

UDK 81'33

ISSN 1451-7124

Друштво за примењену лингвистику Србије

Филолошки факултет у Београду
Филозофски факултет у Новом Саду

Примењена лингвистика

Linguistique appliquée

13

Београд - Нови Сад
2012

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

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

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

Чланови уредништва:

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

Уређивачки одбор часописа:

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

Рецензенти:

др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Љиљана Марковић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Јелена Филиповић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Маја Ђукановић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Јасмина Московљевић Поповић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Зорица Ковачевић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Борко Ковачевић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Наталија Панић Џеровски, доцент, Филолошки факултет у Београду

САДРЖАЈ

Aleksandra Vukotić, Milena Tanasijević FORMS OF COMMUNICATION IN ONLINE ENGLISH COURSES: MAKING THE MOST OF NEW TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION	7
Ana Vujović АУДИОВИЗУЕЛНИ И МУЛТИМЕДИЈАЛНИ ДОКУМЕНТИ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ	17
Danijela Babić РЕЧЕНИЧНИ МОДИФИКАТОР <i>VÄL</i> U ŠVEDSKOM JEZIKU I NJEGOVI SRPSKI EKVIVALENTI	27
Михајло Фејса РЕЗУЛТАТИ РУСИНИСТИЧКИХ ЛЕКСИКОГРАФСКИХ АКТИВНОСТИ (1972-2012)	37
Samina Dazdarević RELIGIOUS TERMINOLOGY IN THE ENGLISH LANGUAGE	45
Helga Begonja PREVOĐENJE KULTURNO SPECIFIČNIH POJMOVA NA NJEMAČKI JEZIK (NA PRIMJERU ROMANA <i>NA DRINI ĆUPRIJA I TRAVNIČKA HRONIKA</i>)	57
Olga Panić Kavgić GREŠKE U PREVOĐENJU FILMSKIH NASLOVA SA ENGLESKOG JEZIKA NA SRPSKI	73
Лариса Раздобудко-Човић МОДЕЛИ КУЛТУРЕ У АУТОПРЕВОДИМА МЕМОАРА Н. НАБОКОВА И У ПРЕВОДИМА МЕМОАРА НА СРПСКИ И ХРВАТСКИ ЈЕЗИК	85

Marija Koprivica Lelićanin POLIFUNKCIONALNOST METADISKURSNIH MARKERA OGRAĐIVANJA U AKADEMSKIM ČLANCIMA NA ITALIJANSKOM JEZIKU	95
Branka Živković GENRE ANALYSIS IN WRITTEN AND SPOKEN ACADEMIC DISCOURSE	111
Jelena Runić, Marija Runić RELATIVE CLAUSES – ISSUES AND STRATEGIES IN L2 STUDENT WRITING	125
Snežana Kljakić ENGLISH AND SERBIAN SEMANTIC ROLES IN PASSIVE.....	139
Tatjana Samardžija Grek PARTICIP PREZENTA U ISPOVESTIMA ŽAN-ŽAKA RUSOA	153
Irina Petrovska TEACHING POLITENESS STRATEGIES TO ADVANCED STUDENTS IN ESP COURSES	167
Милица Динић ТУРЦИЗМИ У УЦБЕНИЦИМА ИСТОРИЈЕ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ	175

**Aleksandra Vukotić
Milena Tanasijević**

Metropolitan University, Belgrade

FORMS OF COMMUNICATION IN ONLINE ENGLISH COURSES: MAKING THE MOST OF NEW TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

Summary: The paper explores the role of new technologies in teaching English as a foreign language to undergraduate online students in Serbia. As English is a mandatory course in most university study programs in Serbia, this paper will try to provide an insight into the role of both synchronous and asynchronous forms of online communication in teaching English, examining whether class “attendance” in virtual space can be an adequate replacement for a traditional classroom. The study is based on research conducted at Metropolitan University in Belgrade and the four-year experience of teaching online courses of General English and English for specific purposes.

Key words: distance learning, EFL, online communication, higher education.

1. Introduction

Online studies in higher education have only recently been introduced in Serbia, and there are still very few universities and faculties which offer distance learning (e-learning) along with the traditional study programs. However, virtually all study programs offered online in Serbia include English courses, as in this region English is often a mandatory course for students of all profiles. In Serbia distance learning has not become mainstreamed yet, but many universities are now either introducing or considering introduction of some distance-learning study programs or online preparatory courses for the entrance exams. In other words, the demand for this form of studying seems to be on the increase, and so does the need for successful communication with this particular group of students whom teachers usually do not see “in the flesh” until the day of the final exam. This can be particularly challenging with language courses, which require intense communication between the language instructor and the student, as well as among the students themselves. Therefore, it has now become very important to discuss the technical, pedagogical and logistical implications of this type of teaching and learning.

This study, whose aim is to explore the role of new technologies in teaching English as a foreign language to undergraduate online students in Serbia, is based on the research

conducted at Metropolitan University in Belgrade, where the authors have taught General English and English for specific purposes both to the so-called “traditional” and online students for eight semesters. As teaching a language in a virtual environment implies using a wide range of new technologies and modern means of communication such as emails, fora, chat rooms, Skype, and a number of applications, like e-student and e-professor, this paper will show how teachers and students can make the most of these forms of communication, bearing in mind the students’ preferred means of communication, their participation in discussions, and their overall engagement.

2. Online English courses at Metropolitan University

At Metropolitan University, which includes Faculty of Information Technology, Faculty of Management and Faculty of Digital Arts, students have three mandatory one-semester courses in English. English 1 and 2 are a combination of General English, intermediate and upper-intermediate level and English for specific purposes (English for Information Technology, Management and Design), whereas English 3 has the highest percentage of ESP, around 80% (Trajanović, Domazet, Misić-Ilić 2007: 444). The final course is a mixture of upper-intermediate General English and advanced level ESP (*Ibid.*).

Both traditional and online students have the same curriculum and the same materials – textbooks, lectures and practice materials on the e-learning system. These lectures and practice materials are “published” on the e-learning system in the form of Power Point presentations with recorded narration, as a replacement for video conferencing, which has proven to be resource and time consuming. Similarly, live presentations are unsuitable for those online students who choose distance learning because of their working hours and family commitments, as distance learning allows them to “attend” the lectures at the time and place they find the most convenient. This means that the communication between the teachers and online students is mainly asynchronous, which is not a serious problem for courses which do not rely so heavily on speaking skills and communication in general. However, a language course is specific in this respect and therefore it requires a more careful thought about the teaching and learning processes.

Before considering the teacher-student communication options, a brief overview of the course structure will be provided. In line with the Bologna declaration, the final mark students get must reflect the engagement and knowledge they have shown throughout the semester and not only in the final exam. At Metropolitan University the accredited program requires that the final grades should be calculated according to the following rule: the final exam accounts for 30% of the final mark, whereas as much as 70% of the final mark is calculated on the basis of certain assignments and activities which students have to complete before taking the exam.¹ The final exam consists of a series of grammatical and lexical exercises, whereas the pre-exam activities test the reading, writing, listening and speaking skills. Writing skills are tested in a series of homework assignments – short written forms which students submit after the publication of related lectures. Reading

¹ A detailed description of the evaluation system used in all English courses at Metropolitan University was provided in: Mišić Ilić 2008: 229-241.

comprehension and writing are tested in the home reading assignment in which students are required to read a short adapted novel, answer the reading-comprehension questions and write summaries and essays on related topics. Listening comprehension is another task which students have to complete before taking the final exam. This is a test consisting of 10 multiple choice questions which both traditional and online students take at the same time on the e-learning system. There is also a progress test comprising a series of grammatical and lexical exercises similar to the ones which students get in the final exam. Regarding speaking skills, students are required to prepare a 5-10 minute oral presentation, as a replacement for the oral part of the exam. Finally, students also get points for their activity throughout the semester (traditional students are evaluated on the basis of their classroom performance, whereas online students are required to take part in forum discussions and contact their language instructor on e-mail and Skype). The structure of pre-exam activities and assignments is similar in all English courses and all students can check their points in the application e-student at any time.

Both traditional and online students are required to complete the same pre-exam assignments before the final exam – as shown above, they should complete online tests and send a variety of written forms to their language instructor for evaluation via e-mail. However, when it comes to oral presentations and active participation and engagement, the process of studying and evaluation becomes more complicated with online students. The same goes for online consultations and teacher-student online communication in general. In the following section, we shall consider different forms of online communication in English courses and investigate the percentage of students' participation and engagement in online communication, comparing students' activity in English 1, English 2 and English 3.

3. The E-learning system

All lectures, practice materials, tests, audio and video recordings, quizzes and additional materials can be found on the e-learning system, which could be described as a virtual learning environment. Teachers record and compile the materials for their courses which administrators upload onto this system which all students use for studying. However, this is a one-way form of communication as, for the time being, students cannot communicate with this system, nor can the system "talk" back to the students, and the feedback is limited to the automatic responses which students get after completing tests or reviewing the key to the exercises previously published by the language instructor. Moreover, there is an intermediary between the student and the teacher – the administrator who uploads the materials and whom students contact if they experience any problems regarding technical matters. Unlike the traditional students who can interrupt the instructor at any time of the lecture and ask for clarification, online students can only pause the lecture and try to search for clarification on the internet, or write an email to their teacher, ask their colleagues for help on the forum or wait for consultation hours and contact their teacher on Skype. However, none of these solutions compares to the instant response a student would get from the language instructor in a classroom, and very few students are willing to take some time to write or talk to the instructor and ask for clarification

via online forms of communication, as it will be shown further in the text. Also, unlike the teacher in the flesh, the existing e-learning system is still rather inflexible in that it cannot adapt to the individual needs of each and every student and modify the materials according to the students' preferred study mode. Even though a more advanced version of this system was proposed more than two decades ago,² a "smarter" e-learning system which offers different teaching modes for students with different learning preferences has not been introduced yet. This is why the e-learning system still has to be supported with other forms of online communication, like email, forum, chat programs and Skype, which have proven to be essential for online language courses.

Further, being an online student requires a lot of self-discipline, hard work and good organizational skills, since it can be very difficult to juggle work, family and school, which most online students have to do. For teachers it is also important not to lose sight of online students, whom they usually do not see in person until the final exam. Therefore, both teachers and online students have to put in an extra effort and have regular conversations via any online means of communication, otherwise these students find themselves unable to keep pace with the course, assignments pile up and at the end of the semester they cannot cope with all the pre-exam requirements they have to fulfill. Unfortunately, this scenario is not uncommon and a considerable number of online students simply give up the studies as early as at the end of the first school year.

4. Email

Email, the oldest form of computer mediated communication, is still the preferred and the most frequently used form of online communication between students and teachers. This is probably due to the fact that it permits responses within a couple of hours, but also allows time for careful thinking and provides an "accurate and permanent record" (Russel, Cohen 1997: 143). Similarly, at Metropolitan University both traditional and online students prefer this type of communication as it is "safer" than forum, where their English is exposed to the scrutiny of their colleagues and teachers, or Skype, where they have to talk to their teachers in English in real time, which is sometimes a traumatic experience in itself for the students who are not very fluent in English and who prefer written communication. Also, unlike Skype, where both parties have to meet at the same time, email as an asynchronous mode of communication is sometimes more convenient for both students and teachers, who can send emails to each other whenever they want, and they are bound to receive the answer shortly. With today's smart devices, people can check their email accounts several times a day, so for important notifications or urgent questions, both teachers and students prefer emails to forums, where their question or notification could pass unnoticed for days or even weeks. Email also allows teachers to send the same message to a whole group of students from the same course with just one click, and conscientious students are bound to read it within the next 24 hours. As it has already been mentioned, the adjectives such as "conscientious" and "self-disciplined" are often used with online students, since they usually have to work twice as hard so as

² See: Love 1987: 283-287.

not to lag behind traditional students. Therefore, distance learners have to check their emails regularly and reply promptly regardless of other obligations they might have, otherwise they will miss deadlines, or forget about tests and other activities. Needless to say, teachers should also try to reply to their online students' emails within a day or two.

Regarding language courses, emails have also proven to be extremely beneficial in practicing functional writing (Trajanović, Mišić Ilić 2010: 66). However, even though students are required to write their emails in English, this is not always the case in practice, as some students try to write in Serbian instead. In these cases, it is important for the teacher to be persistent and urge the student to use English. Teachers normally write their emails in English, and students in this manner acquire the structure of polite emails and often repeated phrases. As students find this type of communication very modern and accessible, it is amazing how quickly they learn to write their own emails in the same style – much more efficiently than in the classroom.

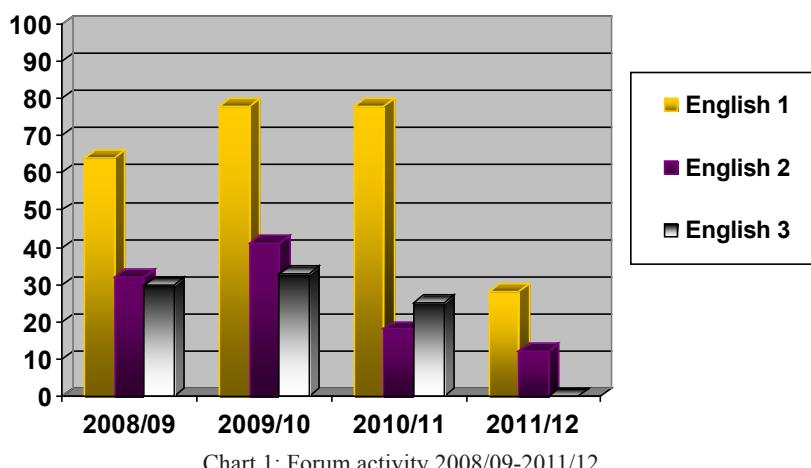
Online students also use emails for sending homework and home reading assignments, and teachers send them feedback and corrections in the same manner. Assignments submitted in digital form as Word documents have proven to be easier to check and correct (with the option Track Changes), and students seem to be less inclined to copy materials from the internet as they are aware that teachers are only a click away from the sources they may have (ab)used. Further, students are also allowed to upload their assignments on the university forum (all assignments are highly individualized), but this happens very rarely.

5. Asynchronous forum

The asynchronous forum has been used for language teaching and learning for more than ten years now (Lamy 2007: 107) and at Metropolitan University it seems to be the second preferred means of communication of online students. It is typically used for discussions, for posting some general notifications and questions and sharing ideas and experience with the courses. Email could be the most convenient mode of communication between the student and the teacher, but in English courses online students should also be able to communicate in English among themselves and discuss the topics covered in lectures – just like traditional students do in the classroom. Forum is a good virtual environment for interaction among students, as most online students do not meet their colleagues until the exam, so forum is their chance to connect and make friends. All students and teachers go by their real names and photos on the forum, which should simulate real life situations where people cannot hide behind nicks and avatars. In this manner they are also more careful about the content of their posts and their language. Further, as forum is also an asynchronous means of online communication, students can write their posts at any time – after work, early in the morning, late at night, etc.

On the forum of Metropolitan University students have many subfora, one for each course. Every week teachers open discussions related to that particular week's lecture and students have to write their replies in English. The topics and questions are usually designed in such a manner that they test certain grammatical rules or vocabulary covered in a given lecture. Students must participate in all discussions in order to get activity

points and sometimes they even engage in long discussions with their colleagues if they find a topic controversial or inspiring in any way. However, like in real classrooms, many students refuse to take part in discussions either because they are not motivated enough with the activity points or because they are afraid their English is not on the satisfactory level. Be that as it may, in line with the communicative approach, teachers do not normally correct the grammatical and lexical errors in students' posts (unless they estimate that they must intervene so that other students would not be confused), as awareness of strict correction would be a tremendous hindrance to communication. Teachers simply guide the discussion and encourage contributions from as many students as possible. However, there has been a significant decline in the number of students' posts over the past couple of years at Metropolitan University (see chart 1).



The chart shows online students' participation in forum discussions in English 1, English 2 and English 3 in the 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 generations of online students, and English 1 and English 2 discussions in the 2011/2012 generation.³ As it can be seen from the chart, students were most active in English 1: 64% of online students posted their replies on the forum in 2008/09, in the generations 2009/10 and 2010/11 there were as many as 78% active students, and there were only 28% active online students in English 1 forum discussions in 2011/12. In English 2 the students seemed to have lost their interest in forum discussions and activity points, probably due to the increase in requirements and obligations in all courses. As presented in the chart, the number of active students was usually halved (32% in 2008/09, 41% in 2009/10, only 18% in 2010/11 and 12% in 2011/12), and there were hardly any changes in English 3 (30% in 2008/09, 33% in 2009/10, 25% in 2010/11). According to the presented results, online students were less active in later courses, and there was a stark contrast between English 1 forum activity on the one hand, and English 2 and 3 on the other. Moreover, students showed a tendency to

³ At the time of submitting this paper the results for forum activity in English 3 were incomplete for the generation 2011/2012.

be less active in forum discussions in general, as in the generation 2011/12. This could mean that forum is no longer one of the preferred communication modes for the new generations, and that other ways of motivating students to become more active in online discussions have to be found, perhaps in the form of some mobile phone applications or any other technological innovations which they can relate to more easily.⁴

6. Chat programs

This part will provide a brief overview of the synchronous forms of communication which online students can use in their language courses. The previous section emphasized the importance of discussions in English language courses – like traditional students, online students should also be able to talk to the language instructor and their colleagues about the topics covered in lectures. Therefore, in English 3, when online students already know each other well (from their forum posts and the exams they took together), they are required to write several group homework assignments, reach certain conclusions and submit them in the form of a report. In group assignments they write on a variety of topics like “Advantages and disadvantages of networking”, “The best internet service provider in Serbia”, etc. Since in these cases the teacher cannot monitor group work, the students are required to use chat programs for exchanging their views on the given topics and then copy the transcript of their discussion and submit it together with the final report. Students first form groups of three, they agree on the most convenient time for discussion and exchange their ideas in different chat programs (for example, Skype chat, Google talk, Facebook chat, etc.) In fact, chat programs were the first synchronous tools of electronically mediated communication used for the purpose of language teaching and learning (Lamy 2007: 115). Because of their synchronicity, written chat programs have been compared to oral discourse, and proposed as an excellent tool which can help students “rehearse oral interaction” (*Ibid.*). In future it would be even better if students could actually talk to each other on Skype and submit the recording of their conversation, but for the time being chat programs are the second best solution as they can be reviewed by the language instructor more easily.

Teachers do not normally correct the mistakes from the chatroom conversations (the students are allowed to use more informal language, abbreviations and emoticons), and teachers focus on the end product, or the final report and each participant’s contribution to the discussion. This should simulate classroom group work and encourage peer-to-peer help and support in learning English.

However, even though many students find chat programs amusing as they can easily relate to them (they use instant messaging all the time), there is still a considerable number of students who are reluctant to work in groups. These online students insist on working individually for various reasons, most often due to lack of time for networking with colleagues because of other obligations. In these cases, should any students refuse to work in a group, they can respond to the topics on their own and write their assignments individually, but in this way they lose points for discussion, which amounts to 50% of the

4 See: Đorđević 2010: 68-72.

final score. Nevertheless, despite this measure, there are still many students who either choose to do group homework assignments individually, or simply decide not to send group assignments at all.

7. Skype

From the previous sections it could be concluded that teacher-student and student-student communication is practically limited to reading, listening and writing (through the e-learning system, emails, forum and chat programs). In this manner a very important skill would be neglected, that of speaking. In traditional classrooms students are encouraged to speak all the time as classes are quite interactive and encourage active students' involvement. On the other hand, online students do not have as many opportunities for speaking and this is still a serious issue for language courses. However, even though online students do not have as much speaking practice as traditional students do, instructors still have to test their speaking skills, hoping online students would make progress from the recordings and videos available on the e-learning system. Since the final exams in English 1, 2 and 3 at Metropolitan University consist only of written tests, speaking had to be included in pre-exam assignments and activities. Therefore, at Metropolitan University both traditional and online students have to prepare an oral presentation in all three English courses. In conventional education oral presentations are typically presented "in the flesh" or "face-to-face", which is a problem for online students who mostly live in a different town or even state. All other assignments are either completed online or sent via email, but oral presentation could pose a problem as filming and sending videos of students speaking about a given topic is either impossible because of the upload limit on certain providers or simply time-consuming. In the past online students were asked to record themselves while speaking and send Power Point presentations with recorded narration to the teacher's email address, and after listening to the presentation the teacher would send the feedback to every student via email. However, this solution was only temporary because in this way teacher could not ask any questions and there was no real interaction. Therefore, as of the previous school year, online students at Metropolitan University are required to present live, on Skype, at the time which suits both the student and the teacher. In this manner student's 5 minute presentations are followed by a discussion about the topic of the presentation, and both the student and the teacher have a clearer idea of the student's progress. However, even though live presentations on Skype simulate classroom performance more realistically, online students cannot practice presenting in front of a large auditorium as it is only their teacher who can hear them. Also, using Skype for educational purposes has been a matter of some debate as Skype is not auditable and traceable (Skype has been prohibited in French educational system for security reasons (Lamy 2007: 46)). However, there is no such law in Serbia and Skype has not been banned yet, so language instructors can still make use of its enormous potential for language learning and teaching.

Similarly, Skype also proves that virtual environments can sometimes be used more efficiently than traditional school. Namely, both traditional and online students can use Skype for consultations about their courses. At Metropolitan University teachers are

required to organize one-hour Skype consultations twice a week, when they can talk to their students from anywhere they like – there is no need for teachers and students to come to the university premises. Further, consultation hours can be more flexible and teachers and students can also agree to “meet” at another time which suits them better. However, even though this is one of the most important assets of online studying, very few students actually call their teachers on Skype. Instead, students prefer to send written messages on Skype chat, and yet this is by no means their preferred mode of communication – emails are used to a much higher degree. However, unlike forum, Skype activity seems to increase in English 2 and even more so in English 3.

8. Conclusion

As we have seen, new communication technologies in the form of emails, fora, chat programs, Skype, as well as the custom-made e-learning system, have significantly contributed to the quality of online studies, and especially online English courses, where communication between students and language instructors is essential for the learning process. However, despite ample opportunities for communication offered by new communication technologies which have been described in this paper, results have shown that many online students limit their communication with the language instructor to the minimum and only follow lectures on the e-learning system, take tests and send occasional emails with homework assignments. These are usually the less ambitious students who are satisfied if they can get a passing grade, or those who quit school at the end of the first year (some of them actually never get in touch with their instructors and simply ignore their attempts at online communication). We have seen that online students also tend to be less active in their later courses, English 2 and 3 when their interest in practicing English gradually declines. However, for online students new communication technologies are important for keeping pace with their courses and requirements, and even more so in language courses where communication is indispensable. It appears that activity points do not seem to motivate students enough and invasive methods like swamping students with dozens of emails have proven to be inefficient. Conscientious and hard working students almost always do well, but motivating the less ambitious online students to make more use of new communication technologies in their language courses is still a serious challenge. One of the solutions may be found in the new generations of mobile phone applications or any other technological innovations which the upcoming generations of students would relate to more easily. It is only a matter of time when a smarter and more flexible e-learning system will be introduced in Serbia, and in the meantime both language instructors and students should make the most of the existing tools, encouraging regular communication, which is imperative for a successful distance learning process.

References

- Đorđević, J. (2010). Web 2.0. aplikacije u nastavi engleskog jezika. U: Zbornik radova sa nacionalne konferencije *Elektronsko učenje na putu ka društvu znanja* (M. Trajanović, ur.), Beograd: Univerzitet Metropolitan, 68-72.
- Lamy, M. N. and R. Hampel (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Love, M.H. (1987). Neuro-Linguistic Programming: A Basis for Language Learning. In: *Journal of Counseling Psychology*, 34 (3): 283-287.
- Mišić Ilić, B. (2008). Model evaluacije u nastavi engleskog jezika na daljinu. U: Tematski zbornik *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti* (J. Vučo, ur.), Filozofski fakultet Nikšić, 229-241.
- Russel, A. L. and L. M. Cohen (1997). The Reflective Colleague in Email Cyberspace: A Means for Improving University Instruction. In: *Computers and Education*, 29 (4): 137-145.
- Trajanović, M., D. Domazet and B. Mišić Ilić (2007). Distance Learning and Foreign Language Teaching. In: *Research in Informatics and Information Society Technologies*, (K. Boyanov et al., eds.), Sofia, vol. 1: 441-452. Available at: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/00/64/PDF/441-452.pdf> Last accessed: 29/06/2012.
- Trajanović, M. and B. Mišić Ilić (2010). Iskustva u primeni sistema nastave na daljinu u nastavi engleskog jezika na Univerzitetu Metropolitan. U: Zbornik radova sa nacionalne konferencije *Elektronsko učenje na putu ka društvu znanja* (M. Trajanović, ur.), Beograd: Univerzitet Metropolitan, 61-67.

**Aleksandra Vukotić
Milena Tanasijević**

KOMUNIKACIJA SA INTERNET STUDENTIMA NA KURSEVIMA ENGLESKOG JEZIKA: NOVE TEHNOLOGIJE U VISOKOM ŠKOLSTVU

Sažetak: Rad ispituje ulogu novih tehnologija u nastavi engleskog kao stranog jezika za internet studente osnovnih studija u Srbiji. Za nastavu jezika u virtuelnom okruženju neophodno je korišćenje različitih programa i alata za komunikaciju preko interneta, poput elektronske pošte, foruma, Skajpa, ali i raznih aplikacija kao što su e-learning sistem, e-student i e-profesor. Studiranje na daljinu još nije postalo deo ponude svih visokoškolskih institucija u Srbiji i regionu, tako da za sada postoji samo nekoliko fakulteta koje uz tradicionalnu nastavu nude nastavu na daljinu. Međutim, sve veći broj fakulteta uvodi kurseve i programe na daljinu, tako da je neophodno osmisliti uspešnu komunikaciju sa ovom specifičnom grupom studenata. U tom smislu kursevi jezika, koji zahtevaju intezivnu komunikaciju kako između profesora i studenata, tako i između samih studenata, predstavljaju poseban izazov. Kako je engleski obavezani predmet u programima gotovo svih fakulteta i univerziteta u Srbiji i regionu, cilj ovog rada je da pruži uvid u različite oblike komunikacije u nastavi engleskog jezika na daljinu, ispitujući da li "prisustvo" virtuelnoj nastavi može da bude odgovarajuća zamena za tradicionalnu učionicu. Studija se zasniva na istraživanju koje je sprovedeno na Univerzitetu Meropolitan i na četvorogodišnjem iskustvu u tradicionalnoj i internet nastavi engleskog jezika.

Ključne reči: učenje na daljinu, EFL, on line komunikacija, visoko obrazovanje

Ана Вујовић

Учитељски факултет, Београд

АУДИОВИЗУЕЛНИ И МУЛТИМЕДИЈАЛНИ ДОКУМЕНТИ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ¹

Сажетак: Овим радом желимо да покажемо у којој мери медији, који су све присутнији у свакодневном животу људи свих генерација, могу да утичу на процес образовања младих. Технолошки напредак, особито у информационо-комуникативној технологији, омогућио је наставницима страних језика да брже, једноставније и јефтиније приступају разним облицима нових аутентичних аудиовизуелних и мултимедијалних докумената, па је њихово коришћење у настави и учењу страних језика постало готово незаобилазно. Разноврсност облика, жанрова и дискурса у овим документима представља велику предност и веома позитивно утиче на мотивацију ученика и наставника. Предлажемо наставницима неколико активности које не захтевају посебно напредно техничко или информатичко знање.

Кључне речи: аудиовизуелно / мултимедијално / активности / настава и учење страног језика

Све веће присуство медија у свакодневном животу модерног човека чињеница је о којој се мора водити рачуна када се размишља о осавремењавању наставе било ког школског предмета, па тако и наставе/учења страних језика и култура.

Већ више деценија расте број корисника различитих медија, као и време које они проводе пред телевизором, слушајући радио, читајући штампу, а у новије време и на интернету. Осим тога, понуда медија све је разноврснија и усмерена на одређене циљне групе публике, а у зависности од узраста, пола, професије, укуса, интересовања итд.² Одсуство медија из свакодневног живота незамисливо је, а све бројнија и разноврснија понуда, као и све дуже време које људи проводе уз медије неминовно утичу на мењање менталитета, начина мишљења и понашања. Као најмоћнији и најприсутнији од свих медија, телевизија највише утиче на погледе људи и њихове представе о свету, другима и себи.

1 Рад представља део истраживања на пројекту Министарства за науку Републике Србије под називом *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног васпитања и образовања*, бр. 179020Д

2 Тако је, на пример, осамдесетих година прошлог века у Француској постојало мање од десет радио-станица, а 1993. године чак 1200! Louis Porcher, *Le Français langue étrangère*, Paris, CNDP, Hachette Livre, 1995, p. 73.

Неки социолози указују на то да се развој човечанства може сагледавати и кроз развој начина комуницирања међу људима. Тако су велики заокрети у историји настали као последица најпре појаве писма, затим штампарије, а онда електричних и електронских медија. Сви ови изуми лагано, али дуготрајно и коренито формирају људски интелект, начин мишљења и делања, систем вредности, погледе на свет. (Порше 1995: 74) На шта се све медији ослањају и шта желе да посебно истакну? Медији се заснивају више на конкретним појавама које се чулима могу опажати него на апстрактним мислима, више на емоционалном него рационалном. Корисник медија обухваћен је целокупном, глобалном сликом присутном овде и сада, више тренутном него дуготрајном и континуираном. Медији код корисника развијају способност брзе синтезе на уштрб дуготрајније и дубље анализе и промишљања. Човек медија је ужурбан, ничему не може да посвети много времена, дела брзо и без удубљивања, што неминовно води ка исто тако брзом забораву.

Али медији не мењају само менталитет људи, већ стварају и мењају и саму стварност у модерном свету. Медији не познају границе, укидају значај времена и простора, тренутно повезују најудаљеније тачке на кугли земаљској, а о догађају извештавају у тренутку у којем се он и забива. Све ово мења однос појединца према свету: чак и кад сам човек не одлази у свет, свет долази код њега и постаје присутан у кући и животу сваког појединца.

У том смислу медији мењају и односе међу народима и њиховим културама, па самим тим и утичу на присуство и коришћење језичких и културних елемената у настави. Они преносе, али и стварају представе, представљају неку врсту погледа који бар донекле и фрагментарно расветљава појаве које нас окружују. Захваљујући медијима могуће је данас брзо и без много тешкоћа доћи до аутентичних докумената, звучних и видео записа који сведоче о актуелној култури и језику какав се заиста говори. Посебно телевизија ствара осећај близине са другима који можда живе веома далеко, али који се не морају увек и толико много разликовати; она доприноси развијању свести о постојању другога – странца и подстиче жељу да се са њим ступи у контакт, а то онда води ка потреби учења страних језика. Занимљиво је како из овога произлазе две наизглед опречне појаве: с једне стране, развија се осећај припадности широј, чак светској заједници људи и народа, а с друге стране се подстиче бављење питањима сопственог културног идентитета и баштине. Тако модеран човек уједно жели да пређе и што је могуће више упозна читаву планету, али и да допре до суштине својих корена и своје историје. (Делкоминет 2006:15)

Јасно је да су већ извесно време медији присутни на часу страног језика, и то не само зато што чине неодвојиви део свакодневног живота и активности ученика свих узраста, већ и зато што нуде неисцрпан извор аутентичних докумената различитих врста и жанрова, а који су изузетно погодни за наставу/учење страних језика и култура. Медији нуде живу слику – одраз једне културе, буде и подстичу дух. Данас се све више говори о језику као аудиовизуелној категорији јер се огромни део друштвене комуникације одвија уз помоћ слика и на основу повезаности слике и звука. Зато је изузетно значајно обучити наставнике језика да анализирају поруке које су присутне у разним облицима изражавања масовне културе. Ово је не мање значајно и за све остале наставнике, како оне који раде са студентима и средњошколцима, тако и оне који раде у основној школи. Стога неки

од примера наведених у овом раду заправо представљају наша искуства у раду са студентима друге године Учитељског факултета у Београду који се припремају да постану учитељи и васпитачи у предшколским установама. Предложене активности изводили смо повезујући садржаје два предмета: француски језик (који се учи у прва три семестра студија) и изборних предмета везаних за историју француске цивилизације и савремену француску културу (који се изводе у 2. и у 4. семестру).

Свакако да је у процесу учења страног језика важно учити речи, али је све важније упознавати се и са естетским значењима и везама између речи, слике и културе. Иако се некада сматрало да визуелне поруке које нуди телевизија превасходно припадају домену забаве, те да стога нису погодне за коришћење у школама, одавно је такво мишљење превазиђено, а препознате су и прихваћене широке могућности њихове примене у настави.³ Истраживачи и наставници данас у потпуности сагледавају и прихватају васпитни и образовни значај који медији имају и стално се труде да изнађу нове начине њихове примене у настави. Треба најпре уочити и одредити друштвене функције анализираних порука из медија и степена значаја који се тим порукама приписује. Неки сматрају да је чак заправо немогуће анализирати слику као визуелни медиј, јер сваки поглед на њу зависи од индивидуалности и оригиналности сваког појединца. У том случају, свака анализа слика била би израз властитог слободног погледа и властите културе. Коришћење медија у настави сугерише ученику да школска култура није одсечена од оне културе коју он среће и прихвата изван школе, што може само позитивно да утиче на мотивацију и однос према школи, јер код ученика ствара утисак да су његова интересовања нешто што школу занима и што она прихвата, или бар чиме се бави. Тако се култура школе и култура медија и друштва отварају једна према другој и омогућавају боље схватање света у којем се живи. (Ламбер 1994: 38)

До аутентичног материјала није тешко доћи, али је и даље у многим срединама присутан проблем недовољне техничке опремљености школа и недовољне обучености наставника за коришћење оваквог наставног материјала. Поставља се, наравно, и питање шта се подразумева под медијима, па овде износимо нека од најважнијих обавештења и разјашњења са којима би требало да буду упознати сви будући наставници.

Са развојем технике и појам се мењао, а данас се односи углавном на следеће групе медија:

- Штампани – визуелни медији и документи: дневна и периодична штампа, фотографије, брошуре, проспекти, рекламе, плакати;
- Звучни медији и документи: радио, музика, разни звучни записи;
- Аудиовизуелни медији и документи: филм и телевизија са разним жанровима;
- Глобална мултимедија укључује слику, звук и текст и доступна је у облику компјутерских дискова и интернета.

³ Занимљива је дистинкција коју успоставља Тјери Лансијен између појма коришћења медија у педагошке сврхе (утилизацион) и појма примене медија (усаге) који је усмерен више на рецепцију медија него само на њихово третирање као предмета наставе. Видети: *Médias faits et effets*, numéro spécial du *Français dans le monde*, juillet 1994, 5.

Зашто су могућности примене ових докумената у настави страних језика и култура тако велике? Пре свега због разноврсности жанрова који омогућавају различите приступе друштвеној и културној тематици, затим због разних носилаца порука на којима се могу наћи, због нових комбинација слике, звука и текста (посебно у мултимедијалним документима), а онда и због разноврсности дискурса (усмених код аудиовизуелних, а писмених код мултимедијалних докумената). Имајући у виду колико би честа примена ових докумената могла да буде у настави и учењу страних језика и култура, требало би указати на неке сличности и разлике у карактеру аудиовизуелних и мултимедијалних докумената.

При избору и анализирању аудиовизуелних докумената треба поћи од:

1. Особености аудиовизуелних докумената

Код ових докумената могу се уочити четири типа односа између садржине слике и садржине језичке поруке:

а) Редудантност – симултано присуство слике и звучног записа који се односи на оно што је на слици приказано. То је случај, на пример, са сценама из филмова и из документарних репортажа. Овде је најпогодније радити на развијању вештине разумевања говора, и то још од почетног нивоа учења језика. Могуће су и активности повезивања дијалога и ликова или вежбе са празнинама које треба попунити.

б) Комплементарност – ситуација када једна од порука даје информације које допуњују друге и ближе их одређују, као што је најчешће случај са документарним репортажама. Овде се развија вештина селективног разумевања говора – трагања само за оним информацијама које допуњавају слике.

в) Преовладавање сликовне поруке у којој све информације долазе од слике, а у звучном каналу нема језичких елемената, што је најчешће случај са одломцима из филмова и реклама. Може се развијати вештина селективног разумевања говора – трагања везано за описивање места и ликова, карактеризацију, приповедање.

г) Преовлађивање звучне поруке – слика која се види не прати говор ликова и не помаже да се разуме о чему и са којим намерама они говоре. Зато расте значај невербалних елемената (физички изглед, одећа, мимика, гестови, место, удаљеност итд.), а може се радити на развијању вештине усменог разумевања и изражавања.

2. Звучног канала и говорника

а) Постоје документи са само једним говорником који може бити приказан на екрану (као, на пример, у вестима) или се може само чути његов глас (у репортажама, преносима итд.). Могу се развијати вештине разумевања говора и писменог изражавања.

б) Постоје веома бројни и разноврсни документи са два или више говорника (од дијалога на филму, преко реклама, интервјуа, расправа итд.) погодни за развијање вештина разумевања говора и усменог и писменог изражавања (идентификација и описивање говорника, повезивање говорника и исказа, стварање нових дијалога итд.).

3. Садржине слика која на референцијалном, културолошком и стилском нивоу може носити мање или више информација и различитих значења. (Вујовић 2012: 357)

Изучавање мултимедијалних докумената врши се од скора и мање је развијено, али се ипак јасно уочава следећих пет особености ових докумената:

- Информација се преноси истовремено путем више канала: писани, звучни, сликовни (фиксне и/или покретне слике), што пружа могућност за развијање свих језичких вештина.

- Хипертекстуалност омогућава да се са текста приказаног на екрану једним кликом прелази на друге текстове који могу бити: дефиниције у речницима, објашњења у енциклопедијама, илустрације или резултати новијих истраживања итд. Највише се ради на развијању разумевања писаних докумената (од веома кратких, као што су наслови или натписи који упућују даље на неке друге документе, до веома дугих студија).

- Могућност повезивања и позивања на друге документе, умножавање и усложњавање извора информација о једној теми (што је омогућено првим двема горе поменутим карактеристикама мултимедијалних докумената). Погодно за развијање разумевања усмених и писаних докумената, самосталног писменог изражавања, као и за примену истраживачких метода и активности.

- Могућност самосталних претраживања и напредовања, што зависи и од сценарија који се нуде на компјутерским дисковима и интернету.

- Интерактивност даје могућност да се утиче на програм и информације, почев од, на пример, увеђавања слике преко, рецимо, консултовања енциклопедије, до евалуације на завршетку програма. (Лансијен 2004: 22)

Јасно је да су аудиовизуелни и мултимедијални документи различити, али је очигледна и потреба њихове појединачне и заједничке примене у процесу наставе/учења страних језика и култура. Мислимо да би могло бити корисно дати неколико примера експлоатације оваквих докумената који се могу прилагодити разним нивоима учења страног језика.

1) Неки примери примене телевизијских реклама у настави страног језика

Активност I: Дати име рекламираном производу

Важно је изабрати рекламе које приказују бројне особености производа коме се стога могу наденути и нека друга имена. Ако то ниво знања језика дозвољава, може се тражити и да та нова имена буду духовита или да садрже неку културолошку или лингвистичку асоцијацију.

1. Пре самог гледања реклама ученицима треба рећи да обрете посебну пажњу на имена приказаних производа и повезаност са њиховим карактеристикама.

2. После првог гледања ученици по сећању бележе имена производа и главне карактеристике.

3. Гледање реклама са заустављањем после сваке рекламе и прецизним бележењем: марке производа (произвођача) / имена производа / кратког описа онога што је виђено на споту.

4. Сада треба рећи ученицима да се од њих очекује да дају нова имена производима, па им два пута приказати рекламе: прво у низу, а затим са заустављањем иза сваке да би ученици имали времена да (радећи самостално или у групама) изаберу друга имена.

5. Ученици саопштавају нова имена и објашњавају зашто су их изабрали ослањајући се на ситуације и ликове приказане у споту.

6. Може се на крају на табли записати листа нових имена производа, па се, евентуално, бирати најуспелија решења.

Овакве активности погодне су за усвајање нове лексике и развијање вештине усменог изражавања и могу се обавити на једном школском часу.

Активност II: Карактеризација ликова приказаних на реклами

Потребно је изабрати рекламе на којима се појављује више ликова: на почетном нивоу учења језика то треба да буду рекламе усмерене првенствено на кориснике производа, а на вишим нивоима се може више радити са асоцијацијама, поређењима и рекламама амбијента.

1. Погледати све рекламе и тражити да се саопшти број приказаних ликова.

2. Поново гледати појединачне рекламе уз заустављање после сваког новог лица који се појављује и:

- описати сваки лик, можда и уз неки посебан језички захтев (само уз употребу придева, само у једној реченици и сл.);

- изнети претпоставке о годинама, породичном статусу, професионалној и друштвеној припадности сваког лица;

- навести неке особености или необичности код ликова (ако их има);

- замислити који би могли бити њихови хобији, омиљени спортивни, можда маније итд.

3. Појединачно или у групи, ученици треба да за сваки лик попуне табелу у којој би се тражило: шта они обожавају, шта воле, шта мало воле, шта не воле и шта мрзе.

4. На вишем нивоу учења језика могло би се од ученика тражити да искажу своје мишљење о ликовима: да ли су стереотипно представљени, колико је логично приказана њихова веза са производом, уочавају ли неке културолошке особености итд.

И ове активности посебно су погодне за усвајање лексике и развијање вештине усменог изражавања и могу трајати од 20 до 40 минута.

Активност III: Описати места приказана на реклами

Треба изабрати рекламе које приказују бројна и различита места, погодна за обично описивање (на почетном нивоу), али и озбиљније разматрање повезаности и односа места и рекламираног производа.

1. Описати места – можда по неком реду (од најмањег ка највећем, од најближег ка најдаљем итд.) а можда и уз прецизно дефинисане језичке задатке (у једној реченици, само уз придеве или глаголе...), затим сместити производ или друге предмете у приказаном простору (коришћење предлога).

2. Прецизније одредити приказана места: да ли су позната и блиска ученицима, да ли се могу некако ближе одредити (приватна/јавна, отворена/затворена, градска/сеоска, радна места/места за одмараште итд.), да ли су стварна или је реч о намештеном декору, да ли су карактеристична само за једну одређену средину, да ли су везана само за одређену публику.

3. Повезати приказана места и рекламирани производ, закључити да ли су њихови односи логични или необични и неочекивани.

4. Предложити ученицима да замисле друга места на којима би се могао наћи и/или употребити рекламирани производ, и то у различитим типовима реклама.⁴

Предложене активности погодне су за развијање усменог и писменог изражавања (зависно од нивоа и интересовања ученика), могу се обавити за један школски час, а могу се и продужити на следећем часу или у облику домаћег задатка.

2) Неки примере примене глобалне мултимедије у настави страног језика
Активност I: Виртуелна посета музеју⁵

Треба изабрати сајт неког од већих и познатијих музеја јер он садржи различите типове докумената: историјат, план и предлоге посета, репродукције уметничких дела, коментаре и утиске посетилаца и слично.

1. Рећи ученицима да ће виртуелно посетити одређени музеј, упитити их на његов сајт и дати им упитник који треба да попуне. Упитник може да се односи на практичне информације: место где се музеј налази, како се и чиме до њега долази; радно време; број и називе колекција; привремене изложбе; историјат зграде у којој се музеј налази итд. Може се од ученика тражити и да допуне упитник елементима које сматрају значајним или занимљивим или онима који су у вези са темама обрађиваним на часовима изборних предмета везаних за француску културу.

2. Напреднијим ученицима могу се дати и прецизнији задаци: да пронађу одређену колекцију и опишу је, или да пронађу дела одређеног аутора, наведу их, опишу и прокоментаришу.

3. Посета сајту неког музеја може бити и без прецизно дефинисаних задатака, али са обавезом да се на свакој страни прикупе по три или четири кључне информације.

Ове активности погодне су за развијање вештине разумевања прочитаног текста, уз могућност самосталног писменог изражавања и може се обавити за један школски час.

Активност II: Повезати приказана уметничка дела и текст

Треба изабрати сајт на којем су представљене различите колекције уметничких дела: слика, скулптура, цртежа, графика, али и делова покућства и намештаја различитих стилова, али уз коментаре. Наставник коментаре може да одштампа и подели ученицима који ће видети само репродукције датих дела и покушати да повежу оно што виде са текстом који су добили.

1. Ученици одлазе на дати сајт и гледају репродукције уметничких дела.

2. Добијају лист са насловима и коментарима виђених дела и повезују дела и коментаре.

3. Потом ученици даље претражују сајт и проверавају да ли су добро повезали коментаре са репродукцијама.

4 Тјери Лансијен разликује три основна типа телевизијских реклама: а) рекламе усмерене на карактеризацију производа, његову употребу и кориснике; б) рекламе засноване на поређењу између производа и неког другог елемента; в) рекламе амбијента усмерене на место збијавања и у којима се производ појављује тек на крају. Видети: Thierry Lancien, *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris, Hachette Livre, 2004, 125.

5 Ово је активност која се у нашем раду са студентима показала најзанимљивијом и за чије извођење смо изабрали сајт музеја Лувр у Паризу јер је један од најразрађенијих и најпрегледнијих, а и зато што се уклапао у садржаје изборних предмета који се односе на француску културу.

Предложене активности су погодне за развијање разумевања прочитаног текста и могу трајати од 30 до 45 минута.

Уместо закључка

Примена савремених аудиовизуелних и мултимедијалних докумената и технологија у настави страних језика пружа предност и ученицима и наставницима. За бољу мотивацију ученика важно је да виде да је медије које иначе веома радо користе у свакодневном животу могуће применити и у настави и учењу. Ово позитивно утиче на њихову пажњу, омогућава им и индивидуални рад и напредовање у складу са предзнањима и интересовањима која имају. Поред унапређења знања страног језика, ученици су у прилици и да на директнији начин упознају страну културу, па и да комуницирају са својим вршњацима из других земаља. Језички и културни садржаји које ови медији нуде разноврсни су и стално се обнављају и допуњују новима, а могућности њиховог комбиновања готово су неисцрпне. Овакви документи омогућавају наставницима да бирају различите методе рада, да их мењају и осавремењују, што утиче на бољу мотивацију и ученика и наставника. У последње време појављује се термин *образозабава* (енг. *edutainment*) којим се означавају софтверске апликације које обједињују образовне циљеве и мултимедијалну забаву. (Ристић 2006: 105) Не сме се занемарити чињеница да је највећи број корисника модерних мултимедијалних технологија активан у образовном систему – то су превасходно ученици и студенти који свакодневно користе различите видове интерактивних медија. Будући да их веома радо и редовно користе, као и да су веома вешти у томе (често и много вештији од својих наставника или одраслих уопште), извесно је да ће их радо и вешто користити и у процесу учења и стицања знања из различитих области. А ако је мотивација ученика добра и трајна, може се претпоставити да ће и њихов успех у учењу бити далеко већи: учиће брже, а тако стечена знања биће дуготрајнија и лакше применљива и у другим дисциплинама. (Вујовић 2011: 313)

Уз коришћење аудиовизуелних и мултимедијалних докумената, учење страних језика може се повезати и са учењем неких других дисциплина, што може посебно да буде корисно у оквиру наставе страног језика струке на разним факултетима. Осим тога, многе активности се, уз мање измене и прилагођавања, могу користити и у самосталном и у групном раду. Такође их је могуће користити на разним нивоима учења страног језика, као и са ученицима различитих узраста – од најмлађих до оних већ искусних.

Осталај, природно, још многа отворена питања од којих бисмо поменули само нека:

- како учинити да употреба оваквих докумената буде доступна што већем броју наставника и ученика;
- како наставнике страних језика оспособљавати (у иницијалном и континуираном образовању) да ова документа успешно користе;
- како вршити проверу разноврсног и изузетно богатог материјала који се на интернету може наћи (ово је од посебног значаја када је реч о ученицима млађег узраста када је педагошко-васпитна улога школе и наставника особито велика);

- који материјал изабрати и како га на најбољи начин искористити имајући у виду конкретне потребе групе ученика која је актер процеса учења;
- како оформити групе наставника разних специјалности који би радили на припреми активности које би обухватале више наставних дисциплина.

Литература

Delcommenette, Bernadette (2006). Les représentations culturelles : obstacles ou atout dans la communication en langue étrangère ? Apport d'une lecture critique des médias, In : *L'Intercultural en francophonie*, Cortil-Wodon : E.M.E. Intercommunications, 13-28.

Lambert, Frédéric (1994). Images langues étrangères, In: *Médias faits et effets, numéro spécial du Français dans le monde*, 35-38.

Lancien, Thierry (2004). *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris : Hachette Livre.

Porcher, Louis (1995). *Le Français langue étrangère*, Paris : CNDP, Hachette Livre.

Ристић, Мирослава (2006). Е-учење – нове технологије и настава страних језика, In : *Иновације у настави страних језика*, тематски зборник, Београд: Учитељски факултет, 101-111.

Вујовић, Ана et al. (2012). Учење страног језика на раном узрасту уз помоћ мултимедија, In: *Филолошка истраживања данас*, зборник са међународног научног скупа одржаног у Београду 2010. (у штампи)

Вујовић, Ана (2011). Неки примери самосталног учења страног језика уз помоћ савремених медија, In : *Педагогија*, LXVI, 2, 2011, 307-314.

Vujović, Ana (2012). Les documents audiovisuels et multimédias dans l'enseignement des langues étrangères aux maternelles et à l'école élémentaire, In : *Etudes françaises aujourd'hui, Colloque des départements d'études françaises*, Београд, pp. Филолошки факултет и Друштво за културну сарадњу Србија-Француска, 353-363.

Ana Vujović

LES DOCUMENTS AUDIOVISUELS ET MULTIMÉDIAS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DES CULTURES ÉTRANGÈRES

Résumé: Les avancées technologiques de ces vingt dernières années ont permis aux enseignants de langue d'avoir largement accès à toutes sortes de documents dans le domaine des médias audiovisuels et du multimédia. Si ces documents ont fait une telle percée dans l'enseignement des langues et des cultures, c'est parce qu'ils présentent des potentialités fortes en termes d'apprentissage. Ces potentialités tiennent à la variété des genres, des supports et des discours, et cette variété favorise la motivation des élèves et la diversification des approches culturelles. D'abord nous distinguons les documents audiovisuels des documents multimédias et expliquons leurs caractéristiques principales. Ensuite nous présentons nos expériences dans le travail avec les étudiants de la Faculté

de formation des maîtres de Belgrade, nous proposons quelques activités et donnons quelques exemples des scénarios d'exploitation pédagogique d'internet. Nous terminons en posant certaines questions concernant le choix du matériel disponible, les possibles changements et améliorations dans la formation initiale et continue des enseignants des langues étrangères ainsi que la création des équipes pédagogiques interdisciplinaires.

Les mots cle: **audiovisuel** / multimedia / enseignement des langues étrangères

Danijela Babić
Univerzitet u Beogradu

REČENIČNI MODIFIKATOR *VÄL* U ŠVEDSKOM JEZIKU I NJEGOVI SRPSKI EKVIVALENTI

Sažetak: Rečenični modifikator *väl*, koji se u savremenom švedskom jeziku uobičajeno svrstava u grupu modalnih rečeničnih priloga, u različitim sintaksičko-semantičkim te pragmatičkim okruženjima može biti nosilac jednog broja modalnih značenja i pragmatičkih funkcija, zbog čega mu u srpskom jeziku odgovara niz prevodnih ekvivalenta. U radu iznosimo sistematičan opis najfrekventnijih modalnih značenja i pragmatičkih funkcija rečeničnog modifikatora *väl* u švedskom jeziku, te ukazujemo na jezička sredstva koja u srpskom jeziku predstavljaju njegove najzastupljenije prevodne ekvivalente.

Ključne reči: švedski jezik, sintaksa, modalnost, pragmatika, rečenični modifikator, srpski jezik, prevodni ekvivalenti

1. Uvod

U sintaksičkim konstrukcijama švedskog jezika nenaglašeni prilog *väl* po pravilu zauzima medijalnu poziciju rezervisanu za tzv. rečenične modifikatore, tj. priloge koji igraju ulogu modifikatora rečeničnog sadržaja.¹ Nenaglašeni prilog *väl* kao modifikator rečeničnog sadržaja iskazima u kojima je prisutan daje prevashodno svojevrsni modalni okvir, zbog čega se u gramatici švedskog jezika uobičajeno tretira kao modalni rečenični modifikator.²

Kao sinonimi odnosno leksikografski ekvivalenti nenaglašenog priloga *väl* u jednojezičnim odnosno dvojezičnim rečenicima švedskog jezika uobičajeno se navode leksičke jedinice čije značenje u srpskom jeziku najbliže odražava rečka *valjda*. Iako rečka *valjda* odražava prototipsko značenje nenaglašenog priloga *väl* te predstavlja njegov leksikografski ekvivalent u srpskom jeziku, ona upućuje na tek jedan deo značenja i funkcija koje ovaj prilog u službi rečeničnog modifikatora može ostvariti u različitim sintaksičko-semantičkim te pragmatičkim okruženjima. Tako npr. Teleman et al. (1999: 115–117), koji *väl* ubrajaju u grupu modalnih rečeničnih priloga, navode da ovaj modifikator u različitim rečeničnim kontekstima može signalizirati npr. visok stepen verovatnoće realnosti iskaza, obazrivo pitanje, apel kojim govornik od sagovornika traži

1 Ističemo da se u radu bavimo nenaglašenim prilogom *väl* u službi rečeničnog modifikatora pošto u švedskom jeziku postoji i naglašeni prilog *väl* (*dobro*), koji se svrstava u načinske priloge.

2 Kakav je npr. slučaj i u *Svenska Akademien grammatis*, najrelevantnijoj gramatici švedskog jezika, gde je ovaj modifikator uvršten u grupu modalnih rečeničnih priloga (v. Teleman et al. 1999: 115).

podršku za svoj stav i sl. Lindstrem (Lindström, 2008) pak ubraja *väl* u modalne diskursne partikule i navodi, između ostalog, da *väl* iskaz predstavlja kao pretpostavku ili predlog, te da apeluje na razumevanje i spremnost na saradnju sagovornika pri tumačenju značenja i posledica iskaza.³ Osim što rečenični modifikator *väl* govorniku švedskog jezika može, dakle, poslužiti da izrazi određeni stepen uverenosti u realnost propozitivnog sadržaja sopstvenog iskaza te da signalizira da on od sagovornika očekuje podršku pri tumačenju iskaza, u jednom broju konstrukcija rečenični modifikator *väl* govorniku omogućava i to da iskaz preboji emocijama poput rezignacije ili nade, te da stav ili emociju koju komunicira ublaži iz obzira prema sagovorniku. Shodno širokom spektru značenja i funkcija, rečenični modifikator *väl* može se tretirati kao modalni rečenični prilog, modalna partikula ili pak kao pragmatički marker, a u zavisnosti od termina i definicija od kojih različiti autori polaze u svojim istraživanjima. Kako je pak cilj našeg ispitivanja to da iznesemo sistematičan opis najčešćih modalnih značenja i pragmatičkih funkcija ovog švedskog rečeničnog modifikatora te da ukažemo na njegove najfrekventnije srpske prevodne ekvivalente, u radu ne zalazimo dublje u pitanje formalne klasifikacije datog modifikatora. Vodeći se zapažanjem: „Pragmatic markers are difficult to distinguish from modal particles and are often treated together“, koje za švedski jezik navode Ajmer i Simon-Vandenbergen (2011: 233), u radu stoga *väl* posmatramo kao rečenični modifikator koji u različitim sintaksičko-semantičkim te pragmatičkim kontekstima švedskog jezika može signalizirati različita modalna značenja te ostvariti jedan broj pragmatičkih funkcija.

2. Rečenični modifikator *väl* kao sredstvo izražavanja epistemičke modalnosti

Govornik švedskog jezika može rečenični modifikator *väl* upotrebiti u cilju signaliziranja određenog stepena uverenosti u realnost propozitivnog sadržaja sopstvenog iskaza, tj. kao sredstvo izražavanja epistemičke modalnosti. Rečeničnim modifikatorom *väl* govornik pri tom tipično signalizira relativno visok stepen uverenosti u realnost propozitivnog sadržaja iskaza, tj. izražava onaj tip epistemičke modalnosti koji bismo pojednostavljeno mogli označiti kao pretpostavku govornika u realnost propozicije. U iskazima u kojima govornik iznosi pretpostavku u realnost propozicije, tj. situaciju označenu iskazom ocenjuje kao verovatnu, rečenični modifikator *väl* ispoljava svoje prototipsko značenje, tj. značenje koje u srpskom jeziku odražava modalna rečca *valjda*.

Upotrebotom rečeničnog modifikatora *väl* govornik švedskog jezika može, međutim, iskazati i drugačije stepene uverenosti u realnost propozicije. U zavisnosti od specifičnosti sintaksičko-semantičkog te pragmatičkog okruženja u kome se javlja, ovaj rečenični modifikator može tako signalizirati i relativno nizak stepen uverenosti govornika u realnost propozicije, tj. izraziti onaj tip epistemičke modalnosti koji bismo pojednostavljeno mogli okarakterisati kao obazrivu pretpostavku ili nesigurnost govornika u realnost propozicije, ali može signalizirati i visok stepen uverenosti govornika u realnost propozicije, tj. izraziti onaj tip epistemičke modalnosti koji bismo

³ v. Lindström, 2008: 74: „*Väl* presenterar en utsaga som ett antagande eller ett förslag och vädjar till mottagarens förstånd och samarbetsvilja vid tolkning av yttrandets innebörd och konsekvenser“.

pojednostavljenog mogli okarakterisati kao sigurnost govornika u realnost propozicije. U domenu epistemičke modalnosti, rečeničnim modifikatorom *väl* mogu se, dakle, izraziti i značenja suprotna sa epistemičkog aspekta.

Tipičnu upotrebu rečeničnog modifikatora *väl* kao sredstva izražavanja epistemičke modalnosti možemo ilustrovati konstrukcijama (1)–(6), u kojima modifikator *väl* signalizira relativno visok stepen uverenosti govornika u realnost propozicije, tj. prepostavku govornika da se propozitivni sadržaj njegovog iskaza podudara sa realnom situacijom:

1. Det finns *väl* inget som skapar osämja så som arv gör.⁴

Nema *valjda* ničeg što stvara toliko nesloge kao nasledstvo.

2. Det finns *väl* värre saker att skämmas för.

Ima *valjda* i gorih stvari kojih se treba stideti.

3. Det är *väl* därför de kommer till mig.

Prepostavljam da mi se zato obraćaju.

