би припадници групе разменили информације, а да би се сачувала тајност.

Сасвим је очекивано да арго најмање одступа од стандарда (или дијалекта) на **фонетском језичком нивоу**. У континуираном говорењу готово је немогуће пренебрегнути аутоматизам артикулационе базе, те би веће промене на фонетском плану водиле декодирању шифроване информације. Пошто је циљ да се избегне транспарентност по сваку цену, средства која се користе за кодирање на овом језичком нивоу врло су ограничена и сведена на интонационе и слоговне карактеристике; неке фреквентне речи изговарају се са продуженим трајањем последњег вокала, што доводи и до промене у значењу саме речи, као ***братеее*** (Кашић: 2006).

Изменом места слогова у речи добија се постојећа реч у језику која за све неупућене слушаоце има основно значење, а за припаднике групе измењено значење. Примери овога типа су ***паре>репа, ниша>шина, њима>мањи, њему>мање, Мита>тами, тама>Мата, чека>каче, шапа>паша, пали>липа, дими>миди, Гавра>врага, личи>чили, Чиле>лечи, Тапи>пита, шака>каша, пусти>типус, квака>каква, Чаки>кича, стиче>чести, ђипе>Пеђи, риба>бари, вођа>ђаво, месо>соме, Божа>жабо, неки>кине...***(Хлебец: 2004). Метатеза слогова користи се и за добијање непостојећих речи, фонотактички немогућих комбинација, типа: ***крађа>ђакра, пиштољ>штољпи, прозор>зорпро, хашиш>шишха, слика>касли, врата>тавра, сеча>часе, рекет>кетре, лопов>повло, злато>тозла, ћеван>ванће, светло>тлосве, светац>тацсве, бело>лобе, жуто>тожу, мучи>чиму, бежи>жибе, стопа>пасто, тражи>житра, дише>шеди, дођи>ђидо, позив>зивпо, мрежа>жамре, пандур>дурпан, пандур>руднап, затвор>творза...***(Бугарски: 2006) Такође, чест је случај преметнутих слогова са додацима, по устаљеним обрасцима шатровачког или утровачког типа: ***ушафлање>флаша, јонардиљ>динар, штопојепетопо>пошто је то...*** (Бугарски:2006).

Нарушавање стандардној̇езичке норме и одступања од ње у смислу урушавања акценатске норме очигледно је и у речима које су настале помоћу жаргонизованог суфикса ***–ант (зафркант, забушант, завитлант),*** и жаргонских суфикса ***–ишка (кошуљишка, уфуришка, суперишка )*** и ***–отка (развијотка, изваљотка)*** у којима су се ултима и пенултима нашле под краткосилазним акцентом. Уколико би неко у спонтаном говору померио акценат са ових крајњих слогова на унутарње слогове и променом квалитета добио стандардни образац, био би аутоматски разоткривен као аутсајдер (Бугарски:2006).

Ови примери могу послужити као потврда претпоставке да се чланови таквих група узајамно препознају као њени припадници и великим делом тиме што се служе групним жаргоном. Припадници групе, говорници одређеног нестандардног варијетета таквом употребом се ограђују од других, постављају вербалну преграду између себе и ширег колектива (Бугарски: 2006). Имајући ово у виду, арго се може посматрати и као појединачна употреба језика детерминисана припадношћу групи, али и као врло затворен систем, односно „језички подкод“. Структурно, тајни језици се одликују парцијалним шифрованим информацијама и прагматском усмереношћу ка постизању одређеног циља изван граница закона.

У смислу разоткривања тајности језичких варијетета затворених интересних група незаобилазан чинилац је бављење емотивним стањима која се утискују у говор. Кад кажемо да је неки говор обојен емоцијама, то значи да се неки гласовни елементи примају као *симптоми* који нам нешто казују о говорнику. Ако и не видимо особу која је продуковала исказ, можемо са великом сигурношћу одредити његов пол, старост, друштвени положај, а нарочито његово физичко или емотивно стање (да ли је здрав, да ли има неку говорну ману, да ли је уморан, задихан), али и да ли је бесан, радостан, тужан или уплашен (Ивановић: 2009).

## 2.2. Морфолошка средства и творбени модели

У свим типовима нестандарних варијетета, па и у аргоу, користи се класично **морфолошко средство** додавања неуобичајених суфикса на постојеће лексичко језгро. Од свих творбених механизама, најпродуктивнија је суфиксација. Професор Ранко Бугарски у својој књизи „Жаргон“ посматрајући жаргонизме као специфичан слој лексике и фразеологије, посебно истиче **жаргонизацију**. Под термин жаргонизација подводи се нова продуктивност старих именичких суфикса (жаргонизовани суфикси), али и појављивање нових суфикса (изворно жаргонски суфикси) чији су резултат стилски маркиране лексеме са експресивном жаргонском обојеношћу (Бугарски, 2006: 43). Овим путем добијају се речи са измењеним значењем или са помереном конотацијом. Суфикси који су продуктивни у стварању жаргонизама су следећи: ***-ац, -ач, -ача,-ачина, -аћ, -аја, -ак/-њак/-љак, -ало, -аљка, -ан, -ана, -анција/-ација, -андер, -анер, -ант,-ањац/-анац, -ар, -ара, -арија, -арош, -аш, -атор, -ажа/-аж, -ца, -чина, -чуга, -ћа, -ћа, -ћија, -ензи, -ер, -ерај, -ерија, -етина,***

***-еза, -еж, -ица, -ић, -ијада, -ијана, -ијанер, -ијановић, -инг, -иш, -иша, -ишка, -иште, -итис, -ка, -кан, -ко, -лица, -оје, -оња, -ос, -ош, -отка, -ов, -оза, -с, -скоп, -ша, -тека, -уља, -ус, -уша*** (Бугарски: 2006).

Овај тип померања значења може се илустровати следећим примерима: ***даљаш(*** *човек издржљив на дуге стазе*), ***дискијанер*** (*диско клуб*), ***дактос*** (*дактилограф*), ***даша*** (*промискуитетна жена*), ***дизеландер*** (*млади примитивни скоројевић*), ***агиш/агиша*** (*агент*), ***Драгиша*** (*драгстор*), ***дупљак*** (*зграда са два улаза*), ***истражњак*** (*истражни затвор*), ***гушач*** (*досадна особа*), ***измицауз*** (*врдање*), ***дивљак*** (*јевтина бижутерија, лоша роба*), ***брзопалац*** (*особа која се брзо узбуди*), ***капос*** (*полицајац*), ***зикра/зукри*** (*апстинентска криза наркомана*), ***чистак*** (*цигарета марихуане без дувана*), ***телос*** (*телохранитељ*), (Хлебец:2004) као и могућим примерима типа: ***сецок, пошишок, штанглоф, обалок, спомињок, дофурок, завадок*** и слично.

Као што смо истакли, суфиксалне изведенице су далеко најфреквентније, док су композите (***шут-карта, транге-франге, шверц-комерц)*** и суфиксалне изведенице од редуковане основе нешто ређе.

Једна од карактеристика сленга и аргоа на морфолошком плану је и стварање нових речи сливањем, комбинацијом првог дела једне речи и другог дела друге речи, на пример: ***комуњара > комуниста + фуњара, бипчуга > БИП + пивчуга, чопоративно > чопор + колективно...***

Скраћивање речи и употреба иницијала такође су типична средства којима се користе припадници одређене маргиналне групе: ***Амер, кока, бус; ц > цабе, доц > домаћа обична цукела...***

Овде скрећемо пажњу на једну савремену појаву која је типична за субстандардне варијетете, али није непозната ни у стандарду. Реч је о **универбизацији,** процесу у коме долази до декомпоновања синтагми и свођења ових конструкција на ниво лексеме: ***саобраћајка>саобраћајна несрећа, манастирка>манастирска ракија, генералка>генерална проба или оправка.*** У овом процесу остали чланови се изостављају, док зависни члан синтагме (који је најчешће придев) добија обележја именице (Бугарски: 2006).

Велики део лексике сленга припада позајмљеницама данас најчешће и највише преузетих из енглеског језика које се користе у свом изворном облику, али се често дешава да се оне на неки начин прилагођавају домаћим системима промена: енглеске речи "cool" i „trip" поред основних облика познају и следеће изведенице: ***триповати, истриповати, натриповати; искулирати, кулирање, кулнути.***

Условно се морфолошким средством може сматрати и додавање суфикса за промену граматичке категорије рода па се тако говори о мушкарцима као о ***Живки, Милутинки, Јованки, Петрији, Душанки, Здравки, Чедомирки*** и слично. Такође се презимена додавањем моционих суфикса претварају на сличан начин у женска имена, што уз прилагођен контекст ствара заштиту од разумевања поруке од стране непожељних слушалаца. С друге стране ове приче о женским особама скрећу асоцијације неупућених слушалаца са основне теме у комуникацији. Поред наведених морфолошких средстава,

сигурно постоје и друге могућности варирања везаних и слободних морфема у остваривању тајности порука упућених припаднику групе. У неким аргоима процеси творбе облика сасвим су вештачки, такав је на пример париски арго те врсте, такозвани Lušerberm (Кашић: 2006).

### 2.3. Лексичко-семантички језички ниво

Лексички ниво је најуочљивији део нестандардних варијетета. Одступања од стандардних димензија значења речи остварују се на више начина. Најчешће се постојећим стандардним лексемама даје потпуно ново значење. Тог типа су следећи примери настали у маргиналним (коцкарским и криминалним) групама: ***пламен*** *(коцкање)*, ***исталити*** *(поделити плен)*, ***истапирати се*** *(изгубити сав новац у коцкању)*, ***пломбиран*** *(несналажљив)*, ***суварак*** *(мало оцепарених новаца)*, ***фрижидер*** *(затвор)*, ***пушкарити*** *(варати у картама)*, ***дустабанлија*** *(позорник)*, ***печуркар*** *(неискусан криминалац)*, ***приколица*** *(полицијско возило)*, ***табанаш*** *(полицијски позорник)*, ***тапкарити*** *(одавати информације за новац)*, ***укантати*** *(убити)*, ***ударити*** *(побећи)*, ***авијатичар*** *(бегунац испред поверилаца)*, ***генга*** *(поштено стечен новац)*, ***хијена*** *(криминалац доушник)*, ***лентраш*** *(полицајац у цивилу)*, ***бут*** *(много новца при цепарењу)*, ***дугопругаш*** *(затвореник осуђен на дугу временску казну)*, ***пакет*** *(подвала у картама)*, ***испеглати*** *(претући)*, ***истрошити*** *(убити с више хитаца)*, ***кућа*** *(казнено-поправни дом)*, ***куфер*** *(истражни затвор)*, ***ладан облог*** *(обијање)*, ***валер*** *(провалник)*, ***шана*** *(крађа по продавницама у иностранству)*, ***тренирати*** *(ударати по глави)*, ***зидар*** *(помагач у цепарењу)*, ***лешинар*** *(лопов који пљачка заспале и пијане људе)*, ***марела*** *(крађа)*, ***звизнути*** *(украсти)*, ***велико спремање*** *(обијање стана)*, ***редњара*** *(потказивач лопова)*, ***совер*** *(пљачка стана док укућани спавају)*, ***скакавац*** *(ситан лопов)*, ***скакавица*** *(лопов који улази кроз прозор)* (Хлебец :2004).

У наведеним примерима нова значења имају, ипак, неких конотативних веза са основним значењем. Тако на пример реч *пламен (коцкање)* може да се повеже са страшћу, али та веза није очигледна неупућеним слушаоцима. У примеру *авијатичар (бегунац испред поверилаца)*, такође постоји даља конотативна веза са основним значењем (*брзо и далеко побећи*), али у везаној комуникацији неупућени слушаоци не траже детаљне семантичке анализе када чују познату реч. Најчешћи тип семантичких трансформација путем којих се постиже ефектност и експресивност жаргонизама, и нарочито њихове компоненте афективности и пејоративности јесу метафора, метонимија и синегдоха. Основно обележје лексике тајних језика јесте експресивност којом припадници групе изражавају лични став у односу на назначени предмет, појаву, акцију или особу, односно, сва обележја оваквих варијетета имају експресивну функцију. Овде ћемо навести један број примера који се односе на спољашњи изглед: ***акреп, алигаторка, бамбус, бедевија, буљаш, цвикераш, чапља, ћорча, даска, дивча, дропља, дупетара, флаутиста, габор, гроб, грђа, хорор, киклоп, клемпа, коцкаст, крампача, крава, крндељ, крш, леш, лопата, малац, месиште, метиљав, мртвак, напредна, назадна, носке, одрон, пицопевац, пракљача, регал, русија, сића, скот, сурлаш...*** (Имами: 2007).

Експресивност жаргонизама се постиже алузијом и контрастом па чак и коришћењем личних имена мада често модификованих.

И у свету наркомана и дилера затвореност информација постиже се, између осталог, и познатим лексемама којима је дато ново значење. Наводимо као илустрацију следеће примере: ***дексендрин*** *(дрога амфетамин)*, ***гица*** *(вагица за меење дроге)*, ***коњетина*** *(хероин)*, ***коров*** *(марихуана)*, ***крљажа*** *(дрогирање у вену)*, ***ексер*** *(синтетичка дрога екстази)*, ***биљка*** *(марихуана)*, ***давање*** *(ушмркивање дроге)*, ***бело*** *(кокаин, хероин)*, ***голуб*** *(дрога екстази)*, ***домаћица*** *(домаћа марихуана)*, ***кокта*** *(кокаин)*, ***марица*** *(марихуана)*, ***мариш*** *(марихуана)*, ***салата*** *(марихуана)*, ***сабијање*** *(ушмркивање дроге)*, ***леди*** *(кокаин)*, ***оверавати*** *(ушмркивати дрогу)*, ***оклизнути се*** *(постати зависан од дроге)*, ***пиркати*** *(пушити марихуану)*, ***паја*** *(коришћење хероина)*, ***софронијe*** *(наркотична таблета)*, ***справа*** *(цигарета од дувана и марихуане)*, ***прангија*** *(шприц за дрогирање)*, ***згранути се*** *(уживати марихуану, хашиш)*, ***енергија*** *(амфетаминске таблете)*, ***звекнути се*** *(узимати дрогу интравенозно)*, ***искрстити*** *(помешати кокаин са нечим)*, *зеље (марихуана)*, ***лутка*** *(пола грама марихуане/хашиша)*, ***кљуцати*** *(спуштати главу под дејством дроге)*, ***лечење*** *(уживање дроге)***, *пуцање*** *(дрогирање у вену испод лакта)*, ***мајмун*** *(имати наркоманску апстинентску кризу)*, ***мајчина душица*** *(марихуана)*, ***пукнути се*** *(дрогирати се у вену)*, ***скоцкати се*** *(употребити дрогу)*, ***тетка*** *(вена у коју се убризгава дрога)*, ***малиница*** *(дрога ЛСД на коцки шећера)*, ***треска*** *(количина за једно дрогирање)*, ***рекреација*** *(дрогирање)*, ***цигла*** *(килограм пакованог хашиша)*, ***чај*** *(марихуана)*, ***чарли*** *(кокаин)*, ***чекић*** *(место где се чека растурач дроге)*, ***штеп*** *(ожиљак од шприца при дрогирању)*, ***џебана*** *(марихуана)*, ***џицање*** *(пушење марихуане)*, *шут (убризгавање дроге)*, ***укуцати се*** *(убризгавати дрогу у вену)*, ***упијати*** *(пушити опијум)*, ***снег*** *(кокаин)*, ***хајдучка трава*** *(марихуана)*, ***прекидање*** *(дрогирање)*, ***жуто*** *(хероин)*, ***плавуша*** *(вена у коју се убризгава дрога)*, ***марија*** *(марихуана)*, ***марика*** *(цигарета од марихуане)*, ***месец*** *(дејство дроге)*, ***зелено*** ***(****марихуана)...* (Хлебец: 2004).

И ова група примера показује исти тип именовања новог појма постојећом лексемом са конотативним везама са основним појмом. Ови примери нарочито илуструју сталну и брзу промењивост језичких средстава у аргоу да би се обезбедила тајност. Наиме, ово је лексика из речника сленга, али је очигледно да су речи ушле у сленг из аргоа. Ту очигледност илуструје 12 наведених назива за марихуану. Сигурно сви називи нису паралелно постојали у аргоу наркомана него су замењивани, а они који су постали познати ширем кругу говорника прелазили су у сленг.

Лексика се у аргоу најчешће формира према асоцијама везаним за личности и акције о којима се комуницира. Асоцијације се односе на стварне или приписане особине особа релевантних за неке акције. Тако се најчешће у једном целовитом говорном дискурсу иста особа именује са више надимака који се формирају према изгледу, положају или професионалној функцији, па се непожељни слушаоци доводе у забуну да се говори о више људи.

Особи која не припада маргиналној групи, ма какве стручности била, немогуће је да повеже систем асоцијација јер група користи укрштене асоцијације из јавног живота и асоцијације из подземља (Кашић: 2006).

### 2.4. Дискурсна (ситуациона) средства

Сви до сада наведени начини остваривања тајности комуникације могу се на неки начин дешифровати, наравно уз опасност да се тумачи у погрешном смеру. Међутим, потпуна тајност се остварује ситуационим шифровањем. Овај тип шифровања користи се између говорника и саговорника који шифрују информације на основу асоцијација из заједничког свакодневног искуства. Често дискурс у коме саговорници комуницирају о свакодневним обичним догађајима представља информације о неким тајним активностима и личностима. Пажљивом слушаоцу ће бити јасно да се ради о тајном језику када чује низ исказа који су коректни са становишта фонетике, морфологије, синтаксе и лексике, ако је значење појединих исказа апсурдно (Кашић: 2006).

Иако се можда не чини тако на први поглед, сви језички нивои, целокупна структура једног језичког варијетета обилује средствима за изражавање емотивних, односно експресивних значења. На плану језичког израза се варирањем супрасегментних карактеристика најчешће закључује нешто лично о говорнику што није садржано у самом исказу, док се на плану садржаја експресивност постиже различитим морфолошким комбинацијама, синтаксичким конструкцијама, специфичним избором лексике, семантичком изнијансираношћу и прагматском компетенцијом говорника (Ивановић: 2009).

## 3. Закључак

На основу анализе језичких средстава која служе за кодирање тајности комуникације затворене групе, може се изнети одређен број закључака.

1) На свим језичким нивоима постоје различита језичка стедства помоћу којих се кодирају поруке у међусобној комуникацији припадника група које делују изван закона.

2) **Фонетски језички ниво** пружа најмање могућности за одступање од стандарда, па су и средства која се користе за кодирање на овом језичком нивоу врло ограничена и сведена на **интонационе и слоговне карактеристике**.

3) Као најчешће **морфолошко средство** у шифровању тајних језика јесте додавање неуобичајених суфикса на постојеће лексичко језгро – **жаргонизација**. Жаргонизација, као најпродуктивнији модел у оквиру механизма суфиксације обухвата, пре свега, велики број жаргонизованих суфикса, али и приличан број наставака за грађење речи који су изворно жаргонски.

4) Најчешће се у аргоу, **на лексичко-семантичком плану,** постојећим стандардним лексемама даје потпуно **ново значење**. Уобичајене су и врло нетранспарентне (осим за припаднике групе) семантичке

трансформације путем којих се постиже **ефектност и експресивност** различитих лексема. Компоненте афективности и пејоративности постижу се у великом броју случајева **метафором, метонимијом и синегдохом**.

5) Потпуна тајност се остварује **ситуационим шифровањем**. Овај тип шифровања користи се између говорника и саговорника који шифрују информације на основу асоцијација из заједничког свакодневног искуства.

6) Сви примери који су навођени за илустрацију језичких средстава за постизање тајности у језику затворене интересне групе, а нарочито примери из објављених речника, више не припадају аргоу, пошто су постали познати ширем кругу говорника, преселили су се у жаргон и сленг (шатровачки, фрајерски), а неки, због тога што су познати врло широком кругу говорника, и у разговорни функционални стил стандардног језика.

7) Особи која не припада тајној организацији, ма које струке била, врло је тешко разумети и разјаснити шифроване поруке које међу собом размењују припадници те затворене групе.

8) Тајним организацијама је посебно важно, ради сопствене безбедности и ради безбедности акција у којима учествују, да развију врсту тајног споразумевања коју је тешко дешифровати.

9) Личности, ситуације, акције и делатности о којима комуницирају чланови тајне затворене групе у потпуности може разумети само припадник те групе.

## 4. Литература


Andrić, D. (1976). *Rečnik srpskog žargona*. Beograd: BIGZ.

Bugarski, R. (1989). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: ZUNS.

Bugarski, R. (1986). *Jezik u društvu*. Beograd: Prosveta.

Gerzić, B., Gerzić, N. (2002). *Rečnik savremenog beogradskog žargona.* Beograd: Istar.

Đorđević, B. (1996). *Elementi dikcije.* Beograd: Univerzitet umetnosti.

Imami, P. (2007). *Beogradski frajerski rečnik*. Beograd: NNK international.

Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.

Hlebec, B. (2004). *Rečnik slenga*. Beograd: Beogradska knjiga.

Bugarski, R. (2006). *Žargon.* Beograd: XXvek.

Kašić, J. (2006). Argo-tajni jezik zatvorene interesne grupe. *Zbornik radova Fakulteta bezbednosti.* Beograd: Fakultet bezbednosti, 383-389.

Ivanović, M. (2009). Jezička sredstva kao nosioci dodatne informacije o govorniku. *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji.* Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 55-67.

Ivanović, M., Šešum, M. (2009). Jedan tip regionalne redukcije neakcentovanih slogova kao forenzički marker. *ETRAN.* Vrnjačka Banja, AK4.1-1-4.

MAJA IVANOVIĆ
University of Belgrade

JELENA ĐORĐEVIĆ
University of Belgrade

**CODING OF THE SECRECY IN COMMUNICATION OF A CLOSED GROUP LANGUAGE MEANS**

**Summary**

This work presents the analysis results of language and situation means that have the purpose to code secrecy in non - standard language varieties on the level of language vertical stratification. The analysed examples were from the jargon of the marginalised groups, for which it was supposed to belong to argot first. Argot is the secret language of closed groups, who function outside socially founded norms. A great number of synonyms and various language means in coding the same notion, points out to the fast changeability of lexemes in argot because of the necessary keeping of secrecy in a closed group.
**Key words**: coding, secrecy, closed group, language means.

UDK 811.111'276.6 : 621.3; 811.133.1'276.6 : 621.3; 621.3
ID 177408780

MILOŠ D. ĐURIĆ
University of Belgrade

MARIJA PANIĆ
University of Belgrade

# THE ROLE OF DISCOURSE CONNECTIVES IN ENGLISH AND FRENCH DISCOURSE OF ELECTRICAL ENGINEERING

**Abstract:** In the first part of the paper the authors discuss certain previous and current approaches to Relevance Theory and cognitive/communicative principles or relevance. These approaches are predominantly viewed as semantic, syntactic, and pragmatic in character. The second part of the paper is an attempt at establishing one unitary account of English and French discourse connectives in the discourse of electrical engineering the theoretic framework of which is found within a multidisciplinary-based approach of Relevance Theory, this being illustrated by means of the rigorous treatment of French discourse connectives *mais* and *ainsi* and English discourse connectives *but* and *so*.
**Keywords:** Discourse Connectives, English, French, Discourse of Electrical Engineering, Semantics, Syntax, Pragmatics, Relevance Theory.

## 1. *Un peu de pertinence* – At the Crossroads of Semantics, Syntax and Pragmatics

Before embarking on our joint undertaking, we feel that we should clarify certain general issues related to Relevance Theory. According to Relevance Theory, the human cognitive system is geared towards the maximisation of relevance. This is advocated by the first, i.e. *Cognitive Principle of Relevance*, according to which "[h]uman cognitive processes are aimed at processing the most relevant information available in the most relevant way" (Sperber and Wilson 1995: 260). In addition to this, the Communicative Principle of Relevance governs verbal communication as a form of ostensive behaviour. The second, i.e. communicative, principle of relevance asserts, "[e]very act of ostensive communication conveys a presumption of its own optimal relevance." (Sperber and Wilson 1995: 260).

Taking these principles of relevance into consideration, interlocutors are said to engage and follow a specific comprehension strategy in such a manner that they employ a path of least effort in considering interpretive hypotheses in their order of accessibility. The interlocutors engage such a strategy primarily guided by the presumption of optimal relevance, and they stop as soon as an adequate interpretation

meeting their expectations of relevance is ultimately attained and arrived at. We should like to add that the ostensive stimulus is pertinent enough to be worth the addressee's attention. Suffice it to say that the ostensive stimulus seems to be the most relevant one, at least according to the speaker's/interlocutor's abilities and preferences.

Taking into account the semantics/pragmatics interface in the context of relevance theory, it might be stated that the relationship between linguistic form and pragmatic interpretation is fundamentally observed as a sort of input, which linguistic competence hands over to cognitive performance. In a few words, the kind of linguistic parser, fused with perceptual and conceptual sources, produces the output of linguistically determined semantic representations. Moreover, these semantic representations are computed by means of certain inferential mechanisms in order to bring forth certain conceptual representations pertaining to the speaker's communicative intention.

Generally speaking, within the relevance-theoretic framework a linguistic form might map onto two types of cognitive information: 1. Concepts, and 2. Procedures, respectively. Lexical items equipped with conceptual meaning, such as English items *flower* and *numismatics* and French items *fleur* and *numismatique*, are actually constituents of mental representations. Nevertheless, these items need not contribute to the truth-conditional content of the proposition expressed by an utterance. By contrast, lexical items with procedural meaning, such as English items *or* and *but* and French items *ou* and *mais*, explicitly instruct us how to manipulate these mental representations. In other words, procedural items instruct us how to constrain the process belonging to their pragmatic inference. Accordingly, procedural items might affect the truth conditions of the propositions expressed by an utterance.

We ought to accept that both explicatures and implicatures are ostensively communicated assumptions. In other words, provided a prepositional form is inferentially developed from a logical form encoded by an utterance, it will certainly be explicitly communicated, and it will be labelled as *explicature*. Provided the derivation of a propositional form rests solely on pragmatic inference, it goes without saying that it will be implicated, at least conversationally implicated, and thus, it will be entitled *implicature*. For the most part, calculating and computing implicatures and explicatures may be a time consuming activity, which is, therefore, constrained by considerations of loss and gain. On the one hand, the more processing effort an utterance incurs, the less relevant it is. On the other hand, the more cognitive effects an utterance generates, the more relevant it becomes.

Conventionally, while constructing an interpretation of an utterance of the speaker, the addressee actually establishes an act of ostensive communication for which linguistic meaning serves as a clue to the speaker's intentions. Simultaneously, the addressee follows a path of least effort by selecting and adopting the most accessible interpretation, which satisfies his/her expectation of relevance. Since we follow the

relevance-theoretic framework generated by Sperber and Wilson (1988/1995), we are inclined to take as a point of departure the fact that the addressee is directed by the assumption that the utterance is not only pertinent enough to merit the expenditure of his/her processing effort, but also that it is the most relevant one with regard to the speaker's abilities and preferences.

What is more, utterance comprehension is not a sequential process. In other words, rather then occurring in sequences, utterance comprehension involves backwards and forwards adjustments of content until the addressee's expectations of relevance, brought about by an utterance, are met or deserted. So, let us consider one example, which might illustrate the point under discussion. Namely, the French word *dormir* might mean *coucher*, *dormir profondément*, *dormir comme un sabot*, *dormir la nuit*, etc. Similarly, the English word *sleep* might mean *to be asleep*, *to slumber*, *to be inactive*, *to lie dormant*, etc. Notwithstanding, the linguistically encoded meaning of both *dormir* and *sleep* are to be adjusted in the given context so that they lead to implications, which will satisfy the expectation of relevance created by an utterance.

So, like we said, two relevance-theoretic distinctions have emerged as essential and indispensable in answering the question of how linguistically encoded meaning can contribute to the utterance interpretation. The first, a pragmatic distinction, deals with the manner in which assumptions are ostensively communicated (thus, we have the opposition: *explicature* vs. *implicature*). Bearing that in mind, we understand that 'regular' content words affect the explicit content of an utterance. On the other hand, some other discourse 'components' constrain the derivation of implicatures.

It seems to us even more pertinent to shed light on the other distinction – the cognitive one. This cognitive distinction refers to the ways in which linguistic form contributes to the inferential processes involved in utterance comprehension (thus, we have the opposition: *conceptual* vs. *procedural*). The latter opposition/distinction may be regarded as rooted in the relevance-theoretic computational and representational view of the mind.

Since conceptual encodings contribute concepts to the logical form of an utterance, they can be ingredients, i.e. components, either of the base-level explicature, or of a higher-level explicatures. Rather than map onto representation, procedural encodings predispose and influence computation itself. Simply put, these procedural encodings impose and encode constraints on pragmatic inference by means of providing conceptual representations' 'manipulation' so as to arrive at the interpretation, which is at best, speaker-meant. It seems to us that the prime examples illustrating the above said processes and phenomena are discourse connectives. That is the main reason why we dedicated our joint investigation to these linguistic items.

But, before we proceed with concrete examples we should like to highlight just one more finding concerning pertinence in the light of relevance theory. Not surprisingly, within this framework, relevance is seen as a cost-benefit system (see, for

example, Đurić 2008: 56). According to his/her abilities and aiming at optimal relevance, the speaker will not fabricate an utterance in such a manner so as to impose an unwarrantable processing effort for a modicum of contextual effects. Suffice it to say that distance from the focus is an inevitable corollary in terms of conveying a specific prepositional attitude.

It seems to us then that discourse connectives might reduce the addressee's processing effort since they direct him/her to the conclusion that the host-utterance is loosely and/or literally communicated. In this sense only, it seems to us also that relevance ought to be defined as a sort of trade-off between cognitive effects and processing effort. According to Sperber and Wilson (1988 and 1995) relevance increases with the cognitive effects and decreases with the processing effort.

What seems pertinent to us is the question of linguistic expression relations in terms of their host utterances. In this sense, we assume that this question might be resolved within the relevance-theoretic framework. Like we said, this issue can be tackled bearing in mind three basic aspects. Firstly, one has to compute whether an expression affects the truth-conditions of the host. Secondly, one has to calculate whether an expression encodes conceptual or procedural information. Ultimately, one has to assess whether an expression constrains explicitly and/or implicitly communicated information.

We shall address all these issues in turn as we discuss how certain English and French discourse connectives contribute to relevance. In order to show that the characterisation of the status of discourse connectives is far from being settled, we shall briefly present some examples from our electronic corpus.

## 2. Models and Unitary Accounts

Our analysis has been informed by the following studies and accounts. First, we shall mention the studies that implement a 'general treatment' to some of our concepts, which have undergone our rigorous analysis. These general studies and unitary accounts are: Robert de Beaugrande and Wolfgang Dressler (1983), Regina Blass (1990), Gillian Brown and George Yule (1984), M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan (1976), Vesna Polovina (1987, 1992, 1996, 1999), Luis J. Prieto (1975), Villy Rouchota (1996), Svenka Savić (1993), Dan Sperber and Deirdre Wilson (1988 and 1995), and Deborah Tannen (1989).

More specifically, we have taken into account Yael Ziv's (1998) unitary account of Hebrew *kaze* as lexical hedge and discourse marker, then Shelley Shloush's (1998) unified account of *bekicur*, and Yael Maschler's (2001) account of *kaze* and *ke'ilu*. In addition to this, we have been informed by the following studies: Miloš D. Đurić's (2007) account of the relevance of discourse markers in electrical engineering discourse, Miloš D. Đurić's (2008a) study of relevance of certain discourse markers in the discourse

of electrical engineering, Miloš D. Đurić's (2008b) unitary account of discourse connectives as transitional markers in the discourse of electrical engineering, Miloš D. Đurić's (2009) study on distribution of discourse connectives in the discourse of electrical engineering, and, ultimately, Miloš D. Đurić's and Marija Panić's (2009) study on the identity of English and French discourse connectives in the discourse of electrical engineering.

In this part we shall not address specific theoretical issues in connection with discourse connectives. Rather, we should like only to highlight that we fully follow Wilson and Sperber (1993: 6) who quite correctly assert that "[d]iscourse connectives are notoriously hard to pin down in conceptual terms" and then they point out that "[a] procedural analysis of discourse connectives would explain our lack of direct access to the information they encode".

## 3. Relevance Theory at Work in the Discourse of Electrical Engineering – The Case of French Discourse Connectives *Mais* and *Ainsi* and English Discourse Connectives *But* and *So*

We propose one simple, though not simplistic definition of discourse connectives: Discourse connectives are particles whose main function is to connect discourse. In our paper, we have focussed on French discourse connectives *ainsi* and *mais*, and English discourse connectives *so* and *but* in the discourse of electrical engineering.

Taking into consideration the relevance-theoretic cognitive semantic distinction between *conceptual* and *procedural* meaning, as well as the pragmatic distinction between *explicit* and *implicit* communication, our discussion will focus on the role discourse connectives possess in utterance interpretation (if any). In other words, we have tried to compute how discourse connectives contribute to relevance in the discourse of electrical engineering (in English and French).

We have already pointed out that only three distinctions are pertinent for the evaluation of how a linguistic item affects an utterance/discourse in which it occurs. In the analysis anchored in Relevance Theory we have to implement these three distinctions. The first distinction is established between two types of linguistically encoded meaning (*conceptual meaning* vs. *procedural meaning*), the second distinction being the one depending on whether an item affects the truth-conditionality of its host utterance (*truth-conditional* vs. *non-truth conditional*). And finally, the third distinction is connected with the way an item restrains and limits the communicative content of its host utterance (*explicatures* vs. *implicatures*).

We shall now confine our discussion to the relevance-theoretic approach to expressions like French *mais* and English *but* using *discourse connectives* as a convenient cover term for labelling these linguistic phenomena in both English and French.

Nevertheless, we use this label or cover term without any prescriptive intention. Also, we propose that in this type of analysis, the interlocutor Y (the addressee) be regarded as the beneficiary and the interlocutor X (the speaker) be regarded as the provider.

Now, let us, for instance, consider French discourse connective *mais* and English discourse connective *but* in the following examples, excerpted from our electronic corpus of electrical engineering discourse:

(1X) X: Selon les modèles et les conditions de fonctionnement, les microcontrôleurs peuvent avoir besoin de quelques composants externes,

(1Y) Y: *Mais* ceci reste très limité

(2X) X: Depending on the optics and the laser tube a different number of lines is usable.

(2Y) Y: *But* the most commonly used lines are 458 nm, 488 nm and 514.5 nm.

First of all, these are not loosely used utterances. Strictly speaking, in conceptual analysis (1X,Y) and (2X,Y) would be interpreted as communicating the information that (1Y) and (2Y) are an explanation of the state of affairs represented in (1X) and (2X), respectively. On the other hand, the provider is instructing the beneficiary to interpret (1Y) and (2Y) as a conclusion (at least when it comes to procedural analysis). These expressions seem to be the likely candidates for a certain type of discourse connectives.

In this sketchy analysis, *mais* and *but* have been regarded as semantic synonyms, of course, to a certain extent. However, certain discursive differences ought not to be ignored, and these differences merit further examination. Our impression is that the core instruction is, on the whole, weaker without these discourse connectives. Briefly, the "gap" between the encoded and communicated concept seems to be bigger without these connectives.

Now, let us see how these linguistic items are treated in some dictionaries. *Mais* is glossed as conjunction in Clifton and McLaughlin (1904: 401) equivalent to English 'but' and 'why'. *But* is glossed as conjunction and adverb in Clifton and McLaughlin (1904: 84) equivalent to French '*mais*', '*ne…que*', '*seulement*' and '*excepté*'[1]. According to Halliday and Hasan (1976: 237) "[t]he word *but* expresses the relation which is not additive but adversative."

It seems to us that in our examples (1Y) and (2Y) connectives *mais* and *but* directly encode the respective three ways in which new information *Z* in a context *Q*

[1] It seems to us also that the analysis pertaining to the diachronic development might be interesting in the context of discourse connectives *mais* and *but*. Unfortunately, the diachronic development of *mais* and *but*, the topic no less interesting, might not be accounted for in this paper. Nevertheless, the reader may wish to refer to the proposed literature and the bibliographies found within the literature.

enhances the addressee's representation of the world. It may either lead to a contextual implication[2], or strengthen an existing assumption[3].

Now let us consider some examples taken from our electronic corpus:

(3X) X: Ils sont basés sur la même puce que la version UV-EPROM, se programment avec le même matériel.

(3Y) Y: *Mais*, le boîtier n'est pas équipé de la fenêtre qui permet l'effacement.

(4X) X: Il suffit alors d'un simple programmateur d'EPROM pour réaliser la programmation.

(4Y) Y: *Mais*, des broches du microcontrôleur sont requises pour la communication avec la mémoire externe, et ne peuvent donc pas être utilisées pour les entrées-sorties.

(5X) X: The gain medium will amplify any photons passing through it, regardless of direction.

(5Y) Y: *But* only the photons aligned with the cavity manage to pass more than once through the medium and so have significant amplification.

(6X) X: Bad designs have intermittent problems such as glitches, that is, vanishingly-fast pulses that may trigger some logic.

(6Y) Y: *But*, not others, runt pulses that do not reach valid threshold voltages, or unexpected combinations of logic states.

So, as we have seen, broadly speaking, procedures do not encode representational entities and are, therefore, not easily 'accessible' to consciousness. What is accessible to consciousness is the representational output of the pragmatic interpretation, which a particular procedure constrains. However, if we take into account the speaker's utterances in the examples (3X), (4X), (5X) and (6X), then the addressee, or better still, the interlocutor, for that matter, simply fills the syntactic/semantic slot, and somehow attaches to the previously generated utterance. Simply put, our starting assumption is that if a discourse connective (French *mais* and/or English *but*) is used in speech at all, then this discourse connective must mean something to its users/interlocutors (i.e. provider and beneficiary). Whatever this use may be, it certainly deserves descriptive consideration.

However, our approach is more concerned with establishing how discourse connectives contribute to utterance interpretation in English and French discourse of

---

[2] It may lead to an assumption that results from a deduction which involves the synthesis of *Z* and *Q*.

[3] Namely, an assumption in *Q* is independently derived from a new set of premises that include *Z*.

electrical engineering. It goes without saying that specific discourses seem to be coherent. In addition to this, the recovery of coherence relation is essential for utterance computation and comprehension. Therefore, utterances might be rendered explicit by means of certain discourse connectives. We have seen this mechanism at work in our examples (3Y), (4Y), (5Y) and (6Y). It seems to us that these utterances complement utterances (3X), (4X), (5X) and (6 X). The question we would like to pose is: Can these discourse connectives function as fillers of some sort[4]?

A sketchy answer we are suggesting at this point might be found in the assumption that discourse connectives actually constrain the hearer's and/or interlocutor's choice of context. This would explain why these discourse connectives are used discourse-initially, at least in our corpus. But then, can we call them metatextual markers? It seems to us then that some future higher-level procedural analyses show to be more promising. Therefore, our assumptions merit further elaboration.

The remainder of our paper represents a perfunctory and sketchy descriptive exercise in the semantics of two discourse connectives, French discourse connective *ainsi* and English discourse connective *so*, respectively.

In order to illustrate whether an item affects the truth conditions of its host utterance or not, let us consider now French discourse connective *ainsi* and English discourse connective *so*.

(7X) X: Les ports USB supportent la connexion à chaud et la reconnaissance automatique des dispositifs.

(7Y) Y: *Ainsi*, les périphériques peuvent être branchés sans éteindre l'ordinateur.

(8X) X: After the fetch and decode steps, the execute step is performed. During this step, various portions of the CPU are connected.

(8Y) Y: *So*, they can perform the desired operation.

In the non truth-conditional approach *ainsi* and *so* indicate that (7X) and (8X) should be processed in a context containing the information given in (7Y) and (8Y), respectively. Both (7X) and (7Y) are analysed as entailing simply that "les périphériques peuvent être branchés, parce que les ports USB supportent la connexion à chaud". Both (8X) and (8Y) are analysed as entailing simply that "various CPUs, which are connected, perform the operation which is a desired one".

In the truth-conditional approach, however, the information in (7Y) and (8Y) would be entailed by (7X) and (8X), respectively. In other words, (7X) and (8X) explicitly express the following propositions: "Ce sont les périphériques qui peuvent

[4] Distributional and sociopragmatic properties lie outside of our joint investigation. Nevertheless, it would be stimulating and amusing to see what further analytical results these properties would give.

être branchés" and "Various portions are the ones which perform the desired operation". Generally speaking, truth-conditions are assumed to fall within the scope of logical operators. These logical operators include: negation, interrogation, disjunction, and the conditional.

Now, let us see how these linguistic items are treated in the lexicographic discourse. *Ainsi* is glossed as adverb in Clifton and McLaughlin (1904: 20) equivalent to English 'so' and 'thus'. *So* is glossed as adverb in Clifton and McLaughlin (1904: 525) equivalent to French '*ainsi*', '*de cette manière*', '*de la sorte*', '*comme cela*' and '*ainsi donc*'. But let us now see some examples of utterances containing these discourse connectives.

(9X) X: Le principe d'une cellule photovoltaïque est de forcer les électrons et les trous à se diriger chacun vers une face opposée du matériau au lieu de se recombiner simplement en son sein.

(9Y) Y: *Ainsi*, il apparaitra une différence de potentiel et donc une tension entre les deux faces, comme une pile.

(10X) X: En général, les composants qui commutent utilisent plus d'énergie que ceux qui restent dans un état statique.

(10Y) Y: *Ainsi*, plus les fréquences d'horloge augmentent et plus la dissipation de chaleur en fait autant, ce qui fait que les processeurs requièrent des solutions de refroidissement plus efficaces.

(11X) X: WANs are used to connect LANs and other types of networks together.

(11Y) Y: *So*, users and computers in one location can communicate with users and computers in other locations.

(12X) X: After the fetch and decode steps, the execute step is performed. During this step, various portions of the CPU are connected.

(12Y) Y: *So*, they can perform the desired operation.

Generally speaking, we may treat discourse connectives *mais*, *ainsi*, *but* and *so* as cue phrases or even signposts pertaining to certain cognitive effects. French *ainsi* and *mais*, on the one hand, and English *but* and *so*, on the other hand, encode certain piece of information thereby instructing the interlocutor and/or the addressee to take up an inferential path, which will hopefully eliminate a contextual assumption. Furthermore, French *ainsi* and English *so* encode the information that the intended inferential process will result in the derivation of a contextual implication.

In addition to this, if we take into consideration the framework proposed by Basil Bernstein (cf. Bernstajn 1979), bearing in mind his distinction between *elaborated* and *restricted* codes, then we may freely conclude that these types of English and French

discourse connectives are primarily (and more frequently) used within the elaborated code discourses, the representative of which certainly might be the discourse of electrical engineering.

Another question we would like to pose is the following one: Can English and French discourse connectives be used to determine the rhetorical relations and discourse segments, which are connected by such relations in the discourse of electrical engineering? We are of the opinion that discourse connectives (both English and French) are ambiguous with respect to the size of the spans that they connect and the rhetorical relations they signal. It seems to us that connectives might be used to determine certain (though not all) types of rhetorical relations and the elementary units and discourse segments connected by such relations, at least when it comes to the discourse of electrical engineering which was under our investigation. Also, we concluded that certain discourse connectives signal a topic shift, sometimes even unambiguously.

Additionally, adding the discourse connective to an utterance does not make a crucial difference to its interpretation. In other words, an utterance simply conveys additional pieces of information if we use a discourse connective. Simply put, in our examples examples (9Y), (10Y), (11Y) and (12Y) the utterance hosting the connective is added as a premise which is used together with the previous proposition to provide further evidence for the same conclusion.

*Ainsi* in (9Y) and (10Y) and *so* in (11Y) and (12Y) simply constrain the interpretation of the utterance they preface by limiting inferential calculations into which the propositions may enter. It seems to us that *ainsi* and *so* indicate to the hearer what contextual assumptions the speaker intends the hearer to recover in order to process an utterance in an optimally relevant way.

We are aware of the fact that we have to check whether an item has conceptual or procedural meaning. In order to see what kind of meaning discourse connectives excerpted from our corpus of electrical engineering encode we have had to recourse to two most widely used tests: 1. metalinguistic negation and 2. semantic compositionality. We are fairly familiar with the empirical evidence according to which the connective will display conceptual properties, if it can be negated metalinguistically. Of course, due to spatial limitation imposed upon papers in this collection of papers, we certainly cannot be expected to report on our empirical results.

However, we might freely say that we have concluded so far that discourse connectives do have pertinent position in a discourse hierarchy at least in the discourse of electrical engineering. Since utterance computation and/or interpretation is a two-phase process, consisting of a modular decoding phase and a central inferential phase, we should like to metaphorically depict this two-phase process as the 'profit and loss account', at least when one deals with discourse connectives in the discourse of electrical engineering.

It seems to us, however, that discourse connectives sometimes function within our corpus as negative polarity items. This is mainly so because of the finding that connectives are not epistemically neutral in the discourse of electrical engineering. Rather, they sometimes even encode the speaker's negative epistemic stance vis-à-vis the proposition. Sometimes discourse connectives even encode this interlocutor's negative stance compared to the speaker's interpretation of another speaker's epistemic stance. Therefore, discourse connectives in the discourse of electrical engineering are said to denote a certain propositional attitude. Of course, this empirical finding of ours is certainly not exhaustive, and may serve as a basis for further investigation and further elaboration.

In fact, we might go even further and state that discourse connectives indicate that the electrical engineering discourse material under the scope is more apparent than real. However, we think that this should be further investigated in order to lend credence to our assertion.

## 4. Concluding Remarks

Given the pervasiveness of discourse connectives in ordinary interaction, for example talk-in-interaction, we should like to pose the following question: Why do we need then such discourse connectives at all in the discourse of electrical engineering? It seems to us that our answer is fairly simple. First, we have taken into consideration parameters such as the interlocutors' capabilities and preferences, then the nature and constraints of human communication. In addition to this, we have also included the reality of lexically encoded concepts as actualised parts of a considerably well-off all-embracing potential pertaining to the human conceptual repertoire. Simply put, we have included in our analysis the presumption of adequate effects for the minimal necessary effort.

We have also arrived at a conclusion pertaining to the behaviour of the discourse connectives that we analysed. It was claimed elsewhere, and accepted in our research also, that discourse connectives "[should be] syntactically peripheral and mobile sometimes, though not always" (Đurić 2008: 61) and that they improve "[t]he inter-sentence connectivity". Furthermore, these linguistic items "[m]ay take initial, final and mid-sentence position" (Đurić 2009: 199), and "[t]hey seem to take the whole clause [/utterance] they accompany into their scope, which may be accounted for in terms of their commenting function […] within this particular discourse" (Đurić 2009: 199).

In the course of our analysis of French discourse connectives *mais* and *ainsi* and English discourse connectives *so* and *but* we encountered the plausibility of locating the propositional meaning of an expression in certain examples from our corpus. Based on our eclectic framework and backed by our analysis, we propose accepting that French and English discourse connectives might not be semantically opaque in the discourse of

electrical engineering, especially if we compare them with expressions that have conceptual content. Additionally, we believe that French and English discourse connectives in the discourse of electrical engineering do not seem to lend themselves easily to semantic modification.

Backed by our corpus analysis we fully agree with Villy Rouchota when she claims that procedural linguistic items may enter unidirectional and multidirectional syntagmatic relations and yet leave the host sentence unaffected in terms of redundancy or contradiction. This is the case also with the discourse connectives analysed in our corpus. Nevertheless, this case is hardly surprising considering the fact that procedures do operate quite independently on the proposition[5].

We also propose that our analysed discourse connectives be characterised as linguistic items utilised for comparison, hedging, approximation, tentativisation and minimisation. In the examples from our corpus, these items almost never express a negative propositional attitude.

Adhering to the Gricean principle of Modified Occam's Razor stating that "senses are not to be multiplied beyond necessity" (Grice, 1989: 47) we have also proposed a reanalysis of French discourse connectives *mais* and *ainsi* and English discourse connectives *so* and *but* in relevance-theoretic terms. In other words, in this paper we have reexamined the notion of certain French and English discourse connectives in the discourse of electrical engineering from a fresh and innovative relevance-theoretic perspective. Suffice it to say that we have devoted our attention to the reality consisting of conceptual and procedural types of information encoded in linguistic semantics.