4. I dagsläget är *väl* medaljhansen störst i slalom.

Rekao bih da u ovom trenutku najveće šanse za medalju imamo u slalomu.

5. Klockan är *väl* tio ungefär.

Biće da je oko deset sati.

6. Det är *väl* något missförstånd.

U pitanju *mora* da je nekakav nesporazum.

U konstrukcijama u kojima govornik situaciju označenu iskazom ocenjuje, dakle, kao verovatnu, modifikator *väl* nosi svoje prototipsko značenje, zbog čega kao njegov najzastupljeniji prevodni ekvivalent u odgovarajućim srpskim konstrukcijama izdvajamo modalnu reču *valjda*. Osim rečce *valjda*, kao prevodne ekvivalente modifikatora *väl* u datim konstrukcijama možemo ponuditi i jedan broj glagola koji u odgovarajućim oblicima mogu biti upotrebljeni u funkciji ocenjivanja situacije označene iskazom kao verovatne. Dati glagoli, poput glagola *prepostavlјati* u prezantu, glagola *reći* u potencijalu, glagola *biti* u obliku bezlično upotrebljenog budućeg vremena, te glagola *morati* (najčešće) u bezličnom obliku, modalni okvir pri tom daju subordiniranoj klauzi uvedenoj veznikom *da*.

U konstrukcijama poput (7)–(9) prisutan je pak niži stepen uverenosti govornika u realnost propozitivnog sadržaja iskaza, što je tip epistemičke modalnosti koji ovde pojednostavljen predstavljamo kao obazrivu prepostavku ili pak nesigurnost govornika u realnost propozicije:

7. Man ska *väl* inte äta något mer efter kvällsmaten?

Nakon večere *valjda* ne treba više jesti?

8. Det var *väl* en troligare förklaring?

To je *valjda* verovatnije objašnjenje?

9. Huvudsaken var *väl* att jag försökte?

Glavno je da sam pokušao, *zar ne?*

⁴ Primeri koje u radu analiziramo ekscerpirani su iz elektronskog korpusa švedskog jezika KORP, dostupnog na <http://spraakbanken.gu.se/korp/#>.

Zapažamo da u datim konstrukcijama rečenični modifikator *väl* stupa u sadejstvo sa upitnom rečeničnom intonacijom,⁵ zahvaljujući čemu se u iskazima aktualizuje niži stepen uverenosti govornika u realnost propozicije nego što je to slučaj sa iskazima sa intonacijom izjavne rečenice. Naime, iako modifikator *väl* u datim konstrukcijama nosi svoje prototipsko značenje (=*valjda*) koje signalizira ocenu propozicije kao verovatne, upitna rečenična intonacija ovde doprinosi tumačenju modifikatora kao sredstva koje signalizira obazrivu pretpostavku ili pak nesigurnost govornika u realnost propozicije. Rečenični modifikator *väl* pri tom sa svoje strane pojačava efekat upitne intonacije, te doprinosi tumačenju iskaza kao svojevrsnih apela upućenih sagovorniku. Date konstrukcije ilustruju tako slučajeve u kojima modifikator *väl* i upitna rečenična intonacija stupaju u svojevrsno sadejstvo, zahvaljujući kome rečenični modifikator *väl* u iskazima ostvaruje dvostruku funkciju – osim što iskazuje niži stepen uverenosti govornika u realnost propozicije, on istovremeno (uz upitnu rečeničnu intonaciju) dodatno signalizira sagovorniku da se od njega očekuje potvrda pretpostavke sadržane u iskazu. Kao prevodne ekvivalente modifikatora *väl* u odgovarajućim srpskim konstrukcijama možemo stoga izdvojiti modalnu reču *valjda*, te i upitni izraz *zar ne*, kojim se dodatno ističe apelativni karakter iskaza.⁶

U domenu epistemičke modalnosti, rečenični modifikator *väl* može u jednom broju iskaza signalizirati i visok stepen uverenosti govornika u realnost propozicije:

10. Anders är *väl* ingen mördare och tjuv.
Andeš *svakako* nije ubica i lopov.
11. Det är *väl* ingen som går i konkurs under den närmaste tiden,
men den nuvarande situationen får inte bli lång.
Niko *svakako* neće bankrotirati u skorijoj budućnosti, ali trenutna situacija ne bi smela da potraje.
12. Ingen är *väl* särskilt förvånad över att ministern tycker så.
Teško da iko naročito iznenađen time što ministar tako misli.

U konstrukcijama poput (10)–(12), koje po pravilu imaju intonaciju izjavne rečenice, značenje modifikatora *väl* udaljava se od prototipskog i približava značenju modalnih izraza koji signaliziraju visok stepen uverenosti govornika u realnost propozicije. Rečenični modifikator *väl* u ovakvim iskazima izražava, dakle, onaj tip epistemičke modalnosti koji smo pojednostavljeno okarakterisali kao sigurnost govornika

5 Napominjemo da raspored rečeničnih konstituenata u datim konstrukcijama odgovara rasporedu konstituenata u izjavnoj rečenici. Date konstrukcije se, dakle, kao pitanja tumače isključivo zahvaljujući upitnoj intonaciji.

6 U ovakvim slučajevima moguće je govoriti o izvesnoj „pragmatikalizaciji“ rečeničnog modifikatora *väl* (termin *pragmatikalizacija* koriste npr. Ajmer i Simon-Vandenbergen (2011: 230) podrazumevajući pod njim semantičko slabljenje a pragmatičko obogaćivanje jezičkih elemenata karakteristično za prerastanje leksičkih elemenata u pragmatičke markere). Naime, osim što u datim konstrukcijama iskazuje epistemičku modalnost, modifikator *väl* u sadejstvu sa upitnom rečeničnom intonacijom doprinosi tumačenju konstrukcija kao apela upućenih sagovorniku, zbog čega on istovremeno funkcioniše i kao svojevrsni pragmatički marker. Kao prevodni ekvivalent modifikatora *väl* u ovim konstrukcijama možemo zato ponuditi i upitni izraz *zar ne*, koji ističe upravo ovaku njegovu apelativnu funkciju. Napominjemo ovom prilikom i to da se zapažanja o izvesnoj pragmatikalizaciji modifikatora *väl* u datim konstrukcijama mogu primeniti i na reču *valjda* u odgovarajućim konstrukcijama srpskom jeziku.

u realnost propozicije.⁷ Kao prevodne ekvivalentne modifikatora *väl* u odgovarajućim konstrukcijama u srpskom jeziku možemo stoga izdvajiti modalnu rečcu *svakako*, kojom se naglašava uverenost govornika u realnost propozicije, te rečcu *teško*, koji pomenuti modalni okvir daje subordiniranoj *da*-klauzi.

Smatramo uputnim da na kraju odeljka u kome smo se bavili rečeničnim modifikatorom *väl* kao sredstvom izražavanja epistemičke modalnosti pomenemo i sledeće sumirajuće zapažanje: sintaksičke konstrukcije u švedskom jeziku u kojima rečenični modifikator *väl* signalizira viši stepen uverenosti govornika u realnost propozicije tipično imaju izjavnu rečeničnu intonaciju, dok sintaksičke konstrukcije u kojima dati modifikator signalizira niži stepen uverenosti govornika u realnost propozicije tipično imaju upitnu rečeničnu intonaciju, što je razumljivo s obzirom na to da je prirodno očekivati da sa opadanjem uverenosti govornika u realnost propozitivnog sadržaja iskaza raste apelativni karakter iskaza kao odraz potrebe govornika da od sagovornika dobije potvrdu prepostavke koju iskazom saopštava.

3. Rečenični modifikator *väl* kao sredstvo izražavanja ekspresivne modalnosti

Uz pomoć rečeničnog modifikatora *väl* govornik švedskog jezika može signalizirati i da prema onome što iskazom saopštava ima određeni emotivni odnos. U domenu ekspresivne modalnosti, dakle, rečenični modifikator *väl* može govorniku švedskog jezika tako poslužiti da izradi nadanje u to da njegov iskaz odražava realnu situaciju, ili mu pak poslužiti da saopšti nevoljno mirenje sa činjenicom da njegov iskaz odražava realnu situaciju.

U konstrukcijama poput (13)–(16) uočavamo tako nadanje govornika u to da se propozitivni sadržaj njegovog iskaza podudara sa realnom situacijom:

13. Du är *väl* inte sjuk?
Nadam se da nisi bolestan?
14. Du tröttar dig *väl* inte för mycket?
Nadam se da se ne zamaraš previše?
16. Vi kan *väl* träffas i alla fall?
Valjda svejedno možemo da se vidimo? // Svejedno možemo da se vidimo, *zar ne?*

Zapažamo da u datim rečeničnim konstrukcijama, koje po pravilu imaju upitnu intonaciju, govornik takođe iznosi i obazrivu prepostavku u realnost propozicije, zbog čega su one bliske konstrukcijama ilustrovanim primerima (7)–(9). Od ovih se pak konstrukcije (13)–(16) razlikuju po tome što rečenični modifikator *väl* u njima primarno signalizira nadanje govornika u to da je njegova obazrica prepostavka odražava realnu

⁷ Iako ovaj tip epistemičke modalnosti pojednostavljenio označavamo kao sigurnost govornika u realnost propozicije, naglašavamo da termin „sigurnost“ ne treba tumačiti doslovno, jer, kako navode Piper et al. (2005: 644): „U rečenicama sa epistemičkim modalnim okvirom očigledno postoji manji ili veći stepen distanciranosti govornog lica od istinitosti propozitivnog sadržaja. Čak i kad se uverenost govornog lica u istinitost iskaza naglašeno ističe [...], to nije lišeno elementa procene realnosti propozitivnog sadržaja, kakvog nema u rečenicama bez epistemičkog modalnog okvira[...]“.

situaciju. Iako, dakle, u ovakvim iskazima zapažamo prisustvo i epistemičke i ekspresivne modalnosti (tj. uočavamo značenja koja bismo pojednostavljeno mogli predstaviti sintagmom „pretpostavljam i nadam se“), u njima se ne radi toliko o proceni realnosti propozicije koliko o emotivnom odnosu govornika prema onome što iskazom saopštava. U datim iskazima, dakle, rečeničnim modifikatorom *väl* nadanje kao emocija koju govornik saopštava biva istaknuto u prvi plan, zbog čega kao prevodni ekvivalent ovog modifikatora u odgovarajućim konstrukcijama u srpskom jeziku izdvajamo pre svega glagol *nadati se* koji u prezentskom obliku modalni okvir daje subordiniranoj *da*-klauzi. U pojednim srpskim konstrukcijama kao prevodne ekvivalente modifikatora *väl* možemo ponuditi i rečcu *valjda* te i upitni izraz *zar ne* (v. primer (16)), ali samo u slučaju da specifičnosti sintaksičko-semantičkog ili pragmatičkog konteksta omogućavaju njihovo tumačenje kao jezičkih izraza koji signaliziraju nadanje govornika u to da propozitivni sadržaj njegovog iskaza odražava realnu situaciju.

U konstrukcijama poput (17)–(19) rečenični modifikator *väl* signalizira pak rezignaciju govornika:

17. Du har *väl* rätt.
Biće da si u pravu.
18. Det är *väl* riktigt.
Biće da je tako.
19. Det är *väl* bara att vänja sig.
Nema druge nego da se na to naviknemo.

Zapažamo da je u datim iskazima, slično kao u (10)–(12), prisutan visok stepen uverenosti govornika u realnost propozicije. Govornik, međutim, u iskazima (17)–(19) rečeničnim modifikatorom *väl* ne signalizira primarno svoju sigurnost u realnost propozicije, već njime ističe svoje nevoljno mirenje sa činjenicom da sadržaj njegovog iskaza odražava realnu situaciju. Iako, dakle, u ovim konstrukcijama uočavamo prisustvo i epistemičke i ekspresivne modalnosti (tj. uočavamo značenja koja pojednostavljeno možemo predstaviti sintagmom „siguran sam i mirim se“), rezignacija kao emocija koju govornik saopštava ovde zahvaljujući modifikatoru *väl* biva istaknuta u prvi plan. Kao prevodne ekvivalente rečeničnog modifikatora *väl* u odgovarajućim konstrukcijama u srpskom jeziku zato pre svega izdvajamo glagol *biti* u obliku bezlično upotrebljenog prezenta, te izraz *nema druge nego*, koji ovakav modalni okvir daju subordiniranoj *da*-konstrukciji.

4. Rečenični modifikator *väl* kao sredstvo ublažavanja iskaza

Upotreba rečeničnog modifikatora *väl* u jednom broju konstrukcija u švedskom jeziku govorniku omogućava da sopstveni iskaz ublaži iz obzira prema sagovorniku:

20. Det är *väl* ingen konst.
To *valjda* nije nikakva filozofija.
21. Det var *väl* inte det smidigaste.

- To *baš* i nije bilo najelegantnije.
22. Det är *väl* lite överdrivet.
Biće da je to malo preterano.
23. Det kan *väl* inte vi veta.
Valjda ne možemo mi to da znamo.
24. Du ser *väl* vad som har hänt!
Pa valjda vidiš šta se desilo!
25. Du kan *väl* ringa en annan dag.
Svakako možeš da se javiš nekog drugog dana.
26. Du kan *väl* göra det själv.
To svakako možeš i sam da uradiš.
27. Du minns *väl* när vi tog honom för fyllekörning?
Sećaš se kad smo ga priveli zbog vožnje u pijanom stanju, *zar ne // je l' da?*
28. Samtalet spelas in, med det har ni *väl* ingenting emot?
Razgovor se snima, ali vi *svakako* nemate ništa protiv toga?

Specifičnost konstrukcija (20)–(28) počiva u tome što govornik u njima iznosi potpunu uverenost u to da njegov iskaz odražava realnu situaciju, a rečenični modifikator *väl* korisiti isključivo kao sredstvo kojim stav, komentar, emociju ili sugestiju koju iskazom saopštava ublažava iz obzira prema sagovorniku. Upotreba rečeničnog modifikatora *väl* u takvim iskazima predstavlja, dakle, jednu od strategija učitivosti u švedskom jeziku. Kako rečenični modifikator *väl* u datim iskazima ne doprinosi propozitivnom sadržaju iskaza niti signalizira emotivni odnos govornika prema onome što saopštava, on u njima pokazuje visok stepen pragmatikalizacije –njegov modalni semantički sadržaj uveliko je oslabljen te zamagljen njegovom pragmatičkom funkcijom – zbog čega možemo reći da rečenični modifikator *väl* u datim iskazima funkcioniše kao svojevrsni pragmatički marker.

Tako u konstrukcijama (20)–(22) govornik rečenični modifikator *väl* koristi kao sredstvo kojim stav odn. komentar koji iskazom saopštava ublažava iz obzira prema sagovorniku. Neka od jezičkih sredstava koja u srpskom jeziku mogu vršiti ovakvu pragmatičku funkciju te tako predstavljati prevodne ekvivalente rečeničnog modifikatora *väl* u odgovarajućim srpskim konstrukcijama jesu rečce *valjda* i *baš*, te glagol *biti* koji u obliku bezlično upotrebljenog budućeg vremena upravlja subordiniranom *da*-konstrukcijom.,

U konstrukcijama (23) i (24) govornik rečenični modifikator *väl* koristi kako bi ublaženo saopšto negativnu emociju (obično nestrpljenje ili ljutnju) izazvanu sagovornikovim stavom ili ponašanjem koji su suprotni njegovim očekivanjima. Kao prevodni ekvivalent modifikatora *väl* u odgovarajućim srpskim konstrukcijama izdvajamo zato pre svega rečcu *valjda*, uz koju se u jednom broju iskaza (obično u uzvičnim rečenicama) može javiti i rečka *pa* kao jezičko sredstvo koje signalizira nestrpljenje govornika.

U konstrukcijama poput (25) i (26), u kojima se uobičajeno javlja uz modalni glagol *kunna* (*moći*) koji ovde ublažava sadržaj iskaza, rečenični modifikator *väl* govorniku omogućava da dodatno ublaži sugestiju ili naredbu upućenu sagovorniku. Rečka *svakako* u srpskom jeziku može imati ovakvu pragmatičku funkciju, zbog čega ona u odgovarajućim srpskim konstrukcijama predstavlja jedan od prevodnih ekvivalenta

ovako upotrebljenog rečeničnog modifikatora *väl*.

Naposletku ukazujemo i na konstrukcije ilustrovane primerima (27) i (28), u kojima sadejstvo rečeničnog modifikatora *väl* i upitne rečenične intonacije omogućava govorniku da učtivo sagovorniku signalizira da se od njega očekuje potpuno slaganje sa stavom ili mišljenjem sadržanim u govornikovom iskazu. Iako slične konstrukcijama (7)–(9), date konstrukcije nemaju zato apelativni karakter, već funkcionišu kao svojevrsna retorička pitanja. Kao prevodne ekvivalente rečeničnog modifikatora *väl* u odgovarajućim konstrukcijama u srpskom jeziku možemo stoga izdvojiti upitne izraze *zar ne i je l'* da te rečcu *svakako*, koji u sadejstvu sa upitnom rečeničnom intonacijom omogućavaju tumačenje iskaza kao retoričkih pitanja.

5. Siže

Rečenični modifikator *väl* u švedskom jeziku prevashodno funkcioniše kao rečenični prilog koji iskazima u kojima je prisutan daje svojevrsni modalni okvir. U konstrukcijama u kojima predstavlja sredstvo izražavanja epistemičke modalnosti, rečenični modifikator *väl* može signalizirati različite stepene uverenosti govornika u realnost propozicije, ovde pojednostavljeno označene kao pretpostavka, nesigurnost i sigurnost govornika u realnost propozicije. Rečenični modifikator *väl* može poslužiti i kao sredstvo izražavanja ekspresivne modalnosti, te signalizirati nadanje govornika u to da se sadržaj njegovog iskaza podudara sa realnom situacijom, ili pak signalizirati rezignaciju govornika izazvanu činjenicom da se sadržaj njegovog iskaza podudara da realnom situacijom. Naposletku, rečenični modifikator *väl* može funkcionišati i kao svojevrsni pragmatički marker uz čiju pomoć govornik stav, komentar, emociju ili sugestiju koju iskazom saopštava ublažava iz obzira prema sagovorniku.

U skladu sa datim zapažanjima, kao najfrekventnije srpske prevodne ekvivalente rečeničnog modifikatora *väl* izdvojili smo: 1) modalnu rečcu *valjda* te glagole *prepostavljati* u prezentu, *reći* u potencijalu, *biti* u obliku bezlično upotrebljenog budućeg vremena i *morati* (najčešće) u bezličnom obliku koji modalni okvir daju subordiniranoj *da*-klauzi, u onim kontekstima u kojima je rečenični modifikator *väl* signalizirao pretpostavku govornika u realnost propozicije; 2) modalnu rečcu *valjda* i izraz *zar ne*, u kontekstima u kojima je rečenični modifikator *väl* signalizirao nesigurnost govornika u realnost propozicije; 3) modalnu rečcu *svakako*, te rečcu *teško* koja modalni okvir daje subordiniranoj *da*-klauzi, u kontekstima u kojima je rečenični modifikator *väl* signalizirao sigurnost govornika u realnost propozicije; 4) glagol *nadati se* koji u prezentskom obliku uvodi subordiniranu *da*-klauzu, odnosno glagol *biti* u obliku bezlično upotrebljenog budućeg vremena i izraz *nema druge nego* praćene subordiniranom *da*-klauzom, u kontekstima u kojima je rečenični modifikator *väl* signalizirao nadanje odnosno rezignaciju govornika, te 5) rečce *valjda*, *baš*, *svakako*, glagol *biti* u obliku bezlično upotrebljenog budućeg vremena praćen subordiniranom *da*-klauzom, te upitne izraze *zar ne i je l'*, u onim kontekstima u kojima je rečenični modifikator *väl* bio upotrebljen kao jezičko sredstvo kojim govornik iz učtivosti prema sagovorniku ublažava sopstveni iskaz.

Literatura

- Aijmer, K. and A-M. Simon-Vandenbergen (2011). Pragmatic Markers. In: *Discursive Pragmatics* (J. Zienkowski et al., eds.), Amsterdam: John Benjamins, 223–247.
- Lindström, J. (2008). *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Piper, P. et al. (2005). *Prilozi gramatici srpskoga jezika. Sintaksa savremenoga srpskog jezika: prosta rečenica*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Teleman, U. et al. (1999). *Svenska Akademiens grammatik 4. Satser och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.

Danijela Babić

SENTENCE MODIFIER *VÄL* IN SWEDISH AND ITS EQUIVALENTS IN SERBIAN

Summary: Through investigating a number of Swedish sentences and their Serbian equivalents, in this article we aim to give a systematic account of the most common modal meanings and pragmatic functions of the Swedish sentence modifier *väl* as well as to point out its most frequent translational equivalents in Serbian.

Key words: Swedish, syntax, modality, pragmatics, sentence modifier, Serbian, translation equivalent

811.161.2'374
930.85(=161.2)(497.11)

Михајло Фејса

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет
Одсек за русинистику

РЕЗУЛТАТИ РУСИНИСТИЧКИХ ЛЕКСИКОГРАФСКИХ АКТИВНОСТИ (1972-2012)*

Пре четрдесет година (1972) објављен је први речник русинске националне мањине у Србији – Приручни терминолошки речник српскохрватско-русинско-украјински (Приручни терминологийни словнік сербскогрватско-руско-українськи) Николе Кошиша. Свесни недостатака Приручног речника русинисти су покренули вишегодишњи пројекат који је био усмерен, с једне стране, на формирање свеобухватне картотеке русинског језика, и, с друге стране, на објављивање двојезичних Српско-русинског и Русинско-српског речника. Стручни саветник у раду на Картотеци и, уопште, на Пројекту био је један од најзначајнијих српских лексикографа академик Митар Пешикан. Тродесенијски лексикографски рад је резултира капиталним делима – двотомним Српско-русинским речником (Српско-русински речник / Сербско-руски словник; 1995-1997) и једнотомним Русинско-српским речником (Руско-србски словник / Русинско-српски речник; 2010).

Аутор у свом раду обезбеђује и преглед свих осталих речника које су русински лексикографи објавили у периоду од четири деценије, а упознаје заинтересоване и са тренутним лексикографским радом.

Кључне речи: русински језик, лексикографија, вишејезични речници, Русини у Србији

Први речник војвођанских Русина објавио је Никола Н. Кошиш, први председник Друштва за русински језик и књижевност (основаног 1970. године у Новом Саду) седам деценија након објављивања прве књиге на русинском језику (о. др Хавријил Костельник, Идилски венац *Из мог села*, 1904) и пет деценија након објављивања прве граматике (о. др Хавријил Костельник, *Граматика бачко-сремског говора*, 1923) (Костельник 1975).

Реч је о терминолошком речнику под насловом *Приручни терминолошки речник српскохрватско-русинско-украјински* (*Приручни терминологийни словнік сербскогрватско-руско-українськи*), кога је објавила Новинско-издавачка установа

* Рад је настao као производ пројектa 187002 и 187017, којe финансира Министарство науке Републике Србије..

Руске слово из Новог Сада, тачно пре 40 година – 1972. године. У речнику је обухваћена најчешће коришћена и најпотребнија лексика савременог русинског језика (Кочиш 1972: 5). Основу речника чини лексичка материја добијена анализом недељних новина *Руске слово* (*Русинска реч*), кварталног часописа *Шветлосц* (*Светлост*) и уџбеника за школе са русинским наставним језиком. У коначној обради у *Терминолошки речник* су укључени и термини из науке, уметности и културе, а највише из области друштвено-политичког живота Русина. За русински део речника, како сам аутор истиче, коришћена је ауторова лексичка картотека. Аутор је, иначе, био у потпуности свестан да његов првенац русинске лексикографије има недостатака и да „се може очекивати да ће већ у блиској будућности бити потребне корекције термина или њихових облика“ (исто: 7). Највећа слабост речника није у томе што је ауторова картотека укључивала само око 14.000 српскохрватских речи, међу којима су и термини „дијалектичког и историјског материјализма“, као и „атеистички“, које је прегазило време, него што је за русински део речника „као лексичка и морфолошка норма“ служио украјински део речника. Тежећи „максималном приближавању дијалекатског књижевног језика украјинском књижевном језику“ Никола Н. Кочиш је занемарио, с једне стране, активирање творбених могућности русинског народног језика које је у русинској лексикографији активирао проф. др Јулијан Рамач (Рамач 2002: 572-577), и, с друге стране, моделе-решења изворних русинских варијанти из Карпатског ареала, које је активирао проф. др Михајло Фејса (в. нпр. Фејса 2007; Фејса 2009).

Такав Кочишев лексикографски приступ у другој половини 20. века је сасвим разумљив ако се зна да он произилази из совјетске праксе у Карпатском ареалу, која је 1953. године довела до административног гашења више стотина тамошњих русинских школа. Совјетска политика је у том периоду забранила постојање Русина и све русинско је потезом политичког пера претворено у украјинско. Русинског језика није могло бити, а језик којим су се карпатски Русини служили третиран је као дијалекат украјинског језика. Изучавање русинског језика у Карпатском ареалу фактички је прекинуто да би тек након четири деценије, од Плишане револуције 1989. године било настњено. Две деценије после пада комунистичке владавине јасно је да карпатски Русини никада нису били потпуно избрисани из њихове постојбине. Данас владе Словачке, Пољске, Чешке Републике, Мађарске, Румуније, Србије и Хрватске признају карпатске Русине за националну мањину. Једино Влада Републике Украјине истрајава у непризнавању карпатских Русина за националну мањину. Према службеним подацима на последњем попису становништва у Украјини има 10.000 Русина, али их украјинске власти, у складу са стаљинистичком теоријом и праксом, официјелно, и даље сматрају „субетносом“ украјинске нације, а њихов језик – “дијалектом” украјинског језика.

Што се тиче војвођанских Русина, може се рећи да су имали среће што су били одвојени. Док је политика Совјетског Савеза довела до тога да карпатских Русина службено током четири деценије у карпатској постојбини (данас већином у Словачкој, Украјини и Пољској) није уопште било, политика Југославије је бачко-сремским Русинима омогућила не само да постоје него да се чак и развијају. Решење тзв. русинског питања је проузрочило да је у Словачкој већи део Русина прешао у школе на словачком језику и ти Русини се данас углавном изјашњавају као Словаци, а у Закарпатској области Украјине сви Русини су морали похађати

школе на украјинском језику и данас се већина њихових потомака изјашњава као Украјинци. Ништа од овога се није догађало југословенским Русинима, данас већим делом у Србији (око 15.000) и Хрватској (око 4.000).

Све је то имало одраза и на кодификационе процесе русинског језика у Словачкој, Польској, Украјини и Мађарској. Тим поводом Светски конгрес Русина / Руснака / Лемка је основао и стручну Интеррегионалну комисију за кодификацију русинског језика. Ту комисију чини по један русиниста-слависта из сваке земље, а члан Комисије за Србију / Војводину је управо аутор ових редакта (Фејса 2010: 51). Напори на кодификацији русинског језика крунисани су објављивањем монографије *Русински језик* (*Русиньский язык*) 2004. године, главног уредника проф. др Пола Роберта Магочија, у издању Института польске филологије Ополског универзитета (Magocsi 2004). Објављивање ове монографије, четрнаесте по реду у реномираној серији Универзитета у Опопу, од посебног је значаја за русински језик. Тиме је у славистици русински језик прихваћен као најмлађи, четрнаести словенски језик и свако даље дијалектизовање русинског језика, какво је нпр. доминирало у другој половини прошлог века, у потпуности је неосновано. Од ове године има наговештја да ће и политика Украјине, с обзиром да је 5. јуна прихваћен Предлог закона у коме се по први пут од совјетског „разрешења русинског питања“ признаје и русински језик, испоштовати закључке науке. Иначе, 21. децембра 2012. године у Закарпатској области Украјине донета је одлука да, поред украјинског, мађарског и румунског језика, и русински језик буде језик у службеној употреби.

Друштво за русински језик и књижевност, коме је Никола Н. Кочиш био и први председник, покренуло је у другој половини 1970-их година активности широких размера на састављању прве и до данас једине свеобухватне картотеке на русинском језику. Почетком 1980-их година, оснивањем Катедре за русински језик и књижевност Филозофског факултета у Новом Саду, пројекат је пренет на ту новоосновану, професионалну институцију.

У међувремену, један од значајнијих лексикографских пројекта је резултирало са 15 речника за различите струке за средње школе са стручним усмерењем. Пројекат је остварен у периоду од 1980. до 1981. године. Реч је о петојезичним речницима – српско-мађарско-словачко-румунско-русинским – за потребе 5 службених језика Автономне Покрајине Војводине. То су следећи речници:

1. Школски речник за прехрамбену структу;
2. Школски речник за културолошко-уметничке струке;
3. Школски речник за електротехничку структу;
4. Школски речник за металску структу;
5. Школски речник за туристичко угоститељску структу;
6. Школски речник за грађевинску структу;
7. Школски речник за економску и трговинску структу;
8. Школски речник за пољопривредну структу;
9. Школски речник за дрвопрeraђivачку структу;
10. Школски речник за правну структу;
11. Школски речник за медицинску структу;
12. Школски речник за хемијско-технолошку структу;

13. Школски речник за саобраћајну струку;
14. Школски речник за педагошку струку;
15. Школски речник за информатику и организацију рада.

Од изузетно великог значаја су и лексикографска дела која је објавио проф. др Јулијан Рамач: *Русинска лексика* (1983) и *Фразеолошки речник: српскохрватско-русински* (1987). Посебно је значајан *Фразеолошки речник* с обзиром на то је он први и до данас једини ове врсте. У њему је сачувана русинска фразеологија која би, да није објављен овај приручник под уредништвом проф. др Јована Кашића, својим великим делом била препуштена забораву. Неописиво је користан за преводиоце, просветне раднике, новинаре и све који читају литературу на русинском језику.

И лексеме / термини и фразеологизми из наведених лексикографских дела инкорпорирани су у картотеку русинског језика, чија је израда тада била у току. Када је 1981. године основана Катедра за русински језик и књижевност Пројекат је од Лингвистичке секције Друштва за русински језик и књижевност преузела професионална институција, која се у то време звала Катедра за русински језик и књижевност а данас Одсек за русинистику Филозофског факултета Новосадског универзитета. Четрдесетак особа је било укључено у састављање прве картотеке русинског језика, десетак особа – у обрађивање картица Картотеке, а четири лингвиста – у финализацију рукописа *Српско-русинског речника*. Значај реализације пројекта је још већи него што на први поглед изгледа ако се у виду има чињеница да војвођански Русини представљају најмању националну мањину у Србији и да русински језик, који је у то време постао један од пет званичних језика Аутономне Покрајине Војводине, није имао никакву лексикографску литературу. Стручни саветник у раду на Картотеци и, уопште, на Пројекту био је један од најзначајнијих српских лексикографа, академик Митар Пешikan.

У тој почетној фази основни је циљ био да се на основу свега што је објављено на русинском језику (не само на основу лексикографских дела о којима је било речи) формира једна свеобухватна картотека русинског језика. Професори Катедре за русински језик, Јулијан Рамач, носилац Пројекта, и Михајло Фејса, у формирање Картотеке укључили су и студенте првих генерација Катедре за русински језик и књижевност. Лексикографска истраживања представљала су приоритет приоритета па су остала језичка истраживања дословно занемарена. Први дипломски радови студената Катедре управо су из тог разлога за теме имали описе русинске одеће, куће, обичаја, хране, религије, пословица и др. На овај начин организована сарадња студената и професора Катедре за русински језик и књижевност донела је русинској националној заједници у Србији / Војводини први и до данас једини, обиман каталог лексема илустрованих бројним примерима из различитих сфера коришћења русинског језика. У вези са проблемима на формирању Картотеке руководилац пројекта, проф. др Јулијан Рамач, у више наврата је истицао да је двосмерни речник овог типа требало да буде објављен на почетку 20. века, у време националног буђења, када је основана и прва културна организација војвођанских Русина, Русинско народно просвето друштво (1919), али у то време 20.000 Русина није имало интелектуалну снагу других европских народа, што је и главни разлог

што се рад на *Српско-русинском речнику* и *Русинско-српском речнику* одвијао тако касно (Хома-Цветкович 2010: 47-48).

Тим у саставу проф. др Јулијан Рамач, проф. др Фејса и мр Хелена Међеши завршио је рукопис *Српско-русинског речника* поводом обележавања 250-годишњице досељења Русина у Бачку. Први том *Српско-русинског речника* (од А до Њ) штампан је 1995. године (Рамач и др. 1995), а други (од О до Ш) – 1997. године (Рамач и др. 1997).

Одмах након објављивања другог тома *Српског-русинског речника*, Одсек за русински језик и књижевност Филозофског факултета усмерио је своје активности на израду *Русинско-српског речника*, који је од самих почетака лексикографског рада био замишљен као друга фаза јединственог пројекта. Нове генерације студената Одсека Картотеку су сложиле према азбучном реду русинских лексема, а тим автора је постојећу картотеку допунио речима из дела познатих русинских писаца, која су у међувремену објављена.

Русинска национална мањина у Србији, гледано од почетака формирања Картотеке, четири је деценије очекивала речник који би инкорпорирао лексички фонд русинског језика. У поређењу са претходним, двотомним речником *Русинско-српски речник*, који је објављен 2010. године, за један је том мањи (Рамач и др. 2010, Fejsa 2011). Делимично зато што су се аутори плашили да ће у условима светске и домаће економске кризе двотомни речник бити тешко објавити, а делимично због преовладавајућег мишљење да је најважније укључити карактеристичне русинске речи. Сматрало се да стручни термини из разних области, базирани на интернационализмима, и нису посебно значајни у овом случају. То је разлог што технички, ботанички и други стручни термини нису укључени у рукопис. Императив је био да се не испусте речи словенског порекла, односно оне које су карактеристичне за русински језик.

Посебна пажња је посвећена речима које се односе на живот Русина у прошлости и поред тога што се неке од њих полако заборављају, па чак и замењују са семантички најближим позајмљеницама из српског језика. На пример: *бабрачка* (срп. *типав посао*), *байлатаџац* (срп. *бактами се*), *висобачаџац* (срп. *изгрдити, испсовати*), *кухтарџац* (срп. *претурати, претраживати*), *опаскудзиџац* (срп. *оскврнавити, покварити*), *стирмиџац* (срп. *дреждати*), *чаварговаџац* (срп. *препродавати, шпекулисати*) (Хома-Цветкович 2010: 49).

С обзиром да је *Русински-српски речник* описано, двојезично и преводилачко дело аутори су посветили много времена да дефинишу семантичку структуру полисемичних речи. Захваљујући исцрпној картотеци, аутори су детектована значења код дотичних речи редовно илустровали са по неколико примера. Тако је нпр. именица *хижса*, која у српском језику има еквиваленте *кућа* и *соба*, илустрована са дванаест примера (на пример: ~ до *хладку*, срп. *кућа* у *хладу*; *предња* ~, срп. *предња соба*). Именица *спреводзка* такође има два еквиваленте у српском језику – *превара* и *лаж*.

Због бројних илustrација вишезначних речи *Русинско-српски речник* је погодан не само за компаративна и контрастивна лингвистичка истраживања, већ и за шире, културолошке истраживања. Таква истраживања су могућа јер Русина има у Словачкој, Польској, Украјини, Мађарској, Румунији, Хрватској и другим земљама. Податак да Русине у Закарпатској области Украјина не признаје уопште

не значи да њихова варијанта русинског језика не заслужује пажњу истраживача. *Русинско-српски речник*, иначе, има око 70.000 одредница.

Паралелно са радом на описаном капиталном речнику Друштво за русински језик, књижевност и културу радило је на два терминолошка речника. *Речник медицинске терминологије српско-латинско-русински* (Словник медицинской терминологии сербско-латинско-русский) објављен је 2006. године, а аутори су Ирина Папуга, проф. др Јулијан Рамач, проф. др Михајло Фејса и мр Хелена Међеши (Папуга 2006). *Речник заштите биља и животне средине српско-русинско-латинско-енглески* (Словник защиты роштины и животного стредку сербско-русско-латинско-английски) објављен је 2010. године, а ауторка је проф. др Радмила Шовљански (Шовљански 2010).

У овом тренутку на Одсеку за русинистику приводе се крају два лексикографска пројекта. Проф. др Јулијан Рамач завршава *Речник народног русинског језика* (Словник русского народного языка), коме основу чини формирана картотека за претходна два српско-русинска лексикографска дела, а проф. др Михајло Фејса – нови *Правописни речник русинског језика* (Правописни словарь русского языка), други у историји русинске националне заједнице (половина се налази на сајту rusnak.info). Први, који је у одређеним сегментима већ превазиђен, објавио је Никола Н. Кочиш, као додатак првом и досад једином *Правопису русинског језика* (Правопис русского языка), који је објављен још 1971. године (Кочиш 1971). Професор Фејса је започео и рад на вишегодишњем пројекту *Енглеско-русински речник* (English-Ruthenian Dictionary / Английско-русский словарь) и *Русинско-енглески речник* (Русско-английский словарь / Ruthenian-English Dictionary). Око овог пројекта је окупљен тим младих истраживача, углавном студената на мастер студијама Одсека за русинистику, који су свесни да је неопходно да се савремена русинска елита служи са три језика: првим језиком светске комуникације (енглеским), језиком окружења (српским) и матерњим језиком (русинским). Можемо закључити да нови кадрови, који су школовани на Одсеку за русинистику а који русински језик третирају као најмлађи, четрнаести словенски језик, долазе не само на лексикографску него и на русинистичку сцену.

Захваљујући бијеналном Конгресу русинског језика разноврсна сарадња је установљена међу образовним институцијама војвођанских Русина и одговарајућим образовним институцијама у Словачкој, Польској, Мађарској, Украјини, Хрватској и Канади на почетку 21. века. Изглед за даљу сарадњу створио је талас оптимизма. Оптимизам улива и тзв. међународни фактор. Ту мислимо, с једне стране, на чињеницу да је Република Србија ратификовала најважније међународне документе који обезбеђују постојање русинске мањине (нпр. Европску повељу за регионалне и мањинске језике 2005. године и Оквирну конвенцију за заштиту националних мањина 2001. године), а, с друге стране, нпр. Комисија за елиминацију расне дискриминације (Committee on the Elimination of Racial Discrimination, CERD) Савета Европе, је “забринута због одсуства официјелног признавања русинске националне мањине упркос њеним посебним етничким карактеристикама” и препоручује да Украјина размотри признавање Русина као националне мањине. У новој Европи без граница Русини очекују да буду један од посебних народа који би можда бројао и неколико стотина хиљада припадника. Из године у годину већи контакти између Карпатских Русина свакако имају позитиван ефекат на подизање

свести о националном идентитету и веома су корисни и за интелектуалне, културне и лингвистичке везе.

Генерално гледано, што се тиче језичке политику, језичког планирања и језичке норме код Русина / Рујнака / Лемка, сматрамо да је исте најбоље описала и дефинисила мр Хелена Међеши, истичући да је у областима интердисциплинарне сарадње, чији је предмет језичка политика, русинској језичкој ситуацији најпримереније да се језик планира по моделу полицентричке стандардизације. То, практично, подразумева да се до језичке политике и планирања језика може у русинској језичкој заједници доћи само преко укључивања свих социокултурних центара русинског језичког подручја (Медеши 2008: 22). То се односи и на будуће лексикографске пројекте.

Литература

- Фейса, М. и Медеши Г. (2007). “Правописни проблеми руского язика у Войводини”. У: *Jazyková kultúra a jaziková norma v rusínskom jazyku*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Ústav regionálnih a národnostných štúdií.
- Фейса, М. (2009). “Тенденцији развою нормованя руского язика вojводянских Рујнацох”. У: *Труды и материалы*, Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 177.
- Фејса, М. (2010). *Нова Србија и њена русинска мањина / Нова Сербия и њен руска менишина / The New Serbia and Its Ruthenian Minority*. Нови Сад: ИК Прометеј – КПД ДОК.
- Fejsa, M. (2011). “Ruthenian-Serbian Dictionary”. In: Rařík, Georgeta, ed., *Academic Days of Timisoara: Language Education Today*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 611-621.
- Хома-Цветкович, Блаженка (2010). “Терашнім и будущим генерацийом”. У: *Руски християнски календар*, Нови Сад: Новинско-видавателна установа Русле слово, Християнски часопис Дзвони, 47-50.
- Кочиш, М. М. (1971). *Правопис руского языка*. Нови Сад: Покраїнски завод за видаване учебників.
- Кочиш, М. М. (1972). *Приручни терминологийни словник сербскохрватско-руско-українски*. Нови Сад: Русле слово.
- Костельник, Г. (1975). *Проза*. Нови Сад: Русле слово.
- Magocsi, P. R. red. (2004). *Русинський язык*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej.
- Медеши, Г. (2008). *Язык наши наущни*. Нови Сад: Дружтво за руски језик, литературу и културу.
- Папуга, И., Рамач. Ю, Медеши, Г., Фейса, М. и др. ред. (2006). *Словник медицинской терминологии сербско-латинско-русский*. Нови Сад: Дружтво за руски језик, литературу и културу.
- Рамач, Ю. (1983). *Руска лексика*. Нови Сад: Универзитет у Новим Садзе, Филозофски факултет, Институт за педагогију, Катедра за руски језик и литературу.
- Рамач, Ю. (1987). *Фразеолошки речник: српскохрватско-русински*. Нови Сад: Филозофски факултет – Завод за издавање уџбеника.
- Рамач, Ю., Фейса, М. и Медеши, Г. (1995, 1997). *Српско-русински речник / Сербско-руски словник*, -II. Београд – Нови Сад: Завод за учебници и наставни средства – Универзитет у Новом Садзе, Филозофски факултет, Катедра за руски језик и литературу – Дружтво за руски језик и литературу.

- Рамач, ЈО. (2002). *Граматика руского язика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рамач, ЈО., Тимко-Дїтко, О., Медеши, Г. и Фейса, М. (2010). *Руско-србски словник / Русинско-српски речник*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Катедра за руски јазик и литературу и Завод за културу вождјанских Руснацох.
- Шовљански, Р. (2010). *Словник заштити рошлінох и животнога стредку: сербско-руско-латинско-английски / Речник заштите биља и животне средине: српско-русински-латински-енглески*. Нови Сад: Друштво за руски јазик, литературу и културу.
- www.rusnak.info / Михајло Фејса / Правописни словник руского языка

Mihajlo Fejsa

THE RESULTS OF THE RUTHENIANIST LEXICOGRAPHICAL ACTIVITIES (1972-2012)

Summary: The first dictionary of the Vojvodinian Ruthenians was published by Mikola M. Kočiš, seven decades after the publication of the first book in the Ruthenian language (Dr. Havrijil Kosteljnik, The Idilic Wreath *From my village*, 1904; Идилски венец *З мојога валаду*) and five decades after the publication of the first grammar (Dr. Havrijil Kosteljnik, *Grammar of the Bačka-Srem Speech*, 1923; *Граматика бачваньско-сримскеј бешеди*). The dictionary is entitled *Handy Terminology Dictionary SerboCroatian-Ruthenian-Ukrainian* (*Приручни терминологийни словник сербокрватско-руско-український*), published by the Newspaper Publishing Institution Ruske slovo from Novi Sad in 1972 – 40 years ago.

After publishing the bilingual *Serbian-Ruthenian Dictionary* (*Српско-русински речник / Словник сербско-руски*), in two volumes (first volume – 1995; second volume – 1997), the Julijan Ramač's team started a new project – *Ruthenian-Serbian Dictionary* (*Руско-србски словник / Речник русинско-српски*). In about ten years the team that consisted of Prof. Dr. Julijan Ramač, Prof. Dr. Mihajlo Fejsa, Dr. Oksana Timko-Đitko and M.A. Helena Medeši succeeded in accomplishing the project sponsored by the Ministry of Science. The dictionary was published in 2010.

The author pays attention to all other dictionaries published by ruthenianists in the period from 1972 to 2012 as well.

Key words: Ruthenian language, lexicography, multilingual dictionaries, Ruthenians in Serbia

Samina Dazdarević
Univerzitet u Novom Pazaru

RELIGIOUS TERMINOLOGY IN THE ENGLISH LANGUAGE

Summary: This work will lay stress on the religion as a linguistic enterprise, and that language is a principal tool for understanding a religion, in this case Islam. The relationship between Islam and Arabic leads us to the relationship between English and Islam. There is some distortion through transliteration and spelling of Arabic words, and distortion through translation of Arabic terms, so there is a need of standardization.

Key words: religious language, Islam, Arabic, Islamic English, loanwords, translation, distortion

Introduction

Our use of language can tell our listener or reader a great deal about ourselves – in particular, about our regional origins, social background, level of education, occupation, age, sex, and personality. A major function of language is the expression of personal identity – the signalling of who we are and where we ‘belong’. What are you, in the eyes of society to which you belong? It is a complex and multi-faceted question.

What kind of people use what kind of language on what kind of occasion? People acquire varying status as they participate in social structure; they belong to many social groups; and they perform a large variety of social roles. Adoption of a social role requires the learning of a completely different language or a variety of language.

For instance, a knowledge of Latin is required in traditional Roman Catholic practice; a restricted Latin vocabulary was once prerequisite for doctors in the writing out of prescriptions; Latin may still be heard in some degree ceremonies. Latin was for centuries viewed as models of excellence because of the literature and thought which this language expressed and the study of modern languages is still influenced by the practices of generations of classical linguistic scholars.

On the other side, the Arabic language has without doubt served as a very effective medium for the communication of the message of Islam. It has also served as a means for preserving the cultural and religious heritage of Arabic-speaking and Muslim peoples. In this sense, the language has been extremely useful to the religion. However, in its role as the language of the Qur'an, Arabic has benefited enormously. Furthermore, the need for Muslims, whether native or non-native speakers of Arabic, to memorize and recite verses from the Qur'an in their daily worship, in every day prayers, has helped to keep the Arabic language alive. It was due to its association with Islam and the Qur'an that Arabic

gained a good deal of prestige as the language of faith, a faith that was gaining more and more followers with each new day. The interest in the new faith brought with it interest in the language of that faith. It was under the banner of Islam that Arabic has influenced many languages.

Religion and language

Linguistic difficulties are inevitable when there is interaction between people from different racial, regional, cultural, social, or occupational backgrounds – something that is increasingly common in modern society as people become more mobile and come into contact with diverse forms of linguistic behaviour. As society develops new facets, so language is devised to express them. In recent times, whole new areas of expression have emerged, in relation to such domains as computing, broadcasting, commercial advertising , and popular music. Over a longer time-scale, special styles have developed associated with religion, law, politics, commerce, the press, medicine, and science (Crystal 2003: 382).

Religion and language are related to each other. It would be impossible to acquire a religion without the medium of language. The connection is deeper than this, and that both religion and language may be closely connected at a deep level and may be acquired in quite similar ways.

Religious associations are particularly strong in relation to written language, because writing is an affective means of guarding and transmitting sacred knowledge. Literacy was available only to an elite, in which priests figured prominently.

At the centre of all the world's main religions lies a body of sacred writing, revered by believers.

Literacy is often introduced into community by the spread of a religion through publications of sacred books and their translations.

As Christianity spread, Latin was introduced to England and became established as the language of the church and the language of learning. The effect on English was to infuse it with numerous Latin words, and so the vocabulary of English increased further (Crystal 2004: 156).

On the other side, there is Arabic, a liturgical language in all the Muslim countries, which have a combined population of more than four hundred million people; among these the devout and the religious leaders are expected to know and be able to recite the text of the Qur'an in the original. In fact, the use of Arabic as the language of prayer is required of Muslims no matter what their native tongue may be.

Arabic contribution to the English language

The simplest kind of influence that one language may exert on another is the “borrowing” of words. When there is cultural borrowing there is always the likelihood that the associated words may be borrowed too.

The history of a loanword may be quite complex, because such words may have come to English not directly, but via another language or two. According to Crystal (2003:

285), “loanwords have, as it were, a life of their own that cuts across the boundaries between languages”.

Languages use various strategies in borrowing: perhaps adopting and preserving the form used in the donor language, sometimes adapting the borrowed word to conform more closely to their own phonological and morphological systems, and sometimes creating a new word through loan translation. Not surprisingly, the extent and nature of borrowing between two languages reflect the extent and nature of the contact between the corresponding cultures.

There is practically no language which has not been influenced by another language or even by several languages as the English language has been. The English language is a complex, flexible and highly expressive one. It is constantly changing, responding to the world around it and absorbing elements from every other language and culture that it comes into contact with.

English is known as a *lingua franca*, any language widely used beyond the population of its native speakers. The de facto status of lingua franca is usually bestowed upon the language of the most influential nation(s) of the time. Any given language normally becomes a lingua franca primarily by being used for international commerce, but can be accepted in other cultural exchanges, especially diplomacy. Occasionally the term lingua franca is applied to a fully established formal language.

Arabic became the lingua franca during the Arabic Empire from 700-1500, and it was the important language in science and technology. Nowadays, the lingua franca for business and science is English but Arabic has stayed lingua franca among Muslim word since Arabic is the language of prayer and worshipping.

During the Middle Ages and the Renaissance, English speakers came into contact with the prestigious intellectual centers of the Arab world. This contact led to a flow of borrowings from Arabic into English.

The relationship between Islam and Arabic leads us to a very important issue, and that is the relationship between English and Islam. The issue of English terms in Arabic was raised in the mid 1980s by the late Isma‘il Raji al Faruqi, himself an immigrant to North America, in a short book *Toward Islamic English* (1986). *Islamic English is the English language modified to enable it to carry Islamic proper nouns and meanings without distortion, and, thus to serve the linguistics needs of Muslim users of the English language* (Faruqi 1986: 7).

Faruqi’s goal was to foster the inclusion into English a wide range of Arabic terms that were, in his view, untranslatable and would enrich and enlarge English and other languages.

Religious terminology in English dictionaries

If, today, we leaf through the English dictionaries, we will find that words of Arabic origin are to be found, here and there, under every letter of the alphabet.

Adam Brown in his paper *The Treatment of Religious Terminology in English Dictionaries* (1996: 307), occupied himself with aspects of the treatment of various Islamic and Christian terms in the English language dictionaries: *Longman Dictionary*

of Contemporary English, Collins Cobuild English Dictionary and Oxford Advanced Learner's Dictionary and Cambridge International Dictionary of English. He wants to prove a simple definition of an English word that it is a word which appears in English dictionaries. In the following table he shows the occurrence of seven such words in the four dictionaries.

Table 1. Occurrence of Arabic Islamic words (Brown 1996: 308)

	Longman	Oxford	Cobuild	Cambridge
ayatollah	√	√	√	√
haj	√	√	X	√
halal	√	√	X	√
jihad	√	√	√	√
mujahideen	√	√	X	X
Shia, Sunni	√	X	X	√

In this study we will use the term arabism instead of Islamic term. For the purpose of this study, first we have to define **arabisms** and we followed Rudolf Filipović (1990: 20).

An arabism is any word borrowed from the Arabic language denoting an object or a concept which is at the moment of borrowing an integral part of Arabic culture and civilization; it need not be of Arabic origin, but it must have been adopted to the linguistic system of Arabic and integrated into the vocabulary of Arabic.

We find Arabic words or Arabic transmitted words in all facets of life. We can note only a limited number of Arabic source words in the selected fields which were adapted into arabisms: (a) food and drink, (b) animals, (c) sports, (d) clothing and fabric trade, (e) trade and commerce, (f) astronomy, (g) architecture, (h) chemicals, colours and minerals, (i) geography and navigation, (j) home and daily life, (k) science and mathematics (l) music and song, (m) personal adornment, (n) plants, (o) religion, (p) miscellaneous.

This study deals with arabisms in the field of religion.

When it comes to the integration i.e the alteration of a borrowed word to such an extent that native speakers are no longer aware of any foreignness of arabisms from a donor language -- Arabic into English as the receiving language -- arabisms can be broadly divided into *loanwords*, i.e. those which have been assimilated phonologically, orthographically, morphologically or semantically and *foreign words*, i.e. those which have no assimilation. Most of the arabisms are loanwords but directly borrowed arabisms which are connected with Islam are foreign words.

Distortion through transliteration

The adaptation of an Arabic word into the English language begins on the orthographic level in order to determine the spelling of the arabism (the citation form) and its relation to the orthography of the model (the Arabic source).

Since Arabic is written in a very different alphabet from English or any other language written with Latin alphabet, it is difficult for people with no knowledge of the Arabic alphabet to understand Arabic texts. It is than helpful to transliterate this alphabet into the Latin alphabet. For the purpose of this study we have to make a difference between transliteration and transcription because these two terms are often confused.

Transliterating is a representation of an alphabet with letters from a different alphabet. The translation is done character by character, syllable by syllable. In other words, transliteration is used to reproduce the Arabic writing system into Latin alphabets. When trying to find a standard transliterator for Arabic, it was found that the writing is similiar to its pronunciation. Therefore, it was decided to find a system for phonetic transcription that both reproduces speech and writing. (Crystal 2003)

The term Transcription, as used here, denotes an orthography devised and used by linguists to characterize the phonology or morphophonology of a language. Trained linguists often use the International Phonetic Alphabet to transcribe languages. (Crystal 2003)

The typical transcription of Arabic has as its purpose to convey the pronunciation of Arabic words, usually to foreigners who are not comfortable with traditional Arabic orthography.

The present situation of the English language — when it expresses matters pertaining to Islam, its culture, history and civilization, to the Muslim World or the Muslims, whether used by Muslims or non-Muslims is chaotic. It constitutes an intellectual and spiritual disaster of the highest magnitude. And it carries a universal injustice against the human spirit.

Every Muslim who needs to have his name transliterated into the Latin alphabet must have seen his name spelled in a large variety of ways. Most of these ways mutilate the Muslim's name beyond recognition. A Muslim name is in all likelihood an Arabic name.

In the first week of his life, the Muslim newborn is given his/her name, in the hope that the child would grow to fulfill the Islamic value which the name indicates; or to emulate the great Muslim predecessor to whom the name refers. Names are dear to their owners, to the parents who chose them and to the peers who have come to recognize each person by that person's name. Names are surely worthy of respect. Every person is entitled to be called by his/her name; and every name should be honored by correct spelling and pronunciation. This is one of the basic human rights of the Muslim. The Muslim's name is in the index of the person's legal personality under the Islamic law (*shari'ah*). To the outside world, the name is not only **a** convention; i.e., a denoting symbol. It is also a partial definiens **of** the person. For instance, it certainly tells the outside world that the person **is** Muslim. To that person as well as to other Muslims, this fact may well **be** the most significant aspect of the person's being. To the attentive outsider, **or to** a fellow Muslim, the name also recalls an aspect **of** Islamic history, **of** Islamic culture, **of** Islam itself. (Faruqi 1986: 8)

Al Faaruqi (1986: 9) emphasizes that Muslims object strongly to the changing of the name of the Prophet Muhammad to Maumet, which Webster International defines as 'a false god or idol arising from a belief that Mohammedans worshipped images of Mohammed,' 'a puppet, a doll, an image, also an odd figure; a guy —

often a term of abuse' and the derivative 'maumetry' which the same dictionary defines as: 1. idolatry, idols, and idol; 2. the appurtenances of idolatry; 3. Mohammedanism. Surely, it follows that Muslims ought to insist that the Prophet's name is Muhammad (SAAS), and not Mahomet, Mohamet, Mohamed, Mohamad, or Maumet.

On the other side, concerning the other Arabic loanwords, especially those connected with Islam are simply transliterations of the Arabic originals. But since different individuals have different ideas about how the Arabic alphabet should be transliterated into Latin characters, in many cases there is no single correct way to spell an Arabic loanword and, instead, dictionaries offer several - sometimes as many as seven - accepted variant spellings.

In the Table 2. we can see different spellings, transcriptions and meanings of the same words we found in four dictionaries: *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 8th Edition, 2010; *Macmillan English Dictionary for Advanced learners*, 2006; *Dictionary.com* (online) and *World English Dictionary Collins* (online).

Table 2. Arabic words in English dictionaries,
presenting spelling, transcription and meaning

Arabic word in English	Arabic word in English and its transcription	Meaning
Imam	<i>imam /ɪ'ma:m/</i> Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th Edition, 2010	1. A religious man who leads the prayers in the mosque 2. The title of a religious leader
	<i>imam /ɪ'mam/</i> http://dictionary.reference.com	1. the officiating priest of a mosque. 2. the title for a Muslim religious leader or chief. 3. one of a succession of seven or twelve religious leaders, believed to be divinely inspired, of the Shi'ites.
	<i>imam, imam /ɪ'ma:m, ɪ'mo:m/</i> World English Dictionary Collins http://www.collinsdictionary.com	1. a leader of congregational prayer in a mosque 2. a caliph, as leader of a Muslim community 3. an honorific title applied to eminent doctors of Islam, such as the founders of the orthodox schools 4. any of a succession of either seven or twelve religious leaders of the Shiites, regarded by their followers as divinely inspired
	<i>/ɪ'ma:m/</i> Macmillan English Dictionary for Advanced learners, 2006 http://www.macmillandictionary.com	a Muslim priest or leader

jihad	<i>jihad, jihad /dʒɪ'hɑ:d/</i> Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th Edition, 2010	1. A spiritual struggle within yourself to stop yourself breaking religious or moral laws 2. a holy war fought by Muslims to defend Islam
	<i>jihad, jihad /dʒɪ'had/</i> http://dictionary.reference.com	1. a holy war undertaken as a sacred duty by Muslims. 2. any vigorous, emotional crusade for an idea or principle.
	<i>jihad, jihad /dʒɪ'hæd/</i> http://www.collinsdictionary.com	1.(Islam) a holy war against infidels undertaken by Muslims in defence of the Islamic faith 2.(Islam) the personal struggle of the individual believer against evil and persecution 3. (rare) a crusade in support of a cause
	<i>jihaad /dʒɪ'hæd/</i> http://www.macmillandictionary.com	a holy war or fight that Muslims take part in to defend Islam
hijab	<i>hijab /hɪ'dʒɑ:b/</i> Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th Edition, 2010	A head covering worn in public by some Muslim women The religious system that controls the wearing of such clothes
	<i>hijab /hɪ'dʒəb, -'dʒæb/</i> http://dictionary.reference.com	1. a traditional scarf worn by Muslim women to cover the hair and neck and sometimes the face. 2. the traditional dress code of Muslim women, calling for the covering of the entire body except the face, hands, and feet: to observe the hijab.
	<i>hijab,hejab /hɪ'dʒæb, he'dʒɑ:b/</i> http://www.collinsdictionary.com	a covering for the head and face, worn by Muslim women
	<i>hijab /hɪ'dʒɑ:b/</i> http://www.macmillandictionary.com	a square of cloth that some Muslim women wear on their heads to hide their hair and neck
hajj	<i>haj, hajj /hædʒ/</i> Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th Edition, 2010	Usually the Hajj the religious journey to Mecca that all Muslims try to make at least once in their lives
	<i>haj, hajj, hadj /hædʒ/</i> http://dictionary.reference.com	the pilgrimage to Mecca, which every adult Muslim is supposed to make at least once in his or her lifetime: the fifth of the Pillars of Islam.
	<i>hajj, hadj /hædʒ/</i> http://www.collinsdictionary.com	the pilgrimage to Mecca that every Muslim is required to make at least once in his life, provided he has enough money and the health to do so
	<i>hajj, haj /hædʒ/</i> http://www.macmillandictionary.com	a journey to the holy city of Mecca that Muslims make as a religious duty

halal	<i>halal</i> /'hæləl/ Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th Edition, 2010	Adj.(only before noun) (of meat) from an animal that has been killed according to Muslim law
	<i>halal</i> /hə'ləl/ http://dictionary.reference.com	a halal animal or halal meat.
	<i>halal, hallal</i> /ha:'la:l/ http://www.collinsdictionary.com	meat from animals that have been killed according to Muslim law
	<i>halal</i> /hædʒ/ http://www.macmillandictionary.com	a journey to the holy city of Mecca that Muslims make as a religious duty
qiblah	<i>qibla, kibla</i> /'kiblə/ Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th Edition, 2010	The direction of the Kaaba (the holy building in Mecca), towards which Muslim turn when they are praying
	<i>qiblah, Qibla</i> /'kiblə/ http://dictionary.reference.com	the point toward which Muslims turn to pray, especially the Ka'ba, or House of God, at Mecca.
	<i>kiblah, kibla</i> /'kibla:/ http://www.collinsdictionary.com	(Islam) the direction of Mecca, to which Muslims turn in prayer, indicated in mosques by a niche (mihrab) in the wall
	/ http://www.macmillandictionary.com	/
Mecca	<i>Mecca</i> /'mɛkə/ Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th Edition, 2010	1. A city in Saudi Arabia that is the holiest city of Islam, being the place where the Prophet Muhammad was born 2. usually (mecca) a place that many people like to visit, especially for a particular reason.
	<i>Mecca</i> /'mɛkə/ http://dictionary.reference.com	1. Also, Makkah, Mekka. a city in and the capital of Hejaz, in W Saudi Arabia: birthplace of Muhammad; spiritual center of Islam. 366,801. 2. (often lowercase) any place that many people visit or hope to visit: The president's birthplace is a mecca for his admirers.
	<i>Mecca, Mekka</i> /'mɛkə/ http://www.collinsdictionary.com	1.a city in W Saudi Arabia, joint capital (with Riyadh) of Saudi Arabia: birthplace of Mohammed; the holiest city of Islam, containing the Kaaba. Pop: 1 529 000 (2005 est) Arabic name: Makkah 2.sometimes not capital a place that attracts many visitors Athens is a Mecca for tourists
	<i>Mecca</i> /'mɛkə/ http://www.macmillandictionary.com	1.a place that a lot of people visit, because it is famous for something that they want to see or do 2.The airport of Dubai is a mecca for duty-free shoppers.

Distortion through translation

Not all religions favour the translation of their sacred books. Judaism, Hinduism, and Islam stress the sacredness of the language itself and resist translation, whereas Buddhism, and especially Christianity, actively promote it. All major religious works are translated – either from one language into another, or from an older variety of language into modern variety.

The term ‘translation’ is the neutral term used for all tasks where the meaning of expressions in one language (the ‘source’ language) is turned into the meaning of another (the ‘target’ language), whether the medium is spoken, written, or signed. (Crystal 2003: 388)

Crystal (2003: 388) states that the formal process of religious translation is a long term, painstaking and frustrating task, usually carried out by committee. Translators have to satisfy two criteria, which are always incompatible, because one looks backwards and the other forwards. Crystal emphasizes that first, the translation must be historically *accurate*, faithfully representing the meaning of the source, insofar as this can be known, and integrated within the religious tradition which it is a part. Secondly, it must be *acceptable* to the intended users of the translation - which, in practice, means that it must be intelligible, aesthetically pleasing, and capable of relating to current trends in religious thought, social pressures, and language change. No translation can ever satisfy the demands of all these factors.

Many Arabic words are simply not **translatable** *into* English. Many others are rendered into English with **difficulty**. The desire of Muslims to present their meanings in English is often *so strong as to* make them less cautious, and to use words which do not *at all do justice to* the intended meanings.

The prime example of this must be the Arabic concept of *jihad*. As all Muslims know, this Arabic word is best translated as ‘struggle’, whereas in English dictionaries, and in the West in general, it seems to be taken as synonymous with holy war.

Jihad (struggle) is It often mentioned through media during news about the Middle East, where it is used as a synonym of “holy war” - a call to fight against non-Muslims in the defense of Islam. This is a meaning that is sometimes used by radical Fundamental Muslims.

The word Jihad represents a concept which is probably the most misunderstood religious word in existence, we can even see in these four dictionaries. The concept is explained nicely by the Christian scholar Ira 6. Zepp, Jr. in his book entitled A Muslim Primer on pages 133-135. (<http://www.islamcan.com/common-questions-about-islam/what-does-jihad-mean.shtml>)

We adapt from his answer the following:

The essential meaning of Jihad is the spiritual, psychological, and physical effort we exert to be close to God and thus achieve a just and harmonious society. Jihad literally means “striving” or “struggle” and is shorthand for Jihad fi Sabeel Allah (struggle for God’s cause). In a sense, every Muslim is a Mujahid (struggler), one who strives for God and justice.

Al-Ghazali, a famous Muslim theologian, jurist, philosopher and mystic of Persian descent, captured the essence of Jihad when he said: ‘The real Jihad is the warfare against (one’s own) passions’. Dr. Ibrahim Abu-Rabi calls Jihad ‘the execution of effort against evil in the self and every manifestation of evil in society.’ In a way, Jihad is the Muslim’s purest sacrifice: a struggle to live a perfect life and completely submit to God.

The fact that *jihad* in Islam is not primarily about war is shown by the following quotes from the Qur'an.

Those who believe, and suffer exile and strive (*jihad*) with might and main, in God’s cause, with their goods and their persons, have the highest rank in the sight of God. (Qur'an 9:20)

A similar example (see Table 2.) which may cause offense is the use in everyday English of the word *Mecca* (usually with a small *m*).

It must be remembered that many of the meanings of Arabic words and phrases are of divine provenance and may not be separated from their Arabic forms. And when Islamic meanings are altered, transformed and transvalued through translation, it is an irreparable loss to Islam, to the Muslim and to the human spirit.

Consider for instance the word *salah*, which is often translated as *prayer*. Prayer is any communication with whatever is taken to be one's god, even if that is an idol. To say that one prays to God, to Jesus, that one prays for a juicy apple in the morning or for one's beloved to recover from a sickness, to pray at any place or time, in any position or under any condition, all these constitute sound English usage. What distortion of *salah* to translate it as *prayer*. Being the supreme act of worship in Islam, *salah* must be held at its live times, for the purposes defined by the shari'ah. It should consist of precise recitations, genuflections, prostrations, standings and sittings with orientation towards the Ka'bah, and should be entered into only after ablutions and a solemn declaration of intention of niyah. How can all this ever be compressed in a word like *prayer*. Doesn't reason dictate that *salah* (*prayer*) should always be called *salah*? *Prayer* corresponds to the meaning of a devotion and may well stand as translation of it. But certainly not for *salah*.

Conclusion

The way of speaking in a religious context is a specific way, different from the way of speaking in a non-religious context. This is seen in the difficulty in understanding the special linguistic usage within the various religions. Even a person who genuinely possesses full linguistic competence in his or her given language can not understand this faith-specific way of speaking, especially today. Within a single faith group, there is usually little confusion because most of their members assign the same meaning a given term. However, different denominations within the same religion may well define terms differently. Definitions used by followers of different religions may be even farther apart in meaning. This lack of standardization makes inter-faith (and sometimes intra-faith) communication and dialogue very difficult. It is important to be sensitive to differences in assigned meanings whenever we are involved in discussions with others.

In light of the sample of words, which have been considered, it becomes clear that Arabic, in the past and to a much lesser degree at present, has contributed and is continuing to contribute, although on a smaller scale, to the advancement of mankind.

On the other hand, as we have already suggested, transliteration and translation are capable of great distortions of the form and content of Islamic concepts. In the long run, such distortions cannot be without effect upon the spiritual life of the speaker of the language in which they occur — because of the built-in human tendency to practice what one thinks, and to think what the majority of one's peers usually understand by the words in common use. *Per contra*, the alert Muslim who resists the conventions surrounding him and injects into them new vision and new spiritual sensitivities is not only a blessing to his own English speaking community, but a living example of Islamic loyalty to the language of the holy Qur'an. Insistence upon using and preservation of that language are acts of Islamic purism necessary for preservation of that Qur'anic revelation.

Literature

- Al Faruqi, I.R. (1986). *Toward Islamic English*. Virginia: International Institute of Islamic Thought.
- Brown, A. (1996). *The Treatment of Religious Terminology in English Dictionaries. English and Islam: Creative Encounters 96*, Kuala Lumpur: Research Centre, International Islamic University Malaysia.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2004). *The Stories of English*. New York: The Overlook Press.
- Filipović, R. (1990). *Anglicisms in Croatian or Serbian: origin-development-meaning*. Zagreb: JAZU, Školska knjiga

Other sources:

Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th Edition International Student's Edition, Oxford University Press, 2010.

<http://www.macmillandictionary.com> /dictionary/british/mecca

<http://dictionary.reference.com/browse/HIJAB?s=t>

<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/halal?showCookiePolicy=true>

<http://www.islamcan.com/common-questions-about-islam/what-does-jihad-mean.shtml>

Samina Dazdarević

RELIGIJSKA TERMINOLOGIJA U ENGLESKOM JEZIKU

Sažetak: Kao što engleski jezik ima status lingua franca tako i arapski ima status lingva franca ali u muslimanskom svetu. Govori ga više od dve stotine miliona ljudi širom arapskog sveta, a na različite načine ga koriste i izučavaju muslimani celog sveta. Muslimani se u svojim molitvama obraćaju Bogu na arapskom jeziku. Kao jezik jedne od najvećih svetskih religija i službeni jezik mnogih država i dinastija koje su vladale u prošlosti, arapski jezik je ostavio trag i na drugim jezicima u svetu. Naime arapski jezik je jezik islama, ali isto tako poruka islama je izražena kroz sve ostale jezike. Zbog činjenice da je Kur'an objavljen na arapskom, on uzdiže arapski jezik na međunarodni nivo. Međutim, u svakom jeziku se može primetiti prisutnost određenog broja arabizama i taj skup reči slobodno možemo nazvati islamskim jezikom unutar drugog jezika. Tako ćemo u ovoj studiji pokazati da se u rečnicima engleskog jezika mogu naći izrazi čija je forma i značenje potpuno identično originalu u arapskom jeziku. Nepreciznost, neujednačenost i nedoslednost u pogledu transkripcije i transliteracije arapskog pisma u latinično bio je i ostao jedan od većih problema. Zbog toga nalazimo različita spelovanja arabizama u engleskim rečnicima i stoga se je potrebna standardizacija.

Ključne reči: jezik religije, islam, arapski, islamski engleski, pozajmljenice, prevod, distorzija

Helga Begonja
Sveučilište u Zadru

**PREVOĐENJE KULTURNO SPECIFIČNIH POJMOVA
NA NJEMAČKI JEZIK (NA PRIMJERU ROMANA
NA DRINI ĆUPRIJA I TRAVNIČKA HRONIKA)**

Sažetak: Jezična sredstva koja služe za izražavanje kulturne specifičnosti, u lingvističkoj (etnolingvističkoj) literaturi, nazivaju se različito: realije, kulturemi, elementi kulture i sl. U ovom radu definirali smo navedene pojmove, opisali prijevodne postupke, a zatim proveli analizu njemačkih prijevoda Andrićevih romana. Izvrstan izvor elemenata kulture pronašli smo u Andrićevim djelima, koja su još jednom pokazala, da biti dobar prevoditelj, znači biti posrednik između kultura, što je pravi izazov modernog doba i suvremenog svijeta u kojem živimo.

Ključne riječi: različiti jezici, različite kulture, kulturno-specifični pojmovi, prijevodni postupci

1. Teorijska podloga

1. 1 O pojmovima *kulturemi, realije, kulturalne riječi*

U znanstvenoj literaturi nailazimo na različite termine i objašnjenja pojmljova kojima se označava kulturna posebnost. Oksaar (1988) *kulturemima* označava društvene interakcije, u kojima izgovorene riječi prate neverbalne signale poput gesti, mimike, međusobne prostorne bliskosti ili udaljenosti, načina ponašanja nametnutog društvenim ulogama. Kulturemi i njihove realizacije (*behavioremi*) dopuštaju izdvajanje i tipiziranje jezične interakcije u različitim društvenim situacijama, kao *pozdravljanje, zahvaljivanje, izražavanje komplimenata* i sl. Barchudarow (1979: 101) realijama naziva „rijeci za predmete, pojmove ili situacije koje ne postoji u iskustvenom svijetu govornika nekog drugog jezika”, a u njih ubraja nazive različitih predmeta materijalne i duhovne kulture, kao što su nacionalna jela (engl. *haggis, butter-scotch*); nošnje (njem. *Lodenmantel, Krachtlederne*); plesovi (engl. *pop-goes-the-weasel*); oblici narodnog pjesništva (njem. *Knittelvers*). Uz naziv realije, Koller (2004: 232) koristi i termin „kulturno-specifični elementi“ (njem. *kulturspezifische Elemente*), a pod tim podrazumijeva terminologiju iz područja politike, državne administracije, prava, kao i geografsko nazivlje. I Markstein (2006: 288) koristi pojam realije i u najširem smislu ih definira kao „nositelje identiteta nacionalne (etničke) skupine i kulture“. U realije ne ubraja samo predmete materijalne i duhovne kulture, nego i kratice, titule, nazive praznika i blagdana, a u širem smislu i oslovljavanja, pozdrave i odzdrave, te interjekcije i geste. Markstein (2006: 298-291) razlikuje „udomačene realije“ (njem. *eingebürgerte Realien*), s primjerima *Kimono*,

Pizza, Cowboy i „strane realije“ (njem. *fremdgebliebene Realien*), s primjerom *Novio*. Samo udomaćene realije mogu se pojavljivati u njemačkim složenicama, npr. *Pizzareig, Kimonoärmel, Cowboyhut*. Markstein (2006: 289) ističe da je bitna odrednica realija njihova konotativna komponenta i kao primjer navodi riječ *der Heurige*, koji Austrijancima znači puno više od obične točionice u kojoj se poslužuje mlado vino. Uz pjesmu, to je mjesto simbol bećke otvorenosti i srdačnosti.

U svojoj terminologiji Newmark (1988: 94-102) koristi naziv „kulturne riječi“ (engl. *cultural words*) i uspostavlja vrlo razrađenu petodjelnu tematsku podjelu na sljedeća područja: 1. ekologija, 2. materijalna kultura, 3. društvena kultura, 4. političke, administrativne organizacije i vjerske zajednice, 5. geste i navike. Njegovi primjeri nisu kulturno specifični (vezani uz točno određenu kulturu), već kulturno tipični.

Ekologija obuhvaća kulturne riječi vezane uz floru, faunu, meteorološke prilike i geografske formacije (*praieres, steppes, savannahs, bush, paddy field*).

U materijalnu kulturu, uz nacionalna jela i odjeću, ubraja stambene objekte (*bungalow, hacienda, pandal, posada*) i prijevozna sredstva (*bike, rickshaw, cabriolet*).

U društvenu kulturu spadaju aktivnosti u slobodno vrijeme (*boule, pétangue*), religijski izrazi (*Saint-Siège, Papstlicher Stuhl*), graditeljstvo i umjetnost (*the Dresdener Staatskapelle, Bauhaus*).

Posljednja skupina su geste i navike, s njegovim primjerima - polagano pljeskanje kao znak dubokog uvažavanja ili poljubac prstiju u znak pozdrava ili pohvale.

Iz predhodnog je vidljivo da se u znanstvenoj literaturi koristi mnoštvo termina za riječi kulturnog sadržaja, a različite su i njihove podjele. Iz tog razloga, u ovom radu se nismo strikno odlučiti za jedan od pojmove, već koristimo neutralniji termin „kulturno-specifični pojmovi“, a njime obuhvaćamo one elemente s kulturnim sadržajem, koje smo pronašli u istraženom korpusu Anrićevih romana *Na Drini ćuprija* i *Travnička hronika*. To su vlastita i geografska imena, dužnosti i titule, stambeni objekti, nazivi obuće, odjeće, jela i pića, društvenih igara i običaja. Iz podjele isključujemo neverbalne signale.

1.2. Tipovi ekvivalencije

Pojmovi „ekvivalencija“ (njem. *Äquivalenz*), „ekvivalentan nečemu“ (njem. *äquivalent zu*) i „ekvivalent“ (njem. *das Äquivalent*), pojavljuju se u većini definicija i opisa procesa prevodenja. Oettinger (1960: 110) spominje „*equivalent elements*“, Catford (1965: 20) „*equivalent textual material*“, Winter (1961: 68) „*another formulation as equivalent as possible*“, Nida/Taber (1969: 12) „*the closest natural equivalent*“. Wilssova (1977: 72) definicija prevodenja govori o „što ekvivalentnijem tekstu na ciljanom jeziku.“

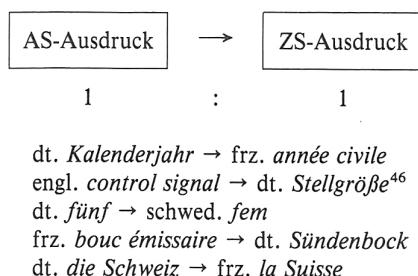
U različitim definicijama, pojam ekvivalencije se shvaća na različite načine, u nekima je riječ o ekvivalenciji na razini leksema, a u nekima na razini većih cjelina, rečenica i cjelokupnih tekstova. Definicija ekvivalencije još je zamršenija, ako se razmišlja o preciznijim određenjima ekvivalencije: sadržajnoj, tekstualnoj, stilističkoj, ekspresivnoj, formalnoj, dinamičkoj, funkcionalnoj, komunikativnoj ekvivalenciji.

Koller (2004: 215) navodi da je pojmom ekvivalencija „utvrđeno da između teksta (tj. elemenata teksta) na jeziku L2 (ciljnog jeziku) i teksta (tj. elemenata teksta) na jeziku L1 (polaznom jeziku) postoji prijevodni odnos.“ Barchudarow (1979: 17) naglašava da se „ekvivalencija u prevodenju odnosi na cjeloviti izvorni tekst prema prijevodnom tekstu, a ne na pojedinačne riječi ili rečenice.“

Budući da se ekvivalencija može promatrati u odnosu na značenje, pragmatiku, stil i kulturni kontekst, razvijene su i različite potpodjele („tipovi ekvivalencije“). Nida (1964: 159) ekvivalenciju dijeli na formalnu (engl. *formal equivalence*) i dinamičku (engl. *dynamic equivalence*), a kasnije (1989: 36) formalnu i funkcionalnu ekvivalenciju (engl. *functional equivalence*). Koller (2004: 216) razvija podjelu na: denotativnu (njem. *denotative Äquivalenz*), konotativnu (*konnotative Äquivalenz*), textualno-normativnu (*textnormative Äquivalenz*), pragmatičku (*pragmatische Äquivalenz*) i formalno-estetičku ekvivalenciju (*formal-ästhetische Äquivalenz*). Wotjak (1981: 115) razlikuje tri tipa ekvivalencije: totalnu_ (njem. *totale Äquivalenz*), djelomičnu (njem. *partielle Äquivalenz*) i nultu ekvivalenciju (njem. *Nulläquivalenz*), što odgovara trodijelnoj podjeli referencijalnih značenja koju je već ranije uspostavio Barchudarow (1979: 82), koristivši termine „vollständige Übereinstimmung, teilweise Übereinstimmung, fehlende Überseinstimmung.“

Budući da nas za analizu prijevoda kulturno-specifičnih pojmoveva dvaju Andrićevih romana prije svega zanima leksička razina, osvrnut ćemo se na podjelu denotativne ekvivalencije Wernera Kollera. Koller (2004: 228) ističe da „središnje područje opisa odnosa denotativne ekvivalencije zauzima leksik (riječi i čvrste sintagme).“ Na razini leksika, Koller (2004) razlikuje pet podtipova denotativne ekvivalencije: 1:1; 1: puno; puno: 1; 1:0 i 1: djelomično.

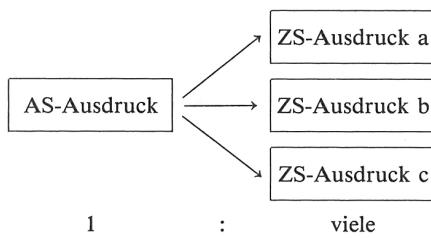
a) Ekvivalencija 1:1



Slika prema Koller (2004: 229)

Prijevodne poteškoće kod ovog tipa ekvivalencije mogu nastati u slučaju da leksem polaznog jezika ima više sinonima u ciljnem jeziku, primjerice engl. *car* – njem. *Auto/Wagen* (Koller, 2004: 229). Prema Barchdarowu (1979: 82) slučajevi totalne ekvivalencije leksema različitih jezika, u punom opsegu njihovih referencijalnih značenja, razmjerno su rijetki. Ovakav tip ekvivalencije ostvaruju monosemni leksemi (npr. vlastita imena i geografska imena, znanstvena terminologija, nazivi dana u tjednu i mjeseca u godini), ali i kod njih može biti izuzetaka. Markstein (2006: 290) navodi primjer britanske realije *five o'clock tea* koja u ekspresivnim tekstovima može biti snažno konotirana ili pak toponima (ujedno i povijesnih realija) *Auschwitz, Hiroshima*.

b) ekvivalencija 1: puno



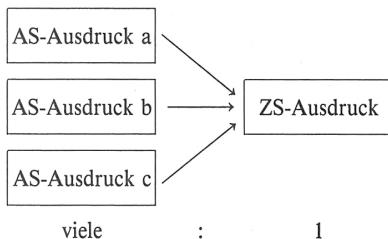
engl. *control* → dt. *Regelung – Steuerung – Bedienung – Regelgerät – Regler – Steuergerät – Bedien(ungs)organ*⁴⁸

engl. *river* → frz. *fleuve – rivière*
dt. *verheiratet* → tschech. *ženatý – vdaná*⁴⁹
dt. *Großvater* → schwed. *morfar – farfar*

Slika prema Koller (2004: 230)

Koja će riječ u ciljnog jeziku biti odabrana za izlažavanje značenja leksema iz polaznog jezika, uvjetovano je kontekstom. Poteškoće pri prevođenju mogu nastati kod nadređenih izraza koji u drugom jeziku nemaju izravni ekvivalent. Kollerov (2004: 231) primjer je njemački leksem *Gezeiten*, koji u ruskom nije zbirna imenica. Zato se na ruski prevodi kao *otliv i priliv* (njem. *Flut und Ebbe*).

c) ekvivalencija puno : 1



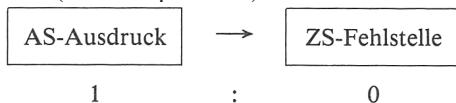
schwed. *leka – spel* → dt. *spielen*⁵²

engl. *control – control unit – regulator – governor* → dt. *Regler*

Slika prema Koller (2004: 231)

Kod ovog tipa ekvivalencije, leksem u ciljnog jeziku može biti diferenciran pridjevskim ili genitivnim atributima, prilozima, što je kontekstualno uvjetovano. Koller (2004: 232) navodi primjer švedskog *morfar* prema njemačkom *Großvater mütterlicherseits*.

d) ekvivalencija 1:0 (leksička praznina)

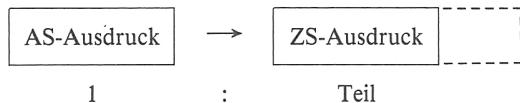


- engl. *layout* → dt. ?
- engl. *performance* (ling.) → dt. ?
- engl. *fast-breeder reactor* → dt. ?
- dt. *Bundesgerichtshof* → schwed. ?
- schwed. *ombudsman* → dt. ?
- dt. *Berufsverbot* → frz. ?

Slika prema Koller (2004: 232)

Kod ovog tipa ekvivalencije javljaju se prave „leksičke praznine“ (njem. *echte Lücken*) u ciljnem jeziku zato što leksemi polaznog jezika imaju specifični kulturni sadržaj. Leksičke jedinice (riječi i sintagme) određenog polaznog jezika, koje u ciljnem jeziku nemaju ni pune, ni djelomične ekvivalentne, Barchudarow (1979: 100) naziva „leksikom bez ekvivaneta“ (njem. *äquivalentlose Lexik*).

e) ekvivalencija 1: djelomično



- dt. *Geist* → engl. *mind*
- schwed. *trivas* → dt. *sich wohl fühlen*
- dt. *Stimmung* → frz. *ambiance*
- frz. *esprit* → dt. *Geist*

Slika prema Koller (2004: 236)

Tipičan primjer ovog tipa ekvivalencije je njemački leksem *Geist*, u odnosu na engl. *mind*. Prema Kolleru (2004: 236) djelomična ekvivalencija prisutna je i kod naziva za boje u različitim jezicima zato što je spektar boja različito segmentiran. Nazivi za boje na denotativnoj razini ipak nisu neprevodivi zato što se u jeziku, izvedenicama ili usporedbama mogu istaknuti najfinije nijanse. Njegovi primjeri su: *gelblich*, *blaugrünlich*, *grün wie der Tannenbaum*.

1.3. Nulta ekvivalencija kulturno specifičnih pojmova

Kulturno-specifični pojmovi prema podjelama denotativne ekvivalencije mogu pripadati djelomičnoj ili nultoj ekvivalenciji. Nulta ekvivalencija daleko je češća. Kutz (1981: 107-109) razlikuje tri tipa nulte ekvivalencije: „referencijalnu“ (njem. *referentielle NÄ*), „leksičko-semantičku“ (njem. *lexikalisch-semantische NÄ*) i „stilističko-

pragmatičku“ (njem. *stilistisch-pragmatische NÄ*) nultu-ekvivalenciju. Referencijalna se odnosi na nepostojanje određenog referenta u komunikacijskoj zajednici ciljnog jezika. Primjer može biti dalmatinska igra *picigin*. Leksičko-semantička nulta ekvivalencija označava da u ciljnog jeziku doduše postoji sličan referent, ali on nije osviješten kod govornika stranog jezika, a zbog toga nedostaje formativ. Sjetimo se da Dalmatinci vrlo često opisujući boje mora, koriste pridjev *sinje* (*sinje more*), imajući jasnu predodžbu o toj boji. Stilističko-pragmatička nulta-ekvivalencija očituje se u nedostatku formativa s odgovarajućim stilsko-pragmatičkim karakteristikama. Dobri su primjeri austrijski regionalizmi *Haberer* i *Spezi*, ili kod nas *jaran* i *pajdaš*. Barchudarow (1979: 16) ističe: „To što je prevodenje znatno otežano, nikako ne znači da je i nerješivo.“ Jednostavni primjer dolazi iz suvremenog njemačkog jezika. Engleska riječ *cereals* sve donedavno u njemačkom nije imala leksički ekvivalent, pa je njeno značenje u kontekstu *dorućka* iskazivano podređenim pojmovima (*Cornflakes*, *Crunchy Nuts*, *Smacks*). U novije vrijeme na pakiranjima u Njemačkoj vidimo riječ *Cerealien*. (Kußmaul: 2006: 49).

2 . Postupci prevodenja

Schreiber (2006: 151) navodi da postoji jasna razlika između „metoda prevodenja“ (njem. *Übersetzungsmethoden*) i „postupaka prevodenja“ (njem. *Übersetzungsverfahren*). Metoda prevodenja se „odnosi na cijelokupan tekst i ovisi o tipu teksta i namjeni prijevoda“. Pojedinačni postupci prevodenja odnose se na manje odlomke teksta i ovise o metodi prevodenja, polaznom i ciljnog jeziku i bliskosti ili udaljenosti dviju kultura (Schreiber 1993: 54). Budući da je termin metoda prevodenja, apstraktniji i nadređeni pojam, u predstavljanju načina prevodenja kulturno specifičnih pojmoveva koristimo naziv postupci prevodenja.

Kod različitih autora navode se različiti načini prevodenja kulturno-specifičnih pojmoveva. Ponekad su postupci prevodenja isti, ali se u znanstvenoj literaturi koristi različita terminologija.

Markstein (2006: 289-291), Koller (2004: 232-236) i Barchudarow (1979: 102-109) navodene sljedeće prijevodne postupke: a) citat, b) posuđenice, c) prevedenice, d) analogija i e) komentirajući postupci.

Citat (njem. *das Zitatwort*) je preuzimanje nepromijenjenog leksema iz polaznog jezika u ciljni jezik, tj. ostavljanje originalnog naziva. Preuzimanje strane leksičke jedinice provodi se pomoću transliteracije i transkripcije. Transliteracija je prikazivanje slijeda slova riječi iz polaznog jezika sredstvima ciljnog jezika, a transkripcija prilagodba glasovnog oblika riječi (Barchudarow 1979: 103). Markstein (2006: 291) navodi primjer transkripcije i transliteracije ruskog (*Samowar*; *Samovar*), u njemačkom jeziku. Citati su najčešći kod osobnih imena ili naziva društava, tvrtki, hotela i sl., a posebnu ulogu imaju u književnim tekstovima, u kojima služe za očuvanje autentičnosti izvornog teksta. Koller (2004: 235) ovaj postupak naziva „svjesnim otuđivanjem“ (njem. *bewußte Verfremdung*), s primjerima naslova romana *Fiesta* Ernesta Hemingwaya ili *Montauk* Maxa Frischa.

Prema Barchudarowu (1979: 109) „nedostatak izravnog ekvivalenta za određene grupe leksičkih jedinica jednog jezika u rječniku drugog jezika, ujedno ne znači da su one *neprevodive*“. I zaista, prevoditelj se u tom slučaju služi određenim prijevodnim

postupkom. Tako nastaju „okazionalizmi“ (njem. *okkasionelles Übersetzungsäquivalent*), riječi koje ne ulaze u rječnik drugog jezika, ali se koriste kao mogući prijevodni elementi. Okazionalizmi čestom upotrebo mogu postati stalni prijevodni ekvivalenti (njem. *ein usuelles Übersetzungsäquivalent*). Oni postaju dio rječnika ciljnog jezika i time je problem neprevodivosti leksema riješen. Tako nastaju **posuđenice** (njem. *Lehnwort*). Koller (2004: 232) navodi primjer švedskog leksema *ombudsman*, prema njemačkom *der Ombudsmann, des Ombudsmannes, die Ombudsmänner*.

Prevedenice (njem. *Lehnuübersetzung*, engl. *through-translation*, fr. *calque*) nastaju prevođenjem kulturno-specifični leksema „riječ za riječ“ (Barchudarow 1979: 105). Koller (2004: 233) daje primjere engl. *bomb carpet* prema njem. *Bombenteppich*; engl. *data processing* – njem. *Datenverarbeitung*.

Analogija je postupak zamjenjivanja leksema iz polaznog jezika, leksemom u cilnjom jeziku koji mu po smislu najbolje odgovara. Markstein (2006: 291) daje primjere engl. *Home Office* koji je u odnosu na funkciju u njemačkom jeziku, preven s *Innenministerium*. Francuski *Ministère public Parquet* i španjolski *Fiscalía*, u njemačkom su *Staatsanwaltschaft*). Koller (2004: 235) ovaj prijevodni postupak naziva „adaptacijom“ (njem. *Adaptation*), a Newmark (1988: 82) „kulturnim ekvivalentom“ (engl. *cultural equivalent*), s njegovim primjerima *baccalauréat* – u engl. (the French) “A” level; *Montecitorio* – u engl. (the Italian) Westminter.

Markstein (2006: 291) u kategoriju analogije (njem. *Analogiebildung*) ubraja i približni prijevod (njem. *annähernde Übersetzung*), s primjerom ruskog leksema *Izbaein*, koji je na njemački preveden značenjski bliskom riječju *Bauernhaus* ili *Blockhaus*. Podjela kod Barchudarowa (1979: 108) je upravo suprotna. On u približni prijevod ubraja analogiju (njem. *Analogon*), s primjerom ruske plemičke titule *knez*, koja se u engleskom prijevodu pojavljuje kao *prince*.

Komentirajući prijevodni stupci predstavljaju objašnjenja, tj. dodatke u tekstu kojima prevoditelj dodatno pojašnjava kulturno-specifični pojam. Markstein (2006: 291) koristi termin „komentirajući prijevod“ (njem. *kommentierende Übersetzung*).

Koller (2004: 233, 268) u komentirajuće postupke ubraja definiciju (njem. *Explikation*) i parafrazu (njem. *definitorische Umschreibung*), s primjerima engl. *non-foods* prema njemačkom *Produkte, die keine Lebensmittel sind* i engl. *runner* – njem. *sich rasch verkaufendes Produkt*. Kod Newmarka (1988: 84) eksplikacija kulturno-specifičnog pojma naziva se „deskriptivnim ekvivalentom“ (eng. *descriptive equivalent*), s njegovim primjerima *Samurai* – engl. the Japanese aristocracy from the eleventh to the nineteenth century. Parafrazu vidi u prvom redu kao način neutraliziranja (generaliziranja) strane kulturane riječi. Koristi naziv „funkcionalni ekvivalent“ (eng. *functional equivalent*), s primjerima *baccalauréat* – engl. French secondary school leaving exam; *Sejm* - Polish parliament.

Neubert (1991: 37) **modulaciju** (njem. *Modulation*) tumači kao promjenu prijevodne perspektive, stavljanjem težišta na druga sadržajna obilježja u odnosu na izvorni leksem ili rečenicu. Kao primjer navodi englesku rečenicu *His failure to feel excitement*, čiji je njemački prijevod *Er war gar nicht scharf darauf*.

Konkretizaciju (njem. *Konkretisierung*) i **generalizaciju** (njem. *Generalisierung*) navodi samo Barchudarow (1979: 230-236). Konkretizacija je zamijena leksičke jedinice šireg referencijalnog značenja, leksičkom jedinicom s užim referencijalnim značenjem.

Primjenjuje se iz stilskih razloga, ali i zbog nedostatka leksema u cilnjom jeziku koji ima jednak značenjski opseg. Generalizacija je suprotan postupak, tj. zamijena (prevođenje) leksema užeg referencijalnog značenja, leksemom šireg značenja u cilnjom jeziku.

U svrhu analize primjera prijevodnih postupaka u Andrićevim romanima koju donosimo u dijelu 4., sve navedene postupke kategorizirali smo u tri skupine: 1. Semantička sredstva: a) hiponimi i hiperonimi, b) približna značenja, c) analogija, d) modulacija; 2. Posuđivanje iz stranog jezika: a) citati, b) posuđenice, c) prevedenice, d) djelomične prevedenice; 3. Komentirajući postupci. Umjesto termina konkretizacija i generalizacija, u podjeli smo se odlučili za nazive hiponimi i hiperonimi (Nida 1975: 84).

3. Analiza primjera iz Andrićevih djela

3.1. Semantička sredstva

3.1.1. Hiponimi i hiperonimi

Hiperonimija/hiponimija je odnos između dvaju leksema od kojih jedan ima šire značenje (hiperonim ili značenjska nadređenica), a drugi je značenjski uži i dodatno specificira značenje prvoga leksema (hiponim ili značenjska podređenica). Ako prijevodni ekvivalent nije na istoj hijerarhijskoj razini kao u izvornom tekstu, dolazi i do promjene doživljaja i kulturno-specifičnog značenja kojega bi leksem trebao posredovati. Newmark (1988: 80) navodi da prevođenje kulturema izvornog jezika njihovim hiperonimima, dovodi do gubitka njihove ekspresivnosti, a to znači da je prijevodni leksem uopćen i neutralniji od izvornog. Prevođenje pomoću hiponimima doprinosi tome da je leksem u prijevodnom tekstu detaljniji nego u izvornom tekstu, što Barchudarow (1979: 231) naziva Konkretisierung, a Newmark (1981: 7) overtranslation.

Primjeri:

1.Jevrejke, koje su sedele na **minderluku** (...) (TH, 48)

Die Jüdinnen, die auf dem **Sofa** saßen, (...) (WUK, 35)

Klaić (1987: 886) pod unosom **mindèrluk** navodi da je riječ o počivaljci i sjedalu kod orijentalaca. Škaljić (1973: 553) navodi da je takvo sjedište postavljeno uza zid do prozora i proteže se od jednog zida do drugog, a često i duž dva zida. Radi se o preteči današnjih otomana. Prijevodnim hiponimom **das Sofa** (hrv. *kauč*) iskazan je tek dio onoga od čega je mindèrluk sačinjen.

2.Ali ako vidiš neku divaniju: prekrstio noge na sedlu, kuca u **šarkiju** i pjeva iza glasa, ne udaraj i ne kaljaj ruke uzalud (...) (NDĆ, 18)

Siehst du aber einen Narren: die Beine auf dem Sattel gekreuzt, der die **Gitarre** schlägt und aus vollem Halse singt, dann schlage nicht zu, mach dir nicht unnütz die Hände schmutzig (...) (DBÜDD, 18)

Klaić (1987: 1288) pod pojmom **šarkija**, tj. **šàrgija** navodi da je riječ o orijentalom glazbalu s većim brojem (7-8) žica; vrsti tambure slične bugariji. U njemačkom prijevodu pojavljuje se uopćeni hiperonim **die Gitarre** (hrv. *gitara*).

3.Na levoj terasi, idući iz varoši, kafedžija je opet raspalio mangalu i poredao **kafeni takum**. (NDĆ, 111)

Auf der linken Terasse, von der Stadt kommend, zündete der Kaffeeverkäufer wieder sein Kohlenbecken an und ordnete sein **Geschirr**. (DBÜDD, 113)

Klaić (1987: 1321) pod unosom **täkum** navodi da je riječ o nizu istovrsnih stvari, garnituri, servisu za čaj, kavu. **Tradicionalni kahveni takum čine, na prvom mjestu, vrlo smišljeno i estetski oblikovana džezva, zatim doza za šećer, te fildžani**. Njemački uopćeni hiperonim **das Geschirr** (hrv. *servis, posuđe*), ne može predočiti čar orijentalnog ispijanja kave.

4.Svi muslimani muškarci izišli su da ga isprate i ponesu po nekoliko koraka njegov **tabut** (...) (NDĆ, 72)

Alle männlichen Mohammedaner gaben ihm das Geleite und trugen einige Schritte seinen **Sarg** (...) (DBÜDD, 74)

Mikić/Gojmerac (2011: 599) pod pojmom tabut navode da je to plitki sanduk bez poklopca na kojem se nosi i ukopava mrtvi musliman. Specifičnost značenja ovog pojma nestaje u njemačkom hiperonimu **der Sarg** (hrv. *lijes, mrtvački kovčeg*)

3.1.2. Približno značenje

Leksemi jednog semantičkog polja pokazuju barem jedan zajednički sem, iako svaki leksem u konačnici ima svoje, od drugog leksema različito značenje. U vezi s tim, leksemi se ne mogu zamjenjivati jedan s drugim zato što u svakom kontekstu i u svim značenjima nisu sinonimi (Nida (1975: 16-19).

Primjeri:

1.Sa njegovog **čardaka** na Bikavcu danju se videla rečna dolina (...) (NDĆ, 44)

Von seinem **Blockhaus** auf dem Bikawatz sah man am Tage das Flußtal (...) (DBÜDD, 45)

Škaljić (1973: 164) daje nekoliko značenja za leksički unosak **čardak**: 1. lijepa obično dvokatna kuća; 2. drvena zgrada na stubovima; 3. velika soba na katu sa lijepim vidikom.

Iako bi se dalo prepostaviti da se u našem primjeru misli na treće značenje, prevoditelj se odlučuje za značenje „drvena kuća“ i leksem **das Blockhaus** (*brvnara, daščara*), kojim postiže približno značenje jer njem. *das Blockhaus* niti izgledom, niti funkcijom potpuno ne odgovara *čardaku*.

2.Na devojci su bile široke dimije golubinje boje i uska **ječerma**. (TH, 227)

Das Mädchen trug weite taubenfarbene Pluderhosen und ein enges **Leibchen**. (WUK, 172)

Prema Klaiću (1987: 627) **ječerma** je preklopan prsluk (s rukavima) ukrašen gajtanima. Njemački prijevodni ekvivalent **das Leibchen** (hrv. *prsluk*), gornji je dio njemačke tradicionalne haljine (*dirndl*) (Wahrig 1997: 871). Korištenjem ovog pojma u smislu **ječerma** koji se nosio u Bosni, postiže se tek približno značenje.

3.Ispod toga sablja, dva pištolja i crveni **binjiš** (...) (TH, 37)

Darunter ein Säbel, zwei Pistolen, ein scharlachroter **Mantel** (...) (WUK, 27)

Pod pojmom **biniš** u Klaiću (1987: 173) nalazimo značenje čohani ogrtač (s krznom). Prijevodni ekvivalent der Mantel (hrv. *kaput, ogrtač*), može biti shvaćen kao hiperonim, ali i kao približno značenje jer je **biniš** ogrtač od čvrstog valjanog sukna pa čitatelj prijevodnog teksta dobiva tek približnu sliku o kakvom se odjevnom predmetu radi.

4.1.3. Analogija

Analogija je oslanjanje na sličnu situaciju u ciljanoj kulturi. Prevodilački je to vrlo osjetljiv postupak zato što poistovjećuje pojmove, koji nisu identični.

Primjeri:

1.Gazde i prvaci počinju da se zagrevaju uz **kafu i rakiju**. (NDĆ, 90)

Da beginnen die Bürger und Ältesten sich an **Kaffee** und **Raki** zu erwärmen.
(DBÜDD, 92)

2.(...) da ne znaju šta govore, da im je to mogla kazati samo neka budala, kojoj je **bosanska rakija** pamet popila. (TK, 53)

(...) Sie wußten nicht, was sie sprächen; so etwas könne nur ein Narr reden, der seinen Verstand im **bosnischen Schnaps** ersäuft habe. (WUK, 39)

Oba primjera iz prve rečenice su zanimljiva jer je na poseban način skuhana *kâhva* tradicionalni napitak, a rakija isto tako tradicionalno alkoholno piće. U prvom slučaju primijenjena je analogija što će vrlo vjerojatno njemački čitatelj, osim ako nije dobro upoznat s bosanskom kulturom, povezati s okusom i spravljanjem kave u svojoj zemlji. U drugom slučaju, prevoditelj izbjegava učiniti isto, tj. koristiti leksem *der Schnaps*, već se radije odlučuje za citiranje. Upravo suprotno nalazimo u primjeru iz romana *Wesire und Konsulin*, gdje analogiju imamo u prijevodnom ekvivalentu *boschnischer Schnaps*.

3.2. Modulacija

Modulacijom se označava „varijaciju na temelju promjene kuta gledišta, a često i kategorije mišljenja“ (Newmark: 1988, 88). Ona se primjerice može odnositi na odnose uzrok-posljedica ili sredstvo-rezultat (Vinay/Darbelnet 1977: 11, 51). Standardne modulacije, kao *château d'eau* (eng. *water-tower*) zabilježene su u dvojezičnim riječnicima.

Primjeri

1.Šemsibeg sedi na crvenoj **serdžadi** (...) (NDĆ, 170)

Schemsibeg sitzt auf dem roten **Sitzteppich** (DBÜDD, 171)

Mikić/Gojmerac (2011: 530) pod pojmom **serdžada** navode da je to tepih (mali sag) za klanjanje kod muslimana. U njemačkom prijevodu *der Sitzteppich*, težište je stavljeno na moguću namjenu saga, tj. na sjedenje.

2.Hodža se nađe pred gomilom od pet-šest ljudi (...) odevenih u sure uniforme, sa **šajkačama** na glavama i opancima na nogama. (NDĆ, 400)

Der Hodscha fand sich vor einer Gruppe von fünf, sechs jungen Menschen (...), die **Serbenmützen** und Opanken trugen. (DBÜDD, 400)

Škaljić (1973: 579) pod pojmom **šajjak**, navodi da je to sukno, vrsta grube čohe. Prijevodni ekvivalent *die Serbenmütze*, ne ističe materijal od kojeg je kapa izrađena, već narod koji je tradicionalno nosi.

3.3. Posudivanje stranih riječi

4.3.1. Citati

Citati su u analiziranim djelima najprisutniji kod osobnih imena, povijesnih osoba, geografskih naziva, titula i funkcija (npr. *der Rsw, Mejdan, Bikawatz, Duschtsche, der Muderis*). Citatima se često prevode i nazivi stranih običaja, nacionalnih jela i pića, odjevnih predmeta i sl. Tako primjerice *tepeluk* (zlatom ili srebrom izvezena pločica na ženskim kapama), u prijevodu ostaje *der Tepeluk. Baklava* (pita od oraha prelivena rastopljenim šećerom i medom), u njemačkom tekstu ostaje ista *die Baklava*, a ima još brojnih drugih primjera (*die Anteria, die Opanken, der Karawan-Serail, der Bairam*). Njihova prva pojavljivanja u tekstu ponekad su popraćena objašnjenjima prevoditelja.

3.3.2. Posudenica

Posuđenice su prvotno strani leksemi, koji su potpuno ili djelomično prilagođeni fonetskim, grafemskim i/ili morfološkim pravilima ciljnog jezika. Primjeri pronađeni u Andrićevim djelima su *das Halwa, der Großwesir, der Hodscha, der Pascha, der Janitschar* i sl.

3.3.3. Djelomična prevedenica

Kulturno-specifični pojam ponekad se prevodi djelomičnom prevedenicom, tj. tvorbeno ili semantički nepreciznim prijenosom stranoga modela. Djelomične prevedenice pojavljuju se uglavnom kod složenica. Dio složenice je preveden izravno, a drugi slobodno, primjerice njem. *totes Rennen* - engl. *dead heat*, franc. *boîte de nuit* - engl. *night club*. Djelomične prevedenice često su neologizmi, nove veze leksema ciljnog jezika. (Bödeker/Freese 1987: 147)

Primjeri:

1. Mnogi naš **poturica** koji, promijenivši vjerom, nije našao ono što je očekivao (...) (NDĆ, 36)

Mancher unserer **Neutürken**, der nach dem Glaubenswechsel nicht das gefunden, was er erwartet hatte (...) (DBÜDD, 37)

Škaljić (1973: 523) navodi da **pòtur** i **pòturica** imaju značenja: 1. inovjerac koji je prešao na islam i 2. čovjek iz naroda. Postoje i mišljenja riječ da riječ „potur“ dolazi od „pola Turčina“ tj. pola muslimana. Možda je na takvo razmišljanje navelo da su neki ljudi, koji su radi interesa primili islam, bili smatrani slabim muslimanima, te su dali povoda da se riječ „potur“ shvaća kao polu-musliman. U njemačkom neologizamu *der Neutürke*, prva osnova je njem. pridjev *neu* (hrv. *nov*).

3.4. Komentirajući postupci

Prevoditeljevi komentari imaju informativnu funkciju jer čitateljima prijevodnog teksta nude dodatne podatke i pomoć u razumijevanju kulturnih sadržaja stranih riječi.

Prevoditelji Andrićevih romana najčešće koriste sljedeće komentirajuće postupke: apozicije, bilješke ispod teksta (*fusnote*), vrlo kratke dopune (često samo jedna njemačka riječ), kojom pojašnjavaju izvorni leksem.

Primjeri:

1.Tadašnji **mutevelija** vakufa Dauthodža Mutevelić (...) obraćao se na sve strane (...), NDĆ, 84

Der damalige **Mutevelia, der Verwalter der Stiftung**, Dauthodscha Mutewelitsch (...) wandte sich an alle Stellen (...). (DBÜDD, 86)

2.To je onaj deo mosta koji se zove **kapija**. (NDĆ, 9)

Dieser Teil der Brücke heißt die Kapija, das Tor. (DBÜDD, 9)

3.Na trgu koji vezuje most sa čaršijom kuvala se u kotlovima halva (...).

Auf dem Platz, der die Brücke mit der Stadt verbindet, wurde in Kesseln **Halwa**¹ gekocht (...) (DBÜDD, 77)

[*Fusnota*]: Süßspeise aus Mehl, Butter und Zucker

Eksplikacije i parafraze pojavljuju se u neznatnoj mjeri.

Primjer:

1.Viši činovnici su doveli Davila na sredinu unutarnjeg dvorišta, do kamena **binjektaša**. (TH, 43)

Höhere Beamte führten Daville in die Mitte des inneren Hofes zu dem **Binjektaš, dem Stein, von dem man aufs Pferd stieg**. (WUK, 31)

Znanstvenici se razilaze u razmišljanjima o svrshodnosti nekih od postupaka. Prema Newmarku (1988: 92) i Marksteinu (1998: 290) *fusnote* nisu poželjno rješenje jer prekidaju koncentraciju čitatelja, osobito kad je riječ o književnim djelima. Nielsch (1983: 26) navodi da dodatne informacije mogu biti navedene u listama riječi ili tabelama na kraju prijevodnog teksta. Markstein (1998: 290) se zalaže za unošenje kulturema u takve liste.

Obrađeni Andrićevi romani na samom kraju imaju kratke „Rječnike turcizama, provincijalizama i nekih manje poznatih izraza“.

4. Zaključne napomene

U svrhu analize, prijevodni postupci u ovom radu bili su podjeljeni u tri veće skupine:

1. **Semantička sredstva;** 2. **Posudivanje riječi iz stranog jezika;** 3. **Komentirajući postupci.** Analiza tekstova je pokazala da se iz skupine semantičkih sredstava, daleko najviše primjenjuju hiperonimi. Približna značenja primjenjuju se u manjoj mjeri, a analogije i modulacije su vrlo rijetke. Hiperonimi se najviše koriste u prijevodima naziva za uporabne predmete iz svakodnevnog života ili termini koji se odnose na životni prostor i njegovo opremanje (npr. *džezva – der Topf; fildžan – das Kaffeeschälchen; sokak – die Gasse; mahala – der Stadtviertel; (h)alvat – das Erdgeschoß*). Približna značenja u većoj su mjeri prisutna u terminima koji označavaju odjevne predmete (npr. *džemadan – das Übergewand; čurak – der Überrock; feredža – der Schleier; čurlija – der Mantel*). Primjeri modulacije su vrlo rijetki. To se može objasniti time da kod modulacije sam kulturno-specifičan pojам treba biti takav da pri prijevodu dopušta promjenu perspektive.

Analogija je pronađena kod poznatih primjera tradicionalnih napitaka (*Kaffee, Schnaps*), koji su sada već i internacionalno poznati, pa je za očekivati da će kod primatelja ciljanog teksta biti poistovijećeni s kulturnim ekvivalentom.

U skupini posuđivanja riječi iz stranog jezika, definitivno prevladavaju citati. Oni obuhvaćaju osobna i geografska imena (npr. *Tschorkan, der Rsw*); zanimanja vezana uz vojnu, državnu i vjersku službu (npr. *der Sejmen, der Kapudanpascha*); vjerske svečanosti, nacionalna jela i pića, te mjesta od posebnog životnog značaja (npr. *Salep, der Bairam, die Kapija*). U prijevodu romana „Travnička hronika“, primjetna je tendencija prevodenja termina iz navedenih skupina, njemačkim ekvivalentom (npr. *silahdar – der Arsenalchef, čohadar – der Türwärter, haznadar – der Finanzchef, muhurdar – der Siegelbewahrer*). Čitalački dojam ovakvim postupkom može biti znatno umanjen jer tekst gubi na autentičnosti i posredovanju orijentalnog kolorita.

U analiziranim tekstova evidentiran je samo jedan slučaj nepreciznog prijenosa stranog modela, tj. djelomične prevedenice (njem. *Neutürke*). Posuđenica ima u većem broju (npr. *das Halwa, der Wesir, der Diwan, der Turban*). Riječ *das Halwa* je arapskog porijekla, sve ostale su turcizmi kulturnog sadržaja koji su u potpunosti morfološki integrirani u njemački jezik.

Komentirajući prijevodni postupci koriste se u manjoj mjeri, a prevladavaju kratka objašnjenja unutar rečenica (apozicije). Bilješke ispod teksta zastupljene su u nešto manjoj mjeri. Prevoditelji obično daju vrlo kratka objašnjenja uz citirane nazive jela, tradicionalnih igara, blagdana. O lokalitetima i likovima iz narodnih predaja ili povijesnim događajima, koji se spominju osobito u romanu *Die Brücke über die Drina*, prevoditelj ne nudi nikakva dodatna objašnjenja. Tako ne saznajemo dodatno o Velikom povodnju, Starini Novaku i Djetuetu Grujici, Kraljeviću Marku, Aliji Đerzelezu.

Provedeno istraživanje prijevoda Andrićevih djela, pokazalo je da su u prijevodnim tekstovima vrlo zastupljeni semantički prijevodni postupci i posuđivanja riječi iz stranog jezika. Za ovakav ishod jedan od presudnih faktora je „udaljenost“ kultura polaznog i ciljnog jezika. U nedostatku kulturno-specifičnih leksema u njemačkom jeziku, prevoditelji su vrlo često pribjegavali korištenju hiperonima, približnih značenja i citata. To neminovno dovodi do gubitka (izostavljanja) kulturno-specifičnih informacija, što se pokušalo otkloniti komentirajućim postupcima.

Ovaj rad nema za cilj prosuđivati o uspješnosti prijevoda jer to uostalom najbolje mogu učiniti strani čitatelji. Zaključna misao iz svega iznesenog može biti da za dojam koji tekst ostavlja na čitatelje ciljnog jezika, odlučujuću ulogu ima upravo odabir prijevodnih postupaka. Zadatak prevoditelja je da, kao znalač i interkulturni posrednik, u što većoj mjeri sačuva kulturno-specifični karakter izvornog teksta u ciljnoj kulturi.

Literatura

- Barcudarow, L. (1979): *Sprache und Übersetzung. Probleme der allgemeinen und speziellen Übersetzungstheorie*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Bödeker, B. and Freese, K. (1987): Die Übersetzung von Realienbezeichnungen bei literarischen Texten. In: *TextConText*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 137-165.
- Catford, J.C. (1965): *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Klaić, B. (1987): *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Kußmaul, P. (2006): Semantik. In: *Handbuch Translation* (Snell-Hornby, M., eds.), Tübingen: StauFFenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 49-53.
- Kutz, W. (1981): Zur Auflösung der Nulläquivalenz russischsprachiger Realienbenennungen im Deutschen. In: *Probleme des übersetzungswissenschaftlichen Textvergleichs* (Kade, O., eds.). Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Markstein, E. (2006): Realia. In: *Handbuch Translation* (Snell-Hornby, M., eds.), Tübingen: StauFFenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 288-291.
- Mikić, P./Gojmerac, M.: *Hrvatsko-njemački religijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Neubert, A. (1991): *Die Wörter in der Übersetzung*. Berlin: Akademie.
- Newmark, P. (1981): *Approaches to Translation*. Exeter: Pergamon Press.
- Newmark, P. (1988): *A Textbook of Translation*. Exeter: Prentice Hall.
- Nida, E and Taber, Ch. (1982): *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J.Brill.
- Nida, E. (1964): *Toward a Science of Translating*. Leiden: E.J. Brill.
- Nida, E. (1975): *Componential Analysis of Meaning. An Introduction to Semantic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- Nida, E. (1989): *Language, Culture and Translating*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Publishing House.
- Nielsch, G. (1983): Zur Problematik der Realienbezeichnungen. In: *Fremdsprachen. Zeitschrift für Dolmetscher, Übersetzer und Sprachkundige*. Halle: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Oettinger, A.G. (1960): *Automatic Language Translation*. Cambridge: Harvard Monographs in Applied Science.
- Oksaar, E. (1988). *Kulturemtheorie*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Schreiber, M. (1993): *Übersetzung und Bearbeitung*. Thübingen: Narr.
- Schreiber, M. (2006): Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren. In: *Handbuch Translation* (Snell-Hornby, M., eds.), Tübingen: StauFFenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 151-154.
- Škaljić, A. (1973): *Turcizmi u srpskohrvatskom-hrvatskosrpskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.
- Vinay, J. and Darbelnet, J. (1989): Translation Procedures. In: *Readings in Translation Theory*. (Chestermann, A.,eds.). 61-69.
- Wahrig Deutsches Universalwörterbuch (1980). München: Bertelsmann Lexikon Institut.
- Wills, W. (1977): *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Winter, W. (1961): *Impossibilities of Translation*. In: The Craft and Context of Translation (Arrowsmith, W/Shattuck, R., eds.), 68-82.
- Wotjak, G. (1981): Äquivalenz, Entsprechungstypen und Techniken der Übersetzung. In: *Äquivalenz bei der Translation* (Jäger, G./Neubert, A., eds.), 113-120.

Helga Begonja

TRANSLATION OF CULTURE SPECIFIC WORDS INTO THE GERMAN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE NOVELS NA DRINI ĆUPRIJA AND TRAVNIČKA HRONIKA BY IVO ANDRIĆ)

Summary: This paper deals with the translation procedures of cultural words. We can define culture as the way of life and its manifestations that are peculiar to community that uses a particular language. *Dacha*, *tagliatelle*, *Gemütlichkeit* are cultural words and one can expect a translation problem with these words, unless they overlap between the source and the target language. There are many different translation procedures the translators can use dealing with cultural words: borrowings (loan word, transcription, transliteration), through-translation, synonymy, modulation, adaptation, notes additions, paraphrase, reduction and expansion, etc. The main purpose of this paper was to find out which of the named procedures were used in the German translations of the novels *Na Drini ćuprija* and *Travnička hronika*. The cultural words from the source language texts were compared with their German equivalents and we came to the conclusion that the translation procedures of expansion and synonymy prevail in the target language texts.