In an attempt to pin down this scheme, we have analysed the meanings of French discourse connectives *mais* and *ainsi* and English discourse connectives *so* and *but* in the discourse of electrical engineering. It seems to us that their widespread similarity lies in the fact that they are all non-truth-conditional linguistic items which semantically constrain the derivation of implicatures. This contrastive study of such linguistic items might significantly contribute not only to our understanding of discourse connectives in general, but also to computing similarities and differences of English and French discourse connectives in the discourse of electrical engineering.

[5] But like we said, this observation and similar observations, however, merit further empirical investigation.

## References


Beaugrande, R. de and W. Dressler (1983). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: BIGZ.

Blass, R. (1990). *Relevance Relations in Discourse: A Study with Special Reference to Sissala*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, G. and G. Yule (1984). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clifton, E. et J. McLaughlin (1904). *Nouveau dictionnaire anglais-français et français-anglais*. Paris: Librairie Garnier Frères.

Đurić, M. D. (2007). The Relevance of Discourse Markers in the Discourse of Electrical Engineering. In: V. Ž. Jovanović (ed.): *Interkatedarska konferencija anglističkih katedri*. Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, 175-190.

Đurić, M. D. (2008a). Relevance and Possession in the Discourse of Electrical Engineering. In: Dušanka Točanac and Milena Jovanović (eds.): *Primenjena lingvistika 9 – Linguistique appliqueé 9*. Beograd i Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filološki fakultet u Beogradu i Filozofski fakultet u Novom Sadu, 55-67.

Đurić, M. D. (2008b). Discourse Connectives as Transitional Markers in the Discourse of Electrical Engineering. In: A. Nikčević-Batrićević and M. Knežević (eds.): *Challenging Theory and Improving Practice: Cultural Issues in English Language and Literature*. Nikšić: Filozofski fakultet, 49-64.

Đurić, M. D. (2009). The Distribution of Discourse Connectives in the Discourse of Electrical Engineering. In: J. Vučo and A. Ignjačević (eds.): *Jezik struke – teorija i praksa*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, 191-201.

Đurić, M. D. and M. Panić (2009). Identitet diskursnih konektiva u engleskom i francuskom diskursu elektrotehnike. In: Biljana Mišić Ilić and Vesna Lopičić (eds.): *Jezik, književnost, identitet*. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, 344-358.

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

Halliday, M.A.K and R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Maschler, Y. (2001). *veke'ilu haragláyim sh'xa nitka'ot bifním kaze* ('and *like* your feet get stuck inside *like*'): Hebrew *kaze* ('*like*'), *ke'ilu* ('*like*'), and the Decline of the Israeli *dugri* ('direct') Speech. *Discourse Studies* 3 (3), 295-326.

Polovina, V. (1987). *Leksičko-semantička kohezija u razgovornom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet.

Polovina, V. (1992). *Ogledi iz opšte lingvistike*. Beograd: Naučna knjiga.

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

Polovina, V. (1999). *Semantika i tekstlingvistika*. Beograd: Čigoja.

Prieto, L. J. (1975). *Pertinence et pratique – Essai de sémiologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Rouchota, V. (1996). Discourse Connectives: What Do they Link?. *UCL Working Papers in Linguistics 8*. [Internet edition].

Savić, S. (1993). *Diskurs analiza*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet.

Shloush, S. (1998). A Unified Account of Hebrew *bekicur* 'in short': Relevance Theory and Discourse Structure Considerations. In: A. H. Jucker and Y. Ziv (eds.): *Discourse Markers: Descriptions and Theory*. Amsterdam: John Benjamins, 61-82.

Sperber, D. and D. Wilson (1988/1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, D. and D. Sperber (1993). Linguistic Form and Relevance. *Lingua* 90, 1-25.

Ziv, Y. (1998). Hebrew *kaze* as Discourse Marker and Lexical Hedge: Conceptual and Procedural Properties. In: A. H. Jucker and Y. Ziv (eds.): *Discourse Markers: Descriptions and Theory*. Amsterdam: John Benjamins, 203-221.

MILOS D. ĐURIĆ
Univerzitet u Beogradu

MARIJA PANIĆ
Univerzitet u Beogradu

**ULOGA DISKURSNIH KONEKTIVA U ENGLESKOM I FRANCUSKOM DISKURSU ELEKTROTEHNIKE**

**Rezime**

U prvom delu rada, autori razmatraju izvesne prethodne i tekuće pristupe Teoriji relevantnosti i kognitivnim/komunikativnim principima relevantnosti. Ovi pristupi se prevashodno sagledavaju kao semantički, sintaksički i pragmatički prema karakteru.
Drugi deo rada jeste pokušaj uspostavljanja jednog objedinjenog tumačenja engleskih i francuskih diskursnih konektiva u diskursu elektrotehnike, čiji se teorijski okvir nalazi u multidisciplinarno zasnovanom pristupu Teorije relevantnosti, a sve ovo je ilustrovano uz pomoć rigoroznog tretiranja francuskih diskursnih konektiva *mais* i *ainsi* i engleskih diskursnih konektiva *but* i *so*.
**Ključne reči**: diskursni konektivi, engleski, francuski, diskurs elektrotehnike, semantika, sintaksa, pragmatika, Teorija relevantnosti.

UDK 811.111'367.622'373.611; 811.111'276.6 : 62
ID 177410572

DARKO KOVAČEVIĆ

University of East Sarajevo

# WHEN SHOULD NOMINAL COMPOUNDS BE AVOIDED IN TECHNICAL ENGLISH?

**Abstract:** Nominal compounds are one of the essential features of technical English today, with their ability to provide economization and condensation of information. However, there are some practical situations when the use of nominal compounds leads to ambiguity, misinterpretation or confusion, so that they should be avoided. The purpose of this paper is to identify, exemplify, analyze and comment some of such situations.
**Keywords:** nominal compounds, technical english, pre-modification, interpretation

## 1. Nominal compounds

### 1.1. Introduction

In technical English of today nominal compounds play very important part. Such a condensation of the information that would normally be expressed in a clause or even in a sentence has found a fertile ground in technical terminology and language, supporting the need for verbal economization that is usually necessary there. However, the continuous process of research and improvement that characterizes technical sciences in present time leads to creation of new nominal compounds almost on daily basis, and their correct interpretation and understanding sometimes can become very difficult or take a lot of time.

That is why nominal compounds should be avoided in some practical language situations, being replaced with some other structures that would enable the reader to have clearer, faster and unambiguous understanding of the given part of text. More about such situations is going to be said in the text that follows.

### 1.2. Definitions

There are many ways in which nominal compounds can be defined, with most of them being good enough to be mentioned and taken into account. Thus Finin (1980: 310) defines nominal compounds as "sequences of two or more nouns related through modification". Isabelle's (1984: 509) definition is close to that, saying that "we define a nominal compound (NC) as a string of two or more nouns having the same distribution as a single noun" but allowing some provisions to be made "in some cases for intervening adjectives". Bartolić (1994: 62-63) goes further calling it "a string of modifiers placed in front of the noun, the headnoun" where "premodifiers

can be freely placed before the headnoun and their number is mainly restricted by the information that is to be conveyed and the syntactic rules governing their composition."

Plag (2002: 169-194), on the other side, deals with the general notion of compounding, defining it as "the combination of two words to form a new word". In further texts, he broadens the definition saying "that that a compound is a word that consists of two elements, the first of which is either a root, a word or a phrase, the second of which is either a root or a word." Finally, he concludes that compounds are "words with binary structure, in which roots, words and even phrases (the latter only as left members) are possible elements" and that they "exhibit a regular compound-specific stress pattern *(leftward stress)* that differs systematically from that of phrases".

### 1.3. Types and features of nominal compounds

English language creates nominal compounds by concatenating words without case markers, and such compounds may be arbitrarily long. However, this is obscured by the fact that the written representation of long compounds always contains blanks. According to the various ambiguities and an almost unlimited number of combinations of words and meanings within longer nominal compounds, the classification of nominal compounds in this place will be based on short compounds only.

Short compounds may be written in three different ways:[1]

The 'solid' or 'closed' forms in which two usually moderately short words appear together as one. Solid compounds most likely consist of short (monosyllabic) units that often have been established in the language for a long time. Examples are *housewife*, *lawsuit*, *wallpaper*, etc.

The *hyphenated* form is the form in which two or more words are connected by a hyphen. Compounds that contain affixes, such as *house-build(er)* and *single mind(ed)(ness)*, as are often hyphenated, same as the compounds that contain particles, such as *mother-of-pearl* and *salt-and-pepper*.

The *open* or *spaced* form consists of newer combinations of usually longer words, such as *distance learning*, *player piano*, *lawn tennis*, etc.

In addition to this native English compounding, there is the *classical* type, which consists of words derived from Latin, as *horticulture*, and those of Greek origin, such as *photography*, the components of which are in bound form (connected by connecting vowels, which are most often *-i-* and *-o-* in Latin and Greek respectively) and cannot stand alone.

In terms of their "headedness" (relation to the semantic head) short nominal compounds can be divided into a few categories[2].

---

[1] According to: http://www.nationmaster.com/encyclopedia/Nominal-compound

[2] According to Plag (2002: 185 – 194) and http://www.nationmaster.com/encyclopedia/Nominal-compound

The forms such as *power generator, laser printer*, *information technology* all have in common that they are noun-noun compounds and that they denote a subclass of the referents of the head so that it can be said that these compounds have their semantic head inside the compound, which is the reason why they are called descriptive or endocentric compounds.

On the other side, compounds such as *loudmouth, greybeard* and *cut-throat* are not noun-noun compounds but contain either an adjective or a verb as first element. Second, their semantics is strikingly deviant: they all refer to persons, which means that their semantic head is outside the compound, which is why they are called determinative or exocentric compounds.

Apart from endocentric, exocentric and possessive compounds there is another type of compound which requires an interpretation different from the ones introduced so far. The sets of words such as *singer-songwriter*, *scientist-explorer* or *poet-translator* are characterized by the fact that none of the two members of the compound seems in any sense more important than the other. They could be said to have two semantic heads, none of them being subordinate to the other. Given that no member is semantically prominent, but both members equally contribute to the meaning of the compound, these compounds have been labeled copulative compounds. The copulatives fall into two classes, depending on their interpretation. If each of two words refers to one entity that is characterized by both members of the compound (*singer-composer*, *driver-technician*, such in it is called appositional compound. On the other side, if the copulatives denote two entities that stand in a particular relationship with regard to the following noun (*transverse – velocity component*, *modifier-head structure*, *mind – body problem*) they are known as coordinative compounds.

Ljerka Bartoldić (1994: 62-63) classifies nominal compounds on the basis of what they consist of , and defines two general classes: noun compounds (*power source*, *transmission lines*, *cathode-ray oscilloscope*) that consist of nouns only and different-component compounds (*initial horizontal position, angular velocity*, *emf-inducing component*), consisting of a combination of different types of words.

In the case of more complex nominal compounds, containing not only other nouns as pre-modifiers, but also the other words (adjectives or numbers), it is difficult to make a clear classification of types, because of some general properties of more complex nominal compounding, especially those known as technicalization (Al-Kharabsheh 2005) and recursion.

Namely, communicating a new idea or concept in scientific writing may often require the employment of a multi-word construction, especially if the meaning is complex as in *bead-type thermistor resistor*, or *reinforced plastic mortar pipe.* Thus, technico-scientific nominal compounds which are supposedly designed to efficiently permit specialized knowledge transfer encapsulating condensed information in short structures, or holding maximum information in minimum linguistic structures, lead themselves to more complication, owing to the fact that they can that exhibit different varying degrees of technicalization through various complexly-packaged

structures. In such a way, they may lead to different interpreting difficulties and complexities.

On the other side, the *recursion* (or *productivity)* property of nominal compounding provides the chance of allowing a process to feed itself *ad infinitum,* and as a result there is no logical (i.e. linguistic) limit to the length of such compounds; that is to say nominal compounds can display varying degrees of *lexicalization*, Thus, the structural ambiguity of a certain nominal compound can grow exponentially upon extension.

For example:

*noise amplitude*
*noise amplitude modulation*
*laser noise amplitude modulation*
*laser noise amplitude modulation discovery*
*laser noise amplitude modulation discovery software…*

## 2. Nominal compounds in technical English

### 2.1. General information

The nominal compound class in specific can be regarded as one of the most predominant classes in English compounding that expands the everyday vocabulary needed to communicate our experiences, thoughts and to describe our surroundings and the world at large. Almost on a daily basis, novel terminological nominal constructions are being coined in most branches and sub-branches of knowledge and become common parlance, such as *notebook computer*, *galvanized steel*, *alignment too*l, *polystyrene foam*, *chlorinated rubber paint*, *communications satellite*, *color television camera, compression reinforcement,* etc.

The world information technology market together with information in the area of engineering, science and technology require a constant use of the English language to inform about the latest achievements of research. This need for communicating the latest findings has implied a constant effort to master the use of language by concentrating the information so that people can understand what researchers and scientists have discovered and reported. Research articles define new concepts and objects in science and technology journals and magazines and they are used as a constant source of knowledge. The complexity of these new concepts and the detailed descriptions of new technologies require the use of complex lexical items or compound nominal phrases, which often incorporate multiple modifiers, thus raising the possibility of ambiguity in their interpretation, although their primary purpose was to convey the meaning unambiguously.[3]

Such problems in the interpretation of nominal compounds have been widely discussed in literature, through works of various authors such as: Blaganje and

[3] Adopted from Al-Kharabsheh (2005: 164) and Cortes & Verdejo (2006: 513).

Konte (1979), Finin (1980, 1986), Jones (1995), Kirkman (2005), Al-Kharabsheh (2005), Cortes and Verdejo (2006) and many others, and are not going to be mentioned here. On the contrary, the accent of this paper will be placed upon "the other side of the story" – the avoidance of possibly ambiguous and semantically unclear nominal compounds in the very moment of their creation within a technical text. It will be done through identification, explanation and exemplification, with some alternative solutions stated wherever possible. ^

## 3. The situations when nominal compounds should be avoided

### 3.1. Excessive pre-modification

Excessive 'pre-modification'- the placing of a large number of adjectives, or, more often, words being used adjectivally (mostly nouns), in front of a noun is the feature of scientific writing that can be really disturbing, leading to ambiguities, difficulties in comprehension and misunderstandings. Although it undoubtedly presents linguistic economization and information condensation, such piling up of 'modifiers' is a bit unnatural language behavior, so that the readers or listeners may find it difficult to cope with the delivery of so many qualifications before the main noun. It seems that those writers who produce groups of pre-modifiers before the nouns are insensitive to the difficulties readers have while their eyes and minds move along lines of texts, trying to assimilate the meaning of the sequence of words.

Some typical examples of excessive pre-modification can be:

*mobile hopper fed compressed air operated grit blasting machine*
*emf-inducing transverse-velocity component*
*computer internal memory section formatting speed*

The possible, logical solution to this problem would be to put some of modifiers before the noun, and most of them after it. It would be normal for one or two adjectives, especially number adjectives and color adjectives, to come before the noun, and other modifiers to come after it, with their relations further determined with help of prepositions. Thus it would be much more understandable if the given examples were presented as:

*a mobile grit-blasting machine, fed from a hopper and operated by compressed air*
*the transverse component of velocity which induces emf*
*the speed of formatting for a section of the internal memory of a computer*

It is clear that these constructions are not so condensed than the original ones and are much longer, but it can be seen with no doubts that they clearly share their meaning without absolutely any ambiguity or possibility of misunderstanding. It can be said that they present a textual manifestation of one of the ways for interpreting nominal compounds, known as syntactic recovery (see Al-Kharabsheh

2005: 175) which takes the interpretation process a step further from partial recoveries on the phrase level and/or the genitive construct level, as it concerns itself with providing a full underlying structure that amounts to a sentence or clause level. In the cases such as those in the examples above, the mentioned recovery should be done initially, during the procedure of creating a text, for the purpose of better understanding.

In some cases, however, the amount of pre-modification of a noun has a lot to do with the profile of target audience and/or readers. This is due to the general and professional knowledge of certain individuals which could enable them to understand even a very long and complex nominal compound immediately upon seeing/hearing. For example, in the case of every person with at least average knowledge in computer science and information technologies the nominal compound:

*pocket PC application development* ***language***
can share only one meaning:
*the language for developing applications on a pocket PC*

There are many such compounds, which a professional or someone well educated in certain field can clearly understand, but some amounts of caution and analytical observation should be present whenever an extremely long nominal compound is going to be used, and if there are any possible ambiguities or misunderstandings, it is better to describe the noun in a more complex way than just by putting a string of unconnected modifiers before it.

## 3.2. Problematic use of nouns as pre-modifiers

### 3.2.1. Introduction

As it can be seen from the previous chapter, the use of too many pre-modifiers in front of a noun (especially if they are nouns themselves!) can cause a discomfort to possible readers and it often turns to be unpractical and imprecise. But, even on the level of simpler nominal compounds, some difficulties can be caused by the use of nouns to pre-modify other nouns. Although the pre-modification with nouns is grammatically legitimate and often effective, but that it is a style of writing that should be used sparingly and cautiously, because such a pre-modification often leads to ambiguity, so that the use of post-modifying constructions with prepositions (*of, with, by, from*) is frequently more explicit and more natural.

Here are the four situations in which pre-modification with nouns causes confusion for readers:

- confusion because pre-modifying nouns are less explicit than post-modifying prepositional constructions;

*The goal can be achieved by straightforward key operation.*
*(The goal can be achieved by straightforward operation of the key.*

• confusion because the first noun after a preposition looks as if it is the complement of the preposition;

*This stage of the project will be followed by control equipment selection and purchase.*
*(This stage of the project will be followed by selection and purchase of control equipment.)*

• confusion because a noun (other than a proper noun) immediately following a transitive verb looks as if it is the direct object of that verb;

*The process of curing had side-effects that necessitated treatment discontinuation.*
*(The process of curing had side-effects that necessitated discontinuation of the treatment.)*

• confusion because a noun immediately following a part of the verb *to be* looks as if it is intended to be the complement of that verb.

*The problem will be water loss prevention.*
*(The problem will be to prevent a loss of water)*

Each of these situations will be discussed in the following sections.

### 3.2.2. Lack of explicitness of pre-modifying nouns

Pre-modifying nouns are frequently less explicit than post-modifying prepositional constructions. For example, in the previously mentioned sentence: *The goal can be achieved by straightforward key operation,* the first, initial reader's instinct is probably to read the words *straightforward* and *key* as a linked pair—'a straightforward key'; but that interpretation seems obviously absurd, so the interpretation has to be adjusted to 'straightforward operation of the key'.

Similarly, in the example: *The keyboard can be used for direct user input,* confusion arises because in English, a reader's first expectation is, very often such that, when a noun is used to pre-modify another noun, the pre-modifying noun is intended to have a meaning equivalent to a post-modifying *of*…construction:

| ***pre-modifying noun*** | ***main noun*** | | ***equivalent post-modifying of…construction*** |
|---|---|---|---|
| information | retrieval | = | retrieval of information |
| power | source | = | source of power |
| data | collection | = | collection of data |
| speed | reduction | = | reduction of speed |
| time | management | = | management of time |

In the sentence: *We have made an application for customer records,* the word-group *customer records* presents particular difficulty, because, depending on the context, meaning and purpose, it can mean:

*application for records of customers*
*application for records by customers*
*application for records from customers*

The ambiguity would be removed if an explicit post-modifying construction was used, with the preposition intended—*of, by,* or *from*.

On the basis of many practical examples from real texts, it can be said that there are two general groups of noun pre-modifications. The pre-modifying nouns in the first group indicate intrinsic attributes of the nouns they qualify, acting act simply as adjectives:

*a student nurse = a nurse who is a student*
*a steel tray = a tray made of steel*
*a radio beacon = a beacon that consists of (or transmits) radio signals*
*a glass container = a container made of glass*
*a brass connector = a connector made of brass*

On the other side, the pre-modifying nouns in the second group act attributively in such a way that they express a functional relation to the nouns they qualify. To express their meaning in another way, a post-modifying construction with by, *for* or another preposition should be used:

*a computer simulation =a simulation by (means of) a computer*
*a wheel arch =an arch for) the wheel*
*an acid pipeline =a pipeline for acid*
*laboratory values =values found in/by laboratory work*
*night supervision =supervision at night*

Generally, the best solution is probably to use nouns as pre-modifiers sparingly, preferring the greater explicitness of post-modification whenever an ambiguity might occur. In *A Comprehensive Grammar of the English Language,* Randolph Quirk and his colleagues, in principle, agree with comment, saying that: "In general, pre-modification is to be interpreted (and, most frequently, can only be interpreted) in terms of post-modification and its greater explicitness." (Quirk et al. 1989: 1243).

In further text, however, they acknowledge that when word-groups containing pre-modifying nouns are used frequently in a given context, readers are often not troubled by possible ambiguity: they select immediately a meaning

appropriate to the context. That is true, for sure, but it is also true that they have probably needed some time for adaptation, or for getting ability to recognize of guess fast enough what a certain pre-modified construction actually means.

That is why probably the best suggestion is to use the post-modifying prepositional structures instead of the potentially ambiguous pre-modifications wherever it is necessary to remove the need for readers to guess the meanings.

### 3.2.3. Confusion between pre-modifying nouns and the complements of prepositions

A second way in which pre-modifying nouns cause confusion is that they often seem to be the complement of a preposition.

Prepositions are words that introduce (or govern) nouns, noun phrases, or clauses (such as *wh-* or *-ing* clauses):

*It is placed under the lid.*
*The pipe through which the gas passes*
*Check it before opening the door*
*by determining the frequency.*

When the complement of a preposition is a noun or noun phrase, it normally appears as the first noun after the preposition:

*The software is used by operators.*
*The holder is fixed above the door.*

Usually, articles *(the, a, an)* and adjectives can come between a preposition and its complement without confusion:

*The software is used by skilled operators.*
*The holder is fixed above the low, green door.*

But when a noun is used as a pre-modifier, confusion often arises, because readers assume, at least momentarily, that the pre-modifying noun is the complement of the preposition:

*Two items of equipment are needed for the power subsystem maintenance.*
*These walls provide a high degree of noise immunity.*

In both these examples, by using post-modifying prepositional constructions, the writers would have saved readers the trouble of having to adjust their interpretation:

*Two items of equipment are needed for maintenance of the power subsystem*
*These walls provide a high degree of immunity from noise.*

When the true complement gets pushed even further from its preposition, the greater explicitness and the greater ease of reading of a post-modifying construction become even clearer.

Compare:

*This stage of the project will be followed by control equipment selection and purchase*
*This stage of the project will be followed by selection and purchase of control equipment.*

The following statement also shows a confusing situation, in which the pre-modifying noun stands between the preposition and its true complement, leaving the reader unsure of whether the intended meaning was 'control *of* the data system' or 'control *by* the data system':

*Pressure on the ON LINE pushbutton causes the computer to go on-line, readying it for data system control.*

The intended meaning was *"control by the data system".*

Because of everything mentioned, it seems necessary to suggest that a true complement of preposition should stay and service close to it, while otherwise the more explicit post-modifying constructions should be used. Of course, this is only a stylistic advice, not grammatical one.

### 3.2.4. Confusion between a pre-modifying noun and the direct object of a transitive verb

A third way in which pre-modifying nouns cause confusion is that they often look as if they are the direct object of a transitive verb.

*Drug X had side-effects that necessitated treatment discontinuation.*
*It happened due to the caused voltage difference.*
*Their job is to fix transmission lines.*

The confusion in the first example arises from the placing of the noun *treatment* immediately after the verb *necessitated.* The verb *to necessitate* is a 'transitive' verb: it needs to be completed by mention of an 'object', a person or thing: the drug had side-effects that necessitated…(something). That something seemed to be *treatment.* But then the word *treatment* was followed by *discontinuation,* so the reader is forced not to think not about the necessity of *treatment,* but about the necessity of *discontinuation* of treatment. If *treatment discontinuation is* converted into the post-modified group *discontinuation of treatment,* all becomes clear.

The same type of confusion is more or less present in the other two examples. In the first one, *voltage* seems to be the object of *caused*, and the readers eye needs some time to accept the fact that the actual object is *difference.* It is similar with the nouns *transmission* and *lines* in the third example, and their relation with the verb *fix.*

The mentioned sentences would be much more unambiguous and understandable if they were written in this way:

*It happened due to the caused difference in voltage.*
*Their job is to fix the lines of/for transmission.*

### 3.2.5. Confusion *between pre-modifying nouns and the complement of incomplete verbs*

The fourth way in which pre-modifying nouns cause confusion is that they often look as if they are the complement of an 'incomplete' verb like *to be* or *to become.* The verbs to *be* and to *become* have to be completed in some way. It cannot be said simply 'The lamp was.', 'The beam became.', 'The container is.', or The answer is.'. A completion needs to be provided - in grammatical terms, a *complement:*

*The lamp was broken.*
*The beam became brittle.*
*The container is a rectangular box.*
*The answer is to increase X.*

As these examples show, the verbs *to be* and *to become* can be completed in many ways - with adjectives *(broken, brittle),* noun phrases *(a rectangular box),* and infinitive constructions (*to increase* X).

In cases when a noun complement is pre-modified with another noun, readers are often momentarily confused. For example:

*The problem will be water loss prevention.*

Conventionally, the complement of the verb *to be* is kept as close as possible to the verb itself. So, since *water* followed *will be,* the reader's mind might begin to form the idea of *water* being the problem, and only after reading the remaining text and observing the pre-modified structure as a whole it can be recognized that the intended complement of *will be* was, actually, *prevention.*

If the *prevention* was put immediately after *will be,* the meaning would be clear.

*The problem will be the prevention of loss of water.*

Indeed, if a more direct style was adopted in writing, avoiding so many noun forms, the text could be much more natural:

*The problem will be to prevent loss of water.*

Because of all that, an advice in terms of style can be given, suggesting that the use of pre-modifying nouns after *to be* and *to become* should be avoided, and replaced with the use of a more direct, explanatory writing style instead.

## 4. Conclusion

As it can be seen from the previous sections, and although nominal compounds made by pre-modifying a noun with other nouns are definitely a common and characteristic feature of technical English today, there are some linguistic situations in which their extensive and incautious use may lead to ambiguities and misunderstanding, bringing more difficulties in terms of comprehension on the side of the reader. In most cases, such pre-modifying constructions can be much better explained by the use of various post-modifying constructions with prepositions, which are definitely longer and definitely do not present the condensed and economized structures that characterize technical English, but, on the other side, have an unambiguous meaning that can be clearly understood immediately at the moment of reading. The replacement is not a grammatical matter, but more a stylistic one, and whether it will be performed or not also depends on various elements: grammatical, semantic, contextual and situational. That could be a good topic of further investigation in some future papers.

**References**


Al-Kharabsheh, A. (2005). *The Interpretation of Terminological Constructions: The Case of Technico-Scientific Nominal Compounds*. Journal of Language and Linguistics Vol. 4 No. 2, 161-182.

Bartolić, Lj. (1994). *Technical English in Electronics and Electrical Power Engineering*. Zagreb: Školska knjiga.

Blaganje, D., Konte I. (1979). *Modern English Grammar.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Cortes, J. A., Verdejo R. R. (2006). Teaching how to generate complex nominal phrases used to define new concepts or describe objects. *Proceedings of the 5th International AELFE Conference*, Zaragoza, Spain.

Finin, T. W. (1980). The Semantic Interpretation of Nominal Compounds. *Proceedings of the First National Conference on Artificial Intelligence*, 310-312.

Finin, T. W. (1986). Constraining the Interpretation of Nominal Compounds in a Limited Context. *Analyzing Language in Restricted Domains: Sublanguage Description and Processing, Workshop on Sublanguage Description and Processing,* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 163-173.

Isabelle, P. (1984). Another Look at Nominal Compounds. *Proceedings of the 10th International Conference on Computational Linguistics and 22nd annual meeting on Association for Computational Linguistics*, Stanford, California, 509-516.

Jones, B. (1995). Predicating Nominal Compounds. *Proceedings of the Seventeenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 130-135.

Kirkman, J. (2005). *Good Style – Writing for Science and Technology.* London & New York: Routledge.

Plag, I. (2002). *Word-formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

R.Quirk, S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik (1989). *A Comprehensive Grammar of the English Language.* London & New York: Longman.

DARKO KOVAČEVIĆ

Elektrotehnički Fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu

**KADA BI TREBALO IZBJEĆI IMENSKE SLOŽENICE U TEHNIČKOM ENGLESKOM?**

**Rezime**

Imenske složenice su jedna od osnovnih odlika tehničkog engleskog danas, sa svojom sposobnošću da obezbjede ekonomizaciju i kondenzaciju informacija. Međutim, postoje izvjesne praktične situacije u kojima upotreba imenskih složenica vodi u dvosmislenost, pogrešno tumačenje ili konfuziju. Nakon kratkog uvoda koji se bavi definisanjem, mogućim klasifikacijama i upotrebom imenskih složenica, ovaj rad obrađuje neke od aspekata takve dvosmislene i neadekvatne upotrebe. Počevši od složenih struktura ugrađenih u imenske složenice, do kojih dolazi prekomjernom premodifikacijom imenice, preko konfuzije koju može izazvati nedostatak eksplicitnosti koji ponekad karakteriše imenske složenice, pa do nedoumica koje mogu nastati ukoliko je premodifikacija imenice pomoću drugih imenica izvršena nakon prijedloga, prelaznih glagola ili nepotpunih glagola kao što su „to be" ili „to become", u radu se razmatraju mogući stilistički načini da se takve problematične strukture izbjegnu ili zaobiđu i tako postanu jasnije, razumljivije i nedvosmislene. U većini slučajeva, rješenje problema je da se one zamjene adekvatnim postmodifikujućim konstrukcijama sa prijedlogom, ili da se, jednostavno, koristi direktniji, opisniji stil pisanja.

UDK 811.111'373.611; 811.14'06'373.611; 811.111 : 811.14'06
ID 177410828

THOMAI ROUSOULIOTI

University of Thessaloniki

# MORPHOSEMANTIC ANALYSIS OF COMPOUNDING IN THE ENGLISH AND GREEK LANGUAGE: THE SIMILARITIES AND THE DIFFERENCES

**Abstract**: Aim of this paper is to emphasize word compounding in two quite different languages and particularly between the English and Greek language. It is clear enough that in the process according to which compound words are built the differences outnumber the similarities in these two languages. This mechanism of compounding will be depicted in a contrastive way between English and Greek. Little by little, the reader will be able to understand the mechanism of word compounding as far as morphosemantic rules are concerned in both the English and Greek language. Finally, proposals will be made about the way teachers can exploit common elements in compound word construction (implications in didactics).
**Keywords:** compound words, morphology, semantics, English language, Greek language, didactics

## *1.* Defınıtıon of the term *compoundıng*

### 1.1. Definition of the term *compounding* in the English language

The definition of terms such as *inflection*, *derivation* and *compounding* is a difficult matter and relies on the prior definition of a number of other technical terms. According to Bauer (1983: 11) *compounding* or *composition* is the process of putting two words together to form a third one as in the following examples:

(1) oil-paper
paperclip
paper aeroplane
paper thin
(to) wallpaper
wastepaper
wastepaper basket

Such words are called *compounds*, regardless of the form class (part of speech) of the new word, the number of elements involved and whether they are written as one or two words or whether they are hyphenated and so on.

On the other hand Aronoff (1994: 16) distinguishes *derivation* from *compounding* and defines *compounding* as lexeme formation, but not morphological,

because it does not necessarily involve bound morphological realization. Instead, *compounding* is a type of lexeme formation, according to Aronoff, that operates primarily at the level of syntactic categories, without reference to the morphological content of the construction. Consequently, the prototypical compound is one in which a noun is adjoined to a noun to form a noun:

(2) [[ ]N[ ]N]N

In this case there is no mention of the form of either noun. The same is true for other compound constructions. *Compounding* is thus lexeme[1]-internal syntax, as pointed out by Anderson (1992).

### 1.2. Definition of the term *compounding* in the Greek language

As far as the definition of the term *compounding* in the Greek language goes, Anastasiadi – Symeonidi states that *compounding* is the act of constructing a *compound word*. A *compound word* (1996: 97) is a word that consists of two or more free or liberable[2] morphemes and she adds (2000: 130) that compound words consist of one word in which two lexical morphemes are combined. The following words are given as examples :

| | | |
|---|---|---|
| (3) | sokolat-ó-peð(o) | 'milksop' |
| | iðr-atm(ós) | 'water vapour' |

One more definition of the term *compounding* comes from Ralli. According to Ralli, *compounding* is a process that constructs morphologically complicated words which consist of at least two stems (2005: 164). *Compounding* is an extremely productive process in modern Greek as it is obvious in the following examples:

| | | |
|---|---|---|
| (4) | xartoviomixanía | 'paperindustry' |
| | xartoviomíxanos | 'papermill industrialist' |
| | xartoðéno | 'paper bind' |
| | xartóðema | 'paper-bound parcel' |

## 2. Component parts of compound words and their construction

### 2.1. The construction of compound words

In the English language the component parts of which a compound word consists are always whole words. These two words are written either as one or as two words. Sometimes they are connected with a hyphen. For instance, in the

[1]A *lexeme* is a (potential or actual) member of a major lexical category, having both form and meaning but being neither, existing outside of any particular syntactic context. In actual use, though, any instance of a lexeme appears in a sentence, a grammatical and pragmatic context (Aronoff 1994: 11).
[2]The term liberable is used according to Filippaki-Warburton (1992: 336).

English language there is a great number of compound words such as the following examples:

(5) mankind < man kind
(6) car dealer < car dealer
(7) stir-fry < stir fry

However, in the Greek language things become a little bit more complicated. The component parts of which a compound word consists are not always whole words. Many times a compound word is consisting of at least two stems[3]:

(8) kalótixos 'lucky' < kal- tix < kali 'good' + tíxi 'luck'
(9) anemóvroxo 'rainstorm' < anem- vrox- < ánemos 'wind' + vroxí 'rain'

It is obvious that compounding in the Greek language is a more complicated process than it is in English and this is the reason why the construction of a compound word in Greek does not always take place by joining two individual words. A compound word can be constructed in three different ways. These ways (Ralli 2007: 181) will be described below. The first way is by joining the stem of a word with the stem of another word and using an inflected suffix at the end.

(10) stem + stem + inflected suffix
mat-ó-klaδ[o] 'eyelash'

The second way that has been traced is by joining the stem of a word with a whole word.

(11) stem + word
xasap-o-tavérna 'barbecue house'

The third way has to do with joining two words and using an inflected suffix at the end.

(12) word + word + inflected suffix
kato-séndon[o] 'bed sheet'

Additionally, we are able to construct compound words in the Greek language in the same way as it happens in the English language, just by joining two different words.

(13) word + word

[3] A great number of the examples come from Ralli (2005).

piso-jirízo ‘go backwards

### 2.2. Semantic opacity

Compound words often show semantic opacity and their meaning is not the result of the meaning of their component parts.

(14) greenhouse (green + house) =a building made of glass, used for growing plants

(15) anixtoxéris ‘generous’
[(anixtós ‘open’ + xéri ‘hand’)] = anixtoxéris

It is sure that the degree of semantic transparency differs among compound words and although a great number of compound words is semantically opaque, there are also compound words which are semantically transparent. It depends on whether the meaning of a compound word derives from the meaning of the component parts of the word or the meaning of the compound word that has been constructed derives only in a metaphorical way from the meaning of the component parts.[4]

*Semantic transparency* is a descriptive phrase that has been used in linguistics to describe *endocentric* compounds. *Endocentric* compound words are those whose whole meaning can be figured out by an analysis of their parts or "morphemes". An example of an *endocentric* compound is the word ‘car-wash’. By contrast, some compound words are *exocentric*, denoting their whole meaning cannot be established by an analysis of their constituent parts; for example, the word ‘hogwash’. *Exocentric* words are also known as semantically opaque.

In conclusion, semantic transparency plays a critical role in the processing of compound words (Libben et al 2003: 63). The semantic transparency of a compound word as a whole is related to the transparency of its individual morphemes, and whether or not they are in the morphological head[5] or nonhead position.

## 3. The lınkıng vowel /o/ ın the greek and englısh language

A *linking vowel* in the Greek language is the vowel /o/ that connects the parts of a compound word and ensures the passage from one part of the compound word to the other.

(16) psarotavérna ‘fish tavern’ < psar-o-tavérna
patatosaláta ‘potato salad’ < patat-o-saláta

[4]More details about transparency or opacity of compound nouns the reader can be found in Olsen (2000: 898)

[5]About the role of the head of a compound word look at heading #5: **The head of compound words.**

In the Greek language, the linking vowel /o/ is not used when the first part of a compound word is a whole word. As a consequence of this we can easily distinguish the two parts of the compound word :

(17) ksanaðjavázo 'reread'
ksana 'again' + ðjavázo 'read'

The linking vowel /o/ is also not used when the first letter of the second part of a compound word is a vowel

(18) kreataγorá < *kreatoaγorá 'meet market'

On the other hand, the linking vowel /o/ is not used neither in English nor in other languages to connect the parts of a compound word. Especially in English, there is no need for the linking vowel /o/ to be used, because, as we have already said, English compound words consist of two easily distinguishable, different words. At this point, we can add that the vowel /o/ appears in neoclassical compound words, as in the word "choreography", but most of these words come from the ancient Greek language and under this consideration we assume that this -o- comes from the vowel /o/ that we find in Greek word compounding (Ralli 2007: 36).

## 4. Relatıon and range of component parts

It is widely accepted that it is quite difficult to find a classification proper for all languages, because languages with compound words have many similarities, but many differences too (Bloomfield 1933: 233). Trying to divide them in categories and as regards the functional relationship between the two parts of a compound word we can divide compound words in two basic categories: compound words with *dependency relation* and compound words with *coordination relation*.

Compound words that belong to the first category have been named by Bloomfield as *determinative* compounds and they are divided in two subcategories: in *subordinative* compounds, in which the first compound part is subordinate to the second compound part and in *attributive* compounds in which the component members collectively denote something else than what is originally expressed by them.

a. *Subordinative compounds*

(19) (eng) waterproof
(gr) nixtopúli 'night bird'

b. *Attributive compounds*

(20) (eng) blackbird
(gr) xazokoritso 'silly girl'

In the second category belong compound words with *coordination relation* which have been called *dvandva* from the sanskrit word and refer to compound words in which constituent parts of a compound word line up one next to the other. Relationship between the constituent parts can be additive or appositive. Bloomfield (1933) and Booij (2005) name this kind of compound words *copulative* compounds.

a. Compound words with *additive relation*

(21) (eng) bittersweat
(gr) alatopípero 'salt and pepper'

b. Compound words with *appositive relation*

(22) (eng) actor-author
(gr) iθopiós-siŋγraféas 'actor-author'

## 5. The head of compound words

The word element that determines the grammatical category and the basic meaning of a compound word is called the *head* of the compound word. Both in English and Greek compound words with dependency relation the head of a compound word is located at the right part of the word.

As is widely accepted and according to the headedness principle, the head of a compound word defines the morphosyntactic and semantic characteristics of a compound.

(23) lemon tree < lemon tree
lemonóðendro < lemóni ðéndro

The word tree (head) defines the grammatical category (noun), the gender (neutral) and the basic meaning of the word (a kind of tree).

## 6. Inflection of compound words

### 6.1. Inflection of compound words in the English Language

In the English language there is a great number of compound words in which inflection appears in the inner part of their structure:

(24) newspaper < new-*s* paper
sportswoman < sport-*s* woman

It is evident in the examples above that compound words within inflection appears have two characteristics in common. The first one is that their first component is a whole word with an inflected suffix and the second one is that inner inflection appears in the component which does not constitute the head of the compound word.

### 6.2. Inflection of compound words in the Greek Language

In the Greek language we can divide the inflection of compound words in two large categories. In the first category belong compound words whose inflection remains the same as the inflection of the second component part:

(25) pefkóδasos 'pine forest'
limnoθálasa 'lagoon'

In the second category belong compound words whose inflection differs from the inflection of the second component. In this case, compound words usually have a different gender from the gender of their components:

(26) merónixto 'a day and night'
astrapóvrondo 'lightning and thunder'

In many cases there are compound words with inflection in the inner part of their structure which is practically inactive and comes from phrases of the ancient Greek language.

(27) panepistimiúpoli 'campus'
genitive case / singular

## 7. Stress of compound words

### 7.1. Stress of compound words in the English language

One of the most commonly cited compound-specific phonological rules is stress assignment. In the English language there is not a certain rule about the stress of compound words. As a general rule, we can accept that in compound words at large the primary stress goes to the first word of the compound:

(28) redskin < réd skin

In any case, the stress of compound words in the English language is important, as it distinguishes between a compound noun and an adjective with a noun[6]:

(29) a 'greenhouse = place where we grow plants (compound noun)
a green 'house = house painted green (adjective and noun)
a 'bluebird = type of bird (compound noun)
a blue 'bird = any bird with blue feathers (adjective and noun)

But when the compound word consists of two independent words, both words are stressed.

(30) sáles mánager

The stress pattern of English compound words has been a source of extensive analysis (Spencer & Zwicky 1998: 79-80). It is relevant primarily in three areas: (a) The stress pattern of compound words may indicate the presence of hierarchical structure inside the compound word. (b) Compound words must be handled by some system of rules for stress assignment in English. Accounts vary in the extent to which they have rules specific to compound words. (c) English compound words do not all have initial stress; examples of level-and final-stressed compound words are:

(31) knee- déep
(32) apprentice-wélder.

### 7.2. Stress of compound words in the Greek language

In the Greek language the stress of a compound word is the same as the stress of the second component of the word:

| | | |
|---|---|---|
| (33) | *elafo*kiniγós | < kiniγós |
| | 'hunter of deers' | 'hunter' |
| | domatosaláta | <saláta |
| | 'tomato salad' | 'salad' |

In some cases, the stress of a compound word can be different, when the second component of a compound word is used as an independent word in speech:

| | | |
|---|---|---|
| (34) | laspólutro | < lutró |
| | 'mud-bath ' | 'bath' |
| | alatopípero | < pipéri |
| | 'salt and pepper' | 'pepper' |

[6]For further details : http: //www.edufind.com/english/grammar/NOUNS4.cfm

Consequently, a special phonological rule is applied when a compound word is constructed according to which the stress goes to the antepenultimate (the third syllable before the end) of a compound word:

(35) δefterólepto 'second'

## 8. Conclusıons and proposals

It is obvious that there are many similarities and many differences in word compounding between the English and Greek language. Compounding is a much more complicated process in the Greek language because in word compounding not only whole words take part but stems of words too. Certainly there are many common features in word compounding, like relation and range of component parts, inner inflection of compound words and semantic opacity that a teacher has the chance to exploit during the learning process by using cross curriculum themes.

On the other hand, there is also a number of differences in compound word construction between these two languages, like the absence of the linking vowel /o/ from compound words in the English language and the importance of stress in compound words in English, as stress is directly connected with the meaning of the word.

Even so, in this way cross cultural teaching of compound words opens up a new prospect of cooperation among teachers of languages. It can also help students to learn a foreign language through another language systematically and in a contrastive way, becoming simultaneously aware of the existing similarities and differences.

Besides, compound word formation, like other kinds of derivational morphology, continues to be an important tool for the creation of new words in the language (Holton, Mackridge & Phillipaki-Warburton 1997: 184) proving that the language itself remains dynamic and constantly developing. This is why it is worthwhile teaching it through cross cultural themes.

**References**

Anastasiadi-Symeonidi, A. (1996). I Neoeliniki Sinthesi [Modern Greek Compounding]. In *Zitimata Neoelinikis Glosas. Didaktiki Prosengisi* [Aspects of the Modern Greek Language: An Educational Approach], (Katsimali G. / Kavoukopoulos Ph., eds.). Rethymno: University of Crete, 97-120.

Anastasiadi-Symeonidi, A. (2000). I didaskalia ton mi aplon leksikon monadon tis Neas Elinikis [Teaching of word formation in Modern Greek]. In *I Nea Eliniki os Kseni Glosa. Provlimata didaskalias* [Modern Greek as a foreign language. Teaching Problems]. Athens: Institution Goylandri-Chorn, 129- 148.

Anderson, S. R. (1992*). A-morphous Morphology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Aronoff, M. (1994). *Morphology by itself. Stems and Inflectional Classes.* Cambridge: The MIT PRESS

Bauer, L. (1983). *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press

Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Holt.

Booij, G. (2005). The grammar of words. New York: Oxford University Press.

Holton, D., Mackridge, P. & Phillipaki-Warburton, I. (1997). *Greek: A comprehensive grammar of the modern language.* London: Routledge.

Libben, G. et al. (2003). Compound fracture: The role of semantic transparency and morphological headedness. *Brain and language,* 19, 50-64.

Olsen, S. (2000). Composition. In Booij et al., (επιμ.*). An international Handbok on Inflection and Word Formation.* Berlin: Mouton de Gruyter, 897-916.

Philippaki-Warburton, I. (1992). *Isagogi stin Theoritiki Glossologia* [Introduction to Theoretical Linguistics]. Athens: Nefeli Publishing

Ralli, A. (2005). *Morfologia* [Morphology]. Athens: Patakis.

Ralli, A. (2007*). I Sinthesi Lekseon: Diaglosiki prosengisi* [Compounding: A Cross-linguistic Approach]. Athens: Patakis.

Spencer, A. & Zwicky, M. A. (eds) (1998). *The handbook of morphology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

**Electronic sources**

http: //www.edufind.com/english/grammar/NOUNS4.cfm
http://en.wikipedia.org/wiki/Transparency_(linguistic)

Tomai Rusuljoti

Univerzitet u Solunu/Tesaloniki

**MORFOSEMANTIČKA ANALIZA SLOŽENICA U GRČKOM I ENGLESKOM: SLIČNOSTI I RAZLIKE**

**Sažetak**

U ovom članku, čiji je cilj prezentovanje mehanizma tvorbe složenica u dva veoma različita jezika, kakvi su grčki i engleski, konstatuje se da po ovom pitanju ima više razlika nego sličnosti. Mehanizam tvorbe složenica može se ipak predstaviti putem kontrastivne analize. Na taj način čitalac može postepeno shvatiti ovaj mehanizam koji se zasniva na morfosemantičkim pravilima koja važe u oba jezika. Na kraju se daju predlozi kako nastavnici jezika mogu koristiti jezičke elemente koji su zajednički grčkom i engleskom po pitanju tvorbe složenica (imajući u vidu didaktiku u nastavi jezika).
**Ključne reči**: složenice, morfologija, semasiologija, grčki, engleski, didaktika.

UDK 811.111'367.625.53; 811.163.41'367.625.43; 811.111:811.163.41
ID 177412876

JELENA VUJIĆ

Univerzitet u Beogradu

# STATUS SLOŽENICA SA PARTICIPSKIM FORMAMA U ENGLESKOM JEZIKU I NJIHOVI EKVIVALENTI U SRPSKOM

**Sažetak**: Ovaj rad bavi se problemom složenica koje kao jednu od svojih konstituenata imaju oblike prošlog ili sadašnjeg participa u engleskom. S obzirom na poznatu činjenicu da pomenute forme predstavljaju veoma kompleksne strukture sa morfo-sintaksičkog ali i semantičkog aspekta, otvara se problem njihovog adekvatnog prevođenja na srpski jezik. U radu se participske složenice klasifikuju prema sintaksičkom kriterijumu u osam podtipova u cilju analize njihovog semantičkog plana, a zatim se ispituju i mogući mehanizmi za njihovo prevođenje na srpski.
**Ključne reči:** particip, složenica, upravna reč, modifikator, sintaksički odnosi, adjektival

## 1. Uvod

Pojava –ed i –ing formacija (eng. –ing and –ed formations) u engleskom jeziku je nešto što je godinama bilo u žiži interesovanja nauke o savremenom engleskom jeziku. Nema sumnje, da poput drugih jezika i u Engleskom nastavci za građenje participa, iako po svojoj prirodi striktno gledano predstavljaju flektivne nastavke, imaju vrlo izražena derivativna ili bolje rečeno tvorbena svojstva. Stoga participski oblici poput *limited, excited, singing, travelling* u engleskom ili ekvivalentni nefinitni glagolski oblici *ograničen, uzbuđen, pevajući, putujući* u srpskom imaju brojne adjektivalne karakterisitke. Navedeni primeri, kao i brojni nenavedeni jasno ilustruju da su nefinitni glagolski oblici poput participa u engleskom i glagolskog prideva trpnog i glagolskog priloga sadašnjeg u srpskom iako deo flektivne paradigme odgovarajućih glagola istovremeno i deo njihove leksičke/derivativne paradigme.