Key words: different languages, different cultures, culture-specific notions, translation procedures

Olga Panić Kavgić
Filozofski fakultet Novi Sad

**GREŠKE U PREVOĐENJU FILMSKIH NASLOVA
SA ENGLESKOG JEZIKA NA SRPSKI¹**

Sažetak: Rad se bavi opisom, analizom i klasifikacijom grešaka prilikom prevodenja filmskih naslova sa engleskog jezika na srpski. U analizirane jedinice ne spadaju samo semantički neadekvatno preneti naslovi, sa značenjem koje potpuno ili delimično ne odgovara značenju originalnog naslova – pri čemu cilj prevodioca nije bila primena postupka kontekstualne reformulacije – već i oni u kojima su uočene gramatičke ili pravopisne greške u ciljnem jeziku. Cilj rada, između ostalog, jeste da ponudi klasifikaciju grešaka do kojih dolazi prilikom prevodenja filmskih naslova s jednog jezika na drugi, pri čemu su predloženi novi prevodni ekvivalenti koji bi u datim kontekstima predstavljeni bolja prevodilačka rešenja.

Ključne reči: filmski naslov, prevodilačka greška, semantička greška, gramatička greška, pravopisna greška, adekvatan prevod, neadekvatan prevod, prevodni ekvivalent, kontekstualna reformulacija, doslovno prevodenje

1. Uvod

“Naslov je vizit-karta umetničkog dela, i kao što prilikom upoznavanja dvoje ljudi prvi utisak može biti od presudnog značaja za dalje poznanstvo, tako je i s filmskim naslovom i daljim odnosom gledaoca prema filmu. Naslov predstavlja ulazna vrata u svet umetničkog dela.“

(Kálmán 1993a: 7)

Važnost koja se naslovu kao uvodu u filmsko delo daje u navedenom citatu na prvi pogled može da deluje predimenzionirana. U većini slučajeva je, naime, u pitanju kratka i sažeta jezička forma čija kompleksnost retko prevaziđa obim, po pravilu, jedne imeničke sintagme, te se s pravom može postaviti pitanje kako prevodenje tako naizgled strukturno i/ili sadržinski jednostavne jedinice može da predstavlja problem. Neretko, međutim, naslov na srpskom jeziku nije u skladu sa jednim ili više od pet osnovnih principa na kojima se zasniva prevodenje filmskih naslova – sadržinskim,

¹ Ovaj rad sadrži analizu rezultata istraživanja izloženih u vidu usmenog saopštenja pod istim naslovom na *Međunarodnoj konferenciji „Primenjena lingvistika danas 4“*, održanoj u organizaciji Društva za primenjenu lingvistiku Srbije na Filološkom fakultetu u Beogradu, od 12. do 14. oktobra 2012. godine. Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije br. 178002 „Jezici i kulture u vremenu i prostoru“, koji se na Filozofском fakultetu u Novom Sadu realizuje pod rukovodstvom prof. dr Snežane Gudurić.

kulturološkim, estetskim, komercijalnim i formalno-lingvističkim. U ovom radu pažnja će, pre svega, biti poklonjena nepoštovanju sadržinskog principa, do čega najčešće dolazi pojmom semantičkih grešaka u procesu prevođenja. Pored semantičkih, ovde će biti razmatrane i gramatičke i pravopisne greške, koje za posledicu imaju nepoštovanje formalno-lingvističkog i estetskog principa, što se ogleda u strukturnim i pravopisnim manjkavostima prevedenog naslova u ciljnem jeziku.

Imajući u vidu upravo obrazloženu, a u velikoj meri zanemarenu, kompleksnost ove tematike², ciljevi rada jesu sledeći:

- jasno utvrditi koji naslovi spadaju u pogrešno prevedene, a koji ne,
- klasifikovati i primerima potkrepliti greške koje nastaju prilikom prevodenja,
- ponuditi bolja i prihvatljivija rešenja, koja bi predstavljala adekvatnije prevodne ekvivalente³,
- utvrditi ideo pogrešno prevedenih naslova sa engleskog jezika u reprezentativnom uzorku filmskih naslova u poslednjih tridesetak godina.

Korpus za istraživanje na kojem se temelji ovaj rad činilo je 2500 filmskih naslova na engleskom jeziku i njihovih prevoda na srpski. U obzir su uzeti naslovi dugometražnih igranih, animiranih i dokumentarnih filmova A produkcije sa engleskog govornog područja otkupljenih i distribuiranih u Srbiji od 1993. do 2012, kao i na nekadašnjem širem srpskohrvatskom govornom području, od 1980. do 1992. godine. Izvori za prikupljanje korpusa bili su filmski, TV i video časopisi (*Yu video, Video radio-TV revija, SateliTV Video – film, video reporter i Total film*), štampani i elektronski katalozi i veb stranice domaćih filmskih distributerskih kuća (*Tuck Vision, First Production, Pro Vision, "M" Export-Import, Millennium film, VANS, DEXIN, Delta, Jugoslavija film, Marsoni, Vidcom*), kao i *Internet Movie Database* – najveća elektronska filmska baza, dostupna na internetu (www.imdb.com).

Prevodni postupci koji su, prema Panić Kavgić (2010a: 84-85), ustanovljeni analizom korpusa jesu direktno prevođenje, kontekstualna reformulacija (delimična ili potpuna)⁴, transkripcija vlastitog (ličnog, geografskog ili institucionalnog) imena, te, konačno, direktno preuzimanje izvornog naslova, što bi se moglo smatrati nultim prevodenjem. Neki od ovih postupaka neosnovano se smatraju primerima neadekvatnog prevodenja filmskih naslova s jednog jezika na drugi.

2. Kada filmski naslov nije pogrešno preведен?

Postoje najmanje tri slučaja u kojima je naslov manje ili više adekvatno prenet u ciljni jezik, iako postoji uvreženo mišljenje da su u pitanju primeri pogrešno odabranih

2 Problemom prevodenja filmskih naslova u poslednjih dvadesetak godina u lingvističkim krugovima ozbiljnije su se bavili skoro isključivo kineski autori (Liu i Xiang 2006, Lu 2009, Peng 2007, Xiuquan 2007 i dr.), dok su takva istraživanja u Evropi veoma malobrojna (Kálmán 1993a, 1993b, Steinsaltz 2000, Schnetzer 2003 i Panić Kavgić 2009, 2010a, 2011, 2013a, 2013b).

3 Pod 'prevodnim ekvivalentom', kao opštim terminom, u ovom radu podrazumeva se kako funkcij-sko-komunikativni ekvivalent, tako i formalni korespondent, u slučajevima gde razlikovanje ova dva pojma ne igra bitniju ulogu. Drugim rečima, 'prevodni ekvivalent' odnosi se na naslov na srpskom jeziku koji bi svojom funkcijom, ali ne nužno sadržinom i formom, trebalo da odgovara naslovu na engleskom.

4 O kontekstualnoj reformulaciji kao prevodnom postupku više reči biće u narednom odeljku.

prevodnih ekvivalenta. Tako se primena postupaka kontekstualne reformulacije, direktnog prevodenja sa strukturnim pojednostavljivanjem, te direktnog preuzimanja naslova po pravilu, a bez osnova, proglašavaju neprihvatljivim načinima na koje je filmsko ostvarenje naslovljeno u cilnjom jeziku.

Prema Panić Kavgić (2011: 136), suština postupka koji je prvi put nazvan kontekstualnom reformulacijom⁵ u Panić Kavgić (2010a: 85) jeste da se filmskom delu u cilnjom jeziku daje sadržinski i/ili struktурно nov naslov, koji se delimično ili u potpunosti razlikuje od izvornog, a koji je u skladu sa jezičkim i vanjezičkim kontekstom u kom dati prevod nastaje. Jezički kontekst diktirao bi upotrebu optimalnih jezičkih sredstava u cilnjom jeziku, odnosno, odgovarajući izbor leksičkih jedinica i gramatičkih struktura u jeziku na koji se naslov prevodi. S druge strane, vanjezički kontekst, u ovom slučaju znatno složeniji i za prevodioca često izazovniji od jezičkog, sačinjavalo bi kompleksno preplitanje dve njegove podvrste: situacionog i kulturološkog. Stoga se, na primer, prevodi naslovâ *Going the Distance* kao *Ljubav na daljinu*, *Aliens in the Attic* kao *Nezvani gosti*, *Birthday Girl* kao *Ljubav pre svega*, *Happy Feet* kao *Ples malog pingvina* ili, pak, *Something Borrowed* kao *Tuđe slade* ne mogu smatrati primerima pogrešno prevedenih izraza, već je u ovim slučajevima prevodilac postupio po pravilima koja potpadaju pod „dozvoljene“ vrste postupka kontekstualne reformulacije. Dalja klasifikacija ovog prevodnog postupka na potpunu i delimičnu, te asocijativnu, dopunsку i unutarjezičku kontekstualnu reformulaciju izložena je u Panić Kavgić (2011: 138-141) i ovde neće biti detaljnije razmatrana. Ono što, međutim, za ovaj rad jeste od značaja, predstavlja činjenica da ni svaka primena kontekstualne reformulacije nije podjednako uspešna i prihvatljiva. Naime, kako je istaknuto u Panić Kavgić (2011: 143), ovaj prevodni postupak nije najsrećnije rešenje ukoliko davanjem novog naslova prevodilac otkrije suštinu filmske priče koja je do izvesnog trenutka u filmu trebalo da ostane skrivena, ukoliko se banalizuje izvorni naslov, tj. postaje nezanimljiv i sadržinski suviše jednostavan u odnosu na intrigantniji naslov u originalu, te, konačno, ako se preveden novoskovan filmski naslov svodi na puko prepričavanje filmske radnje u kratkim crtama.

S druge strane, „pod direktnim prevodenjem podrazumeva se doslovno prenošenje sadržine i forme jednočlanog (*Cars* kao *Automobili*) ili višečlanog naslova (*The Boy Who Could Fly – Dečak koji je umeo da leti*) sa jednog jezika na drugi, po principu reč za reč, pri čemu može doći do određenih strukturnih promena uslovljenih morfosintaksičkim pravilima jezika na koji se prevodi (*Home Alone – Sam u kući*, *Panic Room – Soba panike* ili *Starman – Čovek sa zvezde*)“ (Panić Kavgić 2010a: 84). Ukoliko prilikom prenošenja na srpski jezik pun izvorni naslov biva okrnjen – najčešće odbacivanjem završnog dela ili cele druge polovine naslova na engleskom – ovakav postupak bi i dalje bio klasifikovan kao direktno prevodenje i ne bi bio smatrani neadekvatnim prevodom. Primeri direktnog prevodenja sa strukturnim pojednostavljivanje bili bi, na primer: naslov *Killer Klowns from Outer Space* preveden kao *Klovnovi ubice*, *The Taking of Flight 847: The Uli Derickson Story* kao *Otmica na letu 847*, *The Life Aquatic with Steve Zissou* kao *Vodeni život* ili, recimo, *Teenage Mutant Ninja Turtles* kao *Nindža kornjače*.

5 Termin ‘kontekstualna reformulacija’ dat je prema predlogu T. Prćića, u privatnom razgovoru.

Konačno, za prevodioca najlakše rešenje predstavlja direktno preuzimanje naslova pukim prepisivanjem njegovog izvornog oblika. Ma koliko na prvi pogled delovalo nemarno i odbojno preuzimanje naslova je u nekim slučajevima prihvatljiva opcija. Ukoliko je svojom vizuelnom ili zvučnom upečatljivošću već dostigao globalnu prepoznatljivost, ali i sačuvao autentični šarm strane sredine, naslov ima veći potencijal da privuče gledaoce nego što bi to uspeo njegov prevodni ekvivalent. Stoga *Kiss Kiss Bang Bang*, *Snatch.*, *Kill Bill*, *Happy-Go-Lucky* ili *Trainspotting* u ovom radu neće biti razmatrani kao primeri, pogrešno (uslovno rečeno) prevedenih naslova, za razliku od onih koji sadrže neke od grešaka koje će biti predmet analize u odeljku koji sledi.

3. Kada je filmski naslov pogrešno preведен?

Kao što je rečeno u Panić Kavgić 2010, „pod pogrešno prevedenim naslovom podrazumeva se prevod koji, kao prvo, na semantičkom planu ne odgovara polaznom naslovu na engleskom jeziku, pri čemu cilj prevodioca nije bio da skupe nov naslov, kao u primerima primene kontekstualne reformulacije (koji najčešće predstavljaju uspele i kreativne tvorevine), već je u pitanju očigledno nerazumevanje značenja naslova na polaznom jeziku, ali, neretko, i prevodiočeva neupućenost u sadržaj samog filma. U neadekvatno prevedene naslove spada i svaki naslov koji nije formiran po morfosintaksičkim i pravopisnim pravilima srpskog jezika“ (Panić Kavgić 2010: 93). Stoga je, za početak, greške do kojih dolazi prilikom prevođenja naslova sa engleskog jezika na srpski moguće svrstati u tri najopštije grupe: najbrojnije – semantičke, te u analiziranom korpusu nešto manje zastupljene – gramatičke i pravopisne pogreške.

3.1. Semantičke greške

Semantičke greške, koje se tiču neadekvatno prenute sadržine filmskog naslova, u ovom istraživanju javljaju se, pre svega, u naslovima nastalim doslovnim prevođenjem. Pod doslovnim prevođenjem podrazumeva se prenošenje strane forme i sadržine „reč po reč“, pri čemu tako dobijeni ekvivalent ne odgovara sadržini filma, a u slučaju idioma i kolokacija, dodatno predstavlja i nesuvrsta rešenja sa tačke gledišta mogućih ustaljenih spojeva u srpskom jeziku.

Jedan od najreprezentativnijih primera ove kategorije jeste prevod naslova *All of Me* kao *Sve od mene*, pri čemu bi izvorna sintagma, imajući u vidu filmsku radnju, trebalo da se tumači kao „ceo ja“ ili „sav svoj“, što je i predloženi adekvatniji prevod, uz napomenu da bi možda efektnije, a ujedno i kreativnije rešenje predstavljala, na prvi pogled gramatički neprihvatljiva sintagma *Sav svoj(a)*. Naime, zaplet ove komedije zasniva se na rodno-identitetskoj zabuni koja nastaje kada kontrolu nad jednom polovinom tela glavnog junaka – muškarca – preuzme duh tek preminule ženske osobe. Naslov *Tigar Varšava* (od *Tiger Warsaw*) još jedan je veoma upadljivo neuspeo rezultat doslovnog prevođenja izvornika: *Tiger* je, naime, nadimak glavnog junaka, a *Warsaw* njegovo prezime, etimološki povezano s imenom glavnog grada Poljske. U ovom slučaju, da bi se izbegla zabuna sa prenošenjem ličnog imena kao geografskog, najbolje bi bilo pribeci

postupku kontekstualne reformulacije i osmisliti nov naslov koji bi odgovarao sadržini filma, dok bi, istovremeno, u ciljnem jeziku predstavljao jezički prihvatljivije rešenje, kao što bi to, na primer, bio naslov *Povratak Tigra* ili *Poslednja šansa*. Gotovo istovetna greška javlja se u prevodu naslova *V. I. Warshawski*, prevedenog kao *Varšavski*, gde ovo vlastito ime predstavlja prezime glavne junakinje, inače čuvene detektivke iz serijala kriminalističkih romana poznate američke autorke Sare Paretski. Kao i u prethodnom slučaju, stanovište koje se ovde zastupa jeste da je adekvatnije rešenje da se za srpsku bioskopsku publiku skupe nov naslov koji oslikava odlučnost i preduzimljivost junakinje filma, kao što bi, na primer, bio *V kao Viktorija* ili *Detektivka u akciji*.

Kao što je već napomenuto, podvrstu ove kategorije grešaka činilo bi doslovno prevodenje idioma i kolokacija u funkciji filmskog naslova. Pod idiomom se podrazumeva „redovan, a ponekad i sistematski, spoj najmanje dve lekseme, a često više njih, kako semantičkih tako i funkcionalnih, po pravilu unutar određene sintagme ili rečenice“ (Prćić 1997: 123). Naslov *Rat Race* tako je preveden kao *Trka pacova*, dok bi adekvatnije rešenje bilo *Kao na tr(a)ci* jer bi odgovaralo kako opštem značenju ovog idioma, tako i konkretnoj radnji filma. Još jedan neadekvatno preveden naslov u vidu idioma jeste *Novac vrti* (od *Money Talks*), pogrešan skraćen oblik idioma „para vrti gde burgija neće“. Odgovarajući primer jeste i prevod naslova *Nobody's Fool*, i to dvojak: i kao *Ničija luda* i kao *Nikad budala* (umesto boljeg *Nisam budala*), što predstavlja bizaran, ali kod naših filmskih distributera ne toliko redak slučaj, da film tokom svog bioskopskog života i kasnije, na DVD izdanju, bude naslovlen na dva različita načina. Konačno, izraz *Die Another Day*, preveden kao *Umri drugi put*, iako ne predstavlja u pravom smislu doslovan prevod „reč po reč“, trebalo je prevesti kao *Umri neki drugi put*, da se ne bi stvorila zabuna da je čuveni agent 007, kojim slučajem, već jednom poražen i ubijen.

S druge strane, „kolokacija predstavlja uobičajen, a ponekad i redovan, dvočlani spoj jedne lekseme s nekom drugom, po pravilu unutar određene sintaksičke jedinice – sintagme ili, nešto ređe, rečenice“ (Prćić 1997: 116). Kada je u pitanju neadekvatno prevodenje ovakvih leksičkih spojeva, dobar primer bio bi naslov *Perfect Stranger*, doslovno prenesen kao *Savršen stranac*, namesto *Potpun stranac*. Na ovom mestu valja napomenuti da se prilikom prevodenja potencijalno dvoznačnih kolokata mora biti veoma oprezan. Postoji, naime, film pod naslovom *Perfect Strangers*, preveden kao *Savršeni stranci*, što ne mora nužno smatrati prevodilačkom omaškom. U pitanju je pridev *perfect*, koji, kada kolocira sa imenicom *stranger*, zaista znači *potpuni stranac*, što junaci ovog filma jedno drugom i jesu. Naslov, međutim, postaje dvoznačan ukoliko se ima u vidu da *perfect* inače znači *savršen*, a da, u konkretnom slučaju, osoba koju junakinja filma upoznaje na prvi pogled deluje savršena. Još jedan slučaj doslovno prevedene kolokacije jeste naslov *Deep Impact* na srpski preveden kao *Duboki udar*, koji bi trebalo da bude zamenjen uobičajenijim spojem *Veliki/Jak udar*, ili, pak, sintagmom *Konačni udar*, dobijenom postupkom delimične kontekstualne reformulacije.

Zabeleženi su i slučajevi prevoda koji ukazuju na potpuno promašeno značenje, verovatno usled morfonološke i/ili grafonološke sličnosti ili podudarnosti (kad je u pitanju homofonija i/ili homografija) između neke od leksema u izvornom naslovu i druge, slične, koju je prevodilac preveo umesto reči koja se zaista javlja u posmatranom izrazu. Na ovaj način je *Innocent Prey* u srpskom prevodu postao *Nevina molitva* (umesto *Nevina žrtva*, a usled grafonološke sličnosti između homofonih reči *prey* i *pray*), dok je naslov *Infamous* preveden kao *Neslavni* (umesto *Ozloglašeni* ili *Na lošem glasu*,

usled pogrešnog tumačenja lekseme *infamous*, čije se značenje ne dobija prostim zbirom značenja sastavnih jedinica *in* i *famous*). Konačno, prevod koji u ovoj analizi zavređuje posebnu pažnju jeste *Moj neprijatelj* (ali i *Neprijatelju moj*), od *Enemy Mine*, gde je prevodilac pokazao i nepoznavanje strukture engleske imeničke sintagme, te razlikovanja prisvojnog determinatora *my* od prisvojne zamenica *mine*. Drugim rečima, ovaj naslov, i pored homonimskog odnosa leksema *mine* ('moj') i *mine* ('rudnik'), ne može, usled strukturnih ograničenja, da bude preveden na način na koji je to učinjeno. Ono što je autor izvornog naslova imao na umu jeste *Neprijateljski rudnik*, kao lokalitet na kom se odvija najveći deo filmske radnje, tokom koje se dva neprijatelja – čovek i vanzemaljac – zbližavaju i na kraju postaju prijatelji.

Konačno, relativno malobrojnu potkategoriju semantičkih grešaka čine naslovi koji predstavljaju lažne parove – „oblikom slične reči koje pripadaju različitim jezicima, čija se značenja razlikuju potpuno ili delimično“ (Hlebec 1997: 3), kao, na primer, srpska reč *ekonomija* i engleska *economy*, u značenju ‘privreda’. Tako pojava lažnog para *faculty* prema *fakultet* (u naslovu *Fakultet straha*, od eng. *The Faculty*) predstavlja ozbiljnu prevodilačku grešku, pošto radnja filma nema nikakve veze sa visokoškolskom ustanovom, već je *faculty* trebalo shvatiti kao ‘nastavno osoblje srednje škole’ (koje, u filmu, zaposedaju vanzemaljci). Stoga bi bolja rešenja bili kontekstualnom reformulacijom nastali naslovi *Zbornica straha* ili, nešto kreativnije, i u skladu sa opštom atmosferom filma, *Profe su pale s Marsa*.

3.2. Gramatičke greške

Najčešća gramatička greška koja nastaje prilikom prenošenja višečlanih naslova filmskih ostvarenja sa engleskog jezika na srpski jeste izostavljanje padježnog nastavka ličnog imena koje prethodi prezimenu junaka filma. Tako je *Meet Joe Black* preveden kao *Upoznajte Džo⁶ Bleka*, *Lemony Snicket's A Series of Unfortunate Events* kao *Serija nesrećnih događaja Lemoni Sniketa*, *The Adventures of Pluto Nash* kao *Avanture Pluto Neša*, dok je naslov *The Legend of Bagger Vance* postao *Legenda o Bager Vansu*. U svim navedenim naslovima lično ime ostalo je u nominativu, umesto da je dobilo odgovarajuće padježne nastavke za akuzativ (*Džoa*), genitiv (*Lemonija, Plutoa*) i lokativ (*Bageru*).

Drugu potkategoriju gramatičkih grešaka predstavlja preslikavanje izvorne imeničke sintagme na ciljni jezik. *The Linguini Incident*, naslov u kom se imenica ispred druge imenice javlja u pridevskoj funkciji, u srpskom prevodu glasi *Lingvini incident*, što predstavlja veoma nespretno rešenje, kako sa strukturnog, tako i sa semantičkog stanovišta. Predloženo rešenje jeste *Lingvini i Hudini*, primenom postupka kontekstualne reformulacije. Pored strukturno-fonološke kreativnosti te, stoga, veće upečatljivosti ovakvog naslova, ostvarena je i asocijacija između, s jedne strane, vrste italijanske testenine, odnosno, hrane i restorana koji je stecište događaja u filmu, i, s druge, opsednutosti glavne junakinje trikovima Harija Hudinija, što je jedan od glavnih pokretača filmske radnje. Slično prethodnom naslovu, *Fear X* na srpskom je postao *Strah X*. U ovom slučaju, prevodilac je prevideo činjenicu da je u pitanju izvorna struktura tipa glagol + objektska dopuna, odnosno, da je *X* direktni objekat koji sledi iza prelaznog

6 Istaknuti su oni delovi prevedenih naslova u kojima je uočena opisana gramatička pogreška.

glagola *fear*. U skladu sa postavkama postupka delimične kontekstualne reformulacije, ovde se predlaže prevodni ekvivalent *Strah od nepoznatog*, koji je valjan kako sa stanovišta strukture, tako i po kriterijumu odgovarajućeg sažetog opisa filmske radnje.

3.3. Pravopisne greške

Iako je u analiziranom korpusu od 2500 filmskih naslova i njihovih prevoda bilo najmanje pravopisnih grešaka, primeri koji će ovde biti prikazani paradigmatični su za najčešće probleme koji se tiču pravopisne ravni skorijih englesko-srpskih jezičkih kontakata, čiji jedan aspekt svakako jeste i prevođenje filmskih naslova. Naime, analizom odabranih jedinica uočeni su sledeći najčešći tipovi pravopisnih grešaka: nepoštovanje načela transkripcije, odnosno, adaptacije engleskih leksema sistemu srpskog jezika, pisanje svih članova višečlanog naslova filmskog dela velikim početnim slovima, te sve učestalija upotreba sufksa umesto tačke iza rednog broja i dvotačke umesto tačke između sati, minuta i sekundi.

Adaptacija engleskih leksema sistemu srpskog jezika pre svega se odvija na nivou forme, a sastoji se od „prilagođavanja izvornih oblika izgovornoj, pravopisnoj i gramatičkoj normi standardnog srpskog jezika – njenu okosnicu čini transkripcija na ciriličko i latiničko pismo“ (Prćić 2005: 230). Poštujući pravila ovakve adaptacije, naslov *Futloose* nipošto ne bi trebalo da je *Futluz*, već *Futlus*, što je za srpskog gledaoca značenjski potpuno neprozirno, ili kontekstualnom reformulacijom dobijen nov naslov *Zaigrajmo*, što je sa semantičkog stanovišta opravdanije. Nadalje, naslov serijala filmova o policajcu-kiborgu *RoboCop* trebalo je transkribovati kao *Robokop*, a ne *Robokap*, dok bi *Neverovatni Hulk* (eng. *The Incredible Hulk*), po pravilima transkripcije engleskih ličnih imena⁷, postao *Neverovatni Halk*. Ovde ipak treba imati u vidu da je u nekim slučajevima izostanak adaptacije engleskog vlastitog imena, uslovno rečeno, prihvatljivo rešenje, naročito ako je ime u izvornom obliku ostavljeno da bi se, po mišljenju prevodioca, sačuvao autentični šarm i asocijativnost naslova (ili dela naslova) koji film nosi na engleskom govornom području. Iz tih su razloga, recimo, *Little Miss Sunshine*, *Mystic Pizza* i *Sonny Boy* u prevodu postali, odnosno, ostali, *Mala Miss Sunshine*, *Mystic Pizza* i *Sonny Boy*, što je, kao što je već napomenuto u odeljku 2, postupak koji se ne smatra prevodilačkom omaškom.

S druge strane, prevodi naslova *The 13th Warrior* i *Zero Dark Thirty* sadrže jasno uočljive pravopisne greške na dva nivoa – na nivou upotrebe velikog početnog slova i znakova interpunkcije. Naime, *13ti Ratnik* trebalo je da, po pravilima pravopisa srpskog jezika⁸, bioskopskoj publici u Srbiji bude predstavljen kao *13. ratnik*, kontekstualnom reformulacijom dobijen prevod *00:30 – Tajna operacija* kao *00.30 – tajna operacija*, dok se naučnofantastična komedija *12:01* bavi onim što bi se, pravilnije, desilo u *12.01*.

Sledi tabelarni pregled primera pogrešno prevedenih naslova na sva tri plana – semantičkom, gramatičkom i pravopisnom, uz autorkine predloge koji bi u datim jezičkim i/ili vanjezičkim kontekstima predstavljeni adekvatnija prevodilačka rešenja.

7 Pravila transkripcije engleskih ličnih imena detaljno su obrađena u Prćić 2008, dok se adaptacijom geografskih imena bavi Prćić 2004.

8 Analiza korpusa na nivou pravopisa vršena je prema važećoj pravopisnoj normi srpskog jezika propisanoj u izmenjenom i dopunjrenom izdanju *Pravopisa srpskoga jezika* iz 2010. godine.

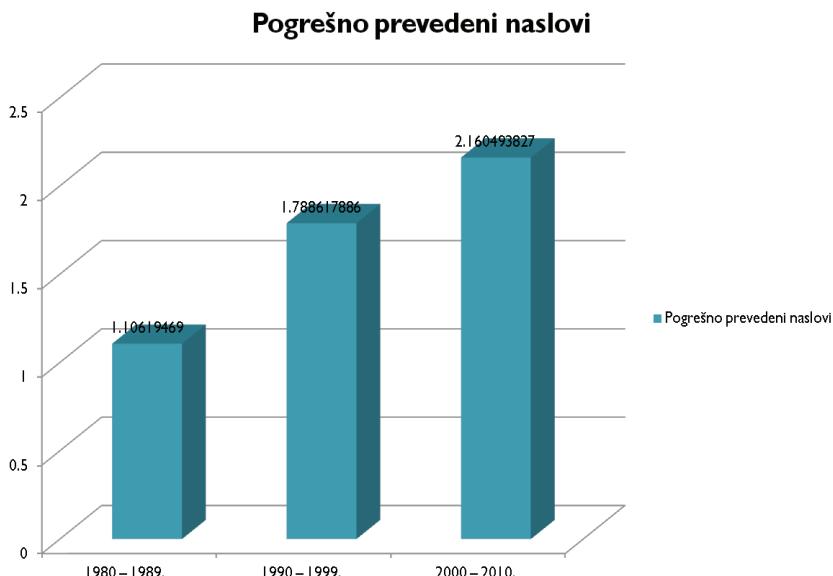
IZVORNI NASLOV	POGREŠAN PREVOD	PREDLOŽEN PREVOD
12:01	12:01	12.01
All of Me	Sve od mene	Sav svoj(a)
Dark Angel	Tamni andeo	Mračni andeo
Deep Impact	Duboki udar	Veliki udar / Konačni udar
Die Another Day	Umri drugi put	Umri neki drugi put
Enemy Mine	Moj neprijatelj / Neprijatelju moj	Neprijateljski rudnik
Fear X	Strah X	Strah od nepoznatog
Footloose	Futluz	Zaigrajmo
Infamous	Neslavni	Na lošem glasu / Ozloglašeni
Innocent Prey	Nevina molitva	Nevina žrtva
Inside Man	Čovek iznutra	Savršen plan
Lemony Snicket's A Series of Unfortunate Events	Serija nesrećnih događaja Lemoniјa Sniketa	Niz nesrećnih dogadaja Lemonija Sniketa
Meet Joe Black	Upoznajte Džo Bleka	Upoznajte Džoa Bleka
Money Talks	Novac vrti	Para vrti
Nobody's Fool	Ničija luda / Nikad budala	Nisam budala
Perfect Stranger	Savršeni stranac	Potpuni stranac
Rat Race	Trka pacova	Kao na tr(a)ci
The 13 th Warrior	13ti Ratnik	13. ratnik
The Adventures of Pluto Nash	Avanture Pluto Neša	Avanture Plutoa Neša
The Faculty	Fakultet straha	Zbornica straha / Profes su pale s Marsa
The Incredible Hulk	Neverovatni Hulk	Neverovatni Halk
The Legend of Bagger Vance	Legenda o Bageru Vansu	Legenda o Bageru Vansu
The Linguini Incident	Lingvini incident	Lingvini i Hudini
Tiger Warsaw	Tigar Varšava	Povratak Tigra / Poslednja šansa
V.I. Warshawski	Varšavski	V kao Viktorija / Detektivka u akciji
Zero Dark Thirty	00:30 – Tajna operacija	00.30 – tajna operacija

Tabela 1: Primeri pogrešno prevedenih filmskih naslova sa engleskog jezika na srpski, sa predlozima adekvatnijih prevodilačkih rešenja

4. Učestalost pogrešno prevedenih filmskih naslova

U analiziranom korpusu, u periodu od 1980. do 1989. godine, neadekvatno prevedeni naslovi čine oko 1% ovog dela prikupljenih jedinica (npr. *Innocent Prey* – *Nevina molitva*, *All of Me* – *Sve od mene* ili *Footloose* – *Futluz*). Deceniju kasnije, udeo ovakvih naslova raste na nešto manje od 2% posmatranog korpusa. Tu bi, između ostalih, spadali već spomenuti naslovi i njihovi prevodi na srpski: *The Faculty* preveden kao *Fakultet straha*, *Meet Joe Black* kao *Upoznajte Džo Bleka*, *The Linguini Incident* kao *Lingvini incident* ili *The 13th Warrior* kao *13ti ratnik*. U periodu od 2000. do 2010. godine, neadekvatno prevedeni naslovi čine nešto više od 2% korpusa za ovu deceniju, s primerima kao što su: *Infamous* (*Neslavni*), *Perfect Stranger* (*Savršeni stranac*), *Die Another Day* (*Umri drugi put*), *Fear X* (*Strah X*), ili, pak, *The Adventures of Pluto Nash* (*Avanture Pluto Neša*).

Na osnovu iznetih procentualnih podataka, moguće je uočiti umeren ali konstantan porast u broju pogrešno prevedenih naslova tokom protekle tri decenije. Grafikon 1 predstavlja vizuelni prikaz ovakve tendencije.



Grafikon 1: Prikaz porasta udela pogrešno prevedenih filmskih naslova sa engleskog jezika na srpski u korpusu naslova iz perioda od 1980. do 2010. godine (po decenijama)

5. Zaključak

U ovom radu je na reprezentativnom uzorku filmskih naslova i njihovih prevoda u poslednje tri decenije ustanovljeno da se greške do kojih dolazi u procesu prevođenja mogu podeliti na semantičke – one koje se tiču značenjskog aspekta naslova kao specifičnog uvoda u umetničko delo, gramatičke – koje se odnose na strukturalna obeležja naslova kao (morfo)sintaksičke jedinice, te pravopisne – koje su nastale kao posledica nepoštovanja pravopisnih pravila srpskog jezika. Sve tri kategorije analizirane su i predstavljene ilustrativnim primerima naslova sa engleskog govornog područja i njihovih prevodnih ekvivalenta, uz predloge koji bi, po autorkinom mišljenju, u datim jezičkim i/ili vanjezičkim kontekstima predstavljali prihvatljivija rešenja.

Na osnovu statističke analize posmatranog korpusa, uočljivo je da je pogrešno prevedenih naslova relativno malo i da njihov udeo u analiziranom jezičkom materijalu ne prelazi 2%. Moguće tumačenje zabeleženog blagog ali stalnog porasta u broju neadekvatno prevedenih naslova zasniva se na nekoliko uzročnih faktora. Pre svega, izvestan broj grešaka posledica je opšteg stanja u srpskom jeziku koji se tiče kontaktne

jezičke kulture i prevodilaštva.⁹ Tako su, na primer, pravopisne greške u najvećoj meri rezultat „nemarnog funkcionalnog stila“ (Prćić 2005: 33) i pod njegovim okriljem nastale svojevrsne pseudonorme u savremenom srpskom jeziku, koji je pod stalnim uticajem engleskog. Na ovo se nadovezuju i uslovi pod kojima filmski prevodioci rade – prevodi se sve veći broj filmova u sve kraćem roku, sa stopom porasta u broju uvezenih filmova sa engleskog govornog područja od oko 10% po deceniji. U ovakvim okolnostima, prevođenje se prepusta sve većem broju amatera – nadriprevodilaca, čiji se rad odlikuje neosmišljenim i krajnje površno obavljenim prevodilačkim zadacima.

Na kraju, valja naglasiti da prevodilac sve vreme treba da ima u vidu i veoma važne vanjezičke momente, o kojima je više rečeno u Panić Kavgić 2010a: filmsku radnju, ciljnu grupu kojoj je film namenjen i, ne i najmanje bitno, komercijalni momenat. Ipak, od ključne važnosti pre svega je prvi od navedena tri faktora: i pored svega, neretko zavidnog, jezičkog znanja koje prevodilac poseduje, filmski naslov ne može biti adekvatno preveden ako prevodilac nije pažljivo pogledao ceo film i razumeo sve detalje filmske priče. Dokaz da je upravo ovo najveći problem i prepreka koju treba premostiti da bi novoskovani naslov bio prihvativ, jeste činjenica da je i u ovom istraživanju najveći broj grešaka bio sadržinske prirode, što se ispoljilo kroz nekoliko potkategorija semantički neadekvatno prevedenih naslova.

Literatura

- Hlebec, B. (1997). *Srpsko-engleski rečnik lažnih parova*. Beograd: Trebnik.
- Kálmán, E. (1993a). Ahová lépek szörny terem, vagy a filmcímek stilisztikumáról, na: <<http://ebooks.gutenberg.us/Wordtheque/hu/AAACYR.TXT>>
- Kálmán, E. (1993b). Az angol nyelvből fordított filmcímek nyelvészeti vizsgálata, na: <http://ebooks.gutenberg.us/Wordtheque/hu/AAACYQ.TXT>
- Liu, K. and W. Xiang (2006). On English and Chinese Movie Title Translation. *Canadian Social Science* 2/2: 75-81.
- Lu, Y. (2009). On the Translation of English Movie Titles. *Asian Social Science* 3/5: 171-173.
- Panić Kavgić, O. (2009). Problemi u prevođenju dvosmislenih filmskih naslova sa engleskog jezika na srpski. Treći međunarodni kongres primenjene lingvistike, 29. 10. – 2. 11. 2009. Novi Sad: Filozofski fakultet. (usmeno izlaganje)
- Panić Kavgić, O. (2010a). Filmski naslovi i njihovi prevodi: šta se promenilo u poslednjih trideset godina?. U: *Jezik, književnost, promene – jezička istraživanja. Zbornik radova* (B. Mišić Ilić i V. Lopičić, ur.), Niš: Filozofski fakultet, 83-96.
- Panić Kavgić, O. (2010b). Prevodilačke greške u novinskim člancima u rubrici „Meridijani“ nedeljnika *Vreme. Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* 53/2: 99-113.
- Panić Kavgić, O. (2011). Kontekstualna reformulacija kao prevodni postupak prilikom prevođenja filmskih naslova. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 36: 135-149.
- Panić Kavgić, O. (2013a, u štampi). Naslovi filmskih nastavaka na engleskom jeziku i njihovi prevodi na srpski. U: *Zbornik radova sa 6. međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma „Susret kultura“*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

⁹ Do sličnog zaključka autorka ovog rada došla je i u istraživanju koje se bavilo prevodilačkim greškama u novinskim člancima rubrike „Meridijani“ nedeljnika *Vreme* (Panić Kavgić 2010b).

Panić Kavgić, O. (2013b, u štampi). Prevođenje naslova dugometražnih animiranih filmova. U: *Zbornik radova s međunarodne konferencije „Translation and Interpreting as Intercultural Mediation“*. Podgorica: Institut za strane jezike.

Peng, Y. (2007). Translation of Film Titles with the Application of Peter Newmark's Translation Theory. *Sino-US English Teaching* 4 /4: 77-81.

Pešikan M., J. Jerković i M. Pižurica (2010). *Pravopis srpskoga jezika*. Izmenjeno i dopunjeni izdanje. Novi Sad: Matica srpska.

Prčić, T. (1997). *Semantika i pragmatika reči*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Prčić, T. (2004). *Englesko-srpski rečnik geografskih imena*. Novi Sad: Zmaj.

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

Prčić, T. (2008). *Novi transkripcioni rečnik engleskih ličnih imena*. 2. izdanje. Novi Sad: Zmaj.

Schnetzer, M. (2003). The Translation of Film Titles in Switzerland. Članak je pronaden na veb adresi koja više nije u funkciji.

Steinsaltz, D. (2000). What's German for G.I. Joe?: How film titles travel, na: <http://www.steinsaltz.me.uk/papers/film.pdf>

Xiuquan, W. (2007). Application of Contextual Adaptation in Film Title Translation, na: <<http://www.docin.com/p-177039153.html>>

Olga Panić Kavgić

ERRORS IN TRANSLATING FILM TITLES FROM ENGLISH INTO SERBIAN

Summary: The paper deals with the description, analysis and classification of errors that occur in the process of translating film titles from English into Serbian. The introductory section highlights the five basic principles of successful film title translation, primarily focusing on two of them: information value principle and formal-linguistic principle.

The second section discusses titles that are, regularly, wrongly and unjustifiably treated as examples of mistranslations. Thus, it is explained why, in certain cases, titles rendered into Serbian by applying the procedures of contextual reformulation, direct translation with structural simplifications and the direct copying of foreign titles should be considered acceptable.

The central section of the paper analyses translation errors in film titles from the viewpoints of semantics, grammar and orthography. Thus, based on a corpus of 2500 titles and their translation equivalents, three categories of mistranslated titles are discussed and exemplified, with additional comments on solutions that would have been more acceptable in each particular case.

Following an overview of the increasing rate of mistranslated titles in the last three decades, the paper rounds off by summarizing the main points of the discussion and offering possible clues as to why certain types of errors seem to occur more frequently than others.

Key words: film titles, mistranslations, semantic error, grammatical error, orthographic error, adequate translation, translation equivalent, context, literal translation

811.163.41'255.4:316.722

811.163.42'255.4:316.722

Лариса Раздобудко-Човић

Универзитет у Косовској Митровици

**МОДЕЛИ КУЛТУРЕ У АУТОПРЕВОДИМА МЕМОАРА
Н. НАБОКОВА И У ПРЕВОДИМА МЕМОАРА
НА СРПСКИ И ХРВАТСКИ ЈЕЗИК**

Сажетак: Циљ овог рада је проналажење случајева креолизације културних и жанровских елемената језика са кога се преводи (оригинала) и језика на који се преводи. Међутим, при подробнијем изучавању феномена два аутопревода мемоара Владимира Набокова, задатак се додатно искомпликовао, пошто је било потребно пронаћи случајеве креолизације три културна елемента и жанровска модела: прво, његовог енглеског оригиналa *Conclusive Evidence* (1951), друго, његовог русифицираног аутопревода (с низом значајних измена и допуна) под насловом *Другие берега* (1954), те англизованог аутопревода *Других берегов* под насловом *Speak, Memory* (1966). Анализи трију претходних креолизација модела културе аутор истраживања неизоставно додаје и анализу слојева културних и жанровских особености превода српског и хрватског преводиоца са различитих оригиналних текстова: хрватски преводилац, Нада Шољан, за оригинал узима англизовани превод *Speak, Memory* (1966); за српског преводиоца, Петра Вујчића, оригинални текст је русифицирани аутопревод Набокова «*Другие берега*» (1954). На крају спроведене анализе аутор долази до закључка да се интерпретација оригиналног уметничког дела у ауторизованом преводу манифестије комплексом различитих фактора, условљених, пре свега уникатном природом ауторизованог превода као таквог, затим концептуално-естетичким особеностима оригиналног текста, и најзад – лингвокултурном специфичношћу свих актера превода – аутора, преводиоца и аудиторијума.

Кључне речи: књижевни превод, аутопревод, ауторизован превод, реалије, транскрипција, приближан превод, транслитерација, описни превод, хипонимијски превод.

Основни циљ овог рада јесте да прикаже случајеве креолизације културних и жанровских елемената језика са кога се преводи (оригинала) и језика на који се преводи. Тај задатак, међутим, приликом подробнијег проучавања феномена два *аутопревода мемоара* Владимира Набокова постаје сложенији, будући да је неопходно приказати случајеве креолизације три културна елемента и жанровска модела: пре свега његовог енглеског оригиналa *Conclusive Evidence* (1951), затим русификованог аутопревода овог дела (са низом значајних измена и допуна) под насловом *Друге обале - 1954*. (Набоков 1999), те англизираног аутопревода *Других обала* под насловом *Speak, Memory* – 1966. (Набоков 1999) Анализи наведених креолизација модела културе аутор истраживања додаје као неопходну и анализу

слојева културних и жанровских особености превода српског и хрватског преводиоца који преводе са различитих оригиналних текстова: хрватска преводитељица Нада Шољан (Набоков, 2002) за полазни текст узима англизирани превод *Speak, Memory* (1966.), док је за српског преводиоца Петра Вујичића (Набоков 1995.) то русификовани Набоковљев аутопревод *Друге обале* (1954). У раду су истакнуте опште особености земаља – Русије, Енглеске и Америке – заједно са њиховим индивидуалним цртама, као и у међусобној корелацији. У Набоковљевим делима изражена је перцепција новог културног простора, карактеристична за аутора и његове јунаке.

Дакле, може се рећи да англојезичко стваралаштво В.В. Набокова представља дијалог руске и америчке културе, њихово узајмно преплитање и обогаћивање. У англојезичком стваралаштву Набокова настављене су оне теме и сижеи које је аутор започео у свом рускојезичном стваралаштву и које су засноване на традицијама руске културе.

О дијалогу култура написано је много радова, међутим, тек у неколицини поклања се пажња наставку тог дијалога у оквиру стваралаштва одређеног писца, мада управо у квинтесенцији утиска који се крију у тексту дела дијалог култура има свој, можда најупечатљивији, израз. Овај рад представља покушај анализе дијалога култура у стваралаштву В.В. Набокова, писца који је стварао у емиграцији и у својим делима комбиновао опште представе земаља у којима је својевремено живео: Русије, Француске, Енглеске и Америке; свака од ових тема неодвојив је део капиталног културолошког проблема Русија – Запад.

Набоков гради свој стваралачки простор у коме значајну улогу игра језик и културна традиција. Ово искуство му је касније омогућило да слободније и сигурније „преплиће“ руске и западне културне традиције у свом уметничком свету.

Теоретске и методолошке основе истраживања чини културолошки приступ стваралачком наслеђу В.В. Набокова, приступ који претпоставља културно-историјско и компаративно-типолошко истраживање наслеђа у комплексном јединству биографског и књижевно-културног билингвистичког контекста. У раду је коришћен принцип кроскултуралне и међукултуралне, или интеркултуралне, анализе уметничких појава, између осталог – *мемоара* В. Набокова, као синтезе култура. Притом кроскултурална анализа помаже да се истакну црте руске, енглеске и америчке културе у уметничком свету В.В. Набокова, док међукултурална или интеркултурална служи за истицање путева корелације двеју култура.

Чини се да је Т.А. Казакова у праву када каже да преводиоцу уметничких текстова друштво додељује улогу посредника у процесу адаптације почетног знака на услове инојезичке културе (Казакова 1989: 54). Сходно томе, актуелни проблем уметничког превода јесте проблем преводивости који је у непосредној вези са таквим проблемима као што су преводивост непреводивог и репродуковање националних особености оригинала (Ризун, 1982: 3).

Избећи у преводу механички спој црта двеју националних култура, тј. присуство пренаглашених националних црта преводног језика и тежити природној синтези националних особености два народа – то је једини начин да се нађу права решења ових сложених теоријских и практичних проблема.

Решење наведених проблема од посебног је значаја, будући да је улога

непреводивих јединица у контексту уметничког дела велика. Посебну улогу имају реалије које су крајње специфични појмови, својствени само једном народу, језичкој групи, етничкој мањини. Реалије једног народа обично се не могу срести у језику другог, и на свој начин су непоновљиве у другој језичкој форми. У категорију реалија спадају многе пословице, изреке, идиоматски изрази, фразеологизми, речи и синтагме којима се означавају поједине националне црте, појаве и предмети који се срећу код других етничких група.

Уколико је језичка јединица читав један свет у малом у коме се одражава неки реални фрагмент, или пак представа о том фрагменту реалности, тада се појам реалије, у етно-културном смислу, издваја по богатству значења међу обичним језичким структурним компонентама. Управо у процесу превођења долази до контакта и међусобног пројектирања различитих лингвистичких система, као и сасвим различитих цивилизација и културних заједница. Узме ли се све ово у обзир, тада се, међу осталим елементима језичког система, нарочито јасно издваја процес превођења реалија.

У теорији превођења термином „реалија“ означавају се *rечи* којима се именују већ поменути предмети и појмови. Појам „превод реалија“ је двоструко услован: реалија је по правилу непреводива као реч у речнику и «реч за реч», али се ипак, као по неком неписаном правилу, преноси (у контексту) другим средствима. А.В.Федоров, један од најпознатијих руских теоретичара превођења, истакао је да „не постоји реч која не би могла бити преведена на други језик, макар описано, то јест опширном комбинацијом речи датог језика“ (*Питања теорије уметничког превода* 1971: 182). Преводиоци се најчешће сучавају са две основне тешкоће при превођењу реалија: одсуством еквивалента у језику превода, услед помањкања референце коју означава реалија код говорника тог језика, те неопходношћу да се, уз предметно значење (семантику) реалије, пренесе и њен колорит (конотација) – њена национална и историјска обојеност.

Приликом избора најпогоднијег метода превођења, посебну пажњу треба поклонити начину на који је непозната реалија пласирана и осмишљена у оригиналу. Најчешће је непозната реалија – туђа реалија и аутор је у текст уметничког дела уводи приликом описивања реалности која је нова за носиоца датог језика, на пример, у роману из живота неког народа у некој земљи, приповедајући о одређеној епизоди, о свакодневици, за читаоца непознатој. Ове речи захтевају да буду тако пласиране како би омогућиле перцепцију онога о чему се говори, те да се истовремено осети специфична „арома туђег“, карактеристичан локални или национални историјски колорит, због којег су ови елементи и уведени у текст.

Могуће је, dakле, извести закључак да се као најуспешније може сматрати оно увођење непознате реалије у текст које би омогућила читаоцу њену природну, спонтану перцепцију, без посебних ауторских интервенција. Реалије које су познате читаоцима углавном не захтевају тумачење, а нарочито не регионалне реалије. Међутим, у појединим ситуацијама преводилац мора пажљиво да провери постоји ли одређена реч у језику превода и да ли је адекватна по значењу датој речи из оригиналa, те какав је њен фонетски и графички облик у језику превода.

Веома често и писац и преводилац рачунају на контекстуално тумачење, на то да ће читалац разумети новоуведену реалију „по смислу“. Нису ретки ни

случајеви прецењивања читаочевих знања, када аутор не тумачи реалију, туђу или своју, која је очигледно непозната читалачкој публици. То се односи на многе ауторе који пишу на историјске теме. Очигледно је да се читалац који наилази на непознату реалију у оригиналу налази у бољој позицији у односу на читаоца превода. Неки писци сматрају да ће читалац тражити тумачење непознате речи у речницима, али по мишљењу С. Влахова и С. Флорина, мало је вероватно да ће читалац (који није научни радник или истраживач), пошто је узео књигу ради задовољства, почети да „копа по речницима“. Пласирање и тумачење реалија у посебним речницима, коментарима и глосарима на крају књиге, дела или поглавља, у знатној мери оптерећује читаоца и одвлачи га од приповедачког тока.

Један од главних задатака преводиоца јесте да максимално пренесе садрај оригинала. Разлике у системима језика оригинала и језика превода, као и карактеристике грађења текстова на сваком од тих језика, у различитој мери ограничавају могућност потпуног очувања садржаја оригинала у преводу. Задатак преводиоца је да што потпуније извуче информацију из оригиналног текста, те због тога он мора да познаје језички фон (језичку позадину, изванјезички садржај) којим располажу изворни говорници датог језика. Стога успешно превођење претпоставља свестрано познавање историје, културе, књижевности, обичаја, савременог живота и других реалија народа који говори на језику оригинала. Другим речима, основни захтев за постизање пуновредног превода јесте преводиочево познавање реалија или конкретних услова живота и свакодневице земље са чијег језика преводи.

Различити истраживачи предлажу различите методе превођења речи – реалија, укључујући одређени метод преношења национално-маркиране језичке јединице, не узимајући у обзир други. Највећу примену имају транслитерација, транскрипција, калковање, описни превод, приближан превод и трансформациони превод.

Анализа метода превођења речи-реалија у преводима дела В. Набокова показала је да су се преводиоци користили практично свим начинима описаним у научној литератури. Истраживање је показало да, према фреквентности примене, метод транслитерације износи 32%, приближни превод – 22%, калковање – 14%, описни превод – 7%, хипонимијски превод – 3%, трансформациони превод – 1%.

Како бисмо истакли вредности и недостатке сваког од наведених метода, наводимо ниже њихову детаљну анализу:

1. Транслитерација

У већини случајева у оба превода се примењивао овај метод превођења властитих имена, топонима, марки аутомобила, назива цигарета, напитака, хране: «У него било три брата, Дмитрий (женатый первым браком на Фальц-Фейн), Сергей (женатый на Тучковой) и Константин.... » (с.20). У преводу: «Имао је три брата, Дмитрија (ожењеног у првом браку девојком из куће Фалц-Фајн), Сергеја (ожењеног Тучковом) и Константина» (ПВ¹36). У целини узев, овај метод је

1 ПВ – превод Петра Вујичића

примењен прилично ефикасно и доследно, са изузетком неколицине случајева, на пример, када је преводилац прешао на транскрипцију: *Пыхачев - Пихачов*: «Из пяти их сестер Наталья была за Петерсоном, Вера - за Пыхачевым, Нина - за бароном Раушем фон Траубенберг (а затем за адмиралом Коломейцевым), Елизавета - за князем Витгенштейном, Надежда - за Вонлярлярским.» (ДБ², с.20) - «Од пет сестара Наталија је била удата за Петерсона, Вера за Пихачова, Нина за барона Рауша фон Траунберга (а затим за адмирала Коломејцева), Јелисавета за кнеза Витгенштејна, Надежда за Вонљарљарског» (ПВ, с.36). Грешке при превођењу презимена *Пихачов* су сасвим разумљиве, будући да у српском језику нема гласа *ы*. Овај начин преношења реалија уз помоћ транскрипције је веома редак и среће се углавном у преводу Петра Вујчића, код превођења презимена. Треба истаћи да се овај начин данас изузетно ретко користи, искључиво по традицији, потиснуо га је метод транслитерације.

2. Приближан превод

Овај начин је коришћен за превођење географских реалија (флора, фауна, биљне културе), етнографских реалија (свакодневица, одећа, храна, лекови, установе), надимака, те друштвено-политичких реалија (углавном су то називи државних служби). Примену овог метода преводиоци тумаче чињеницом да се не могу увек пронаћи еквиваленти наведених реалија у другим културама: «Вижу пар, мрејући над шоколадом, и тарелки с черничним пирогом». (с.194) – У Вујичићевом преводу *черничный пирог* преведен је приближно, као *тортице са слатким од боровнице*: «Назире се пара над чоколадом, тамноплавим блеском преливају се *тортице са слатким од боровнице* (ПВ, с.109-110). Нешто прецизније, али такође приближно, преводи Нада Шољан: «Видим пару чоколаде и тањуре с питом од купина.» (НШ³, с.135) У већини случајева овај метод се показао ефикасним, аналогони су успешно одобрани.

3. Калковање

Овај начин је коришћен за превођење етнографских, географских и друштвено-политичких реалија, као и фразеологизама:

Фразеологизам замерзнутъ до мозга костей Набоков трансформише у до центра мозга: «...что замерзает «до центра мозга» (ДБ, с. 36) У преводима је дат као калк – код Наде Шољан «...укочена је од зиме, смрзнута «до средишта мозга» (НШ, с. 77), а код Вујичића проширеним компонентним склопом српског фразеологизма *смрзнути се до костију* «...осећа да се смрзла до сржи у костија...» (ПВ, с.62).

Или: како би пробудио колорит енглеских успомена, Набоков енглеску реч за новине користи у руској транскрипцији: «Такие вещи, как горячие булочки и пирожные, запиваемые чаем после игры, или крики газетчиков: «*Пайна, пайна!*»,

2 ДБ – „Другие берега“

3 НШ – превод Наде Шољан

мешающиеся с велосипедными звонками на темнеющих улицах, казались мне в ту пору более характерными для Кембриджа, чем кажутся теперь (ДБ, с.241). Преводитељица Нада Шольан даје калк *нов'не*: „Ствари као што су топло *пециво* и *погачице* које су нам сервирали уз чај послије утакмице или кокнијевски крикови колпортера “*Нов'не, нов'не!* » који су се мијешали са звоњавом бицикла... ». (НШ, с.210). У преводу Петра Вујичића, пак, реалија попут *булочке* је изостављена, те је упрощена читава реченична конструкција, њена синтаксичка структура.

Још један пример: у самом оригиналу постоји калк: «...счастливо женился *dans la force de l'vge* (В расцвете сил (франц.), т. е. в моих теперешних летах на молодой эстонке около того времени, когда я женился сам (в 1925 году).» (с. 33), који Петар Вујичић преводи такође калком: «...у најбољим годинама» (ПВ, с. 58) и даје га у фусноти. Када је реч о преводу исте фразе код Наде Шольан, треба истаћи да је она у овом случају употребила метод трансформације, изоставивши и француски калк, и његов превод.

4. Описни превод

Путем описног превода преводиоци су пренели значење етнографских и друштвено-политичких реалија. Ни код Срба, ни код Хрвата не постоји таква реалија као што су „валенки“. Дослован превод ове реалије (*ваљенки*), како је то учинио Петар Вујичић, не значи ништа за извornог говорника српског језика. Описни превод је једини начин да се ефикасно пренесе значење ове речи, што смо пронашли у преводу Наде Шольан (*пустене чизмиме - сапоги из ваљаной шерсти*): «Слыши, добросовестно скрипит под его *валенками* снег...» (ДБ, с. 36) - «Чујем како под његовим *ваљенкама* јако шкрипи снег... » (ПВ, с.61); «Чујем како му снијег пуккета под *пустенным чизмима...* » (НШ, с. 76).

На овом месту би било неопходно дати коментар, будући да реалија има хронолошки карактер.

5. Хипонимијски превод

Овај начин превођења користио се углавном за преношење терминолошких речи-реалија у случајевима када се у преводу не би давао пуни назив: «Однажды на рыночной площади я нашел на книжном лотке русское издание, подержанный «Толковый Словарь Живого Великорусского Языка» Даля в четырех томах... » (с.240). У преводу Петра Вујичића даје се хипонимијски превод «..*Даљев речник-тумач руског језика* у четири тома.» (ПВ, с.151); док Нада Шольан користи калковање: «..Дахловог *Интерпретативног речника живог руског језика* у четири свеске. » (НШ, с.208)

6. Трансформациони превод

Код овог начина превођења долази до упрощавања читаве реченичне конструкције, њене синтаксичке структуре.

На овај начин су преведене етнографске и друштвено-политичке реалије: «... счастливо женился dans la force de l'age (В расцвете сил (франц.), т. е. в моих теперешних летах на молодой эстонке около того времени, когда я женился сам (в 1925 году).» У преводу Наде Шољан изостављена је реалија и изменјена синтаксичка структура реченице: «...оженио младом Естонком отприлике у доба кад сам се сам оженио.» (НШ, с.70)

Главни разлог изостављања реалије може бити у томе што преводиоци датог дела нису имали потребну информацију о начинима превођења речи-реалија.

Дакле, анализа истраживања показује да се ради о великом броју речи-реалија у тексту; речи-реалије имају функцију стварања културног оквира дела и омогућују аутору да у потпуности реализује своју замисао. У текстовима из опуса В.Набокова сусрећу се етнографске, ономастичке, друштвено-политичке и географске реалије које аутор користи у циљу реконструисања етнографских специфичности и колорита времена, а такође користи и специфичне руске реалије, западноевропске и америчке културно маркиране речи. Издвојили смо 7 начина преношења значења речи-реалија у преводима дела В. Набокова: транскрипцију, приближан превод, транслитерацију, калковање, описни превод, хипонимијски превод и трансформациони превод. У преводима Наде Шољан примећују се случајеви изостављања речи-реалија, што резултира непотпуним преношењем укупне информације која је садржана у значењу културно-маркиране јединице, те инојезичном читАОЦУ могу остати неразумљиви поједини моменти приповедања.