(1)

flektivna paradigma:
Eng. limit, limits, <u>limited</u>, limiting
Sr. ograničiti, ograničio, ograničila, <u>ograničen</u>, ograničivši, ograničavajući...

leksička paradigma:
Eng. limit, limitations, limited, limitless...

Sr. ograničiti, ograničenje, ograničavač, ograničen, neograničen

Za razliku od ostalih flektivnih oblika, participske forme u engleskom i njima odgovarajuće nefinitne glagolske forme u srpskom mogu i same služiti kao derivativne baze što je ilustrovano u (2).

(2)

a) to interest –interested, **un**interested, **(un)**interested**ness**

b) to annoy – annoying, annoying**ness**

c) zainteresovati – zainteresovan,
zainteresovan**ost**, **(ne)**zainteresovan**(ost)**

### 1.2. Participi u složenicama: morfološke ili sintaksičke strukture?

Za razliku od svojih gramatičkih ekvivalenata u srpskom, participski adjektivali u engleskom jeziku mogu ulaziti u odnos sa drugim vrstama reči u formiranju adjektivalnih složenica. U većini takvih primera participski adjektivali funkcionišu kao upravna reč endocentričnih pridevskih složenica što je prikazano u primerima pod (3) mada oblici sadašnjeg participa mogu imati funkciju modifikatora upravne reči, odnosno stoje na mestu prvog elementa kod imeničkih složenica što je dato u primerima pod (4).

(3)

| | |
|---|---|
| far-seeing | well-behaved |
| easy-going | half-baked |
| everlasting | sun-baked |
| record-breaking | tongue-tied |

(4)

helping hand
cleaning lady
flying saucer

Samo letimičan pogled na date primere jasno ukazuje na njihovu kako semantičku tako i strukturalno-sintaksičku kompleksnost. Upravo ta složena semantičko-sintaksička struktura engleskih složenica koje u svom sastavu imaju adjektivalne participe čini ih naročito zanimljivim za kontrastiranje sa srpskim, jer srpski jezik ne poznaje mehanizme kombinovanja nefinitnih/neličnih glagolskih oblika u složenice.

U literaturi (Adams, 1973; Marčand, 1960) manje-više postoji kosenzus oko toga da su složenice u kojima su participske forme bilo na poziciji modifikatora ili upravne reci, komprimovane složene sintaksičke konstrukcije odražavajući različite sintaksičke odnose. Njihova sintaksička veza uslovljava njihov semantički sadržaj utičući na njihovu interpretaciju pa samim tim i njihov prevod na srpski.

## 2. Klasifikacija pridevskih složenica sa participskim elementom; sintaksički kriterijum

S obzirom na već pomenutu činjenicu da mnogi autori (Stevanović, 1966; Lees, 1968) složenice objašnjavaju kao strukture koje odražavaju različite sintaksičke odnose, složenice se veoma često i klasifikuju na osnovu sintaksičkog kriterijuma.

Za ovaj rad poslužićemo se klasifikacijom Valeri Adams (Adams, 1973). Na osnovu podtipova koje je ona iznela, utvrđeno je da složenice sa adjektivalnim participskim elementom u engleskom jeziku na osnovu sintaksičkog kriterijuma mogu biti svrstane u sledeće podgrupe:

I Adjunkt – glagol
II Subjekat- glagol/komplement
III Glagol- objekat
IV Instrumentalne
V Lokativne
VI Komparativne
VII Prepozicione
VIII Pridev –imenica (derivacione)

Imajući u vidu pridevski karakter participskih formi u engleskom jeziku ne čudi što prvih sedam tipova spada u pridevske složenice, dok poslednji tip spada u imeničke složenice sa imenicom kao upravnom reči i participskim oblicima kao njenim modifikatorima.

Lingvisti koji proučavaju srpski jezik uspostavljaju prilično striktne kriterijume za definisanje leksema koje se u srpskom mogu smatrati složenicom (Stevanović, 1966, Klajn, 2003, 399; Stanojčić, Popović, 2004, 133; Dragićević, 2007, 40). Nasuprot njima, anglistička lingvistička tradicija (Marchand, 1960; Jespersen, 1970; Adams, 1973; Bauer, 1983, Katamba, 1993; Plag, 2003, itd.) nudi izuzetno široke kriterijume za definisanje složenica u engleskom. Stoga se kao veoma zahtevan postavlja problem prevođenja na srpski svega onoga što se može interpretirati složenicom u engleskom jeziku. U nastavku razmotriću svaki od prethodno navedenih tipova participskih složenica u engleskom kako sa sintaksičkog tako i semantičkog aspekta i ponuditi moguće prevodne ekvivalente.

### 2.1. Adjunkt – glagol

U okviru klase I u kojoj je prva konstituenta po pravilu adverbial a, upravna reč je participski oblik možemo razlikovati primere u kojima je upravna reč A) particip sadašnji ili B) particip prošli. Podtipove Ia i Ib možemo dalje podklasifikovati na osnovu toga da li je participski adjektival izveden od netranzitivnog (Ia (i), Ib(i)) što predstavlja primere date pod (5) ili od tranzitivnog glagola ( Ia(ii), Ib(ii) što predstavlja primere date pod (6)).

(5)

Ia (i) a) far-seeing (the one that sees far) - *dalekovid*
pr. far-seeing man - dalekovid čovek

b) long-lasting (the one that lasts long)- *dugotrajan*
pr. long-lasting colour - dugotrajna boja

Ia (ii) a) far-reaching (the one that reaches far) - *dalekosežan*
pr. far-reaching decision - dalekosežna odluka

b) plain-speaking ( the one that speaks plainly) - *onaj koji prosto govori/prostog govora*
pr. plain-speking politician -političar prostog govora/ političar koji prosto govori

c) low-flying (the one that flies low)- *niskoleteći / u niskom letu* [1]
pr. low-flying enemy planes - neprijateljski avioni u niskom letu

(6)

IIb (i) well-behaved (the one who shows good behaviour)- *dobrog ponašanja/koji se dobro ponaša*
pr. well-behaved child - dete dobrog ponašanja/ koje se dobro ponaša

IIb (ii) a) well-read (the one who has read a lot) - *načitan*
pr. a well-read student -načitan student

b) Ill-advised (the one who has been wrongly advised) - *loše savetovan*
pr. an ill -advised child - loše savetovano dete

c) Ill-favoured ( the one who is not favoured) - *neomiljen*
pr. u an ill-favoured colleague - neomiljen kolega

d) fresh-cooked (the one that is freshly cooked) - *sveže kuvan*
pr. u fresh-cooked vegetables -sveže kuvano povrće

e) half-baked ( the one that is not fully baked) - *polupečen*
pr. half-baked bread - polupečen hleb

Navedeni primeri pokazuju da se u određenom broju slučajeva složeni pridevi u engleskom u kojima je upravna reč particip, na srpski mogu prevesti : a) ekvivalentnim složenim adjektivalima (*dugotrajan, dalekovid, dalekosežan, niskoleteći, načitan*) b) imeničkim sintagmama u genitivu koje stoje u postpoziciji (*prostog govora, dobrog ponašanja)* c) adjektivalnim sintagmama sa glagolskim pridevom trpnim kao

[1] Klasifikativni pridev *niskoleteći* bi više odgovarao kao deo nekog tehničkog termina npr. „niskoleteće letilice“ u značenju „ one letilice čija je karakteristika da lete nisko“, pa bi se u tom smislu mogao pronaći i antonim *visokoleteći* kojim bi se označila „grupa letilica čija je karakteristika da lete visoko“.

upravnom rečju (*loše savetovan, sveže kuvan) d*) relativnim klauzama koje u osnovi predstavljaju i dubinsku strukturu same složenice na engleskom ( *koji prosto govori, koji jako udara*) e) izvedenicama/složenicama (*neomiljen, polupečen).*

### 2.2. Subjekat/agent- glagol/komplement (pasivno značenje)

U okviru složenica koje reflektuju sintaksički odnos subjekt, odnosno, agenta i glagola tj. radnje koju taj agent vrši možemo razlikovati dve podgrupe. A) pridevske složenice B) imeničke složenice

A) Pridevske složenice sa odnosom agent-glagol. Iako Adams (1973, 94) smatra da u ovom tipu složenica vlada sintaksičko-semantički odnos subjekta i glagola, gotovo svi primeri iz ove klase predstavljaju kondenzovane pasivne konstrukcije, pa stoga nalazim da je uputnije odnos koji postoji između imeničkog modifikatora i participskog adjektivala kao upravne reči imenovati odnosom agenta i glagola. Upravo značenje pasivnosti koje ovakvi složeni pridevi nose je odrednica koja ograničava upotrebu adjektivalnih participa na prošle participe tranzitivnih glagola te ovde ne možemo govoriti od podklasama prema kriterijumu tranzitivnosti što je ilustrovano u primerima datim pod (7).

(7)

a) windswept (wind sweeps it) – *odnešen vetrom/ vetar ga je odneo*
*b)* panickstricken (panic strikes him) - *uspaničen*
c) self-thought ( the one that teaches oneself) –*samouk*
d) moon-struck ( moon strikes it) – *opčinjen mesecom*

Kao što vidimo iz datih primera odnos agenta i glagola se najčešće doslovno ogleda u prevodima na srpski, gde se u najvećem broju slučajeva engleska složenica prevodi trpnim glagolskim pridevom sa komplementom u instrumentalu čime je zadržano pasivno značanje. Usled slabe frekventnosti pasivnih konstrukcija u srpskom, za razliku od engleskog, nije neuobičajeno da se složeni pridevi podklase II prevode i finitnim aktivnim klauzama. U jednom broju slučajeva može se naći složenica kao srpski prevodni ekvivalent (*samouk)* ili pak izvedenica u obliku trpnog glagolskog prideva svršenog glagola (*uspaničen).*

B) Složene imenice sa odnosom subjekat-glagol. U ovim složenicama, za razliku od prethodnog podtipa, imenica je upravna reč, ali i krajnja konstituenta, odnosno, finalni produkt kompozicije. Sa sintaksičko-semantičkog aspekta dobijena imenica se interpretira kao agent/subjekat radnje koja je označena participom prezenta prelaznog glagola u službi modifikatora i prve konstituente složenice. Iako Adamsova navodi da u većini slučajeva u sastav ovakvog tipa imeničke složenice ulazi imenica koja ima sledeća obeležja [ +human, +animate], ovaj tip je izuzetno produktivan u specijalizovanim registrima tehničkih nauka i neretko takve imenice označavaju određeni deo neke strukture ili mašine zadužen za obavljanje određene

funkcije. Pomenuta pojava ilustrovana je primerima pod (8). Participski deo u ovim složenicama ima značenje aktivnosti, a ne pasivnosti.

(8)

a) moving pictures (pictures which move) – *pokretne slike*
b) circulating storage (storage which circulates) *pokretna memorija*
c) recording head (the head which records) *glava za snimanje*
d) printing press (the press which prints) – *štamparska presa*

Ovde valja obratiti pažnju na to da se primeri c) i d) dati pod (8) mogu interpretirati i kao „ the head used for recording" i „ the press used for printing". U tom slučaju bi dati oblici bili gerundi.

### 2.3. Instrumentalne adjektivalne složenice

Treća podgrupa, ono što se u tradicionalnim klasifikacijama naziva instrumentalnim adjektivalnim složenicama je vrlo slična prethodnoj grupi,tačnije, i u ovoj grupi nailazimo na tranzitivne glagole i njihov komplement u vidu predloške fraze (prep+N). Drugim rečima, upravna reč složenice je particip prošli prelaznog glagola, dok je modifikator kao prva konstituenta kondenzovana predloška fraza, koja u sintaksičkoj strukturi stoji u postpoziciji u odnosu na glagol, dok se u složenici nalazi u inicijalnoj poziciji. Predloška fraza najčešće ima značenje instrumenta kako se radnja označena participom obavlja, a participski adjektival u formi prošlog participa daje značenje pasivnosti., što je jasno prikazano u primerima u (9) i predloženim, mogućim prevodnim ekvivalentima u srpskom.

(9)

a) jet-propelled (propelled by jet/jet propels it) – *na mlazni pogon*
*b)* bomb-blasted (bomb blasted it/bomb blasts it) – *razneto bombom*
*c)* Gin-soaked ( soaked with gin/gin soaks it) - *natopljeno džinom*
*d)* gold-filled ( filled with gold/gold fills) – *ispunjeno zlatom*
e) silver-plated ( plated by/with silver) – *posrebreno*
*f)* corn-fed ( fed with corn) – *hranjen kukuruzom*
*g)* shark-infested (infested with sharks/sharks infest it) – *prepun ajkula*

Kao što se vidi kod podtipa III srpski prevodni ekvivalenti su u najvećem broju slučajeva glagolski pridev trpni sa imenicom u instrumentalu kao komplementom (*ispunjeno zlatom, hranjen kukuruzom, itd)* . Postoji mogućnost prevoda predloškom frazom (*na mlazni pogon)*, adekvatnim glagolskim pridevom trpnim od izvedenog tranzitivnog glagola *(posrebren)* ili adjektivalnom frazom sa imenicom u gentivu u postmodifikatorskoj poziciji (*prepun ajkula).*

### 2.4 Glagol-objekat

Kod ovog tipa sreću se samo tranzitivni glagoli, što je i normalno s obzirom da je sintaksička veza glagola i objekatske dopune. Za razliku od prethodnog tipa kod ovog tipa se kao upravna reč može javiti i glagolski particip sadašnji (primeri IVa dati pod (10) ) i glagolski particip prošli (primeri IVb dati u (11)). Primeri koji pripadaju IVa označavaju aktivnu karakteristiku, odnosno osobinu koja se odnosi na neku određenu aktivnost, dok su oni koji bi bili klasifikovani u podgrupu IVb pasivnog značenja, tačnije više se odnose na osobinu koja označava stanje.

(10) IVa

a) breath-taking (the one that takes your breath away) – *onaj koji oduzima dah*

b) heart-breaking ( the one that breaks your heart) – *onaj koji slama srce/ srceparajući, srceslamajući*

c) God-fearing (the one that fears God) – *bogobojažljiv*

d) law-abiding ( the one that abides by the law) - *onaj koji poštuje zakon*

e) hair-raising[2] (the one that makes your hair rise) – *onaj od kog se diže kosa na glavi*

(11) IVb

a) tip-tilted ( its tip is tilted) - *naherenog vrha*

b) heart-broken – *utučen, slomljenog srca*

c) flu-cured ( the flu is cured) - *izlečen od gripa*

Vidimo da su slučajevi sa participom sadašnjim dati u (10) , manje više svi prevedeni adekvatnom relativnom klauzom, a u nekim slučajevima je moguće naći ekvivalentnu adjektivalnu složenicu (*srceparajući* - odgovara i semantički i sintaksički originalu) ili složenicu koja ima istu sintaksičku strukturu (N+adj) kao u *bogobojažljiv*.

U primerima pod (11) uglavnom je prevod dat kroz adjektivalnu frazu koja se sastoji od glagolskog prideva trpnog sa komplementom u vidu imenice u genitivu sa ili bez predloga. Mada je jasno da se dati tipovi mogu prevesti i prostim glagolskim pridevom trpnim sa pomerenim značenjem (pr. utući-utučen).

### 2.5. Lokativne složenice

Kao što im i samo ime sugeriše lokativne adjektivalne složeniceostvaruju lokativni odnos između svojih konstituenti. Taj odnos je najčešće sintaksički odnos radnje (izražene participom prošlim) i predloške fraze kao adverbijalnog modifikatora za mesto. Oni su po svojoj konstrukciji slični instrumentalnim složenicama samo sa semantičke strane izražavaju drugačiji odnos. Kao što se iz

[2] Glagol raise je u ovom kontekstu kozativni glagol

svih primera (12) vidi radi se o participima prošlim sa značenjem pasivnosti pa su, jasno je, svi glagoli tranzitivni.

(12)

a) home-made –(made at home) – *napravljeno u kućnoj radinosti, domaći*

pr. home-made jam – domaći džem, ali home-made airplane – avion napravljen u kućnoj radinosti

b) world-renowned (renowned throughout the world) – *poznat širom sveta/u svetu*

c) heart-felt (felt at heart) - *koji se oseća u srcu,*

d) eastbound (bound to east) – *koji ide/ koji je okrenut ka istoku/ na istok* pr. eastbound lines – linije koje idu na istok

Jasno je da se u srpskom adjektivalne složenice lokativnog tipa sa upravnom reči koja je particip prošli u najvećem broju primera prevode upravo sintaksičkom strukturom koja je u engleskom iznedrila složenicu, odnosno koja se nalazi u njenoj dubinskoj strukturi. To su u najčešćem broju slučajeva relativne klauze u pasivu sa prepozicionom frazom kao adverbijalom za mesto. Primer prevoda eastbound lines - vozovi koji idu na istok ilustruje slučajeve kada je pasivna konstrukcija na engleskom prevedena aktivnom na srpskom, što pokazuje da u prevodu glagolski način može da varira. Postoji i značajan broj primera kada se složenica prevodi adjektivalnom frazom (najčešće kao postmodifikator imenice) sa glagolskim pridevom trpnim koji je postmodifikovan predloškom frazom (*poznat širom sveta, napravljen u kućnoj radinosti)* . Vidimo da postoje i slučajevi prevođenja složenice izvedenicom (*domaći*), što je vrlo retko.

**2.6. Komparativne složenice**

Adams ovaj tip naziva komparativnim složenicama jer se po njenim rečima poredi drugi adjektivalni element sa nekom od karakteristika koje označava prvi element. (Adams, 1973, 97). Ona u tu grupu svrstava, između ostalih tipova i složenice tipa particip prezenta + kvalifikativni pridev. Kod ovog tipa složenica drugi element je uvek adjektival, a prvi u našem slučaju je particip sadašnji koji ima značenje kozativnog glagola.S obzirom na to, a što će biti pokazano u primerima u (13) mišljenja smo da bi ova grupa trebalo da bude izdvojena kao posebna podgrupa jer pored poređenja, odnosno intenzifikovanja prideva koji je upravna reč, u ovom slučaju imamo kozativni odnos između prideva i participa sadašnjeg koji ovde ima aktivno značenje. Analiza dubinske strukture pokazuje da složenice ovog tipa predstavljaju komprimovanu rezultativnu klauzu tipa so+adj.(H)+ that klauza sa kozativnim značenjem. Glagol ove klauze ima funkciju modifikatora unutar složenice.

(13)

a) freezing cold (cold enough/ so cold to make/cause to freeze)
pr. freezing-cold water – *voda ( toliko) hladna da se smrzneš*

b) shocking pink ( so pink it makes you shocked) – *šokantno ružičast*

c) yawning dull (so dull it makes you yawn)
pr. yawning-dull speech- *toliko dosadan govor da se zevalo od dosade/uspavljujuće dosadan govor*

Kao što se vidi moguće je prevesti i adjektivalnom sintagmom sa glagolskiim prilogom radnim kao modifikatorom (*uspavljujuće*) , ili izvedenim prilogom (*šokantno*). Ipak u najvećem broju slučajeva reč je o parafrazi složenice kroz relativnu klauzu.

### 2.7. Prepozicione složenice

Vrlo su slične instrumentalnim i lokativnim po svojoj konstrukciji N+ adj. (prošli particip) i po značenju pasivnosti. Međutim, od njih se razlikuju po tome što značenje predloške fraze nije lokativno niti instrumentalno, tačnije broj i značenje predloga koji se mogu susresti je prilično širok. Poput prethodne grupe i ovde u prevodu na srpski dominira prafraza kroz relativnu klauzu u pasivu sa predloškom frazom kao adverbijalom, ili pak samo glagolski pridev trpni sa postmodifikatorom/komplementom u vidu predloške fraze, što je dato u (14).

(14)

a) safety-tested (tested for safety ili u formi relativne klauze „the one which is tested for safety) *sigurnosno/bezbednosno testiran*

b) flu-cured ( cured from flu) – *izlečen od gripa*

c) light-adapted (adapted to light) – *naviknut/adaptiran/prilagođen na svetlo*

d) drug-related (related to drugs) – *povezan sa drogom*

### 2.8. Derivacione složenice

Pored pomenutih tipova „pravih“ složenica postoji još jedan tip adjektivalnih složenica čiji je status prilično sporan i u samom engleskom jeziku. Adams ih klasifikuje kao derivacione/izvedene složenice (Adams, 1973, 92). Sam naziv može da se tumači kao problematičan jer je i sam status nastavka –ed kojim se po pravilu grade ovakvi oblici još uvek potpuno nejasan u morfologiji. U nekim novijim teorijama, kao što su teorija distributivne morfologije Hala i Maranca , zatim u delima Booija (Booij, 1996) i Haspelmata (Haspelmath, 2002) odnos derivacija/fleksija je prilično revidiran.[3]

[3] O statusu inherentnih flektivnih participskih nastavaka –ed i –ing u engleskom i njihovim derivacionim karakteristikama videti Vujić (2009).

Na prvi pogled, ovo su složenički oblici odnosno složeničke baze (eng. compound noun stems) koji su prošli prvo kroz proces kompozicije, a zatim pretrpeli i sufiksaciju nastavkom-ed, što je ilustrovano u primerima datim pod (15).

(15)

a) almond-eyed
b) chicken-hearted
c) cock-eyed
d) pig-headed
e) four-eyed
f) far-sighted
g) faint-hearted
h) double-faced

Međutim, ovakva vrsta određivanja ima svoje manjkavosti. Kao prvo, mora se primetiti da ne postoje samostalni složenički oblici tipa *almond-eye*, chicken-liver*, pig-head*, double-face*, four*-eye* itd. koji bi bili derivacione baze. Stoga moramo zaključiti da u osnovi ovog tipa složenica stoji sintagma u kojoj najčešće postoji sintaksički odnos upravne reči, koja je po pravilu imenica, i modifikatora, koji može biti adjektival ili imenica. U svim slučajevima je upravna reč polazne sintagme druga konstituenta i upravna reč složenice koja dobija nastavak –ed. Mada postoje teoretičari koji smatraju (Adams, 1973, 100) da su fraze tipa *bull neck, eagle eye* nastale od složenica *bull-necked, eagle-eyed* , nisam sklona da se sa takvim mišljenjem složim. Naime, čak i da se prihvati takvo objašnjenje po čemu bi se složenice tipa N+N+-ed razlikovale od Adj/num +N+-ed. Za ovaj drugi tip je jasno da su nastale od adekvatnih imeničkih sintagmi ( pr. having blue eyes > blue-eyed; having long legs > long legged) i imaju značenje posedovanja neke osobine .Ovakvom mišljenju idu u prilog i opažanja Kolridža, Alforda i Partridža i drugih koji su pojavu dodavanja (participskog) nastavka –ed na imeničke osnove sa ciljem građenja prideva opisali još u 19. i početkom 20.veka. Povrh toga neki oblici N+-ed imaju mogućnost da funkcionišu sami van složenica. Da bismo to ilustrovali uzećemo za primer oblike hooded kao u *fur-hooded jacket* ali i *hooded* jacket, i eyed u *blue-eyed boy* ali i *eyed probe*( Hirtle, 1970, 29). Stoga bih nastanak – ed složenica radije objasnila iz izraza koji se nazivaju simile (eng. similies) i u kojima se porede dva ili više naizgled malo slična pojma, najčešće uz pomoć komparativnih veznika *like* ili *as.* Ali kao što je jasno iz primera datih u (15) i (16) u nastanku ovih izrarza kao i u objašnjenju njihove semantičke motivisanosti ima mnogo pragmatičkih i sociolingvističkih faktora. Vremenom su date kombinacije srasle i institucionalizovale se i leksikalizovale, a složenice o kojima govorimo predstavljaju sledeći korak u evoluciji engleskog jezika, tačnije savremenu tendenciju engleske tvorbe reči da stvara složeničke lekseme kondenzovanog značenja od složenih sintaksičkih struktura.

(16)

a) chicken-hearted (having heart like a chicken) - weak
b) bull-necked (having a neck like a bull) - strong
c) pig-headed (having a head as a pig, hard-headed) - obstinate

Nesporno je da u svim primerima jasan odnos upravne reči i modifikatora bez obzira na to da li je reč o obliku koji je bio u poziciji premodifikatora kad se pogleda odgovarajuća sintagma kao što je to slučaj u *four-eyed having four eyes)* ili postmodifikatora kao što je to slučaj u *cock-eyed (having eyes like a cock.)*

Kao što vidimo –ed pridevske složenice u engleskom predstavljaju vrlo složenu pojavu, o kojoj je dosta toga rečeno, ali usled njihove kompleksne sintaksičko-semantičko-morfološke strukture kao i vrlo visoke produktivnosti ostaje još dosta nesagledanih i nerazjašnjenih aspekata ovog tipa složenih prideva. Međutim, uprkos njihovoj složenosti one se vrlo elegantno prevode na srpski bilo izvedenicama (*tvrdica,kukavički)*, kolokacijskim sintagmama (*očiju poput badema, oka sokolova)* ili složenicama ( *krivonog, širokouman, dvoličan)* što je ilustrovano primerima u (17).

(17)

a) eagle-eyed- *(imati) oko sokolovo*
b) pig-headed – *tvrdoglav*
c) almond-eyed- *očiju poput badema/bademastih očiju*
d) bow-legged- *krivonog*
e) double-faced – *dvoličan*
f) chicken-hearted- *kukavički*
g) sharp-eared- *oštrog uha, sluha*
h) tight-fisted- *tvrdica(N)*
i) broad-minded- *širokouman*

## 3. Zaključak

Videli smo da su nefinitni glagolski oblici participa veoma produktivni i aktivni u građenju složeničkih oblika u engleskom jeziku. U najvećem broju slučajeva reč je o adjektivalnim složenicama, što je i logično ukoliko se uzme u obzir i dvostruka priroda (flektivno-derivaciona) participskih formi. Čini se da su participske forme naročito zgodne, pa samim tim i produktivne za stvaranje složenih prideva imajući u vidu da participska forma u sebi kondenzuje celokupnu klauzu u samo jednoj reči. To je naročito važno i zgodno u registrima tehničkih nauka, ali i u savremenoj komunikaciji koja zahtevaju jasnoću i ekonomičnost izraza. U tom smislu su participske forme kao upravne reči (u najvećem broju slučajeva) ali i kao modifikatori vrlo transparentne i lake za interpretiranje sa vrlo malo mogućnosti za dvosmislenost. Stoga se lako dekomponuju i parafraziraju čak i ako su nam sami

složenipridevi nepoznati kao lekseme. Pored toga, ostavljaju izuzetnu mogućnost za kreativnost svakom pojedincu, pa se adjektivalne složenice sa participskim elementima, a naročito „derivacione“ izuzetno brzo establish u govoru. Čak iako su stvorene za samo jednokratnu upotrebu, one nemaju status nonce formations, već njihova tvorba više liči na stvaranje gramatičkih sintaksičkih struktura. Pomenuta kondenzovanost, jasnoća i ekonomičnost izraza na engleskom se , na žalost u velikom broju primera gubi pri prevodu na srpski, što deluje naročito opterećujuće za stručne termine te vodi u često preteranu „anglizaciju“ srpskog, bar kad je reč o pojedinim profesionalnim varijetetima srpskog i njihovoj terminologiji.

**Literatura**


Adams V. (1973). *An Introduction to Modern English Word-formation,* London: Longamn

Bauer, L. (1983). *English Word-Formation,* Cambridge: Cambridge University Press

Booij, G., (1996). 'Inherent versus contextual inflection and the split morphology hypothesis', u Booij G & van Marle J (eds.) *Yearbook of Morphology 1996,* Dordrecht: Kluwer, 1-16

Dragićević, R. ( 2007). *Leksikologija srpskog jezika,* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Haspelmath, M. (2002). *Understanding Morphology,* London: Arnold

Hirtle, W.H.(1970), "-Ed adjectives like 'verandahed' and 'blue-eyed'", *Journal of Linguistics 6,* 19-36

Jespersen, O. (1970) *A Modern English Grammar: On Historical Principles,* London: George Allen & Unwin Ltd.

Katamba, F.(1993). *Morphology,* New York: St. Martin's Press.

Klajn, I. (2003) *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku, Drugi deo – sufiksacija i konverzija,* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Lees, R. (1968) *The Grammar of English Nominalizations,* The Hague: Bloomington Mouton & Co.

Marchand, H. (1960). *The Categories and Types of Present-Day Word-formation,* Weisbaden: Otto Harasowitz.

Plag, I. (2003), *Word-Formation in English,* Cambridge: cambridge University Press.

Stanojčić Ž., Lj. Popović, (2004). *Gramatika srpskog jezika,* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Stevanović, M. (1962). *Gramatika srpskohrvatskog jezika,* Beograd: Beogradski grafički zavod.

Vujić, J., (2009). „ The Problem of Lexical Inflections: On relevance of the lexico-semantic component of some inflectional affixes in English", (u štampi), rad izložen na medjunarodnoj konferenciji "Irregularity in Morphology (and Beyond)" održanoj od 4.-6. 10. 2009. na Univerzitetu u Bremenu.

JELENA VUJIC

University of Belgrade

# PARTICIPIAL COMPOUNDS IN ENGLISH AND THEIR EQUIVALENTS IN SERBIAN

**Summary**

English is one of the languages which, with remarkable easiness, permissiveness and grace, combine different lexical elements creating new compound lexemes. No wonder than that compounding is, by far, the most productive way of WF. Large number of compounds in English contain one constituent which is either an –ed derivative (participial derivative) or an –ing derivative (gerund-participial derivative). . Such forms represent verz complex structures from morphological, semantic and syntactic aspect. In this paper I try to illustrate how the specific features of such –ed compounds and –ing compounds influence their perception in Serbian language, bearing in mind that Serbian is much less permissive and much more restrictive when it comes to compounds ( Stanojcic, Popovic: 2004; Klajn:2003). With respect to their features in English and constraints in Serbian, Iprovide a whole set of examples illustrating how –ed compounds and –ing compounds can be translated and, actually, interpreted in Serbian (and some other Slavic languages). Most commonly the translation mechanisms are typically of syntactic rather than morphological nature. Among others they involve syntactic constructions such as relative clauses, prepositional phrases, non-finite clauses, etc. A set of selected examples will show that in L2 (Serbian) –ed compounds and –ing compounds "return" to the very syntactic constructions from which they have initially originated in L1 (English). This only emphasizes the fact that in modern language theory and description, structurally speaking, they dwell on the borderline between morphology and syntax.

UDK 811.163.41`37 : 811.161.1`37
ID 177413388

DUŠANKA MIRIĆ

Univerzitet u Novom Sadu

# TIPOVI DIJALOŠKIH REAKCIJA U KONTRASTIVNOM ASPEKTU[1]

**Sažetak**: Rad se bavi problemom opisa i sistematizacije dijaloških reakcija kao preduslovom za uspostavljanje osnove poređenja pri kontrastivnom opisu. Na materijalu srpskog i ruskog jezika ispituje se veza između stimula i reakcija i dolazi do zaključka da je moguće sačiniti semantičku osnovu poređenja na osnovu sistema modusnih smislova izraženih pomoću replika – reakcija.
**Ključne riječi:** dijalog, stimul, reakcija, modus, osnova poređenja, srpski jezik, ruski jezik

## 1. Dijalog i njegova struktura

Dijalog (diskurs) je osnovni način realizacije jezika kao sistema koji pri lingvističkom istraživanju otkriva mnogo šire aspekte funkcionisanja i ustrojstva sistema nego monolog. On je obavezni uslov sagledavanja ne samo komunikativne funkcije jezika, nego i šireg semiotičkog aspekta sistema. Jedan od fenomena koji postaje dostupan lingvističkom opisu zahvaljujući dijalogu je komunikativno ponašanje korisnika jezika. Ono posjeduje sopstvene zakonitosti i određenu sistemnost, što ga čini samjerljivim u različitim jezicima. Preduslov za istraživanja funkcija jezika i komunikativnog ponašanja korisnika u dijalogu je definisanje uslovne strukturne jedinice sastavljene od replike-stimula i replike-reakcije koje pripadaju pretpostavljenim učesnicima dijaloga, adresantu (govorniku) i adresatu (slušaocu)[2]. Uslovna je po tome što i replika-reakcija može inicirati nastavak dijaloga, pretvarajući se u stimul i dajući adresatu ulogu govornika. Granica među dijaloškim cjelinama je zbog toga teško odrediva i obično se uspostavlja na osnovu promjene teme dijaloga. Vjerovatno je zbog ovih teškoća u lingvistici prećutno pažnja bila usmjerena na podrazumijevanu repliku-stimul, dok se reakcija zanemarivala kao nesistemna pojava. Iz istog razloga je uloga adresata ostala neistražena i tek u novije vrijeme dobija pažnju istraživača. U istoj mjeri u kojoj je ova uloga važna za pojedinačni jezik, toliko je i od interesa pri kontrastivnom

[1] Rad je napisan u okviru projekta ON 148010 »Savremeni srpski jezik: semantička, sintaksička i pragmatička istraživanja«, finansiranog od strane Ministarstva za nauku Srbije.
[2] Uobičajeni naziv za verbalnu reakciju u svakodnevnoj komunikaciji je *odgovor*, ali se on vezuje prvenstveno za reakciju na govorni čin pitanja. Pod terminom replika-reakcija podrazumijevamo širu lepezu verbalnih reakcija na stimule različitog tipa.

proučavanju jezika. Pri tome pažnja može biti usmjerena i na komunikativno ponašanje i na specifičnosti izbora jezičkih sredstava.

### 1.1 Karakteristike reaktivnog govornog ponašanja i kontrastivni opis

Kao osnovni problem pri dovođenju u vezu reaktivnog govornog ponašanja u dva jezika, u ovom slučaju srpskog i ruskog, postavlja se definisanje osnove za poređenje (tertium comparationis-a), s obzirom na mnoštvo faktora koji utiču na govorno ponašanje i izbor jezičkih jedinica za njegovu realizaciju[3]. Spontanost govora i nezavisnost govornikovog izbora predstavljaju otežavajuću okolnost za sistematizovanje reakcija adresata, ali ipak postoji niz ograničavajućih faktora koji to u izvjesnoj mjeri čine mogućim. U prvom redu treba pomenuti princip kooperativnosti kao socijalno - pragmatički faktor koji neposredno utiče na usaglašavanje komunikativnih ciljeva iskaza u funkciji stimula i reakcije: osnovni obrazac komunikativnog ponašanja podrazumijeva da na postavljeno pitanje slijedi odgovor, tj. adekvatna reakcija. Osim spremnosti na zadovoljenje zahtjeva postavljenog replikom-stimulom, na izbor načina reagovanja utiču u velikoj mjeri drugi socijalni faktori kao što su: zvaničnost / nezvaničnost odnosa među komunikantima, njihova ravnopravnost / neravnopravnost, kontaktnost / distanca i dr. Pri tome se mogu razlikovati ne samo način reagovanja i odabir jezičkih sredstava, nego i izbor logičke alternative (potvrdan/odričan odgovor). Uporedićemo slično pitanje i reakciju na njega u dvema komunikativnim situacijama na materijalu srpskog jezika:

1a)- razgovor između nastavnika i učenika
- *Je li ovo sad jasno*? / - *Jeste / Nije*. (razg.)
1b) –razgovor između oficira i podređenih:
- *Između otadžbine i sinovine nas nema! Je l' jasno*?
-*Jasno, gospodine poručniče*. (Kovačević)

Obje situacije se mogu svrstati u zvanične, a replika-stimul potiče od govornika koji posjeduje autoritet, manifestovan ne samo jezičkom formom pitanja, nego i obaveznošću pozitivne reakcije u situaciji (b).

Pored mogućnosti za sistematizaciju socijalno-pragmatičkih uslova pri opisu replika-reakcija postoji i niz drugih obilježja koja mogu poslužiti u istu svrhu: npr. konfliktnost / nekonfliktnost komunikacije, stilistička diferenciranost replika (Винокур, 2007), usmjerenost / neusmjerenost stimula na neposrednog adresata u polilogu, ali i u dijalogu (Mirić, 1994).

Bez obzira na važnost ili čak primarnost socijalno – pragmatičkih uslova realizacije replika – reakcija, mišljenja smo da socijalna uslovi ne bi činili pogodnu osnovu poređenja pri kontrastivnom opisu u prvom redu zbog toga što bi lingvistički plan opisa ostavili u krugu funkcionalno – stilističke diferencijacije. To bi

[3] U radu je analiziran jezički materijal ekscerpiran iz književnih tekstova, razgovornog jezika i Nacionalnog elektronskog korpusa ruskog jezika (www.ruscorpora)

za vjerovatnu posljedicu imalo nemogućnost prevazilaženja podjele replika - reakcija na dvije suprotstavljene grupe: one sa nominativnim sadržajem i one kojima se pripisuje samo komunikativna vrijednost. Tu se prvenstveno misli na govorne stereotipe, konvencionalizovane strukture koje se ne mogu sintaksički raščlaniti. Mnoge od takvih struktura, na primjer, imaju formu pitanja (*Kako da ne* u srpskom *i (A)Как же/ Отчего же* u ruskom), ali s drugačijom funkcijom, u datom slučaju izražavanjem pozitivnog stava u odnosu na stimul, tj. funkcijom slaganja. U krug replika kojima se pripisuje samo komunikativno značenje, spadaju u etikecijske forme (*hvala, izvolite, molim / спасибо, пожалуйста*), pozdravi, uzvici (*aha! ora! uh! / ага! гоп! ой*! i slični). U rusističkoj literaturi one se označavaju kao komunikeme ( Меликян, 2001 ), komunikativi i komunikativne riječi (речевые слова, Гак,1996). Konvencionalizovane strukture su od posebnog interesa za kontrastivno proučavanje zato što u velikoj mjeri odražavaju nacionalnu specifičnost jezika i komunikativnog ponašanja. Na primjer, replika - reakcija u srpskom i ruskom jeziku koja je podudarna po leksičkom sastavu i sintaksičkoj organizaciji, ima različito funkcionalno značenje:

2a) *-Zašto ona može da ostane, a ja ne?*
- ***Bez pitanja***! = 'ne dozvoljavam razgovor', prekid komunikacije (razg.)
2b) *-Ты меня подстрахуешь?*
- ***Без вопросов***! = 'obavezno, svakako, bezuslovno' (Меликян)

Svaki sadržaj izražen na krajnje sažet i ekspresivan način stereotipnim strukturama može biti zamijenjen sintaksičkim konstrukcijama sa leksičkom i gramatičkom eksplikacijom smisla, ukoliko to ne predstavlja suvišnost sa tačke gledišta jezičke ekonomije. Realna komunikacija podrazumijeva mogućnost sinonimične upotrebe komunikema i informativno - sadržinski razvijenih iskaza u zavisnosti od stila komunikacije i procjene informativnih potreba sagovornika.

## 2. Odnos stimula i reakcije

Međusobna povezanost replika u dijalogu ukazuje da se pri sistematizovanju reakcija uloga stimula ne može zaobići i da bi bilo korisno ustanoviti uticaj vrste stimula na reagovanje. U tom smislu stav da repliku izaziva govorni čin koji joj prethodi je suviše uopšteno gledanje pošto jezički materijal pokazuje da se kao stimul javljaju ne samo asertivni sadržaj i komunikativni cilj (ilokutivna snaga) inicijalnog iskaza, nego i neki drugi elementi smisaone strukture, pa i elementi komunikativne situacije.

Ako se uporede upitni iskazi kao dijaloški stimuli par excellence, pokazuje se da komunikativni cilj *'želim da znam X'* nije jedini faktor koji utiče na odgovor. Odgovor na opšte pitanje zapravo predstavlja potvrdu ili negiranje polazne pretpostavke govornika, nagoviještene leksičkim značenjem predikata u asertivnom dijelu iskaza: '*pisali ste ranije, postoji mogućnost da pišete* i *dalje*'.

3a) -*Продолжаете ли вы писать о войне?* / - ***Нет***. (intervju)
3b) - *Pišete li i dalje o ratu?* / **- *Ne***.

Reakcije na ovaj tip pitanja u osnovnom vidu manifestuju se partikulama *da/ne* i kao takve zadovoljavaju komunikativne potrebe replike – stimula. Sa druge strane, reakcije na opšte pitanje koje taj komunikativni cilj zadovoljavaju novim informacijama, čine tematski široku skupinu informativnih, najmanje podložnu uopštavanju, dok su reakcije na posebno pitanje u velikoj mjeri zadate stimulom, tačnije, njegovom kategorijalnom semantikom: npr. na pitanje o prostornom odnosu slijedi i informacija takvog značenja.

4a) -*Gdje si bila na odmoru?* /- ***U Grčkoj***. (razg.)
4b) - *Где вы отдыхали*? /– ***В Крыму***.

Dijaloški stimuli u vidu drugih tipova direktivnog iskaza, npr. sa komunikativnim ciljem predloga, molbe, zahtjeva ili naredbe djeluju prvenstveno na sferu volje adresata, apeluju na njegovu spremnost ili sposobnost da izvrši radnju (Mirić, 2008), pa izazivaju reakciju koja je u većoj mjeri volitivna nego informativna. U jezičkoj realizaciji ovakvih replika volitivnost može naći svoj eksplicitni izraz:

5a) - *Hoćeš mi reći kako ide ta lepota i milina?*
- ***Hoću***, *gospođo*. (Kovačević)
5b) - *Хотите чаю?*
- ***Хочу***. (razg.)

Volitivna komponenta može biti podrazumijevana reakcijama tipa *kako da ne* (*'bih želio, mogao, htio'*) , *svakako* (*'da želim, mogu, hoću '*), *naravno* i sl., što se podudara sa situacijom u ruskom jeziku (*как же, отчего же, с удовольствием, конечно* и др.)

Kao poseban tip stimula može se izdvojiti sam komunikativni impuls, odnosno početak ili prekid komunikacije. Verbalne reakcije na ovakav stimul su u najvećoj mjeri fatičke, jezički stereotipne. One se mogu označiti kao prihvatanje / neprihvatanje, a u srpskom jeziku se u takvom slučaju sreću sredstva poput *molim, šta je..?, a? da? e? izvoli (izvol'te), alo,* a u ruskom *ну, да, так, ага, чего? алло* . Sa druge strane stoje rečenične strukture poput *šta želite? šta ćeš? kaži slobodno, prestani, dosta* i sl. u srpskom i *что тебе ? слушаю.., как ..? хватит, перестань, брось* u ruskom jeziku takođe sa dominantnom metakomunikativnom funkcijom. Reakcija prihvatanja ili neprihvatanja takođe može biti ostvarena potvrdom ili negacijom:

6a) -*Скажите мне, а что было дальше с Иешуа и Пилатом, - попросил Иван, - умоляю, я хочу знать.*
- ***Ах, нет, нет***, - *болезненно дернувшись, ответил гость,- я и вспоминать не могу без дрожи мой роман*. (Булгаков)

6b) - *Recite mi, a šta je bilo dalje sa Ješuom i Pontijem Pilatom – zamoli Ivan - molim vas, hteo bih to da znam.*
- ***Ah, ne, ne*** – nervozno se trgnuvši odgovori gost – *ne mogu bez drhtanja da se setim svoga romana.*

Prihvatanje i neprihvatanje se realizuju i kao reakcije na komunikativnu situaciju u cjelini, ne samo na komunikacionu inicijativu. To pokazuju izrazi kao što su *šta je tu je, šta ćeš, kako mu/ti drago, kako hoćeš, neka, pusti* u srpskom, a u ruskom *что поделаешь, что поделать, что взять/возьмешь, как знаешь, пускай* i nizom drugih.

7a) - *Kako mu nećeš reći, jesi li ti kršćena? Uskoro će i sam primetiti.*
- ***Neka primeti****... To se njega ne tiče.* (Kovačević)
7b) - ***Пусть мобилизуют****. По крайней мере буду знать, что я буду служить в русской армии.* *(www.ruscorpora)*

Bez obzira na veliku ulogu fatičnosti kod ovog tipa reakcija, ipak se može govoriti o tematski uslovljenom sadržaju i semantičkoj funkciji iskaza.

U red tematski definisanih reakcija izazvanih kako asertivnim sadržajem stimula, tako i presupozicijama adresanta, pa i elementima komunikativne situacije, spadaju i slaganje / neslaganje i odobravanje / neodobravanje. Bitna semantička crta slaganja / neslaganja je da se ono zasniva na zajedničkim / različitim presupozicijama adresanta i adresata, što podrazumijeva značajnu inkluzivnost adresata u situaciju. Reakcija slaganja se zasniva upravo na smislu *'i ja tako mislim'* (Mirić, 2008).

8a) - *Несчастный город!*
- ***Да, несчастный город****! – вздохнул Иван Дмитрич и засмеялся.* (Чехов)
8b) -*Nesrećna neka varoš!*
- ***Da, nesrećna varoš****! – uzdahnu Ivan Dmitrič i zasmeja se.*

Može se reći da su slaganje / neslaganje kao i odobravanje / neodobravanje u osnovi evaluativne reakcije, odnosno stavovi zasnovani na ocjeni stimula kao pozitivnog ili negativnog. Za razliku od slaganja, odobravanje ne mora biti motivisano verbalnim stimulom, tačnije denotiranom situacijom, već se može odnositi i na elemente komunikativne situacije. Takav stimul može izazvati reakciju poput iskaza *Ne odobravam pank frizure* (razg.) / *Но я не одобряю русских красавиц, отдающих сердца иностранцам*. (www.ruscorpora)

Odobravanje i neodobravanje takođe imaju niz funkcionalno konvencionalizovanih sredstava izražavanja: *alal (ti) vera! samo tako.., dobro je, dobro, dobro.., sad si našao da .., koješta / молодец! здорово! славно! хорошо! нашел что.., нашел когда.., чепуха, вздор* i drugi. U velikom broju slučajeva ocjenska leksika dobija pragmatičke funkcije upravo odobravanja i slaganja, imanentno subjektivnih.

Postavlja se pitanje da li se prihvatanje / neprihvatanje mogu postaviti u istu ravan sa ovim tipovima reakcije: mišljenja smo da mogu. Prihvatanje je takođe vrsta odnosa prema stimulu, takođe subjektivnog i zasnovanog na procjeni, ali sa drugačijim, manjim stepenom uključenosti i zainteresovanosti adresata (Mirić, 2009).

Sloboda adresata u izboru reakcije pokazuje se i u nizu subjektivnih reakcija pretežno evaluativne i emocionalne prirode, motivisanih različitim stimulima. Veza semantičkih komponenata ocjene i emocije u takvim replikama je nerazdvojiva, pošto se i emocionalni sadržaj zasniva na kratkotrajnoj kognitivnoj obradi i ocjeni stimula. U osnovi reaktivnog iskaza stoji pozitivna ili negativna ocjena koja, na primjer, generiše emociju oduševljenja ili prezira:

9a) -Посмотри Мазанкова, Крупова. Они погубили свои карьеры из – за женщин.
- ***Ах! Какие женщины*!** (Толстой)
9b) – Pogledaj Mazankova, Krupova. Upropastili su svoje karijere zbog žena.
- ***Ah! Kakve žene*!**

Interpretacija emocije zasniva se na intonaciji: '*dostojne žene, divim se tim ženama*' ili '*nedostojne žene, žene koje ne mogu biti razlog* (p)'. Ovaj tip iskaza sa intenziviranim subjektivnim odnosom se može smatrati za primarno reaktivan, a motiviše ga koliko verbalni sadržaj replike - stimula, toliko i komunikativna situacija. U oba jezika njihovo značenje može biti različito interpretirano zavisno od intonacije sa kojom su izgovorene.