Према томе, након извршене анализе може се закључити да интерпретацију оригиналног уметничког дела у ауторизованом преводу детерминише читав низ различитих фактора, условљених превасходно јединственом природом ауторизованог превода као таквог, концептуално-естетским специфичностима изворног (оригиналног) текста, те лингвокултуролошким специфичностима свих актера превода: аутора, преводиоца и читалаца.

Да бисмо одредили креолизацију модела културе у преводима на српски и хрватски језик, важно је да решимо проблем „културне преводивости“, то јест да утврдимо како се у преводу реализовало преношење културног, историјског, књижевног и животног контекста. Осим тога, потребно је решити питање формалних начина превођења као што су игра речи и звучна инструментација текста, као и питање стилске идентичности и самодентичности писца.

Осим тога, анализом система речи-реалија у стваралаштву В. Набокова, и начина њиховог превођења, долази се до следећег закључка:

Речи-реалије представљају веома специфичну, сложену и вишезначну категорију лексичког система сваког језика.

Будући да су једна од најважнијих група безеквивалентне лексике, реалије делују као својеврсни „чувари“ и „носиоци“ културолошке информације, чиме се одређује њихова нарочита улога у уметничком делу.

Проблем јединствене класификације речи-реалија остаје, међутим, нерешен, у основи свих постојећих класификација лежи предметни принцип.

Аутор користи речи-реалије ради стварања етнографских специфичности приповедања, те колорита времена; В. Набоков користи не само специфичне реалије југа, већ и општеамеричке реалије.

Писац користи реалије-туђице, позајмљене из других језика, које имају велику улогу приликом детаљног описивања начина живота народа и његове свакодневице, али које нису увек разумљиве инојезичном читаоцу, те је у том случају неопходно књигу снабдети речником, или коментарима на свакој страници.

У преводима дела В. Набокова сусрећу се следећи начини превођења културолошки маркираних јединица: транскрипција, приближан превод, транслитерација, описни превод, хипонимијски превод, трансформациони превод

Према фреквентности употребе различитих метода превођења речи-реалија, најзаступљенија је транскрипција (32%), а најређи – трансформациони превод (1%).

Честа употреба појединог метода превођења реалија не подразумева увек и његову ефикасност. Транскрипција, на пример, уз поштовање свих правила, у већини случајева преноси само звучну форму речи, не дотичући се значења. Тако је и са транслитерацијом која преноси графички облик дате лексичке јединице и која се све ређе користи приликом превођења безеквивалентне лексике.

Како сваки од метода превођења има своје добре стране и своје недостатке, приликом превођења културолошки маркираних јединица треба прибегавати комбиновању различитих метода, не ограничавајући се само на један. Могуће су комбинације два или три метода, на пример, транскрипције и описног превода, или се пак могу давати објашњења или коментари за сваку реалију.

Изостављање или погрешан превод речи-реалија има за последицу непотпуно разоткривање укупног значења дате речи, чиме се инојезином читаоцу онемогућује да схвати конотативне нијансе, наговештаје и алузије.

Превођење речи-реалија је стваралачки процес који од преводиоца захтева висок ниво културе и културолошке припремљености.

Анализом у оквиру датог рада не иссрпљује се дубина предложене теме, већ су расветљени само неки од аспеката улоге речи-реалија у уметничком тексту. Овај рад може послужити као полазна основа за опширије истраживање у области књижевног превођења.

Литература

- Виноградов, В.С. (1978). *Лексические вопросы перевода художественной прозы*. Москва:Издательство Московского университета.
- Влахов С. и Флорин С., (1986). *Непереводимое в переводе*. Москва: Международные отношения.
- Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. (1978). Москва: Художественная литература Международные отношения.
- Галеева, Н.Л. (1997). *Основы деятельности теории перевода*. Тверь: Тверской государственный университет.
- Казакова, Т.А. (1989). Роль речемыслительного стереотипа в художественном перевод. У:*Перевод как процесс и как результат: язык, культура, психология*. Калинин: Калининский государственный университет.
- Набоков, В.В. (1995). *Друге обале*. Превео са руског Петар Вујичић. Градац: АЛЕФ.
- Набоков, В.В. (1999). *Другие берега*. М.: Слово/Слово.

- Набоков, В.В. (1999). *Память, говори*. Перевод с английского Сергея Ильина. У: *Собрание сочинений американского периода в 5 т.* (т. 5). Москва: Симпозиум.
- Набоков, В.В.(2002). *Говори, сјећање!* /С енглеског превела Нада Шольан. Ријека:”Отокар Кершовани” д.о.о.
- Ризун. В.В. (1982). *К вопросу о социально-культурной адаптации художественного произведения*. У: Теория и практика перевода. Киев: Вища школа.
- Федоров, А.В. (1983). *Основы общей теории перевода*. Москва: Высшая школа.

Larisa Razdobudko-Čović

MODELS OF CULTURE IN NABOKOV'S MEMOIRS AND TRANSLATION OF MEMOIRS IN SERBIAN AND CROATIAN

Summary: The paper presents an analysis of two Serbian translations of V. Nabokov's memoirs, that is the translation of the novel «Другие берега» (“The Other Shores”) published in Russian as an authorized translation from the original English version «Conclusive Evidence», and the translation of Nabokov's authorized translation from Russian to English entitled «Speak, Memory». Creolization of three models of culture in translation from the two originals — Russian and English — is presented. Specific features of the two Serbian translations are analyzed, and a survey of characteristic mistakes caused by some specific characteristics of the source language is given. Also, Nabokov's very original approach to translation which is quite interpretative is highlighted.

Key words: literary translation, authorized translation, transcription, transliteration

Marija Koprivica Lelićanin

Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, doktorantkinja

POLIFUNKCIONALNOST METADISKURSNIH MARKERA OGRAĐIVANJA U AKADEMSKIM ČLANCIMA NA ITALIJANSKOM JEZIKU

Sažetak: Markeri ograđivanja su podvrsta interakcionog (Hyland 2005) odnosno interpersonalnog (Vande Kopple 1985; Crismore et al. 1993) metadiskursa. Ograđivanjem se postiže preciznost i sprečava eventualno neprihvatanje kod publike, te su neizostavni u akademskom pisanju. U radu smo ispitali prisustvo markera ograđivanja u akademskim člancima na italijanskom jeziku. Prilagodili smo Hylandov pristup, a zatim smo ukrstili pragmatsku funkciju sa gramatičkom kategorijom. Kvantitativno i kvalitativno analizirani rezultati ukazuju na preferentnu upotrebu markera ograđivanja u tri discipline: nauka o jeziku, nauka o književnosti i didaktika. Naša saznanja mogu da budu korisna neizvornim govornicima akademske zajednice u sticanju pragmatičke kompetencije akademskog pisanja na italijanskom jeziku.

Ključne reči: markeri ograđivanja, metadiskurs, akademski pisani dikurs

1. Uvod

Markeri ograđivanja su podvrsta interakcionog (Hyland 2005) odnosno interpersonalnog (Vande Kopple 1985; Crismore et al. 1993) metadiskursa. Najšira definicija metadiskursa podrazumeva sav jezički materijal koji ne menja značenje u propozicionom sadržaju¹, već signalizira autorovo prisustvo (Vande Kopple, 1985:226; Crismore, 1990:118; Swales, 1990:188). Kroz metadiskurs autor često iskazuje odnos prema sopstvenom tekstu i prema tekstovima drugih autora, ali ujedno i pomaže čitaocima da „organizuju, klasifikuju, tumače, procene i reaguju“ na datu informaciju (Vande Kopple, 1985:83).

Markeri ograđivanja kvalifikuju kategoričke tvrdnje (Hyland 1996: 251). Ukazuju na autorovu obazrivost, skepticizam, čak i skromnost. Ova strategija svojstvena je akademskom pisanju jer omogućuje autorima da otvore dijalog sa publikom i spreče njeno eventualno negodovanje.

Upotreba markera ograđivanja oslikava pragmatičku kompetenciju odnosno

1 Ovako široka definicija mogla bi i da odgovara definiciji diskursnih markera, te zahteva razjašnjenje. Diskursni markeri povezuju različite delove diskursa i omogućavaju koherenciju (Fraser 1999), dok metadiskurs podrazumeva veći opseg markera kako tekstualne, tako i interpersonalne prirode (Vande Kopple 1985, Crismore et al. 1993). U srži metadiskursa je odnos između autora i primaoca teksta. Suptilna persuazivnost u argumentacijskim tekstovima je metadiskursno ostvarenje, a ne predmet izučavanja diskursnih markera, te je reč o pojmovima različitog obima i dosega.

sposobnost da se u bilo kom društveno-kulturnom kontekstu poruka prenese i protumači sa svim nijansama i tačno onako kako je to nameravao autor (Fraser 2010:15). Ukoliko se markeri ograđivanja izostave ili upotrebe neadekvatno, autori mogu delovati arogatno ili čak uvredljivo (Fraser 2010:15).

Iako je poslednjih godina sve više priručnika za akademsko pisanje na italijanskom jeziku (v. Italia 2006; Dall'Aversano, Grilli 2005; Bruni, Raso 2002; Riediger 2009), markeri ograđivanja, kao i metadiskurs uopšte, se u italijanskoj lingvistici tek sporadično spominju², te ovaj fenomen ostaje nedovoljno istražen. Stoga smo odlučili da odgovore o preferentnoj upotrebi markera ograđivanja u italijanskom pisanom akademskom diskursu potražimo u praksi, na korpusu italijanskih akademskih članaka. Članci su iz nauke o jeziku, didaktike i nauke o književnosti. Odabrali smo ove discipline imajući na umu svršenog filologa/profesora italijanskog jezika koji se opredelio za dalje akademsko usavršavanje i karijeru koja podrazumeva kontinuirano čitanje i objavljivanje na italijanskom kao stranom jeziku.

Rad se sastoji iz dve celine. U prvom delu biće predstavljeni markeri ograđivanja i kratka panorama pristupa i studija, zatim funkcionalni pristup markerima ograđivanja koji se potom ukršta sa gramatičkom formom. U drugom delu ovaj okvir se primenjuje u analizi upotrebe markera ograđivanja u akademskim člancima na italijanskom jeziku.

2. Markeri ograđivanja

1.1. Pojam i studije

Pojam ogradivanja poznat je u lingvističkoj literaturi od sedamdesetih godina prošlog veka. Lakoff (1972) je ogradivanje definisao kao reči koje čine stvari nejasnima (Lakoff 1972: 195). U razvoju pojma uočili smo da su markeri ograđivanja najpre obuhvatili i ublažavanje i pojačanje (Lakoff 1972; Brown and Levinson 1987), dok je u novijim metadiskursnim podelama reč je o dve različite kategorije markera (Crismore et al 1993; Hyland 2005). Takođe, najpre se nije razlikovalo da li se markeri ogradivanja odnose na propozicioni ili nepropozicioni sadržaj (Lakoff 1972, Fraser 1975). Na ovu distinkciju prvi ukazuje Prince et al (1982), što je ujedno blisko i metadiskursnom poimanju markera ograđivanja koje je primenjeno u ovom radu.

Studije (Stubbs 1986; Coates 1987) govore da je ogradivanje skoro dva puta češće u konverzaciji nego u pisanom diskursu jer govornici koriste ove markere kad žele da stvore prijateljsku atmosferu, budu učtivi ili ne mogu da se prezicno izraze (Holmes

2 U italijanskoj lingvistici metadiskurs nije pobudio jednako interesovanje koje u anglistici. Sporadično se spominje kroz metatekstualnu kategoriju diskursnih markera. Autorke Berretta (1984) i Cresti (2005), navode neke od tekstualno-pragmatičkih konektora za reformulaciju, argumentaciju, izražavanje posledice, zaključka i ublažavanje tvrdnje, a kod Serijannija (1996) se izdvajaju ispunjivači (*riempitivi*). Bazzanella (1995) prvi put u italijanskoj lingvistici pored demarkativa, fokalizatora, egzemplifikatora, uključuje i kognitivne markere, ali bez primera na italijanskom jeziku. Sve ove podele radene su za govorenje diskursa. Markeri za ublažavanje tvrdnje koje navodi Berretta (1984) *probabilmente, per dire, praticamente, in pratica* najbliži su potrebama našeg istraživanja, ali reč je o svega nekolicini markera koji su primereniji govorenom diskursu.

1984; Coates 1987). Lakoff (1972) i mnogi drugi (Latour, Woolgar 1979: 75-87; Powell 1985; Dubois 1987; Channell 1994) ističu namernu neodređenost ograđivanja, ali se ograđivanje može shvatiti i kao sredstvo kojim se pisac/govornik distancira od svojih iskaza (Prince et al 1982; Rounds 1982).

1.2. Pragmatske funkcije markera ograđivanja u akademskom pisanju

U definisanju pragmatskih funkcija markera ograđivanja krenuli smo od Hylandove podele, ali nam je korpus nametnuo određene izmene. Predstavićemo najpre Hylandovu podelu i primere, a zatim naš predlog, koji ćemo argumentovati primerima u odeljku posvećenom analizi.

Hyland (1996) navodi dve osnovne pragmatske funkcije markera ograđivanja:

- 1) pretpostavke koje se odnose na sadržaj ili markeri ograđivanja sadržaja (*content-motivated*)
- 2) one koje se odnose na prihvatljivost tvrdnje kod publike ili markere ograđivanja usmereni na čitaoca (*reader-motivated*).

Prva grupa markera, odnosno, markeri ograđivanja sadržaja ublažavaju ono što pisac govori o svetu i kakav je svet uistinu (Hyland 1996). U ovu grupu spadaju:

- a) markeri preciznosti (*accuracy-based hedges*), pomoću kojih se od čitalaca zahteva da razumeju tvrdnju, koliko je to moguće, kao istinitu, npr. *generally, almost, might, probable*.
- b) markeri ograđivanja usmereni na pisca (*writer-based hedges*) oslikavaju piščevu želju da anticipira moguće negativne posledice za svoje tvrdnje. Reč je o "taktici" kojom se umanjuje prisustvo autora. Ovde spadaju pasivne konstrukcije i "apstraktni govornici", npr. *It seems, these data indicate, the evidence strongly favours*.

Druga grupa markera, markeri ograđivanja motivisani čitaocima imaju interaktivnu ulogu i uključuju upotrebu ličnih pozicija kojima se nastoji omeđiti univerzalnost tvrdnjem npr. *In our hands, I believe, I suggest, My analogy* itd.

Hylandovi primjeri sugerisu da su markeri usmereni na pisca (*It seems*) i markeri motivisani čitaocima (*I believe*) polovi iste ravni koja se odnosi na odsustvo ili prisustvo autora, dok markeri za prezicnost sadržaja predstavljaju zasebnu grupu. Zato smo Hylandovu podelu prilagodili na markere ograđivanja sadržaja (-S) i markere ograđivanja autora (prikrivanje (-A) i otkrivanje autora (+A))³. Primeri iz korpusa koje ćemo analizirati u drugom delu ukazali su nam na preklapanje ovih pragmatskih funkcija, i naveli na zaključak da se bilo kojim markerom ograđivanja uvek ograđuje sadržaj i to na dva načina: ili prikrivanjem ili otkrivanjem autora. Stoga bi najpreciznija podela bila na dva zajednička preseka skupova:

- 1) Zajednički markeri ograđivanja sadržaja i prikrivanja autora
- 2) Zajednički markeri ograđivanja sadržaja i otkrivanja autora

1.3. Oblici markera ogradivanja

3 Kod autorke Blagojević (2008: 129-139) nailazimo na sličan princip s tim što autorka koristi nešto drugačiju terminologiju i „markere ogradivanja usmerenog na sadržaj“ još dodatno razlaže na „markere ogradivanja koje se tiče pouzdanosti propozicionog sadržaja“ i na „markere ogradivanja koje se tiče preciznosti saopštenja propozicionog sadržaja“.

O markerima ograđivanja u italijanskom jeziku saznajemo posredno iz malobrojnih studija koje se bave modalnošću i epistemičkom modalnošću.

U italijanskom jeziku epistemička modalnost može da se iskaže leksičkim sredstvima (*secondo me, mi sa, mi pare*), epistemičkim modalizovanim glagolima (*dedurre, credere, ritenere, supporre, presumere, immaginare, pensare*), epistemičkim prilozima (*certamente, sicuramente, indubbiamente, probabilmente, presumibilmente, forse*) (Schneider 1999:45), modalizovanim epistemičkim pridevskim konstrukcijama (*essere certo, indubbio, probabile, possibile*) (Schneider 1999:139), modalizovanim pridevima (*presunto, possibile, probabile*). Nisu sva navedena epistemička sredstva ujedno i markeri ograđivanja. Neki epistemički prilozi (*certamente, sicuramente, indubbiamente*) spadaju u suprotnu krajnost autorove predanosti istinitosti iskaza i u metadiskursne markere sigurnosti ili pojačanja.

1.4. Polipragmatska funkcija vs gramatički oblik

Zatim smo nastojali da za svaku gramatičku kategoriju odredimo dominantnu pragmatsku funkciju.

Ograđivanje sadržaja najčešće se ostvaruje pomoću modalnih glagola, epistemičkih prideva i priloga. Autor se prvenstveno krije iza epistemičkih i modalizovanih glagola u trećem licu, bezličnoj i/ili pasivnoj konstrukciji (pretežno epistemički glagoli dokazivanja kao što su *provare, apparire, sembrare, referire, cercare*). Autor se otkriva pomoću ličnih epistemičkih izraza (*secondo me/noi, a mio/nostro parere*), modalnih glagola dovere i potere u prvom licu, epistemičkih i modalizovanih glagola (pretežno epistemičkih glagola procene i rasuđivanja u prvom licu kao što su *credere, ritenere, supporre, presumere, immaginare, pensare, suggerire, proporre*).

Reč je o veoma uslovnom dodeljivanju pragmatskih funkcija gramatičkim kategorijama markera ograđivanja jer u određenom kontekstu markeri ograđivanja mogu da ispolje svoju polipragmatsku prirodu. Stoga je, kao što smo već rekli, preciznije govoriti o presecima skupova. Zajednički markeri za ograđivanje sadržaja i prikrivanje autora (S Ç A-) su modalni i epistemički glagoli u trećem licu, epistemički pridevi i epistemički prilozi. Zajednički markeri za ograđivanje sadržaja i okrivanje autora (S Ç A+) su modalni i epistemički glagoli u prvom licu i lični epistemički izrazi.

2. Markeri ograđivanja u akademskim člancima na italijanskom jeziku

2.2. Korpus, metod i postupak

Cilj nam je da ispitamo markere ograđivanja u akademskim člancima na italijanskom jeziku iz oblasti italijanistike. Ove markere smatramo ključnim za akademski diskurs jer omogućuju autoru da izrazi stav prema istinitosti sopstene tvrdnje, kao i da se približi i osvoji publiku, a o njima ne možemo da saznamo mnogo iz literature o akademskom pisanju.

Za potrebe istraživanja sastavili smo korpus od 75 članaka iz tri oblasti: nauka o italijanskom jeziku, didaktika italijanskog jezika i nauka o italijanskoj književnosti.

Broji 500.029 reči ili preko 1400 strana teksta⁴. Prema broju reči spada u veće korpusa, a pojedinačni subkorpsi su „srednje-veliki“ (Bolasco 1999: 204)⁵. Detaljni podaci o sastavu korpusa i subkorpusa dati su u Tabeli 1.

Subkorpus	Broj članaka	Broj reči
Didaktika italijanskog jezika (DID)	25	152.546
Nauka o jeziku (LIN)	25	180.702
Nauka o italijanskoj književnosti (LET)	25	166.781
Korpus ukupno (KORP)	75	500.029

Tabela 1: Sastav korpusa

U formiranju korpusa vodili smo se sledećim principima:

1. *Referentnost*: svi akademski članci iz svih subkorpusa su poznatih autora i iz referentnih italijanskih časopisa. Prema našim saznanjima, u Italiji ne postoji zvanična lista časopisa koje je odobrilo Ministarstvo obrazovanja ili neka druga ugledna institucija, te smo se se u odabiru časopisa vodili reputacijom časopisa, izdavača i autora⁶.

2. *Vremenska usaglašenost*: svi akademski članci su iz istog vremenskog perioda (2000-2011). Selekcija novijih članaka iz ovih časopisa omogućila nam je “prototipske primere” žanra (Swales 1990:58) koji ispunjavaju tipična očekivanja naučne zajednice. Nismo uzimali u obzir eventualne prikaze knjiga, već samo originalne stručne i naučne radeove.

3. *Ujednačenost u veličini*: supkorpsi se sastoje od jednakog broja članaka (po 25) i približno istog broja reči.

Naša analiza je poznata u korpusnim studijama kao *corpus-based*, odnosno prezicnije kao *corpus-supported* istraživanje (Lee u Bhatia et al 2008: 88-91; Tognini-Bonelli 2001). *Corpus-supported* istraživanje kombinuje kvalitativne i kvantitativne postupke oslanjajući se na prethodnu lingvističku intuiciju ili teorijski okvir u ispitivanju podataka. U našem postupku smo krenuli od postojećih primera iz literature na italijanskom (Pietrandera 2004) i proveravali njihovo pristustvo u korpusu. Istovremeno smo izdvajali primere iz korpusa (*corpus driven approach*) i razvrstavali ih prema kategorijama. Zatim je usledila kvantitativna analiza pomoću programa AntConc, odnosno, prebrojavanje markera koje smo utvrdili kvalitativnim putem i statističko poređenje prema matrici subkorpus i marker. U svakom primeru smo ispitivali metadiskursnu prirodu markera i odbacivali sve što nije metadiskurs, te je analiza u skoro svakom trenutku bila i kvantitativna i kvalitativna. Konačno, analizirali smo korpus i prema pragmatskim funkcijama i persuazivnim efektima. Stoga je naša analiza najpre kvantitativna i *corpus driven*, zatim kvantitativna i *corpus supported*, i konačno opet kvantitativna, odnosno *corpus driven*.

4 Ovu računicu preuzeли smo od Hylanda (1996): njegov korpus od 700.000 reči odgovara broju od 2000 strana teksta.

5 Neprezentativni korpus oko 15.000 reči, mali korpus oko 15.000 reči, srednji korpus oko 45.000 reči, srednje-veliki oko 100.000 reči i veliki korpus oko 500.000 reči i više (Bolasco 1999: 204).

6 U korpusu članaka iz nauke o književnosti nastojali smo da pokrijemo sve epohe, od Trećenta do Novećenta. U odabiru članaka nam je pomogla prof. Mirka Žogović i ovom prilikom joj se zahvaljujemo.

2.3. Metodološka razjašnjenja

S obzirom da se markeri ograđivanja mogu manifestovati, kao što smo uostalom i videli u prethodnom odeljku, kroz veliki broj različitih formi koje mogu obuhvatiti i propozicioni sadržaj i/ili neke druge metadiskursne markere, smatrali smo da je nužno definisati izvesna ograničenja. Stoga su naša ograničenja uslovljena strožjom distinkcijom između propozicionog i nepropozicionog sadržaja, kao i polivalentnošću metadiskursnih markera.

Kao što je to slučaj u većini metadiskursnih studija (Crismore et al. 1993, Hyland 1998), odlučili smo se za ekplicitne tekstualne markere koji se jasno mogu identifikovati u tekstu (De Milne 2003) i koji imaju sigurno metadiskursno značenje. Izdvajali smo samo markere samog autora, a izostavljali markere ograđivanja iz eventualnih citata (npr. iz analiziranih književnih dela), gramatičkih korpusa ili izmišljenih gramatičkih primera⁷. Još jednom napominjemo da smo uzimali u obzir samo markere kojima autor iskazuje svoju nesigurnost prema sadržaju. Iz tih razloga nismo uključili npr. i priloge za učestalost (npr. *di solito, occasionalmente* i sl.) jer su deo propozicionog sadržaja. Takođe, autor se često prikriva i ograđuje sadržaj iza strateških sredstava kao što su apstraktne imenice⁸ (npr. *dati, evidenze, analisi*), upućivanja na metod, pasivnih konstrukcija, hipotetičkih rečenica i sl. S obzirom da je to veoma široko shvatanje metadiskursa, kao i s obzirom na to da ova sredstva mogu da pripadaju i propozicionom sadržaju u našoj studiji ih nismo uvrstili. Iz istog razloga nismo uzimali u obzir neke druge kvalifikativne prideve kojima se ograđuje sadržaj (npr. *tipico, usuale* i sl.), već smo se ograničili samo na prideve sa epistemičkom i neodređenom vrednošću.

Sintaksička sredstva ograđivanja pored pasiva, hipotetičkih rečenica, načinskih rečenica (npr. posle *come se*), obuhvataju još i kondicional ograđivanja (*condizionale di dissociazione*) i kondicionala ublažene tvrdnje (*condizionale di modestia*), kondicionala sumnje ili nesigurnosti (*condizionale esprime dubbio o insicurezza*), epistemički futur, imperfekat radnje koja se umalo nije dogodila (*imperfetto imminenziale*) i nekih drugih (ređih) glagola koje nismo obuhvatili analizom. Konjunktiv u zavisnim rečenicama nismo uzimali u obzir jer njihova upotreba uslovljena prvenstveno semantikom glagola glavne rečenice ili veznikom. Jednim istraživanjem se ne mogu sa sigurnošću prebrojati svi markeri ograđivanja upravo zbog prirode samog metadiskursa, kao i neograničene kreativnosti autora. Stoga smo nastojali da zabeležimo najvažnije tendencije, radije nego pojedinačne upotrebe.

Drugo ograničenje tiče se polivalentnosti metadiskursnih markera, te u ovu studiju nismo uključili i neke markere koji jesu deo metadiskursa, ali se mogu svrstati u neke druge metadiskursne kategorije. Naime, ograđivanjem se mogu smatrati i reference iz literature,

7 Primera radi, u korpusu nam se takođe pojavio i marker *è capace che* umesto *è possibile che*, ali ga nismo uračunali jer je upotrebljen u primeru kojim se ilustruje regionalna jezička upotreba, a ne kao ogradivanje autora: *E se il giovane tiene a coppa a cinquant'anni non vi mettete paura che lo dovete regalare, perché quello è capace che viene pure per senza niente.*

8 U analizi smo ispitivali i upotrebu imenica kao što su *possibilità* i *probabilità* ukoliko su deo imenskog predikata, ali je njihova upotreba retka, te je nismo uračunali.

ali ovi markeri su u metadiskursnim taksonomija najčešće tretirani kao tekstualni markeri. Retorska pitanja nismo ovde uzimali u obzir jer ih u širim metadiskursnim analizama tumačimo kao markere angažovanja čitaoca.

2.4. Rezultati i diskusija

2.4.1. Učestalost markera ograđivanja

Ispitali smo frekvenciju markera ograđivanja u celom korpusu, kao i u subkorpusima pojedinačno. S obzirom na razlike u broju reči u subkorpusima i u broju reči u pojedinačnim člancima, opredelili smo se za poređenje relativnih vrednosti koju smo računali kao prisustvo markera ograđivanja na svakih 1000 reči u korpusu (KORP) i subkorpusima (DID, LET i LIN) (Tabela 2).

Ukupno smo zabeležili blizu 6.000 upotreba markera ograđivanja u celom korpusu, ili po jedan marker na svakih 90 reči, odnosno skoro 11 na svakih 1000 reči. Najviše se upotrebljavaju epistemički modalni glagoli u 3. licu, prilozi i pridevi, a najmanje lični epistemički izrazi i epistemički i glagoli procene u 1.licu. Iz ovih podataka zaključujemo da se autor pomoću markera ograđivanja češće prikriva nego otkriva.

Posmatrajući svaki subkorpus zasebno, markeri ograđivanja se najčešće koriste u člancima iz didaktike (14 na 1000 reči), a najmanje u člancima iz nauke o književnosti (oko 9 na 1000 reči). Primera radi, u subkorpusu DID jedan marker ograđivanja javlja se na 74 reči, u subkorpusu LIN na 80, a u subkorpusu LET na svakih 107 reči (v. Tabela 2). Kad je reč o funkcijskoj upotrebi markera ograđivanja u subkorpusima primećujemo isti trend kao i u celom korpusu. U svim subkorpusima više se upotrebljavaju markeri ogradivanja kojima se ograđuje sadržaj i istovremeno prikriva autor. Stoga možemo zaključiti da se akademskim diskursom u ove tri discipline teži objektivnom prikazivanju stvarnosti najčešće strategijom prikrivanja autora.

Takođe smo poredili i frekvencije u odnosu na jedan članak iz celog korpusa i iz pojedinačnih oblasti⁹. Tako u jednom prosečnom članku iz nauke o književnosti nailazimo na blizu 62 markera ograđivanja, dok u člancima iz didaktike 82 i lingvistike oko 90. Ove razlike mogu da ukažu na drugačiju praksu u ove tri „filološke“ discipline i zaslužuju buduću pažnju.

U nastavku ćemo kroz odabране primere analizirati upotrebu i polipragmatsku funkciju ovih markera ograđivanja.

	Apsolutna f KORP	%	Rel f KORP	Rel f DID	Rel f LET	Rel f LIN	Članak KORP	Članak DID	Članak LET	Članak LIN
--	------------------	---	------------	-----------	-----------	-----------	-------------	------------	------------	------------

⁹ Prosečan broj reči u člancima u celom korpusu iznosi 6667, dok u člancima iz tri subkorpusa varira. Najduži su članci iz lingvistike 7228 reči, a najkraći iz didaktike 6101.8 reči, dok članci iz nauke o književnosti imaju 6671 reči. Relativne vrednosti po članku računate su u odnosu na prosečni broj reči članka za datu oblast.

epistemički u 1. licu	183.00	3.26%	0.37	0.35	0.23	0.50	2.47	1.40	1.53	3.61
glagoli procene u 1.licu	214.00	3.82%	0.43	0.52	0.47	0.31	2.87	3.17	3.14	2.24
lični izrazi	85.00	1.52%	0.17	0.20	0.05	0.12	1.13	1.22	0.33	0.87
epistemički modalni u 3. licu	1729.00	30.84%	3.46	4.52	2.37	3.58	23.07	27.58	15.81	25.88
glagoli privida u 3. licu	487.00	8.69%	0.97	0.93	1.27	1.48	6.47	5.67	8.47	10.70
epistemički pridevi i neodređeni pridevi i zamenice	1535.00	27.38%	3.07	3.82	2.18	3.33	20.47	23.31	14.54	24.07
epistemički prilozi	1374.00	24.51%	2.75	3.21	2.79	3.25	18.32	19.56	18.64	23.49
UKUPNO	5607.00	100%	11.22	13.55	9.36	12.57	74.79	81.92	62.47	90.86
na svakih N reči	89.18			73.82	106.78	79.55				

Tabela 2: Kvantitativna distribucija markera ogradijanja

2.4.2. Markeri ogradijanja sadržaja i prikrivanja autora

Analizirajući upotrebu modalnih glagola u trećem licu, potvrdila nam se pretežno epistemička (mišljenje) upotreba glagola *potere*, dok se glagol dovere upotrebljava skoro uvek deontički (neophodnost, dužnost, obaveza). U našem korpusu vrednost najbližu espistemičkoj glagol *dovere* poprima u kondicionalu prezenta. Tumačenje u epistemičkom ključu se obezbeđuje i prisustvom nekih drugih markera ogradijanja kao *in un certo senso* (1), *forse* (2) ili *credo* (3):

(1) *In un certo senso dovrebbe corrispondere al discorso riportato corrispondente al seguente discorso diretto* (subkorpus LIN)

(2) *Schemi evolutivi simili si possono ritrovare, spesso in forma più complessa, a livello sintattico, il meno indagato, precedentemente, da questo punto di vista, ma quello sul quale la Grammatica dovrebbe incidere forse con più forza.* (subkorpus LIN)

(3) *Fermo restando che la scuola, io credo, dovrebbe comunque espandere questi orizzonti, occorre tener presente che alla base della motivazione possono esservi, oltre all'interesse, diversi altri fattori:* (subkorpus DID)

Epistemički prilozi i prilozi za ublažavanje tvrdnje su veoma česta strategija ogradijanja u akademskom pisanju (blizu jedne trećine od ispitivanih formi). U proseku u jednom članku se javlja skoro 20 priloga ogradijanja, odnosno oko 3 na svakih 1000 reči. Češća je njihova upotreba u člancima iz didaktike i lingvistike, nego u nauci o književnosti. Najfrekventnija je upotreba priloga *quasi*, *forse*, *almeno*, *piuttosto*, *circa*, *un po'*, *dal punto di vista*, *in generale*, *magari*, *generalmente*. Iako literatura (Reideger 2009:159) savetuje da se umesto priloga na *-mente* upotrebljava forma *in modo+privedev*

ili *con+imenica*, u korpusu to nije slučaj, te se pojavljuju *relativamente, prevalentemente, principalmente, apparentemente, presumibilmente*. Prilozi *praticamente, grosso modo, non troppo, possibilmente, in linea di massima, preferibilmente, approssimamente* su retki i javljaju se po manje od 10 puta u čitavom korpusu. Ujedno, neki od ovih priloga (*praticamente, grosso modo, in linea di massima*) su primereniji govorenom diskursu.

Od prideva i zamenica najčešći je oblik *alcuno*, slede pridevi *possibile, qualche, neodređeni* pridev i zamenica *un certo*, neodređena zamenica *qualcosa*, dok je neodređena zamenica *qualcuno* i pridev *probabile* najređe javljaju (po 25 frekvencija u celokupnom korpusu).

U našem korpusu pridev *possibile* ograđuje prvenstveno apstraktne imenice: *conoscenza, futuro, influenza, tempo (il più breve tempo possibile), interpretazione, variazione, necessità, significato, difficoltà, intreccio, equivoco, oscillazione, implicatura, soluzione, identificazione, cancellazione*. I u tom slučaju česta su nizanja i po nekoliko markera ograđivanja (4):

(4) Una possibile soluzione mi sembra possa provenire dalla semplice considerazione appena discussa che l'imperfetto non veicola una relazione temporale, intendendo con ciò che non si tratta di un predicato a due argomenti. (Subkorpus LIN)

Ograničavanjem već apstraktnih i neodređenih imenica postiže se najpre opreznost i zaobilaze kategorične tvrdnje.

Kopulativnim glagolima privida i dokazivanja nazvali smo one glagole kojima autor nastoji umanjiti kategoričnost svoje tvrdnje pod velom subjektivnosti. Ovim glagolima nastoji se zamagliti preciznost i dokazivost tvrdnje. Najčešća je upotreba glagola *sembrare, apparire, parere* koji se javljaju u proseku po jedan na svakih 1000 reči u celom korpusu. Iako razlike nisu velike, uočavamo da je ovo sredstvo popularnije među lingvistima i teoretičarima književnosti, nego među didaktičarima. Takođe se često kombinuju uz druge markere ograđivanja kao što su hipotetičke rečenice sa *punto di vista* (5) ili se kao kopulativni glagoli ostvaruju uz predikativnu dopunu u vidu markera ograđivanja *possibile* (6):

(5) Se guardato da questo punto di vista, l'uso del sistema verbale, e anche il suo apprendimento, appare caotico e frammentario. (Subkorpus DID)

(6) Concentriamo la nostra riflessione su quanto ci pare possibile elaborare sul versante della ricerca e della formazione universitaria. (Subkorpus DID)

2.4.3. Markeri ograđivanja sadržaja i otkrivanja autora

Strategija ograđivanja sadržaja pomoću otkrivanja autora zauzima manje od 10% ukupne upotrebe markera ograđivanja. Ovi markeri su subjektivniji, te nisu toliko česti u akademskom pisanju. Autor se otkriva prvenstveno epistemičkim i glagolima procene u prvom licu jednine i množine i ličnim izrazima.

Glagol *potere* u prvom licu najčešće se javlja u prvom licu množine prezenta i u prvom licu množine kondicionala prezenta. Nastojali smo da uzmemu u obzir samo epistemičku funkciju, mada je često bilo teško razlikovati između pojmovne i iskustvene mogućnosti jer ova distinkcija može da zavisi od autorovog i čitaočevog pristupa znanju (7) i (8):

(7) alla consueta scala di evoluzione nell'acquisizione dei tempi dell'indicativo posso dunque aggiungere il piuccheperfetto ed il perfetto semplice (Subkorpus DID)

(8) *Quanto poi al fatto che si abbia a che fare con un fenomeno esclusivo del parlato, in realtà, posso documentare almeno un caso tratto dallo scritto* (Subkorpus LIN)

Od modalizovanih glagola procene u prvom licu (pre svega prezenta, a potom kondicionala) zabeležili smo najfrekventiju upotrebu glagola *credere, pensare, ritenere, proporre*. Zabeležili smo još i uporebu glagola *supporre, presumere, immaginare* i *suggerire*. Upotrebljeni u prvom licu, glagoli procene i rasudivanja ograju sadržaj autorovim prisustvom.

Ovi glagoli mogu da budu u službi umetnutog komentara (11):

(9) *Non c'è bisogno, credo, di aggiungere di più.* (Subkorpus DID)

Za oblike *penso/pensiamo* nismo zabeležili funkciju umetnutog komentara već samo glagola koji uvodi zavisnu rečenicu. Izdvojićemo sledeći primer nizanja nekoliko markera ograđivanja (10):

(10) *Penso tuttavia che sia possibile indicare almeno due percorsi che possono avere, a mio parere, validità generale.* (Subkorpus LIN)

Iako spada u *verba dicendi*, glagol *dire* takođe može imati funkciju procene i ograđivanja autora. Oblik *diciamo* srećemo u funkciji ispunjivača u govornom jeziku i retko se upotrebljava u toj funkciji u pisanom akademskom diskursu (0.02 na 1000 reči) i zabeležili smo svega nekoliko takvih upotreba u člancima iz nauke o književnosti (11), (12) i didaktike (13).

(11) *Un itinerario, diciamo, assertivo e positivamente vincolato ad un testo finale destinato da Dante a riscattare le oscene deviazioni della Tenzone il canto xxiii del Purgatorio è stato tracciato da Michele Barbi.* (Subkorpus LET)

(12) *Viceversa, nella Storia della letteratura italiana diretta da Enrico Malato (1995-2000) un ampio capitolo del iii volume, Il Quattrocento, sembra ripristinare, diciamo, l'antico potere della parola e della cosa*”(Subkorpus LET)

(13) *La nostra scelta cade su una situazione divenuta negli ultimi anni molto comune nella scuola italiana: una normale classe di bambini italofoni (diciamo, ciclo dell'obbligo),* (Subkorpus DID)

Oblikom *direi* se takođe postiže diskurzivnost (14) i još je bliži govorenom diskursu. Njegova upotreba je takođe veoma retka u celom korpusu i iznosi 0.03 na svakih 1000 reči.

(14) *Direi che la prima domanda cui bisognerà tentare di rispondere sia se, nel programmare un corso di lingua, debba essere riservato uno spazio particolare anche all'insegnamento del lessico* (Subkorpus DID)

Lični izrazi kao što su *secondo me, a mio avviso* i sl., pa i glagol procene *ritengo* se ne preporučju u akademskom pisanju (Riediger 2009:158). Takođe je prikladnija upotreba prvog lica množine, nego prvog lica jednine (Riediger 2009:158). Ipak, u analiziranim člancima uočili smo sledeće lične izraze: *secondo me/noi, a mio/nostro parere, a mio/nostro avviso, per me/noi, dal mio/nostro punto di vista*.

Iako neprikladni za akademski diskurs, lični izrazi kao markeri ograđivanja češći su u člancima iz didaktike, a najčešći u člancima iz nauke o književnosti. U proseku, u svakom članku iz didaktike i lingvistike javiće se po jedan lični izraz i tek u svakom trećem članku iz nauke o književnosti.

(15) *In questa attività, è secondo noi indispensabile per l'insegnante dotarsi di strumenti di comprensione della grammatica* (DID)

(16) *Meno vulgata, ma secondo me altrettanto sicura, è la nozione che si tratta di una dedica avvelenata* (Subkorpus LET)

Izdvojićemo i primer (17) u kojem se ukršta „objektivno i činjenično“ stanje sa ličnim markerom ograđivanja i dodatno naglašava prilogom ublažavanja:

(17) *Il fatto è che secondo me, le cose non stanno proprio così.* (Subkorpus DID)

A mio/nostro parere je takođe retko u upotrebi, ali se čini primerenijim akademskom diskursu od prethodnih ličnih izraza. Javlja se ili na pocetku teksta (18) ili kao umetnuta recenica odvojena zarezom (19).

(18) *A mio parere, inoltre, è possibile ravvisare uno sviluppo tematico-psicologico* (Subkorpus DID)

(19) *inducono fortemente, a mio parere, il passaggio ad un diverso livello interpretativo* (Subkorpus DID)

Upotreba markera *A mio/nostro avviso* je veoma slična prethodnom, ali smo primetili da nije uvek odvojen zarezima (20, 21). Ovi markeri (*secondo me/noi, a mio/nostro parere/avviso*) doživljavaju se kao umetnuti komentari, te bi ih trebalo odvajati zarezima.

(20) *costituiscono a mio avviso la motivazione più potente che stimola ogni processo* (Subkorpus DID)

(21) *A nostro avviso la negazione grammaticale è una forma di focalizzazione di contrasto* (Subkorpus LIN)

3. Zaključak

U ovom radu analizirali smo upotrebu metadiskursnih markera ograđivanja u italijanskom jeziku na korpusu od 75 članaka (500.029 reči) iz italijanske lingvistike, didaktike i književnosti. Odabrali smo ove oblasti imajući na umu svršenog filologa/italijanistu koji čita i objavljuje na italijanskom. Njegova pragmatska kompetencija podrazumeva prikladnu upotrebu ograđivanja, a ovom fenomenu literatura na italijanskom nije posvetila preveliku pažnju.

Markeri ograđivanja spadaju u interaktivne metadiskursne markere. Pokazuju autorov oprez, preciziziraju sadržaj i sprečavaju negativne reakcije publike. U podeli metadiskursnih markera prilagodili smo Hylandovu podelu (1996). Poliragmatska funkcija markera ograđivanja ostvaruje se u preseku dva (od tri) skupa: presek skupa preciznosti sadržaja i otkrivanja autora i presek skupa preciznosti *sadržaja i prikrivanja* autora. Polipragmatsku funkciju markera ograđivanja ukrstili smo sa njihovom gramatičkom formom. U ovu matricu smo upisivali primere iz korpusa, analizirali konkordanske linije, odbacivali upotrebu koja nije metadiskursna, razvrstavali opet i brojali u celom korpusu i pojedinačnim subkorpusima. Frekvencije su izražene u relativnim vrednostima (na 1000 reči), kao i po jednom prosečnom članku u celom korpusu i pojedinačnim disciplinama. U svim subkorpusima zabeležene su iste tendencije: dominantna upotreba markera ograđivanja sadržaja i prikrivanja autora, i to epistemički modalnih glagola u 3.licu, prideva, zamenica i priloga. U celom korpusu po jedan marker ograđivanja se javlja na skoro 90 reči. Najmanje se ograđuju autori članaka iz teorije književnosti, a najviše didaktičari. U korpusu su se pojavili i markeri ograđivanja koje literatura ne

savetuje (Reideger 2009). Njihova upotreba je manja od 10%, ali smo zabeležili znatan broj njihovih varijanti (*secondo me/noi, per me/noi, a mio/nostro avviso/parere* itd.).

U ovom radu se nismo posebno bavili retoričkim funkcijama ograđivanja, te bi ih trebalo ubuduće detaljnije analizirati. S obzirom da se ogradivanjem postiže veća prezicnost i zahteva dalja provera pretpostavljamo njihovu pretežnu funkciju u domenu *ethos-a*. Istovremeno, grade saradnju i interaktivnost sa čitaocem uključivajući ga zamišljeni dijalog.

Literatura

- Bazzanella, C. (1995). I segnali discorsivi. In: *Grande grammatica italiana di consultazione, volume III* (L. Renzi et al., eds), Bologna: Il Mulino, 225-257.
- Berretta, M. (1984). *Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso*. In: *Linguistica testuale* (L. Coveri, ed.). Roma: Bulzoni, 237-254.
- Blagojević, S. (2008). *Metadiskurs u akademskom diskursu*. Niš: Filozofski fakultet.
- Bolasco, S. (1999). *Analisi multidimensionale dei dati*. Roma: Carocci.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: CUP.
- Bruni, F., Raso, T. (2002). *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica*. Zanichelli.
- Channell, J. (1994). *Vague Language*. Oxford: OUP.
- Coates, J. (1987). Epistemic modality and spoken discourse. *Transactions of the Philological society* 85: 100-131.
- Cresti, E. (2005). Enunciato e frase: teorie e verifiche empiriche. In Biffi Marco et al. (a cura di). *Italia linguistica: discorsi di scritto e di parlato, Scritti in onore di Giovanni Nencioni*. Sieina: Prolagon [dostupno preko http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-cresti_nencioni.pdf, stranici poslednji put pristupljeno 25.02.2012.].
- Crismore, A., Markkanen R., & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication* 10: 39-71.
- Dafouz Milne, E. (2003). Metadiscourse revisited: a contrastive study of persuasive writing in professional discourse. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 11: 29-52.
- Dall'Aversano, C. e Grilli A. (2005). *La scrittura argomentativa. Dal saggio breve alla tesi di dottorato*. Milano: Mondadori Education.
- Fraser, B. (2010). Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In: *New Approaches to Hedging* (G Kaltenböck et al., eds.)). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited, 15-35.
- Fraser, B (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31: 931-952.
- Fraser, B. (1975). Heded performatives. In: *Syntax and Semantics. Vol. 3* (Cole and J. L. Morgan,eds.), New York: Academic Press, 187-210
- Holmes, J. (1984). Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics* 8: 345-365.
- Holmes, J. (1988). Doubt and certainty in ESL textbooks. *Applied Linguistics*, 9(1): 20-44.
- Hyland, K. (1996). Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles *Written Communication* 13(2): 251-281.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context. The pragmatics of academic discourse. *Journal of Pragmatics* 30: 437-455.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. Oxford: Continuum.
- Italia, P. (2006). *Scrivere all'università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*. Milano: Mondadori Education.
- Lakoff, G. (1972). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Chicago Linguistic Society Papers* 8: 183-228.

- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The social construction of scientific facts*. Beverley Hills: Sage.
- Lee, D. Y.W. (2008). Corpora and discourse analysis: new ways of doing old things. In: *Advances in Discourse Studies* (V. K. Bhatia et al., eds). London and New York: Routledge, 86-100.
- Pietrandrea P. (2004). L'articolazione semantica del dominio epistemico dell'italiano. *Lingue Linguaggio* 2: 171-206.
- Pietrandrea P. (2005). *Epistemic Modality: Functional properties and the Italian system*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Powell, M. J. (1985) Purposive vagueness: An evaluation dimension of vague quantifying expressions. *Journal of Linguistics*. 21: 31-50.
- Prince, E., Frader, J., & Bosk, C. (1982). On hedging in physician-physician discourse. In: *Linguistics and the professions* (R. D. Pietro, eds.), Hillsdale, NJ: Ablex, 83-97.
- Riediger, H. (2009). *Scrivere tesi, saggi e articoli. Come documentarsi, preparare e organizzare un testo nell'epoca di internet*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Rounds, P. (1982). *Hedging in written academic discourse: Precision and flexibility*. Ann Arbor: The University of Michigan. Mimeo.
- Serrianni, L. (1996). *Grammatica italiana*. Milano: Garzanti.
- Schneider S. (1999). *Il congiuntivo tra modalità e subordinazione. Uno studio sull'italiano parlato*, Roma: Carocci.
- Stubbs, M. (1986). 'A matter of prolonged fieldwork': Notes towards a modal grammar of English. *Applied Linguistics* 7(1):1-25.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam: John Benjamins.
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some explanatory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication* 36: 82-93.
- Prilog: Korpus akademskih članaka na italijanskom jeziku

Subkorpus članaka iz didaktike

- Adorno, C. (2009). Grammatica e acquisizione dell'italiano L2. *Italiano LinguaDue* 1 (1): 1-15.
- Andorno, C. (2007). Saper "leggere" le varietà di apprendimento: competenze linguistiche per gli insegnanti di italiano. In: *Lingua Scuola e Società, I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (E.Pistolesi, eds), 125-134.
- Arrigoni, P. (2011). Il fenomeno dell'alternanza L1/L2 nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Analisi di un corpus di interazioni didattiche. *Italiano LinguaDue*, n.2.2011: 23-37.
- Balboni, P. E. (2007). Prospettive per la formazione degli insegnanti. In: *Lingua Scuola e Società, I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (E.Pistolesi, eds), 105-109.
- Chiari, I. (2002). La procedura cloze, la ridondanza e la valutazione della competenza della lingua italiana. *Italica* 79 (4): 523-538.
- Chini, M. (2007). Usi linguistici e atteggiamenti di minori immigrati a Pavia e Torino, fra L1 e L2. In: *Lingua Scuola e Società, I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (E.Pistolesi, eds), 153-178.
- Chini, M. (2011). Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale. *Italiano LinguaDue*, n.2.2011:1-22.
- Corino, E., Marello, C. (2009). Didattica con i corpora di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, n.1.2009:279-285.
- Cortelazzo, M. A. (2007). Evoluzione della lingua, percezione del cambiamento, staticità della norma. In: *Lingua Scuola e Società, I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*

- (E.Pistolesi, eds), 47-56.
- Della Casa, M. (2007). La scrittura come strumento per elaborare e costruire significato. In: *Lingua Scuola e Società, I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (E.Pistolesi, eds), 57-65.
- Duso, E. M. (2002). Narrare in italiano L2: uno studio sull'espressione delle relazioni temporali. *Linguistica e Filologia*, 15, 7-59.
- Favaro, G. (2007). Italiano L2 “su misura”. Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche. In: *Lingua Scuola e Società, I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (E.Pistolesi, eds), 111-123.
- Favaro, G. (2009). L’italiano L2: auto-apprendimento e narratività. Materiali. *Italiano LinguaDue*, n.1.2009: 286-296.
- Giovanardi, C., Trifone, P. (2010). L’inchiesta Italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati. *Italiano LinguaDue*, n.2.2010: 148-155.
- Guidi, E. (2010). Guarda e impara...Un nuovo approccio all’uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi. *Italiano LinguaDue*, n.2.2010:107-135.
- Lo Duca, M.G. (2007). Quante e quali parole nell’insegnamento dell’italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione di un Sillabo. In: *Lingua Scuola e Società, I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (E.Pistolesi, eds), 135-150.
- Lo Duca, M.G. (2008). Elementi culturali (e interculturali) nell’insegnamento dell’italiano lingua seconda. *Lingua Nostra, e Oltre*, I (1): 4-14.
- Mauroni, E. (2011). Imparare l’italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico. *Italiano LinguaDue*, n.1.2011: 397-438
- Mazzotta, P. (2009). L’approccio CLIL nell’insegnamento delle lingue agli adulti. Studi di Glottodidattica 2009, 2: 125-141.
- Mezzadri, M. (2004). I livelli comuni di riferimento. Scuola e Lingue moderne, anno XLII, n. 1-3: 25-29.
- Mollica, A. (2006). Gli scioglilingua nella glottodidattica: cenni di analisi e proposte di attività. ILSA italiano a stranieri. N.3, luglio 2006: 4-11.
- Serragiotto, G. (2009). La valutazione della produzione orale in CLIL. *Studi di Glottodidattica* 2: 181-189.
- Sobrero, A.A., Miglietta, A. (2011). Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri (parte prima). *Italiano LinguaDue*, n.1.2011: 233-260.
- Sobrero, A.A., Miglietta, A. (2011). Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri (parte seconda). *Italiano LinguaDue*, n.2.2011, 287-301.
- Vanelli, L. (2008). Quale grammatica per chi apprende l’italiano L2? *Lingua Nostra, e Oltre*, I (1): 16-22.

Subkorpus akademskih članaka iz nauke o italijanskoj književnosti:

- Aprà, A. (2001). Moravia al cinema. *Studi Novecenteschi* XXVIII (61): 13-18.
- Barolini, T. (2004). Saggio di un nuovo commento alle Rime di Dante. *Dante, Rivista internazionale di studi su Dante Alighieri*, 1.2004: 21-38.
- Borsellino, N. (2004). Scenari pagani dell’Antinferno. *Dante, Rivista internazionale di studi su Dante Alighieri*, 1.2004: 55-66.
- Branca, V. (2001). Boccaccio protagonista nell’Europa letteraria fra tardo Medioevo e Rinascimento. *Cuadernos de Filología Italiana*, 2001, n. extraordinario: 21-37.
- Breschi, G. (2008). “Lo cor che ‘n su Tamisi ancor si cola” (Inferno XII 120). Letteratura italiana antica, VIII: 193-218.
- Castoldi, M. (2006). “Dunque io torno al Manzoni e al suo immortale romanzo”. Rileggendo Eco d’una notte mitica di Giovanni Pascoli. *Studi sul Settecento e l’Ottocento* 1. 2006: 57-69.
- Cavallini, G. (2006). Breve postilla sul motivo del ritorno e altro in due idilli leopardiani. *Studi sul Settecento e l’Ottocento*, 1. 2006: 81-88.
- Chirumbolo, P. (2003). Belfagor e il mondo rovesciato di Machiavelli. *Studi Rinascimentali*.

- Rivista internazionale di letteratura italiana*, 1, 2003: 29-35.
- Ciccuto, M. (2008). Di bellezza in bontà: luoghi dell'osservre dantesco fra Beatrice e Costanza D'Altavilla (Paradiso III). *Letteratura italiana antica*, VIII: 273-278.
- De Michelis, C. (2001). Scrittori al cinema. *Studi Novecenteschi* XXVIII (61): 159-160.
- Della Terza, D. (2004). Dante e Forese. L'incontro in Purgatorio. *Dante, Rivista internazionale di studi su Dante Alighieri* 1.2004: 101-111.
- De Ventura, P. (2004). Gli appelli all'uditore e il dialogo con il lettore nella Commedia. *Dante, Rivista internazionale di studi su Dante Alighieri* 1.2004: 81-99.
- Esposito, E. (2006). Aporie dell'interstualità. Studi sul Settecento e l'Ottocento, 1. 2006: 72-78.
- Filograsso, I. (2002). Calvino, o della complessità. *Italianistica Rivista di letteratura italiana*, anno XXXI, N.1: 132-141.
- Frassica, P. (2006). Il Giovin Signore nell'After dark milanese. *Studi sul Settecento e l'Ottocento*, 1. 2006: 12-17.
- Illiano, A. (2008). Per uno studio della ragione narrativa nella Commedia: Il Prologo. *Letteratura italiana antica* VIII: 151- 185.
- Muresu, G. (2008). Virgilio, la corona, la mitria (Purgatorio XXVII). *Letteratura italiana antica* VIII: 223-261.
- Palermo, A. (2003). Il "Rinascimento" e l'invenzione della "Storia della letteratura italiana". *Studi Rinascimentali. Rivista internazionale di letteratura italiana*, 1, 2003: 163-167.
- Picone, M. (2004). Dante e Cino: una lunga amicizia. Prima parte: i tempi della Vita Nova. *Dante, Rivista internazionale di studi su Dante Alighieri* 1.2004: 39-53.
- Porcelli, B. (2002). Psicologia, abito, nome di due adolescenti pirandelliane. *Italianistica Rivista di letteratura italiana*, anno XXXI, N.1:59-63.
- Salvatore, M. (2003). Giordano Bruno, Lucrezio e l'entusiasmo per la vita infinita. *Studi Rinascimentali. Rivista internazionale di letteratura italiana* 1, 2003: 113-120.
- Serianni, L. (2007). Il cibo nella Divina Commedia. *Cuadernos de Filología Italiana* 14: 61-67.
- Serianni, L. (2008). Sul colorito linguistico della Commedia. *Letteratura italiana antica* VIII: 141-150
- Tinazzi, G. (2001). Cinema e letteratura. *Studi Novecenteschi* XXVIII (61): 9-12.
- Tortora, M. (2004). Quattro lettere inedite di Italo Svevo. *Filologia italiana*, 1.2004, 213-226.

Subkorpus članaka iz nauke o jeziku:

- Adamo, G., Della Valle, V. (2004). Le novità del lessico italiano. *La Crusca per voi*, 28: 4-7.
- Banfi, E. (2008). L'influsso dello spazio linguistico italiano sull'area balcanica: diacronia e sincronia. *La Crusca per voi*, Dicembre 2008: 1-15.
- Bazzanella, C. et al. (2005). Dal latino iam agli esiti nelle lingue romanze: verso una configurazione pragmatica complessiva. *Cuadernos de Filología Italiana* 12: 49-82.
- Beccaria, G. L. (2002). Italiano, oggi: l'antico, il nuovo. *Cuadernos de Filología Italiana* 9:191-203.
- Cennamo, M. (2005). Note sul rapporto tra il latino e il volgare nello studio della sintassi dei primi testi. *Lingua italiana* 1.2005:137-143.
- Cresti, E. (2003). Caratteri e frequenza degli avverbi negativi secondo le loro funzioni informative. Dati da un campione di parlato spontaneo (LABLITA). *Preprint LABLITA* 2003, 6: 1-23.
- Cuzzolin, P. (2002). "Frammenti di grammatica viva". Nota su un uso anomalo del pronomine atono le nell'italiano contemporaneo. *Linguistica e Filologia* 14: 69-79.
- D'Arienzo, M. (2005). Modelli interpretativi della subordinazione finale. *Lingua italiana* 1.2005: 95-108.
- Dardano, M. (2005). Per il fu Mattia Pascal. *Lingua italiana* 1.2005: 11-40.
- Della Valle, V. (2007). La lessicografia italiana, oggi. *Bollettino di italianistica*, IV (2): 20-29.