Uopšteno uzevši, pozitivne ocjene i emocije se javljaju onda kada realna situacija ili situacija denotirana u replici – stimulu u velikoj mjeri odgovaraju očekivanjima adresata i njegovom sistemu vrijednosti i obrnuto – negativne ocjene i emocije se zasnivaju na nepodudaranju. Očekivanja adresata u sistemu semantičkih komponenata spadaju u neasertivno iskazane, odnosno u presupozitivne. Kao reakcija na presupoziciju stimula može se javiti i emocija iznenađenja:

10a) - *Ты, Ерофей, смотри. Длинный у тебя язык.*
- ***Что вы****? Глыбше могилы...* (Платонов)
10b) -*Ti, Jerofeju, pazi. Imaš dugačak jezik.*
- ***Šta vam je****? Nem sam kao grob...*

Reakcije *Что вы ? / Šta vam je ?* mogu biti interpretirane parafrazom 'čudi me da možete tako misliti'.

Izražavanje ovakve vrste odnosa prema stimulu uključuje i leksičku eksplikaciju ocjene i nominaciju izazvane emocije, uz veliku funkcionalnu opterećenost prozodijskih sredstava. U oba jezika je izrazita tendencija ka konvencionalizaciji ovakvih iskaza: npr. *Kakva sreća! Divno! Kako je to lepo! Tako mi je drago*! / *Какое счастье! Какой ты у меня славненький! Что за прелесть! Я так рада*!

za pozitivne emocije ili *Žao mi je (baš mi je žao, tako mi je žao).., Krivo mi je.., Kakva nesreća! Tužno! Užas*! / *Жаль.., Как жалко! Какое несчастье! Какой ужас! Беда*! (Mirić, 2007)i dr. za negativne.

Slično prethodno razmatranim vrstama reakcija, ocjena i emocija kao komponente u smisaonoj strukturi iskaza takođe čine vrstu subjektivnog odnosa adresata.

## 3. Mogućnosti ustanovljavanja osnove poređenja

Prethodna analiza je pokazala da stimuli u dijalogu mogu biti različitog tipa i da bez obzira na to što značajno utiču na reakciju odnos između njih nije jednoznačan. To se prvenstveno vidi po tome što različite vrste stimula mogu motivisati isti tip reakcije. Ova okolnost pokazuje da u kontekstu kontrastivnog opisa samo odnos stimula i reakcije ne može biti uzet za pouzdanu osnovu poređenja kao i da bi eventualno ustanovljavanje inventara replika moglo biti izvršeno samo u grubim crtama. U skladu s time mogla bi se napraviti izvjesna funkcionalna diferencijacija reakcija, npr. na logičke, informativne, evaluativne, emocionalne, socijalno-kontaktne.

Mogućnost za opis replika – reakcija iz tri posljednje podgrupe po istovjetnom kriterijumu vidimo upravo u njihovoj funkcionalno – semantičkoj podudarnosti: svi navedeni tipovi izražavaju odnos adresata (slušaoca) bilo prema verbalnom, bilo prema neverbalnom stimulu. Drugim riječima, adresat reaguje na denotativni sadržaj replike-stimula, na njene presupozicije kao i na komunikativnu situaciju čiji je i sam dio. Postojanje i izražavanje odnosa, eksplicitnog ili implicitnog, ukazuje da se radi o situaciji modalnog tipa i mogućnosti da se replici - reakciji pripiše modusni smisao. Inventar modusnih smislova može da posluži ne samo kao osnovni kriterij za opis reakcija, nego i za formiranje jedne semantičke osnove poređenja za kontrastivni opis jezika. To otvara put funkcionalno – semantičkom pristupu iz perspektive sadržaja prema formi izražavanja i objedinjavanju različitih jezičkih oblika reagovanja i njihovom širem sagledavanju kroz kontrastivni opis. Tumačenje odnosa izraženog replikom-reakcijom kao modusnog zahtijeva i određenje prema pojmu modalnosti i modusa: u datom slučaju modalnost se tumači kao odnos prema stvarnosti koji u rusističkoj lingvistici potiče od V.V.Vinogradova (Виноградов, 1975). Stvarnost je predstavljena komunikativnom situacijom, adresantom i adresatom, sa socijalnim faktorima njihovog komunikativnog ponašanja i eventualnom pojavom drugih elemenata u toj stvarnosti tokom komunikativnog čina.

## 4. Zaključak

Spontanost komunikacije i sloboda načina reagovanja i njegovog jezičkog uobličavanja mogu u izvjesnoj mjeri biti sistematizovani, uz svijest o tome da je realna komunikacija uvijek daleko složenija od svake istraživačke svedenosti. Ipak,

neki parametri za opis komunikativnog ponašanja mogu biti ustanovljeni, prije svega na funkcionalno – semantičkom planu. Ti isti parametri čine i pogodnu osnovu za kontrastiranje jezičkog materijala, mada relativno uopštenu. Pokušaj kontrastivne analize pokazuje da pri tome parametar socijalno – pragmatičke uslovljenosti komunikativnog čina ne može imati primat, već da zauzima podređeni položaj u odnosu na semantički definisane tipove reakcije.

U okviru semantički definisanih reakcija moguće je dalje razrađivati osnovu poređenja kako bi obuhvat kontrastiranog jezičkog materijala bio što potpuniji. Predloženi pristup takođe otvara put za uključivanje u istraživanje diskursnih strategija i taktika pri ostvarivanju pojedinih načina reagovanja.

**Bibliografija**


Безяева М.Г., (2005). Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия). *Слово, грамматика, речь*, вып. VII. Москва, Издательство московского университета. (105-129)

Гак В.Г., (1994). Речевые рефлексы с речевыми словами. *Логический анализ языка. Язык речевых действий*. Москва, РАН. (6-10)

Лекант П.М. (2002). Речевая реализация модального значения неодобрения. *Тенденции в системе номинации и предикации русского языка*. Москва, (10 – 14)

Меликян В.Ю., (2001). Словарь: эмоционально - экспрессивные обороты живой речи. Москва, «Флинта – Наука»

Mirić, Dušanka (1994). Upitni iskaz u ruskom i srpskom jeziku. Doktorska disertacija. Biblioteka Filozofskog fakulteta u N.Sadu.

Мирић, Душанка (2007). Предикати емоционалног односа жаљења у руском и српском језику. Међународна конференција *Словенске синтаксе*, Нови Сад, 27-29. X 2005. *Зборник Матице српске за славистику*, св. 71 -72, Н.Сад, 2007. (499-518)

Мирић, Душанка (2008). Согласие – несогласие как явление дискурса русского и сербского языков. Међународни симпозијум *Изучавање словенских језика, књижевности и култура као инословенских и страних*, Београд, 3-5. јун 2008. Зборник реферата. Славистичко друштво Србије, 2008. (251-258).

Мирић, Душанка (2009). Реакција прихватања као модусно значење у српском и руском језику. *Славистика*, књ. XIII, (2009), Београд. (389-398)

Падучева Е.В. (2009). Прагматические аспекты связности диалога. *Статьи разных лет*. Москва, Языки славянских культур. (511-521)

Савина Е.А. (2008). Контактноподдерживающие структуры, эксплицирующие положительную оценку (с параметром невключенности говорящего). *Русский язык в научном освещении* 1 (15)ю (201-216)

Зеленщиков А.Н. (отв.ред.) (1997). Актуализация предложения, т. I. Категории и механизмы. Санкт Петербург, Изд. санктпетербургского университета.

Душанка Мирич

Нови-Садский университет

**ТИПЫ ДИАЛОГИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ**

**Резюме**

В работе рассматриваются возможности эффективного сопоставительного описания реактивных диалогических реплик на материале сербского и русского языков. Принципиальную важность при том имеет определение основы сопоставления и выбор параметров описания, поскольку не все факторы формирований реплик – реакций могут создать эффективную основу. Исследованное взаимодействие реплик-стимулов и реплик-реакций в двух языках указывает, что реакции оценочного, эмоционального и социо-прагматического типа могут рассматриваться как система модусных смыслов, удобная для создания основы сопоставления.

UDK 811.163.41'373.43; 811.162.4'373.43
ID 177413644

ANA MAKIŠOVA

Univerzitet u Novom Sadu

# HIBRIDNA LEKSIKA U DVA GENETSKI SRODNA JEZIKA

**Sažetak**: U radu se govori o hibridnim leksemama. U ovim tipovima reči spajaju se osnove preuzete iz različitih jezika sa domaćim osnovama, dolazi do kombinovanja elemenata iz genetski nesrodnih jezika. Većina ovakvih složenica nastala je spajanjem dve osnove nultim spojnim vokalom. Hibridne složenice učestalije su u jeziku poslednjih decenija. U savremenom slovačkom jeziku kao i u drugim slovenskim jezicima to je jedan od najproduktivnijih načina građenja reči. Većinu hibridnih složenica čine neologizmi, koje svrstavamo prema raznim stilovima savremenog jezika, u većini slučajeva to su termini, koji se koriste u tehničkoj oblasti, u profesionalnom slengu i drugim naučnim oblastima. U pogledu porekla pojedinih leksema, većinom su to reči grčkog i latinskog porekla. U poslednje vreme jak uticaj ima i engleski jezik.
**Ključne reči**: hibridna složenica, domaća reč, reč stranog porekla, latinska reč, grčka reč, engleska leksema, neologizam.

Složenice u poslednje vreme čine značajan procenat u leksičkom fondu reči. Osnovni razlog njihovog građenja, jeste potreba da se imenuju nove pojave u društvu u oblasti pojedinih struka sa jedne strane a sa druge strane kao potreba za novim aktuelnim nazivima prvenstveno u publicističkim tekstovima. Osnovna pretpostavka za građenje složenica sa jednim elementom stranog porekla jeste uticaj stranih jezika i jaka tendencija za jezičkom ekonomijom. Složenice ovoga tipa u savremenom jeziku svrstavamo među neologizme. To je samo jedan od primera da se u savremenom jeziku primenjuju internacionalne tendencije. U većini slučajeva to su složenice stranog porekla koje u svom sastavu sadrže obe lekseme stranog porekla ili u kombinaciji domaća i reč stranog porekla. Složenice tipa domaća i strana leksema u savremenoj lingvistici svrstavamo među hibride. Hibridna leksika nastaje kombinovanjem elemenata iz različitih, genetski nesrodnih jezika. Hibridna reč se, dakle, može javiti kao proizvod različitih međujezičkih dodira i uticaja.

Složenice u poređenju sa izvedenim nazivima imaju neke prednosti. Složenice sadrže viši stepen eksplicitnosti u poređenju sa derivatima. Klára Buzássyová u studiji *Zložené slová z hľadiska internacionalizácie a inovácií* navodi, da kod građenja složenica ne nastaju različite morfonološke alternacije, što predstavlja prednost kod građenja termina u oblasti nauke i tehnike, kojih u savremenom jeziku ima u izobilju u oblasti komunikacije. Složenice ovoga tipa učestale se u oblasti nauke i tehnike. U monografiji *Dynamika slovnej zásoby*

*súčasnej slovenčiny* (s. 230) autori navode, da do građenja složenica dolazi u tom trenutku, kada se jedan denotat, pojam, više ne označava sa dve reči, lekseme, već jednom leksemom, pri čemu složeni nazivi i univerbizovana forma paralelno funkcionišu u jeziku. Složenica kao lingvistička jedinica sastavljena je iz dve, izuzetno tri lekseme (korenske morfeme), koje se nalaze u logičko-sintaksičkom odnosu i čine posebno formalno-semantičku jedinicu.

Složenice su karakteristične za pisanu formu jeziku, frekventovane su u naučnoj terminologiji, isto tako u publicističkom stilu a brojne su i u društveno-političkoj sferi komunikacije.

U okviru složenica u lingvistici kao posebnu grupu leksema razlikujemo hibridne složenice. U lingvističkoj literaturi u hibridnu složenicu se svrstava ona leksema, čiji su sastavni delovi preuzeti iz različitih jezika. Hibridna leksika nastaje kombinovanjem elemenata iz različitih, genetski nesrodnih jezika. U radu, se na materijalu slovačkih i srpskih leksema, analiziraju hibridne složenice, koje u svom sastavu u prvom delu sadrže elemenat stranog porekla. Materijal za ovaj rad ekscerpirali smo iz Rečnika stranih reči (Slovníka cudzích slov)i iz najnovijeg Slovníka súčasného slovenského jazyka a-g za slovački jezik a za srpski jezik iz Velikog rečnika stranih reči i izraza. U pogledu obrazovanja hibridne leksike, između slovačkog i srpskog jezika danas nema bitnije razlike. U oba jezika lekseme ovoga tipa su brojne i frekventovane. Produktivnost pojedinih stranih elemenata, međutim, u ovim jezicima nije uvek ista, što će biti izloženo u primerima.

Većina složenica ovoga tipa gradi se na taj način, što se dve osnove spajaju nultim spojnim vokalom. Nasuprot tome kod domaćih složenica u većini slučajeva pojavljuje se spojni vokal, -e- ili -o-. Hibridna leksika u lingvistici frekventnija je u zadnjih deset godina. Slovački lingvisti navode, da su hibridne složenice sastavni deo leksike slovačkog jezika. U savremenom slovačkom jeziku, kao i u ostalim slovenskim jezicima, to je jedan od najproduktivnijih načina građenja leksema. Većinu hibridnih složenica čine neologizmi, koje svrstavamo ka različitim stilovima književnog jezika, uglavnom to su termini iz oblasti nauke, tehnike, ekonomije i drugih naučnih oblasti. Kada pogledamo malo unazad u poređenju sa prethodnim godinama broj hibridnih složenica u poslednje vreme se povećao. I broj prefiksoida se povećao, o čemu svedoče i primeri u najnovijem izdanju Rečnika savremenog slovačkog jezika (Slovník súčasného slovenského jazyka). Sa stanovišta porekla leksema, većina njih ima poreklo u grčkom ili latinskom jeziku. U poslednje vreme značajan uticaj ima i engleski jezik. Ekspanzija engleskog jezika dovodi se u vezu sa naučno-tehnološkom revolucijom, u oblasti ekonomije i bankarstva. U najnovije vreme frekventovane su složenice, koje u prvom delu imaju prefiksoid euro-/euro-, evro: *euromena, eurotrh, euročíslo, eurodaň, eurookno; evrodolar, evrotržište*. Kod ove grupe leksema treba naglasiti, da u posmatrana dva jezika postoji razlika u pravopisu. U slovačkom jeziku pišemo sa samoglasnikom *u*, dok u srpskom jeziku u rečniku

se navodi odrednica euro-, ali autori ne beleže primere, nego samo pod odrednicom evro-.

U posmatranim jezicima najproduktivnije su hibridne složenice sa sledećim stranim elementima u prvom delu (kod nekih složenica nisu zabeleženi primeri u srpskom jeziku):

agro- (lat.) *agropodnikateľ, agroslužba;agronadzor,*
amino- (grč.) *aminokyselina, aminoskupina;aminokiselina, aminogrupa*
anti- (lat.) *antičastica, antihmota, antilátka; antiratni, antijunački*
audio- (lat.) *audioveža, audiopáska;*
auto- (grč.) *autodielňa, autodoprava, autodráha;autodelovi, autoprevoznik*
bio- (grč.) *bioplyn, bionafta, bioprúd;biokuća, biomasa*
demo- (lat.) *demonahrávka*
disko- (grč.) *diskohudba; diskomuzika*
eko- (grč.) *ekohračka, ekonálepka, ekoznačka;ekonalepnica*
elektro- (grč.) *elektrobubon, elektromer, elektropredajňa;elektrostruka, elektroradionica*
energo- (grč.) *energoplyn, energovlak, energovod;energosnabdevač, energorashod*
euro-/evro- (od vlastite imenice) *euročíslo, eurodaň, euroznačka; evrodolar, evrotržište*
ex-/eks-(grč.) *exkráľ, exkráľovná;ekskralj, eksprvak;ekskralj*
extra-/ekstra- (lat.) *extratrieda*
foto- (grč.) *fotoblesk, fotobunka, fotočlánok;fotoigra, fotoprijemnik*
gramo- (grč.) *gramoihla, gramonahrávka, gramopredajňa*
hyper-/hiper- (grč.) *hyperjadro, hypernáboj; hiperosetljiv,*
info- (lat.) *infodiaľnica, infozákon*
infra- (lat.) *infračervený, infradoska, infraohrev;infrazvuk, infracrven*
kvázi-/kvazi- (lat.) *kváziičastica, kváziodborník, kváziveda; kvazidečji, kvazizaštitni*
makro- (grč.) *makročlánok, makrosnímka, makrosvet;makropoložaj, makroplan*
maxi-/maksi- (lat.) *maxidĺžka, maxisukňa;*
meta- (grč.) *metajazyk, metaveda;metajezik,*
mikro- (grč.) *mikročastica, mikrojasle, mikropočítač, mikroprostredie;mikroigra, mikroprekidač*
mini- (lat.) *minidĺžka, minipočítač, minisukňa, minižiarovka; mininaselje, minilonac*
mono- (grč.) *monočlánok, monodivadlo;monokultura, monoplan*
moto- (lat.) *motoopravovňa;mototrka, motodruštvo*
narko- (grč.) *narkoobchod, narkopeniaze*
poly-/poli- (grč.) *polykyselina*
porno- (grč.) *pornočasopis, pornoherec;pornočasopis, pornoizložba*
pseudo- (grč.) *pseudobesnota, pseudočernozem, pseudosloh;pseudoobjašnjenje, pseudorešenje*

rádio-/radio- (lat.) *rádiobudík, rádioďalekopis;radionovinar, radio-stanica*
retro- (lat.) *retropríbeh*
stereo- (grč.) *stereozvuk; stereokutija, stereoprijemnik*
super- (lat.) *superdiaľnica, superliadok, superposchodie;superbroj, superčovek*
tele- (grč.) *telemost; telerasprodaja, televeza*
termo- (grč.) *termobielizeň, termočlánok, termosklo, termosýtič;termoodelo, termoobrada*
video- (lat.) *videoherňa, videohra, videonahrávač, vidonahrávka;videoprema, videoizdanje*
watt- *watthodina*

U zavisnosti od strukture složenice razlikujemo dve grupe na osnovu pripadnosti određenoj vrsti reči prvog dela složenice. Osnovni kriterij kod tipa složenice je leksemski sastav. To je, zapravo tvorbeno-morfološki kriterij, jer kao osnov prilikom klasifikacije uzimamo morfološku pripadnost prve tvorbene jedinice. Na osnovu ovog kriterija prvi deo složenice svrstavamo među imenice ili prideve, npr. bio-, eko-, euro-, porno-, termo-, video- i sl. Drugu grupu čine hibridne složenice koje u svojoj strukturi imaju imenicu u prvom delu, npr. auto-, moto-, rádio-... a u drugom delu složenice takođe stoji imenica. Sledeću grupu hibridnih složenica čine pridevi u spoju sa imenicom, npr. demo-, ex/eks-, hyper-/hiper-, info-, mikro-, mini-, pseudo-, super-. Manje produktivnu grupu čine hibridne složenice čiji prvi složenički deo je motivisan brojem, npr. mono-, tetra-.

Sa stanovišta kompozicione metode kod građenja hibrida primenjuje se kompozicija. Neke od komponenata prilikom građenja se skraćuju i u sastav složenice ulaze u skraćenoj formi, npr. *elektrospotrebič – elektrický spotrebič, elektrovodič – elektrický vodič, fotopapier – fotografický papier, rádioliečba – rádioaktívna liečba*. Kod navedenih leksema dolazi do skraćivanja prve osnove, dok druga osnova se ne skraćuje. Dolazi do redukcije prvog dela složenice koju na osnovu morfološke pripadnosti svrstavamo među prideve, npr. elektro-, info-, mikro-, mini-, super-, ili dolazi do redukcije imeničke osnove auto-, moto-, rádio-/radio-. Skraćivanje prvog dela složenice je vrlo česta pojava. Na osnovu skraćivanja leksema, složenice možemo svrstati u dve grupe:

*1.* U prvu grupu svrstavamo lekseme, u kojima prvi deo funkcioniše kao prefiksoid, t.j. ne postoji skraćeni oblik, npr. makro-, mini-, mono-, poly-. Prefiksoidi se koriste kod građenja složenica u različitoj meri. Povećava se broj složenica sa kvantitativnim prefiksoidima mini-, mikro-, u kombinaciji sa domaćom osnovom. Složenice ovoga tipa u jeziku funkcionišu prvenstveno kao termini, ali često se koriste u publicističkom stilu u stilističke svrhe, npr. *minikrôčik, miništát, mininaselje, minilonac.* Leksika svakog jezika, pa tako i slovačkog i srpskog jezika neprestano se obogaćuje novim složenicama, koje u prvom delu sadrže prefiksoide disko-, info-, video-, npr. *diskohudba, diskomuzika, infodiaľnica, videonahrávka, videorozprávka, videopáska, videoprehrávač, videoprema, videoizdanje.* Neki strani elementi, koji su produktivni u slovačkom jeziku, kao npr.

prefiksoid info-, nije produktivan u srpskom jeziku kao prva komponenta hibridnih reči.

2. U drugu grupu svrstali smo one složenice, u kojima je prvi deo redukovan, ali prvobitno značenje se zadržalo. Korenske morfeme ovoga tipa motivisane su skraćivanjem prideva u strukturi „pridev + imenica". Paralelno leksema u jeziku funkcioniše i u punom, neredukovanom obliku npr. auto-/automobilový;automobilski, agro-/agrologický;poljoprivredni, bio-/biologický;životni, disko-/diskotékový, eko-/ekologický;ekološki, elektro-/elektrický;električni, euro-/európsky;evropski, foto-/fotografický;fotografski, gramo-/gramofónový;gramofonski, porno-/pornografický;pornografski, psycho-/psychický;duševni. Prefiksoid tele- može imati dva značenja. Jednom se koristi u značenju telegrafski, drugo značenje ima televizijski. Slična je situacija i sa prefiksoidom elektro-, može imati značenje električan, ali i elektronski.

Nešto novo u jeziku predstavljaju komponente sa e-, i-, m- u prvom delu. Navedene komponente u slovački i srpski jezik preuzete su iz engleskog jezika i adaptirale su se u pravopisnom pogledu. To su lekseme, koje u svojoj strukturi sadrže jedno slovo u prvom delu a u drugom delu složenice stoji punoznačna reč. U strukturi ovih složenica pojavljuju se skraćene osnove. Komponenta e- predstavlja skraćeni deo reči elektroničar, elektronski, i- zamenjuje reč internet, a m- predstavlja skraćenicu za mobil, mobilan. Navedeni izrazi su novijeg datuma, brojnije i učestalije se u leksici pojavljuju krajem 20. veka ne samo u slovačkoj leksici, već uopšteno u svim jezicima i to uporedo sa brzim razvojem modernih informacionih i komunikacionih tehnologija. Koriste se u oblasti informatike i mobilne komunikacije.

Lekseme ovoga tipa sadrže dve komponente. Prvi deo se sastoji iz jednog slova, dok u drugom delu pojavljuje se uobičajena reč, koja zavisi od prve komponente složenice. Položaj slova je antepozicioni. Lekseme ovoga tipa svrstavamo među složenice. Kako smo već naveli, prvi deo se sastoji iz jednog slova, možemo označiti kao korensku morfemu koja je nastala skraćivanjem. Što se tiče pravopisa, on nije ujednačen. Složenice ovoga tipa pišu se uglavnom sa crticom, ali pojavljuju se i primeri bez crtice. Kod izgovora komponente e- u slovačkom jziku koristi se engleski izgovor imejlový. Ovaj oblik zabeležen je u rečniku savremenog slovačkog jezika (Slovník súčasného slovenského jazyka) i rečniku stranih reči (Slovník cudzích slov). Najfrekventovanije su složenice sa komponentom e- u prvom delu koje su u vezi sa kompjuterskom tehnologijom – elektronskom poštom, npr. *e-daň* (imejlová daň), *e-denník, e-nákup, e-podpis, e-pošta, e-poisťovníctvo, e-slovník, e-vzdelávanie, e-výuka*. Treba naglasiti, da sa komponentom e- najčešće se spajaju imenice kao daň, slovník, správa, služba, podpis, zatim pridevi a samo sporadično glagoli e-nakupovať. Brojnije su složenice koje u drugom delu sadrže reč stranog porekla. Nekoliko primera smo zabeležili i u srpskom jeziku, u već pomenutom rečniku I. Klajna i M. Šipke *e-gotovina*, *e-korpa, e-pošta.* Složenice sa komponentom i- u prvom delu u svakodnevnom životu frekventovane su, ali u rečnicima nisu još zabeležene.

Značenje ovih složenica odnosi se na internet, dovodi se u vezu sa internetom. Koristi se u oblasti kompjutera, marketinga, publicistike, preduzetništva, u sferi struke ali i svakodnevnoj komunikaciji, npr. *i-noviny, i-kaviareň, i-pošta.* Složenice sa komponentom i- u prvom delu ređe su zastupljene u poređenju sa prethodnom grupom leksema. Često se dešava, da složenice sa e- i i-komponentom imaju istu semantiku, elektronski, putem interneta. U svakodnevnoj komunikaciji češće se susrećemo sa oblikom e- u prvom delu složenice. Što se tiče upotrebe složenica ovoga tipa, treba naglasiti, da su veoma često izostavljene iz određenog teksta, značenje se podrazumeva iz konteksta, npr. *prijavni list pošaljite na adresu jkpr2010@gmail.com i sl.*

Složenice sa komponentom m- u jeziku su se počele upotrebljavati sa pronalaskom mobilnih telefona. Složenice ovoga tipa nisu obuhvaćene u rečniku stranih reči (koji je iz štampe izašao 2005 g.) što samo potvrđuje da su novijeg datuma. U pisanim medijima su zastupljene kao i u svakodnevnoj komunikaciji, npr. *m-správa, m-platba* putem mobilnog telefona.

Složenice sa e-, i-, m- u prvom delu njihov skraćeni deo zastupa pridev a kao celina grade se po uzoru višesložnog naziva. Složenice ovoga tipa frekventovane su i jezik se svakodnevno obogaćuje novim složenicama ovoga tipa. Sve ovo se dovodi u vezu sa brzim razvojem moderne komunikacione i kompjuterske tehnike. Nazivi ovoga tipa u savremenom slovačkom i srpskom jeziku u prvom redu se adaptiraju grafički i prilikom izgovora, ali i na planu morfološkom. Paralelno sa skraćenim oblicima u jeziku se upotrebljavaju i nazivi od dve punoznačne reči, npr. *elektronická pošta, elektronická výuka, elektronická kniha, elektronický časopis* i sl.

Možemo zaključiti, da u našem istraživanju najbrojnije hibridne složenice sa elementom stranog porekla u prvom delu su imenice. Hibridnih prideva je znatno manje. I kada se pojavljuju izvedene su od imenica.

Građenje složenica u savremenim jezicima je izrazito dinamična pojava. Svaki jezik se stalno obogaćuje novim komponentama stranog porekla a paralelno se povećava broj složenica. U najnovije vreme se broj hibrida u jeziku intenzivno povećava, grade se nove lekseme sa novim stranim elementima. Hibridne složenice jesu izraz intenzivnog procesa preuzimanja i adaptacije stranih reči u sistem slovačkog i srpskog jezika.

U poslednje vreme broj složenica se znatno povećava i to u prvom redu u oblasti publicistike kao i u svim oblastima javnog informisanja. Neologizmi ovoga tipa su brojni i frekventovani. Svakodnevnom upotrebom složenica u komunikaciji do izražaja sve više dolazi ekonomija u izražavanju. Sa stanovišta jezičke ekonomije kraće forme imaju prednost i veću frekvenciju u odnosu na komplikovanije višesložne nazive. Danas možemo govoriti i o tipizaciji obrazovanja hibridne leksike. Brojni hibridi su obrazovani po modelu internacionalana komponenta, koja označava meru, stepen svojstva sa imenicom u drugom delu.

## Literatura


Buzássyová, K. (2003). *Zložené slová z hľadiska internacionalizácie a inovácií.* Jazykovedný časopis, 54, č. 1-2, s. 31 – 50.

Horecký,J - Buzássyová,K. - Bosák,J.(1989). *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny.* Bratislava:Veda, s. 230.

Horecký,J - Buzássyová,K. - Bosák,J.(1989). *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny.* Bratislava:Veda, s. 229.

Klajn,I.-Šipka, M.(2007). *Veliki rečnik stranih reči i izraza.* Novi Sad:Prometej, 1644 s.

Kol. autorov: *Slovník cudzích slov* (akademický) (2005). Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1054 s.

Kol. autorov: *Slovník súčasného slovenského jazyka. A-g.* (2006). Bratislava : Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1133 s.

Sokolová, M. – Ivanová, M. – Vužňáková, K.(2005). *Prínos slovníka koreňových morfém k charakteristike kompozít.* Jazykovedný časopis, 56, č. 2, s. 99 -126.

Šipka, D. (2003). *Rečnik tvorbenih formanata*. Beograd:Alma, 281 s.



ANA MAKIŠOVA

University of Novi Sad


## HYBRID COMPOUNDS IN TWO GENETICALLY SIMILAR LANGUAGES

### Summary


Hybrid lexis is formed by combining elements from different genetically dissimilar languages. In Slovak and Serbian these words consist of foreign and Slavic elements (basis, prefixoid, suffixoid). The research was done synchronically and the analyzed material was excerpted from explicative dictionaries of Slovak and Serbian. Hybrid compounds in language occur under the influence of a foreign language because of the principle of language economy. Most of the hybrid compounds are classified as neologisms.



**Key words:** hybrid compound, domestic word, word of foreign origin, prefixoid, suffixoid, affixoid, Greek, Latin, neologism.

UDK 811.163.41'373.6; 811.111'373.6; 811.133.1'373.6
ID 177414156

SNEŽANA GUDURIĆ

Université de Novi Sad

# QUELQUES DILEMMES INTERLINGUISTIQUES (FRANÇAIS-ANGLAIS-SERBE)

**Abrégé:** Le texte porte sur quelques lexèmes qui, malgré une même origine étymologique et une orthographe très semblable en français, en anglais et en serbe, ont une signification première différente dans ces trois langues.
**Mots clés:** internationalisme, européisme, origine des mots, lexicologie, polysémie, français, anglais, serbe.

Aujourd'hui on pourrait en parler aussi bien comme faisant partie des *faux amis* (ang. *false friends* ou *false pairs*, ser. *lažni prijatelji* ou *parovi*[1]), que des *internationnalismes* (ang. *internationalisms*, ser. *internacionalizmi*) ou des *européismes* (ang. *europeanismes*, ser. *evropeizmi*). Ils sont effectivement des mots qui apparaissent dans la plupart des langues européennes modernes dans une forme plus ou moins semblable et qui proviennent des mêmes origines, latines ou grecques. Mais en même temps, ces mots, ayant parcouru des chemins tantôt parallèles tantôt très différenciés, quant à leur évolution sémantique dans les trois langues citées, montrent aujourd'hui des significations non seulement nuancées, mais parfois complètement différentes.

Les causes de cette diversification sémantique sont multiples. En première lieu, on pourrait remarquer que les diverses communautés linguistiques ne retenaient pas les mêmes significations des mots initiaux latins ou grecs: certaines se contentaient d'incorporer dans leur langue le mot avec son sens principal, alors que d'autres ne l'utilisaient qu'avec l'un de ses sens figurés. Par ailleurs, au cours des siècles, un certain nombre de mots sont entrés dans la formation d'expressions devenues figées dans l'une de ces trois langues, mais pas dans les deux autres. Ce fait a davantage provoqué la modification de leur sens en fonction de l'emploi particulier de l'expression en question. Le milieu socio-culturel, toutes sortes de

[1] Maxime Koessler et Jules Deroquigny ont lancé le terme de „faux amis" dans leur ouvrage *Les faux amis, ou pièges du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs)*, Vuibert, 1928, qui est par la suite traduit en anglais comme « false friends », en italien comme « falsi amici » et en allemand comme « falsche Freunde ». Vladimir Ivir (*Teorija i tehnika prevođenja*, udžbenik za II razred srednjeg usmerenog obrazovanja prevodilačke struke, Karlovačka gimnazija, 1978, Sremski Karlovci, deuxième édition 1985) propose le terme « fausses paires ».

découvertes et d'innovations n'ont fait que renforcer les acceptions diverses de mots identiques initialement. Certes, il arrive souvent qu'ils soient polysémiques dans une même langue et qu'on trouve des significations similaires dans les deux autres. Mais ce qui nous intéresse c'est la signification principale, qui est en général différente, tandis que celles, qu'on peut considérer comme proches ou même identiques, appartiennent soit aux emplois spécialisés ou figurés, soit aux significations secondaires. Il n'est pas toujours possible de suivre d'une façon précise et constante toutes les modifications du sens des mots identiques au départ pareils, mais il en reste généralement des traces principales qui sont reconnaissables.

Dans ce texte, nous nous bornerons à quelques exemples représentatifs pouvant servir de fondement à d'autres recherches dans ce domaine, qui contribueraient à la formation d'une base de données complémentaires accompagnant les mots des dictionnaires d'européismes multilingues.

Le mot *fr.* ***balance****/eng.* ***balance****/ser.* ***balans*** a les significations suivantes dans les langues examinées:

- fr. balance = ang. scales / ser. vaga, kantar
- ang. balance = fr. équilibre / ser.ravnoteža
- ser. balans = fr. équilibre/ ang. balance

Il est à noter que le mot français peut désigner en second lieu «l'équilibre », ce qui est sa signification en serbe (« *ravnoteža* »).

L'origine de ce mot remonte au latin classique où le lexème *lanx,-cis* (f) désignait un bol assez grand et profond, en métal en général, qui servait à manger. Par le procédé de l'élargissement du champ sémantique, le même mot s'utilisait pour indiquer le plateau servant pour le mesurage (à mesurer). Comme l'appareil de mesure comportait deux de ces plateaux, on l'a nommé à partir des mots latins *bis* « deux » et *lanx*, ce qui a abouti à la forme *bilancia* en latin populaire. À partir du XIIe siècle, le mot *balance* est approuvé dans l'ancien français.

C'est au XIIIe siècle que l'anglais a emprunté le mot *balance,* on le trouve chez Robert de Glochester avec la signification de « doute, risque, incertitude ». Le mot commence à s'utiliser avec le sens de *scale* en XIVe siècle mais ce n'est qu'à partir du XVIIIe siècle que cette signification devient dominante.

Le mot *balans* est entré en langue serbe par le français et a toujours gardé la signification apportée de la langue source. Les premières données d'utilisation de ce mot datent de la fin du XIX siècle et sont tirées du journal *Odjek, list politički, ekonomski i književni* ( Beograd), de l'année 1886[2], ce qui indique déjà son emploi particulier lié à la vie politique et économique. Plus tard, l'utilisation de ce mot s'est

[2] Donnée du Dictionnaire de SANU, les autres dictionnaires citent des emplois ultérieurs, tandis que dans le dictionnaire de Vuk Stef. Karadžić (*Српски рјечник, истумачен њемачкијем и латинскијем ријечима*, première édition, Vienne, 1818.) ainsi que dans celui de Đuro Daničić (*Рјечник из књижевних старина српских, 1862-1864, Београд*) le mot *balans* n'est pas noté.

propagée dans d'autres domaines tels que les sciences, l'art et même la vie quotidienne.

Ce mot est considéré comme étranger, ses synonymes serbes étant *ravnoteža* d'un côté, et *sklad* de l'autre.

Un autre mot, qui fait partie du lexique de la vie quotidienne de toutes les trois langues citées, est le mot fr. ***caractère***/ang. ***character***/ser. ***karakter***.

Le sens principal de ce lexème dans les langues examinées est le suivant :

- fr. caractère = ang. temper, (sec. character) / ser. priroda, ćud, karakter,
- ang. character = fr. personnage / ser. ličnost, lik
- ser. karakter = fr. caractère / ang. nature (sec. character )

Ce mot vient du grec ancien ***kharacter*** et est entré en latin sous la forme de ***character*** avec la signification de « signe gravé », « empreinte (d'une monnaie) » puis « signe distinctif », transmise de la langue d'origine.

La forme française, datant du XVIe siècle, avait, à cette époque-là, plusieurs significations : « signe gravé ou écrit, élément d'une écriture; chiffre, lettre, signe, symbole ». Il est évident que la première signification est celle reprise de la langue d'origine (pour le français c'est le latin), mais que d'autres s'ajoutent à cette première indiquant ainsi le parallélisme entre l'évolution culturelle et technique d'un côté et l'évolution linguistique de l'autre. C'est encore plus évident à partir du XVIIe siècle, période dans laquelle le mot *caractère* appartenait à la langue technique et désignait un bloc de métal portant une lettre, utilisée pour l'impression typographique traditionnelle (donnée datant de l'année 1675). Dans la langue courante, à la même époque, ce mot s'utilisait pour nommer « un signe ou un ensemble de signes distinctifs, trait propre à une personne ou à une chose, et qui permet de la distinguer d'une autre; caractéristique, indice ; marque, particularité, propriété, qualité, signe; élément propre, particulier (qui permet de reconnaître, de juger), qualité ». C'est chez Pascal, par exemple, qu'on le rencontre sous cet emploi. Dans un sens absolu (surtout au négatif), le mot désignait « l'air personnel, original; le cachet, l'originalité, la personnalité ou aussi l'expression, l'allure, le style ».

À partir de 1665, ce mot est utilisé plus ou moins régulièrement pour désigner « l'ensemble des manières habituelles de sentir et de réagir qui distinguent un individu d'un autre, individualité, personnalité, tempérament ». À la même époque, il entre en combinaison avec d'autres mots formant ainsi des expressions ou des locutions avec des sens nuancés, qui se sont conservés jusqu'aujourd'hui : *avoir (un) bon caractère* « être affable, conciliant, sociable », *avoir un heureux caractère* « être optimiste », a*voir (un) mauvais caractère* « être acerbe, agressif, emporté, hargneux, irascible, a*voir son caractère* « ne pas être d'une humeur facile ». Le mot désigne aussi une manière d'être morale (*un beau, un noble caractère*).

L'expression *avoir du caractère* s'emploie de plus en plus à partir du XVIIIe siècle avec la signification de « avoir du courage, de la détermination, de l'énergie, de la fermeté »

Chez l'auteur français Renan (1823-1892), on retrouve le mot *caractère* désignant une personne considérée dans son individualité, son originalité, ses qualités morales, c'est-à-dire une personnalité. Les premiers emplois du mot dans cette signification remontent à la fin du XVIIIe siècle, notamment à l'année 1787 où cet emploi a été attesté dans le *Dictionnaire critique* de Féraud.

Dans la littérature, le mot *caractère* s'emploi pour désigner les mœurs (d'une personne ou d'un groupe); leur description (dans une œuvre littéraire). On retrouve cet emploi par exemple dans « *Les Caractères* » *de La Bruyère.*

Depuis l'année 1748 (*Dictionnaire* de Trévoux (4e éd.), *Dictionnaire de l'Académie* (3e éd.), *Dictionnaire* de Richelet) le mot s'utilise pour désigner l'âme ou le génie d'une nation (par exemple *le caractère français/anglais/serbe*)

Dans la langue française, ce mot est entré dans d'autres constructions particulières, formant des locutions ou expressions, par exemple : *sans caractère* (sans originalité). La locution adjectivale *de caractère* s'emploie dans l'immobilier, pour un logement ancien et pittoresque.

Le mot anglais *character* a été emprunté au français au XIVe siècle avec le sens de « trait distinctif ». A partir du XVe siècle, il commence à désigner le symbole ou le caractère graphique. Au XVIIe siècle, le mot élargit ses champs sémantiques et s'emploie dans le sens de qualité intellectuelle et morale. Ce n'est qu'à partir du XVIII siècle que cette dernière signification se rétrécie et commence à indiquer principalement un personnage ou une personnalité. Il est à noter que ce sens particulier ne devient courant en français qu'au XIXe siècle, donc après qu'il s'est définitivement installé en anglais.

Les dictionnaires serbes ne consacrent pas beaucoup de place au mot *karakter*, indiquant uniquement son étymologie grecque (*charakter*) et les significations indiquées. On pourrait dire qu'ils négligent un emploi de ce mot très répandu dans la langue de l'informatique, l'emploi venu de l'anglais et qui s'est bien établi dans beaucoup d'autres langues : celui marquant le type de lettre qu'on utilisait d'abord dans la rédaction d'un texte à l'ordinateur, puis dans l'imprimerie.

Puisque l'informatique est entrée dans la vie quotidienne des hommes, on pourrait considérer ce dernier sens du mot *caractère* comme un des plus utilisés dans la langue moderne serbe. Dans certains contexte, il est remplacé par des mots serbes synonymes - *osobina, priroda*, mais dans d'autres, surtout s'il est employé dans l'acception de « ličnost; književni razvijen dramski lik » (ce qui est un emploi limité dans le domaine de la littérature ou du théâtre), on préfère garder l'emprunt.

L'origine commune des mots ***comédien/comedian/komedijant*** est reconnaissable dans les trois langues quoique la forme serbe soit un peu différente. On note les significations suivantes du mot :

- fr. comédien = ang. actor / ser. glumac
- eng. comedian = fr. un/une comique / ser. komičar
- ser. komedijant = fr. bouffon, pitre, clown / ang. clown (aussi: jokester)

Les origines de ce mot remontent au grec ancien où ***komoidia*** désignait « une pièce de théâtre jovial, comique ou satyrique; une plaisanterie, une friponnerie «. Le latin a repris le mot grec sous la forme de *comoedia* avec le même sens que celui de la langue d'origine.

Dérivé du mot *comoedia*, le nom *comédien* apparaît en moyen français (vers 1500) sous forme de *comedian* désignant la personne qui joue la comédie, c'est-à-dire avec le sens de « acteur, actrice ». L'époque du classicisme (XVIIe siècle) apporte au mot le sens figuré d'une personne qui se compose une attitude, qui feint, « joue la comédie », bref le mot commence à désigner un hypocrite. Parallèlement, évolue la signification *d'acteur comique* par opposition à un *tragédien* (*acteur tragique*).

L'anglais a emprunté ce mot à l'ancien français, en lui donnant au XVIe siècle le sens particulier de celui qui écrit des comédies, puis de celui qui joue dans la comédie (acteur comique). Ces significations se sont conservées jusqu'à nos jours.

La forme *komedijant* qui apparaît en serbe, indique principalement un acteur pas très bon, un dilettante, comique ou clown. La seule indication étymologique notée dans les dictionnaires serbes est celle qui renvoie au mot italien *commediante*. Nous n'avons pas réussi à découvrir l'époque où le mot a apparu pour la première fois en langue serbe.

Un autre mot s'est montré très intéressant du point de vue de sa signification dans les trois langues examinées. C'est le mot ***engagé(e)*** / ***engaged*** / ***angažovan*** dont les significations dans les trois langues sont les suivantes:

- fr. engagé(e) = eng. politicaly committed / ser. zauzet nečim, angažovan (syntagme usuel *politički angažovan)*; vojnik pod ugovorom.
- ang. engaged = fr. fiancé(e) / ser. zauzet (on le dit, par exemple, pour une ligne téléphonique),
- ser. angažovan = fr. actif, inclus dans l'activité politique; employé; engagé/ eng. (politicaly) committed

À l'origine de ce lexème se trouve le mot francique *waddi*[3] qui a abouti à la forme de *gage* en ancien français (XIe siècle) avec la signification de « ce qu'on dépose ou laisse entre les mains de quelqu`un à titre de garantie ». En combinaison avec la préposition *en* il a donné la forme *en-gage* dont on a fait un verbe (en ajoutant le suffixe verbal) *engager* au XIIe siècle (vers l'année 1150), puis un adjectif verbal.

[3] Comparer à all. *wette* « pari, gageure », terme de droit germanique.

A partir du XVIe siècle, l'adjectif verbal *engagé* élargit son sens et reçoit deux nouvelles significations : l'une dans la langue de l'architecture - « partiellement intégré dans un mur ou un pilier » et l'autre spécialisée en rapport avec l'armée – « qui s'est engagé dans l'armée (opposé à *appelé*) ».

Après la 2e Guerre mondiale, le mot *engagé* élargit davantage son premier sens et commence à désigner une personne mise par son engagement au service d'une cause (opposé à *non-engagé*). Les syntagmes *un écrivain, un chanteur engagé* deviennent de plus en plus utilisés dans la langue courante, n'étant plus liés aux milieux principalement politiques.

L'anglais reprend le mot dérivé du verbe *engager* de l'ancien français avec la signification de « donner une gage ». Au XVIIIe siècle ce mot change sa signification en *attacher* (to attach), *charmer* (to charm) d'où vient directement le sens actuel de l'*engagé/engaged* en anglais.

La langue serbe a emprunté le mot en question au français (v. *engager, engagé* = *angažovati, angažovan*) tout en gardant la signification principale de la langue source. Le mot est entré en serbe pour être employé dans le discours politique, mais son emploi s'est très vite répandu dans les autres domaines de la vie sociale (*angažovati nekoga po ugovoru, radno angažovano stanovništvo,,,*).

Les mots **location/location/lokacija** ont respectivement les significations suivantes en français, anglais et serbe :

- fr. location = eng. renting, lease / ser. izdavanje
- ang. location = fr. emplacement / ser. odredjivanje mesta; položaj, mesto
- ser. lokàcija = fr. emplacement / eng. location.

À l'origine de cet européisme se trouve le mot latin ***locatio*** (de *locare – louer)* dont la signification était celle de « arrangement, alignement ».

En langue française, à partir de l'année 1219 où ce mot a été noté pour la première fois, la *location* désigne » l'action de donner ou de prendre à loyer, louage; bail ». Cette signification se conserve au cours de plusieurs siècles et elle ne s'élargit pas en général jusqu'au XIXe siècle. Mais en 1835 on a noté une acception nouvelle du mot en question - il a commencé à désigner « l'action de retenir à l'avance une place dans un théâtre, un moyen de transport, à l'hôtel; une réservation ».

L'anglais reprend le mot français au XVIe siècle avec la signification de « louage « (*renting*) et celle de » l'action de *localiser, d'emplacement* ». Ces significations se sont conservées jusqu'à nos jours, la signification de « *emplacement* » étant dominante dans la langue moderne.

Le sens de « mesto, položaj » du mot *lokacija* , ainsi que celui dérivé directement du verbe *locirati – lociranje* (*lociranje* = utvrđivanje mesta, položaja) est proche de celui du mot anglais. Tous les dictionnaires serbes donnent une seule étymologie, celle qui renvoie au mot latin *locatio*, bien qu'il soit pratiquement

impossible que le mot en question soit entré en serbe directement de cette langue classique. Étant donné le sens proche de celui du mot anglais, il est à supposer que c'est cette langue-là qui a servi de langue intermédiaire.

Les mots **lecture/lecture/lektira** s'écrivent de la même manière en français et en anglais, mais sont prononcés de manière différente. Le mot serbe diffère du point de vue de l'orthographe aussi bien que de la prononciation. Pourtant, il est facile de reconnaître la racine commune de tous les trois mots. Leurs significations dans les langues examinées d'aujourd'hui sont les suivantes :

- fr. lecture = ang. reading / ser. čitanje,
- ang. lecture = fr. conférence, cours magistral / ser. predavanje
- ser. lektira = fr. livres de lecture / eng. reading(s), literature.

À l'origine des lexèmes *lecture/lecture/lektira,* se trouve le verbe latin *lego, legere, legi, lectum* qui avait plusieurs emplois différents en latin classique. Tout d'abord, il avait la signification de „cueillir, ramasser", d'où s'est développé le sens figuré très fréquent dans le latin traditionnel, celui de „voler" ( *to steal, krasti*). Un autre emploi couvrait les significations de « élire, choisir » et ce n'est qu'en troisième lieu que le mot, dès la plus ancienne époque, avait le sens de « lire », devenu sens principal ultérieurement. Cette dernière signification s'étant légèrement modifiée, le mot a commencé à s'employer pour désigner « lire à haute voix (à quelqu`un d'autre) ».