- Ferrari, A. (2005). Le relative appositive nella costruzione del testo. *Cuadernos de Filología Italiana* 12: 9-32.
- Giorgi, A. (2002). Per una teoria dell'interpretazione temporale delle frasi subordinate. *Linguistica e Filologia* 14: 155-179.
- Landi, A. (2001). Dizionari elettronici. *Rivista italiana di linguistica e di dialettologia* III: 81-94.
- Maraschio, N. (2009). La lingua: il nostro passato e il nostro futuro. Considerazioni sull'italiano nel quadro del multilinguismo attuale. *Sito web dell'Accademia della Crusca* [dostupno preko <http://www.accademiadellacrusca.it/it/scaffali-digitali/articolo/lingua-passato-futuro-considerazioni-sullitaliano-quadro-multilinguismo-a>, stranici poslednji put pristupljeno 1.2.2013.].
- Prampolini, M. (2010). Il linguaggio tra tecnica, gioco e economia. *Testi e linguaggi* 4-2010: 89-104.
- Renzi, L. (2007). Presentazione della grammatica dell'italiano antico. *LabRomAn* 1/I-2007: 1-8.
- Savoia L.M. (2004). 'La lingua si difende da sé'. *Lingua italiana d'oggi* I: 31-53.
- Scaglia, C. (2003). Deissi e cortesia in italiano, *Linguistica e Filologia* 16:109-145.
- Scarano, A. (2007). Frasi relative in italiano parlato. Ricerche corpus based. *Preprint LABLITA* 2007, 1-18.
- Sorianello, P. (2011). Aspetti prosodici e pragmatici dell'atto esclamativo. *Studi Linguistici e Filologici Online* 9: 287-332.
- Spagnolo, L. (2005). Il 'Pleonasmo' e Né. *Lingua italiana* 1.2005:123-135.
- Trifone, P. (2005). A onore e gloria dell'alma città di Siena. *Lingua italiana* 1.2005: 41-68.
- Valentini, A. (2002). Tratti standard (e neostandard) nell'italiano scritto di studenti universitari. *Linguistica e Filologia* 14: 303-322.
- Vietti, A. (2005). Approcci quantitativi all'analisi della variazione linguistica: il caso di GOLDVARB 2001, *Linguistica e Filologia* 20: 31-69.
- Voghera, M. (2008). Lingue e testi: verso una grammatica comune. *Testi e linguaggi* 2-2008: 9-17.

Marija Koprivica Lelićanin

POLIFUNCIONALITY OF HEDGING IN ACADEMIC ARTICLES IN ITALIAN LANGUAGE

Summary: Hedging is a form of interpersonal metadiscourse (Vande Kopple 1985; Crismore et al. 1993). A hedge is defined as any linguistic means used to indicate either a lack of complete commitment to the truth of a proposition or a desire not to express that commitment categorically (Hyland 1993). Therefore their use in academic discourse is vital. In this paper we examined the presence of hedges in academic articles written in Italian. We combined the pragmatic function with grammatical form. The results indicate the usage of hedges in linguistics, literature studies and second language acquisition. Our findings can be useful both to Italianists and, especially, to non-native speakers in their acquisition of pragmatic competence in academic writing in a foreign language.

Key words: hedges, metadiscourse, academic writing

Branka Živković
Univerzitet Crne Gore
Filozofski fakultet

GENRE ANALYSIS IN WRITTEN AND SPOKEN ACADEMIC DISCOURSE

Summary: Genre analysis represents a very significant approach in the analysis of academic texts. It has become one of the most important methods in linguistic analysis in the new millennium, signifying linguists' interest not only in formal, but in functional characteristics of a specific piece of discourse. Applying Swales' genre-centered approach (1981, 1990), which has been employed in various research in the field of English for Academic and Professional Purposes, this paper aims at showing how genre analysis can be used not only in the analysis of written, but in the analysis of spoken academic discourse as well. The first part of the corpus is composed of 48 research article abstracts in English in political science and split into three subgroups: social, election and foreign policy abstracts. The second part of the corpus is made up of 8 academic lecture introductions in English taken from the corpus of The British Academic Spoken English (BASE). The results point to the fact that the structure of both abstracts and lecture introductions include component structural elements having appropriate communicative functions, which proves to be of great importance in the writing of abstracts as well as lecture comprehension.

Key words: genre analysis, research article abstracts, lecture introductions, structure, move, step, method, model

1. Introduction

Genre analysis represents a very significant approach in the analysis of academic texts, „which seeks to understand the communicative character of discourse by looking at how individuals use language to engage in particular communicative situations“ (Hyland 2006: 313). It has become one of the most important methods in linguistic analysis in the new millennium, signifying linguists' interest not only in formal, but in functional characteristics of a specific piece of discourse. There are several directions within genre analysis itself, which makes it possible for analysts to reinterpret academic texts in various ways. Namely, three main genre-centered approaches dominate the linguistic literature: the one introduced by Swales (1981, 1990), New Rhetoric Studies in North America (Miller 1984, Bazerman 1988, Berkenkotter and Huckin 1995, Freedman and Medway 1994) and Systemic-Functional Analysis in Australia (Halliday and Hasan, 1985, Halliday, 2004).

This paper is based on Swales' view of genre analysis for the reason that „it was the first full-scale analysis of RA¹ Introductions” (Holmes 1997: 322) dealing with structural patterns. It has been particularly influential in research studies on text generic structure and its distinctive linguistic features in the field of English for Academic and Professional Purposes. When it comes to English for Academic Purposes, this method has mainly been applied to the analysis of written discourse. As it has been stated, its beginning was effectively marked by Swales' analysis of RA introductions (1981) and it was subsequently used in other equally important academic papers on various written genres such as: Dudley-Evans' analysis of introduction and discussion sections in dissertations (1986) and RA results sections (1988) as well as articles tackling rhetorical structure and different linguistic aspects of RA abstracts (Graetz 1985, Huckin and Olsen, 1983, Swales 1990, Salager-Meyer 1992, Bhatia 1993, Berkenkotter and Huckin 1995, Santos 1996, Posteguillo 1996, Huckin 2001, Martín-Martín 2003, Samraj 2004).

In contrast to written academic discourse, not so many research articles or books have been published regarding spoken academic discourse analysed from the perspective of Swales' genre analysis. It is particularly noticeable in the genre of academic lectures. „Little research so far has been based on the analysis of the lecture as a *genre*, identified in terms of its communicative purpose within the context of a particular discourse community and its characteristic content and style (Thompson 1994: 173)“. More precisely, „surprisingly little work has been done on analysing the discourse structure of academic lectures, when compared with other academic genres such as the research article“ (Flowerdew 1994: 15). Only a few structural analyses of lectures were carried out back in the 1970s (Cook 1975, Montgomery 1977, Murphy and Candlin 1979, Coulthard and Montgomery 1981) which applied the model of primary school classroom discourse developed by Sinclair and Coulthard in 1975. However, a single genre-based study of lectures was performed in the 1990s (Thompson 1994) that presented the results of investigation into the generic characteristics of one aspect of lecture discourse – lecture introductions.

Taking the above-mentioned into consideration, the aim of this paper is to show how a piece of written as well as spoken academic discourse can be analysed with the help of the approach taken by Swales (1981, 1990). Therefore, attention will be focused on outlining the rhetorical structure of abstracts and lecture introductions in order to provide a model in both types of academic discourse respectively, which could be of use in the writing of abstracts as well as lecture comprehension.

1.1. Genre-Specific Terms: Move and Step

In an attempt to determine the structure of RA abstracts and lecture introductions this paper follows the genre-centered approach introduced by Swales and his core definition (1990: 58) of a genre as of a:

„a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style“.

1 An abbreviation standing for the phrase *research article*.

To put in other words, specific discourse communities use genres as their communicative events having distinctive structural patterns. In this way academic discourse community explores genres with appropriate rhetorical structure simultaneously expressing relevant communicative functions, such is the case with RA abstracts and lectures. The structure of both genres is composed of constituent structural units known as *moves* and *steps* (discussed in section 4. *Results and Discussion*). A *move* can be described as a “functional term that refers to a defined and bounded communicative act that is designed to contribute to one main communicative objective, that of the whole text” (Lorés 2004: 282). Moves as segments of texts can further be divided into a number of (one or more) smaller component structural units known as *steps* that are signalled by specific linguistic features and that contribute to the overall author’s aim.

In this respect the present study aims at determining which structural units constitute the structure of RA abstracts in political science and lecture introductions in linguistics and providing the possible explanations. For the reason that the abstracts, randomly chosen from three areas of political science: social, election and foreign policy, represent one part of the object of our research, the additional aim is to determine whether there are respectful variations in terms of the occurrence of the moves and steps identified within the structure of the abstracts analysed in the mentioned areas. On the other hand, the other part of this paper discusses the starting hypothesis that the lecture introductions under study also display specific structuredness, having in mind that academic lectures can be put under the category of *planned speech* according to the dichotomy *everyday/unplanned – planned speech* (Savić 1993: 47). On the whole, our goal is to provide an answer to the question if it is possible to find robust structuredness both in RA abstracts and lecture introductions.

2. Corpus

The first part of the corpus for this research consists of 48 RA abstracts in English written by academic authors and taken from prominent British journals in three fields of political science: social, election and foreign policy. The details on the first part of the corpus can be seen in the following table:

Social policy		Election policy		Foreign policy	
Journal Title	No. of Abstracts	Journal Title	No. of Abstracts	Journal Title	No. of Abstracts
<i>Journal of Social Policy</i> (CUP)	8	<i>Political Analysis</i> (OUP)	8	<i>International Politics</i> (Palgrave Macmillan Ltd)	8
<i>Global Social Policy</i> (Sage)	8	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> (UOP)	8	<i>Cambridge Review of International Affairs</i> (Routledge – UK)	8

Table 1. Corpus – RA abstracts

The abstracts studied are coded in our paper as SP_A₁ - SP_A₈, SP_B₁ - SP_B₈ (social policy), EP_A₁ - EP_A₈, EP_B₁ - EP_B₈ (election policy) and FP_A₁ - FP_A₈, FP_B₁ - FP_B₈ (foreign policy). The abstracts numbered a₁ – a₈ have been taken from one journal (for example, SP_A₁ - SP_A₈ mark the abstracts taken from *Journal of Social Policy*). Those numbered b₁ - b₈ represent the abstracts from other journal (for example, SP_B₁ - SP_B₈ stand for the abstracts from *Global Social Policy*).

The second part of the corpus comprises 8 academic lectures in the field of linguistics taken over from *The British Academic Spoken English (BASE)*². The lectures analysed in this paper are marked as EL₁ – EL₈.

3. Methodology

Representing a recognisable genre in academic settings (Bhatia 1993: 76), the abstract has been the object of many linguistic studies through the lenses of genre analysis (Swales 1990, Salager-Mayer 1990, Bhatia 1993, Berkenkotter and Huckin 1995, Santos 1996, Posteguillo 1996, Martín Martín 2003, Samraj 2005). In this perspective what all of them have in common is the conclusion that the rhetorical structure of abstracts is composed of certain constituent moves. However, the previous research on the macro-organisation of abstracts has not disclosed a *step* as an inherent unit within a broader term *move*. With regard to this, our study has revealed that moves, as basic structural units, consist of steps (discussed in section 4. *Results and Discussion*), which enable authors to establish a structure and express a content in various ways depending on the purpose they want to accomplish.

As for the structural analysis of lectures, the previous research, mostly conducted in the 1970s (see 1. *Introduction*), was based on the application of the model of classroom discourse developed by Sinclair and Coulthard (1975). Even though the framework of genre analysis has been adopted in one research article so far, carried out by Susan Thompson in 1994, the institutionalised nature of lectures (Goffman 1981: 165) allowed for this method to be followed in our research as well.

4. Results and Discussion

4.1. Structure of RA abstracts

The analysis of abstracts in political science, i.e. in social, election and foreign policy, pointed to the existence of a model consisting of 5 obligatory moves and optional and obligatory steps. The model including the constituent moves and steps and their frequency in three areas of political science is demonstrated in Table 2:

² *BASE Corpus* consists of 160 lectures and 40 seminars recorded in a variety of departments (video-recorded at the University of Warwick and audio-recorded at the University of Reading). (taken over from <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/base/>). We have asked for and obtained a permission to use the Corpus (8 lectures in Linguistics) as an object of our broader research for PhD dissertation.

Moves	Frequency		
	Social policy	Foreign policy	Election policy
1. BACKGROUND: Step 1: Topic - centrality: a. by interest or topic prominence or b. by comparing or contrasting or c. by using the pattern “general - specific“ or d. by indicating a gap in the previous research or e. by using contradictory statements Step 2: Stating Key Characteristics	50%	50%	56,25%
2. INTRODUCING PURPOSE: Step 1: Describing the Present Research Step 2: Indicating Aim/Purpose Step 3: Question-Raising Step 4: Filling a Gap in the Previous Research	100%	87,50%	100%
3. DESCRIBING METHODOLOGY: Step 1: The Method of Conducting the Research Step 2: The Method of Data Analysis Step 3: Materials and Data	81,25%	62,50%	93,75%
4. SUMMARISING RESULTS	93,75%	93,75%	81,25%
5. PRESENTING CONCLUSIONS: Step 1: Explicit Announcements of Conclusion Step 2: Interpretation of Results Step 3: Recommendations and Suggestions	93,75%	50%	62,50%
6. KEY WORDS	50%	50%	-

Table 2 - Moves and Steps and their Frequency

As it is illustrated by Table 2, the model found in three areas of political science is very similar with regard to the presence of its constituent moves and steps. The rhetorical structure of abstracts is composed of 5 obligatory moves labelled *Background*, *Introducing purpose*, *Describing methodology*, *Summarising results*, *Presenting conclusions* and one optional move named *Key words*.

Background has been identified as the initial move in the structure of the half of the analysed abstracts in social and foreign policy (see Table 2), whereas its frequency in the area of election policy is a little bit higher (56.25%). Table 2 illustrates that this move is composed of two steps. These data imply that the authors of the analysed corpus choose the way in which they announce the topics of their abstracts and consequently their research articles. Therefore, the authors intend to attract readers' attention and interest employing various structural techniques in the first move - *emphasising the topic*, *using comparison or contrast*, applying “general – specific“ pattern, *indicating a gap in the previous research*

and *using contradictory statements*. The second step within the *background* move is *stating key characteristics*, referring to the major characteristics of a chosen topic. The analysis has shown that it constitutes only the social policy corpus, which means that it has an optional status. Example 1 serves as an illustration of the move *background*, where the author introduces his/her topic using the pattern “*general – specific*” as *step 1c* in order to draw the readers’ attention to the issue of the research. McCarthy (1991: 158) argues that this pattern begins with the introduction of general statements, continues with detailed descriptions or specific statements and finishes with the repetition of the general statement. The difference with our pattern is that the general statement is not repeated for the reason that *background* represents the first move in the macroorganisation of the abstracts. Therefore, the topic cannot be finished with the general statement.

(1) (**general statement**) *Voters use observed economic performance to infer the competence of incumbent politicians. (specific statement 1) These economic perceptions enter the voter’s utility calculations modified by a weight that is minimized when the variance in exogenous shocks to the economy is very large relative to the variance in economic outcomes associated with the competence of politicians. (specific statement 2) Cross-national variations in the political and economic context systematically increase or undermine the voter’s ability to ascertain the competency of incumbents.* (EP_b₆)

In the political science RA abstracts *introducing purpose* is the most significant move, which can be confirmed by its frequency, consequently determining it as an obligatory move within the structure of the corpus from all three fields (see Table 2). This move is composed of four inherent steps relating to the authors’ *description of the present research, aim or purpose of the research, question-raising or filling the gap in the previous research*. Of all the steps the most frequent one is *step 1 – describing the present research* in all three fields of political science. Most commonly employed signals of this move are the inanimate nouns *article, paper, study, aim, answer*, the first person singular and plural pronouns *I / we*, the verbs *examine, analyse, present, illustrate, consider, seek, refocus, ask, aim*, the most typical ones illustrated by the following examples:

(2) **This article** is about the role the concept of European unity played in the political discourse of Britain’s progressive intellectuals between Italy’s invasion of Ethiopia and the end of World War II. (FP_a₃)

(3) **The aim** is to identify development over time, to review progress critically and to offer some explanation for events. (SP_a₁)

(4) Can researchers draw consistent inferences about the U.S. public’s issue attitudes when studying survey results from both the in-person and telephone interview modes of the 2000 National Election Studies (NES) survey? We address **this question**... (EP_b₁)

(5) In this article, **we examine** the social production of autism in US foreign policy discourse. (FP_b₂)

The move *describing methodology* provides an answer to the question how the authors carried out their research or presented the materials, sample and methods

employed in the abstracts. According to the analysis this move has proved to be obligatory in the analysed corpus with the occurrence of 93.75% in election, 81.25% in social and 62.50% in foreign policy. It is realised by the verbs *use*, *examine*, *model*, *build upon*, *draw on*, *expose*, *analyse*, *survey* and nouns *model*, *method*, *analysis*, *stage*, *theory*, *strategy*, *procedure*, *data*, *article*.

(6) *Nicaragua's programme, the Social Protection Network/Red de Protección Social (RPS), is modelled on the Progresa/Oportunidades programme of Mexico and shares many features in common.* (**SPb₄**)

(7) *We employ two multilevel modeling procedures for estimating the contextual variations in micro-level economic voting effects: a conventional pooled approach and a two-stage procedure...* (**EPb₆**)

Syntactically, in most of the analysed cases this move is incorporated in the move *introducing purpose* or combined with the subsequent move in the abstract structure *summarising results*. Moreover, in one instance it is mingled with *move 5 - presenting conclusions*. Therefore, the authors use dependent participle clauses and even more various phrases in election and foreign policy abstracts, thus creating reduced abstracts for the sake of saving potential readers' time and respecting *brevity* as one of the major characteristics of abstracts according to Lancaster (2003: 113).

(8) *This article examines recent EU social policy, following the course of the Lisbon strategy since it got underway in 2000.* (**SPa₁**)

(9) *Focusing on the example of global HIV/AIDS politics, the article argues that new governance modes increase the participation of civil society groups and affected communities...* (**SPb₃**)

Summarising results represents the mandatory move identified in the analysis of our corpus (93.75% in social, 93.75% in foreign and 81.25% in election policy). In this move the authors outline the main findings of their research articles, as given in examples 10, 11 and 12. In contrast to the previous moves, move 4 does not comprise steps as smaller structural units. Therefore, the authors directly reveal the findings of their research, most frequently employing *that clauses* being the objects of the following reporting verbs: *argue*, *claim*, *suggest*, *indicate*, *show*, *find*, *demonstrate*, *illustrate*. Nouns such as *article*, *analysis*, *data*, *findings*, *results*, functioning as inanimate subjects, the third person singular pronoun *it* with an anaphoric reference or the first person singular and plural pronouns *I / we* as animate subjects are considered to be linguistic signals of this move as well.

(10) *This article argues that while these reform have made some progress towards the integration of diplomats, this process has not gone far enough. It also argues that such integration should not be achieved at the expense of the traditional planning function which contributes a vital source of innovation and analysis in the policy-making process.* (**FPb₃**)

(11) *We find that Chinese immigrants living in neighbourhoods with a high concentration of other Chinese residents are more likely to perceive employment*

discrimination against Chinese people as a group, and are more likely to report exposure to ethnically motivated verbal assault, than are Chinese immigrants living elsewhere. (**SP_a₃**)

(12) *It argues that the progressives saw European unity in a socialist federation as a way of staving off the disasters of war, the European hegemony of Nazi Germany, the restoration of 'small states' in post-war Europe and a damaging post-war rupture between the democracies and the USSR..* (**FP_a₃**)

The move *presenting conclusions* has proved to be the essential part of the rhetorical structure of the abstracts being under study (see Table 2). In comparison to *move 1 – background* indicating the significance of a topic put forward, *move 5 - presenting conclusions* points to the importance of the study carried out. In move 5 the authors directly announce the results, forming the *step 1: explicit announcements of conclusion*, signalled by the use of nouns *conclusion, paper, analysis*, verbs *conclude* and *lead*, the verb phrase *to conclude* (ex. 13). The other way of *presenting conclusions* the authors are likely to favour is *step 2 - interpretation of results*, disclosing the findings in more detail and discussing the possible implications, marked by the reporting verbs: *mean, suggest, indicate*, the verb phrases *give little indication, lend support to, become apparent of*, the noun *results* and the noun phrase *the implication of the results* (ex. 14). In cases when the authors want to state the main conclusion of their study in a more firm or careful and cautious way, they opt for the modal verbs *must, should, may* and *can* (ex. 15).

(13) *The article concludes that strategies need to focus on individual employability as well as measures to overcome personal and structural barriers to the labour market.* (**SP_a₂**)

(14) *The comparison suggests that IOs use both hard and soft power resources to influence domestic social policy.* (**SP_b₂**)

(15) *The socio-economic and cultural reality faced by African American men must be incorporated into the decision-making processes in order to identify the most effective policies.* (**SP_a₅**)

The analysis of RA abstracts has revealed that the last move in their structure is **Key words** composed of the most important words used in the research articles. The phrases and words appearing in this move may be of use to the readers looking for a specific research article. It is found in 50% of the social and foreign policy RA abstracts, while the rhetorical organisation of the election policy RA abstracts does not include this move. The obvious implication that arises from this event is that academic journals, in our research *Political Analysis* and *The Publius: the Journal of Federalism*, impose different structural criteria on authors of RA abstracts. When it comes to the number of key words, our analysis has shown that six key words are used in most abstracts, while the occurrences of five, four or three words are less frequent.

4.2. Structure of lecture introductions

The analysis of the lecture introductions has demonstrated that they are composed of two moves named according to their rhetorical functions. According to the lecturers'

communicative aim the first move is marked as *set up lecture framework* where the lecturer „sets up the framework of the lecture as a textual object, giving information about the topic, scope, structure and aims of the lecture“ (Thompson 1994: 176). Therefore, it consists of the following steps:

MOVE 1: SET UP LECTURE FRAMEWORK

- Step1: Announce the topic
- Step 2: Indicate scope
- Step 3: Outline structure
- Step 4: Present aims

The second move is labelled differently in accordance with the lectureres' communicative goal. This move takes into consideration the content of the lecture, i.e. puts topic in appropriate context applying *steps* as minor structural units. Move 2 is composed of the following steps:

MOVE 2: PUT TOPIC IN CONTEXT

- Step1: Show importance / relevance of topic
 - a. by digression
 - or c. by using the pattern “general - specific“
 - or d. by relating „new“ to „given“
- Step 2: Refer to earlier lectures
- Step 3: Exemplification

4.2.1. Move 1: Set Up Lecture Framework

The move *set up lecture framework* is very significant considering the fact that it occurs in all the analysed lecture introductions. It embodies various steps which the lecturers choose to frame their lecture introductions creating a „mental map for the audience to rely upon as they listen to the rest of the lecture“ (Thompson 1994: 176). These steps enable the hearers to see the direction the lecture will take or structure the lecture is based on or even which scope or aim of the lecture will be.

The first step *announce the topic* is present in 62.50% of lecture introductions and aims at introducing the audience with the topic or title of the lecture, like in the following example:

(16) ... *So today I'm going to talk about notions of structure or ... about sentence structure and logical form (EL₇)* .

As it can be seen, the boundary marker *so* frames the beginning of the lecture. The lecturer starts speaking using the *I* perspective, which suggests what Brown and Levinson (1987) call *negative politeness* or the lecturer's need to distance himself/herself from the audience. Other linguistic signals that mark this step are the adverb of time *today* and the verb *talk* indicating performance, followed by the announcement of the topic occupying the rheme position.

Step 2 *indicate scope* represents one of the ways that enable the lecturers to establish the framework of their lectures. This step is non-obligatory, being the part of 37.5% of lecture introductions. What characterises this step is that the lecturer gives information

about how much time s/he will devote to various parts of the lecture implementing common linguistic features such as verbs indicating scope (*start, go*) and lexical items showing length (*briefly, very quick, quickly*).

(17) *Right er okay well I'll start because er I'm going to have to go very quick today... (EL₈)*

The lecturers decide to use the step *outline structure* in 62.50% of the corpus analysed, confirming the mandatory status of this structural unit in the first move. It describes the structure of the lecture where the lecturer lays out its component parts using clear lexical signals – verbs indicating movement *move on* or structure *show* and markers pointing to sequence such as *then*.

(18) *Er I thought I would show this week some ways in which that had been put into use as a means of research by students... and then I thought...I'd show you er I'd move on to show you some research... (EL₇)*

Present aims marks the fourth metalinguistic step employed by the lecturers in 25% of cases, pointing to its optional internal position. The lecturers outline the aims they want to achieve and they use typical signals: nouns *aim, reason* or verbs *aim, want*. The step is illustrated by example 19:

(19) *Now the reason that we have this session is actually because a few years ago... (EL₂)*

4.2.2. Move 1: Put Topic in Context

In comparison to metadiscursive function of the first move providing information on the lecture discourse itself, the move *put topic in context* deals with the content of the lecture. This move has proved to be obligatory in the analysed lecture introductions with the occurrence of 87.50%. The results show that this move embodies three steps, i.e. lecturers choose between several ways of making students more familiar with the topic.

Show importance / relevance of topic constitutes the first step composed of four substeps whose order is flexible, meaning that some of them are obligatory and some optional. Selecting *digression* as the first substep, the lecturers attract students' attention and put a topic into appropriate context, like in the succeeding example:

(20) *i'll start off by telling you about a situation that i was in a few years ago where i was interviewed for local radio they they asked me to come along to the radio studios in namex er to talk about words and er when the interviewer started asking me questions i realized that what he really wanted to know was er who decides which words go into a dictionary and he had an idea that there was such a thing as the dictionary and that this contained all the correct words in English and that if a word wasn't in the dictionary then it wasn't a proper English word and you couldn't use it proper-, you if you used it you were wrong er that's quite a common belief in Britain... (EL₃)*

The second way of defining the thematic context of a lecture is to use model „general – specific“ (ex. 21) where the lecturer opens his/her lecture with a general statement increasing its focus on particular aspects in indefinite number of specific statements:

(21) (general statement) er we play i-, in Britain we play a lot of er games which involve checking words in dictionaries (**specific statement 1**) Scrabble do you know Scrabble ss: yeah nfl271: (**specific statement 1**) yeah i-, it it's quite a common game and it (**specific statement 2**) to resolve arguments it's necessary to look in a dictionary and (**specific statement 3**) people always say look in the dictionary as if there was only one (EL₁)

Relating „new“ to „given“ is the last substep found during the analysis of lecture introductions. It accounts for 25% of the corpus examined. Although it has an optional status, it can be said that it is very significant in terms of shared knowledge or experience in genre analysis. This way the lecturer draws students' attention to a new topic in the already famous context, which is illustrated in example 22:

(22) So point one a reminder something that I keep saying, knowledge of language is knowledge of a bod a body of rules that assign phonological, syntactic and semantic properties to words and sentences. (EL₆)

The second step dealing with the context of the lecture is marked as *refer to earlier lectures* for the lecturers recall the previous lectures in order to make a connection with the topic of the actual one. It is clearly signalled by verbs relating to memory *recall* or presentation *introduce* and time adverb *last week* (ex. 23):

(23) I thought what I'd do today having *introduced* to you *last week* the idea of er measuring vocabulary (EL₇)

Exemplification as the last step in this move tends to occur in lecture introductions mostly after other steps such as *announce topic* in the metadiscursive move *set up lecture framework*. Examples that have been found in the corpus are explicit and clearly introduced by nouns such as *example* or *instance* in combination with the verb *have*:

(24) Here right and I've got three *examples* of er research students here in CELTE who have used er the yes-no test format as part of their research. (EL₇)

5. Conclusion

The results presented have confirmed the hypothesis that lecture introductions as well as abstracts exhibit a conventionalised structure. Although it is known that little of the research conducted by applied linguists has dealt with spoken academic discourse from the genre analysis perspective, this paper has shown that lecture introductions are structured and can be analysed from the point of view most commonly employed in written discourse so far. The genre analysis of the structure of abstracts and lecture introductions points to the conclusion that abstracts structure is more uniform than lecture introductions structure. It exposes the rigid order of the moves identified in the model compared to the sequence of moves and steps in lecture introductions which is more flexible.

The structural model found in the abstracts under examination is similar in all three subfields of political science. The order of moves is the same as presented in Table 2, but their frequency is somewhat different. The move of paramount importance in abstracts

is *introducing purpose* in terms of its frequency (100% in social, 87.50% in foreign and 100% in election policy). What seems interesting is that *summarising results* is almost evenly important as the previous move for the authors in political science. This situation imposes a conclusion that the authors consider very significant to reveal the results they have come to. *Describing methodology* (81.25% in social, 62.50% in foreign, 93.75% in election policy) has shown to be more frequent than the move *presenting conclusions* in the corpus under study (93.75% in social, 50% in foreign and 62.50% in elections), which suggests that outlining methodology used in research articles seems more important to the authors than summarising conclusions. As for the move *background* that opens the abstracts, its presence in all three subgroups of abstracts is similar (50% in social, 50% in foreign, 56.25% in election). So, half of the authors choose this move to be the constituent part of their abstracts. Occupying the final position, the move *key words* is used in half of the abstracts in social, the same number in foreign policy abstracts but it does not occur in election policy. What can be inferred from this state of affairs is that the editors of journals in question impose different structural criteria on their authors.

When it comes to lecture introductions, in contrast to abstracts the conclusion that emerges from the present study is that there is no typical sequencing moves pattern. The model exists, but an unpredictable order of the moves and steps is imposed. Namely, the steps in the first move *set up lecture framework* are found to be mixed with the steps of the second move *put topic in context*. Therefore, it is common to see that the lecturer opens his/her lecture with the step *outline structure*, framing the lecture as an object, and after that uses a *digression* as a way to *put topic in context*. One possible reason for this event is „the variation to be expected in spoken genres when compared with written genres“ (Swales 1990: 182). In the case of RA abstracts the author has enough time to look at his/her paper for several times if necessary, which implies that s/he has the greater control over this type of written genre. On the other hand, even though lectures are perceived as members of planned speech category, the lecturer may happen to deal with making new statements, digressions and decisions provoked by sudden students' unplanned statements, which results in changing the structure planned in advance. Such situations point to the fact that it is not possible for lecturers to have a complete control over lectures as types of spoken genre compared to abstracts as a piece of written genre.

References

- Bhatia, K. V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London and New York: Longman.
- Brown, P., Levinson, S. D. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (ed.) (1994). *Academic listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*, Oxford: Basil Blackwell.
- Holmes, R. (1997). "Genre Analysis and The Social Sciences: an Investigation of the Structure of Research Article Discussion Sections in Three Disciplines". *English for Specific Purposes* 16(4): 321-337.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes*. Oxon: Routledge.

- Lancaster, F.W. (2003). *Indexing and Abstracting in Theory and Practice*. Michigan: Thomson-Shore Inc.
- Lorés, R. (2004). "On RA Abstracts: From Rhetorical Structure to Thematic Organisation". *English for Specific Purposes* 23: 280-302.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savić, S. (1993). *Diskurs analiza*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, S. (1994). "Frameworks and Contexts: A Genre-Based Approach to Analysing Lecture Introductions". *English for Specific Purposes* 13: 171–186.

Branka Živković

ANALIZA ŽANRA U PISANOM I GOVORNOM AKADEMSKOM DISKURSU

Sažetak: Analiza žanra predstavlja veoma važan pristup u analizi akademskih teksta. Ona postaje jedan od glavnih pravaca u lingvističkoj analizi u novom milenijumu i označava početak interesovanja lingvista ne samo za formalne, već i za funkcionalne karakteristike jezika. Koristeći Svejlzov pristup analize žanra (1981, 1990), koji je primjenjivan na različitim istraživanjima iz oblasti engleskog jezika za akademske i profesionalne potrebe, ovaj rad ima za cilj da prikaže kako se analiza žanra može primijeniti ne samo u analizi pisanih, već i u analizi govornog akademskog diskursa. Prvi dio korpusa sastoji se od 48 apstrakata na engleskom jeziku koji su podijeljeni u tri podgrupe: socijalna, izborna i inostrana politika. Drugi dio korpusa čini osam uvoda univerzitetskih predavanja na engleskom jeziku koji su preuzeti iz Korpusa britanskog govornog akademskog engleskog jezika (The British Academic Spoken English (BASE)). Rezultati pokazuju da se primjenom ovog pristupa struktura apstrakata i uvoda predavanja sastoji od odgovarajućih stavova i faza koje imaju određene funkcionalne vrijednosti. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da je poznавanje strukture apstrakata kao žanra pisanih diskursa i uvoda predavanja kao žanra govornog akademskog diskursa od velike važnosti kako za pisanje apstrakata, tako i za razumijevanje predavanja, budući da uvodi pripremaju publiku za ostatak predavanja.

Ključne reči: analiza žanra, apstrakti, uvodi, struktura, metod, model

Jelena Runić
University of Connecticut

Marija Runić
University of Belgrade/University of Padua

RELATIVE CLAUSES – ISSUES AND STRATEGIES IN L2 STUDENT WRITING^{1*}

We propose teaching strategies for dealing with several frequent errors made by L1 Chinese writers in the domain of L2 English relative clauses. It is well-known that-speakers of East Asian languages, including Chinese, encounter difficulties with English relative clauses due to parametric variations between the languages. Based on a number of student essays from the University of Connecticut Writing Center, first we identify the two most common errors – the omission of the relative pronoun and the redundant use of the personal pronoun. We then propose strategies for minimizing such errors by employing indirect teacher's feedback and follow-up activities.

Key words: relative clauses, ESL, L2 writing, L1 Chinese, teacher's feedback

1. Introduction

English relative clauses (RCs) represent one of the most challenging areas during second language (L2) writing development and second language acquisition (SLA) more generally. This is particularly true of first language (L1) speakers of most East Asian Languages, whose structure of RCs differs markedly from that of English and other Indo-European languages. In this paper, we discuss the most common errors made by L1 Chinese writers at the University of Connecticut Writing Center, as illustrated in the sentences from the student writing below:^{2,3}

(1) a. *Original student text:* There are various unexpected problems are happening right now.

1 *Parts of this paper were presented at the 4th international conference of *Applied Linguistics Today* (Belgrade, Serbia), October 2012, 25th annual conference of the *Northeast Writing Centers Association* (Hartford, Connecticut, USA), April 2009, 4th *Annual Conference on the Teaching of Writing* (Storrs, Connecticut, USA), March 2009, and ESL seminars and workshops at the University of Connecticut. We thank the participants and audiences at these meetings for valuable feedback and insightful remarks. All errors remain our own.

2 All the relevant constituents are underlined throughout the text in the interest of clarity.

3 L1 Chinese students constitute a significant portion of L2 English speakers at colleges and universities in the United States. The number of international students from China steadily increases every year.

In (1a), the relativizer ‘that’ is missing (cf. (1b)), whereas in (2a) the object pronoun ‘it’ is used when unnecessary (cf. (2b)). We believe that such errors arise due to a number of interfering factors experienced during L2 writing development, out of which the properties of interlanguage grammar play a significant role. Understanding the development of the interlanguage grammar of L1 Chinese writers is the first step for teachers to guide students to improve their command of written English. Thus, the focus of this paper is on purely grammatical mistakes that arise as a result of interference/transfer from the L1.⁴ It is well-known that L2 writers/speakers rely, up to a certain extent, on the structure of their mother tongue. It is also well-known that English and Chinese RCs are subject to a number of different parametric variations, key among which being the positioning of the RC (before or after the head noun) and the usage of relative and personal pronouns (present or absent). It is then not surprising why L1 Chinese writers face such an enormous task during the SLA of English RCs.

The aim of this paper is to increase the awareness of differences between English and Chinese RCs among writing instructors by providing some practical solutions on how writing teachers can guide L1 Chinese students to overcome the aforementioned grammar obstacles. Our ultimate goal is to make L1 Chinese writers aware of the most pervasive patterns of errors in this area, which subsequently, we believe, can contribute to more successful revising and self-editing. The paper is organized as follows: Section 2 discusses the role of grammar teaching in the L2 classroom, placing emphasis on the relevance of indirect teacher's feedback. In the same section, we illustrate the general pattern of the strategies to be proposed. Sections 3 and 4 represent the core of the paper. Section 3 contains samples of errors from original students' texts along with the major reasons for committing such errors, while strategies for dealing with each problem are provided in Section 4. Finally, Section 5 concludes the paper.

2. Grammar Teaching and Indirect Feedback

Researchers generally agree that L2 student writers can benefit from appropriate feedback provided by language instructors.⁵ In this respect, it is worth mentioning that results from a number of studies show that in the long run indirect teacher's feedback has been proven superior over direct feedback due to more demanding cognitive involvement

⁴ For issues related to composition and rhetorical patterns arising due to profound differences between the U.S. and Chinese writing styles, see Nan (2012).

5 Formal grammar instruction in L2 classroom has been subject to painstaking debate among L2 writing specialists and SLA theorists. Thus, while one venue of research claims that grammar error correction is necessary for successful L2 student writing development (Ferris 1999, *i.a.*), other line of research questions the efficacy of grammar instruction as a necessary component during SLA, including L2 writing development (Truscott 1996, 1999). See Ferris (2005) and Bitchener and Ferris (2012) for studies involving corrective feedback and their implication for SLA and L2 writing development.

(Lalande 1982, *i.a*). Direct feedback is a type of feedback in which the instructor provides a student with a correct language form. To illustrate, if a student makes an error in the area of number agreement on nouns, as in (3a), the instructor simply supplies the student with the correct form, as illustrated in (3b):

- (3) a. *Original student text:* I have three exam.

exams

- b. *Teacher correction:* I have three exam

Indirect feedback, on the other hand, gives a student just the information that an error has been committed, leaving it to the student to detect a more specific type of error and correct it accordingly.⁶ The information on the exact type of error can be revealed in a coded manner (using error codes or verbal clues) (4a) or uncoded manner, by pointing to the error through underlining or circling (4b), as exemplified below:

Num(ber) Agr(eement)

- (4) a. I have three exam.

- b. I have three exam.

In the remainder of this paper, we acknowledge the benefits of indirect feedback, hence putting it as a cornerstone for the strategies to be proposed. Based on our own experience in L2 classroom, we argue for indirect feedback with error codes, which we believe can raise student awareness about the importance of self-editing.⁷ Our rationale for favoring indirect feedback over direct feedback is based on two facts. First, L2 Chinese students in the Writing Center had been given extensive formal grammar instruction in their home country, hence being able to understand grammar/error codes provided by the instructor. Second, L2 writers studying at a US university are all required to pass a TOEFL exam (or a similar test), which places them at a higher level of L2 English proficiency.⁸ Finally, a number of researchers have emphasized the relevance of teachers guiding the student rather than providing him/her with the immediate solution to the problem (e.g., Zamel 1985, *i.a*).

It is important that teachers clarify how feedback will be articulated at the beginning of the course or tutorial session. Since we argue for indirect feedback with codes, we first introduce the set of codes in Table 1, adapted from Ferris (2005: 69), the relevant codes for the scope of this paper being red (redundant), and miss (missing).

6 See Ferris (2005) for the details on differences between direct and indirect feedback. See also Bitchener and Ferris (2012) for the survey of the findings with respect to different types of feedback.

7 Indirect feedback without error codes or verbal clues (as in (4b)) is also quite adequate but only with highly advanced L2 English writers. See Ferris and Roberts (2001) for the findings related to results involving error location as opposed to error identification.

8 This level ranges between (high) intermediate and (low) advanced according to the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines.

Table 1 – Sample error codes (adapted from Ferris 2005: 69)

Error type	Abbreviation/Code
Word choice	wc
Verb tense	vt
Verb form	vf
Word form	wf
Subject-verb agreement	sv
Article	art
Number	num
Pronoun	pr
Run-on	ro
Fragment	frag
Punctuation	punc
Spelling	sp
Sentence structure	ss
Informal	inf
Idiom	id
Plural	pl
Redundant	red
Position	pos
Missing	miss

In this paper, we propose indirect feedback consisting of a series of steps. These steps are extension and elaboration of indirect feedback, as presented in Ferris (2005).⁹ We contend that writers fully benefit if provided with teacher's feedback consisting of four basic steps – by being shown the error (Step 1); by correcting the error by themselves (Steps 2 and 3), and by performing follow-up activities. The steps, aimed at the writing instructor, are described below by using the error in (4a) for the sake of illustration:

STEP 1 – Label the error with a corresponding code

Original student text: I have three exam.

num

Teacher correction: I have three exam

STEP 2 – Elaborate on the feedback by asking questions¹⁰

Guide the student in discovering the ‘defectiveness’ of the context rather than providing him/her with a simple solution. For the example at stake, you can attempt questions such as:

What should happen with the word ‘exam’? Is there anything that causes this word to change? Why is it so? What happens in your native language? How would you motivate such a change from your own perspective?

STEP 3 – Have the student make self-correction

Have the student supply the correct form. In doing so, you can ask the student to think aloud during the correction.

STEP 4 – Provide follow-up activities

⁹ See also Runić & Runić (2012) for strategies in the area of L2 English and Italian articles.

¹⁰ This step should be included if the writer does not provide the solution to the error after Step 1. If the writer corrects him/herself upon receiving teacher's feedback, Step 2 obviously becomes superfluous.

Provide follow-up activities in which the writer can practice the number of nouns, which would assist him/her with subsequent revising and editing.¹¹ Alternatively, in tutorials with more than one writer, the students can exchange each other's compositions and signal the type of the error committed (peer correction) on the nouns by using the same procedure illustrated in Step 1. This can additionally enhance their awareness of the importance of the correct grammar form.

In sum, we believe that the above series of steps can assist L2 English writers overcome pervasive errors found in the data. Additionally and more importantly, once the writer becomes acquainted that (s)he is inclined to committing specific errors, the awareness of this problem is increased, as is the relevance of self-editing during L2 writing development. Keeping that in mind, we turn our discussion to the core of the paper – most persistent grammar errors in the domain of L2 English relative clauses, each followed by specific strategies on minimizing them.

3. Errors with Relative Clauses

A relative clause (RC) (*aka* ‘adjectival clause’) is a type of complex postnominal modifier, as illustrated by the italicized clause in (5):

- (5) Beijing is the city *that hosted the 2008 Summer Olympic Games.*

The relative clause ‘that hosted the 2008 Summer Olympic Games’ modifies the underlined head noun (nominal) ‘city’ from the main clause ‘Beijing is the city.’ The RC is positioned *after* the noun being modified (hence, ‘postnominal’).¹² Further, the presence of the element introducing the relative clause is mandatory in the above example (5), the sentence becoming ungrammatical if ‘that’ would be missing. These two features, the postnominal position of RC along with the obligatory presence of the relativizer (either a relative pronoun or a complementizer), constitute basic characteristics that differentiate English RCs from RCs in East Asian languages, including Chinese.¹³ It is then not surprising why the complete mastery of RCs in L2 English poses huge challenges for L1 Chinese speakers.

An additional burden for L1 Chinese speakers lies in the fact that English displays a variety of relativizers (*who*, *whom*, *which*, *whose*, *that*, etc.).¹⁴¹⁵ Simultaneously, these elements indicate not only their function within the relative clause itself (acting as a subject, object or an object of a preposition), but also the relation with the head noun from

11 Follow-up exercises are given in Section 4.

12 Accordingly, the nominal from the main clause is also known as an ‘antecedent.’

13 In English and most European languages, as well as in Farsi and Arabic, the relative clause follows the head noun. Chinese, instead, requires relative clauses to be positioned before the head noun. While this is also true of Japanese and Korean, it is, however, not the case with Vietnamese, whose RC adheres to the postnominal syntactic placement, just like English.

14 For the reasons of space, we will not discuss the relative adverbials where, when and why, as well as the so called ‘free relatives,’ such as ‘This is why I love it.’

15 Among these, wh-words are known as relative pronouns, whereas ‘that’ is a complementizer. For the sake of simplicity, we label all of them under their umbrella term - relativizers.

the main clause, this relation prompting a number of different forms. To illustrate, ‘who’ can only refer to a human entity, as in (6a), but it cannot refer to a non-human, as in (6b) or (6d). The complexity of strategies employed in the formation of English RCs is partly exemplified in (6a) through (6f):¹⁶

- (6) a. I met a woman [_{RC} who/that lives next door].
who – subject of RC, human, replaceable by *that*
- b. I saw the cat [_{RC} which/that left its home several days ago].
which – subject of RC, non-human, replaceable by *that*
- c. The woman [_{RC} whom/that/∅ I met yesterday] works in Hartford.¹⁷
whom – object of RC, human, replaceable by *that*, optionally dropped
- d. This is the book [_{RC} which/that/∅ we received] as a gift.
which – object of RC, non-human, replaceable by *that*, optionally dropped
- e. The woman [_{RC} about whom we spoke yesterday/whom we spoke about yesterday /∅
we spoke about yesterday] works in Hartford
about whom – prepositional object, human, may leave the preposition behind, *whom* optionally omitted
- f. This is the woman [_{RC} whose dress] I wore yesterday at the party in Hartford.
whose - possessive, cannot be omitted-

In current syntactic literature, English relative clauses are assumed to have a movement of a constituent from its original position within the relative clause itself. By way of illustration, take (6c), repeated here as (7):

- (7) The woman [_{RC} whom/that/∅ I met _____ yesterday] works in Hartford

If we consider the bracketed RC in isolation, we see that something is missing. In English, the verb ‘meet’ with singular subjects (*I, you, he, she*) requires an object to be expressed. Thus, the clause ‘I met’ becomes ungrammatical unless we specify whom we met. In (7), however, there is no object after ‘meet’ – the sentence is still grammatical. For this reason, it is believed that the missing part is represented by *whom/∅*, which has moved from its original position, in this case an object position (indicated as a gap), in order to stay adjacent to its antecedent (the nominal head) and be properly identified.¹⁸

From a cross-linguistic perspective, different strategies are employed in the formation of RCs, English and Chinese differing substantially in this respect. Thus, in Chinese, there exists no relative pronoun, the unique element signaling the presence

16 For a more detailed description of RCs and relativization (the modification of the head noun) in English, see Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999). For the cross-linguistic survey on certain conditions involving relativization, see Keenan and Comrie (1977). For studies conducted to test the acquisition of RCs, see Hawkins (2001) and White (2003), as well as references therein.

17 The symbol ‘∅’ stands for ‘no pronoun’ (or ‘zero pronoun’).

18 Nonetheless, such a claim is a necessary oversimplification. An overt movement is claimed only in case of *whom* (see Chomsky 1977), whereas for RCs introduced by *that/∅*, the movement is assumed to be covert. The details of the derivation along with a technical apparatus are irrelevant for our current purposes and we deliberately ignore them.

of RCs being the invariant element *de*. Furthermore, unlike English, Chinese RCs are prenominal, being placed *before* the head noun.¹⁹ Finally, recall that in English a relative pronoun can act as a subject (6a, b), an object (6c, d), or as an object with a preposition (6e). In Chinese, this task is accomplished with a personal pronoun, whose presence and form depend on the function being performed. Thus, if the personal pronoun acts as a subject, then no pronoun (6) is used (e.g., Several days ago ~~I~~ leave its home DE cat I see, meaning ‘I saw the cat which left its home several days ago.’). The optional use of a personal pronoun comes into place if its function is to serve as an object (e.g., I yesterday meet (her) DE woman work in Hartford, meaning ‘The woman (whom) I met yesterday works in Hartford). The presence of the pronoun, however, becomes mandatory for prepositional objects (e.g., We yesterday speak about her DE woman work in Hartford, meaning ‘The woman about whom we spoke yesterday works in Hartford’). The differences between English and Chinese RCs are summarized in the following Table.

Table 2 - The difference in RCs between English and Chinese²⁰

<i>English vs. Chinese</i>	<i>English</i>	<i>Chinese</i>
Postnominal vs. pronominal position	I met a <u>woman who/that lives next door.</u>	Live <u>next door</u> DE <u>that woman</u> I meet.
Relative pronoun as a subject – present vs. absent	I saw the cat <u>which/that</u> left its home several days ago.	Several days ago I leave its home DE that cat I see.
Relative pronoun as an object - optional relative pronoun vs. optional personal pronoun	The woman <u>(whom)</u> I met yesterday works in Hartford.	I yesterday meet <u>(her)</u> DE that woman work in Hartford. ¹
Relative pronoun as a prepositional object - optional relative pronoun vs. obligatory personal pronoun	The woman <u>about whom</u> we spoke yesterday works in Hartford.	We yesterday speak <u>about her</u> DE that woman work in Hartford.
Relative pronoun as a possessive - obligatory relative pronoun vs. obligatory personal pronoun with alienable possession ²	This is the woman <u>whose</u> dress I wore yesterday.	I yesterday wear <u>her</u> de dress DE that woman this is. ³

3.1. Most Frequent Errors with Relative Clauses

Given the vast differences between the two languages, a number of errors in L2 English RCs thus would be expected. The first anticipated problem concerns the positioning of RCs since in Chinese, unlike English, they precede the head noun. Interestingly, however, upon thorough examination of L1 Chinese essays at the University of Connecticut Writing Center, such mistakes were not found in students’ texts, their writing reflecting the appropriate placement of English RCs – after the head noun.²¹ What

19 Considering their position, Chinese relative clauses are thus more similar to English adjectives.

20 Contemporary colloquial English employs fewer and different strategies to form relative clauses (see Collins and Radford 2013 and the references therein), but since we are concerned exclusively with academic written English, we will discuss options available in this register.

21 Our observation is consistent with the recent study by Xiaoling and Mengduo (2010), who analyzed L2 acquisition of English RCs by intermediate and advanced L1 Chinese learners.

we found instead is the frequent omission of relativizers *who*, *which*, *that*. The error is presented in (8):

- (8) a. *Original student text:*
There are various unexpected problems are happening right now.
b. *Correct:* There are various unexpected problems that
are happening right now.

The omission of the relative pronoun in L2 English, we believe, indicates that the writers in question have no underlying knowledge on structural representation of English RCs in their interlanguage grammar, subsequently appealing to the structure of their mother tongue, which lacks a relative pronoun in subject position (see Table 2). A viable alternative to such proposal would be that L1 Chinese writers indeed know how to form English RCs, yet failing to select the appropriate form from the fairly rich repertoire of L2 English relative pronouns. We leave both possibilities open for future research, still building our teaching strategies on these two assumptions.

Another error pertaining to the plausible lack of underlying structural representation of English RCs involves the redundant use of the personal pronouns within the RC. We illustrate the error in (9a) from Xiaoling & Mengduo 2010: 121):²²

We suppose that this error stems from the lack of movement strategies in forming English RCs. Therefore, the gap left after the movement of the constituent is filled with the personal pronoun, whereas in all cases RCs are introduced by the invariant relativizer ‘that.’

Based on the conclusions we have made thus far, in the next section we elaborate strategies for the treatment of such errors in L2 English writing.

4. Strategies for Reducing Errors Involving Relative Clauses

For the first error type (the omission of the relativizer) we propose the following steps.

Step 1

Guide the student realize the error by putting the code right above it ('miss' for 'missing')

Original student text:

Original student text:
There are various unexpected problems are happening right now.

Teacher correction:

22 This problem has been encountered in the papers we analyzed, the number of such errors being relatively low in comparison to the errors regarding the omission of relative pronouns.

miss

There are various unexpected problems are happening right now.

Step 2

Try to explore the source of the error by generating discussion, whose ultimate goal is to elicit a correct answer from the writer:

What does ‘are happening right now’ discuss? How do we know that?

Now, let’s observe the sentence ‘are happening now’ in isolation. What element is missing in it, subject, object or something else?

Now try to put the two sentences together. How do we fill this gap in English? Where do we put the missing word?

Step 2 is crucial for discovering the student’s underlying knowledge about English RCs. We also may find out that the student possesses no relative pronouns in his/her interlanguage grammar or that (s)he simply does not know which form to use and where to place it. If any of the above prediction is borne out, we suggest that the emphasis should be placed on the analysis of the relation between the head noun in the main clause and the RC. Make the student reflect upon semantic features of the antecedent (human vs. non human), and on how these are encoded by the shape of the relativizer. You may remind the student that the same words are used to form *wh*-questions, and guide him/her draw on the knowledge already possessed. Finally, always insist on the importance to place the missing part in the RC right after the antecedent.

Step 3

Ask the student to go back to his/her example and correct it. Ask for the alternatives.

Step 4

Provide additional examples containing similar errors. In each sentence, first omit the relativizer and then discuss its use, position and obligatory presence or absence by asking questions similar to those from Step 2. We propose that the instructor always begins with simpler, subject RCs (obligatory pronouns with human/non human distinction (cf. (6a, b)) and with shorter, thus easily detectable movement of the relative pronoun. Then, the instructor should increase complexity by introducing object relatives (that allow dropping of the pronoun (cf. (6 c, d)) and display a longer movement, visible only by the means of the gap in the object position within the RC. Finally, the instructor can discuss the most difficult, prepositional object RCs (which allow both the omission of the relative pronoun and the preposition stranding (cf. (6e)). To illustrate the increasing difficulty, we provide the same examples as discussed above in (6a)-(6f), with missing relativizers. The writer’s task is to supply the five sentences below with the appropriate pronoun, if necessary, guided by the same elicitation procedure as in Step 2.

1. I met a woman lives next door.
2. I saw the cat left its home several days ago.
3. The woman I met yesterday works in Hartford.

4. The woman we spoke yesterday works in Hartford.
5. This is the woman son I met yesterday in Hartford.

Regarding the second type of error, the strategy in L2 English overuse of personal pronouns in RCs, we propose what follows.

Step 1

Guide the student realize the error by putting the code right above it ('red' for 'redundant')

Original student example:

Mobile phones have given us a lot of convenience that we need it very much.

Teacher correction:

Mobile phones have given us a lot of convenience that we need ^{red}it very much.

Step 2

Increase the student's awareness about the error by asking questions such as:

Why don't we need 'it'? Is there anything else in the sentence to help understand what 'it' is telling us? Where do we normally put 'this something else'? Is it already present in the example? Is there any other way to express it?

Step 3

Ask the student to go back to the example and remove the redundant element.

Step 4

Provide follow-up activities in order for the writer to increase self-awareness of this problem. We propose an activity in which there is a redundant element in the RC, and the writer's task is to remove this item by using the strategy in Step 2. For the sake of simplicity, we use the same examples as in (6c)-(6f). We intentionally omit subject RCs under the assumption that there is no concern about the possible transfer in this type of clauses.

In this exercise, it is important to realize that what makes grammatical object RCs like (1) and (2) below is not only cancelling the redundant pronoun itself, but also the fact that the gap in the RCs ('that I met her') should be interpreted after the head noun ('woman').²³ For that purpose, ask the student to provide alternatives with the relative pronoun in place of the complementizer 'that' ('the woman whom I met').

Sentences (3) and (4), in which it is not possible to use the complementizer 'that' at all, should receive more attention. In order to reach the correct outcome, the student is supposed to use quite a complex strategy consisting of: (i) cancelling the redundant elements (not only pronoun 'her' but also 'that'); (ii) inserting the relative pronoun 'whose' and 'whom' respectively; (iii) moving the whole complex right after the nominal

²³ Recall that in Chinese there is no movement in RCs.

head. To realize the redundancy of ‘that’ in (3) and (4), it may be useful to remind the student that in English it is not possible to have sequences ‘preposition+that’ (e.g., ‘about that’, ‘to that’, ‘with that’). Instead, it is mandatory to make use of relative pronouns (‘about whom’, ‘to whom’, ‘with whom’).

1. The woman that I met her yesterday works in Hartford.
2. This is the book that we received it as a gift.
3. The woman that we spoke about her yesterday her works in Hartford.
4. This is the woman that I wore her dress yesterday at the party in Hartford.

In sum, despite frequent errors in the production of L2 English RCs, which results from enormous differences between English and Chinese systems of RCs, it is our belief that providing the writer with adequate indirect feedback, which draws on the knowledge already possessed by the learner, can increase the writer’s awareness of the aforementioned problems.

5. Conclusion

We have proposed strategies for most common errors made by L1 Chinese writers in the area of L2 English relative clauses. These errors are predictable given the amount of complexity East Asian speakers are faced when learning L2 English relative clauses primarily because of a number of parametric variations between English and Chinese in this area. The mistakes in question are the omission of the relative pronoun in subject position and the use of the redundant personal pronoun within the relative clause. We claim that such errors arise as a transfer from writers’ L1 backgrounds as part of their interlanguage grammar. Finally, we propose strategies based on indirect teacher’s feedback enhanced by follow-up activities. This way, we believe, L1 Chinese writers can raise the awareness of revising and self-editing, thus improving their subsequent drafts.

References

- Bitchener, J. and D. R. Ferris (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York & London: Routledge.
- Celce-Murcia, M. and D. Larsen-Freeman (1999). *The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher's Course*. Second edition. Boston: Heinle & Heinle.
- Chiu Mei Yee, C. (2005). *Acquisition of English Relative Clause among Hong Kong Chinese Medium Instruction Secondary School*. MA Thesis. The Chinese University of Hong Kong.
- Chomsky, N. (1977). On wh-movement. In: *Formal Syntax* (P. Culicover et al., eds.) New York: Academic Press, 71-132.
- Collins, C. and A. Radford (2013). Gaps, Ghosts, and Gapless Relatives. *lingbuzz/001699*
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8: 1-10.
- Ferris, D. R. (2005). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. and B. Roberts (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10: 161-184.
- Hawkins, R. (2001). *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford & Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Keenan, E. and B. Comrie (1977). Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry* 5, 1: 63-99.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal* 66, 2: 140-149.
- Nan, F. (2012). Bridging the Gap: Essential Issues to Address in Recurring Writing Center Appointments with Chinese ELL Students. *The Writing Center Journal* 32, 1: 50-61.
- Runić, J and M. Runić (2012). Bridging Theory and Practice: Issues in Teaching L2 English and Italian Articles. *Grammatica e Didattica* 4: 25-41.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *LanguageLearning* 46: 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for “the case for grammar correction in L2 writing classes:” A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* 8: 111-122.
- Xiaoling, J. and Q. Mengduo (2010). Interlingual Factors in Chinese College Students' Acquisition of Relative Clauses. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 33, 1: 110-126.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly* 19: 79-102.

Jelena Runić, Marija Runić

**RELATIVNE REČENICE:
PROBLEMI I STRATEGIJE U PISANOM ENGLESKOM KAO STRANOM**

Sažetak: U radu predstavljamo strategije u nastavi engleskog kao stranog jezika kako bismo pružili odgovor na učestale greške koje čine maternji govornici kineskog jezika prilikom upotrebe relativnih rečenica. Poteškoće u usvajanju i pravilnoj upotrebni ovih struktura kod izvornih govornika istočnoazijskih jezika, uključujući kineski, posledica su razlika između parametara Univerzalne gramatike kod ovih jezika naspram engleskog. Analizirajući pismene sastave nekolicine studenata iz Centra za pisanje Univerziteta u Konektiketu, kao dve najučestalije greške izdvojili smo izostavljenje relativne zamenice i upotrebu resumptivne zamenice. Nastavni postupak koji predlažemo i opisujemo u radu utemeljen je na indirektnom fidbeku, nakon koga sledi serija ciljanih vežbi. Indirektni fidbek smo podelili u tri dela: u prvom se studentu ukazuje na počinjenu grešku posredstvom šifre; drugi deo je osmišljen kao niz pitanja kojima se student indirektno vodi do rešenja, te se podstiče njegova metalingvistička svest o datom problemu; u trećem delu student se vraća na počinjenju grešku i ispravlja je. Niz vežbi koji sledi ima za cilj jačanje studentove kompetencije u problematičnoj oblasti gramatike engleskog jezika.

Ključne reči: relativne klauze, ESL, L2 pisanje, L1 kineski, fidbek nastavnika

811.111'367.625
811.163.41'367.625

Snežana Kljakić
Univerzitet u Novom Sadu

ENGLISH AND SERBIAN SEMANTIC ROLES IN PASSIVE

This paper explores properties of semantic roles in passive sentences in English and Serbian. In Serbian a thematic role is tied to a word's case-inflection morphology, while English depends on other mechanisms, such as word order and prepositions to express semantic roles. Irrespective of a different word order in passive sentences, the semantic roles are constant. How many thematic roles the verb combines with and what kind of roles it combines with depend completely on the semantics of the lexical verb.

Key words: passive, semantic role, English, Serbian

I. Introduction

The term VOICE is used in order to describe the verb category that differentiates an ACTIVE verb phrase from a PASSIVE one. VOICE as a grammatical category allows viewing the action which is expressed in a sentence in two ways without making any changes in the facts reported. In a transformation from an active-voice clause to an equivalent passive-voice construction, the subject and the direct object switch grammatical roles. The active subject becomes the passivized agent and the active object becomes the passive subject. In Serbian subjectivization is a grammatical process by which an NP is assigned the nominative case which functions in the verb number-person-and-gender agreement rule, whereas in English it is a process by which one NP is assigned initial position and the finite verb is in agreement with it. In English there are fewer constraints on the choice of the passive subject than in Serbian owing to two reasons. Firstly, the noun in English is not inflected for case, so that the noun stem is easily shifted to subject position. Secondly, the subject slot must be filled in a finite clause due to the loss of inflections for person in verbs (Mihailović 1965:50).

II. Semantic roles

Semantic role is an underlying relationship that a participant has with the main verb in a clause. In other words, semantic role is the actual role a participant plays in

a certain situation. The participant is usually said to be an argument of the predicate. Typical semantic roles include AGENT, PATIENT, INSTRUMENT, THEME etc.

Active and passive sentences describe the same situation so the roles are constant. The default alignment of argument and syntactic function associates agent with subject and patient with object, while the passive departs from this default, aligning patient with subject and agent with the complement of the preposition *by* in English. In Serbian, the agent could be expressed by the means of PP *od strane*. A single argument may have more than one role. Passivization does affect the role-function alignment: it 'promotes' the element that is object in the active to subject in the passive and assigns the active subject the status of oblique within a PP headed by *by*. This PP is internal to the VP but corresponds to the external complement of the active, it is almost always ommissible (Huddleston, Pullum 2002:230).

The semantic roles, also known as THEMATIC ROLES (THETA ROLES or Θ -ROLES for short) represent semantic relations between verbs and their arguments. The information related to the semantic link between the predicate and its arguments is part of the lexical knowledge of a native speaker. This theory of thematic roles is not very thorough although its importance is emphasized. According to Haegeman (1991:50), some types can be defined:

1. AGENT / ACTOR is the one who deliberately initiates the action that is expressed by the predicate.
2. PATIENT is the person or thing that undergoes the action expressed by the predicate.
3. THEME is the person or thing that is moved by the action expressed by the predicate. The theme role may be in motion in a concrete or in an abstract sense, manifesting a change of position, possession, class membership, activity, etc. Semantically, it represents that entity that is engaging in the activity or about which the situation is concerned (Gruber 1965:48).
4. EXPERIENCER is the entity that experiences certain psychological state expressed by the predicate.
5. BENEFACTIVE / BENEFICIARY is the entity that benefits from the action that is expressed by the predicate.
6. GOAL is the entity towards which the activity that is expressed by the predicate is directed.
7. SOURCE is the entity from which something is moved resulting from the activity expressed by the predicate.
8. LOCATION is the place in which the action or state expressed by the predicate is situated.

In the following table semantic roles have been numbered and labelled according to Quirk et al (1985:741) (Table 1).

Table 1: Semantic roles according to Quirk et al (1985:741).

Function	Semantic role	Description
Subject	AGENTIVE	The animate being instigating or causing the happening denoted by the verb.
	RECIPIENT	The subject may have a recipient role with verbs such as: <i>have, own, possess, benefit (from)</i> , the perceptual verbs such as: <i>see, hear, taste, smell</i> and <i>feel</i> and with verbs indicating cognition and emotion.
	EXPERIENCER	Subjects with perceptual, cognitive and emotive verbs might be assigned the role of experiencer.
	EXTERNAL CAUSER / FORCE	It expresses generally inanimate cause of an event.
	AFFECTED	The subject may have this role with intransitive verbs.
	INSTRUMENT	The entity, generally inanimate, which an agent uses to perform an action or instigate a process.
	POSITIONER	The participant is in control, but the situation is not resultative in that no change is indicated in the positioner during the period in which the situation lasts.
	LOCATIVE	This role indicates the place of the state or action.
	TEMPORAL	Temporal role denotes the time of the state or action.
	EVENTIVE	Eventive role denotes certain event and the noun at the head of the noun phrase is commonly deverbal or a nominalization.
Direct Object	PROP IT	Prop it mainly occurs in clauses signifying time, atmospheric conditions or distance. This <i>it</i> , as it was said before, fills a syntactic gap and is otherwise meaningless.
	AFFECTED (PATIENT / OBJECTIVE)	A participant (animate or inanimate) which does not cause the happening denoted by the verb, but is directly involved in some other way.
	LOCATIVE	Locative role may be indicated by the following verbs: <i>walk, swim, pass, jump, turn, leave, reach, surround, cross</i> and <i>climb</i> .
	RESULTANT (OBJECT OF RESULT / EFFECTED OBJECT)	This kind of object is an object whose referent exists only by virtue of the activity indicated by the verb.
	COGNATE	In this type of object, the noun head is semantically and often morphologically related to the verb. The object can thus not be considered a participant. Its semantic function is to repeat the meaning of the verb.
Direct Object	EVENTIVE	Eventive object is semantically an extension of the verb and takes the form of a deverbal noun preceded by a common verb of general meaning, such as: <i>do, give, have, make</i> and <i>take</i> .
	INSTRUMENTAL	The object may sometimes be an instrument used to perform an action.

Indirect Object	RECIPIENT (DATIVE)	The animate being that is passively implicated by the happening or state.
	BENEFACTIVE / BENEFICIARY (INTENDED RECIPIENT)	The benefactive indirect object is paraphrasable by a <i>for-phrase</i> .
	AFFECTED	A participant (animate or inanimate) which does not cause the happening denoted by the verb, but is directly involved in some other way.
Complement of Subject	ATTRIBUTE of the subject: CURRENT OR RESULTING	Current or existing are normally used with stative verbs. Resulting ones result from the event described by the verb (with verbs used dynamically).
Complement of Object	ATTRIBUTE of the object: CURRENT OR RESULTING	Current or existing are normally used with stative verbs. Resulting attributes are used with dynamic verbs.

Serbian belongs to a group of languages which have the unmarked word order (i.e. SVO), which means that the active agent precedes an active verb and both objects (object direct (Od) and object indirect (Oi)). However, this is the case when nothing is stressed in particular. By changing the word order, it is possible to emphasise a particular piece of information. There are two basic types of passive in Serbian (Piper 2005:624): the PRONOMINAL and the PARTICIPIAL passive. The former is made by using the clitic *se*, which is formed from the reflexive pronoun “*sebe*” together with an active form of a lexical verb. The patient takes the subject position and functions as a grammatical subject. However, if the agent is not expressed, it is introduced by prepositions *kod*, *na* and *u*.

III. The Analysis

The central part of this paper is the corpus analysis of English passive constructions and their Serbian equivalents. Passive sentences are taken from the novel *Lord of the Flies* by William Golding from 1954 and its Serbian translation *Gospodar muva*, translated by Nenad Dropulić. The analysis is based on the realization of the semantic roles in both languages. The corpus consists of 25 entries suitable for this area of interest. They are presented first in English and then in Serbian. All the sentences are italicized and the page number from the novel is provided in the brackets for both English and Serbian entry. The predicate in each sentence is underlined and the semantic roles are marked in capital letters in the analysis. Semantic roles will also be referred to as thematic roles or theta roles, in short.

- 1.a) *His grey shirt stuck to him and his hair was plastered to his forehead.* (7)
- b) *Siva košulja lepila mu se za telo, a mokra kosa po čelu.* (9)

In this sentence (1a), the verb *plaster* takes two arguments to which it assigns a theta role. It assigns the role of THEME to the subject argument, that is, *his hair*, since it is perceived that *his hair* is in motion, and it might be the topic of discussion. The verb theta-marks one more argument which is realized by a PP – *to his forehead*. That is the LOCATION, or the place in which this event expressed by the predicate is situated.

In the Serbian equivalent of the sentence, (1b), the type of passive is “reflexive”, which contains a transitive verb *leptiti* and the morpheme “*se*” (Mihailović 1965:44). According to Piper et al. (2005:632) this type of passive in Serbian is dynamic, since there is an implication of an outer factor that influenced plastering to his forehead (e.g. moisture). As in the English example, *mokra kosa* is the THEME, and the LOCATION is *po čelu*.¹

- 2.a) *The undergrowth at the side of the scar was shaken...* (7)
b) *Žbunje se na ivici rane prodrma...* (9)

In the sentence (2a), the verb *shake* takes one argument. The subject of the sentence is the THEME of the activity. Namely, it is moved by the action of *shaking*, which is expressed by the predicate.

The Serbian equivalent sentence (2b) is passive in meaning since *žbunje* is not the agent in the sentence because it does not intentionally start the action, but it is rather the THEME.

- 3.a) *This proffer of acquaintance was not made.* (9)
b) *Ponuda za upoznavanje nije usledila.* (11)

In the sentence (3a), the verb *do* takes one argument and it assigns the PATIENT role to the subject argument of the sentence.

In (3b) the Serbian translation is an active paraphrase of the English passive in the preterite. In this case, the passive in translation is not really possible. However, unlike the patient role in English, in the translation, the subject is rather characterized by a THEME role, since it represents the topic of discussion.²

- 4.a) *Ralph did not take the hint so the fat boy was forced to continue.* (11)
b) *Ralf nije shvatio mig, pa je debeli morao da nastavi.* (13)

This sentence (4a) is agentless because it is presupposed who initiated the action. However, the passive subject is the active object direct and the verb *force* has a non-finite complement. It is evident that the causative verb *force* assigns the role of the PATIENT to the passive subject *the fat boy*, while the non-finite complement with the main verb represents a catenative construction to which a theta role cannot be assigned.

The translation (4b) involves the preterite, and the adjective *debeli* (*fat*) is actually related to the boy, so he is the AGENT of the action, which means that he is an animate willful instigator or source of the action.

- 5.a) *Here the beach was interrupted abruptly by the square motif of the landscape.* (12)
b) *Ovde je plažu naglo prekidao četvrtasti motiv okoline.* (14)

1 However, there is also a possibility to perceive *po čelu* as a PATH, since the preposition *po* denotes a certain motion.

2 Mihailović (1965:40) introduces the NEUTER CASE which represents the role associated most closely with the verb itself and it is least interpretable independently of the verb. Therefore, there must be at least one role which is a kind of wastebasket in order to come up with a plausible explanation in certain cases.

Since the verb *interrupt* does not involve an animate agent, it assigns the theta role of INSTRUMENT which is in this case the inanimate abstract force which participates in this action (*the square motif of the landscape*). The verb *interrupt* assigns one more theta role. That is LOCATION to the grammatical subject of the sentence – *the beach*. *The beach* represents the place of the predicator.

The same theta role analysis is applicable to the Serbian translation (5b). Namely, *plaža* is the LOCATION, while *četvrtasti motiv okoline* stands for the INSTRUMENT.

6.a) *Ralph had been deceived before now by the specious appearance of depth in a beach pool.* (13)

b) *Ralfa je ranije već obmanula lažna dubina bazena na plaži.* (14)

In the sentence (6a) it can be noticed that *Ralph*, as a passive subject, is characterized by the EXPERIENCER theta role. Firstly, experiencer is the role of the animate participant in a psychological event or a mental state verb. Secondly, another theta role can be marked. This argument realized with by-phrase can be treated as an INSTRUMENT, since it can be subjectivized and it serves as a device to deceive Ralph.

The translation in the preterite (6b) has the same theta roles as the ones that are found in the original text. The verb *obmanuti* is a two-place predicate and it assigns two theta roles.

7.a) *I wasn't allowed.* (14)

b) *Nisu mi dali.* (15)

In this sentence (7a) there is only one argument – PATIENT.

The Serbian sentence (7b) is in the preterite and it is active, unlike the English equivalent. As in the English original, the argument NP, i.e. a pronoun *mi* which is in the accusative case, expresses the PATIENT of the activity. It is also possible to translate the sentence into the passive form: *Nije mi bilo dozvoljeno*.

8.a) *Something was being done.* (20)

b) *Nešto je učinjeno.* (20)

The verb *do* assigns one theta role in the sentence (8a), although it is a two-place predicate. It assigns the THEME role to the subject argument, because it represents the topic of discussion, or it is moved by the action expressed by the predicate. However, according to Mihailović (1965:40), it can also stand for the NEUTER case.

The Serbian translation (8b) keeps the passive structure, that is participial passive, and the verb *učiniti* assigns the theta role of THEME to the subject argument. However, the verb *učiniti* can be a three-place predicate.

9.a) *Their bodies, from throat to ankle, were hidden by black cloaks...* (21)

b) *Tela su im, od grla do stopala, skrivali crni ogrtiči...* (21)

This sentence (9a) has no agent expressed, though there is an argument of the verb expressed by *by*-phrase with the role of INSTRUMENT (*black cloaks*). The INSTRUMENT can occur with *by*-phrase only if the agent is not expressed. The verb *hide* assigns one more theta role to the grammatical subject, that is the PATIENT of the activity.

Although the Serbian translation is in the active form (9b), it is also possible to make it passive:

Tela su im, od grla do stopala, bila prikrivena crnim ogrtačima.

When it comes to semantic roles in the sentence (9b), they are the same as in the equivalent English entry from the novel.

10. a) *Every hand outside the choir except Piggy's was raised immediately.* (24)
b) *Sve ostale ruke osim Svinjčetove u trenu poleteše uvis.* (25)

The verb *raise* is a two-place predicate, but in this case, it assigns a single theta role to the NP *every hand*. The grammatical subject has the role of THEME, i.e. it is the entity moved by the action which is expressed by the predicate.

The Serbian translation (10b) is in the active form. The sentence is in the present tense, therefore, semantic roles can be different as opposed to the English equivalent. Namely, if the subject *ruke* is perceived as animate, since the arms belong to a human being, in that case, it is possible to interpret it as AGENT of the action.

11. a) *If this isn't an island we might be rescued straight away.* (25)
b) *Ako ovo nije ostrvo, možda ćemo odmah biti spaseni.* (25)

The verb *rescue* assigns one theta role, in this case, the role PATIENT to the subject argument.

In the translation, there is a future participle passive. Although there is no overt grammatical subject, the understood one is a pronoun *mi*. The verb *spasiti* assigns one theta role to the argument *mi*, which is PATIENT.

12. a) *Ralph, looking with more understanding at Piggy, saw that he was hurt and crushed.* (27)
b) *Ralf je gledao Svinjčeta s više razumevanja, i opazio je da je debeli dečak povređen i slomljen.* (27)

In the sentence (12a) two coordinated predicates take one argument to which they assign a theta role. These verbs belong to the same group of verbs, which include perceptual, cognitive, emotive and psychological verbs. However, this does not involve physical injuries, just mental ones. Therefore, *he* is the EXPERIENCER.

In the translation (12b), where the semantic role of the EXPERIENCER is preserved as in the original English sentence, there is the present form of the verb *biti* + passive participle. However, both *povređen* and *slomljen* behave as adjectives.

13. a) *A kind of glamour was spread over them and the scene.* (27)
b) *Čitav prizor, i njih same, prelio je nekakav sjaj.* (27)

The verb *spread* assigns two semantic roles. The first one assigned to the subject argument is the role of THEME, since *a kind of glamour* is an abstract NP and it represents the topic of conversation. The second argument of the verb is the pronoun *them*, which is headed by a preposition, and it stands for LOCATION³, i.e. it indicates the place of the event denoted by the predicate.

The Serbian equivalent sentence (13b) could also be translated in the following way:

Nekakav sjaj je prelio čitav prizor i njih same.

The NP *nekakav sjaj* cannot be considered as the agent, since it is not a source of the action and it does not intentionally initiates the action. Therefore, this argument in the subject position refers to the entity that is the THEME of the activity. However, the other argument can be interpreted in two ways. Namely, if *prizor* is considered to be the place in which the action expressed by the predicate is situated, then the verb *preliti* assigns the role of LOCATION to it. Alternatively, it can also be assigned the role of PATIENT, because the argument in a certain way undergoes the action expressed by the predicate.

14. a) *Ralph was badly scratched.* (29)

b) *Ralf se gadno izgredio.* (29)

The verb *scratch* is a one-place predicate in this case and it assigns a single theta role to the argument in the subject position. The argument *Ralph* expresses the PATIENT of the activity, although the agent is absent in the sentence.

The Serbian equivalent sentence (14b) is in the *se*-passive form, however, *Ralph* is not the agent in the sentence because he does not intentionally start the action, but it is rather the PATIENT, because it might be assumed that he had perhaps *scratched himself* as he climbed the thorn *hedge*.

15. a) *This [a cirque] was filled with a blue flower, a rock plant of some sort.* (30)

b) *Rub je bio obrastao plavim cvećem, nekom planinskom biljkom.* (30)

The verb *fill* is a two-place predicate and it assigns two theta roles. It assigns the THEME role to the subject argument; that is the demonstrative pronoun which refers to *a cirque* which was mentioned in the previous sentence. However, it is also possible to interpret it as LOCATION, since it identifies the location of the action expressed by the predicate. The verb also theta marks the other argument, which is realized by a PP, that is INSTRUMENT. The instrument is a physical implement in the action.

The Serbian translation of the sentence (15b) retains the same argument structure where *rub* is the THEME/LOCATION and *plavo cveće* is the INSTRUMENT of the action expressed by the predicate.

16. a) *The coral was scribbled in the sea...* (31)

b) *Koral je bio utisnut u more...* (31)

3 If the preposition *over* means: from one side to another, and if it denotes a certain motion, then it could also be treated as PATH.

The verb *scribble* assigns two theta roles in this sentence. The first one is assigned to the grammatical subject, that is the THEME, since it stands for the topic of conversation, or the object that is in a steady state. The other theta role is assigned to the second argument realized by PP – *in the sea*. It represents the LOCATION of the situation expressed by the predicate.⁴

The translation above (16b) formally corresponds to the original. The type of passive is participial with two arguments to which theta roles could be assigned. As in the English equivalent sentence (16a), two participants are involved in the situation denoted by the predicate. That is THEME, which takes the subject position, and LOCATION, which follows the verb and defines the position of the subject (*koral*) in the sentence.

17. a) *They were lifted up.* (32)
- b) *Bili su visoko.* (32)

The agentless passive construction above (17a) has two arguments to which the verb *lift* assigns two theta roles. The subject does not cause the action denoted by the predicate, but it rather undergoes that situation. So, the grammatical subject is the PATIENT. Gruber (1965:41) treats *up* to be the GOAL of the motion, or some higher point.⁵

The translation (17b) is in the preterite, and the pronoun (the third person plural) is non-overt. Since the copular verb *to be* denotes a state, *visoko* is in this case subject complement and its semantic role is that of a CURRENT/EXISTING ATTRIBUTE of the subject. The non-overt grammatical subject has the role of POSITIONER, with no change involved in the situation.

18. a) *All at once the crowd swayed towards the island and were gone...* (42)
- b) *Dečaci su odjednom nagrnuli ka unutrašnjosti ostrva i nestali...* (40)

In the example (18a) the verb *go* assigns one theta role because it refers to *the crowd*, which is THEME of the activity. The argument is moved by the action expressed by the predicate.

The same interpretation of the semantic role can be applied to the Serbian equivalent sentence (18b), where *dečaci* (boys) act as THEME.

19. a) *Ralph was left with no one...* (42)
- b) *Ralf je ostao sam...* (40)

The given sentence (19a) is characterized by two arguments, so the verb *leave* assigns two theta roles. The subject argument is the PATIENT, because it undergoes the action expressed by the predicate. However, the second argument is realized as PP and it is indicated by Gruber (1965:73) that the preposition *with* is used in the positional sense.

4 Gruber (1965:149) claims that if there is an expression of goal, it must precede an expression of location.

5 However, Gruber (1965:38) also points out that *lift* is a causative verb which incorporates the adverb *up*.

This fact is also supported by Quirk et al. (1985:749) who claim that the verb *leave* assigns LOCATIVE role. Nevertheless, this PP can also be treated as ACCOMPANIMENT.⁶

The Serbian example (19b) can also be translated in the following way:

Ralfa su svi napustili. or Svi su napustili Ralfa.

In which case *Ralph* would be PATIENT and *svi* would act as AGENT. However, in the official translation, *Ralph* is rather a POSITIONER, since it appears with the stance verb *stay* in Serbian (not *leave*). Accordingly, *sâm* is a complement of subject and has the role of CURRENT/EXISTING ATTRIBUTE.

20. a) *The patch might have been designed expressly for fuel.* (42)
- b) *Šumarak kao da je tu i stvoren radi goriva.* (41)

In the sentence (20b), the verb *design* assigns two theta roles. The role of LOCATION is assigned to the subject argument. The role of PURPOSE is assigned to PP (*for fuel*) which denotes the entity associated with an accomplishment expressed by the predicate.⁷

The same argument structure can be found in the translation (20b). The participant in the subject position is the LOCATION, and the PURPOSE is expressed by the phrase *radi goriva (ogreva)*.

21. a) *Their black caps of maintenance were slid over one ear like berets.* (43)
- b) *Crne kape navukli su na jedno uho kao beretke.* (41)

In this sentence, the verb assigns two theta roles. The first one assigned to the subject argument is INSTRUMENT, since it is assumed that the doers of the action slid their caps themselves, so in this case INSTRUMENT participates as a physical implement in this situation. The other theta role is PATH, assigned to the PP (*over one ear*).

The translation (21b) is active, unlike the original sentence. The transitive verb *navući* assigns three theta roles in this sentence. Although the subject of the sentence is non-overt, it is the AGENT, the INSTRUMENT being *crne kape* and finally *na jedno uho* acts as LOCATION, since the preposition *na* denotes a steady position, rather than a path.

22. a) *The flame was enriched with colour...* (45)
- b) *Taj plamičak [...] poprimio je bogatiju boju...* (43)

Two theta roles are assigned to two participants. Namely, the first being the grammatical subject has the PATIENT role, since it underwent the action expressed by the predicate and the second argument is INSTRUMENT which is realized by PP (*with colour*). In other words, INSTRUMENT is used in order for the action to be performed.

The translation is syntactically active and two arguments are evident. The first one in the subject position has the role of RECIPIENT, due to the fact that it received

⁶ Accompaniment is the semantic role of an entity that participates in close association with an agent, causer or affected in an event. It commonly appears with the preposition *with* (Payne 1997:51).

⁷ Mihailović (1965:53) claims that some prepositions are role markers such as *for* for Benefactive.

something in a certain way (e.g. *more intensive colour*). The direct object *bogatija boja* is the INSTRUMENT of the activity expressed by the predicate.

23. a) *The tendril was polished on the underside.* (52)
b) *List je s donje strane bio uglačan.* (50)

The verb *polish* is a two-place predicate and two theta roles are assigned to two arguments in the sentence (23a). The argument NP *the tendril*, the grammatical subject, expresses the PATIENT, i.e. it underwent the activity expressed by the predicate. The preposition *on* assigns the thematic role of LOCATION to the NP *the underside*.

The same theta role analysis is applicable to the Serbian example (23b), so two arguments are present, one being PATIENT (*list*), and the other being LOCATION (*donja strana*).

24. a) *The ground was hardened by an accustomed tread.* (53)
b) *Tlo je otvrđalo od neprestanog gaženja.* (51)

In this sentence (24a) two arguments will be discussed. The first one is the NP *the ground*, which is the AFFECTED or THEME⁸. The second argument realized by *by*-phrase is not an agent⁹, but rather INSTRUMENT. Namely, it is inanimate source of the event.

The translation (24b) preserves the division of theta roles as in the original sentence in English: the first one being the AFFECTED and the second one INSTRUMENT. The *od+NPgenitive* which expresses inanimate source, instrument or cause should not be confused with *od strane+NPgenitive*.

25. a) *How everyone was going to work hard until the shelters were finished?* (55)
b) *Kako su svi rekli da će naporno raditi dok kolibe ne budu završene?* (52)

The verb *finish* assigns a single theta role to an NP participant (*the shelters*), which does not cause the happening denoted by the verb, however, it is directly involved. Therefore, it is an AFFECTED participant.

The same argument analysis is applicable to the translation (25b), hence, the transitive verb *završiti* assigns a theta role to the argument *kolibe*, which acts as AFFECTED.

IV. Concluding remarks

The corpus analysis reveals that theta roles in English correspond to those in Serbian. Although in Serbian it is preferable to opt active rather than passive, the theta roles remain constant, with the difference of having the agent expressed in Serbian when the English passive sentence is translated into Serbian active. At the end, certain generalizations can be established concerning the most typical thematic roles found in the corpus:

8 Haegeman (1991:50) defines one more thematic role called ‘theme₂’: the entity affected by the action or state expressed by the predicate.

9 All the arguments that can be candidates for the subject function in an active transitive sentence (Agent, Experiencer, Instrument, Location) can also be candidates for the *by+NP* constituent in a passive sentence. (Mihailović 1965:56)

- AGENT is the argument that performs the action or brings about the state of affairs. An agent is conscious, sentient and animate. There is always volition or purpose involved in the action that has been done. A noun that has the property to be the intender of the action is said to have the feature Agentive (Gruber 1965:215). Although the agent does not need to appear in the subject position, it is the prototypical subject.

- INSTRUMENT is the argument that is involved in the action, but it is other than the agent. It could be used by an agent, however, it is not purposeful or volitional by itself. In the analysis, it took some prepositions in English, such as *with* or *by*, or it even appeared without a preposition, as an NP. In Serbian such theta role can take instrumental case or it can be present in the nominative case without a preposition. Instrument can usually be subjectivized, which is evident in the corpus analysis.

- EXPERIENCER is the argument that undergoes a sensory, cognitive or emotional experience and it must be animate and sentient. In the corpus, experiencer commonly appeared in combination with the instrument, which acted as the source of event.

- AGENT vs. EXPERIENCER – verbs of action can always have the agent in subject function in transitive active sentences. Verbs denoting mental states, such as *think*, *believe* etc. choose the experiencer role as subject of the active sentence. If the verbs of emotional reaction choose the instrument as the surface subject, the sentence is of the active type. So the same property of both the agent and experiencer is [+animate] (Mihailović 1965:49).

- LOCATION is the place where the event occurred. It can take the preposition or appear without it. In the corpus, both in English and Serbian, location was found in the subject position without a preposition or with prepositions *in*, *on* or *by*-phrase in English, while in Serbian *ispred*, *u*, *na* + NP.

- THEME is an argument which has a property of being referred to. It is an entity which is acted upon, moved or affected by the situation. It is claimed that it is direct object, but it does not have to be. In the largest number of cases, theme appeared in the subject position in both English and Serbian in the nominative case.

- PATIENT is an argument that undergoes a change of state. It is causally affected by the other participant and relative to movement of other participant. It does not exist independently of the event. In the corpus, following the patientivity test (*What did X do to patient?*) the role of patient was established both in English and Serbian.

- RECIPIENT is an argument that receives something in a situation. It can denote both metaphorical and literal meaning of receiving (either a certain quality or something physical).

- SOURCE is the starting point for the situation. It may also indicate where a change starts from. In English, it is usually expressed with the preposition *from* + NP, and in Serbian *sa/iz* + NP.

- GOAL is the end point for a physical movement. It may also denote the end result of a change in possession or identity.

In Serbian a thematic role is tied to a word's case-inflection morphology, while English depends on other mechanisms, such as word order and prepositions to express semantic roles (Katz et al. 1995:79). Irrespective of a different word order in passive sentences, the semantic roles are constant. Basically, their identification depends on the semantics in both languages. The verb semantics can denote which elements are included in a certain situation. However, some ambiguities may occur with participants which are

very similar. The corpus analysis has revealed that the roles could be established even though the agent is mostly absent in passive, and although the paper offered a wide range of thematic roles, that is not fully sufficient since there was one instance where it was necessary to introduce one new role (accompaniment) because the ones that exist in this paper did not correspond. The analysis in this paper confirms the definitions of thematic roles, however, the list may be expanded in the future if the existing roles do not match the participants in a situation expressed by the predicate. Therefore, it should be noticed that there is no agreement about which and how many thematic roles are needed. This is precisely one of the major drawbacks of the semantic role approach. No consensus has been reached on the number or nature of the roles. Proposals range from just a few to hundreds of them (Payne 1997:53). How many thematic roles the verb combines with and what kind of roles it combines with depend completely on the semantics of the lexical verb. This paper is only an attempt to explore properties of theta roles more deeply and to provide statistical data concerning their occurrence in passive sentences in English and Serbian.

References

- Golding, V. (2007). *Gospodar muva*. Beograd: Laguna.
- Golding, W. (1954). *Lord of the Flies*. Berks: Cox & Wyman Ltd.
- Gruber, Jeffrey S. (1965). *Studies in Lexical Relations*. USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Haegeman, L. (1991). *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Huddleston, R. & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Katz et al. (1995). ‘Case Morphology and Thematic Role in Word Recognition’. *Morphological Aspects of Language Processing I*. Hillsdale, New Jersey: 79-107.
- Mihailović, Lj. (1965). *Passive Sentences in English and Serbo-Croatian*. Beograd: Filološki fakultet Beogradskog univerziteta.
- Mrazović, P. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Payne, Thomas E. (1997). *Describing Morphosyntax: A Guide for Field Linguists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piper et al. (2005). *Sintaksa savremenoga srpskog jezika. Prosta rečenica*. Beograd: Matica srpska.
- Quirk et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman.

Snežana Kljakić

SEMANTIČKE ULOGE U PASIVU U ENGLESKOM I SRPSKOM JEZIKU

Sadržaj: U ovome radu ispituju se vrste i karakteristike semantičkih uloga u pasivnim konstrukcijama. Analiza se zasniva na rečenicama iz romana *Gospodar muva* pri čemu su upoređivani primeri iz oba jezika. Da bi se odredile semantičke uloge, neophodno je sagledati situaciju o kojoj je reč i utvrditi koliko je učesnika u njoj uključeno. Drugim rečima, semantika glagola ima presudnu ulogu u određivanju uloga. Najzastupljenije uloge u okviru korpusa su: instrument, tema, agens, eksperijenser, lokacija, pacijens, primalac, izvor i cilj. Kao glavni nedostatak teorije o semantičkim ulogama navodi se broj i nazivi uloga, tj. i dalje se ne može sa sigurnošću tvrditi da li su pobrojane uloge konačne ili će još neke biti imenovane u budućnosti.

Ključne reči: pasiv, semantička uloga, engleski, srpski

Tatjana Samardžija Grek
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet u Beogradu

PARTICIP PREZENTA U *ISPOVESTIMA ŽAN-ŽAKA RUSOA*

Sažetak: U *Ispovestima* Žan-Žaka Rusoa čak 85% participa prezenta funkcioniše kao apozitiv (apposition, attribut libre), kome je svojstvena izrazita mobilnost u složenoj rečenici. Na taj način particip prezenta, premda sintaksički i semantički podređen imenici, najčešće nalazimo na istim mestima u složenoj rečenici koja karakterišu i gerundiv kao prilošku odredbu. Stoga ovi glagolski oblici na –ant često sa u odnosu na sadržaj glavne rečenice stiču ista priloška značenja, poput kauzalnosti, adversativnosti, kondicionalnosti ili simultanosti. Bez obzira na to, particip prezenta razlikuje se od gerundiva time što glagolski sadržaj interpretira kao svojstvo subjekta i time ga adjektivizuje.

Ključne reči: particip prezenta, gerundiv, apozitiv, pridev, imenski dodatak, Ispovesti, Žan-Žak Ruso

1. Uvod

Poređenje participa prezenta i gerundiva predmet je brojnih analiza koje u nejednakoj meri uzimaju u obzir njihovo latinsko poreklo, dijahronijski razvoj, distribuciju, funkcionalisanje i semantičke razlike.

U ovom radu ispitujemo neka sintaksička i semantička svojstava participâ prezenta u *Ispovestima* (1782, 1789) Žan-Žaka Rusoa, te ih poredimo sa karakteristikama gerundivâ u istom delu. Predmet naše pažnje jesu parametri relevantni za oba ova oblika:

- Učestalost participa prezenta (u daljem tekstu: PPR) i gerundiva (u daljem tekstu: GER) u *Ispovestima*:
- Sintaksičke funkcije PPR i GER, te njihova zastupljenost u korpusu;
- Položaj PPR i GER u složenoj rečenici (inicijalni, medijalni i finalni);
- Varijacije značenja glagolske lekseme u participu prezenta i gerundivu i
- Tekstualna uloga PPR i GER, koja proizlazi iz vrednosti svih prethodnih parametara.

Najdublji, iako sažet uvid u problematiku analize i poređenja PPR i GER nalazimo kod V. Draškovića¹: on još 1956. godine podvlači temeljnu razliku PPR i GER, koja počiva na razlici sintaksičkih funkcija koje obavljaju. Međutim, O. Halme (Halmøy

¹ Drašković 1956; Halmøy 2003 i 2008.

2003) izgradiće na istim osnovnim postavkama kao i V. Drašković, kao i na temelju studije H. Getrupa iz 1977. godine, svestranu analizu brojnih karakteristika GER i PPR, koja predstavlja dosad najsveobuhvatniji prikaz njihovih sličnosti i razlika.

Naša statistička analiza korpusa glagolskih oblika na *-ant* pokazuje da su PPR (47%) znatno češći od GER (29,8%). Isto tako, podaci ukazuju da je najveći broj PPR u funkciji apozitiva (85%). Kada je reč o mestu PPR i GER u složenoj rečenici, inicijalna i finalna pozicija ujednačene su kod PPR, dok je značajno više GER u postpoziciji nego u antepoziciji. Naš korpus potvrđuje (v. npr. Halmøy 2003) da položaj u rečenici utiče na tekstualno značenje PPR (npr. uzrok, objašnjenje, posledica) i GER (npr. inicijalni položaj GER vremenske odrednice, finalni položaj za GER u izražavanju nasumične simultanosti).

Najznačajnija naša zapažanja odnose se na varijacije u značenju glagolske lekseme zavisno od toga da li je reč o PPR ili GER. Kao što ćemo videti, u značajnom delu korpusa participi prezenta jednog istog glagola teže ka određenim značenjima glagola, dok gerundivi istog glagola poprimaju u rečenici više ili manje izmenjeno značenje; kao da su neka značenja glagolske lekseme svojstvenija participu prezenta, a druga gerundivu. Analiza pokazuje da neke inače vrlo zastupljene lekseme nikada nisu upotrebljene u PPR, već samo u GER, ili obrnuto. Cilj je ove analize da ukaže na prirodu ove restrikcije.

2. Particip prezenta i gerundiv u korpusu *Ispovesti*.

Analiza predstavljena u ovom radu zasnovana je na celokupnom tekstu *Ispovesti (Confessions)* Žan-Žaka Rusoa (319 687 reči), koji smo analizirali koristeći korpus Frantext² Univerziteta u Nansiju.

Kao što analiza predstavljena u ovom radu zahvata samo GER i PPR, iako je deo kompleksnijeg proučavanja svih oblika na *-ant*, na isti je način i korpus relevantan za ovaj rad deo primarnog i sveobuhvatnijeg korpusa koji sačinjavaju svi oblici na *-ant* u *Ispovestima*, tj. pored participa prezenta i gerundiva, i deverbalni pridevi na *-ant* u muškom rodu jednine (tipa *ce goût naissant*), imenice izvedene iz participa prezenta, kao i predlog *durant* koji je poreklom participa prezenta.

Od toga je za ovaj rad relevantan korpus od 1531 oblika na *-ant*, od kojih 937 pripada participu prezenta, sa ukupno 250 lema koje se prosečno javljaju 3,77 puta, dok se 594 oblika odnosi na gerundiv, a oni uključuju 212 lema sa prosečnom učestalošću 4,85.

Naša analiza nedvosmisleno potvrđuje brojčanu prevlast participa prezenta nad gerundivom (937 PPR prema 594 GER), i time potvrđuje neke skorašnje analize rađene na drugačijoj vrsti korpusa³.

Jedan od često analiziranih⁴ parametara, značajno i za razumevanje tekstualnog značenja PPR, jeste i položaj PPR odnosno GER u rečenici. U ovom radu uzeta su u obzir tri položaja: inicijalni, kada se jedan od ova dva oblika nalazi ispred subjekta i glavnog glagola; medijalni, kada se GER ili PPR nalaze iza subjekta ili nekog tematizovanog

² http://www.frantext.fr/dendien/scripts/regular/7fmr.exe?CRITERE=INTEGRAL_MDP;OUVRIR_MENU=MENU_INTEGRAL;;ISIS=isis_bbibftx.txt

³ Escoubas-Benveniste *et alii* 2012.

⁴ Gettrup 1977; O. Halmøy 2003; Kindt 2003; Combettes 2003; Herslund 2000; Halmøy 2008, itd.

adverbijalnog elementa u inicijalnom položaju, a ispred glagola; finalni, kada GER ili PPR slede upravni glagolski oblik.

Prema našim statističkim podacima, **gerundiv** se u trima položajima javlja sa sledećom učestalošću:

Inicijalni položaj gerundiva: 178 (30%)

Medijalni položaj: 112 (18,80%)

Finalni položaj: 304 (51,29%)

Kada je u pitanju položaj **participa prezenta** u rečenici, izdvojili smo kao relevantnu funkciju apozitiva⁵ (796 upotreba; fr. *attribut libre, apposition*), kada je PPR najbliži GER:

Inicijalni PPR: 314

Medijalni PPR: 193

Finalni PPR: 289

Predstavljeni statistički podaci ukazuju na to da se gerundiv u ovom delu značajno češće javlja u finalnom nego u inicijalnom položaju, dok se PPR neznatno češće javlja u inicijalnom nego u finalnom položaju, a participska rečenica dvostruko češće u inicijalnom položaju.

3. O semantičkim i sintaksičkim razlikama PPR i GER

Kad je reč o poreklu PPR i GER u francuskom jeziku, jasno je da su oblika potekla od dve različite latinske glagolske kategorije⁶, koje su se već u VIII veku⁷ morfološki slile u jedinstven starofrancuski oblik na *-ant*. Vidljivo je, kao što podvlači O. Halme, da je neizdiferencirani oblik na *-ant* u starofrancuskom imao i očiglednu vrednost substantiva (*de son vivant, à son corps défendant*) kao i latinski gerundijum; međutim, ta se interpretacija kasnije izgubila⁸, a u savremenom francuskom je neprepoznatljiva. Oblik na *-ant* nastavio je da funkcioniše dvojako, pri čemu mu prethode različiti predlozi, da bi se *en* fiksirao tek u XV veku.

I pored toga ili baš zbog toga, čak i posle eliminacije svih ostalih predloga u gerundivu osim gramatikalizovanog *en*, i dalje je veoma teško razlikovati particip prezenta i gerundiv jer *en* nije obavezno.⁹ Tako 1647. čuveni francuski gramatičar Vožla (Vaugelas) piše da „gerundivi imaju označku [tj. *en*] koju stavljuju ispred sebe proizvoljno [...] a najčešće je i ne stavljuju“¹⁰. Tokom čitavog perioda srednjeg veka, čini se da u najvećem broju slučajeva nije moguće funkcionalno ni oblički razgraničiti „potomke“

5 Apozitivi se „naknadno dodaju već određenim pojmovima. To im daje izvesnu samostalnost u odnosu na reči kojima se dodaju, i u tome se za njih, u istoj meri u kojoj i za apozicije, može naći opravdanja terminu d o d a c i.“ Stevanović, § 55, str. 54.

6 Reč je o latinskom participu prezenta s nastavcima *-ans, antis; -ens, entis; -iens, ientis* s jedne, te, s druge strane, o gerundiju ili glagolskoj imenici na *-andi,-o*, koja daje kose padaže latinskom infinitivu. Ova dva oblika su se morfološki stopila u jedan, koji je očuvao funkcije participa i gerundijuma. V. i Carvalho 2003.

7 V. Drašković 1956: 80.

8 V. i Le Bidois 478.

9 Obradović 2000: 17.

10 *Remarques sur la langue française*, I, 315, u Drašković 1956: 85.

latinskog PPR i gerundijuma jer „preovlađuje čas gerundijumska, čas participska priroda ovog oblika. [...] To znači da se dva latinska oblika nisu funkcionalno slila ni kad je jedan morfološki isti oblik poticao od njih.“¹¹

Poređenja radi, analiza Ž.-Ž. Frankela iz 1989. predlogu *en* daje mesno značenje; tačnije, *en* smešta proces glavne rečenice u okvire zadate glagolom u gerundivu, pa je tako moguće uporediti oblik *il chante en travaillant* sa, recimo, *il chante en prison* ili *il chante en public*.¹²

Ž. i R. Lebidoa (1968) smatraju da je gerundiv jedna od upotreba „**oblika na – ant**“, dok je druga participska „jer, zapravo, taj glagolski oblik [...] igra, pod jednom maskom, dve semantičke i sintaksičke uloge, koje mogu biti veoma različite“¹³.

M. Vilme (Wilmet 2007: 313) osporava mišljenje Vagnera i Penšona (Wagner et Pinchon, *Grammaire du français classique et moderne*, 1962, § 548), po kom „predloška sintagma zvana ‘gerundiv’, koja ima vrednost priloške odredbe, naprsto postaje ‘particip prezenta’ uveden predlogom *en*“, te ukazuje na neke značajne razlike u sintaksičkom ponašanju PPR i GER.

Da li zaista postoji gerundiv bez *en*? Ili se PPR i GER jasno razlikuju?

U jednoj od temeljnih studija koje razmatraju sličnosti i razlike PPR i GER, H. Getrup (1977) odbacuje ovo i danas neretko mišljenje, po kom „gerundiv ne postoji u savremenom francuskom jeziku“¹⁴ i pokazuje da među njima postoje i distribucionalne (tj. funkcionalne) i semantičke razlike.

Međutim, još 1956. godine V. Drašković ističe da se „glagolski prilog [tj. PPR¹⁵] i gerundijum **mogu podudariti u značenju**, mada se [...] dva oblika **i tada funkcionalno dosta razlikuju**“ (str. 90). Time on jasno podvači osnovnu liniju razgraničenja između PPR i GER: „**glagolski prilog** se odnosi na **neko ime (imenicu ili zamenicu), a gerundijum se odnosi na glagol**“ (str. 88).

Da je naš romanista jasno sagledao ovu temeljnju razliku potvrđiće studija O. Halme (Halmøy 2003) o gerundivu u francuskom jeziku, koja preuzima Getrupove rezultate i iznosi nove argumente autorke u prilog razdvajaju GER i PPR.

Sve dosadašnje studije pokazuju da, pored homonimije potekle iz slivanja dva različita latinska oblika, postoje u sinhroniji dva osnovna uzroka za nemoć mnogih lingvista da jasno raščlane funkcije i upotrebna polja PPR i GER:

1) Prvi i brzo prepoznatljiv razlog za to jeste često isticano slično kontekstualno značenje GER i PPR, koje proističe iz logičkog odnosa sadržaja glavne predikacije i gerundivne/participske konstrukcije.

Tako Vartburg i Cumtor 1947. godine u svojoj sintaksi savremenog francuskog jezika tvrde da GER izražava „dve osnovne vrednosti“, a to su simultanost i način (1947: 250), pri čemu je GER koji izražava simultanost jednak vremenskoj rečenici. Kao drugostepena značenja GER autori navode uzrok i koncesiju, kao i kondicionalnost, adversativnost i koncesivnost. Već na sledećoj strani, govoreći o PPR, autori kažu sledeće

11 V. Drašković 1956: 80.

12 Franckel 1981: 169, u Obradović 2000: 89.

13 Str. 474.

14 Takvo je mišljenje Arne-Johana Henriksena (Arne-Johan **Henrichsen**, „Quelques remarques sur l'emploi des formes en –ant“) sa kojim se H. Getrup nipošto neće složiti (Getrup 1977: 211).

15 Premda ne vidimo kako struktura podrđena imenici može biti „prilog“, i da pri tome poreklom vodi od latinskog participa prezenta.

(1947: 251): „Particip na –ant služi da izrazi odnos između dve radnje koji je vremenske (simultanost ili posteriornost) ali i, veoma često, logičke prirode. U pitanju je logički odnos koji izražavaju uzročne, dopusne i kondicionalne rečenice.“

Slično Vartburgu i Cumtoru, Ž. i R. Lebidoa za GER kažu sledeće: « Između sredstva, načina, čak i *simultanosti*, s jedne strane, i *uzročnosti*, s druge, odnos je tako prirođan, a duh tako lako klizi od prvog značenja ka poslednjem, da i gerundiv može i te kako da ukazuje na uzrok, poput participa.“ (476) Malo dalje, participu prezenta oni pripisuju temporalno značenje koincidencije, te iz nje proizašle vrednosti sredstva, načina i uzroka (str. 480, 481).

Nepouzdanost kriterijuma priloškog značenja jasno čitamo iz tumačenja koje daje Marko Papić (1984: 122): „**Svaki particip**, izražen ili ne (pri tom se naravno ne misli na onaj particip perfekta koji je elemenat konjugacije), i **svaki gerundiv odgovaraju jednoj zavisnoj rečenici**, i to : *vremenskoj, uzročnoj, koncesivnoj ili pogodbenoj*.“

2) Drugi i dublji razlog za teškoće u razgraničavanju funkcije i značenja PPR i GER sintakšičke je prirode, i iz njega uistinu proističe i onaj prethodno naveden, semantičko-tekstualni. Naime, očigledna je srazmerno česta mogućnost zamene PPR i GER u određenim položajima u rečenici, a naročito u inicijalnom i finalnom položaju, što i dovodi do sličnosti u tekstualnom značenju, te vodi ka pogrešnom zaključku da PPR i GER i funkcionišu jednakom.

Karakterističnu alternaciju PPR i GER u inicijalnom položaju O. Halme ilustruje sledećim primerom¹⁶:

1 **En sortant/ Sortant** du cinema, Emile a rencontré Léa¹⁷.

Mogućnost alternacije ova autorka jasno dovodi u vezu sa tzv. „konfiguracijom“, tj. specifičnim tekstualnim značenjem GER, mestom u rečenici (inicijalno, finalno) i obaveznim postojanjem dopuna kod finalnog PPR. Ona pokazuje da GER i PPR alterniraju u inicijalnom položaju ukoliko GER označava vremensku odrednicu¹⁸ (*repère temporel*; isto vredi, dodali bismo, i za uzročno značenje, koje GER može da deli sa PPR u ovom položaju).

Kada je reč o finalnom položaju, PPR i GER alterniraju u primeru H. Getrupa (str. 213):

2 Elle ne broncha pas **en se sentant observée**. (Simenon, Ombre 42)

2' Elle ne broncha pas, **se sentant observée**.

Međutim, i pored mogućnosti alternacije, i uzročnog tumačenja oblika u obe rečenice, gerundivu je moguće pripisati i vremensko i dopusno značenje („nije se pomakla kad je osetila da je posmatraju“, „iako je osetila da je posmatraju, nije se pomakla“).

U finalnom položaju, GER može da zameni PPR ukoliko, s jedne strane, GER označava prostu istovremenost (fr. *concomitance*) bez logičke povezanosti procesa, dok, s druge, PPR može da zameni GER ukoliko poseduje minimalan broj dopuna, kao što je predikatna dopuna *observée* (što, smatramo, iziskuje njegova rematska služba u rečenici, naročito u finalnom položaju) :

3 J'étais revenue vers elle **en pataugeant** dans mes sandales en mousse [...] ≈ J'étais revenue vers elle **pataugeant** dans mes sandales en mousse [...] (Halmøy 2003: 160)

16 Svi primjeri potiču iz *Ispovedi*, ukoliko nije drugačije naznačeno. Brojčani kod na kraju prve sastoji se iz oznake za knjigu *Ispovedi*, pre tačke, i broja strane, posle tačke.

17 Primer O. Halme (2003:160).

18 Halmøy 2003 : 92.

3' J'étais revenue vers elle **en pataugeant**. ≠ *J'étais revenue vers elle **pataugeant**.

Kako objasniti pravila alterancije PPR i GER? Naša je pretpostavka da se njihova alternacija naprosto zasniva na preklapanju mogućih funkcija i položaja PPR i GER, što obema strukturama daje status sekundarne predikacije (fakultativnost, mobilnost i koreferencija).

Pre svega, kao što je jasno izrekao još V. Drašković (v. i Halmøy 2003: 154), GER je satelit glavnog glagola i ima funkciju priloške odredbe. Kao takav, GER se javlja u funkcijama i u položajima svojstvenim priloškim odredbama, S druge strane, PPR u savremenom francuskom jeziku *participira* u dvema kategorijama – glagolu i pridevu (Le Bidois 1968: 472), te predstavlja satelit imenske grupe (subjekta ili, ređe, objekta), zbog čega raspolaže čitavim nizom funkcija svojstvenih imenskim modifikatorima, posebno opisnom pridevu.

PPR naime može da alternira sa GER samo u jednoj od svojih funkcija – u onoj upravo u kojoj je veza sa imenicom kao upravnim članom najslabija, tako da PPR može da menja mesto, ali i koja je, istovremeno, i daleko najčešća u korpusu. U pitanju je funkcija **apozitiva** (fr. *attribut libre, apposition*). PPR u funkciji apozitiva otpada 85% svih primera u *Ispovestima* (796 od 937 pojava PPR u svim funkcijama):

4 Il nous dit qu'il s'appelait Venture de Villeneuve, qu'il venait de Paris, qu'il s'était égaré dans sa route ; et **oubliant** un peu son rôle de musicien, il ajouta qu'il allait à Grenoble voir un parent qu'il avait dans le parlement. 3.171 (inicijalni PPR)

5 Les Français surtout, ce peuple si doux, si poli, si généreux, qui se pique si fort de bienséance et d'égards pour les malheureux, **oubliant** tout d'un coup ses vertus favorites, se signala par le nombre et la violence des outrages dont il m'accablait à l'envi. 12.700 (medijalni PPR)

6 Maman, quoiqu'un peu ronde et grasse, ne marchait pas mal : nous allions de colline en colline et de bois en bois, quelquefois au soleil et souvent à l'ombre, nous **reposant** de temps en temps, et nous **oubliant** des heures entières ; **causant** de nous, de notre union, de la douceur de notre sort, et **faisant** pour sa durée des vœux qui ne furent pas exaucés. 6.310 (višestruki finalni PPR)

Glagolski sadržaj PPR u funkciji apozitiva (fr. *attribut libre; apposition*) predstavlja sekundarnu predikaciju¹⁹, koju karakteriše odvojenost zarezom, koreferentnost sa subjektom primarne predikacije te mobilnost (premda mesto PPR utiče na značenje).

Daleko manji broj PPR u *Ispovestima* vrše ostale funkcije svojstvene imenskim pridevima:

- Apsolutna participska konstrukcija (fr. *participe absolu; proposition participiale*), kojoj je svojstven sopstveni subjekat, javlja se 55 puta:

7 *Quelque temps après, sa montre étant arrêtée*, elle sonna pour savoir quelle heure il était. 9.651/1

- Funkcija atributa (43 upotrebe). PPR je kao restriktivni atribut (fr. *épithète restrictive*) ekvivalent restriktivne rečenice:

8 Un soir, des paysans **passant** assez tard [=qui passaient assez tard] me virent dans un grotesque équipage occupé à mon opération. 6.306

- PPR kao neobavezni atribut imenice (fr. *épithète non restrictive*) zamenuje nerestriktivnu relativnu rečenicu:

19 Halmøy 2008: 44.

9 Le contentement que je voyais dans les yeux d'Anet, **revenant** chargé de plantes nouvelles, me mit deux ou trois fois sur le point d'aller herboriser avec lui. 5.236

• Zanimljivo je da je za PPR i funkcija dopune predikata (fr. *attribut*) jednako česta kao i funkcija atributa (fr. *épithète*). Kao atributsko-priloška odredba²⁰ PPR se najčešće odnosi na direktni objekat rečenice (*attribut de l'objet*):

10 Cela me rappelait Mme de Besenval m'**envoyant** dîner à l'office. 10.618

Rusoov tekst, iz XVIII veka, uobičajeno koristi PPR i u službi predikativnog dodatka koji se odnosi na subjekat (*attribut du sujet*). Reč je o jedinom slučaju gde je ova funkcija PPR dopuštena u savremenom francuskom, a to je perifraza *aller -ant* sa progresivnim aspektualnim značenjem, koja međutim pripada književnom jeziku:

11 J'**allais** donc **cherchant** par-ci, par-là, de petites caches où je fourrais quelques louis en dépôt, comptant augmenter ce dépôt sans cesse jusqu'au moment de le mettre à ses pieds. 5.267

PPR kao predikatski dodatak može biti neobavezan, kao u primeru

12 Sa mignonne chaussure fut bientôt percée ; elle enfonçait dans la crotte ; ses gens eurent toutes les peines du monde à la dégager, et *enfin elle arriva à l'Hermitage en bottes*, et **perçant** l'air d'éclats de rire, auxquels je mêlai les miens en la voyant arriver. (= elle arriva en bottes et **perçant**...) 9.522

Kao takav, PPR strogo odgovara pojmu *attribut libre*, tj. neobaveznog predikativa. Međutim, udaljavanje ovakvog predikatskog dodatka od glagola kom je podređen približava ga funkciji apozitiva, koji je podređen imenici, ne glagolu.

Oklevanje francuskih lingvista između termina épithète détachée, attribut libre i *apposition* za istu upotrebu PPR ukazuje na to da je u reči o delu korpusa gde se domeni funkcija preklapaju (na periferiji skupova). Na isti način, definišući apozitive, M. Stevanović ističe²¹ da su i oni „vrlo često vezani za predikatovu radnju, katkad i kao njen uzrok [...]. I s te strane posmatrani, **apozitivi imaju dosta sličnosti s priloško-atributskim odredbama**“.

Na kraju, ukoliko se funkcionalna polja PPR i GER ukrštaju samo u jednoj tačci, šta je onda sa njihovim značenjem? Da li osnovno značenje PPR možemo derivirati iz svih njegovih upotreba, uključujući i one u kojima ne može da ga zameni GER, a onda to opšte značenje primeniti i na one PPR koji u funkciji apozicije alterniraju u inicijalnom i finalnom položaju?

Odgovor na ovo pitanje tražimo kroz korpus PPR u *Ispovestima*.

4. Značenje glagolske lekseme u PPR i GER

U potrazi za neutvrđenom *differentia specifica* koja razdvaja GER i PPR u smislu značenja samih kategorija, nezavisno od konkretnog glagolskog sadržaja, istraživali smo korelaciju između učestalosti oblika PPR, odnosno GER, s jedne strane, te sintaksičkih i semantičkih svojstava glagolskih leksema koje se javljaju u ovim oblicima. Utvrdili smo

20 Preuzimamo termin M. Stevanovića (II, § 54) za ovu „odredbu istovremeno vezanu i za imenicu i za glagol“, klasično zvanu “predikativni dodatak”. „Njihova funkcija je da, pre svega, kažu osobinu pojma označenog imenom uz koje staje za vreme dok se vrši radnja u predikatu (...)“ (§ 53)

21 Stevanović, § 55. Istakla T.S.G.

tako da se glagoli određenih semantičkih i sintaksičkih svojstava javljaju u PPR daleko češće nego u GER, i obrnuto; neki drugi pak glagoli javljaju se isključivo u jednom ili drugom neličnom obliku. Još je značajnije da smo više puta utvrdili razliku u leksičkom značenju istog glagola zavisno od toga da li je u PPR ili GER.

4. 1. PPR, GER i osnovno značenje glagola

Statističkom obradom došli smo do sledećih podataka o učestalosti najbrojnijih lema PPR i GER:

Oblik	Ukupno	GER	PPR
Voyant	92	23	68
Étant	63	0	63
Faisant	59	30	28
pouvant	48	0	48
Ayant	46	0	46
attendant	42	36	6
sentant	38	3	35
sachant	38	0	38
disant	30	14	7
passant	27	20	6
trouvant	27	2	25
arivant	18	13	4
voulant	18	3	15
vivant	18	1	11
entrant	17	12	5
croyant	14	0	12
portant	13	0	12
semblant	13	0	1
caressant	13	0	2
marchant	12	10	2
quittant	11	10	1
jugeant	11	0	11
partant	11	8	3
approchant	10	8	1
regardant	10	3	7

Kako obim ovog rada ne dozvoljava detaljan pregled ovih i drugih oblika, iznosimo tek deo rezultata analize značenja i brojnosti nekih od njih: *Voyant*. Od 92 oblika na –*ant* glagola *voir*, 23 su GER, a čak 68 PPR. U oba oba slučaja, glagol ima dva značenja: 1. doslovno, tj. „videti očima“; 2. metaforičko, tj. „uvideti, razumeti“. Dok GER ovog glagola ima gotovo isključivo konfiguraciju vremenske odrednice (RT), u značenju „kad sam/si/je (u)video...“, što je inače svojstveno svim glagolima percepcije, dотле dominantni PPR metaforičko značenje imaju tri puta češće od doslovног:

14 Elle ne se trouva pas d'humeur à faire les avances, et j'en fus pour mes lorgneries et mes soupirs, dont même je m'ennuyai bientôt, **voyant** qu'ils n'aboutissaient à rien. 6.338

Sledećih šest najzastupljenijih oblika na *-ant* su étant, *faisant*, *pouvant*, *ayant* i *sachant*. Izuvez *faisant*, preostali pomenuti glagoli isključivo su u PPR, nijedan u GER. *Faisant* ima nešto više GER nego PPR. Nemoguće je ne primetiti da se PPR tako često javlja samo u PPR baš kod dva glagola stanja (*étant*, *ayant*²²), jednog modalnog glagola (*pouvant*) i jednog glagola mišljenja (*sachant*). S druge strane, *faisant* ujednačeno raspolaže obama oblicima, pri čemu je takođe karakteristično da PPR *faisant* gotovo nikad ne označava jednu specifičnu radnju koja može da posluži kao reper, već ga nalazimo u gramatikalizovanom izrazu *chemin faisant*, kao i, gotovo uvek, u glagolskim izrazima sa značenjem iteracije ili sa vrednošću internog procesa.