Par le procédé de dérivation, à partir du verbe *lego* on a formé le nom *lectio,-nis* (f) dont les significations se répartissaient entre celle de « l'action de cueillir, de ramasser », celle de « l'élection; le choix », celle de « la lecture (des livres) » et celle de « la lecture à haute voix des vers; l'action de réciter ».

En latin médiéval le nom *lectura* (f) désignait « un récit »

De cette dernière forme datant du latin médiéval, vient le mot *lecture* de l'ancien français dont la graphie n'a plus changé, mais dont la prononciation a connu quelques modifications. Dans les textes du XIVe siècle (premier texte noté en 1352), le mot s'emploie avec le sens de « récit ». Dans son sens moderne, le mot apparaît en 1445, et à partir de cette époque-là, il est employé pour désigner :

- action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit)
- action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)
- interprétation (d'un texte)
- action de lire à haute voix (à d'autres personnes).
- le fait de savoir lire, l'art de lire.

Dans la vie religieuse, notamment dans le domaine de la liturgie, la *lecture* représentait et représente toujours le texte lu avant l'Évangile, tandis que, dans le droit, le même mot désigne l'action de lire devant une assemblée délibérante un document officiel.

Dans les temps modernes, la lecture s'emploie dans le langage technique pour indiquer la lecture d'une bande, d'un CD ou d'un enregistrement quelconque.

L'anglais avait repris le mot *lecture* de l'ancien français au XIVe siècle avec le sens de *reading*. Au cours des deux siècles suivants, le mot a modifié son premier sens et, à partir du XVIe siècle, la signification du mot *lecture* se restreint à celle de *discours*. A la même époque, l'anglais s'était formé un autre dérivé - *lection*, avec le sens de *reading*, mais qui renvoie exclusivement à la lecture des textes liturgiques.

Le mot *lektira* est entré en serbe par l'intermédiaire du français, mais la signification principale de la langue source s'est presque complètement perdue. Arrivant dans un milieu orthodoxe, le mot n'a pas pu conserver sa signification liée au rite religieux (lecture d'un texte avant l'Évangile ou liturgique) et il s'est généralement spécialisé dans le domaine de la littérature indiquant l'ensemble de livres ou de textes prévu à être lus d'après un programme, principalement scolaire.

Un autre sens, celui qui est venu en serbe directement avec sa forme française et qui désigne « action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit » n'est plus présent dans la langue moderne, mais on peut le retrouver dans les textes du début du XXe siècle[4]. Ce fait pourrait servir de preuve de l'époque dans laquelle le mot *lektira* serait entré en serbe, étant donné qu'il n'existait ni dans le *Dictionnaire serbe* de Vuk Stef. Karadžić (5 éditions entre 1818-1900) ni dans le *Dictionnaire des anciennetés littéraires serbes* de Đuro Daničić[5].

On lie le terme **minus/minus/minus** à l'opération de soustraction en mathématiques, mais en langue française ce mot est employé dans une toute autre acception. Dans toutes les trois langues examinées, l'image graphique du mot en question est la même mais sa figure acoustique est bien différente :

- fr. minus [min`ys] = eng. dead loss / ser. glupak, debil, idiot
- ang. minus [`majnəs] = fr. moins (soustraction) / sans; ser. manje, minus
- ser. minus [minus]]= fr. moins / ang. minus

L'origine de ce mot est double. Elle remonte au latin, à la forme du comparatif des adverbes *paulum* (*peu*) et *parum* (*peu*) – *minus*, mais aussi au comparatif de l'adjectif *parvus* (*petit*) dont le comparatif était *minor* (la forme du genre neutre - *minus*).

La forme issue directement du mot latin *minus* était *meins* en ancien français (XIIe siècle), pour devenir *mains*[6] au XIVe, la forme *moins* ne datant que du XVe

---

[4] Par exemple, on le trouve dans les textes de Milutin Uskoković; ce sens est également noté dans le *Dictionnaire de la langue littéraire serbo-croate* de Lujo Bakotić, Beograd, 1936.

[5] Вук Стеф. Караџић, *Српски рјечник, истумачен њемачкијем и латинскијем ријечима*, première édition, Vienne, 1818.); Ђуро Даничић, *Рјечник из књижевних старина српских, 1862-1864, Београд*.

[6] Normalement, la diphtongue de l'ancien français *ei* devient *oi* au XIIIe siècle. La prononciation change encore ([we], puis [wa]) mais la graphie persiste jusqu'à nos jours. Une rectification est faite

siècle. Cette forme a toujours eu la valeur adverbiale en français, emploi qui s'est conservé jusqu'à nos jours.

En 1833, on a noté un emploi particulier d'un syntagme emprunté nouvellement au latin – *minus habentes* (au pluriel) avec la signification de « ayant moins ». En 1836 on note l'emploi du même syntagme mais cette fois-ci au singulier – *minus habens*[7] (*un, une minus habens; des minus habens*).

La première signification du syntagme, ressentie aujourd'hui comme vieillie, était celle d'un « individu incapable ou peu intelligent ». Dans la langue moderne on emploie plutôt la forme abrégée *minus*, soit dans sa forme nominale - *un minus* avec le sens de « idiot, crétin, débile », soit comme un adjectif avec le sens de « idiot, imbécile » (*Il/Elle est complètement minus*.)

En langue anglaise, à partir du XVe siècle, on utilisait le mot *minus* pour indiquer la soustraction[8] et c'est aussi l'emploi principal de ce mot dans la langue moderne.

Comme pour l'anglais, les dictionnaires serbes relient tous le mot *minus* avec l'opération mathématique de soustraction et donnent l'étymologie latine *minus*, bien qu'il soit évident que le mot n'est pas emprunté au latin directement, mais est venu par l'intermédiaire d'une autre langue, sûrement de l'allemand.

Le dernier mot que nous allons présenter dans cet article est le mot **trivial / trivial / trivijalan.** Ses significations dans les trois langues citées sont les suivantes :

- fr. trivial = eng. coarse, crude / ser. prostački, nepristojan
- ang. trivial = fr. banal / ser. sitan, trivijalan, nebitan, beznačajan
- ser. trivijalan = fr. banal / eng. trivial.

On trouve encore une fois l'origine du mot étudié dans le latin classique, où le lexème *trivialis* (dérivé de *trivium* < *tres +via*) avait la signification de « qui se trouve au carrefour de trois voies », mais qui s'employait aussi dans le sens figuré pour indiquer quelqu'un ou quelque chose de « commun, banal ».

En langue française, on a noté le mot *trivial* en 1545 comme emprunt au latin et avec le sens de « commun, sans distinction ». Cette signification, indiquant alors

---

sur les formes verbales ayant les désinences en ***–oi-*** (imparfait) > ***-ai-*** (*je parlois* > *je parlais*). La forme *mains* fait preuve d'une irrégularité de l'évolution phonétique. Dauzat explique la forme *moins* comme issue d'une « fausse régression » (*Dictionnaire étymologique de la langue française*, Larousse, 1938).

[7] En 1867 Littré note pour la première fois l'étymologie latine du syntagme (*Dictionnaire de la langue française* « Le Littré », Paris).

[8] Ce sont les Allemands qui on employé les premiers le mot *minus* pour désigner le symbole de soustraction (au XVe s.) dans l'acception moderne du mot. En italien, la forme *meno* était employée au XIVe siècle en tant que préposition, mais déjà Leonardo de Pisa (XIIIe s.) utilisait les formes *plus* et *minus* pour indiquer le surplus et le manque dans certains résultats.

quelque chose d'ordinaire, plat et commun, est considérée aujourd'hui comme purement littéraire et vieillie[9].

Au XIXe siècle, le mot commence à s'employer avec un sens péjoratif pour désigner la caractéristique des éléments les plus bas, les plus décriés de la société, c'est-à-dire pour marquer quelque chose (ou quelqu'un) qui est contraire aux bons usages, qui est « inconvenant, bas, choquant, sale, vulgaire ». Dans le syntagme très fréquent *langage trivial*, l'adjectif *trivial* indique une manière franche et populaire de parler des réalités que les belles manières passent sous silence, plus précisément ce syntagme désigne un langage grossier, obscène.

Il est à noter qu'à partir du milieu du XXe siècle, sous l'influence du mot anglais *trivial* dont le sens est « quelconque, insignifiant », le mot français reprend une autre signification mais uniquement dans la langue de spécialité liée aux sciences et aux mathématiques. Tout comme en anglais, il s'emploie dans les domaines cités avec la valeur de « banal, évident »[10], mais cet emploi est considéré comme fâcheux en français moderne du fait de son ambiguïté.

Le mot anglais *trivial* est emprunté en latin au XVIe siècle avec le sens de « familier de tous » mais a pris un sens dépréciatif de « futile, insignifiant » (1593). Au cours des deux siècles suivants, le mot a élargi son champ sémantique et a commencé à désigner aussi ce qui est « populaire » et « banal », emplois qui se sont stabilisés au XVIIIe siècle. C'est cette valeur de « banal, insignifiant » qui a fait l'objet de l'emprunt en sciences dans la langue française du XXe siècle et qui persiste toujours dans ce domaine-là.

On ne peut se passer de noter que le même mot *trivial* existait déjà au XVe siècle dans la langue anglaise, mais il s'employait exclusivement pour désigner des choses relatives au premier cycle de l'enseignement médiéval – *trivium*[11]. Il va de soi que la nouvelle signification n'est pas le résultat de l'élargissement du champ sémantique du mot déjà existant, mais elle résulte d'un nouvel emprunt.

Dans la langue serbe, le mot *trivijalan* est ressenti comme étranger et est plutôt remplacé par des synonymes serbes *nevažan, beznačajan* ou *neznatan*. Les dictionnaires notent aussi une autre signification, celle d'običan, prost, mais cet emploi, venant sûrement de la langue française (ce que les dictionnaires ne notent pas), est plutôt sporadique. Pour ce qui est de l'origine du mot, tous les dictionnaires unilingues serbes donnent exclusivement le mot latin *trivialis*, venu de *trivium*, sans aucune indication portant sur les voies d'adoption du mot ou sur ses premiers emplois. Il serait bien intéressant de voir en quelle période le mot est entré en serbe et par quelle langue intermédiaire, ce qui expliquerait sa valeur principale dans la langue moderne ainsi que l'apparition d'une signification modifiée.

---

[9] Par exemple, dans l'histoire littéraire on oppose *un style trivial* à *un style noble, sublime*.

[10] Par exemple : *une hypothèse triviale* ou *une solution triviale*.

[11] Le cycle éducatif médiéval comprenait sept matières (*septem artes liberales*) : grammaire, rhétorique, logique (formant le cycle primaire nommé *trivium*), arithmétique, géométrie, astronomie et musique (formant le cycle supérieur nommé *quadrivium*).

Dans cet article nous n'avons présenté que quelques exemples représentatifs faisant partie d'un corpus contenant plus de 300 mots nommés européismes ou internationalismes dont les significations principales diffèrent dans deux ou même dans toutes les trois langues examinées.

Parmi les conclusions qu'on a pu tirer de ce travail, nous considérons celles-ci comme les plus importantes :

- Les passages des mots d'une langue à l'autre ne se font pas en sens unique. Il y a des mots qui se "promènent" entre les langues modifiant leur propre signification en fonction du moment et du domaine de transfert.
- Il arrive assez souvent que des mots de même origine se spécialisent dans différentes langues pour une des significations existant dans la langue source, et le choix de cette signification se montre le plus souvent divergent.
- Les langues sources d'une époque, ne le sont plus dans une autre. Les dictionnaires unilingues oublient très souvent de noter les langues transitoires des emprunts d'origine latine ou grecque.
- Pour certains mots, on a réussi à indiquer l'époque d'adoption d'un mot, pour d'autres ce n'était pas possible. Il est donc indispensable d'entamer d'autres recherches pour découvrir le moment où on a emprunté certains mots et aussi pour identifier les raisons pour lesquelles une langue adopte une signification tandis qu'une autre langue en choisit une souvent tout à fait différente.

Les recherches proposées mèneraient directement vers une étude socio-ethno-linguistique dont le résultat pourrait être une base de données supplémentaires qui servirait de source pour la rédaction de dictionnaires unilingues et plurilingues de toutes sortes (dictionnaire de langue générale, de difficultés, d'internationalismes, de spécialité, étymologique, etc.)

**Références:**


Borden A, Jr. (1982). Comprehensive Old-English Dictionary. New York : Oxford University Press.

Daničić Đuro (1862-18649. *Rječnik iz književnih starina srpskih*. Beograd. (cyrilique).

Dauzat, Albert (1938). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris : Larousse.

Ivir Vladimir (1978). *Teorija i tehnika prevođenja*. Udžbenik za II razred srednjeg usmerenog obrazovanja prevodilačke struke Sremski Karlovci: Karlovačka gimnazija. ( 2e édition 1985).

Karadžić Vuk Stef. (1832). *Srpski rječnik, istumačen njemačkijem i latinskijem riječima*. Vienne. (cyrilique).

Kay Christian, Jane Roberts, Michael Samuels and Irene Wotherspoon (2009). *Historical Thesaurus of the Oxford English Dictionary*. New York: Oxford University Press.

Koessler Maxime, Derocquigny Jules, (1961). *Les faux amis, ou pièges du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs*). Vuibert (5e édition).

Littré Émile (1867). *Dictionnaire de la langue française* « Le Littré ». Paris.

Nikolić Miroslav i dr. (2008*). Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad : Matica srpska.

Onions C.T. (1983). *The Oxford Dictionary of English Etymologie*. New York : Oxford University Press.

Ray Alain (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

*Rečnik srpskohrvatskog narodnog i književnog jezika SANU*. (1959-2009). Beograd: SANU.

Petar Skok (1971-1974). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika* I-IV. Zagreb.

Spalatin Krsto (1990) : *Peterojezični rječnik europeizama*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Steiner R. Roger (1997): *The New International Webster's French /English Dictionary*, New revised edition. Trident Press International.

SNEŽANA GUDURIĆ

Univerzitet u Novom Sadu

**O NEKIM MEĐUJEZIČKIM DILEMAMA U FRANCUSKOM, ENGLESKOM I SRPSKOM JEZIKU**

**Sažetak**

Ovaj članak se bavi poreklom, grafičkim predstavljanjem i fonetičkom realizacijom nekih reči, koje, budući da su istog porekla, na francuskom, engleskom i srpskom jeziku pretpostavljaju različita, ako ne i potpuno oprečna, značenja. Ovo je tip "lažnih prijatelja" ili "lažnih parova", koji se pojavljuju u tri jezika iz različitih jezičkih grupa, čije zajedničke reči mogu na prvi pogled biti klasifikovane kao internacionalizmi ili evropeizmi. Ali ovo se ne može primeniti bez rezerve, zbog markiranih razlika u značenjima koje ove reči imaju u tri jezika, koji se ovde detaljno ispituju. Reči prezentovane u ovom članku su *balance, character, comedian, engaged, location, lecture, minus* i *trivial* i njihovi etimološki parovi u francuskom i srpskom jeziku.

**Ključne reči:** etimologija, leksikologija, fonetika, ortografija, "lažni prijatelji", francuski, engleski, srpski.

UDK 811.111(71)'282.4
ID 177414412

TANJA CVETKOVIĆ

University of Niš

# CANADIAN ENGLISH – A LANGUAGE OF MANY SOLITUDES

**Apstrakt:** The paper focuses on Canadian English as it is spoken in Canada and on different influences it is exposed to. As a country of many nations and ethnic groups, primarily constituted as an entity of English and French speaking groups, Canada has developed a unique form of English called Canadian English as different from American, British, Australian, and other Englishes. Almost of the same importance is the influence of Native languages on English in Canada which contribute a great deal to the increase of the unique Canadian vocabulary. The paper will explore and list some of the English vocabulary specific only to Canadian geographical territory. In addition, when possible, the author will trace the origin of Canadianisms given in the paper.
**Key words:** Canadian English, Canadianism, Englishes

A famous Canadian author Hugh MacLennan in his novel *Two Solitudes* (1945) reflects on two founding Canadian nations as two solitudes, English and French, and the existing tension between them. The metaphor 'two solitudes' describes Canadian identity as well as Canadian linguistic reality since it is known that language itself defines a nation's identity and reality. Nowadays, Canada is one of the most diverse countries encompassing many different ethnic groups, integrating many diverse solitudes into the social and linguistic fabric. The interaction of English with different languages spoken in Canada has resulted in the unique variety of English, Canadian English.

The term *Canadian English* first appeared in a speech by a Rev. Archibald Constable Geikie in an address to the Canadian Institute in 1857, when he said that 'Canadian English' was a 'corrupt dialect'. As a Scottish-born person, and a fairly new Canadian, Mr. Geikie believed that there was proper English spoken by his family in Great Britain and low English spoken by the people who had already been in Canada when his family arrived. That was quite wrong, of course. The English Mr. Geikie heard spoken or saw written on his arrival in Canada is the direct ancestor of the English spoken in Great Britain. The alternate forms appeared; usually in pronunciation were the result of the English language forms overlaid on a quite different North American foundation. It is common knowledge that England's former colonies all speak distinctive varieties of English. The varieties spoken are not, however, equally different from one another. Canadian English and American English sound more alike than they sound like Australian English. Australian

English sounds more like New Zealand English and both of them have some features in common with South African English.

Even before Canada had a significant and widespread population, many distinctive features of the Canadian vocabulary came into being. The first explorers and adventurers learned the names of all the places they visited from the Natives. Indigenous plants and animals usually kept their native names, such as *tobacco, tamarack, skunk, raccoon, moose,* and *caribou.* The European explorers learned to use food stuff such *pemmican,* weapons such *tomahawks,* watercraft such as *kayaks*, apparel such as *anoraks, mukluks,* and *moccasins.* Since the first explorers were French, many words of French origin attached themselves permanently to forest and plain: *prairie, portage, bateau, snye.*

The English-speaking population of Canada is the result of four significant waves of immigration that took place over less than two centuries. Each wave of immigration influenced the way in which English is spoken in Canada to some extent, though the first two were most important linguistically because they had a formative influence for Canadian English. Waves of immigration from around the globe in 1910 and 1960 had a lesser influence, though Canada did accept linguistic change during the current period of globalization.

The first wave of immigrants was Loyalist, refugees from the American Revolution. They arrived in Canada in the last decades of the 18th century. There were two main paths of immigration. One was from the coastal New England states, primarily Connecticut and Massachusetts where the Revolution started in 1776, into what would become the provinces of New Brunswick, Prince Edward Island and Nova Scotia. The other route was taken by Loyalists coming from Pennsylvania, New Jersey, New York and Vermont, and they moved inland to the lower Great Lakes, mainly at the upper St. Lawrence, the Niagara River and the Detroit River. There they were met by the British governors and sent to make their homesteads in the richly Great Lakes basin. After some time they quit farming to provide goods and sources for the others: mills for lumber and mills for flour, blacksmithing, slaughterhouses, tanning, spinning and weaving, rooms and houses for travelers, schools, Sunday sermons, etc. They set the pattern for roads and streets, developed routines for land-clearing, crop selection, house construction, religious observance and educational practices. One of he subtlest dictates that they carried out subconsciously was the linguistic one. Naturally, the Loyalists brought with them the sounds and syntax of the Middle Atlantic States. Canadian English is directly descended from their speech.

The second wave of immigrants came from Britain and Ireland, and their reaction was to the growing power of the United States. In June 1812, the United States declared war on Great Britain and though Canadians had proven their loyalty, the British governors felt uneasy about the broad base of American ancestry in Canada and they started recruiting British settlers with promises of transport and land. Linguistically, their long-term influence was not very remarkable. The Loyalist base of Canadian English persisted. The British influence on Canadian speech was

reflected in the double standard. Wherever British and North American practices differ from one another in vocabulary, pronunciation or spelling, Canadians usually tolerate both. Thus, Ontarians prefer the spellings *colour* and *neighbour*, but Albertans prefer *color* and *neighbor*. And though many think that Canadian English is closer to British English than to American English, we could say that Canadian English is a blend of both conventions (in this particular case spelling convention) with the odd uniquely Canadian variant such as *yogourt.* Another uniquely Canadian spelling phenomenon is, for example, that they are more likely to use the American spelling *plow* for literal uses but the British *plough* for figurative uses.

Examples: The streets hadn't been plowed yet.
I've got a ton of papers to plough through.

Many Canadians have but one fearful question about their language: is it becoming more American? It is quite ironic, since the roots of Canadian English are the speech of the United States Loyalists. This common origin explains why Canadians share so many words with Americans and sound more like Americans from the northern states than they sound like the British. But Canadian English is different from American English and history accounts for that.

Since Canada became post-colonial, there have been many linguistic changes. The broader base of Canadian ethnic groups demands a broadening of vocabulary. Canada is a multicultural country and this phenomenon left its mark on the language. Take the influence of Ukrainian and Italian on Canadian English as just two examples.

Like all immigrants, Ukrainians and Italians were not considered prestige groups when they first arrived. The first wave of Ukrainian immigrants arrived in Canada in the 1880s and Italians started arriving in the years before the First World War. Nowadays, there are many Ukrainian words included in a dictionary of Canadian English as fully integrated English words, such as: *baba* – grandmother, *paska* - an Easter bread, *holubtsi* – cabbage rolls, *bandura* – a musical instrument, a few words referring to garlic sausage: *kubasa, kubie, kubie burger,* etc., two slang words *gotch* and *gotchies* for underwear which are derived from a Ukrainian word for long johns.

Names for Italian food are common in all varieties of English. But some are unique to Canadian English. One is *panzerotto* for what is commonly known in English as a calzone, another is *friulano* designating a mozzarella-like cheese. There is also *calabrese* for a type of crusty bread. In British English calabrese is a type of broccoli. But the most interesting borrowing from Italian is not a food word, though it sounds like it could be one. It is *mangia-cake,* a derogatory term for Anglo-Canadians meaning *cake-eater.* The Italian-Canadian writer Nino Ricci explains that the word dates from the year after the Second World War and it expresses the scorn of Italians for Canadian bread which to them tasted so sweet as to be like cake. In recent years, the word *mangia-cake* has started to be used by non-Italians as well.

As Canadian society has become ever more multicultural, there are more borrowings from other languages as well. It is interesting to see which of these words related to immigration are unique to Canadian English.

**Africadian** – a black Nova Scotian, especially a descendant of black Loyalists who settled in the province in the late 18th century or during the war of 1812.

**Astronaut** – (BC) a (usually Asian) immigrant to Canada who commutes back to Hong Kong, Taiwan, etc., frequently to work, while leaving dependants resident in Canada.

**Courier parent** – a person who obtains a visa to immigrated to Canada only so that his or her children may also immigrate.

**Immigration building/immigration hall/immigration shed** – (hist.) a building used to shelter new immigrants to the country until they found their own homes.

**Landed** – denoting official recognition of immigration to Canada.

**LINC** – Language Instruction for Newcomers to Canada.

**Maple Leaf Card** – a plastic, wallet-sized Permanent Resident Card issued by the Canadian government from 2002 onwards.

**Minister's Permit** – a permit issued by a visa or immigration officer that allows a person not otherwise eligible to immigrate to Canada to enter or remain in Canada for a period of up to three years.

**Multicult** – (informal) multicultural

**New Canadian** – a person who has recently immigrated to Canada.

**Refugee determination (process)** – the process by which the validity of a claim of refugee status is assessed.

**Settler's effects** – items which a new immigrant is allowed to bring into Canada duty free.

**Visible minority** – **1.** an ethnic group whose members are clearly racially distinct from those of the predominant race in a society. **2.** a member of such an ethnic group.

The following words are typically Canadian and are related to Canadian reality only.

**Allophone –** (especially in Quebec) an immigrant whose first language is neither French nor English.

**Anglo** – (informal) an Anglophone, especially in Quebec

**Anglophone** – an English-speaking person.

**B&B/ bi and bi** – bilingualism and biculturalism

**Canuck** – (informal) a Canadian

**Francophone** – a French-speaking person

**Johnny Canuck** – **1.** a native, inhabitant, or citizen of Canada. **2.** a Canadian soldier, especially during the world wars. **3.** Canada personified.

**Two solitudes** – the Anglophone and francophone populations of Canada portrayed as two cultures coexisting independent of and isolated from each other.

**Origin:** from Hugh MacLennan's novel *Two Solitudes* (1945), depicting the conflict between anglophones and francophones.

**Unilingual** – **1.** able to speak only one language. **2.** spoken or written in or involving only one language.

Canada's Aboriginal peoples have had an undeniable impact on the language. Many words were borrowed and adapted from their languages. For example, the word *toboggan* (literally 'a device pulled by a cord') was borrowed from Abenaki or Mi'kmaq, *chipmunk* ('who descends the tree headfirst' from Ojibway), *whisky jack* ('black smith' from Cree; it's a name for a bird of a sooty grey colour), *sasquatch* ('wild man' from Halkomelem), *igloo* ('house' from Inuktitut), *saskatoon* (misaskwatomin from the Cree word interpreted as 'fruit of the tree of many branches').

But more recently the Canadian English vocabulary has been enriched with Aboriginal words, mostly self-designations preferred by various Aboriginal peoples to the names imposed on them by the outsiders. This phenomenon started with the shift from 'Eskimo' to 'Inuit' about thirty years ago. The people known in English as Micmac have come to impose 'Mi'kmaq' as the standard Canadian spelling of their name. The new word for the people traditionally known in Canada as the Ojibwa or the Ojibway (they are called the Chippewa in the United States) is 'Anishnabe'. It means simply people in their language.

Many other words designating Aboriginal cultural realities such as *sweat lodge*, *dream catcher*, *sentencing circle*, *vision quest*, *hoop dance*, entered mainstream Canadian English as well as the following words:

**Aboriginal rights** – rights enjoyed by a people by virtue of the fact that their ancestors inhabited an area from time immemorial.

**Aboriginal title** – the communal right of Aboriginal peoples to occupy and use the land inhabited by their ancestors from time immemorial.

**Band council** – a local form of Aboriginal government, consisting of a chief and councilors who are elected for two or three year terms to carry on band business.

**Beaver bundle** – (especially among the Blackfoot) a medicine bundle containing the skin of a beaver and other objects.

**First Nations** – the Aboriginal peoples of Canada, not including the Inuit or Metis.

**Friendship centre** – an institution established in a predominantly non-Aboriginal community to provide counseling and social services, etc., to Aboriginal people.

**Residential school** – a boarding school operated or subsidized by religious orders or the federal government to accommodate Aboriginal and Inuit students.

**Sweat lodge** – any of various structures heated by pouring water over hot stones, used by some Aboriginal groups to induce sweating, as for religious or medical purposes.

**Treaty** – (in Canada and the US) an agreement between a government and a Native people in which the Native group ceded the rights to land in exchange for reserves, small cash payments, annual payments to band members, continued fishing and hunting rights, and other considerations.

**Treaty Indian** – a status Indian who is a member of a treaty band

**Treaty band** – an Aboriginal band that has signed a treaty with the federal government.

**Treaty rights** – the rights, e.g., that of holding land on a reserve, granted to a group of Aboriginal people under the terms of a treaty.

Canadian English is the variety of English used in Canada. Today in Canada, approximately 17 million speak English as their native language. Outside Quebec, 76% of Canadians speak English natively. The base of Canadian English is Loyalist American English though it contains elements of British English in its vocabulary as well as distinctive Canadianisms. It is said that there is a tendency among Canadians to use American vocabulary and spelling in unguarded moments and British forms in situations where nationalism is an issue. Never do Canadians adopt British phonology for the same purpose. They rather adhere to Canadian phonology. In Canada, in many areas, speech is influenced by French, by Native languages and by a variety of languages of immigrants. The phonetics, phonology, morphology, syntax and lexicon for most of Canada is similar to that of the Western and Midland regions of the United States. As such, Canadian English and American English are considered to be grouped together as North American English. Within Canadian English itself, there are different varieties, dialects, so that one speaks about Newfoundland English, Nova Scotian English, Ontarian English, etc.

**References:**


Ashcroft, Bill. Gareth Griffiths. Helen Tiffin. eds. (2006). *The Post-Colonial Studies Reader.* London and New York: Routledge.

Avis, Walter, et al. (1973). *A Concise Dictionary of Canadianisms.* Toronto: Gage.

Belisle, Louis-Alexandre (1979). *Dictionnaire nord américaine de la langue française.* Montréal: Beauchemin.

"Canadian English". Brinton, Lauren J., and Fee, Margery, ed. (2005). In: *The Cambridge History of the English Language.* Volume VI: English in North America. Algeo, John, ed. Cambridge, UK: Cambridge UP, 1992: 422-440.

"Canadian English". McArthur, T. ed. (2005) *Concise Oxford Companion to the English Language.* Oxford, UK: Oxford UP: 96-102.

"Canadian English" (2000). Editor's Association of Canada, Editing Canadian English: The Essential Canadian Guide, 2nd ed. Toronto: McClelland & Stewart.

Grekul, Lisa (2003). *Kalyna's Song*. Regina: Coteau Books.

Kachru, Braj (1982). *The Other Tongue: English across Cultures.* Chicago: University of Illinois Press.

MacLennan, Hugh (2009). *Two Solitudes.* Montreal: McGill-Queen's University Press.

McConnell, R.E (1979). *Our Own Voice: Canadian English and how it is Studied.* Toronto: Gage.

Rici, Nino (1990). *Lives of the Saints.* Dunvegan, Ont.: Cormorant Books.

http://en.wikipedia.org/wiki/Canadian_English
http://www.ic.arizona.edu/~lsp/CanadianEnglish.html
http://www.ic.arizona.edu/~lsp/Canadian/canhistory.html

TANJA CVETKOVIĆ

Univerzitet u Nišu

**KANADSKI ENGLESKI - JEZIK MNOGO SAMOĆA**

**Sažetak**

Rad se bavi kanadskom varijantom engleskog jezika i različitim uticajima kojima je ova varijanta engleskog jezika izložena. Kao zemlja mnogih nacija i etničkih grupa, koju su najpre činila dva jezička govorna entiteta, engleski i francuski, Kanada je razvila jedinstvenu varijantu engleskog jezika koji se zove kanadski engleski i koji se razlikuje od američkog, britanskog, australijskog i drugih varijanti engleskog jezika. Gotovo od iste važnosti je i uticaj Prvih nacija na engleski u Kanadi koje su mnogo doprinele razvoju jedinstvenog kanadskog vokabulara. U radu se istražuje engleski vokabular specifičan samo za kanadsku geografsku teritoriju. Štaviše, gde je moguće, autor proučava poreklo kanadizma koji su dati u radu.
**Ključne reči** : kanadski engleski, kanadizam, engleske varijante

UDK 811.133.1(494)'282.2; 81'246.3 (494)
ID 177414924

DRAGANA DROBNJAK

Univerzitet u Novom Sadu

# NEPOSREDNI KONTAKT FRANCUSKOG I SRPSKOG JEZIKA U FRANKOFONOM DELU ŠVAJCARSKE

**Sažetak**: U radu ćemo prikazati nekoliko aspekata kontaktne situacije između francuskog i srpskog jezika u frankofonom delu Švajcarske. Naš korpus čine autentični snimljeni razgovori sa informatorima srpskog porekla koji predstavljaju heterogenu grupu u pogledu starosti, obrazovanja, profesije i dužine boravka u Švajcarskoj. Naša analiza biće usmerena samo na govorni jezik i sve pojave koje proizilaze iz ovog jezičkog kontakta posmatraće se na morfološkom i semantičkom nivou.
**Ključne reči**: kulturno pozajmljivanje, intimno pozajmljivanje, francuski, srpski

## 1. Kulturno i intimno pozajmljivanje

Prema Blumfildu (1958 : 461) jezičko pozajmljivanje može da bude kulturno (*cultural borrowing*) i intimno (*intimate borrowing*).

Kulturno pozajmljivanje podrazumeva preuzimanje stranih reči putem kulturne difuzije, odnosno prenošenjem predmeta i običaja jedne jezičke zajednice u drugu. Zajedno sa predmetima i običajima preuzimaju se i reči koje ih imenuju. Kod kulturnog pozajmljivanja interferencija je veoma slaba, posebno na fonološkom i morfološkom nivou, budući da je jezička norma jezika-primaoca veoma jaka.

Intimno pozajmljivanje nastaje u neposrednom dodiru dveju jezičkih zajednica (u graničnim područjima između dva jezika, između jezika nacionalnih manjina i jezika šire zajednice ili između jezika iseljeničkih grupa i jezika zemlje u kojoj žive). Ova vrsta pozajmljivanja podrazumeva bilingvizam. Veoma snažna interferencija je prisutna na svim nivoima. Asimilacija je mnogo jača u odnosu na kulturno pozajmljivanje, jer nema kulturnih obzira niti normativnih regulatora koji se protive izmeni originalne reči.

Kulturno pozajmljivanje se ostvaruje pisanim putem, a intimno usmenim.

Standardni srpski jezik je u kulturnom kontaktu sa francuskim, a srpski jezik kojim govore naši iseljenici koji žive u frankofonim zemljama u intimnom kontaktu sa francuskim.

## 2. Francuski i srpski jezik u neposrednom kontaktu

U radu ćemo ukazati na nekoliko aspekata kontaktne situacije između srpskog i francuskog jezika u frankofonom delu Švajcarske. Naši iseljenici su u svakodnevnom dodiru sa francuskim jezikom, te se znatan broj leksičkih jedinica prenosi iz francuskog u srpski jezik.

Naš korpus[1] čine autentični snimljeni razgovori sa informatorima. Svi informatori su štokavci ekavskog ili ijekavskog narečja. Oni čine heterogenu grupu u pogledu starosti (od 16 do 75 godina), obrazovanja (od onih bez školske spreme do fakultetski obrazovanih), profesije i dužine boravka u Švajcarskoj (od nekoliko godina do 45 godina).

Naša analiza biće usmerena samo na govorni jezik i sve pojave koje proizilaze iz ovog jezičkog kontakta posmatraćemo na morfološkom i semantičkom nivou.

Dok su posledice kulturnog jezičkog kontakta francuskog i srpskog najčešće rezultat dijahronijskog razvoja, budući da je ponekad potrebno mnogo vremena, dve ili tri generacije, da bi naš jezik usvojio francusku reč, iseljenička kontaktna situacija u frankofonim kantonima u Švajcarskoj posmatra se na sinhronijskoj ravni, bez obzira koliko se iseljeničkih generacija opisuje i ispituje. U iseljeničkoj sredini starija generacija[2] retko ostavlja narednoj generaciji određeni fond pozajmljenica, te svaka uzastopna generacija iznova pozajmljuje istu francusku reč.

Ovo je jedan od razloga nestabilnosti fonda pozajmljenica u iseljeničkoj kontaktnoj situaciji. Osim toga, jedan govornik može da upotrebi istu francusku reč u jednoj govornoj situaciji, a da je izbegava u drugoj. Nestabilnost fonda pozajmljenica je, takođe, posledica činjenice da naš iseljenik teoretski raspolaže celokupnim rečnikom francuskog jezika. U praksi, međutim, on vlada samo delom rečničkog fonda, odnosno koristi samo one reči koje upotrebljava i u maternjem jeziku, i one mogu da se razlikuju od pozajmljenica koje upotrebljava drugi iseljenik.

U difuziji preuzetih elemenata razlikuju se tri stupnja (Haugen 1965):

1) alternativna upotreba dva jezika (*code-switching*),
2) međujezička identifikacija, odnosno značenjsko ili funkcionalno poklapanje elemenata dvaju jezika (*interference*) i
3) integracija, odnosno adaptacija preuzetih elemenata u fonološki i morfološki sistem jezika-primaoca (*integration*).

---

[1] Korpus smo prikupili za vreme našeg boravka u Lozani (Švajcarska) od oktobra 2005. godine do oktobra 2007.

[2] U literaturi o iseljeništvu nije uvek jasno šta je prva, a šta druga, odnosno treća generacija iseljenika. Po našem mišljenju, prvu generaciju čine iseljenici koji su se u Švajcarsku doselili direktno iz bivše Jugoslavije, danas iz Srbije. Drugu generaciju čine njihova deca koja su rođena u Švajcarskoj ili su došla u Švajcarsku u ranom detinjstvu, pre nego što su pošla u školu. Treću generaciju predstavljaju njihovi unuci koji su (gotovo bez izuzetka) rođeni u Švajcarskoj. Nepotrebno je dalje ređati generacije, pošto se jezik, čak i kultura matične zemlje, obično gube već u trećoj generaciji.

Često nije lako da se utvrdi gde se završava jedan i počinje drugi stupanj i da li se proces uvek odvija ovim redom. Bilingvalni govornik u trenutku interferencije može potpuno da adaptira pozajmljenicu i tako je integriše u gramatički sistem maternjeg jezika. Time se potvrđuje da je kod svakog bilingvalnog "pozajmljivača" integracija deo jezičkog pozajmljivanja, bilo ono kulturno ili intimno. Važno je naglasiti da integracija u jedan jezički sistem nije isto što i prihvatanje određenih posledica jezičkog kontakta kao norme standardnog jezika.

## 3. Morfološki nivo

### 3.1. Imenice

Imenice čine najveći deo našeg korpusa. U neposrednom kontaktu francuskog i srpskog, naši informatori spontano adaptiraju francuske reči prema pravilima standardnog srpskog jezika, mada ove reči u njemu ne postoje.

Kao i kod kulturnog pozajmljivanja, primetili smo da se i u kontaktnoj situaciji francuske imenice iz našeg korpusa prema nastavku uklapaju u paradigmatsku šemu roda u srpskom jeziku:

1. Francuske imenice koje se završavaju konsonantom (nastavak -ø) ulaze u tipKm+Pø[3]:

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Treba jesti *šufler*. (fr. chou-fleur) | *Treba jesti karfiol.* |
| *On je *žurist.* (fr. juriste) | *On je pravnik.* |
| *Ima veliki *žardan*. (fr. jardin) | *Ima veliku baštu.* |
| *Radi kao *žardinjer*. (fr. jardinier) | *Radi kao baštovan.* |
| *Kupila sam novi *ordinator*. (fr. ordinateur) | *Kupila sam novi kompjuter.* |
| *Zvali smo *reparatera*. (fr. réparateur) | *Zvali smo majstora.* |

2. I sledeće francuske imenice koje se u govoru takođe završavaju na konsonant, naši informatori doživljavaju kao imenice muškog roda u srpskom, dok su u francuskom one ženskog roda:

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Daj mi *karaf vode*. (fr. carafe) | *Daj mi bokal vode.* |
| *Imaš *taš na košulji*. (fr. tache) | *Imaš fleku na košulji.* |
| *Imao je *fajt*. (fr. faillite) | *Propao je. (*Imao je stečaj.)* |
| *Bili smo na *fetu*. (fr. fête) | *Bili smo na proslavi.* |
| *Ona ima *meševe*. (fr. mèches) | *Ona ima pramenove.* |
| *Ima vina u *kavu.* (fr. cave) | *Ima vina u podrumu.* |
| *Stanuje kod *pisina.* (fr. piscine) | *Stanuje kod bazena.* |
| *Skinuo sam *anons sa kola.* (fr. annonce) | *Skinuo sam oglas sa kola.* |
| *Stalno stavlja *mus u kosu.* (fr. mousse) | *Stalno stavlja penu u kosu.* |

[3] K = kongruencijski parametar, P = paradigmatski indikator, m = muški rod, ø = nulti nastavak.

| | |
|---|---|
| *Idemo na *vakans*. (fr. vacance) | *Idemo na odmor.* |

3. Iako je u našem jeziku završetak -e najčešće obeležje srednjeg roda, naši informatori francuske imenice sa ovim završetkom takođe svrstavaju u tip Km+Pø. Finalni vokal je ovde deo osnove (na primer: *kupe, kupe-a, kupe-u*), za razliku od domaćih reči i drugih pozajmljenica (na primer: *polj-e, polj-a, polj-u*):

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Ima dobar *metje.* (fr. métier) | *Ima dobar posao.* |
| *Pišem sve u *karne*. (fr. carnet) | *Pišem sve u notes.* |
| *Imam njegovu sliku u *fišjeu.* (fr. fichier) | *Imam njegovu sliku u dosijeu.* |
| *Imam *konže danas*. (fr. congé) | *Imam slobodan dan danas.* |
| *Iznajmili su *šale za odmor*. (fr. chalet) | *Iznajmili su planinsku kućicu za odmor.* |

4. I francuske imenice koje se u govoru završavaju na -o i na -i ulaze u tip Km+Pø. Završni vokal ovih imenica je deo osnove (na primer: *rešo, rešo-a, rešo-u, žiri, žiri-j-a, žiri-j-u*):

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Nosi sok na *platou*. (fr. plateau) | *Nosi sok na poslužavniku.* |
| *Jednom je udarila u *poto*. (fr. poteau) | *Jednom je udarila u stub.* |
| **Frigo je pokvaren*. (fr. frigo) | *Frižider je pokvaren.* |
| *Ispekla sam *roti za ručak.* (fr. rôti) | *Ispekla sam meso za ručak.* |
| *Išla je da produži *permi.* (fr. permis de séjour) | *Išla je da produži boravišnu dozvolu.* |
| *Ostavila sam knjigu na *birou*. (fr. bureau) | *Ostavila sam knjigu na radnom stolu.* |

5. Većina francuskih imenica muškog roda na -age u standardnom srpskom jeziku obično dobija oznaku za ženski rod, bilo da su u naš jezik došle preko nemačkog (gde i dolazi do promene roda)[4], bilo da su direktno pozajmljene iz francuskog (te su prema uspostavljenoj korelaciji sufiks -age x ženski rod dobile oznaku ženskog roda)[5]. Malo direktnih pozajmljenica čuva muški rod.[6] Naši informatori u neposrednom kontaktu imenice sa ovim završetkom izgovaraju kao u francuskom, a budući da se završavaju na konsonant, doživljavaju ih kao imenice muškog roda.

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Na *pejažu smo*. (fr. péage) | *Na naplatnoj rampi smo.* |
| *Poslaću ti *mesaž.* (fr. message) | *Poslaću ti poruku.* |
| *Upalio je *šofaž.* (fr. chauffage) | *Upalio je grejanje.* |

[4] Npr: fr. *garage* (m.) > nem. *Garage* (f.) > sr. *garaža* (f.), fr. *massage* (m.) > nem. *Massage* (f.) > sr. *masaža* (f.), fr. *plantaža* (m.) > nem. *Plantage* (f.) > sr. *plantaža* (f.).

[5] Npr: *abordage* (m.) > *abordaža* (f.), *greffage* (m.) > *grefaža* (f.).

[6] Npr: *collage* (m.) > *kolaž* (m.), *passage* (m.) > *pasaž* (m.), *paysage* (m.) > *pejzaž* (m.).

| | |
|---|---|
| *Ona jako voli *makijaž.*(fr. maquillage) | *Ona jako voli šminku.* |
| *On sada ima *avantaž.* (fr. avantage) | *On sada ima prednost.* |

6. Poput drugih pozajmljenica francuskog porekla na -tion koje su u standardnom

srpskom jeziku dobile nastavak -cija (*dezinfekcija, dezintegracija, dezorganizacija, eksploatacija, evaluacija*) i zadržale ženski rod, naši informatori sledećim francuskim rečima pripisuju isti nastavak i rod:

| | standardni srpski |
|---|---|
| **Preparacija jela traje sat i po.* (fr. préparation) | *Priprema jela traje sat i po.* |
| *Njegova *eksplikacija nije dobra.* (fr. explication) | *Njegovo objašnjenje nije dobro.* |

7. Budući da u srpskom jeziku ne postoji član koji je svojstven francuskom jeziku, naši informatori ga u većini slučajeva ne koriste uz francusku imenicu koju "prebacuju" u srpski jezik. Primetili smo da svi naši informatori koriste član samo uz dve imenice, a pri tom nisu umeli da objasne zašto ga uz ostale imenice ne koriste:

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Gaji jagode u *laseru/*la seru.* (fr. la serre) | *Gaji jagode u staklenoj bašti.* |
| *Naći ćemo se na *lagaru/*la garu.* (fr. la gare) | *Naći ćemo se na železničkoj stanici.* |

8. U našem korpusu zabeležene su i tri sintagme:

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Dobio sam *fiš d pej.* (fr. fiche de paye) | *Dobio sam odsečak od plate.* |
| *Preko puta je *bus aret.* (fr. arrêt de bus) | *Preko puta je autobuska stanica.* |
| *Još nije dobio *sežur kartu.* (fr. carte de séjour) | *Još nije dobio boravišnu dozvolu.* |

U poslednja dva slučaja ne poštuje se redosled francuske sintagme i nestaje predlog de.

### 3.2. Glagoli

U standardnom srpskom jeziku svi glagoli koji su pozajmljeni iz francuskog prolaze kroz morfološku adaptaciju tako što se preuzima infinitivna osnova modela i dodaju se srpski infinitivni formanti (najčešće -a-) i infinitivni nastavak -ti.

Osnovni formant -a- se kombinuje sa infiksima -ov-, -is- i -ir, te se dobijaju četiri formanta za formiranje oblika infinitiva: -a-,[7] -ov-a-,[8] -is-a-[9] i -ir-a-[10] koji se najčešće sreće prilikom adaptacije francuskih glagola.

[7] Npr: sr. *rul-a-ti* < fr. *roul-er.*
[8] Npr: sr. *angaž-ova-ti* < fr. *engag-er.*
[9] Npr: sr. *rafin-is-a-ti* < fr. *raffin-er.*

Primeri u našem korpusu pokazuju da se i u neposrednom kontaktu glagoli ponašaju na istovetan način i da je najčešći upravo formant -ir-a-.

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Ne možeš ovde da *utiliziraš tu kartu.* (fr. utiliser) | *Ne možeš ovde da koristiš tu kartu.* |
| *Zašto ne ideš da se *bronziraš* ? (fr. bronzer) | *Zašto ne ideš da se sunčaš?* |
| **Dereglirala si me.* (fr. dérégler) | *Poremetila si me.* |
| *Treba da *regliram neke stvari.* (fr. régler) | *Treba da sredim neke stvari.* |
| *Puno su *manifestirali ovih dana.* (fr. manifester) | *Puno su demonstrirali ovih dana.* |
| *Treba da *graviram disk.* (fr. graver) | *Treba da narežem disk.* |
| *On me *torturira.* (fr. torturer) | *On me muči.* |
| *Treba da *rešaržiram baterije.* (fr. recharger) | *Treba da napunim baterije.* |
| **Vizitirali su mnoge gradove.* (fr. visiter) | *Posetili su mnoge gradove.* |
| **Ofrira mi stalno piće.* (fr. offrir) | *Nudi mi stalno piće.* |
| *Teško mi je kad treba da *eksplikiram tu reč.* (fr. expliquer) | *Teško mi je kad treba da objasnim tu reč.* |

### 3.3. Pridevi

Većina prideva francuskog porekla je prošla morfološku adaptaciju u standardnom srpskom jeziku i to dodavanjem pridevskog sufiksa -an (-ni, -ani).[11] Manji broj prideva je morfološki neadaptiran, odnosno nemaju oznaku za rod i broj u našem jeziku[12] i ova pojava jeste inovacija u srpskom morfološkom sistemu.

U našem korpusu postoje samo dva, i to neadaptirana prideva, koje naši informatori koriste u izvornom obliku, dakle bez oznake roda i broja.

| | standardni srpski |
|---|---|
| *On je veoma *responsabl.* (fr. responsable) | *On je veoma odgovoran.* |
| *Ona je *žene.* (fr. gênée) | *Ona se ustručava.* |

### 3.4. Prilozi

Prilozi se veoma retko pozajmljuju, posebno u kulturnom kontaktu. Kod neposrednog kontakta preuzimanje priloga je nešto češće, ali opet neuporedivo ređe u poređenju sa pozajmljivanjem imenica, glagola i prideva. To potvrđuje i naš korpus u kojem postoji samo jedan prilog:

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Salata je *ležerno slana.* (fr. légèrement) | *Salata je pomalo slana.* |

---

[10] Formant -ira- je francuskog porekla i u naš jezik je ušao preko nemačkih infinitiva na -ieren, koji su nastali adaptacijom francuskih infinitiva na -er i -ir (na primer: fr. hacher > nem. Haschieren / faschieren > sr. faširati).

[11] Npr: *bizaran, efikasan, banalan, frivolan.*

[12] Npr: *bež, oranž, demode, faše, gala, portabl.*

## 4. Semantički nivo

Neke reči iz našeg korpusa koriste se u standardnom srpskom jeziku, ali ne sa značenjem koje im naši informatori pridaju u neposrednom kontaktu.

Sledeće primere uslovno možemo da tumačimo kao delimične "lažne prijatelje", odnosno lekseme koje imaju slične ili identične oblike u francuskom i srpskom jeziku, ali se na semantičkom planu poklapaju samo u izvesnoj meri, budući da je značenje francuske reči šire.[13]

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Imam sutra *oralan ispit*. (fr. examen oral) | *Imam sutra usmeni ispit.* ("pravi prijatelj" – oralna medicina) |
| *Mozak mu je *deplasiran*. (fr. déplacé) | *Mozak mu je pomeren.* ("pravi prijatelj" – deplasirana kritika) |
| *Na *režimu smo*. (fr. régime) | *Na dijeti smo.* ("pravi prijatelj" – režim ishrane, socijalistički režim) |
| *Moram u *farmaciju*. (fr. pharmacie) | *Moram u apoteku.* ("pravi prijatelj" – student farmacije) |
| *Napravili su sjajnu *recepciju za rođendan.* (fr. réception) | *Napravili su sjajan prijem za rođendan.* ("pravi prijatelj" – recepcija hotela, recepcija glasova) |
| *To je najbolja *afera koju je mogao da napravi.* (fr. affaire) | *To je najbolji posao koji je mogao da napravi.* ("pravi prijatelj" – politička afera, ljubavna afera) |
| *U ovakvim *kondicijama ne može da se radi.* (fr. condition) | *U ovakvim uslovima ne može da se radi.* ("pravi prijatelj" – biti u kondiciji) |
| *Hoću da *profitiram priliku.* (fr. profiter) | *Hoću da iskoristim priliku.* ("pravi prijatelj" – profitirati u ratu) |
| *Moram da *anuliram sastanak.* (fr. annuler) | *Moram da otkažem sastanak.* ("pravi prijatelj" – anulirati prednost) |
| *Gde da vas *instaliram?* (fr. installer) | *Gde da vas smestim?* ("pravi prijatelj" – instalirati program) |
| **Akomodirajte se.* (fr. accommodez-vous) | *Raskomotite se.* ("pravi prijatelj" – akomodirati se na klimu) |
| *Neću se slikati valjda u ovom *bordelu.* (fr. bordel) | *Neću se slikati valjda u ovom neredu* ("pravi prijatelj" – glavni bordel u |

[13] Npr: u francuskom *atelier* označava *radionicu* i *atelje*, a u standardnom srpskom se *atelje* odnosi samo na prostoriju gde radi umetnik i ovo suženo značenje je "pravi prijatelj".

| | |
|---|---|
| | gradu) |
| *Treba da zakažem *randevu kod lekara.* (fr. rendez-vous) | *Treba da zakažem pregled kod lekara.* ("pravi prijatelj" – romantični randevu) |
| *Ima *artikal na tu temu.* (fr. article) | *Ima članak na tu temu.* ("pravi prijatelj" – artikal u prodavnici) |
| *Treba da mu *komuniciram da je otpušten.* (fr. communiquer) | *Treba da mu saopštim da je otpušten.* ("pravi prijatelj" – komunicirati sa ljudima) |

Sledeće primere, opet uslovno, možemo da tumačimo kao semantički potpune "lažne prijatelje", budući da su francuske i srpske lekseme slične ili identične na nivou znaka, ali različite na nivou označenog.

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Tamo je *lokacija brodova*. (fr. location) | *Tamo se iznajmljuju brodovi.* *(*Tamo je iznajmljivanje brodova.)* |

"Pravi prijatelji" su zapravo *lokacija* i *localité,* odnosno *iznajmljivanje, zakup* i *location.*

| | |
|---|---|
| *Treba ti puno vremena da *prepariraš test.* (fr. préparer) | *Treba ti puno vremena da pripremiš test.* |

"Pravi prijatelji" su *pripremiti* i *préparer*, odnosno *preparirati* i *empailler.*

| | |
|---|---|
| *Oboje su *artisti.* (fr. artiste) | *Oboje su umetnici.* |

"Pravi prijatelji" su *umetnik, slikar* i *artiste,* odnosno *artista* i *trapéziste.*

U stilističke "lažne prijatelje" bismo mogli da uvrstimo sledeći primer, budući da se radi o francuskoj i srpskoj leksemi koje imaju istu površinsku, a različitu dubinsku strukturu, pri čemu je srpska leksema stilistički markirana. Do diferencijacije dolazi usled brojnih društvenih, kulturnih i drugih faktora koji utiču na promene značenja reči prilikom prelaska iz jednog jezika u drugi.

| | standardni srpski |
|---|---|
| *On se zalaže za *protekciju prirode.* (fr. protection) | *On se zalaže za zaštitu prirode.* |

*Protection* je u francuskom samo *zaštita* i ova leksema je neutralna, dok je u srpskom leksema *protekcija* stilistički markirana. U francuskom je *protekcija favoritisme* ili *piston* (familijarni izraz).

### 4.1. Zastarele reči u standardnom srpskom jeziku

U našem korpusu postoji nekoliko imenica francuskog porekla čija je upotreba zastarela u standardnom srpskom jeziku. Naši informatori ne poznaju ove reči kao

deo nekadašnjeg leksičkog fonda srpskog jezika, nego ih nesvesno prebacuju u srpski, kao i sve ostale reči iz našeg korpusa.

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Stavila sam stvari u *valizu.* (fr. valise) | *Stavila sam stvari u kofer.* |
| *Ide u *lisej/licej.* (fr. lycée) | *Ide u gimnaziju.* |
| *Ovo je moj *kuzen.* (fr. cousin) | *Ovo je moj rođak.* |

## 5. Alternativna upotreba srpskog i francuskog jezika (code-switching)

Navešćemo nekoliko primera alternativne upotrebe srpskog i francuskog jezika (*code-switching*). Najčešće se alternacija kodova odvija unutar iste rečenice (*alternance intra-phrastique*) i u našem istraživanju smo primetili da se češće javlja kod starijih iseljenika, odnosno prve generacije iseljenika. Prebacivanje s jezika na jezik posle jedne ili više rečenica u okviru dužeg iskaza (*alternance inter-phrastique*) češće je kod naših mlađih informatora, odnosno druge i treće generacije iseljenika, budući da oni podjednako dobro znaju francuski i srpski ili bolje poznaju francuski, te ga u dužim iskazima radije i više koriste.

Alternativna upotreba dvaju jezika javlja se na različitim mestima u iskazu i potpuno je spontana. Svi jezički elementi mogu da se prenesu u drugi jezik, ali se, ipak, najčešće prenose imenice.

| | standardni srpski |
|---|---|
| *Rade kao femmes de ménage.* | *Rade kao spremačice.* |
| *Tu es un baksuz.* | *Ti si baksuz.* |
| *Daj mi clou.* | *Daj mi ekser.* |
| *En tout cas, ja mu nisam rekla.* | *U svakom slučaju, ja mu nisam rekla.* |
| *Na kraju je rekla da ćemo da biramo au sort.* | *Na kraju je rekla da ćemo da biramo nasumice.* |

## 6. Zaključak

U radu smo zabeležili i opisali samo nekoliko aspekata kontaktne situacije između srpskog i francuskog jezika u frankofonom delu Švajcarske. Pretpostavljamo da se iste pojave javljaju i u drugim frankofonim zemljama gde je srpski jezik kojim govore naši iseljenici u neposrednom kontaktu sa francuskim jezikom.

Naši informatori u trenutku interferencije potpuno spontano adaptiraju francuske reči prema pravilima standardnog srpskog jezika, iako ove reči u srpskom jeziku ne postoje i verovatno nikada u njega neće ni ući. Time se potvrđuje da je kod svakog bilingvalnog "pozajmljivača" integracija deo jezičkog pozajmljivanja, bilo ono kulturno ili intimno.

Naš zaključak je da je intimno pozajmljivanje karakterističnije za govor iseljenika koji nemaju visoko obrazovanje i koji već dugo žive u Švajcarskoj, dok mu iseljenici sa visokim obrazovanjem znatno ređe pribegavaju. Intimno pozajmljivanje je

u istoj meri prisutno kod prve, druge i treće generacije iseljenika, budući da su predstavnici druge i treće generacije uglavnom učili srpski jezik od roditelja kojima je intimno pozajmljivanje vrlo blisko.

Do jezičkog pozajmljivanja u kontaktnoj situaciji dolazi usled raznih lingvističkih i izvanlingvističkih razloga: zaboravljanje (nefrekventnih) reči, potreba za sinonimima, praznine u strukturi, snobizam, afektacija, lenjost, rasejanost.

Mada naši iseljenici nastoje da sačuvaju maternji jezik, vremenom ga zaboravljaju, i to obično leksički fond. Stoga je otpor prema preuzimanju francuskih reči u iseljeničkoj sredini i kontaktnoj situaciji znatno manji nego kod kulturnog pozajmljivanja.

**Literatura**

Bloomfield, Léonard (1958). Language. New York : H. Holt.

Canut, C., Caubet, D. (2002). Comment les langues se mélangent, Codeswitching en Francophonie. Paris : L'Harmattan.

Haugen Einar (1965). Bilingualism in the Americas: a bibliography and Research Guide, Publications of the American Dialect Society, 26. University: Alabama.

Surdučki Milan (1978). Srpskohrvatski i engleski u kontaktu, Rečnik i morfološka analiza engleskih pozajmljenica u standardnom srpskohrvatskom jeziku i jeziku Srba i Hrvata iseljenika u Kanadi. Novi Sad : Matica srpska.

Wienreich Uriel (1968). Languages in Contact, Findings and Problems. Paris, Mouton : the Hague.

DRAGANA DROBNJAK

Université de Novi Sad

**LE FRANÇAIS ET LE SERBE EN CONTACT DIRECT DANS LA RÉGION FRANCOPHONE DE SUISSE**

**Résumé**

Dans cet article, nous avons noté et décrit quelques aspects de la situation de contact présente entre les langues serbe et française dans la région francophone de Suisse. Les immigrés serbes sont en contact quotidien avec la langue française ce qui a pour conséquence, comme dans toutes les situations similaires, le passage d'un grand nombre d'unités linguistiques d'une langue à l'autre. Notre corpus est composé d'éléments de conversations authentiques enregistrées avec l'accord des informateurs serbes. Notre analyse n'est orientée que vers la langue orale et nous avons observé les phénomènes qui proviennent de ce contact linguistique aux niveaux morphologique et sémantique.

UDK 371.3 : : 811.133.1
ID 177414668

Тања Динић

Универзитет у Београду

# АКЦИОНИ ПОСТУПАК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ

**Сажетак:** У раду се разматрају кључне одлике акционог поступка у настави/учењу француског као страног језика. Ова методичка новина утемељена је у Заједничком европском референтном оквиру за језике и већ неко време представља предмет теоријских анализа, а такође је нашла примену у пракси. Наиме, нови уџбенички комплети за француски језик конципирани су тако да циљ не буде искључиво развијање комуникативних компетенција код полазника, већ се настава/учење заснива на интеракцији која је само делом језичке природе и која се одвија у једном ширем друштвеном контексту.
**Кључне речи:** акција, задатак, пројекат, комуникација, настава, учење

## 1. Дилеме око назива

Ако данас отворимо било коју савремену публикацију која се бави теоријом и праксом наставе француског као страног језика, или пак завиримо у неки од новијих уџбеничких комплета, неизоставно ћемо се сусрести са појмом акционог поступка или акционе перспективе као доминантног дидактичког и методолошког начела. Подробнијим разматрањем, приметићемо да и сам назив варира, те ћемо у литератури наићи на следеће појмове: акциона перспектива - *perspective actionnelle* (CECRL: 15), акциони приступ - *approche actionnelle* (CECRL: 40,137), акциони поступак - *démarche actionnelle* (Tauzin, Dubois, 2006: 3) или коакциона перспектива - *perspective co-actionnelle* (Puren , 2002; Cartroux, 2006).

Те разлике су последица саме природе новог приступа, ширине и флексибилности свега оног што он јесте, али и у великој мери оног што није, или тачније речено што више није процес наставе и учења страних језика. Ма колико ова негација парадоксално звучала, као и свака методичка или методолошка новина и акциона перспектива се, у извесној мери, развила из оспоравања претходне или дотада важеће теорије и праксе, а свакако кроз искорак, помак или отклон од комуникативног приступа.

С обзиром да смо се у претходном раду бавили упоредном анализом ова два методичка проседеа (Динић, 2009), овај рад има за циљ да истакне кључне одлике самог акционог поступка, пре свега са становишта наставе и учења француског као страног језика.

## 2. Појмови „акција“ и „задатак“

### 2.1. Акција

У основи самог појма акционог поступка (*perspective actionnelle*, *action-based approach*), у било којој његовој варијанти налазимо реч „акција“, односно делање, радња. Можемо критиковати српски калк са француског и определити се за преводилачко решење које одговара енглеском: приступ / перспектива / поступак заснован на делању. Но с једне стране, придев „акциони“ увелико се користи код нас, а с друге, оно што нас овде посебно интересује, јесте шта то заправо значи и које су практичне и теоријске импликације које су нам суштински важне у професионалном смислу:

Одмах пада у очи чињеница да Заједнички европски референтни оквир за језике истиче делање људи као друштвених актера, који уз језичку остварују истовремено друге врсте размена и општења (CECRL: 15). Тачније, језичка комуникација је ту средство, а не циљ сам по себи. Људи међусобно опште да би обавили неки посао, да би остварили неку замисао. Зато се и учење језика не своди више само на потребе комуникације између појединаца, него се управо подвлачи друштвени контекст и рад са другима, у оквиру одређене заједнице (отуда горе поменута *perspective co-actionnelle*, а Пирен додаје и *co-culturelle*). Не учимо језик само да бисмо са другим комуницирали, већ да бисмо са њим радили. *On n'apprend pas seulement la langue pour communiquer avec l'autre mais pour agir avec lui* (Catroux, 2006: 4).

Према томе, сам појам акције се усложњава и може се разликовати делање које има своју употребну вредност у конкретним ситуацијама из свакодневног живота – *agir d'usage*, од оног које представља учење – *agir d'apprentissage* (Puren, 2009: 155, 156). Но, и једно и друго неизоставно имају вредност друштвеног чина. Свако делање подразумева обављање различитих задатака, што је опет један од кључних концепата за разумевање акционог поступка. Француски *tâche*, енглески *task*, код нас се може превести као задатак, задужење, обавеза: овакав приступ учењу и настави језика одвија се кроз реализацију задатака (*approche par les tâches* или *task-based learning*, *TBL*). Француски теоретичари наводе англофоне и германофоне изворе (Dewey, Ellis, Willis, односно Kilpatrick, Frey), али и праксу која је била полазиште за израду CECRL-a (Riba, 2009: 126; Mangenot, Penilla, 2009 : 83).

### 2.2. Задатак

Како дефинисати задатак? Чини се очигледним да се не ради о вежбању - није у питању *exercise*, већ појам треба схватити у смислу задужења које треба обавити, обавезе или циља који треба испунити или пак проблема који треба решити. У CECRL-у су дати и примери таквог поимања задатка: преместити орман, написати књигу, донети одлуку током уговарања неког посла, одиграти партију карата, наручити јело у ресторану, превести текст на страни језик или направити школске новине (CECRL, 2001: 16). Задатке у настави Медионијева

дефинише „као комплексне школске активности“. Сваки задатак се састоји од низа операција, а карактеристике су му следеће (Médioni, 2009: 7, 8):

- он подразумева друштвено препознатљиву активност у одређеном контексту. Задужење је део свакодневног живота, попут решавања укрштених речи или загонетки, за разлику од типично школске вежбе која сама по себи није друштвени чин;
- такво делање је последица неке потребе или недостатка које треба надоместити, а сам процес реализације различитих задужења није увек рутински – он захтева суочавање са извесним препрекама, самим тим буди радозналост и подстиче инвентивност или домишљатост;
- човек не обавља сам свој посао – ту је интеракција, односно пре свега сарадња са другима, који су део истог контекста, исте ситуације, исте заједнице. Префикс *inter*, толико коришћен у комуникативном приступу, све више бива замењен префиксом *co*: делање и прожимање у оквиру групе, заједнички напори усмерени ка истом циљу, а не само двосмерна комуникација на нивоу умножених парова (Puren, 2009: 161).
- Нова задужења представљају и нове изазове, преиспитивање претходних искустава. У потрази за решењем, у тежњи ка постизању неких циљева, чак и наизглед најједноставнијих, неопходна је посвећеност, агилност, спремност на акцију.
- Сваки задатак претпоставља реализацију: то је посао који треба обавити, мада његов исход, иако може да се сагледа, нико не може у потпуности да предвиди.
- Комплексност задатака је својство које проистиче из претходних – у обављању задужења потребно је ангажовати различита знања и вештине. Такође се подразумева и способност организовања, али и отвореност, с обзиром да се *chemin faisant* јављају нова питања и траже нови путеви.

## 3. Пројекат

Дакле, обављање задатака је везано за аутентични друштвени контекст, оно укључује и језичку и нејезичку димензију, као и свест или увереност о изводљивости (Riba, 2009: 26). У погледу учења и наставе страног језика, акциони поступак у великој мери прихвата концепт пројекта (*pédagogie du projet*, *project-oriented learning*). Овај концепт није нов – датира још из периода између два светска рата у прошлом веку. Један од најчешће цитираних извора у Француској јесте Селестен Френе и његова педагогија која се заснива на учењу кроз рад и која је и данас актуелна (http://freinet.org/pef/). Да би се обезбедила како аутентичност и друштвени смисао образовног процеса, тако и ангажовање разнородних компетенција полазника (опет наглашавамо, језичких и оних које то нису – социјалних, културних, прагматичних), у школским или другим институционалним оквирима сложенији задатак добија форму пројекта. Овде

ћемо дати преглед неколико кључних одлика пројекта у настави страних језика како их види Кристијан Пирен (Puren, 2008):

- пројекат је колективно дело које је намењено целом разреду или групи, саопштава се или презентује свим ученицима, студентима или полазницима и сви имају у њега увид или користе резултате до којих се дошло. Да би био истински друштвени чин, он мора да се обраћа другим потенцијално заинтересованим корисницима. Добар пример је креирање веб странице или пак избор маскоте разреда из методе *Sac à dos* – ученици ће на крају да нацртају или направе маскоту, да носе бец са њеним ликом, да је покажу другима (Butzbach et al, 2007: 57). Школске новине, позоришне представе, налажење кореспондента на Интернету јесу разни видови ученичких и студентских пројеката.
- Поменути примери истичу још једно битно својство пројекта, а то је његова аутентичност. Повезаност са стварним потребама групе или одељења, било када је у питању школски, академски, професионални било свакодневни живот.
- Ученици су самостални и независни у доношењу одлука током целокупног рада на пројекту: од осмишљавања процеса до реализације. Свака одлука се доноси било гласањем, било по принципу случајног одабира, како би била прихваћена од свих. Сам наставник не намеће своје мишљење. Образовно-васпитна димензија се огледа у спремности појединаца да се саслушају и поштују други и уваже различити аргументи.
- Пројекат је дело читаве групе: ради лакше организације, поједина задужења се деле на мање тимове, но значајно је да сваки ученик, студент, полазник учествује током целог процеса. Временски, рад на пројекту превазилази оквире једног часа или двочаса, а може да траје колико и сам курс. Осим тога, а такође везано за прву карактеристику, колектив је тај који и конципира и изводи, односно материјализује пројекат.
- Комуникација је у функцији акције. Циљ је реализовати пројекат, а не само остварити вербалну комуникацију на језику који се учи. Битни су резултати и њихова презентација, разуме се, но у међусобном општењу ученика нагласак је више на смислу, него на самој форми, с обзиром да су у игри различите компетенције. Пошто је пројекат у највећој могућој мери самостално дело и није везан само за активности на часу, једна важна импликација јесте да се матерњи или неки други страни језик не одбацују, већ се користе капацитети међујезичких трансфера (Bérard, 2009: 38).
- Пројекат има метакогнитивну димензију. Не само да се током рада учи, него се од почетка до краја промишља цео процес. Планира се, организује се, ради се, али је обавезан и осврт на оно што је планирано и на оно што је урађено, на тешкоће, путеве који су се отворили и питања која се неминовно намећу. Ова особина пројекта је везана за већ

поменуту самосталност учесника. Наиме, кад је дат задатак са детаљним упутствима о томе како поступати од почетка до краја, не само да ученици/студенти нису аутономни у раду, него нема потребе за рефлексијом о оном шта је циљ, које вештине и знања треба укључити, нити за промишљањем што је урађено и како даље.

- Критеријуми за оцењивање успешности пројекта су специфични: ако погледамо прву одлику, успешан је онај пројекат који је нашао свој друштвени смисао, своју друштвену препознатљивост, који је заживео као колективно дело изван учионице. Но, такође успешност реализације је повезана и са претходним својством – наиме, уколико у групи као аутору пројекта дође до анализе оног што је урађено, то показује да су учесници развили способност не само да уче кроз рад, него да уче да уче у акционој перспективи: да сагледају шта су научили, које су грешке или тешкоће које у будућим сличним подухватима (у школи и ван ње) могу да превазиђу.

## 4. Акциони поступак у наставној пракси

Није неопходно посебно наглашавати да се дидактички поступак који је тема овог рада развио захваљујући претходним искуствима. Задаци и пројекти били су присутни и у комуникативном приступу и другим методологијама и то како формално, кроз уџбенике и пратеће материјале (сетимо се глобалних симулација), тако и кроз појединачне подухвате у различитим видовима, срединама и епохама (већ поменуте позоришне представе, новине, школске изложбе). Осим тога, посебно бих нагласила да је и развој језика струке због своје прагматичне природе и специфичне публике изузетно допринео да се тежиште са комуникације помери ка делању. Ако уз то додамо и појаву нових технологија и улоге које оне имају у у нашој свакодневици, дакле и настави и учењу, видимо да су оне отвориле нове путеве у наставној пракси којима се увелико кренуло (Цакељић, 2009; Динић, 2009). Ипак, тек након објављивања CECRL-а, нови приступ почиње да бива институционализован.

Према томе, ако желимо да сазнамо како би требало да изгледа систематска примена акционог поступка, то ћемо, чини се, најбоље да сагледамо кроз кратак увид у неколико уџбеничких комплета који су рађени по најновијим начелима. Поред поменуте методе *Sac à dos*, која у свакој од 6 методских целина, садржи по један задатак или пројекат (осим избора маскоте, ту су израда постера, слање писма или налажење кореспондента на Интернету), издавач Difusión је за одрасле избацио *Rond-Point* (Labascoule et al, 2004) и за адолесценте *Pourquoi pas !* (Bosquet et al, 2008). У њима се аутори позивају на акциону перспективу, наглашавајући да свака целина води ка одређеном задатку који треба испунити (*tâche ciblée*), при чему се ангажују разнолике компетенције, знања и искуства ученика. Већ и анонси појединих целина

довољно казују – „Упознаћемо особе које присуствују часовима“ или „Организоваћемо групни одлазак на летовање“.

Метода *Alors ? niveau B1* је, како се наводи у Приручнику за наставнике, „колико акциона толико и компетенцијска“ (Di Giura, Beacco, 2009 : 6). Она прати опис нивоа Б1 по CECRL-у и дефинише шта се у свакој етапи учења од полазника очекује да може да уради на француском и које се језичке вештине и способности развијају. У три од девет *unité*-а предвиђен је рад на пројекту: и док први личи на глобалну симулацију (група треба да измисли своје село) јер је та активност измештена из актуелног живота у сферу симулиране стварности, други (писање дневних новина намењених свим полазницима дате образовне институције) и трећи (организовање такмичења у рецитовању) имају одлике истинског друштвеног чина.

Повезаност са стварним контекстом и принцип да се језик усваја кроз делање и кроз ангажовање нелингвистичких компетенција одмах је уочљив у *Objectif Express* (метода за пословни француски, ниво A1, A2, Tauzin, Dubois 2006). Полазници се кроз целу методу суочавају са задацима као што су попуњавање формулара приликом посете конзулату ради визе, резервација возне карте путем Интернета, уговарање састанка мејлом, прављење анкете о навикама у превозу, пријава квара фотокопир-машине. Дакле, није у питању само комуникација по себи, већ је она је у функцији делања: уз примену одговарајућих језичких знања и вештина обавља се овај или онај посао („научићете бројеве или уобичајене изразе приликом телефонирања“, „употребићете глаголе моћи и морати, временске индикаторе“ „да бисте могли да се снађете у телефонском разговору, да позовете неког на састанак“, неки су примери анонса). Иако нигде није предвиђен пројекат, ту су тзв. „случајеви из праксе“ (*cas pratique*) на крају сваке целине, (на пример, изнајмљујете стан у неком француском граду и треба испунити чек на задати износ). Осим прорађивања датог случаја онако како је то карактеристчно у Француској, претпоставља се и повезивање са културним и цивилизацијским моделом средина одакле су полазници. Оно на чему се инсистира у акционом поступку јесте не само уочавање сличности и поштовање различитости, него и развијање свести о међусобним утицајима и стварању неких заједничких образаца, управо имајући у виду да ће грађани, захваљујући мобилности у оквиру европског простора, добар део свог активног живота (академског и/или професионалног) проводити изван својих земаља. Не заборавимо никако да је циљ овладавање како вештинама интелектуалне тј. когнитивне природе, (умем да возим кола или да изговарам гласове страног језика - *savoir-faire* – умем да урадим, умеће чињења), тако и умећима која имају психолошку или афективну димензију – *savoir-être*, умеће битисања - умем да се поставим у односу на себе и друге – што подразумева индивидуалне склоности, личне предиспозиције, које су променљива категорија (CECRL: 16. и 17). Да ли је учење језика процес којим и уз рад на првом типу вештина упоредо треба радити и на овом другом, питање је на које није лако дати одговор.

## 5. Нови путеви као одговор на нове изазове?

Евидентно је дакле да је овакво стање ствари довело до дефинисања акционог поступка. У савременој Европи, учење и методика наставе страних језика следе одређена друштвена и привредна кретања. Људи уче два или више страних језика зато што се отворило и заживело европско тржиште рада и образовања. Није у питању искључиво туристички одлазак у иностранство који се своди на претежно типске комуникативне ситуације, већ живот и рад у другој средини и другој заједници. Осим компетенција изражавања-продукције и разумевања, било усменог било писаног, на делу су и рецепција, интеракција и посредовање (CECRL: 48). Такође, учење/настава кроз делање се никако не смеју свести на утилитаристички принцип. Сврха је заједничко стварање новог квалитета и нових културних образаца, а не задовољење непосредних потреба које дате околности намећу. То пред наставнике језика поставља додатне изазове и захтева непрекидно усавршавање. Ми смо зацело први који примењују или би бар требало да спроводе једно од основних начела болоњског процеса, а то је учење током целог живота. Велика је вероватноћа да ће и наши студенти и ђаци, заједно са нама, поделити то искуство.

**Литература**


Bérard, Évelyne (2009). Les tâches dans l'enseignement de FLE : rapport à la réalite et dimension didactique. In: *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris: Le français dans le monde R&A nº45, 36-44.

Butzbach, M. et al.(2007). *Sac à dos 1*. Barcelona: Difusión.

Cakeljić, Vesna (2009). Integrisanje Interneta u nastavu francuskog jezika menadžmenta na univerzitetu. In: *Jezik struke: teorija i praksa*. Beograd: Univerzitet u Beogradu (ћир.), 333-342.

Catroux, Michèle (2006). *Perspective actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité*. http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Paris: Didier.

Di Giura, Marcella, Beacco, Jean-Claude. (2009): *Alors ? niveau B1, Guide Pédagogique*. Paris: Didier.

Dinić, Tanja (2009). Le FOS: de la communication à l'action. In: *Jezik struke: teorija i praksa*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, 280-285.

Labascoule, J. et al. (2004). *Rond Point 1*. Barcelona: Difusión.

Mangenot, François, Penilla, Frédérique: Internet, tâches et vie réelle. In: *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris: Le français dans le monde R&A nº45, 82-90.

Médioni, Marie-Alice (2009): *L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme*. http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf.

Puren, Christian (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844.

Puren, Christian (2008). *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: analyse comparative de trois manuels*. http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PC_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf.

Puren, Christian (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. In: *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris: Le français dans le monde R&A nº45, 154-167.

Riba, Patrick (2009). Approche par les tâches, perspective actionnelle et évaluation. In: *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris: Le français dans le monde R&A nº45, 124-132.

Tauzin, Béatrice, Dubois, Anne-Lyse (2006). Objectif Express, A1, A2. Paris: Hachette FLE.

TANJA DINIĆ

Université de Belgrade

## DÉMARCHE ACTIONNELLE EN THÉORIE ET EN PRATIQUE

**Résumé**

Le présent article a pour but de mettre en exergue les principales caractéristiques de la récente approche didactique, telle que préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Partant d'un aperçu quant à la terminologie utilisée par les didacticiens et les praticiens afin de désigner la dite méthodologie, l'auteure procède à l'analyse des notions de l'action, de la tâche et du projet en tant qu'éléments clés pour la compréhension de celle-ci. Par la suite, il est présenté un certain nombre de méthodes conçues selon les principes de la perspective actionnelle, étant donné que ces dernières témoignent de la pratique actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE. Finalement, au lieu d'aboutir à une conclusion quelconque, l'on se propose un sujet de réflexion: les nouvelles voies didactiques et méthodologiques sont-elles susceptibles de nous aider à relever les défis survenant en classe de langues étrangères ?

UDK 371.3 : : 811.111; 159.946.3-053.2
ID 177415436

SANJA VULETIĆ

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac

# RAZVOJ SPOSOBNOSTI RAZUMEVANJA GOVORA I GOVORENJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA NA RANOM UZRASTU

**Apstrakt:** Pitanje autentičnosti jezika u uslovima učenja i usvajanja jezika van sredine u kojoj se taj jezik govori kao maternji nije lako rešavati. Svi noviji udžbenici i priručnici su praćeni zvučnim, a ponekad i video materijalom, koji je unapred pripremljen, pojednostavljen i prilagođen uzrastu kojem je namenjen. U realnim situacijama slušanje podrazmeva i prateće signale (izraz lica, držanje, pogled, gestove, intonaciju) koji doprinose prenošenju informacije. Cilj slušanja treba da bude razumevanje opšteg sadržaja, a ne nastojanje da se prepoznaju svi detalji. U cilju podsticaja i razvoja sposobnosti govora veliku ulogu imaju aktivnosti kao što su igre, dramske aktivnosti, igre uloga, pevanje pesmica, učenje razbrajalica. Takođe, pokušaćemo da razjasnimo i odgovarajući odnos upotrebe maternjeg i stranog jezika u toku sprovođenja aktivnosti na engleskom jeziku u radu sa predškolskom decom uz osvrt na pozitivne primere iz prakse koja se sprovodi u našim predškolskim ustanovama.
**Ključne reči:** metodički pristup, razumevanje govora, govorenje, značenje, slušanje.

## 1. Uvod

Veštine razumevanja govora i govorenja su primarne jezičke veštine u procesu kako usvajanja maternjeg, tako i stranog jezika kod dece ranog uzrasta (4 - 6 godina). Ove dve sposobnosti se ne razvijaju uvek istovremeno. Deca, tako, postupcima pokazuju da su razumela značenje (prave pokrete, igraju se i slično) i pre nego što upotrebe jezik, ali isto tako mehanički ponavljaju ono što čuju i ukoliko ne razumeju značenje.

Važno pitanje u vezi sa uspešnim usvajanjem stranog jezika u uslovima učenja i usvajanja u sredini u kojoj taj jezik nije maternji, jeste pitanje autentičnosti jezičkog materijala. Nastavnik/vaspitač može da ponudi deci materijal za slušanje sa izvornim govornicima, ali je i taj materijal unapred pripremljen, obrađen, pojednostavljen i prilagođen uzrastu kojem je namenjen. Svi udžbenici i priručnici za nastavnike koji se danas objavljuju praćeni su zvučnim i/ili video materijalom, tako da se u toku aktivnosti na stranom jeziku mogu sprovoditi raznovrsne vežbe slušanja.

### 1.1. Šta obuhvata sposobnost slušanja u realnim situacijama

Vežbe slušanja ne bi trebalo da traju predugo, a decu treba unapred pripremiti i objasniti o čemu će biti reči u dijalogu, priči, pesmi, ko su govornici koje slušaju. Poželjno bi bilo predvideti povremene reakcije i odgovore dece nakon kratkih delova, a ne nakon slušanja. Vežbe slušanja su najdelotvornije ako podrazumevaju i izvršenje nekog zadatka. Od dece treba tražiti da pokažu razumevanje: da izraze slaganje ili neslaganje, obeleže slike, da učine neki pokret...

Slušanje u realnim situacijama podrazumeva prisustvo i nekih pratećih signala: izraz lica, držanje, pogled, gestovi, intonacija, a čak i nekih drugih vrsta podsticaja – zvukova, mirisa – koji mogu da doprinesu prenošenju informacije i obezbeđuju kontekstualni okvir. Upotreba snimaka sa autentičnim jezikom nije poželjna na početnom nivou znanja, jer bi takav jezik bio teško razumljiv i neprilagođen deci.

Roditelji se trude da uproste jezik kojim se obraćaju deci *(mother's talk)* i da ga prilagode nivou detetovog razumevanja. U slučaju usvajanja stranog jezika nastavnici, takođe, koriste jednostavnije izraze u komunikaciji sa učenicima *(teacher's talk)* u cilju boljeg razumevanja poruke na stranom jeziku. (Lightbown & Spada, 1993:34)

Vežbe slušanja su namenjene obuci, a ne proveri znanja i zato treba pomoći deci da uspešno obave zadatak. Slušanje omogućava izloženost učenika svim elementima jezika: rečniku, gramatici, izgovoru, ritmu, intonaciji, naglasku i što se više uvežbava ova veština, deca će biti bolji slušači. (Harmer, 2001:98)

Cilj slušanja treba da bude razumevanje opšteg sadržaja, a ne nastojanje da se prepoznaju svi detalji, jer se slušaoci na neki način uznemire kada ne prepoznaju i ne razumeju svaku reč te propuste da čuju ono što sledi.

### 1.2. Predstavljanje rečnika i prenošenje značenja

U savremenom svetu dominiraju vizuelne poruke: informacije u obliku slika i znakova mogu se videti na javnim mestima, u kući, na televiziji. Deca vrlo rano uočavaju vezu između vizuelne poruke i izgovorene reči i navikavaju se na vizuelnu podršku u komunikaciji. Ilustracije i upotreba vizuelnih sredstava su neophodni u podučavanju stranog jezika.

Raznovrstan video materijal kao i TV emisije mogu biti od velike koristi u procesu usvajanja stranog jezika jer omogućavaju izloženost autentičnom jeziku, zanimljivi su deci, sadrže kulturne komponente i mogu da se koriste i u kućnim uslovima. Ovaj način izlaganja stranom jeziku ne podučava, ali pomaže boljem usvajanju. (Vale & Feunteun, 2001:111)

Ne možemo očekivati da deca reaguju na filmove ili emisije tako što će reprodukovati jezik ili odgovarati na pitanja, ali izvesne reči i strukture ostaju u sećanju i deca uspevaju da prate sadržaj i tok radnje iako ne mogu da prevedu ono što slušaju ili upotrebe neke reči na naš zahtev.

Osim nastavnika/vaspitača kao glavnog izvora u usvajanju stranog jezika, deci je sve važnija i međusobna interakcija. Deca su izložena uticaju stranog jezika

na različite načine i ''donose'' nove reči i strukture u vrtić gde mogu da ih razmenjuju sa ostalom decom, a ona često bolje pamte ono što čuju od vršnjaka nego od nastavnika/vaspitača ili slušajući pripremljen materijal.

U radu sa decom ranog uzrasta najveći problem predstavlja prenošenje značenja. Tradicionalno, prevod je najrasprostranjeniji i najbrži način predstavljanja značenja reči u monolingvalnoj grupi. Međutim, u ovom slučaju se otvara još jedno bitno pitanje: koliko treba da bude zastupljen maternji jezik i da li će deca moći da steknu komunikativnu sposobnost na stranom jeziku ukoliko mu prilaze posredno, odnosno, prevodeći sa maternjeg jezika. Iz ovih razloga nastavnik/vaspitač treba da nastoji da prenese značenje svim drugim raspoloživim sredstvima izbegavajući upotrebu maternjeg jezika. Upotreba stvarnih predmeta, ilustracija, slika, crteža, mimike, pokreta, predstavlja jedini mogući način prenošenja značenja.[1]

Predmeti koji se mogu pokazati ili upotrebiti su najpre oni koje ćemo naći u radnoj sobi: *door, window, chair, book, doll*; delovi tela, odeće; predmeti koje ćemo doneti za potrebe nastave.

Upotreba očiglednih sredstava uslovljava i teme za obradu: u radu sa predškolskom decom obrađivaćemo značenja reči koja se mogu i vizuelno predstaviti za razliku od apstraktnih pojmova. Na starijem uzrastu kada učenici bolje poznaju rečnik možemo značenja objašnjavati upotrebom drugih reči – definisanjem, sinonimima, nadređenim pojmovima. (Vale & Feunteun, 2001:81)

### 1.3. Igre, drama, igre uloga i slične aktivnosti

Usvajanje stranog jezika nije lak i jednostavan proces, a razne igre koje će vaspitač organizovati pomoći će deci da održe interesovanje i omogućiti da se stvori kontekst za smisaono korišćenje jezika. Ukoliko je deci zabavno i na živopisan način doživljavaju jezik, bolje će ga i pamtiti.

Igre možemo organizovati kroz rad u parovima, grupama ili sa celom grupom. Rad u paru pruža više mogućnosti za slušanje i govor i izaziva manje disciplinskih problema. Igra u grupi ponekad zahteva 5-6 igrača, a članove ovih grupa ne bi trebalo stalno menjati. Ukoliko deca nemaju iskustva u radu u manjoj grupi treba ih najpre za to pripremiti. Za uspešno sprovođenje igre potrebno je da deca dobro poznaju pravila i proceduru. Vaspitač najpre treba da objasni deci tok igre, da pokaže neke delove uz pomoć manje grupe, da objasni neke reči koje će se koristiti. Za organizovanje igara vaspitač će koristiti i specifičan jezik: komande, uputstva, pohvale, upozorenja.

Igre mogu da budu dinamične, uz mnogo pokreta, muzike, pesme, a mogu da budu i mirnije – *pogodi šta crtam* (vaspitač počinje da crta nešto na tabli, a deca postavljaju pitanja i pokušavaju da pogode šta crtež predstavlja).

---

[1] Ove tehnike prezentacije su suština primene takozvanog Direktnog metoda – Vale & Feunteun (2001:78)

U grupnim aktivnostima pojedinci sarađuju i delaju zajedno. Deca najbolje uče kada su i sama uključena u aktivnosti, kada se njihovo učešće vrednuje, kada imaju priliku da sama stiču iskustva i eksperimentišu.

Izrada projekata se sve češće pominje kao vrsta aktivnosti koja integriše mnoštvo različitih veština i značajno doprinosi opštem razvoju deteta. Deca razvijaju intelektualne sposobnosti donošenjem zaključaka, aktiviranjem mašte, formiranjem pretpostavki, planiranjem akcija. Kroz izradu projekata razvijaju se: **motorne veštine** – bojenje, seckanje, lepljenje, savijanje; **socijalne veštine** – saradnja, zajedničko odlučivanje; **individualne veštine** – donošenje odluka, pokušaji i pogreške, sticanje informacija. Izrada projekata je najbolji primer eksperimentalnog učenja, objedinjuje znanje jezika i veštine. Jezik koji se uvodi u toku izrade projekta direktno je povezan sa zadatkom koji je u toku, deca koriste jezik za uspešno sprovođenje aktivnosti, vežbaju i integrišu jezičke veštine na prirodan način. (Phillips et al. 1999:7)

Osim podsticanja autonomije i samostalnosti dece, izrada projekta pruža mogućnosti deci različitih sposobnosti da daju svoj doprinos u skladu sa svojim sposobnostima, a kada dožive pohvalu, samopouzdanje se popravlja i motivisani su da se trude u toku aktivnosti na engleskom jeziku.

### 1.4. Kratke priče i bajke, pesme, rime, razbrajalice

Osim igara, priče i bajke predstavljaju nezamenljiv i stalan izvor uživanja u jezičkom razvoju deteta. Fantazija, mašta, magija, avantura se predstavljaju na način koji deca lako razumeju. U početku ćemo se odlučivati za priče i bajke koje su već poznate deci kako bi lakše razumela sadržaj.

Bolji utisak i rezultat se postiže ukoliko vaspitač govori priču ili bajku, a ne čita iz knjige. Možemo napisati kratke beleške uz slike i crteže kako bismo zapamtili tok priče. Naravno, možemo deci da pokazujemo i knjige sa slikama da bismo ih podstakli da se i sami zainteresuju za njih kako bi kasnije mogli da ih čitaju.

Treba decu ohrabrivati da učestvuju u pričanju priča ukoliko ima ponavljanja ili da reaguju na izvesne replike. Kada ponavljamo priču možemo i da izostavljamo delove podstičući decu da reaguju i dopune deo priče koji nedostaje i tako proverimo nivo razumevanja.

Tradicionalne pesmice su bogate izrazima i proširuju dečiji rečnik izvan svakodnevnog iskustva. Deca će, pevajući pesmice rado ponavljati iste strukture i reči, a da im to ne dosadi (deca rado prate ritmičnu strukturu stihova). Na ovaj način se uvežbava i izgovor jer se deca koncentrišu na glasove, a ne na značenje. Deca odlično oponašaju glasove, a naročito intonaciju, ali ne možemo očekivati izvrstan izgovor jer još uvek ne mogu da artikulišu ni sve glasove maternjeg jezika.

Navešćemo primere nekih razbrajalica i pesmica koje nalazimo u knjizi *Playground Games with rhymes and chants*, Julie Ashworth and John Clark, Longman Edinburgh, 1999, strane 4-5:

Razbrajalice (Choosing Rhymes)

- *One potato, two potato, three potato, four,*
*Five potato, six potato, seven potato, MORE!*
- *Dip,dip, dip,*
*My blue ship,*
*Sailing on the water*
*Like a cup and saucer.*
*Dip, dip, dip,*
*You`re not it!*
*Ibble, obble, black bobble,*
*Ibble, obble, out!*
- *Red, red,*
*Red, pink, blue,*
*Me and you.*
*Blue, blue,*
*Blue, green, white,*
*Let` s turn right.*
*White, white,*
*White, yellow, black,*
*Let`s turn back.*
*Black, black,*
*Black, pink, brown,*
*Let`s fall down.* (ibid, 28)

Ove pesmice su praćene i pokretima i igrom: podelimo deci papire ili bedževe u boji, a na tablu postavimo poster na kome su prikazani uzorci različitih boja. Deca najpre slušaju pesmicu, pokazujemo boje na posteru, onoliko puta koliko se reč ponavlja: *red, red, red, pink, blue...*, kada se pominje neki pokret, demonstriramo: *me and you*, pokazujući na sebe, pa na decu. Zatim, kažemo deci da ustanu i pokazujemo boje na posteru. Deca će da podignu ruku i pokažu papir, ili predmet (u određenoj boji) koji drže u ruci i načine odgovarajući pokret: *Let`s turn right*. Ponovimo pesmicu dok deca slušaju i ponavljaju, a pri tome izvode pokrete i mašu svojim papirima kad čuju reč koja označava odgovarajuću boju.

Primer bajke u kojoj i deca aktivno učestvuju nalazimo kod Reilly i Ward (2000:27): *The princess in the castle* (od velikih kartonskih kutija napravite ''zamak'' u jednom uglu radne sobe, stanite iza zidina i uzviknite: *Help! Help! I'm a princess. I'm a prisoner in this castle*. Zatim pustite decu da glume princezu. Preuzmite ulogu čudovišta: *I'm a monster. The princess is my prisoner.* Ponovo uključite decu u ulogu čudovišta.

Princeza: *Help! Help! Who can save me?* Upotrebite metlu ili neki drugi rekvizit koji može da posluži kao konj za princa: *This is my horse. Her name is Gina. I'm the prince.*

*I'm coming to save you.* Ponovite scenu i dopustite deci da preuzmu ulogu princa. ''Princeza'' se pridružuje princu i zajedno odlaze na konju.

Dijalozi i igre uloga su naročito korisne vrste usmene aktivnosti jer deca koriste prvo i drugo lice, postavljaju pitanja i odgovoraju, koriste kratke fraze, vežbaju intonaciju, naglasak, gestove, mimiku.

## 2. Greške i kako ih ispravljati

Pravljenje grešaka je sasvim prirodna pojava prisutna kako prilikom usvajanja maternjeg jezika, tako i stranog jezika. Greške odslikavaju razvoj ''međujezika'' (*interlanguage*) učenika i izazvane su različitim uzrocima kao što su: uopštavanje pravila stranog jezika, negativan transfer pravila maternjeg jezika u strani, nedovoljno poznavanje sistema stranog jezika i slično.

Ne treba očekivati da deca odmah usvajaju pravilne oblike ili strukture, ali ukoliko se uporno javljaju iste vrste grešaka i to kod većeg broja dece, potrebno je deci na to ukazati pažnju. Ukoliko je greška razvojnog karaktera, ispravljanje će biti korisno onda kada je dete spremno da shvati u čemu se greška sastoji i to može zahtevati veliki broj ponavljanja i uvežbavanja datih struktura.

Deca koja se trude, a ne uspevaju da postignu tačnost u upotrebi jezika mogu da izgube samopouzdanje i interesovanje i treba im dozvoliti da usvajaju jezik u skladu sa sopstvenim tempom. Većina dece u uslovima rada u učionici govoriće tačno kada budu spremna i kada budu želela da o nečemu govore. Dugoročni cilj učenja engleskog jezika jeste da ga učenici koriste sa samopouzdanjem, tačno i tečno, međutim, ovakva očekivanja na početku učenja nisu niti razumna niti poželjna. Vale & Feunteun (2001: 33) navode prioritete u podučavanju dece engleskom jeziku: izgradnja samopouzdanja, obezbeđivanje motivacije, podsticanje kontrole nad jezikom, podsticanje na komunikaciju i neverbalnim sredstvima (mimikom, pokretom), usvajanje jezika na zabavan način, uspostavljanje odnosa poverenja sa decom i među decom, izlaganje dece raznovrsnim primerima engleskog jezika u neobaveznoj i opuštenoj atmosferi.

Preterano insistiranje na ispravljanju grešaka u početnim fazama usvajanja stranog jezika može da izazove niz negativnih posledica: gubitak samopouzdanja iz straha od pravljenja grešaka, deca oklevaju da preuzimaju rizik i koriste jezik samo kada su sigurna u ono što treba da kažu, stalno očekuju reakcije vaspitača/nastavnika.

Naravno, postoje situacije i kada sama deca žele da provere da li ispravno govore i koriste jezik ili kada je ispravljanje neophodno. Vaspitač koji inače provodi mnogo vremena sa decom i svedok je izgradnje sistema maternjeg jezika na prikladan način će reagovati i razumeti pojavu grešaka u upotrebi stranog jezika. Greške koje se javljaju u tom ranom periodu ne ostaju dugotrajno obeležje govora deteta već su samo jedan deo razvojnog puta koji dete prolazi u toku formiranja jezičkog sistema i vremenom se otklanjaju.

Insistiranje na tačnosti se zasniva na gramatičko-prevodnom metodu rada, ali osnovni cilj rada sa predškolskom decom i nije postizanje gramatičke tačnosti, već sticanje komunikativne sposobnosti – razumevanje i izvršenje zadatka, sloboda u izražavanju bez straha od grešaka.

Deci se svakako moraju ponuditi ispravni modeli jezika, ali oni mogu da vežbaju i međusobno u grupama ili parovima, a da ih vaspitač kasnije sasluša. Uočene greške se ispravljaju upornim ponavljanjem izraza i struktura jer je usmeno izražavanje i slušanje jedini način komunikacije na predškolskom uzrastu kada deci ne možemo napisati pravilan izraz, niti ona mogu da se koriste udžbenicima.

## 3. Organizacija rada

Predškolska deca su radoznala, brzo menjaju raspoloženje, opseg pažnje im je manji nego kod adolescenata i odraslih, tako da je neophodno stalno menjati tok i ritam aktivnosti. Kao i u slučajevima ostalih oblika rada u vrtiću i prilikom jezičkih aktivnosti možemo da dajemo zadatke celoj grupi, da podelimo decu u manje grupe ili da rade u parovima i individualno. Svi ovi oblici rada podrazumevaju i da deca budu upoznata sa pravilima funkcionisanja: moraju da nauče kako da započnu i prekinu aktivnost kada im vaspitač to signalizira, da započnu novu aktivnost bez mnogo pometnje ili buke, da pažljivo saslušaju uputstva i da pitaju ukoliko nisu razumeli pravila neke igre, odnosno, vaspitač treba da proveri da li su svi razumeli.

Nastavnik/vaspitač se u slučajevima rada u manjoj grupi ili paru, kreće po radnoj sobi i nadzire rad dece, ali uvek je na poziciji koja je lako uočljiva i odakle može i sam da vidi svu decu. Treba da priđe grupi koja ima poteškoća u radu da otkrije u čemu je problem, ali uvek će da osluškuje i rad ostalih. Deci je važno da primete da vaspitač obraća pažnju na ono što rade. (Nolasco & Arthur, 1995:47)

Nastavnik/vaspitač treba da uspostavi i rutinska uputstva za podelu dece na grupe ili parove, tako, da kada im se kaže da će da rade u paru, znaju šta ih očekuje. Bitno je, takođe, povesti računa i da svi parovi završe otprilike u isto vreme, kako deca koja su završila sa zadatkom ne bi izgubila interesovanje za dalji rad. Pored prednosti koje ovi oblici organizacije pružaju, oni imaju i izvesnih ograničenja koja moramo imati na umu: dete ne želi da sarađuje sa ostalima iz grupe, vodi razgovor na maternjem jeziku, odstupa od zadatka, napušta svoje mesto i slično. To je znak da treba ovu vrstu aktivnosti uvežbavati ili davati zanimljivije zadatke uz malo takmičarskog duha, ili preći na novi oblik rada.

### 3.1. Odnos upotrebe maternjeg i stranog jezika u radu sa predškolskom decom

Mnogi autori opravdavaju upotrebu maternjeg jezika u radu sa predškolskom decom, naročito u početku kada se tek susreću sa nečim novim i nepoznatim. Deca čeznu da komuniciraju i ukoliko mogu da govore samo engleski jezik shvatiće to kao znak da budu tihi. Maternji jezik možemo upotrebiti da bismo

olakšali ili podržali učenje, proverili razumevanje, potpomogli tok komunikacije, utešili dete ukoliko nastupi neki zastoj ili problem.

Prilikom organizovanja neke igre ili malo složenije aktivnosti koja zahteva detaljnija objašnjenja i uputstva, nastavnik/vaspitač će upotrebiti maternji jezik. Kada se deca upoznaju sa procedurom, nastavnik/vaspitač može da iznese uputstva na engleskom jeziku. Deca neće imati problema sa razumevanjem pošto im je već dobro poznata procedura. Postepeno treba uvoditi engleski jezik i kod novih oblika aktivnosti kako bi se deca navikla da prate objašnjenja.

U cilju prenošenja značenja nastavnik/vaspitač se može poslužiti i neverbalnim sredstvima: pokretom, mimikom, vizuelnim sredstvima; može da obuče nešto ili stavi ''specijalan'' šešir da bi pokazao deci kada treba da govore samo engleski ili da koristi lutku ''koja samo razume engleski.'' (Reilly & Ward, 2000:6)

Deca će često posegnuti za maternjim jezikom, a time mogu da pokažu da su razumela značenje ili postavljena pitanja i ne bi trebalo da ih sputavamo u održavanju komunikacije, pošto oba jezika smatramo izvorima sporazumevanja. Naravno, vodićemo računa da time ne ograničimo izloženost dece engleskom jeziku.

### 3.2. Planiranje toka aktivnosti na engleskom jeziku

Samo uporno uvežbavanje upotrebe jezičkih struktura može da dovede do razvijanja komunikativnih sposobnosti, a u cilju zadržavanja dečje pažnje i interesovanja potrebno je često menjati aktivnosti, svakih 5-10 minuta.

S druge strane, deca vole i rutinu, osećaju se sigurnijom kada znaju šta ih očekuje. Tako Reilly i Ward (2000:15) predlažu da bi plan rada ''časa'' mogao da sadrži sledeće vrste aktivnosti: poznatu pesmicu, objašnjenja novih reči, konstruktorski zadatak u vezi sa novim rečima, pesmicu u kojoj se koriste nove reči, poznatu igru ili aktivnost uz totalni fizički odgovor, poznatu priču.

Vaspitač/nastavnik treba da bude i fleksibilan, reaguje kreativno i da se prilagodi potrebama situacije, te da odstupi od plana aktivnosti. U isto vreme, plan rada na ''času'' služi kao oslonac vaspitaču i blagi podsetnik na ono što treba da sprovede, predstavlja uštedu vremena – možete ga koristiti i ubuduće, daje vam sigurnost i samopouzdanje koju i deca osećaju, a imaćete više volje i energije za sprovođenje aktivnosti.

Planovi mogu da se razlikuju prema dužini perioda planiranja: dugoročni (za polugodište), kratkoročni (mesečni) i za svaki čas.

Polugodišnji ili godišnji plan je orijentacioni globalni plan nastavnih tema predviđenih za obradu u toku školske godine. Ukoliko koristite udžbenik ili metodičko uputstvo možete se osloniti na raspored tema koji je u njima predviđen ili ga menjati i prilagođavati obradi tema iz drugih oblasti koje su zastupljene u vrtiću.

Nedeljni ili mesečni planovi odnosiće se na konkretne teme i naslove nastavnih jedinica za obradu materijal koji ćemo koristiti, vaspitno-obrazovne

ciljeve i jezičke veštine koje će se razvijati, način ocenjivanja postignutog. Ovaj plan nije tako detaljan, već predstavlja orijentacioni vodič kroz planirane aktivnosti.

Uobičajeno je da plan rada sadrži sledeće komponente: za koji nivo znanja učenika je sadržaj predviđen, koliko traju aktivnosti, organizaciju rada – podela na grupe, sredstva i materijal koji će se koristiti u svakoj aktivnosti, vaspitno-obrazovne ciljeve, opis i strukturu planiranih aktivnosti.[2]

## 4. Prikaz sprovođenja aktivnosti na engleskom jeziku u predškolskoj ustanovi

Prisustvovali smo i sprovođenju aktivnosti na engleskom jeziku u vrtiću ''Maslačak'' u Sremskoj Mitrovici, najstarija grupa (6 godina), dve godine uče engleski jezik, grupa se sastoji od 9 dečaka i 9 devojčica.

Nakon doručka i odmora, deca se okupljaju u radnoj sobi, a pošto se vraćaju sa pauze, vaspitačici je potrebno više truda da ih sve okupi. Sedaju u polukrug i vaspitačica im govori da će uvežbavati pesmice na engleskom koje su do tada naučili. Najpre vežbaju ne napuštajući svoja mesta – izvode pokrete na komandu: *Stand up! Sit slowly! Hands up! Hands down! Close hands!*; pomažu jedni drugima ukoliko neko pogreši ili ne zna šta treba da uradi i pri tome se služe srpskim jezikom. Zatim ponavljaju pesmicu:

*Hokey Cokey*
*You put your right arm in,*
*Your right arm out,*
*Your right arm in and shake it all about.*
*You do the Hokey Cokey and you turn around*
*That's what's all about.*
*Oh, the Hokey Cokey, Cokey!*
*Oh, the Hokey Cokey, Cokey!*
*Oh, the Hokey Cokey, Cokey!*
*Knees bent arms stretched far far far*. (Mikeš, 2005: 217)

Deca izvode pokrete koji se pominju stojeći u krugu. Potom izvode još jednu vežbu uz pesmicu:

*Point to the window! Point to the door!*
*Point to the ceiling! Point to the floor!* (Mikeš, 2005: 220)

Slušajući uputstva i komande vaspitačice deca izvode različite radnje: *Where is doggie? Go and find a doggie! Find a teddy bear!*

U narednoj vežbi deca pokazuju delove tela i ponavljaju za vaspitačicom, ali ponekad izgovaraju reči i na srpskom, međutim, kada primete da je vaspitačica

[2] Detaljan prikaz plana ''časa'' videti u Scott i Ytreberg, (1997:102-103)

pogrešila oni je ispravljaju. Ovo znači da su deca sasvim dobro usvojila značenja i da se lako prisećaju vežbajući u grupi, ali da je uticaj maternjeg jezika ipak primaran i da im nije lako da ga u potpunosti isključe i usredsrede se samo na engleski jezik.

Takođe, kada žele da nešto prokomentarišu ili dodaju, a odnosi se na dati kontekst, koriste srpski jezik, što pokazuje da razumeju situaciju i tok dešavanja i žele dodatno da komuniciraju i pruže još neku informaciju. Ukoliko žele da pitaju nešto, pošto još ne vladaju engleskim jezikom, koriste srpski jezik, kao i u međusobnoj komunikaciji. Ovu činjenicu bi trebalo uzeti u obzir u daljem radu i podsticati decu da se užive u atmosferu u kojoj se govori engleski jezik.

Na kraju ''časa'' deca se opuštaju u radnoj sobi uz užinu – jedući trešnje – na spontan i prirodan naćin usvajajući i neke nove reči i izraze: *cherry – cherries, eat, give me, bowl, sweet, red....*

Ovakav završetak aktivnosti je više nego prijatan za decu i doprinosi ne samo opuštenoj atmosferi negi i na najbolji način ilustruje jednu realnu situaciju koja će doprineti trajnom usvajanju značenja novih reči i one će mnogo brže preći u nivo naučenog gradiva.

## 5. Zaključak

U cilju razvijanja komunikativne kompetencije učenika potrebno je koristiti što više autentičnog jezika kroz realne situacije i stvaranje komunikativne potrebe. Ovaj cilj nije lako ostvarivati u uslovima učenja i usvajanja jezika u učionici gde se uglavnom simuliraju razne situacije. Ostvarivanje aktivnosti na stranom jeziku u vrtićima sa vaspitačima koji bi bili obučeni i za realizovanje ovog dela obrazovnog programa omogućilo bi da se proces usvajanja jezika odvija kroz različite situacije i poznati kontekst redovnih aktivnosti koje su predviđene u vrtićima.

Razvoj sposobnosti slušanja i govorenja na ranom uzrastu je izuzetno značajan za dalje uspešno učenje i usvajanje stranog jezika tako da ovim vežbama treba posvetiti naročitu pažnju putem sprovođenja smisaonih aktivnosti i kroz realne komunikacijske situacije u cilju internalizacije naučenog gradiva.

**Literatura**

Antonaros S. & L. Couri (2003). *Teaching Young Learners: Action Songs, Chants & Games*, Teacher's Resource Book. Newbury: Express Publishing.

Ashworth J. & J. Clark (1999). *Playground Games with Rhymes and Chants*. Harlow: Longman.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, Third Edition. San Francisco: San Francisco State University.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dooley, J. & V. Evans (2007). *Fairyland 1*, Teacher's Book. Newbury: Express Publishing.

Griffiths, G. & K. Keohane (2000). *Personalizing Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harmer, J. (1996). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

Harmer, J. (2001). *How to Teach English*, An Introduction to the Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman.

Kamenov, E. (2006). *Dečja igra*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Lightbown, M. P. & N. Spada (1993). *How Languages Are Learned*, Second Edition. Oxford: Oxford University Press.

Mikeš, M. (2005). *Mali jezikoslovci se igraju i pevaju*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

Nolasco, R. & L. Arthur (1995). *Large Classes*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Phillips, D., Burwood, S. & H. Dunford (1999). *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Reilly, V. & S. M. Ward (2000). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Scott, W. & L. Ytreberg (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman Pearson Education Ltd.

Ur, P. (1996). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vale, D. & A. Feunteun (2001). *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANJA VULETIĆ

High school, Šabac

**DEVELOPMENT OF LISTENING AND SPEAKING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS**

**Summary**

The issue of language authenticity in classroom environment causes a lot of difficulty. All recent textbooks and reference books are published together with a CD or a video tape, prepared in advance, simplified and ađusted to the right age-level.

In real communication situations listening comprises other signals (mime, posture, glances, gesture, intonation) which contribute to conveyance of meaning. The aim of listening should be an overall comprehension without pressure to recognise all the details.

In order to promote and develop oral skills we use activities such as game, drama play, songs, rhymes.

In this paper we would like to point out the appropriate balance in using L1 and L2 during teaching English to young learners illustrated with positive examples of the activities being carried out in some of our pre-school institutions.

**Key words**: methodical approach, understanding, speaking, meaning, listening.

UDK 371.3 : : 811.111
ID 177416204

JOVANA DIMITRIJEVIĆ SAVIĆ
University of Kragujevac

JELENA DANILOVIĆ
University of Kragujevac

# THE ROBUSTNESS OF THE FACILITATIVE EFFECT IN THE PRODUCTIVE DERIVATIONAL KNOWLEDGE OF L2 LEARNERS OF ENGLISH

**Abstract:** To test for a facilitative effect in terms of productive derivational knowledge, this study examined the ability of English L2 learners studying in an exposure-rich environment to produce appropriate derivatives for 16 prompt words. Noun derivatives were the best known, adverb derivatives were the least known, while there was no significant difference in terms of participants' productive knowledge of verb derivatives and adjective derivatives. Statistical tests further revealed a facilitative effect in terms of the productive derivational knowledge of noun derivatives and adjective derivatives ($p < .005$), verb derivatives and adjective derivatives ($p < .001$), verb derivatives and adverb derivatives ($p < .001$), adjective derivatives and adverb derivatives ($p < .001$), but not of noun derivatives and adverb derivatives, nor, interestingly, of noun derivatives and verb derivatives. The results underscore that learning the derivative forms in a word family once at least one of the members is known is not relatively automatic for L2 learners.
**Keywords:** word families; derivatives; productive derivational knowledge

## 1. Introduction: vocabulary and affix knowledge

Students often report that one of the main deterrents to their use of a second language is lack of vocabulary. Vocabulary acquisition is a vital building block of successful language learning and dynamic research activity in both L2 vocabulary learning and teaching across various proficiency levels, which first flourished in the 1990s, continues to the present day. Issues such as incidental vs. intentional learning (Sternberg, 1987; Ellis, 1990), passive and active vocabulary (Aitchison, 1987; Read, 1993), methods of presenting and practicing vocabulary in the classroom as well as assessing vocabulary knowledge (Nation, 2005; Read, 2000), word frequency lists (Nation, 1990; Coxhead, 2000), synforms (Laufer, 1988), or the use of electronic dictionaries and glosses (Campoy and Safont, 2004; Al-Seghayer, 2001) have attracted considerable attention bringing into focus the importance of lexical forms in the development of language curricula.

Research has shown that incidental learning does undoubtedly occur, especially through extensive reading in input-rich environments, that it is cumulative and that "vocabulary needs to be met a number of times to allow the learning of each word to become stronger and to enrich the knowledge of each word" (Nation and Meara, 2002: 38). These findings seem to recommend a more direct, methodical approach to vocabulary. However, Hulstijn (2001: 275) argues that whether learners encounter vocabulary items through incidental or intentional learning has little bearing on the retention of new information as it depends on "the quality and frequency of the information processing activities" and a combination of incidental and intentional learning should be present in the instructional language learning setting.

In vocabulary testing it has become common to distinguish between breadth (how many words a learner knows) and depth (how well the words are known – including a word's syntactic functions, collocational possibilities, register characteristics, etc.) of vocabulary knowledge. Morphological knowledge represents one of the features of depth of word knowledge (e.g. Richards, 1976; Read, 2000). Morphology can, generally, be divided into inflectional morphology and word formation - the former dealing with various forms of lexemes and the latter with the formation of new lexemes from the given bases (Bauer, 1983). Word formation can, further, be subdivided into derivation, formation of new lexemes by affixation (*participate – participant*), and compounding, formation of new lexemes from two or more stems (*newlyweds*). Inflections and derivations seem to impose different learning burdens for learners of English as inflections are always suffixational, governed by transparent grammatical rules which can facilitate learning, fully productive and rarely semantically opaque. Derivations, on the other hand, are not restricted to suffixation, often change the part of speech, are restricted in productivity and frequently semantically opaque (Plag, 2003). Although there are certain restrictions which constrain suffix choice in the formation of derivatives, they are occasionally inconsistent and opaque, which, in turn, makes it difficult for learners to choose appropriate forms (Schmitt and Zimmerman, 2002). Native speakers, therefore, usually acquire derivations after inflections (Berko, 1958).

Studies have shown that in L1 acquisition children's vocabulary begins to broaden rapidly from the fourth grade through high school, a fact ascribed to incidental vocabulary acquisition and knowledge of affixed words (Nagy and Herman, 1987). The development of L2 learners' derivational knowledge has, conversely, not been investigated much. The empirical research carried out by Schmitt and Meara (1997) measured L2 learners' suffix and word association knowledge in receptive and productive tasks and found a modest correlation between the two. Mochizuki (1998) attempted to determine how well Japanese EFL learners understood prefixes and suffixes and, subsequently, set up an accuracy order which could be of use for teaching purposes. Bauer and Nation (1993) set up a series of levels grading affixes according to their difficulty thus establishing a framework for explicit instruction and learning of affixes which could facilitate

students' reading. In addition to the order in which L2 learners acquire affix knowledge (Mochizuki and Aizawa, 2000), research has attempted to shed light on the influence of word formation knowledge on EFL learners' reading ability (Mirhassani and Toosi, 2000) and productive morphological knowledge (Schmitt and Zimmerman, 2002). The conclusion reached is that affix knowledge correlates with other aspects of vocabulary knowledge and appears to be acquired along an order (Mochizuki, 1998; Mochizuki and Aizawa, 2000). It is worth noting that there is disagreement about the gap between L2 production and reception – some claim that receptive vocabulary is double that of productive vocabulary (Eringa, 1974; Marton, 1977; Clark, 1993) while others maintain that there is no significant difference between the total number of words one uses productively and the total of the words s/he can recognize (Takala, 1984). Still, the receptive/productive distinction is particularly significant in test types as receptive tests are much easier than productive tests (Nation, 2001).

While Nation (2005) recommends teaching high frequency English affixes as one of his ten best ideas for teaching vocabulary, teaching word-formation rules has not heretofore been one of the priorities in approaches to vocabulary pedagogy (McCarthy, 2001), despite the fact that the testing of morphological relatives derived from prompt words, which is closely related to the idea of word families, has been a component of UCLES FCE, CAE and CPE tests for years. A word family is a unit of counting words commonly defined as consisting of "a headword, its inflected forms, and its closely related derived forms" (Nation, 2001: 8) and is very often used for calculating a learner's vocabulary size or the number of words needed for reading/understanding a text. For example, 'sad' 'sadness' 'sadly' could all be counted as one word. As learners' command of affixes improves alongside general language proficiency, the size of the word family grows too.

It has been estimated that students need to know about 2,500-3,000 high-frequency word families to be able to cope with reading university textbooks. Nevertheless, if students are not familiar with word building, then vocabulary size estimates could significantly be underestimating the amount of lexical knowledge required. It is all too easy to assume that when a learner demonstrates knowledge of the verb *govern* he also knows *government, governing* or *governor* and other inflected or derived word forms. Moreover, it is important to make a distinction between receptive and productive derivational knowledge. Bauer and Nation (1993: 253) claim that "the important principle behind the idea of a word family is that once the base word or even a derived word is known, the recognition of other members of the family requires little or no extra effort", a view supported by research (e.g. Tyler and Nagy, 1989; Taft, 1994).

While recognition of unknown derivatives may be facilitated by learners' recognition of word stems (knowing *advertise* may help recognition of *advertisement)*, this facilitative effect is likely to be less robust in case of production and L2 acquisition of productive derivational morphology has not been examined in detail so far. A study examining undergraduate-bound international students' knowledge

of target words from the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) (Schmitt, 1999) revealed that derivatives for all four main word classes (noun, verb, adjective, and adverb) were produced in only 12 out of 180 cases. Similarly, Schmitt and Zimmerman's study (2002) tested productive derivational knowledge of both native speakers and advanced ESL learners, and found that the full mastery of all forms of a word family was evident in a relatively small percentage of cases. Even native speakers had incomplete productive knowledge of derivational morphology.

Observation in classroom settings over the years has revealed that even though Serbian EFL learners majoring in English at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac spend the first semester in an exposure-rich environment[1], becoming familiar with the basics of English morphology and getting practice in word formation, they have difficulty gaining productive control of derivative forms of a word family. We therefore devised a study to answer the following questions:

1. Which of the four derivative classes (verb, noun, adjective, adverb) are Serbian learners studying in an exposure-rich environment most likely to know to a productive degree of mastery?
2. What is the extent of learners' productive knowledge of the four derivative classes?
3. To what degree is productive derivational knowledge of each of the four classes independent of the productive degree of mastery of the remaining three classes?

## 2. Methodology

The participants in this study were 77 nonnative learners of English, native speakers of Serbian, enrolled in the first year of the English Language and Literature program at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac, Serbia. The participants had spent the first semester studying the foundations of English word building processes in morphology and vocabulary classes; their level of proficiency was measured as advanced-bound (B2 heading for C1 CEFR).

The method instrument used was that developed by Schmitt and Zimmerman (2002), a series of four similar, contextualized sentences with blanks which were to be filled with derivatives - verb, noun, adjective and adverb - for each of the 16 prompt words.

The prompt words and word families were extracted from the Academic Word List (AWL; Coxhead, 2000), and since the participants were university students, we expected the words to be familiar to them. The words had been selected on the basis of their frequency – each word was the most frequently occurring

[1] Exposure-rich environment in this context refers to 20 classes of lectures and practice in English (courses in morphology, phonology, English medieval literature and contemporary English language) which learners had each week

member of its word family (British National Corpus, 2001), the only exception being *precise,* which is less frequent than *precisely.* As for the morphological difficulty of each word family, an examination of the target word families in line with Bauer and Nation's (1993) affix levels revealed that they were broadly similar.

Three learner dictionaries (COBUILD English Learner's Dictionary, 1989; Longman Dictionary of English Language and Culture, 1992; Oxford Advanced Learner's Dictionary, 1995) were consulted so that a list of derivatives which would be accepted as answers could be compiled. Consequently, for some word classes several derivative forms were deemed acceptable answers. Bearing in mind the students' tendency to select any one of a set of homophonous allomorphs of a particular derivational affix (e.g., *coherence* was spelled **coherance* a number of times), misspellings were not discounted provided that the intended derivative could be identified. Further, in those cases where respondents had produced inflected verb forms where inflection was not necessary, these also were not discounted, because the aim of the study was to investigate mastery of derivational, not inflectional forms (e.g. *authorizes* instead of *authorize).* Furthermore, we excluded from the analysis those word families for which the prompt word was inappropriately used. This was taken as an indication of the respondent's lack of receptive knowledge of the prompt word and the inclusion of these word families ran the risk of distorting the results of the analysis.

The respondents were informed that the instrument they were being asked to complete would be used to estimate their productive derivational knowledge and that they would not receive any credits for any of their courses as a result of participating in the study. Although the time allocated for completion of the test was generous, all participants managed to complete it in less than 30 minutes.

## 3. Results

Results indicate that participants' productive knowledge of the four derivative classes varied, with noun derivatives the best known and adverb derivatives the least known, while there was no significant difference in terms of participants' productive knowledge of verb derivatives and adjective derivatives. Results further revealed a facilitative effect for knowledge of some, but not all derivative classes in a word family. A strong facilitative effect was observed in terms of the productive derivational knowledge of noun derivatives and adjective derivatives, verb derivatives and adjective derivatives, verb derivatives and adverb derivatives, and adjective derivatives and adverb derivatives. Results did not support a facilitative effect for knowledge of noun derivatives and adverb derivatives, nor of noun derivatives and verb derivatives.

### 3.1. Number of Derivative Classes

The participants produced 62.7% of the possible 64 derivatives, that is, on average, participants produced fewer than three of the four possible derivatives for a

given word family. Full mastery of a word family (all four derivatives) was observed in a very small percentage of cases (5.9%). These results lead us to conclude that the strong version of the facilitative effect among word family members is not supported for these Serbian L1 learners of English. Learners who knew one member of a word family did not demonstrate productive knowledge of all of the other word forms. However, as nearly two thirds of derivatives were produced, some degree of facilitation, possibly only between some classes of derivatives, may have been in effect.

### 3.2. Productive knowledge of derivative classes

Based on previous research (e.g. Phillips, 1981; Rodgers, 1969), it was hypothesized that some word classes would be better known than others, more specifically, that nouns would be the best known class and adverbs the least known. The one-way chi-square statistic, $\chi^2$ (3, $N$ = 77) = 30.90, $p$ < .001, revealed that noun derivatives were indeed the best known, with 71.5% produced, adverb derivatives the least known, with 55.3% produced, while participants had less productive knowledge of verb derivatives and adjective derivatives than of noun derivatives, with 60.7% of verb derivatives and 63.3% of adjective derivatives produced (see Table 1).

Table 1: Derivative Word Forms Produced According to Word Class

| | **Derivative forms produced** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Noun | | Verb | | Adjective | | Adverb | |
| **Total no. of words** | o. | | o. | | o. | | o. | |
| **1232** | 82 | 1.5 | 49 | 0.7 | 81 | 3.3 | 82 | 5.3 |

### 3.3. Facilitation between derivative classes

Results indicate that even when one or more members of a word family are known, the acquisition of the full complement of word family members poses a considerable challenge for L2 learners. Even though the results do not bear out the hypothesis of facilitation in the productive mode across all word classes, it seemed worthwhile to explore the possibility that a facilitative effect in the productive mode operates between some, rather than all, word classes, as hinted at by Schmitt and Zimmerman (2002: 150), who point out in their study of productive derivational knowledge that "a strong facilitative effect does not operate in the productive mode, or at least not one that works equally well for all word classes". Therefore, the chi-square statistic was used to test the degree to which L2 learners' derivational productive knowledge of each word class was independent of their productive knowledge of the remaining three classes. In other words, we wished to determine

whether a known member of a word family (noun, verb, adjective, or adverb) could facilitate the production of any one of the remaining three members of the family.

Evidence of a facilitative effect was found when learners' productive knowledge of noun derivatives and adjective derivatives was compared, $\chi^2$ (1, $N$ = 77) = 9.999, $p < .005$, verb derivatives and adjective derivatives, $\chi^2$ (1, $N$ = 77) = 43.616, $p < .001$, verb derivatives and adverb derivatives, $\chi^2$ (1, $N$ = 77) = 55.721, $p < .001$, and adjective derivatives and adverb derivatives, $\chi^2$ (1, $N$ = 77) = 233.252, $p < .001$, but not when productive derivational knowledge of nouns and adverbs was compared, $\chi^2$ (1, $N$ = 77) = 2.813, nor, interestingly, through comparison of productive derivational knowledge of nouns and verbs, $\chi^2$ (1, $N$ = 77) = 2.262.

## 4. Discussion

The results support the finding reported in other studies that once one member of a word family is known to a learner to a productive degree of mastery, the learning of the remaining members is not relatively automatic. Although the results attenuate the probability of a facilitative effect operating in the productive mode across all members of a word family, there is indication that a strong facilitative effect operates in the productive mode between some derivational classes. On their own, however, the results of the statistical tests reported in the previous section give no indication as to the direction of influence, that is, to take the example of facilitation evidenced between adjective derivatives and adverb derivatives, based on the results of the statistical test alone, we have no way of knowing whether a known adjective can facilitate the production of an adverb derivative, or whether it is knowledge of an adverb which can facilitate the production of an adjective derivative. Likewise, the finding that there is no relation between L2 learners' productive knowledge of noun derivatives and adverb derivatives, and more interestingly, noun derivatives and verb derivates also requires further consideration. Taking account of these results in conjunction with participants' productive knowledge of derivational classes (for which derivational classes participants most frequently, that is, least frequently, produced correct derivatives) and the workings of English derivational morphology (the syntactic category of the base word to which a particular class-changing affix can attach, multiple affixation), can do much to further clarify the way L2 learners' productive derivational knowledge operates.

This study further indicates that the acquisition of derivational knowledge, an incremental process as in the case with (most) other forms of lexical knowledge, is likely to be influenced by relationships within word families. For example, as previously mentioned, statistical tests revealed that no facilitative effect operates between learners' productive knowledge of nouns and adverbs, or of nouns and verbs. In the case of nouns and adverbs, once relations between derivational classes are considered, a (strong) facilitative effect should, perhaps, not be expected at all. Nouns are not common bases for adverbs; in fact, the only denominal adverb-

forming suffix in English is *–wise* and, as it is not a very productive suffix, there was, not surprisingly, no opportunity for respondents to use it in completing the tasks assigned by the instrument. Most commonly, multiple affixes must be added to a noun base to derive an adverb. In other words, in order to learn the adverb *philosophically*, learners first need to know the noun *philosophy*, then how to derive the adjective *philosophical*, and finally, how to use this adjective as a base to derive the adverb. On the other hand, multiple affixation cannot be a factor which can easily explain the lack of observed facilitation between nouns and verbs as nominal bases are quite common with the more productive verb-forming suffixes in English, like *–ize* and *–(i)fy*, only the former of which was included in the instrument. Further, both these suffixes have cognates in the learners' L1, Serbian, which would lead us to expect a relationship between learners' productive knowledge of nouns and verbs other than the one revealed so clearly by statistical tests. An explanation which suggests itself is that learners do not possess enough knowledge of the morphological formal regularity of these suffixes. A qualitative analysis of our data seems to encourage this line of reasoning (*authority - authorize*, *minimum - minimize*, *philosophy - philosophize)*. Learners may not be making the most of receptive/productive derivational word knowledge in their first language when learning L2 vocabulary (Dimitrijević Savić and Danilović, 2009). More research, however, designed specifically to explore these and similar aspects of lexical knowledge, is needed before there can be any conclusive evidence to speak of.

Studies which have explored teaching and learning vocabulary in a second language have been particularly prolific and productive over the past two decades. That the direct and systematic study of vocabulary deserves a place in the language curriculum is no longer contested, but there is still debate as to which techniques do most to enhance learners' vocabulary knowledge. A more complete understanding of vocabulary learning in contexts which involve many and varied opportunities for intentional and incidental vocabulary learning, as well as explicit teaching of word formation in English, would present a significant contribution to the development of a comprehensive approach to second language vocabulary teaching and learning. To move forward in this direction, research is needed which would be able to gauge facilitation in general, and between different word classes in particular, more precisely, possibly using instruments which would present respondents with the opportunity to utilize their receptive/productive knowledge of a greater variety of derivational affixes, designed specifically to take account of the amount of learning effort required for receptive/productive mastery of English affixes, which itself is a function of affix productivity, frequency, regularity and predictability. Finally, an opportune and promising target for additional research is the possible facilitative effect of cognates, specifically cognate affixes, in the L1 and the L2.

## References


Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford and New York: Basil Blackwell.

Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning and Technology 5:* 202-232.

Bauer, L. & Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography 6 (4)*: 253-279.

Bauer, L. (1983). *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word 14*: 150-177.

British National Corpus [data file]. (2001). Available from the Oxford University Computing Services Web site, http://info.ox.ac.uk/bnc/.

Campoy, C. & Safont, P. (Eds.) (2004). *Computer-mediated lexicography in the foreign language context.* Castello de la Plana: Universitat Jaume I.

Clark, E.V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

COBUILD English learner's dictionary. (1989). London: Collins.

Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly 34(2)*: 213-238.

Dimitrijević Savić, J. & Danilović, J. (2009). Cognate suffixes: (false) friends to the acquisition of productive knowledge of English derivational morphology in Serbian EFL learners. Paper presented at the conference *English language and literature studies: image, identity, reality*, Belgrade, 4-6 December 2009.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. London: Blackwell.

Eringa, D. (1974). Enseigner, c'est choisir: vocabulaire-verwerving. *Levende Talen 306*: 260-267.

Hulstijn, J.H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer, B. (1988). The concept of 'synforms' (similar lexical forms) in L2 vocabulary acquisition. *Language and Education 2*: 113-132.

Longman dictionary of English language and culture. (1992). Harlow, England: Longman.

Marton, W. (1977). Foreign vocabulary learning as problem number one of foreign language teaching at the advanced level. *Interlanguage Studies Bulletin 2(1)*: 33-47.

McCarthy, M. (2001). *Issues in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mirhassani, A. & Toosi, A. (2000). The impact of word-formation knowledge on reading comprehension. *IRAL 38*: 301-311.

Mochizuki, M. & Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: an exploratory study. *System 28*: 291-304.

Mochizuki, M. (1998). Nihonjin eigo gakushusha no setsuji rikai chosa [Understanding English affixes by Japanese learners]. *Reitaku Review 4*: 100-120.

Nagy, W.E. & Herman, P.A. (1987) Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 19-36). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. & Meara, P. (2002) Vocabulary. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 35-54). London: Arnold.

Nation, P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The language teacher 29(7)*: 11-14.

*Oxford advanced learner's dictionary* (5th ed.). (1995) Oxford: Oxford University Press.

Phillips, T.A. (1981). *Difficulties in foreign language vocabulary learning and a study of some of the factors thought to be influential*. Master's project, Birbeck College, University of London.

Plag, I. (2003) *Word-formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Read, J. (1993) The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language testing 10(3)*: 355-371.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly 10*: 77-89.

Rodgers, T.S. (1969). On measuring vocabulary difficulty: An analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *International Review of Applied Linguistics 7:* 327-343.

Schmitt, N. & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework – word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition 19*: 17-36.

Schmitt, N. & Zimmerman, C.B. (2002). Derivative Word Forms: What Do Learners Know? *TESOL Quarterly 36 (2)*: 145-171.

Schmitt, N. (1999). The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation, and word class knowledge. *Language Testing 16*: 189-216.

Sternberg, R.J. (1987) Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown and M. E. Curtis (Eds.) *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Taft, M. (1994). Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing. In D. Sandra & M. Taft (Eds.), *Morphological structure, lexical representation and lexical access* (pp. 271-294). East Sussex, England: Erlbaum.

Takala, S. (1984). Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school. *Reports from the Institute for Educational Research 350*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Tyler, A. & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language 28*: 649-667.

Јована Димитријевић Савић
Универзитет у Крагујевцу

Јелена Даниловић
Универзитет у Крагујевцу

# ПРОДУКТИВНО ЗНАЊЕ ДЕРИВАТА КОД УЧЕНИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

**Сажетак**

Продуктивно овладавање свим члановима породице речи (Бауер и Нејшн, 1993), чак и када је ученик другог/страног језика упознат са једним или са више њених чланова, неретко представља проблем. Резултати истраживања показују да док знање неких чланова породице речи свакако олакшава рецепцију осталих чланова, мала је вероватноћа да знање неких од чланова једне породице речи у једнакој мери може допринети развоју продуктивног знања осталих деривата из исте породице. У овој студији испитује се способност ученика енглеског као страног језика који језик уче у окружењу где је степен изложености страном језику висок да произведу одговарајуће деривате од 16 понуђених речи. Резултати указују да продуктивно знање деривата варира код испитаника. Испитаници су најбоље познавали именице (71,5% одговарајућих деривата), док су најслабије познавали прилоге (55,3% одговарајућих деривата). Није било статистички значајне разлике у погледу познавања глагола (60,7% одговарајућих деривата) и придева (63,3% одговарајућих деривата). Статистички тестови су даље указали да је продуктивно знање именица битан показатељ знања придева из исте породице речи ($p < .005$), што такође важи и за глаголе и придеве ($p < .001$), глаголе и прилоге ($p < .001$), придеве и прилоге ($p < .001$), али не и за именице и прилоге, нити, што је веома занимљиво, за именице и глаголе. Закључујемо стога да учење деривативних облика унутар једне породице речи када је макар један њен члан познат није релативно аутоматско за ученике страног језика, што може бити тумачено као аргумент у прилог експлицитном подучавању делова речи (Нејшн, 1990, 2001).

UDK 371.3::811.111; 811.111'243
ID 177416716

AGATA KRIŽAN

University of Maribor

# THE CONTRIBUTION OF APPRAISALS TO THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract :** Establishing and maintaining interpersonal relationships play a very important role in our communication and lives therefore it is of great importance that the user of EFL is equipped with as many resources which realize interpersonal meanings in everyday commuq1nication as possible. The paper focuses on the exploration of appraisals, in particular, their forms, sub/categories, amplifications and targets of appraising in relation to writer/reader relationship, their social roles and positions on the register of selected written advertisements. The paper thus illustrates some useful tasks, employing C-R methodology and functional perspective guiding students to certain conclusions about the rationale and purpose behind an individual appraisal chosen by the writer and its contribution to the particular rhetorical potential. The explanation of the references between the observed appraisals and their social context is an aspect which contributes greatly to the development of critical and competent user of English.
**Key words:** appraisals, interpersonal, meanings, advertising, functional, tasks.

## 1. Introduction

### 1.1. The aim of the paper

Appraisals, as a very large system of interpersonal function of language, play an important role in our everyday lives. It is therefore necessary that students of EFL at university level are equipped with this large resource of evaluation to become efficient and competent users of English. One way is to incorporate at least some critical reading by applying analysis of the appraisal system developed by Martin and White (2005) into English studies. Critical reading here means to see what is really going in the text and how the text does what it does –to look beyond the mere text and connect it to its context. This can contribute greatly to the development of communicative skills at the much higher level required by EFL students in comparison to non-professional users of English. In everyday communication (written and oral) people constantly enter into and establish social relationships, which means an immense number of exchanges of attitudes of different kinds. A successful writer/speaker uses appraisals so that he/she leads the audience to a particular viewpoint or interpretation of content for particular reasons, namely, … a [*writer's*] *medium is language: whatever he does …, he does in and through language* (in Fowler, 1977, p. 3). By showing students how to look for the resources realizing

appraisals in a text, we help them in the process of developing critical awareness, since the more the students are equipped with these sources the more conscious and effective their choices will be when speaking and/or writing.

The paper thus attempts to illustrate some useful bottom-up tasks for EFL students focusing on appraisals employing functional grammar analysis (FG) and consciousness-raising strategies (C-R) based on some randomly selected British advertisements, starting at the level of a sentence.

Uncovering and coming to conclusions about the rationale and purpose behind an individual appraisal chosen by the writer at the sentence level enables students to make transitions to the analysis of whole texts (advertisements), and to come to certain conclusions about the appraisal's contribution to the particular overall rhetorical potential of the selected advertisements. In other words, by using such and similar tasks and extending them to whole texts students are encouraged to see appraisal structures used in the text as a means of encoding particular interpersonal meanings in this text, to think about language as a process of making meanings in the text, and to describe what language in a text does and how it does what it does (Butt et al., 2000).

### 1.2. Interpersonal meanings and functional grammar analysis

The interpersonal function of language, which also encompasses appraisals, is concerned with how participants interact with one another, influence the behaviour of others, construct and fill social roles, adopt attitudinal and evaluative positions, and form bonds, relationships and alliances (White, 2000, p.4). As can be seen, this aspect of social life is very active and carries a 'heavy semantic load' and thus demands special attention (Fowler in Caldas-Coulthard and Coulthard, 1996, p.77). Most native speakers of English are unaware of the nature of interpersonal grammar for 'taking a position', although they use it skilfully. On the other hand, for a non-native speaker of English 'taking a position' successfully can be extremely challenging since finding the right and effective expression is sensitive to social context (Halliday, 1994, ch.xiii). Tenor, as one aspect of the social situational context, is closely related to interpersonal meaning, and thus to the choice of appraisals (Derewianka in Burns and Coffin, 2001, p.95; Painter, ibid., p.178). This means the choice of appraisals is frequently deployed to construe certain degrees of power (intimacy) and solidarity (referred to as contact and status by Poynton 1985 and Martin 1992a). These two variables influence the relationships between the participants and their discourse roles, and the writer's assessment of the validity of truth in a given proposition and attitudes to something or somebody, values and judgements. For instance, a writer acknowledging a position supposedly shared by his/her readership is expressing solidarity with his/her readership.

## 2. Appraisals

One significant aspect of interpersonal language is the appraisal system developed by Martin and White (2005). Appraisal is the way speakers/writers express evaluation and try to affect the reaction of the listener/reader. As a linguistic resource it is used to give the text a particular colour, flavour, perspective, to enrich it with the emotions and judgements of those involved, and to encode positive or negative values, (dis)alignements with the reader, amplifying attitudes towards others and the content/propositions. If the colour is strong, the reader may interpret the text as being very emotional, judgemental or critical – and thus more interesting.

The system is divided into three sub-systems:

- Attitude
- Graduation
- Engagement

Attitude is further divided into three semantic categories:

- Affect
- Judgement
- Appreciation

Affect is a resource for expressing feelings – positive and/or negative. This can be realized through different lexicogrammatical elements (verbs/processes – love, hate; nouns – pride, disappointment; surge of behaviour – tremble). Affectual values can be positive or negative, explicit or implicit and they are divided into (un)happines, (in) security, (dis)satisfaction and desire.

Judgement is a resource for judging people's character and behaviour. It can be positive or negative, explicit or implicit. Implicit appraisals especially (not direct ones; evoked) may carry strong manipulative, influential values. Usually they express this with reference to their co-text – co-articulation/context. And their decoding is a particularly difficult task. This depends strongly on the reader and his/her knowledge schema – the writer has to assume the putative or potential reader's knowledge and possible reactions. Judgements can be expressed through different linguistic elements (for example, through nouns and verbs). Social esteem includes judgements of normality (lucky, cool, natural, fashionable), capacity (powerful, healthy, adult, sane, successful) and tenacity (brave, loyal, careful, dependable). Social sanction includes propriety (good, moral, fair, sensitive, polie, generous) and veracity (honest, frank, candid, direct).

Appreciation is a resource for valuing the worth of things and phenomena (things, objects, artifacts) – aesthetic. It is divided into three categories: reaction (interesting, lovely); composition (harmonious, clear, precise), and valuation (original, useful).

Writers can position themselves by taking a definite stand or by adjusting their stand to a position between yes and no (non-definite stand). The latter can be expressed with a variety of sources (modal verbs, modal (mood and comment) adjuncts, for example). Propositions using these resources are called heterogloss,

named by Bakhtin/Vološinov, who explains that all texts echo other voices and are reflections of other voices and positions. They are 'dialogic'. This means that whatever is written or said always refers to what has been said/written before, and simultaneously anticipates the responses of actual, potential or imagined readers/listeners (Vološinov, 1995). In the appraisal system this is captured under engagement. The variety of options here includes dialogic contraction and/or dialogic expansion depending on whether the writer introduces a position and then rejects it; the writer explains something counter to expectations; represents a proposition as valid and rules out alternative positions; takes the proposition as correct, valid, undeniable, or confronting and defeating a contrary position.

Graduation is about amplifying attitudes either to strengthen or weaken the degree of evaluation (force), or to sharpen or soften the value (Focus).

## 3. Consciousness raising (C-R)

The term *consciousness-raising* is glossed by Rutherford and encompasses a variety of strategies, from mere noticing to reaching conclusions (1987, p.16). Although C-R is important for the development of explicit grammatical knowedge, it also plays a significant role in the development of implicit knowledge - i.e. unconscious, internalized knowledge of a language that is available for spontaneous speech (Ellis in Richards and Renandya, 2000, p. 169). By providing students with problems, without offering them solutions, and with a focus on lexicogrammatical elements realizing appraisals, students are given the opportunity to think for themselves and to develop a critical attitude towards language, which will further sharpen and facilitate their acquisition of English as a system. With the disclosure of lexicogrammatical elements, and by encoding appraisals as means for communicative decision making, students are encouraged towards self-discovery of appraisals as a source of choice. An important question that helps in this process is therefore: *Do you notice, recognize, see or identify?* coupled with the description and explanation of the function and purpose of the responsible lexicogrammatical items for what is noticed/identified.

What is important is that students become actively involved in the process of learning. They become researchers, explorers – their creativity and the thought processes are stimulated.The teacher, on the other hand, takes on the role of a facilitator of knowledge, leading and guiding the student to certain conclusions.

## 4. Advertisements as text-based source and 'criticality'

Critical reading usually employs an authentic text-based methodology. Written advertisements can be used as a useful source for the exploration and analysis of appraisals since they are considered as highly interpersonal. They are easy to find, usually short in size, use relatively simple language, play with words, use metaphors, interact with the reader, try to persuade, use a variety of

lexicogrammatical features, try to manipulate, expect reactions, and use authentic language. Through engaging with authentic advertisements students acquire necessary familiarity with materials which are 'real' rather than materials that have been specifically designed and 'simplified' for language teaching purposes (Hood, Solomon and Burns 1996, p.64).

Critical approaches in applied linguistics have up to now been concerned with certain characteristic 'domains' such as 'gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology and discourse' (Pennycook, 2001, p.10). They have been coupled with different perspectives such as critical discourse analysis, critical language awareness, critical linguisitcs, critical literacy, critical sociolinguistics, critical pedagogy, and feminist pedagogy (Hood 1998; Brown 1999; Pennycook 1999, 2001; Benesch 2001) which have different theoretical orientations and practical concerns. The term 'criticality' (a nominalised form of the core term 'critical') used in this paper includes 'reading society through written text – advertisement (Cope, 2002, p. 74). The society is read through the analysis of those involved, in particular the writer and the reader with other voices being introduced in the text, directly or indirectly. What is also important is that besides the development of a critical approach to reading, there are several other important goals: 'to develop critical awareness of texts as socially situated; 'to engage in authentic written texts; 'to develop text-analysis techniques; and 'to develop awareness of the social context in which the text has been written and published' (ibid., p. 82).

## 5. Useful tasks

Tasks in this paper centre around the appraisals at the sentence level with answers given with each task. The answers appear in the form of short analyses. Such or similar answers are expected to be produced by students. Although it is difficult to expect exact answers it is important that these answers encompass the main points included in the analyses in this paper.

The tasks in this paper constitute only a fraction of potential tasks and have been selected due to space restriction. Students are required to identify particular appraisal items from examples extracted from selected advertisements, to label them as categories, and to give a full explanation of their function, resource and target with a possible reference to the tenor. The identification process can inlude techniques for reception such as recognising, checking, sorting, comparing and matching (Lewis, 2002, p.154). Some further possibilities are also ranking, categorizing, adapting, finding differences and gap-filling. The analysis at sentence level provides the basis for making connections within the individual text – here an advertisement - and with other texts of either the same or different genre in terms of comparison. Although the student's engagement with the whole text should be the final outcome, frequent tasks at sentence level are effective in the sense of 'the more you analyse the more you see and thus the more you remember', therefore the same

items can appear more than once in different tasks. Such explorations are a pathway towards a critical shift in approaches to reading and writing.

►1. In the following task the student is asked to attach the social role to the writer and the reader and to discuss the reason for their answer.

a) So you can relax knowing your little one's content. W= C R= B

b) Don't panic if you spot them. W= B R= A

c) Now your skincare routine can take a different direction and help care for your skin from the inside out. W= A R= C

| Writer (W) | Reader (R) |
|---|---|
| A knowledgable friend | A panicking parent |
| B rational friend | B worrying person |
| C comforting friend | C someone lacking certain knowledge about something |

a) The reader is directly addressed with the use of the personal pronoun 'you' coupled with the modal verb 'can' expressing positive permission. In the combination with the mental process of relaxing the proposition encodes the positive state of a person/reader: affect: security, which assigns the writer the role of a comforting friend.

b) The command function is used to control the reader's behaviour (direct address) in the sense of the rational reader's reaction to spotting lice. This is based on the assumption that spotting lice would cause panic in the reader: negative affect: insecurity.

c) Using the adverb 'now' in the first position in the clause indicates the contrast (now) with the assumed common knowledge of the only possible way to beautiful skin being from the outside. The possibility of an alternative approach to beautiful skin (from the inside) is expressed with the circumstantial of the second clause and as a goal in the first material clause. Informing the reader of the possibility of a different approach, which is expressed with the modal verb (can) in combination with the new information in the rheme of the clause realized as adjunct of manner, assigns the writer the role of a knowledgable friend.

►2. Underline all sources that help advertisers in gaining the trust of the readership and determine the kind of resource.

a) The laboratories Dr. Pierre Ricaud have chosen science to control the effects of time

The underlined participants in this clause are in close relation with the field 'science', (the laboratories; Dr. and 'science'), which people normally trust. The determiner 'the' anticipates shared common knowledge from the reader about the quality of the product being scientifically developed and proven, which further denotes trust. This could also be the reason for coding the complex noun group (the laboratories Dr. Pierre) as either a token of appreciation: valuation – good product, or token of

judgement:capacity (competent, educated and experienced people working in the laboratories Dr. Pierre Ricaud).
b) Our biochemists put products like our Formula VM -75, through more than 100 quality tests
Quality and safety are stressed in this proposition through grading by quantification (more than 100 'quality tests), which adds value to the product. In combination with the participants being 'biochemists' - scientific workers and 'Formula VM-75' - a successful achievement, trust is foregrounded. Additionally, the pronoun 'our' in 'our biochemists' and in 'our Formula' stresses the company's proud ownership of the product invented and developed by company's highly skillful workers.
c) With over 25 years of cosmetic surgery experience, John Ryan and his highly skilled team can give you that body confidence.
Experience and performance are foregrounded in this proposition through grading by quantification 'with over 25 years of cosmetic surgery experience', since it implies a value in terms of relevance (scope). This value is attached to the participant John Ryan and his team, which is further graded by force: intensification 'highly'. The inscribed judgement: capacity in 'highly skilled team' coupled with token of judgement: capacity 'with over 25 years of cosmetic experience' foreground trust.
d) Clinique guiding dermatologist Dr. Orentreich says…
Performance and quality are foregrounded again through the use of the scientific/professional title (Dr.) coupled with the use of the classifier (guiding dermatologist) in this projected clause. 'Guiding' is an attribute attached to the main actor, expresssing the inscribed attitudinal meaning of judgement: capacity. The dialogistically expansive stance on the part of the writer is obvious here, attributing information to the external source (Dr. Orentreich), which presents the writer as fair trader, while at the same time the writer categorically presents him/herself with a given value position and thereby bids to align the reader into the point of view expressed in the projected clause. As previously noted, the use of inscribed judgement:capacity with 'guiding', the writer foregrounds trust in the readerhip.

►3. Determine whether the proposition is a monogloss or heterogloss and identify the responsible lexicogrammatical source of intersubjective stance.
a) To find out how we've made white bread even healthier, email me (expand: entertain)
The authorial voice rejects the contrary position, which holds the opinion that making bread healthier than it is now is impossible)
b)Yakult contains the original starin of friendly bacteria, Lactobacillus casei Shirota, (monog)
c)You're 30 and notice those first faint lines. (monogl)
In b) and c) there are no overt references to other voices or recognition of alternative positions.
d) Even help significantly reduce the appearance of inevitable darkening that follows acne scarring. (contract: disclaim: counter)

e) It's got no nasty colourings or preservatives and has less calories than you might have thought of. The writer here indicates the disaligning with some third party, which thinks that all food must contain colourings and preservatives to last and catch the eye - contract: disclaim: denial. The writer thus rejects the contrary position. With the use of the modal (might), the writer presents the proposition as one out of a range of possible alternative positions - expand: entertain.
f) We think you'll find it pretty wonderful. (expand: entertain)
The proposition is gounded in the individual subjectivity of the Senser (we), again invoking dialogic alternatives. The pronoun 'we' represents the company or manufacturer of the product. On the other hand it is difficult to determine whether the writer is also included or not.
g) Naturally, we're confident your baby will be out of nappies long before we ever are. (contract: proclaim: concur)
h) Of course, you don't have to have a bad breath problem to use RetarDEX. (contract: proclaim: concur)
In g) and h) the writer intrudes the propositions by presenting them as generally agreed and rules out the alternative positions. This way the writer also expresses solidarity with the reader through sharing the same views.

►4. Match the graded forms in the following propositions with the categories they belong to.

| | |
|---|---|
| also likely to taste **much better** | A Force: intensification: comparative (much better; clearer) |
| Corsodyl is available in **all** | B Force: quantification: number (all; over 300) |
| Within days, skin starts to look **clearer.** | C Force: intensification: repetition (restore, replenish and vitalize) |
| hydration to **restore, replenish** and **revitaliz** | D Force: quantification: amount (up to 9x) |
| that inflate up to **9x** | E Focus: valeur (pure) |
| it polishes **perfectly** | F Force: intensification: isolating (a bit) |
| **Pure** beauty right to the core | G Force: quantification: scope: time (four to six) |
| Collagen just a **teensy bit** drastic? | H Force: intensification: quality / enhancement: (rapidly; perfectly) |
| Bio-Oil is a **rapidly** absorbed | |
| **With over 300** different product combinations | |
| a 15ml tube of Hylexin lasts **four to six week** | |

►5. Identify the emoters and triggers of appraising and identify the kind of emotions expressed.
a) Thinning hair is worrying, upsetting and damages confidence. (affect:insecurity/emoter: definitely a human/ trigger: thinning hair )
b) Don't worry. Maws have. (affect:insecurity/trigger: not having 'something')
c) you'll be glad to hear, is virtually fat free. (affect:happiness/ trigger: hearing the news or information)
d) to achieve the beauty lift you desire, and radiate the inner confidence you feel! (desire= affect:inclination / trigger: the beauty lift/ emoter: reader) (confidence = affect:security/ trigger: beauty lift/ emoter: reader)

'To desire a beauty lift' signals familiarity with the reader.

►6. Find examples of explicit and implicit attitudes in the following examples and label them.

With over 25 years of cosmetic surgery experience, (implicit judgement: capacity: positive), John Ryan and his highly skilled team (explicit judgement: capacity: positive) can give you that body confidence (affect: security: positive).

►7. Identify instances of appreciation (label them, decide who/what is appraised, positive/negative, write their opposite).
a) The new La Redoute Spring – Summer 2006 Collection brings you exclusive and original styles from France. (valuation: positive: styles)
b) Discover stylish ideas for you, your family and your home – all at great value prices. (valuation: positive: ideas; valuation: positive: value prices: graduation – good - great)
c) Look and feel fabulous this summer with the stunning new Bronzing & Illuminating collection from The Body Shop. (reaction: positive: you; reaction: positive: collection)
d) A multi-functional toy, use it as a stroller with parent handle, a rocker with activity tray, a walker and then a rideon. (valuation: positive: toy)

►8. Identify instances of graduation in an ad. Identify the kind of graduation it is (force, focus).
a) The silicone enriched formula smoothes the appearance of wrinkles on the surface (force: infused)
b) This is truly advanced foundation (force: intensifying)
c) and colour-free formula cleans completely (force: enhancement)
d) or less per pot and taste absolutely delicious (force: intensifying; infused in 'delicious' – good-delicious)
e) Luscious. Luminious. Sparkling (force: intensifying: repetition)
f) A really great British cheese (force: intensifying; infused in 'great' – good –great)
g) With Clarins, life's more beautiful. (force: intensifying: comparative)

►9. Which appraisal system is being construed with the words in italics?
A I am *grateful* for the present you gave me.
a) judgement b) affect c) graduation d) appreciation
B Glade Glass Scents bring you A) *up to four weeks* B) *gentle* fragrancing in an air freshener you won't C) *want to hide*.
A) a) graduation b) judgement c) affect
B) a) affect b) appreciation d) engagement
C) a) graduation b) appreciation c) affect
up to four weeks – graduation of non-attitudinal value: quantification: time

gentle – positive appreciation: reaction
won't – inclination; contraction: disclaim: denial; (usually we want to hide fresheners because they do not fit in with the furniture – made of plastic, for example);
don't want to hide –evoked positive appreciation of a freshener: reaction (it is beautiful – beautiful things are meant to be exposed so other people can see them).

►10. A student is asked to find appraisals in an advertisement which are labelled as the following categories. Examples found should be written in the right-hand column next to the category (table 1). The option is also that a student matches the given categories with the examples of appraisals, which are given in the wrong order in the right-hand column.

Table 1

| | |
|---|---|
| Appr:valuation: positive | have proved to be a **tremendous success** |
| Appr: composition: positive | = creates a **stunning natural finish** |
| Appr: reaction: negative (implicit) | = Your skin **takes a hit** every day a |
| Judgement: capacity : positive | = We **don't like to boast** |
| Appr: valuation: positive (implicit) | = that can **double your chance** of not developing a full blown cold. |
| Judgement: tenacity: positive<br>(infused graduation: search thoroughly) | = That's because we **scour the globe** for the finest ingredients |
| Aff: happiness: negative | = Multitasking is great but you **never** end up **enjoying** one thing properly |

Table 2

| | |
|---|---|
| a) Appr:valuation: positive | A We **don't like to boast** |
| b) Appr: composition: positive | B that can **double your chance** of not developing a full blown cold. |
| c) Appr: reaction: negative (implicit) | C That's because we **scour the globe** for the finest ingredients |
| d) Judgement: capacity : positive | D Your skin **takes a hit** every day a |
| e) Appr: valuation: positive (implicit) | E Multitasking is great but you **never** end up **enjoying** one thing properly |
| f) Judgement: tenacity: positive<br>(infused gradation:search thoroughly) | F creates a **stunning natural finish** |
| g) Aff: happiness: negative | G have proved to be a **tremendous success** |

Once individual sentences are analysed students can make the transition to the whole advertisement and, for example, identify all the instances of the appraisal system in the advertisement they work with. It is advisable to use different colours to distinguish between types of appraisals or to write them into a table. This gives an immediate insight into the prevailing type of appraisal. Students can either work on the same advertisement or on different ones for the purposes of comparison. They are encouraged to find similarities and differences and comment on the reasons for the foregrounded appraisal system, types of values expressed (positive, negative

ones), targets and triggers of appraisals, writer's engagement in the text, and similar. An additional task could be, for instance, to transform an advertisement by changing or adding other wordings of appraisals, which would encourage students to be creative, or to prepare a gap-fill with appraisals left out.

It is important to mention that written analysis of appraisals can become a basis for the development of speaking skills. One such task for students could be to describe an object for advertising by using 10 words noted as appreciation and/or to describe a person by using 10 words in terms of affect and judgement found in different advertisements.

Visuals are also an important part of written advertisements therefore it is useful to relate the system of appraisals to the picture (photo) in an advertisement to establish whether or not a picture symbolizes or supports the text.

By doing such and similar activities students not only become aquainted with different types of appraisals but also enrich their vocabulary.

## 6. Conclusion

The resources of the appraisal system are one of the ways in which writers/speakers position their readership/listeners and thus influence the readership's personal reaction to the meanings in a text – in this case – advertisements. As such, they play an important role in our everyday lives. For this reason, it is necessary that EFL students are equipped with this large resource of evaluation to become efficient and competent users of English. The process of becoming an efficient and competent user of English also involves a high degree of 'criticality', which can be developed by incorporating critical reading into the study of English texts. The paper thus tried to illustrate some useful tasks for the students of EFL on appraisals within the functional grammar framework with the purpose of stimulating critical awareness of advertisements. This is achieved through uncovering and analysing lexicogrammatical features realizing appraisals in sentences extracted from different written advertisements. Written advertisements can be very useful as teaching materials since they are mostly interactive. The tasks centre around the lexicogrammatical features used by the writers to express attitudes and positions of different kinds with the major purpose of influencing the reader to purchase the product. By analysing these features and trying to connect them to the social context students become actively involved in the learning process. Once students become aware of appraisals and their function in individual sentences they are able to work with whole texts, which means being able to find patterns of appraisals and discuss them in terms of their contribution to the writer-reader relationship and the rhetoric behind individual texts.

## References


Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Brown, K. (1999). *Developing critical literacy*. Sydney: NCELTR.

Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S., Yallop, C. (2000) (2nd ed.). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney: Macquarie, University.

Derewianka, B. (2001). Pedagogical Grammars: Their Role in English Language Teaching. In *Analysing English in a Global Context* (A. Burns and C. Coffin, eds.). London and New York: Routledge, 240-269.

Cope, N. (2002). Linking critical literacy and media literacy in an academic preparation program. *Prospect Vol.17, No.1*: Macquarie University.

Ellis, R. (2002). Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising? In *Methodology in Language Teaching* (J. Richards and W.A.Renandya, eds). Cambridge: University Press.

Fowler, R. (1996). 'On critical linguists'. In *Texts and Practices* (C. Caldas-Coulthard and M. Coulthard, eds). London and New York: Routledge, 3-15.

Fowler, R. (1977). *Linguistics and the Novel*. London: Methuen.

Fowler, R. (1996). On Critical Linguistics. In *Texts and Practices* (C.Caldas-Coulthard and M. Coulthard, eds.). London and New York: Routledge, 3-14.

Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Hood, S., Solomon, N., Burns, A. (1996). *Focus on reading*. Sydney: NCELTR.

Hood, S. (1998). Critical literacy: What does it mean in theory and practice? In *Teachers' voices 3: Teaching critical literacy* (A. Burns and S. Hood, eds.). Sydney: NCELTR.

Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach*. London: Thomson-Heinle.

Martin, J., White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

Painter, C. (2001). Understanding Genre and Register: Implications for Language Teaching. In *Analysing English in a Global Context* (A. Burns and C. Coffin eds.). London and New York: Routledge, 167-180.

Pennycook, A. (1999). 'Introduction: Critical approaches to TESOL'. *TESOL Quarterly*, 33, 3: 329-48.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Rutherford, W.E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London and New York: Longman.

White, P.R.R. (2000). *Functional Grammar*. Centre for English Language Studies: University of Birmingham.

AGATA KRIŽAN

Univerzitet u Mariboru

**DOPRINOS PROCENE RAZVIJANJU KRITIČKOG MIŠLJENJA U NASTAVI ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA**

**Sažetak:**

Uspostavljanje i održavanje međuljudskih odnosa igraju veoma važnu ulogu u našoj komunikaciji i životima, zato je od velikog značaja, da je korisnik engleskog jezika kao stranog jezika opremljen sa što je moguće većim resursima, koji realizuju međuljudska značenja u svakodnevnoj komunikaciji. U radu se na taj način fokusira na istraživanje procena, naročito na njihove oblike, pod / kategorije,pojačavanja i cilje ocenjivanja u odnosu na pisac / čitalac odnos, njihove društvene uloge i pozicije na registru izabranih napisanih reklama. Rad na taj način ilustruje neke korisne zadatke, zapošljavanjem C-R (podizanje svesti) metodologije i funkcionalne perspektive, što sve vodi studente do određenih zakjučaka o opravdanju i nameri iza pojedinačne procene, koju je odabrao pisac, i o njihovom doprinosu određenom retoričkom potencijalu. Objašnjenje referenci između posmatranih procena i njihovim društvenim kontekstom je aspekt, koji doprinosi u velikoj meri razvoju kritičkog i kompetentnog korisnika engleskog jezika.
**Ključne reči**: procene, međusobno, značenje, oglašavanje, funkcijsko, zadaci.

UDK 378.147 : : 811.14'06
ID 177415948

ВОЈКАН СТОЈИЧИЋ

Универзитет у Београду

# НОВИ ПРИСТУП НАСТАВИ САВРЕМЕНОГ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА

**Сажетак**: У раду су представљени одређени резултати истраживања успешности реформисане наставе савременог грчког језика која се реализује на Катедри за неохеленске студије Филолошког факулета БУ од академске 2006/2007. године. С обзиром на јединственост ове Катедре у Србији и шире, компаративни параметри заснивају се на резултатима провере знања грчког језика (Ελληνομάθεια) као могућем систему екстерне евалуације.
**Кључне речи**: грчки, Болоњска декларација, CEFR, Ελληνομάθεια

Поступак акредитације Филолошког факултета Београдског универзитета и испуњавање стандарда у поступку акредитације високошколских установа и студијских програма, објављених у Службеном гласнику Републике Србије[1] показали су се као изванредна прилика за темељиту реформу студијског програма неохеленистике у складу са *Заједничким европским референтним оквиром за живе језике*. Иако је прошло тек три године, ипак се могу, на основу досадашњег искуства у раду са студентима сагледати предности предложеног модела наставе савременог грчког као главног језика и оправданост употребе нових уџбеника у складу са Болоњском декларацијом.

Овај рад се базира на резултатима добијеним приликом тестирања студената треће године неохеленистике, који су у оквиру међународног испита за стицање дипломе о знању грчког језика[2] одржаног на Филолошком факултету 13, 14. и 15. маја 2009. године радили званичне тестове Министарства просвете, доживотног образовања и вера Републике Грчке[3] и Центра за грчки језик у Тесалоники/Солуну[4] на Делта нивоу (Δ' επίπεδο Ελληνομάθειας)[5], а који су усклађени са *Заједничким европским оквиром за савремене језике*, на нивоу C1.

---

[1] Службени гласник Републике Србије бр. 106/2006 и 112/2008

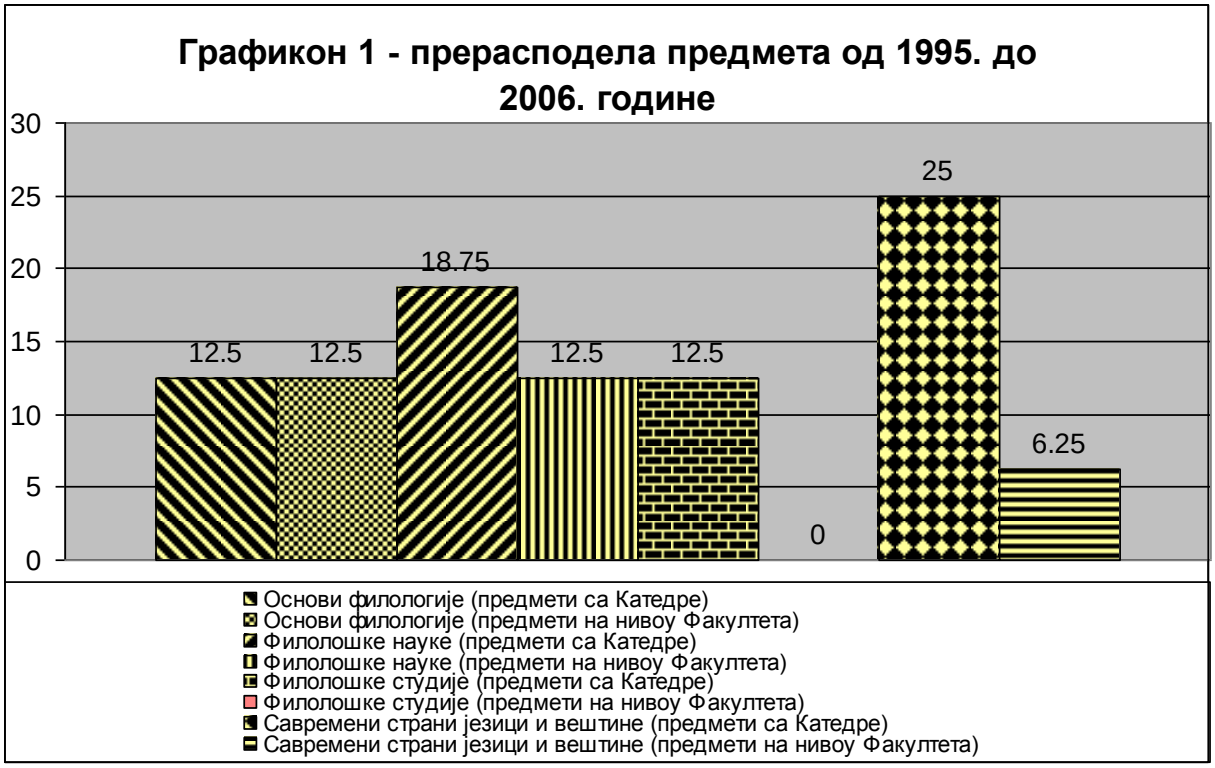
[2] Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας.

[3] Све до ванредних парламентарних избора одржаних 04.октобра 2009. године званични назив овог министарства био је Министарство за национално образовање и верска питања.

[4] Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

[5] Међународни испит о знању новогрчког језика "Елиноматија" (Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας) поседује четири нивоа знања новогрчког језика, А (A2/CEFR), В (B1), Г (B2) и Δ (C1).

Катедра за неохеленске студије основана је 1995. године, а наставни план и програм усвојени приликом оснивања Катедре важили су до 2002. године када су и направљене прве измене. Ове године уписана је 15. генерација студената, односно 4. генерација по реформисаном плану и програму. С обзиром да се обавезни предмети (ОП) и обавезни предмети по избору (ОПИ) сврставају у различите групе предмета на основним студијама, од 1995. до 2006. године 15 предмета припадало је типу ОП, док је један предмет био типа ОПИ (други страни језик). Курикулум Групе за грчки језик и књижевност био је уређен као скуп 15 обавезних и 1 изборног предмета груписаних у четири обавезна подручја[6] основних академских студија. За стицање звања *дипломирани филолог грчког језика и књижевности* тада је требало положити 4 АО предмета, 5 ТМ предмета, 2 НС предмета и 5 СА предмета. На графикону можете видети однос АО, НС, ТМ и СА предмета са Катедре, као и на нивоу Факултета, од 1995. до 2006. године.




У овом раду, посебну пажњу посветићемо категорији обавезних стручно-апликативних предмета (СА) којих је до 2006. године било укупно четири у курикулуму Групе за грчки језик и књижевност. (Грчки језик I-IV). Из тог

[6] - Основе филологије (академско-општеобразовна група предмета),
- Филолошке науке (теоријско-методолошка група предмета),
- Филолошке студије (научно-стручна група предмета) и
- Савремени страни језици и вештине (стручно-апликативна група предмета).

разлога поменућемо уџбенике и приручнике који су коришћени, као и ком нивоу према ЗЕО припадају.

Недељни фонд часова савременог грчког језика био је 12, од чега су 4 часа чинила предавања, 4 часа вежбе, 2 часа превођење и 2 часа конверзацију са страним лектором. За реализацију наставе из предмета Грчки језик I (1. година учења) тада је одабран приручник *Ελληνικά τώρα 1+1*. Према Д. Димитра и М. Папахимона, " ... приручник је намењен полазницима 1, 2. и 3. нивоа[7], у првом делу акценат је стављен на основну структуру језика, а у 2. делу (+1) акценат је стављен на граматику (грађење и употреба времена, промена именица и придева, заменица итд.) као и на вокабулар" (Δ. Δημητρά, Μ. Παπαχειμώνα 1992:7). Приручник садржи дијалоге, мање текстове, граматичке партије и правила са великим бројем примера, као и табеле са свим важнијим променама именских речи. Приручник је пропраћен радном свеском и касетом на којој се налазе тонски записи лекција које читају 22 спикера, нативна говорника савременог грчког. Треба напоменути да се на касети не налазе додатни текстови за вежбе разумевања текста (κατανόηση προφορικού λόγου)[8]! Приручник *Ελληνικά τώρα 1+1* припада А2- нивоу језичке компетенције.

Настава из предмета Грчки језик II (2. година учења) била је реализована уз помоћ приручника *Ελληνικά τώρα 2+2*. Како су ауторке овог приручника такође Димитра и Папахимона, приручник се концепцијски надовезује на *Ελληνικά τώρα 1+1* и састоји се од 11 целина, од којих су 3 намењене рекапитулацији градива. Као и у приручнику *Ελληνικά τώρα 1+1*, тако се и у Ελληνικά τώρα 2+2 граматичке партије налазе сепаратно од саме лекције. Ауторке су овог пута одабрале дијалоге и текстове из дневних новина и периодике. Важна новина у овом приручнику у односу на *1+1* јесте да су ауторке додале и 3. део "слушамо и разумемо"[9] и на тај начин исправиле недостатке који су постојали у *Ελληνικά τώρα 1+1*. Приручник *Ελληνικά τώρα 2+2* припада А2+ или В1- нивоу језичке компетенције.

На часовима из предмета Грчки језик III (3. година учења) коришћен је приручник *Πλουτίζω τα ελληνικά μου*. Неки од аутора овог приручника су били, а неки су и данас професори грчког језика у Школи за новогрчки језик Аристотеловог универзитета у Солуну[10]. Приручник је трећи у низу који су издали исти аутори[11]. Према ауторима, "... приручник је намењен оним студентима који имају напреднији ниво језичке компетенције, који су учили раније грчки језик, који су научили битније граматичке феномене и који

---

[7] Није јасно дефинисано према CEFR који су, заправо, то нивои били.

[8] Према Αντωνοπούλου, Ευσταθιάδης, грчки лингвисти у четири вештине убрајају: κατανόηση προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου и παραγωγή προφορικού λόγου.

[9] ακούμε και καταλαβαίνουμε

[10] Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, www.auth.gr/smg

[11] Претходе му *Αρχίζω τα ελληνικά* и *Περισσότερα ελληνικά*.

поседују богат вокабулар" (Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1983:5). Аутори су имали за циљ приближавање грчке књижевности страном студенту. Из тог разлога одабрали су 20 књижевних текстова. Аутори сматрају да ће "овај приручник помоћи студентима да, уз коришћење неког бољег речника, буду у стању да прочитају и разумеју било који тежи текст на новогрчком језику" (Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1983:5). Важно је помена и то да се овај приручник разликује по структури од претходна два, али да се методолошки[12] на њих надовезује. *Πλουτίζω τα ελληνικά μου* се и данас користи на великом броју универзитета широм Европе, Аустралије и Америке, а неки од текстова из овог приручника се обрађују на часовима превођења на 3. години студија неохеленистике[13]. Овај приручник припада B2+ нивоу језичке компетенције.

На последњој, 4. години студија коришћен је уџбеник *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους 4*, за реализацију наставе из предмета Грчки језик IV. Прво издање овог уџбеника изашло је давне 1965. године, а плод је рада ауторки Сапфо Мавруђе и Евангелије Георгандзи. Ауторке су дуги низ година предавале савремени грчки језик страним студентима на Националном и Каподистријасовом универзитету у Атини[14]. Уџбеник је четврти у низу[15], а ауторке наводе "да су им године искуства у предавању грчког као страног помогле да схвате да предавање грчког језика на напредном нивоу путем књига и граматика написаних за изворне говорнике (ђаке у гимназији и лицеју) није дало резултате какви су се очекивали од полазника курса. Грчки језик треба предавати као један живи, европски језик, путем исте оне научне методе (директне методе) која постоји већ деценијама и која се примењује у предавању светских језика" (Σ. Μαυρούλια, Ε. Γεωργαντζή 1968:4). Ауторке су у разговору са великим бројем професора грчког језика у свету дошле до закључка да је неопходно прерадити уџбеник како би одговорио и потребама савременог доба, и савременим тенденцијама у настави страних језика. У реиздањима из 1982. и 1985. године недостаци су исправљени, а довољно је напоменути да се овај уџбеник и данас користи као основна литература να 4. години студија неохеленистике[16]. Уџбеник *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους 4* припада C1+ нивоу језичке компетенције.

Четири године предавања савременог грчког језика биле су довољан период да се увиде предности, али и одређени недостаци неких од приручника.

---

[12] У смислу употребе у раду са студентима.

[13] Превођење V, по реформисаном плану и програму (Студијски програм *Језик, књижевност, култура*).

[14] Φιλοσοφική Σχολή Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, www.uoa.gr

[15] Претходе му *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους 1, 2, и 3*

[16] Савремени грчки језик VII и VIII, по реформисаном плану и програму (Студијски програм *Језик, књижевност, култура*).

Од 1999. године, уводе се, као обавезна литература, уџбеници С. Мавруље и Е. Георгандзи *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους 1, 2, 3* и *4* на 1, 2, 3. и 4. годину студија, а Фондација Александрос Т. Оназис поклонила је студентима и библиотеци Катедре бесплатне примерке. Сваки од уџбеника био је пропраћен радном свеском, решењима задатака (из уџбеника као и радне свеске), као и грчко-енглеским/француским/руским/бугарским/ шпанским речником. Сва три уџбеника била су пропраћена и аудио касетама, али су се само у оквиру треће и четврте налазила вежбања за разумевање текста! Као допуна обавезној литератури на 1. и 2. години, у летњем семестру коришћен је уџбеник *Ελληνική γλώσσα* (B1+) лингвисте Јоргоса Бабињотиса, професора Атинског универзитета.

Катедра за неохеленске студије почела је академске 2006/2007. године да организује наставу из своје области за студенте 1. године по програму реформисаном у складу са Болоњским процесом, док су студенти 2, 3. и 4. године похађали наставу по дотадашњем програму. Треба истаћи да је Катедра за неохеленске студије међу првима усвојила као целисходно да сви предмети са Катедре студентима неохеленистике буду једносеместрални и да готово сви буду изборни за студенте осталих група на Филолошком факултету. Овим поступком Катедра је омогућила да се успостави равнотежа између теоријских и примењених садржаја (www.neohelenistika.com/istorijat). Пратећи савремене тенденције у настави страних језика, као и предавање страног језика путем комуникативне методе, од 2006. године уводе се, као обавезна литература на 1. и 2. години уџбеници *Επικοινωνήστε ελληνικά 1, 2 и 3* аутора Фросо и Клеантиса Арванитакис. Довољан је податак Центра за грчки језик у Тесалоники да ове уџбенике у настави савременог грчког језика на универзитетском нивоу користи преко 80% катедри за новогрчке студије у свету. Задржан је и уџбеник професора Бабињотиса, *Ελληνική γλώσσα* на 2. години, док је на 3. години уведен као обавезна литература приручник *Ελληνικά για προχωρημένους* аутора Евангелије Панагопулу, који се користи у Школама за новогрчки језик Аристотеловог универзитета у Тесалоники и Националног и Каподистријасовог универзитета у Атини, на Γ' нивоу (B2+). На 4. години, остао је уџбеник С. Мавруље и Е. Георгандзи *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους 4*, као једини уџбеник тренутно на тржишту намењен учењу грчког као страног на нивоу C1+. 2006. године, уводи се као изборни предмет Конверзација, а за реализацију наставе одабрани су приручници *Τα νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α', Β' и Γ' επίπεδο... και καλή επιτυχία* ауторки Елени Демири- Продромиду и Руле Камариану- Василиу. Предговор овим издањима написао је професор емеритус Статис Ефстатијадис[17], у својству

[17] Ομότιμος καθηγητής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και Αγγλικής Γλώσσας στο Τμήμα Αγγλικής φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και διευθυντής του Τμήματος Διάδοσης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στη Θεσσαλονίκη.

директора Сектора за промовисање и ширење новогрчког језика при Центру за грчки језик у Солуну. Овај Сектор је надлежан за организацију међународног испита за стицање дипломе о знању грчког језика и међународну координацију са званичним акредитованим испитним центрима, од којих је један и Катедра за неохеленске студије.

Да су одабрани прави приручници и уџбеници за реализацију наставе из СА предмета, довољан је показатељ пролазност студената на испиту Ελληνομάθεια. Катедра за неохеленске студије БУ постала је званични испитни центар 2002. године. Те исте, као и следећих 2003, 2004. и 2005. организовано је полагање испита на Γ' и Δ' нивоу. 2006. године Катедра није организовала полагање испита, да би већ следеће, 2007. године организовала испит на В', Γ' и Δ' нивоу . 2008. и 2009. године Катедра је организовала испит на сва четири нивоа, дакле на А', В', Γ' и Δ'.

У табелама ниже приказани су подаци са испита 2007. године, као и пролазност студената неохеленистике на Б1 нивоу (табела бр. 1), на Б2 нивоу (табела бр. 2), и на С1 нивоу (табела бр. 3).

Табела бр. 1

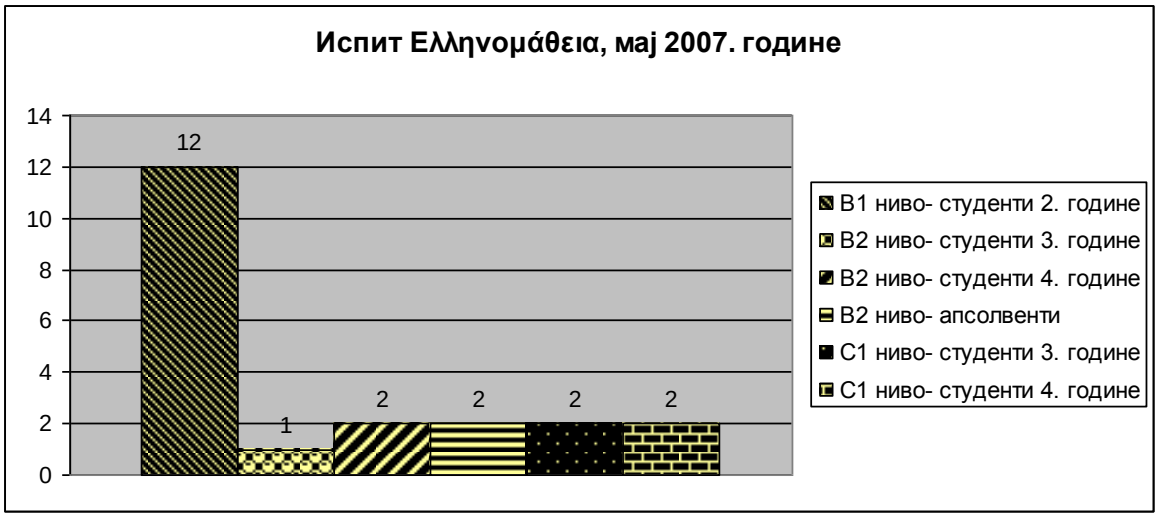
| **Прија-вило** | **Поло-жило** | **%** | **άριστα** | **%** | **Λίαν καλώς** | **%** | **καλώς** | **%** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | 12 | 100 | 12 | 100 | - | - | - | - |

Табела бр. 2

| **Прија-вило** | **Поло-жило** | **%** | **άριστα** | **%** | **Λίαν καλώς** | **%** | **καλώς** | **%** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 5 | 100 | 5 | 100 | - | - | - | - |

Табела бр. 3

| **Прија-вило** | **Поло-жило** | **%** | **άριστα** | **%** | **Λίαν καλώς** | **%** | **καλώς** | **%** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 4 | 100 | 4 | 100 | - | - | - | - |

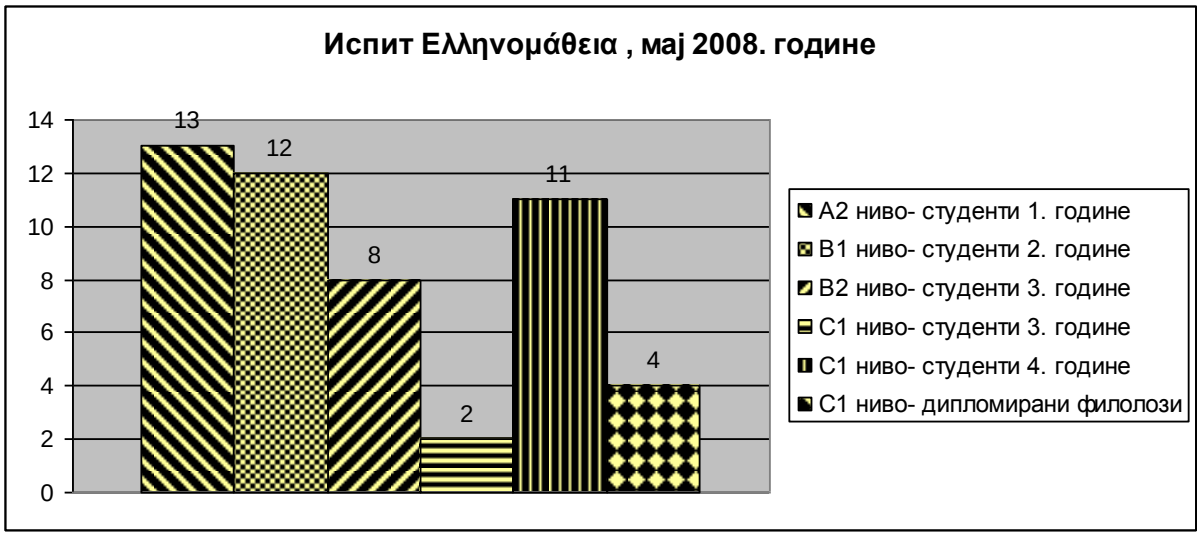



У табелама ниже приказани су подаци са испита 2008. године, као и пролазност студената неохеленистике на А2 нивоу (табела бр. 4), на Б1 нивоу (табела бр. 5), на Б2 нивоу (табела бр. 6), као и на С1 нивоу (табела бр. 7).

| Табела бр. 4 | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Прија-вило** | **Поло-жило** | **%** | **άριστα** | **%** | **Λίαν καλώς** | **%** | **καλώς** | **%** |
| 13 | 13 | 100 | 13 | 100 | - | - | - | - |

| Табела бр. 5 | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Прија-вило** | **Поло-жило** | **%** | **άριστα** | **%** | **Λίαν καλώς** | **%** | **καλώς** | **%** |
| 12 | 12 | 100 | 12 | 100 | - | - | - | - |
| Табела бр. 6 | | | | | | | | |
| **Прија-вило** | **Поло-жило** | **%** | **άριστα** | **%** | **Λίαν καλώς** | **%** | **καλώς** | **%** |
| 8 | 8 | 100 | 8 | 100 | - | - | - | - |

| Табела бр. 7 | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Прија-вило** | **Поло-жило** | **%** | **άριστα** | **%** | **Λίαν καλώς** | **%** | **καλώς** | **%** |
| 17 | 16 | 94,11 | 15 | 93,75 | 1 | 6,25 | - | - |




У табелама ниже приказани су подаци са испита 2009. године, као и пролазност студената неохеленистике на А2 нивоу (табела бр. 8), на Б1 нивоу (табела бр. 9), на Б2 нивоу (табела бр. 10), као и на С1 нивоу (табела бр. 11).

Табела бр. 8

| Прија-вило | Поло-жило | % | άριστα | % | Λίαν καλώς | % | καλώς | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | 12 | 100 | 11 | 91,66 | 1 | 8,34 | - | - |

Табела бр. 9

| Прија-вило | Поло-жило | % | άριστα | % | Λίαν καλώς | % | καλώς | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | 19 | 100 | 18 | 94,73 | 1 | 5,27 | - | - |

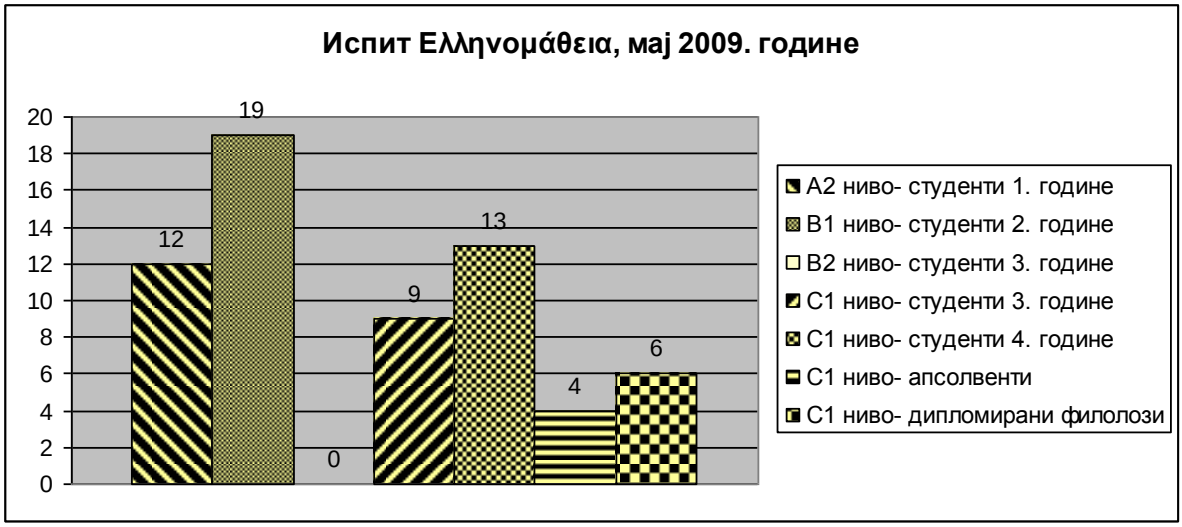
Табела бр. 10

| Прија-вило | Поло-жило | % | άριστα | % | Λίαν καλώς | % | καλώς | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0 | 0 | - | - | - | - | - | - |

Табела бр. 11

| Прија-вило | Поло-жило | % | άριστα | % | Λίαν καλώς | % | καλώς | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 36 | 32 | 88,88 | 15 | 46,87 | 16 | 50 | 1 | 3,13 |




Увидевши да студенти релативно са лакоћом полажу овај испит[18] на Катедри за неохеленске студије задати су следећи циљеви постизања језичке компетенције, а све према ЗЕО:

| Прва година | Друга година | Трећа година | Четврта година |
|---|---|---|---|
| А2 | В1 | В2 | С1 |

Овако осмишљен курикулум помаже студентима да, сваки пут када савладају одређени ниво, буду свесни да су добили одговарајући сертификат, не само као вид мотивације за даљим усавршавањем, већ и као могућност проналажења запослења и пре завршетка студија.

Грчко Министарство просвете, доживотног образовања и вера увидело је убрзо да је студијски програм Групе за грчки језик и књижевност компатибилан и да одговара њему сличним у свету. Надлежно тело при овом Министарству, ΔΟΑΤΑΠ[19] Катедру за неохеленске студије (поред Катедре за енглески језик и Катедре за француски језик) и курикулум Групе за грчки језик и књижевност ставља на списак акредитованих. Резултати које су постигли наши студенти 2008. и 2009. године показују да они спадају у ред најбољих у свету, што на одређени начин показује да је на прави начин теоријска настава тј. настава фонетике, фонологије, морфологије, лексикологије, семантике, синтаксе, класичног грчког и историјске граматике на Катедри усклађена са траженим језичким компетенцијама: писменом и усменом рецепцијом и продукцијом, као и посебним преводилачким вештинама.

[18] Комплетни испитни материјал стиже из Грчке и по завршетку испита се шаље назад.

[19] Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης, некадашњи Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνωρίσεως Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής.

**Литература**

Бодрич, Р. (2008). Common European Language Portfolio- Languages without Frontiers. *Примењена лингвистика 9*, Београд, 297-303

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Европски језички портфолио за наставнике и менторе* (2003). Подгорица: Влада Црне Горе, Министарство просвјете и науке.

Ευσταθιάδης, Σ. et al. (2001). *Ενδιάμεσο επίπεδο για τα νέα ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2007). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Самарџић, М. (2007). Могућност прилагођавања наставе теоријских језичких дисциплина захтевима Заједничког европског оквира за живе језике. У Ј. Вучо (прир.), *Савремене тенденције у настави језика и књижевности* (стр. 532-540). Београд: Филолошки факултет

ВОЙКАН СТОЙЧИЧ

Белградский университет

## НОВОЕ ВСТУПЛЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА

**Р е з ю м е**

В предлагаемой работе рассматриваются определённые результаты исследования успеха реформированного преподования современного греческого языка, которое реализуется с академического 2006/2007 года на Кафедре новогреческого языка Филологического факультета Белградского Университета. Имея в виду что Кафедра новогреческого языка является единственной в Сербии, и шире, сравнительные параметры обосновываются на результатах проверки знания греческого языка (Ελληνομάθεια) как возможная система внешней проверки. Несмотря что прошло почти три года, всё равно можно усмотреть преимущества предлагаемой модели преподавания современного греческого языка и обоснованность употрбления новых учебников, в соогласованности с Болонской декларации и *Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка.*

**INFO ALAS**

ИМЕНСКИ РЕГИСТАР

Vojnović, Milan (Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd)
E-mail: vojnovicmilan@yahoo.com

Vujić, Jelena (Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu)
E-mail: jvujic@sbb.rs

Vuletić, Sanja (Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac)
E-mail: minaimajav@ptt.rs

Gudurić, Snežana (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu)
E-mail: gudurics@neobee.net

Guglielmi, Lorenzo (Università Ca'Foscari, Venezia)
E-mail: lorenzo.guglielmi@unive.it

Даниловић, Јелена (Филолошко-уметнички факултет / ФИЛУМ, Универзитет у Крагујевцу)
E-mail: jelenadanilce@gmail.com

Динић, Тања (Саобраћајни факултет Универзитета у Београду)
E-mail: t.dinic@sf.bg.ac.rs

Drašković, Brankica (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu)
E-mail: dionizije2000@yahoo.com

Drobnjak, Dragana (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu)
E-mail: dashayuyu@yahoo.fr

Ђорђевић, Јелена (Факултет безбедности Универзитета у Београду)
E-mail: jelena.kasic@gmail.com

Đorđević, Miodrag (Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd)
E-mail: mijadjo@beotel.net

Đurić, Miloš D. (Elektrotehnički fakultet Univerziteta u Beogradu)
E-mail: djuric@etf.rs i milos.djuric@etf.rs

Ивановић, Маја (Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду)
E-mail: majapivanovic@yahoo.com

Jovanović, Ana S. (Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu - master)
E-mail: ana5jovanovic@gmail.com

Jovičić, Slobodan T. (Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA – Elektrotehnički fakultet Univerziteta u Beogradu)
E-mail: jovicic@etf.rs

Kašić, Zorka (Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu)
E-mail: zor.ka@sezampro.rs

Kovačević, Darko (Faculty of Electrical Engineering, University of East Sarajevo)
E-mail: dax1978@gmail.com

Кончаревић, Ксенија (Православни богословски факултет Универзитета у Београду
E-mail: kkoncar@nadlanu.com

Križan, Agata (Faculty of Arts, University of Maribor)
E-mail: Agata.krizan@uni-mb.si

Lakić, Igor (Institut za strane jezike Univerziteta Crne Gore)
E-mail: igorlakic@yahoo.com

Makišova, Ana (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu)
E-mail: makisova.anna@gmail.com

Mertelj, Darja (Faculty of Arts of University of Ljubljana)
E-mail: darja.mertelj@guest.arnes.si

Mirić, Dušanka (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu)
E-mail: dusanka3@nadlanu.com i miricdus@yahoo.com

Недељковић, Дубравка Валић (Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду)
E-mail: dnvalic@gmail.com

Panić, Marija (Filološko-umetnički fakultet / FILUM, Univerzitet u Kragujevcu)
E-mail: manapanic@yahoo.co.uk

Пралица, Дејан (Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду)
E-mail: novisad1748@nadlanu.com

Radić-Bojanić, Biljana (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu)
E-mail: radicbojanic@neobee.net

Rousoulioti, Thomai (University of Thessaloniki)
E-mail: rousouliotith@yahoo.gr

Савић, Јована Димитријевић (Филолошко-уметнички факултет / ФИЛУМ, Универзитет у Крагујевцу)
E-mail: j.dimitrijevic.savic@gmail.com

Spariosu, Laura (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu)
E-mail: lauraspariosu@gmail.com

Стојичић, Војкан (Филолошки факултет Универзитета у Београду)
E-mail: vojkans@hotmail.com

Topalov, Jagoda (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu)
E-mail: jagoda.topalov@gmail.com

Hempkin, Kirsten Margaret ( University of Maribor)
E-mail: kirsten_hempkin@hotmail.com

Cvetkovic, Tanja (Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu)
E-mail: tanjac@junis.ni.ac.rs

Šarić, Zoran (Laboratorija za forenzičku akustiku i fonetiku, CUŽA, Beograd)
E-mail: sariczoran@yahoo.com

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

81’33

*Примењена лингвистика*

ISSN 1451-7124