Sledeći glagol je *sentant*, glagol osećanja, koji ima gotovo isključivo participske oblike. Samo značenje *sentir* teško može da se uklopi u neku od glavnih konfiguracija GER jer imperfektivan interni proces kakav je *sentir* ne može da posluži kao vremenska odrednica (osim uz priloge tipa *soudain*), niti opisuje sredstvo ili način, a ne može biti ni hiponim glagola u glavnoj rečenici.

Glagol *trouver*, s osnovnim značenjem „pronaći, otkriti“, zatičemo gotovo isključivo u PPR. Međutim, značenje mu je izmenjeno gotovo u svim primerima PPR, čak i u jedina dva GER. Naime, oba GER su u povratnom obliku *se trouvant* i znače „zateći se, obresti se“, i imaju uz sebe priloške odredbe koje označavaju semelfaktivnost i perfektivnost. U PPR *trouvant* dominira niz drugih, metaforičkih značenja, od kojih je najčešće značenje „smatrati“, „osećati se, biti“ u povratnom *se trouvant* i, u negaciji, „nemati“. Doduše, jednom srećemo značenje „zateći“:

15 Non seulement elle ne m'ordonnait rien, mais elle n'acceptait jamais mon service ; et deux fois, me **trouvant** dans son antichambre, elle me demanda d'un ton fort sec si je n'avais rien à faire. 3.138

Ovaj primer može da ukaže na već utvrđenu²³ sklonost inicijalnog i medijalnog PPR da uvodi stanje ili situaciju koja, kao uzrok ili povod, izaziva proces u glavnoj rečenici. Ovde je glavni junak (*me*) već u prostoriji kada ulazi subjekat (*elle*). U svakom slučaju, i ovaj PPR opisuje stanje koje je na snazi u trenutku ostvarivanja radnje u glavnoj rečenici (upor. *me trouvant belle*).

Slično *trouvant*, značenje u PPR menja i *regardant* („gledati, posmatrati“), koji u *Ispovestima* najčešće znači „smatrati“, a samo dva puta „posmatrati“. U ova dva slučaja, kontekst jednom nameće značenje ubičajene radnje, navike, a u drugom primeru je direktni objekat u množini, što takođe daje iterativnu interpretaciju :

16 [...] puis **regardant** *alternativement le planisphere avec mes yeux et les astres* avec ma lunette, je m'exerçais à connaître les étoiles et à discerner les constellations. 6.306

17 Le mauvais succès de celle-ci me dégoûta de toute autre, et **regardant**, selon mon ancienne maxime, les objets lointains comme des leurres de dupe, je me déterminai à vivre désormais au jour la journée, ne **voyant** plus 9.501

Oblik *passant* prevashodno se javlja u GER, u kom čuva doslovno značenje kretanja kroz prostor, a sa direktnim objektom ili lokativnom dopunom, u konfiguraciji vremenske odrednice (RT) ili ređe uzroka glavnog procesa. Slično se ponašaju oblici

22 Značenje stanja obliku *ayant* daju i direktni objekti koji ga dopunjaju.

23 Halmøy 2003 : 158, 159.

arrivant i *entrant*. Kao što navodi O. Halme²⁴, svojstveno je glagolima percepcije i kretanja da budu vremenske odrednice, ili da uvode uzrok glavnog glagolske radnje.

S druge strane, *voulant*, kao modalni glagol, izražava ovde htenje, ne i realizaciju procesa, što u korpusu najčešće daje nespecifični predikat. PPR ovog glagola iskazuje unutrašnje raspoloženje subjekta, nameru, koja objašnjava sadržaj glavnog predikata:

18 Dans l'instant que ma résolution fut prise, je la lui déclarai, ne **voulant** point gâter le prix de mon sacrifice en le lui faisant acheter. 11.689

Ovakav sadržaj PPR nije vremenski ograničen niti se jasno vremenski postavlja prema procesu glavne rečenice. Želja i namera u PPR se interpretira kao odlika entiteta označenog subjektom. Međutim, i GER *en voulant* javlja se 3 puta, i to s koncesivnim značenjem:

19 **En voulant** vaincre ou cacher mon ineptie, je manque rarement de la montrer.
3.161 („iako/kad god želim...“)

En voulant u GER pokazuje pak šta može (uzrok, način) ili ne može (koncesija) da se postigne željom/namerom da se nešto učini.

Zanimljivo je i da glagolu *porter* („nositi“) ne odgovara nijedan GER, dok u korpusu nalazimo 12 PPR, sa izrazito nespecifičnim značenjem. Valja naglasiti da je u pitanju jedan od retkih PPR koji u *Ispovestima* mnogo češće funkcionišu kao **nerestriktivni atribut** (*épithète détachée*), koji zamenjuje relativnu rečenicu, nego kao apozitiv. Ovaj PPR samo jednom označava doslovno nošenje tereta:

20 A la façon dont les voisins dépeignirent un homme qu'on avait vu sortir de l'hôtel, **portant** des paquets à la même heure, Thérèse et moi soupçonnâmes son frère, qu'on savait être un très mauvais sujet. 6.445

Čak i ovde upravni glagol (*on avait vu ... portant des paquets à la même heure*), koji je glagol percepcije, zahteva interpretaciju *portant* kao procesa koji se odvija pred očima posmatrača (*à la même heure*), ne kao svršenog procesa. U svim ostalim slučajevima, *portant* se vezuje za direktnе objekte koji podrazumevaju stanje, a ne proces: reč je o pismu koje *nosi* neki natpis ili o knjizi u kojoj *stoji* određeni tekst (*des livres portant mon nom*), o osobi koja *nosi* brkove (*un grand homme portant une grande moustache*) ili kosu vezanu u rep; neko drugi na licu *nosi* određeni izraz (*portant sur son visage cet air de douceur*). Isto tako, *portant* znači i „nositi (ime)“, „odnositi se“ ili „dobrodržeći“ u *bien portant*.

Zamenom GER participom prezenta i tamo gde je to sintaksički prihvatljivo, dolazi do značenjske promene kao u sledećem primeru:

21 Voltaire, **en paraissant** toujours croire en Dieu, n'a réellement jamais cru qu'au diable, puisque son Dieu prétendu n'est qu'un être malfaisant qui selon lui, ne prend de plaisir qu'à nuire. 9.518

21' Voltaire, **paraissant** toujours croire en Dieu, n'a réellement jamais cru qu'au diable....

GER se neposredno vezuje za predikat glavnog glagola, suprotstavljujući i sravnjujući njihove sadržaje, te bi koncesivna parafraza te interpretacije bila: *Iako se čini da veruje u Boga, Volter je zapravo oduvek verovao samo u đavola...*

U 21' PPR se nalazi neposredno iza imenice na koju se odnosi – *Voltaire* : prirodni

24 Halmøy 2003: 92 et sqq.

ekvivalent je nerestriktivna relativna rečenica koncesivnog sekundarnog značenja, što podvlači modifikatorsku službu participske konstrukcije. Parafraza ovakve rečenice glasila bi : *Volter, koji ostavlja utisak da veruje u Boga, zapravo veruje samo u đavola...* Sadržaj PPR sada se vezuje za Voltera, ne za njegovo ponašanje opisano u glavnoj rečenici, a tek onda i za sadržaj glavne rečenice : pošto je Volter takav kakvim ga opisuje PPR, iz toga proizlazi sadržaj glavne rečenice.

Pridevsko svojstvo apozitivnog PPR očigledno je i u sledećem primeru, gde glavni glagol nije izrečen:

22 Qu'on ajoute à cette disposition le local de ma situation présente ; logé chez une jolie femme, **caressant** son image au fond de mon cœur, la **voyant** sans cesse dans la journée ; le soir entouré d'objets qui me la rappellent, couché dans un lit où je sais qu'elle a couché. 3.153

Dva PPR opisuju karakteristike naratora *je*, tj. njegovo trenutno stanje (*situation présente*). GER bi naprotiv bio podređen najbližem glagolskom obliku (*logé*), dok je PPR koordiniran s njim.

Sasvim je suprotno stanje u sledećoj rečenici, gde nalazimo niz od šest GER:

23 La paix conclue, je crus que, sa gloire militaire et politique étant au comble, il allait s'en donner une d'une autre espèce, **en revivifiant** ses états, **en y faisant** régner le commerce, l'agriculture, **en y créant** un nouveau sol, **en le couvrant** d'un nouveau peuple, **en maintenant** la paix chez tous ses voisins, **en se faisant** l'arbitre de l'Europe, après en avoir été la terreur. 12.710

Sada niz gerundiva opisuje na koji način vršilac obavlja proces u glavnoj rečenici (*il allait s'en donner*). Gerundivi dakle izražavaju procese koji su posleodni u odnosu na referentnu tačku iz koje se posmatraju, tačku označenu aoristom *je crus*, ali simultani sa budućim procesom označenim infinitivom *donner*. Ukoliko GER zamenimo nizom PPR, relacije se menjaju : 1) subjekat će se proslaviti jer mu je inače svojstveno da čini sve ono što participi kazuju ; 2) subjekat će se proslaviti, što će uključivati sledeće postupke (atomizacija²⁵ procesa glavne rečenice). Dve su nijanse značenja moguće upravo zato što PPR ne nameće temporalni redosled radnji, već ih vremenski organizuju činioći prisutni u celokupnoj složenoj rečenici.

4.2. PPR, GER i dopune glagola

Mnogo suptilnija veza između značenja glagolske lekseme i upotrebe glagola kao PPR ili GER može da se sagleda i u nekoliko sledećih primera.

défrayant, u značenju „osloboditi troška“, javlja se u *Ispovestima* dvaput kako GER:

24 Si la pauvre Merceret, **en me défrayant**, comptait sur quelque équivalent, elle en fut la dupe, et nous arrivâmes à Fribourg exactement comme nous étions partis d'Annecy. 4.194

Glagol *défrayer* obavezno traži direktni objekat, i označava specifičnu pojedinačnu situaciju u kojoj se, pored **osobe** označene subjektom (na koju se odnosi oblik na *-ant*)

25 Halmøy 2003: 159.

obavezno javlja i osoba koja se oslobađa troška, kao i konkretna situacija u kojoj se trošak javlja. Ovakav glagolski sadržaj ne može se shvatiti kao svojstvo ili stanje (**me défrayant ainsi constamment*), što je svojstveno PPR.

Slično možemo reći i o gerundivu *en persuadant* (2/2 GER), a naročito o *en montrant* (6/6 GER). Naime, GER u standardno zadaje kontekstualno poznat događajni okvir u koji smeštamo zbijanje izraženo glavnim glagolom, a sintaksička, selekciona i leksička svojstva glagola *persuader* i *montrer* to omogućuju jer se njihov sadržaj nužno odnosi na zasebne događaje, u kojima entitet označen subjektom ubeđuje nekoga ili pokazuje nešto označeno direktnim objektom.

25 Elle aimait à écrire des lettres ; c'était un amusement pour elle dans son état : ils l'en dégoûtèrent et l'en firent détourner par le médecin, **en la persuadant** que cela la fatiguait. 2.123

26 **En montrant** cette lettre, il s'exposait au reproche d'abuser de la confiance de son ami. 9.580.

Aktivnost ubeđivanja i pokazivanja odnosi se svaki put na jedan poseban događaj, u vezi sa određenom osobom (*elle*) ili stvari (*cette lettre*). Teško je za nekog reći da je sklon ubeđivanju ili pokazivanju, a da ne mislimo na konkretan objekat takvog procesa.

5. Zaključak

Sveukupno gledajući, statistička, leksička i textualna analiza korpusa ukazuje na to da su PPR i GER u *Ispovestima* dve odelite forme, sa posve različitim sintaksičkim funkcijama, koje, međutim, srazmerno retko proizvode jasnu razliku na nivou textualnog značenja. Razlog za značenjsko približavanje PPR i GER jeste absolutna prevlast jedne funkcije PPR – funkcije apozitiva, koja PPR stavlja u ulogu i u položaj neobaveznog imenskog dodatka, što podrazumeva veoma labave sintaksičke veze s upravnom imenicom, te, pre svega, mobilnost PPR kao apozitiva. Kako se stoga apozitivni PPR javlja u potpuno istim pozicijama – ne i rečeničnim službama – kao i GER, koji je priloška odredba glavnog glagola, i kako je broj leksičkih ograničenja upotrebe glagola u PPR ili GER relativno mali, tako ova dva oblika komutiraju često na istim mestima u rečenici, i, otvoreni za slične glagolske sadržaje, ostvaruju sa sadržajem glavne rečenice bliska textualna značenja.

Smatramo da naša ispitivanja potvrđuju i delimično objašnjavaju zašto je PPR sam po sebi atemporalan: kao imenski dodatak, bio apozitiv ili ne, PPR glagolski sadržaj predstavlja karakteristiku, tj. obeležje entiteta označenog imenicom, koja ignoriše vremensku dimenziju. Naprotiv, svojstvo je GER da sadržaj glavne rečenice smešta u zadan temporalni i/ili logički okvir. Proces izražen gerundivom po sebi je priloška odredba poznatog sadržaja.

Uopšteno govoreći, GER definiše *kako* ili *kad* je izvršena radnja glavne rečenice; PPR pokazuje *kakvo je obeležje* vršioca radnje, opisano njegovom aktivnošću ili stanjem, dovelo do izvršenja radnje glavne rečenice ili proizašlo iz nje.

6. Bibliografija

- Carvalho, P. de (2003). ‘Gérondif’, ‘Participe présent’ et ‘adjectif déverbal’ en morphosyntaxe comparative. In : *Langages* 149 : 100-126.
- Combettes, B. (2003). L’évolution de la forme en *-ant* : aspects syntaxiques et textuels. In : *Langages* 149 : 6-24.
- Drašković, V. (1956). Glagolski pridev, prilog sadašnjeg vremena i gerundijum u francuskom jeziku. *Pitanja književnosti i jezika III*. Sarajevo: Veselin Masleša, 79-96.
- Escoubas-Benveniste, M.-P. et alii (2012). Contribution empirique à l’étude du gérondif et du participe présent en français parlé et écrit. XIèmes Journées d’Analyse statistique des Données Textuelles, JADT, Liège, 13-15 juin 2012.
- Franckel, J.J. (1989). *Etude de quelques marqueurs aspectuels du français*. Genève : Droz.
- Gettrup, H. (1977). Le gérondif, le participe présent et la notion de repère temporel. In : *Revue Romane* 12, 2, 210-271.
- Halmøy, O. (2003). *Le gérondif en français*. Paris : Ophrys.
- Halmøy, O. (2008). Les formes verbales en *-ant* et la prédication seconde. *Travaux de linguistique* 57, 2, 42-62.
- Havu, E. (2004). L’interprétation des constructions participiales. In : *La Linguistique* 40, 2, 65-82.
- Herslund, M. (2000). Le participe présent comme co-verbe. In : *Langue française* 127, 86-94.
- Kindt, S. (2003). Le participe présent en emploi adnominal comme prétendu équivalent de la relative en *qui*. In : *Langages* 149, 55-70.
- Kleiber, G. (1981). Relatives spécifiantes et relatives non spécifiantes. In : *Le Français moderne* 49, n°3, 216-233.
- Le Bidois, G., Le Bidois, R. (1968). *Syntaxe du français moderne*. Paris: Picard.
- Obradović, R. (2000). *Particip prezenta i gerundijum kao glagolske forme u savremenom francuskom jeziku i ekvivalenti u srpskom jeziku*, doktorska teza, Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Papić, M. (1984). *Gramatika francuskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stevanović, M. (1969). *Savremeni srpskohrvatski jezik. II Sintaksa*. Beograd: Naučna knjiga.
- Wartburg, W. von, Zumthor, P. (1947). *Précis de syntaxe du français contemporain*. Bern : Francke.
- Wilmet, M. (2007). *Grammaire critique du français*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

Tatjana Samardžija Grek

**LE PARTICIPE PRESENT DANS
LES *CONFESIONS* DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

Résumé: L'article aborde les Confessions (1782, 1789) de Jean-Jacques Rousseau sous l'angle linguistique, en accentuant les différences de fonctionnement entre les participes présents et les gérondifs. Non moins de 85% de participes présents dans les Confessions fonctionnent comme appositions (ou attributs libres), lesquelles, mobiles et liées faiblement au sujet du verbe régissant, apparaissent aux mêmes positions que les gérondifs pour alterner avec eux souvent. Or, cette alternance produit toujours un changement de sens, plus ou moins prononcé, du fait que le participe présent transforme tout contenu verbal en propriété plus ou moins permanente du sujet, alors que le géronatif attache son contenu directement au verbe régissant en lui imposant un cadre temporel.

Mots clés: participe présent, géronatif, apposition, attribut libre, Confessions, Jean-Jacques Rousseau

Irina Petrovska

University St. Kliment Ohridski- Bitola
Faculty of Tourism and Hospitality – Ohrid, Macedonia

TEACHING POLITENESS STRATEGIES TO ADVANCED STUDENTS IN ESP COURSES

Summary: This paper deals with the politeness strategies potential in subject specific fields and highlights the role of learning politeness strategies as a powerful cognitive tool fundamental to further enhancing the second language learner's ability to cope with this specialized verbal characteristic in hospitality industry discourse. The paper explores the close interplay between social (extra-linguistic) and structural (linguistic) factors shaping the linguistic idiosyncrasies of English and Macedonian politeness strategies in hospitality industry discourse.

It has been argued that the awareness of cross-cultural differences concerning politeness strategies may be exploited as a valuable teaching resource for classroom interaction.

Key words: politeness strategies, communicative competence, specialized discourse.

Introduction

Many hospitality training programs available nowadays to advanced students in ESP courses focus on culture and cross-cultural communication skills. The context of culture is an important frame within we interpret the reality and organize our experience. Katan (1999:17), emphasizes that culture maybe viewed as a commonly shared mental model or *map of the world* consisting of beliefs, values and cognitive environments which affect the behavior and identify individual persons. Cross-cultural understanding is of considerably great importance when ESP courses are taught. It has been widely recognized that moving across cultures actually means communicating not only with foreign visitors but also dealing with foreign social and cultural systems. Functioning successfully in academic, business or other professional settings always understands adjustment to cultural variations in social relationships.

In the hospitality industry, human resources represent an agent of the uttermost importance. Education for the hospitality industry, further upgrading, professionalism, together with a change of the mentality in the service encounter i.e. communication culture, assume an exceptional significance within quality standards improving strategies. Future hospitality industry employees, represent the base for a further development in tourism - a complex phenomenon requiring an interdisciplinary approach towards professional training. ESP students being professionally trained should gradually become

aware of strong relationship that exists between linguistic communication and culture and realize that social behavior depends on socially prescribed norms which differ from one country to another.

According to Prichard, (2000:239),the ultimate goal of ESP professionals is to ensure pragmatic success in communication. In developing awareness of the needs and concerns of ESP students, teachers should consider teaching matters beyond teaching the language. The author is definite that the answer is clearly affirmative because most tourism and hospitality English courses, especially those designed for advanced learners, often focus on such areas as polite requests, apologies, expressing regrets, etc. In these areas behavioral strategies and techniques play important role.

Students should be made aware of socio-cultural contexts in which communication occurs, culturally-influenced behavior, the impact of different cultures on their languages. Therefore, cultural awareness raising and cultural instruction should play an important role in advanced ESP courses. No one involved in teaching ESP is likely to argue for cross-cultural understanding and multicultural diversity, but some may question the relative emphasis to be given to cross-cultural as opposed to target or local culture components in course design. The main teaching/learning aim should be mastering spoken communication, as tourism is actually a human exchange in which it is extremely important to communicate respecting and understanding the tourists' different cultural values in order to create reliability and trust.

One of the most important task in the ESP teaching process is the students' cross-cultural awareness. Foreign language teachers should bear in mind that they are actually teaching operators in direct contact with customers a very complex art of how to "manage, interact, negotiate and compromise with people of different culture backgrounds and at different levels of communication. "(Yu, 1999)

Cross-cultural Aspects in Verbal Communication

Wierzbicka, (1985:145-178) beliefs that different cultures find expression in different systems of speech acts, and that different speech acts become entrenched, and to some extent, codified in different languages. Thus, in interpersonal communication where English is used as a means for transmitting the message, there are cultural differences with respect to how and what type of directness is expected from participants in a particular situation. Failure to anticipate the communication, a problem may occur in unwilling social incidents which may leave native speakers of English hurt and offended. For instance, the English use of the imperative is mostly used in commands and orders, instructions and directness for the benefit of the addressee, which implies that there is a heavy restrictions on the use of the imperative in English. Katan (1999:215-221) notes that "*....the imperative is a sign of extreme urgency or lack of politeness.*"

Macedonian politeness strategies are not alone among European languages in differing from English in this sense. According to Wierzbicka (1985), these differences in the degree of directness*would also apply to Russian, Serbian, Croatian, Spanish and many other languages. It is English which seems to have a particularly rich system of devices reflecting a characteristically Anglo-Saxon cultural tradition.*

Consequently the speech act *Book a double room* will need further ‘softening’. While the possible context-bound variants of this request in Macedonian would be Ќе ве молам да резервирате една двокреветна соба, Можам ли да ве замолам да резервирате една двокреветна соба, the English language offers a wide range of lexical and grammatical options depending on the learner’s awareness of the degree of indirectness required:

Can/could you	book a double room, please?
I was wondering if I could ask you to	book a double room?
I wonder if I could ask you to	book a double room?
Do you think I could possibly ask you to	book a double room?
If it's not too much trouble, do you think I could ask you to book a double room?	

The mechanisms the English use to express their feelings, opinions or ideas is acquired at very early age. Therefore, students of English should learn how to deal effectively with this typically English rich system of devices reflecting their cultural tradition which tolerates individual idiosyncrasies and peculiarities, which respects everyone’s privacy.

Goodale (1987) identifies lexico-grammatical devices that can be used to convert direct statements into culturally appropriate tactful messages. He notes, for instance that the dogmatic tone of many statements can be cushioned by simply adding *I'm afraid*, to make clear that you recognize the unhelpfulness of one’s response or comment. Thus, introductory phrases such as *To be honest ...*, or *Frankly...* may be used to warn the listener that disagreement follows, while the grammatical negative *not* used with a positive word, for instance, *not very comfortable* instead of the obvious negative counterpart *uncomfortable*, makes any suggestion more open and negotiable.

According to Wierzbicka (in Katan, 1999:215), the English indirectness seems to be “related to core English values of freedom, respect for privacy, principles of negative politeness and not wishing to impose.” Thus, EFL students should be strongly advised to avoid direct contradictions and learn to split direct disagreement into stages, although this might not be the way they map the various options when using their mother tongue:

Explanation	Possible options
Starting a conversation	I wonder if I could book an all inclusive tour. I'd like to book an all inclusive tour.
Checking for understanding	Did you say something about Could you possibly repeat
Showing tactful redirecting	Isn't there any other tour you would like to book, madam? Why don't you have a look at our promotional brochure first?
Offering	We could offer much better arrangement

One of the often used communicative mechanism in hospitality industry are requests. Requests can be realized with a variety of constructions. In Macedonian three moods can be distinguished: indicative, subjunctive and imperative. Depending on the context all three moods can be used in expressing requests. As morphologically rich and at the same time being functionally flexible, imperative mood is very often used for everyday requests in Macedonian, for instance: *резервирајте ми за четири особи една маса до прозорец*; (Make a reservation for four by the window). Subjunctive interrogatives are also used for requests as they make it easier for the addressee to provide a negative response. For example, *Кога би можеле да не сместите во поубавиот хотел*; (If you could possibly accommodate us in the more beautiful hotel?). Within hospitality discourse, subjunctive interrogatives occur in both formal and informal contexts when there is high level of cooperation. A common everyday conversational means of requesting in Macedonian is the present indicative interrogative as in *Ќе одиме на разгледување на градот*; (Do [can] we go city sightseeing? A possible explanation for this use is that the present indicative interrogative expresses a degree of certainty and present reality, whereas subjunctive and modals express uncertainty and distance. For contrast, in English, imperatives are considered the least polite constructions when compared to declaratives and interrogatives. (Leech, 1983:119).

One of the most common mitigating devices used with requests in Macedonian hospitality discourse is the use of diminutives. Diminutives are formed by adding special suffixes (*e.g.—енце, -ичко,-елченце, --улe*) to nouns and adjectives (*e.g. хотел* [hotel] / *хотел-че* [hotel.dim]. Multiple suffixation is also possible (*e.g. кафуле* [café] / *кафуленце* [café.dim+dim]). Even though their prototypical function is to indicate smallness, diminutives in hospitality settings are used extensively to indicate affection, endearment and informality. This is especially the case in restaurants where it is not uncommon to hear people asking for or offering *сиренце* (cheese.dim), *винце* (wine.dim), *пржени компирчиња* (fried potatoes.dim) etc. Speakers may freely decide whether to use diminutives or not and use them only in relatively informal contexts. (Terkourafi, 2004:266). It seems as if the diminutive strategies in hospitality discourse were developed for the purposes of expressing informal, positive politeness.

Intercultural Communicative Competence

So far, in the analysis of the speech acts in the hospitality discourse the stress was put basically on the Anglo-American cultural values, which are reflected through the English language. This should not lead to a conclusion that the speech acts in L1 reflect certain cultural values, whereas the speech acts realized in the L2 reflect only the absence of these values. It is completely understood that the speech acts completely reflect those values that are a characteristic of the L2. For instance, the speakers of English may think that the speakers of Macedonian through the way they communicate reflect dogmatism, insufficient interest for their interlocutors in the speech interactions, inflexibility even a tendency to be too indiscrete, curious, etc. On the other hand, having in mind the speech acts of the speakers of English, the speech acts used by the speakers of Macedonian can be defined of missing cordiality, spontaneity, and directness.

As for the differences in the speech acts in both compared cultures the analysis show that even though there exist literature on speech acts where English communicative strategies are often interpreted as manifestation of universal *natural logic*, or *a universal logic of conversation* (Gordon and Lakoff, 1975) the analysis have shown that such certifications are too ethnocentric. The specific speech acts in English which are pointed out to universal principles in expressing politeness, have shown to be linguistically and culturally specific. In the English language there are no universal rules of politeness, nor specific rules of politeness when communicating with a guest, but rather there is a difference between communicative strategies in the English language and the reflected cultural values in it.

The hospitality industry with its specific services is an arena of cultural clichés and cultural misunderstandings. It is of great importance to know the cultural norms and the language used by the hospitality personnel when communicating with foreign guest. However, if the attitudes in the speech acts of the native speakers of English reflect what is ‘normal’, ‘natural’, are widely accepted, a successful intercultural communication among the speakers of different cultures cannot be realized. If a speaker of Macedonian tries to use simple imperative constructions in the English language will be marked as impolite and rough communicator. The same speaker may be defined as uncooperative and insufficiently intelligent when not being able to offer a reply to a well elaborated indirect addressing by the speakers of English. On the other hand, too loud expression of emotions for instance, when a customer is complaining or the use of direct forms of address, for the speakers of English can be considered as insulting and irritating.

It is obvious that future challenges in hospitality education are calling for re-examining the methodology of teaching intercultural communication. According to Hymes, (1964) the ability to understand the speakers who come from different national cultures does not rely only on communicative competence but on the consciousness that the cultural meanings and values incorporated in the foreign language are specific for each national culture.

Hospitality students who learn foreign languages should become aware of learning how to understand the cultural differences and cultural relativity. Learning foreign language begins with a change towards applying the *intercultural communicative competence*. The cultural mirrors of the source culture and culture – target which are incorporated in the speech acts can offer great contribution not only in the methodology of foreign language learning but for the participants themselves in the hospitality industry.

Conclusion

The differences in the realization in the speech acts in the category of polite requests reflect the connection with the different ways of evaluation cultural values in both cultures such as cordiality, hospitality, spontaneity, directness, intimacy and affection in contrast to indirectness, distance, tolerance and antidogmatism, individualism, which as such are reflected in the hospitality discourse.

Globally, this is a reflection of the Anglo-Saxon social matrix in contrast to the Byzantine social matrix. On the one hand, the English language and culture come

from a long-time existing capitalist society, in comparison to the Macedonian language and culture upon which the long years of socialist system of existing left traces. The differences in the speech acts in the hospitality discourse in English and Macedonian are due to the fact that the cultural systems of both languages are organized differently which means there are differences in the cultural norms and cultural assumptions, and the social mechanisms of competence appear to be culturally specific.

Speakers of a given culture very often and much more are exposed to the influence of a foreign culture and ever since before, as a result of the demand of their profession or as a result of the socio-economic makes which contribute towards the ethic profile of a country being quite picturesque. In that colourful field of different cultures, traditions, languages and dialects, insufficiently informed person can very often experience a cultural shock, thus confronting diverse influences on a daily basis. Therefore, the systematic study of the cultural phenomenon in general and specially studying the specific a nation's cultural conventions the guests encounter becomes an integral part of the modern educational system. The information offered through this approach offers better penetration in one's own culture. The importance of multiculturalism is seen in overcoming the ethnocentrism which is a needed precondition for living in a multinational and multicultural society.

In the area of cross-cultural encounters misinterpretation of politeness strategies may occur if cultural variables are not respected. EFL learners, especially those pursuing advanced courses should be taught to develop 'sensitivity' when using English as a means of communication. In the light of these cross-cultural considerations, there is a pressure on the ESP teachers to include cultural information in their courses so that students can have proper functioning in professional settings.

References

- Abbot, G. (1981)."Encouraging communication in English: a paradox", *ELT Journal 35*: (228-230).
- Goodale, M. (1987). *The Language of Meaning*. Hove Language Teaching Publications.
- Gordon, D. Lakoff, G. (1975). Conversational Postulates. In *Essays on Conversational Postulates* (P.Cole and J. Morgan, eds), 83-105.
- Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
- Katan, D.(1999). *Translating Cultures, An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester St. Jerome Publ.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language teaching*. Oxford University Press.
- Leech, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London. Longman.
- Pritchard, K. (2000).*Cross-Cultural Approach to the teaching of ESP*. In *Tourism & Hospitality Industry 2000: New Trends in Tourism and Hospitality Management*. Opatija:239-246.
- Terkourafi, M. (2004). "Politeness in Cyprus: A Coffee or a Small Coffee?" In Huckey, L. and Stewart, M. (ed). *Politeness in Europe*. Multilingual Matters 127 LTD:277-287.
- Wierzbicka, A. (1985). Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts. *Journal of Pragmatics 9*:(145-178)
- Yu, L. (1999). *The International Hospitality Business*. New York, London. Oxford. The Haworth Hospitality.

Irina Petrovska

**NASTAVA STRATEGIJA UČTIVOSTI
ZA NAPREDNE STUDENTE NA ESP KURSEVIMA**

Sažetak: U radu se govori o mogućnostima podučavanja strategijama učitivosti u stručnim oblastima i naglašava uloga strategija učitivosti u diskursu turizma. istražuje se međuodnos so-cijalnih (ekstralngvističkih) i strukturnih (lingvističkih) faktora koji uslovjavaju jezičke specifičnosti strategija učitivosti u engleskom i makedonskom jeziku u oblasti turizma. Istiće se da svest o međukulturnim razlikama u strategijama učitivosti može da bude vredan nastavni resurs primenjiv u učenju stranih jezika.

Ključne reči: strategije učitivosti, komunikativna kompetencija, diskurs struke

Милица Ђинић
Филолошки факултет
Универзитета у Београду

ТУРЦИЗМИ У УЏБЕНИЦИМА ИСТОРИЈЕ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ

У раду је представљена квалитативна и квантитативна анализа турцизама у уџбеницима историје за основну школу. Уочени турцизми разврстани су према узрасту коме је уџбеник намењен и лексичком слоју коме припадају, а посебна пажња усмерена је на раст/опадање броја турцизама у уџбеницима за појединачне разреде, као и на узорке који доводе до ових промена. Анализом приказаном у овом раду установљена је и укупна заступљеност турцизама, као и заступљеност појединачних слојева ове лексике у тексту уџбеника. Поред тога, рад отвара и питање адекватности и сврхисходности употребе појединачних тирцизама са периферије лексичког система.

Кључне речи: уџбеници историје, турцизми, учесталост употребе

1. УВОД

Проучавање турцизама има дугу традицију у домаћој лингвистици. Турцизми се посебно обележавају у готово свим дескриптивним речницима српског језика почев од Вуковог¹. Подробно су описани и у етимолошким речницима - *Етимологијском речнику хрватскога или српскога језика* (ЕРХСЈ)² и *Етимолошком речнику српског језика* (ЕРСЈ)³, а постоји и више речника турцизама⁴. Поред тога, објављен је и велики број радова који за предмет имају турцизме, како у појединачним делима (Халиловић, 1980), тако и у регионалним варијететима⁵ или унутар одређене терминологије⁶, а не недостаје ни радова који преиспитују теоријско-методолошке приступе проучавању турцизама у домаћој лингвистици (Петровић, 1993).

1 Карапић, 1818; Карапић, 1852; *Речник хрватскога или српскога језика* (РЈАЗУ); *Речник српскохрватскога књижевног језика* (РМС); *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (РСАНУ)

2 Скок, П. (ур.). (1971 – 1974). *Етимологијски речник хрватскога или српскога језика* (т. I – IV). Загреб: Хрватска академија знаности и умјетности.

3 Лома, А. (ур.). (1998 –). *Етимолошки речник српског језика*. Београд: Институт за српски језик САНУ - Етимолошки одсек

4 Поповић, 1884; Шкаљић, 1966; Оташевић, 2009

5 Златановић, 1981; Петровић, 2011

6 Белетић, 1995; Петровић 1995;

У радовима који се тичу турцизама у књижевним делима, историјским списима или речницима, турцизми се аналазирају са лексичког, семантичког и лексикографског аспекта при чему се не узима у обзир фреквенција њихове употребе, као ни квантитативни однос турцизама и остале лексике у датој грађи.

Предмет овог рада су турцизми у основношколским уџбеницима за наставни предмет *Историја*. Под турцизмима се у овом раду подразумевају све речи које су током вишевековног непосредног контакта ушли у српски језик преко турског, биле оне турског или ширег оријенталног (персијског или арапског) порекла⁷, као и њихове изведенице. Одабир турцизама извршен је на основу Шкаљићевог речника (1966) јер је овај речник турцизама најобимнији и највише цитиран у домаћој литератури. Ипак, приликом обраде грађе у турцизме су уврштене и оне изведенице које нису наведене у овом речнику, „jer se u ovakvom jednom rječniku sve ne mogu obuhvatiti niti je to svrha ovog rječnika“ (Škaljić, 1969: 23).

У раду ћемо одговорити на следећа питања: (1) који турцизми се јављају у основношколским уџбеницима за историју и са којом фреквенцијом; (2) какав је квантитативни однос турцизама и остале лексике у анализираном корпусу; (3) да ли и у којој мери се број турцизама повећава/смањује кроз разреде; (4) који су разлози за променљиву заступљеност турцизама у анализираним уџбеницима; (5) ком лексичком слоју припадају уочени турцизми; (6) каква је заступљеност различитих типова турцизама?

Оваква анализа значајна је из више разлога:

Прво, обрађени уџбеници - *Историја* (ЗУИ5⁸; ЗУИ6⁹; ЗУИ7¹⁰ и ЗУИ8¹¹) - представљају корпус чијом анализом доприносимо опису општег лексикона српског језика.¹² Са становишта корпусне лингвистике ова језичка грађа је репрезентативна. Такође, пошто је реч о уџбеницима, то је једини писани језички материјал за који можемо бити сигурни (или се бар надамо) да ће бити читан од стране основношколаца.

Друго, комбинујући квантитативну и квалитативну анализу доћи ћемо до систематизоване слике турцизама којима су изложени ученици виших разреда основне школе кроз наставни предмет Историја. Поред тога, предложена анализа омогућиће нам да расветлиммо узроке променљиве заступљености различитих типова турцизама у обрађеној грађи.

На крају, али не и мање важно, на основу установљене фреквенције можемо претпоставити које место поједне лексеме заузимају у лексичком фонду основношколаца. Тако се очекује да се лексеме са изразито високом фреквенцијом (нпр. *Балканско полуострво* 71) налазе у активном лексикону ученика виших разреда основне школе. Са друге стране, може се изразити сумња у то да ли су лексеме са којима се ученици први пут срећу у неком од анализираних уџбениника, а које се притом јављају са изузетно ниском фреквенцијом (1 или 2), уопште део лексичког фонда основношколаца.

7 Ова лексика се на исти начин третира у свим домаћим речницима турцизама.

8 Недељковић, Стефановић & Ферјанчић, 2009

9 Михаљчић, 2009

10 Батаковић, 2009

11 Ђурић & Павловић, 2009

12 Под заједничким општим лексиконом једног језика подразумевају се све лексичке јединице које у њега улазе, њихова семантичка својства и међусобни односи. Општи лексикон појединца јесте речник свих речи које он употребљава (Драгићевић, 2010: 43-44).

2. МЕТОД ОБРАДЕ

2.1. Припрема грађе за електронску обраду

Пошто нисмо били у могућности да дођемо до грађе (уџбеника) у електронском облику, приступили смо, најпре, скенирању. Књиге су поступком скенирања преведене из штампаног у дигитални облик, а затим су (уз помоћ OCR софтвера¹³) конвертоване у текстуални формат погодан за анализу у програмима за обраду природних језика.

2.2. Израда фреквенцијских речника уџбеника

Фреквенцијски речници уџбеника израђени су уз помоћ програма Unitex 2.1¹⁴. Unitex представља скуп програма за обраду текста. Овај програм првобитно је развијен од стране Мориса Гроса (Maurice Gross) и његових студената, али се стално допуњава. Могућности овог програма су велике јер се користи лингвистичким ресурсима и алатима (електронски речници и граматике)¹⁵. Фреквенцијски речници начињени су уз помоћ токен-листа¹⁶ и конкорданци¹⁷, које овај програм генерише приликом аутоматске обраде текста. Токен-листа садржи ниску (морфосинтаксичку реч, одн. појавницу/инстанцију) и њену фреквенцију. Пошто је у токен-листи успостављен азбучни ред, прелази се на ручно рачунање фреквенције појаве појединих лексема. Због релативно великог броја хомографа ниске се морају проверавати у тексту. Најчешће није могуће утврдити о којој лексеми је реч без увида у конкорданцу (контекст) конкретне појавнице.

Што се избора лексичких јединица тиче, у фреквенцијске речнике уџбеника уврштене су само отворене класе речи. Будући да се ради о уџбеницима, кључни параметар приликом одређивања одредница био је да ли се издвојена инстанција односи на јединствени денотат или конкретан референт¹⁸. Тако се у овом речнику као посебне одреднице налазе и вишечлане лексичке јединице, као што су, на пример.: *велики жупан; Велико веће; Петар Други Карађорђевић; војно-управна јединица*.

2.3. Израда листа турцизама и њихова обрада

Листе турцизама издвојене су из фреквенцијских речника уџбеника на основу Шкаљићевог речника турцизама (1966). У овом (Шкаљићевом) речнику

13 OCR софтвер (Optical character recognition – оптичко препознавање карактера, одн. препознавање текста)

14 Више о програму Unitex 2.1 види на <http://www-igm.univ-mly.fr/~unitex>

15 Иако е-речник савременог српског језика (Крстев и Витас) постоји, за потребе изrade фреквенцијских речника уџбеника требало је радити на његовој допуни (о е-обради савременог српског језика у Krstev, 2008).

16 „Токен“ – термин рачунарске и математичке лингвистике, преузет из енглеског, који се односи на ниску карактера између две белине у тексту. „Токен“ је конкретна реализација лексеме у тексту. Шипка (1998) користи термин „појавница“, а са аспекта синтаксе то је *морфосинтаксичка реч*. Поред ова три, у раду ће се употребљавати и термин „инстанција“.

17 Конкорданца – аутоматски пронађени примери употребе појавнице у контексту.

18 Према Лайонсу (Lyons, 1977) *денотат* је веза између лексеме и класе ентитета на коју се односи, нпр.: *тапија; ћорсокак; везир*, а *референт* представља везу између лексеме и конкретног ентитета на који реферира, што је случај са ономастицима, нпр.: *Ћеле Кула; Тузла; Ђорђе Карађорђевић*.

пронађени су готово сви турцизми из анализиране грађе осим неких историјализама који се односе на административно-правни систем Османског царства, а то су: *ејалет*; *девширма* и *зеамет*.

Након израде листа турцизама израчунат је укупан број различитих лексема (турцизама) као и укупан број њихових различитих појавних облика у тексту (њихових инстанција) по разредима. Затим су те вредности, за сваки уџбеник појединачно, поређене са укупним бројем лексема и инстанција у тексту уџбеника, а са циљем да се установи квантитативни однос турцизама и остале лексике у обрађеној грађи.

Потом, препознати турцизми разврстани су према уџбенику и лексичком слоју коме припадају. Будући да анализа приказана у овом раду представља један од коракака ка установљењу лексичког фонда ученика виших разреда основне школе, поједини турцизми нису разврстани сходно значењу у ком су употребљени у уџбенику, већ према општем значењу и употребној вредности. Због тога се нпр. именица „бег“ не посматра као историјализам, што јесте у односу на значење у ком је у уџбеницима употребљена¹⁹, већ као лексема која припада општем лексичком фонду због њене честе употребе како у литератури, тако и у свакодневном говору, а коју дугује свом општем значењу „онога ко ужива у животу, кога сви служе“.

У анализираној грађи издвојила су се три слоја турцизама, а то су: турцизми који припадају општем лексичком фонду; турцизми који припадају слоју историјализама и турцизми који припадају слоју ономастика.

У домаћој лексикологији (Гортан-Премек, 1990; Шипка, 1998) општи лексички фонд дефинише се као слој лексике чији домен употребе није ограничен и који припада центру лексичког система. Са друге стране, слој историјализама чине лексеме које обитавају по периферији лексичког система и које имају стриктно ограничен домен употребе. Посебан слој лексикона чине ономастици. На овај лексички слој неретко се гледа као на заоставштину или „талог“ културно-историјског наслеђа. Поред тога, овај лексички слој је специфичан и по томе што га не чине денотати већ референти. Користећи ономастике ми увек реферирамо на конкретан и јединствени ентитет. У анализираној грађи издвојиле су се три групе ономастика, а то су: *антропоними* (лична имена); *етноними* (имена народа) и *топоними* (имена места).

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Квантитативни однос турцизама и остале лексике

Турцизми чине 8,67% целокупне грађе, а по разредима су распоређени на следећи начин: у уџбенику за пети разред турцизми заузимају 0,80% укупног текста; у уџбенику за шести разред 2,83%; за седми 3,65%, а у уџбенику за осми разред 1,39% (в. Табела 1).

19 *Муслумански племићи, велики поседник у турском царству* (PMC I: 156)

Табела 1 – Квантитативни однос турцизама и остале лексике у тексту уџбеника

	V	VI	VII	VIII
Укупан број „токена“	13 026 (100%)	19 752 (100%)	26 473 (100%)	41 537 (100%)
Укупан број турцизама „токена“	102 0.80%	559 2.83%	966 3.65%	579 1.39%
Укупан број лексема у тексту уџбеника	3 407 (100%)	3 699 (100%)	5 279 (100%)	6 554 (100%)
Укупан број лексема -турцизама у тексту уџбеника	47 1.38%	94 2.54%	172 3.26%	144 2.20%

Из табеле видимо како број турцизама (и лексема и појавница) нагло расте у уџбенику за шести разред. Потом се тај тренд наставља и у уџбенику за седми разред, а онда у уџбенику за осми разред опада, иако укупан број појавница у овом уџбенику наставља да расте. Такође, видимо и да је удео турцизама у уџбенику за осми разред два и по пута мањи него у седмом, а тек незнатно већи у односу на број појавница у уџбенику за шести разред, чији је укупан број појавница у тексту уџбеника далеко нижи. Разлог овоме је зависност избора лексичких јединица од тема које се у датим уџбеницима обрађују. Турцизми имају већи удео у оним уџбеницима у којима се обрађује историја Османског царства, а то су уџбеници за шести и седми разред основне школе. У том смислу бележи се и правилан раст у заступљености турцизама у ова два уџбеника јер се у уџбенику за седми разред обрађује више наставних јединица које су тематски везане за историју Османског царства.

У уџбенику за шести разред историја Османског царства заступљена је у једној теми - *Српске земље и њихово окружење у доба Османлијских освајања*, а распоређена је на пет наставних јединица²⁰. Поред тога ова тематика обухваћена је и у секцији *Историја и легенде – Косовски бој* и у делу *За радознale – Деспот Стефан Лазаревић*.

У уџбенику за седми разред историја Османског царства садржана је у четири теме: (I) *Српски народ под страном влашћу од XIV до XVIII века*; (II) *Европа и свет од краја XVIII до седамдесетих година XIX века*; (III) *Србија и Црна Гора модерне српске државе*; (IV) *Српски народ под страном влашћу од краја XVIII до седамдесетих година XIX века*, а обрађује се у укупно 11 наставних јединица²¹.

У уџбенику за осми разред историја Османског царства обрађује се у четири наставне јединице²², а садржана је у две теме - (I) *Европа у миру (1878-1914)* и

20 (1) *Продор Турака на Балканско полуострво*; (2) *Моравска Србија у борби против Турака*; (3) *Држава српских деспотова*; (4) *Отпор Османлијама и пад хришћанских држава*; (5) *Сеобе Срба крајем средњег века*

21 (I) – (1) *Превласт Османлија на Балкану - Османска држава и друштво (XVI - XVIII век)*, (2) *Положај Срба у Османском царству*, (3) *Пећка патријаршија*, (4) *Ратови и сеобе*; (II) – (1) *Велике силе и Источно питање*; (III) – (1) *Први српски устанак (1804 – 1813)*, (2) *Други српски устанак и борба за аутономију*, (3) *Друга владавина Милоша и Михаила Ореновића (1858 – 1868)*, (4) *Србија на путу ка независности (1868 – 1878)*, (5) *Црна Гора у XIX веку (до стицања независности 1878)*; (IV) – (1) *Положај Срба у Османском царству*.

22 (I) – (1) *Балканско полуострво и његови житељи*, (II) - (1) *Прекретница – Српско-турски ратови и Берлински конгрес*, (2) *Црна Гора од Берлинског конгреса до Балканских ратова и (3) Срби у Старој Србији, Македонији и Босни и Херцеговини*.

(II) Независне државе – *Србија и Црна Гора*. Иако је историја Османског царства заступљена и у овом уџбенику, њен удео је значајно мањи у односу на остале наставне јединице које се у овом уџбенику обрађују.

У уџбенику за пети разред нема ни једне наставне јединице у којој се ова тема обрађује.

3.2. Индекс понављања

Да ли у уџбеницима у којима турцизми имају већи проценат учешћа има и већег броја поновљених речи које припадају турцизмима? До одговора ћемо доћи израчунавањем индекса понављања. Индекс понављања (I_p) једнак је количнику броја „токена“ и лексема - $I_p = T/L$

Табела 2 – Индекс понављања турцизама у уџбеницима историје

	V	VI	VII	VIII
Укупан број турцизама „токена“	102 0,79%	559 2,93%	966 3,65%	579 1,39%
Укупан број лексема турцизама у тексту уџбеника	47 1.38%	94 2.60%	172 3.26%	144 2.20%
Индекс понављања $I_p = T/L$	2,2	5,9	5,6	4,02

Из претходне табеле можемо закључити да индекс понављања утиче на заступљеност турцизама у тексту уџбеника, али не директно. Ипак, уџбеници са највећим учешћем турцизама имају и високе индексе понављања. Важно је нагласити да у тим уџбеницима свега три етнонима остварују висок број инстанција. Тако у уџбенику за шести разред етноними: *Османлије* 11; *Турци Сеџуци* 2; *Турчин* 79 чине 92 од укупно 559 инстанција, а у уџбенику за седми разред лексеме: *Арнаут* 4; *Османлије* 80 и *Турчин* 22 остварују 106 од укупно 966 инстанција.

3.3. Квалитативно-квантитативна анализа турцизама

Табела 3 – Лексичка раслојеност турцизама употребљених у уџбеницима историје за основну школу изражена процентуално и бројем појавница

	V	VI	VII	VIII
Општи лексички фонд	80% (82)	65.2% (353)	64% (615)	55% (319)
Историцизми	00.00%	00.00%	6% (55)	0.2% (1)
Ономастици	20% (20)	36.8% (205)	31% (296)	44.8% (259)
Укупан број турцизама у тексту уџбеника	100% (102)	100% (559)	100% (966)	100% (579)

Заједничка карактеристика свих уџбеника у погледу употребе турцизама јесте да да највећи део употребљених турцизама чине лексеме из општег лексичког фонда.

Најмање турцизама употребљено је у уџбенику за пети разред и интересантно је да чак 80% од укупног броја употребљених турцизама у овом уџбенику припада општем лексичком фонду. Гледајући само број појавника турцизама општег лексичког фонда, у петом разреду их је најмање јер је то уџбеник и са најмањим учешћем турцизама и са најмањим бројем лексема и укупног броја речи.

Поред турцизама из општег лексичког фонда, који у свим уџбеницима имају највеће учешће, у уџбенику за шести разред јавља се и велики број турцизама који припадају слоју ономастика (36.8%). Удео ономастика у овом уџбенику није висок услед великог броја лексема које припадају овом лексичком слоју, већ због високе фреквенције поједињих „онима“, као што су нпр. : етноним *Турчин* 79 и топоним *Балканско полуострво* 49.

Иако је број употребљених турцизама у уџбенику за седми разред скоро два пута већи него у шестом, распоред турцизама из општег лексичког фонда и слоја ономастика је у ова два уџбеника готово идентичан. И као и у уџбенику за шести разред и у уџбенику за седми разред узрок високог учешћа „онима“ у тексту уџбеника јесте висока учсталост употребе поједињих ономастика (нпр. *Османлије* 80; *Балкан* 29 и *Турчин* 22). Међутим, овај уџбеник се по нечemu издаваја. У уџбенику историје за седми разред присутни су турцизми који припадају слоју историјализма.

Уџбеник за осми разред издаваја се по томе што највећи део употребљених турцизама у овом уџбенику припада слоју ономастика. И док је високо учешће ономастика у уџбенику за шести разред узроковано високо фреквентним етнонимима и топонимима, у уџбенику за осми разред највећи број „онима“ чине поред стандардно високо фреквентних топонима (*Балкан* и *Балканско полуострво*) и разнолики топонима и антропоними.

Анализом заступљености појединачних лексичких слојева турцизама употребљених у обрађеним уџбеницима налазимо следеће.

Број инстанција турцизама општег лексичког фонда константно расте у уџбеницима од петог до седмог разреда. У уџбенику за шести разред овај број се утроствручува, а у уџбенику за седми удвостручује у односу на број инстанција турцизама у уџбенику за шести разред. Међутим, иако се укупан број употребљених речи у тексту уџбеника за осми разред готово удвостручува, број инстанција турцизама општег лексичког фонда је у овом уџбенику двоструко мањи него у уџбенику за седми разред.

Ономастици имају високо учешће у уџбеницима историје, што је и очекивано. Број топонима кроз уџбенике константно расте. Можемо слободно рећи, расте заједно са културно-историјским наслеђем Османског царства на Балкану (Табела 5). Етнонима у петом разреду нема, што је и очекивано јер је појављивање етнонима зависно од тема које се у појединачним уџбеницима обрађују, а етноними који се јављају са већим бројем понављања су *Турчин* и *Османлије*. Због тога је и број етнонима у уџбеницима за шести и седми разред висок, док у уџбенику за осми разред њихов број опада. Број антропонима нагло расте у уџбенику за седми разред. У уџбенику за осми разред број антропонима који припадају турцизмима опада у

односу на седми, али остаје виши у односу на број антропонима у уџбенику за шести разред. И док у уџбенику за седми разред највећи број антропонима реферира на личности из османске владајуће класе, у уџбенику за осми разред највећи број ових лексема чине имена историјских личности са југословенског културног простора XX века. У тачки §2.3. објашњено је на основу којих параметара је вршен избор лексичких јединица. Сходно томе, међу антропонимима се налазе имена личности на које се тим конкретним „онимима“ реферира, било да су оба антропонима или само име, односно презиме турцизми. Тако се као посебна лексичка јединица (антропоним) у овом речнику налази нпр. *Здравко Чолић*, иако је само његово презиме турског порекла²³.

Табела 4 – Раслојеност турцизама ономастичког слоја у уџбеницима историје за основну школу изражена процентуално и бројем појавница

	V	VI	VII	VIII
антропоними	10% (2)	12% (25)	36% (106)	24% (62)
етроними	0%	45% (92)	36% (106)	7% (19)
топоними	90% (18)	43% (88)	28% (84)	69% (178)
Укупан број појавница „онима“ у тексту уџбеника	100% (20)	100% (205)	100% (296)	100% (259)

По присутности турцизама издваја се уџбеник за седми разред. Карактеристике употребљених историјизама су следеће: (1) све лексеме се односе на ентитете из административно-правног система Османског царства; (2) то су лексеме са којима се ученици по први пут срећу читајући овај уџбеник; (3) готово све лексеме из ове групе јављају се са изузетно ниском фреквенцијом (1 или 2) и (4) од укупно 22 лексеме које чине ову групу три (*ejalət, zeamət* и *dəvəşirma*) нису наведене ни у најобимнијем домаћем речнику турцизама (Шкаљић, 1966).

23 *čolak, hipok. čolo m (tur.) onaj koji je bez jedne ruke, jednoruk; invalid u ruku; sakat u prst; - Od ovog su došla prezimena: Čolaković, Čolić, Čolović* (Шкаљић, 1966).

Табела 5 – Историцизми у уџбеницима историје за основну школу

O	алат	1	Алах	5	ага	4	алатка	2
	алатка	1	бајрам	1	адмирал	6	бакарни	1
P	бакар	2	бакар	2	аскер	1	балкански	65
	бакарни	2	бакарни	1	бакрорезац	1	банда	1
Ш	балкански	9	балван	1	балкански	28	баштина	1
	барјак	1	балкански	3	барјак	3	боранија	1
T	бег	1	барјак	1	барјактар	5	дуван	1
	бедем	1	барут	1	барут	2	лимун	1
I	везир	2	башта	1	баш	5	мушмула	1
	гримизан	1	баштина	3	баштина	3	памук	1
	деда	1	бег	2	баштиник	1	бисер	1
	занат	2	бедем	21	башча	1	боја	8
L	занатлија	9	боја	2	бег	16	бојити	1
	занатски	3	буздован	1	боја	7	бунар	1
E	занатство	5	бујица	1	була	1	бујати	1
	збир	1	бунар	1	вакуф	1	деда	1
L	збирка	2	дуд	1	везир	24	дугме	1
	изјурити	1	еснаф	15	гајде	1	дућан	1
E	истурен	1	еснафски	4	дахија	11	занат	2
	јарак	1	занат	3	деда	1	занатлија	3
K	јурити	1	занатлија	23	делија	1	занатски	3
	капија	3	занатски	7	дуван	1	занатство	3
C	копча	1	занатство	11	еснаф	2	ислам	1
	кревет	1	збирка	1	занат	1	исламизација	1
I	кула	1	зиратан	1	занатлија	11	исламски	7
	мана	1	ислам	16	занатлијски	1	јагма	1
Ч	марамица	1	исламски	8	занатски	4	јастук	1
	мермер	3	јаничар	5	занатство	1	јатак	2
K	муслиман	1	јарак	2	збир	4	јуриш	2
	нана	1	јуриш	1	збирни	1	јуришни	1
I	одаја	2	каган	1	зејтин	1	кајак	1
	прохујати	1	каганат	1	зујум	1	капа	1
Ф	разнобојан	1	каганов	1	јаничар	12	кафана	8
	сандала	3	калфа	4	јатак	1	кафански	1
O	сусам	1	капија	5	капија	2	кафе	1
	талас	6	караван	1	караван	4	кобајаги	1
H	таласаст	1	каравански	1	каравански	1	комора	2
	хиџра	1	конациште	1	Карађорђев	8	кревет	1
D	чобанин	2	кула	16	кафана	3	Курган	1
	шатор	2	кулук	1	кидисати	1	кутија	2
	шафран	1	Курган	8	киоск	2	макар	1

		мана	1	кула	3	мана	1
		мегдан	2	кулук	3	мдерса	1
		мермер	1	лакријаш	1	муслиман	21
		минарет	2	мејдан	2	муслимански	8
		мираз	1	мимар	1	муфтија	2
		муслиман	10	муслиман	27	нафта	1
O		муслимански	5	муслимански	11	немуслимански	1
	P	Мухамедов	6	мухамеданац	1	нетурски	1
		набујати	1	нанишанити	1	новопазарски	1
	Ш	нафта	1	неимар	1	окречити	1
		османлијски	1	новопазарски	3	памучан	1
	T	османски	1	одаја	1	проводација	1
		пиринач	1	ортак	2	прслук	2
	I	санџак	1	османски	118	реисул-улема	2
		спахија	11	отомански	2	сандук	1
		спахилук	1	оџак	1	сарајевски	5
	L	султан	35	памук	1	сат	11
		султанов	28	папучар	1	табор	5
	E	татарски	1	паша	21	таваница	1
		турски	39	пашалук	25	талац	6
	L	ћорсокак	1	потурица	1	топ	2
		уџерица	2	потурчен	2	топовски	2
	E	фењер	1	раја	2	торба	1
	K	харач	1	санџак	14	турски	37
		хаџилук	1	сарај	5	ћорав	1
	C	хесап	1	сарајевски	1	ћуприја	1
		чадор	1	сат	1	фес	1
	I	чекић	1	сердар	1	хапсити	4
		чобанин	1	Скендеров	1	хапшење	3
	И	џамија	2	сокак	2	харање	1
	Ч	шајка	2	спахија	9	харати	2
		шегрт	4	спахијски	2	цифра	2
	K	шећерни	1	султан	30	чађав	1
				султанија	1	чарапа	1
	I			султанов	14	чаршија	3
				табак	2	чекић	1
				таваница	1	челик	2
				талац	4	челичан	1
				тапија	2	чорба	1
				татарски	1	џамија	1
				терзија	1		

Ф О Н Д	О. Л. Ф О Н Д		кто п	2	цеп	1
			трампите се	1	циновски	1
			турски	42	шал	1
			ћерамида	2	шајкача	1
			ћуприја	1	шах	1
			узурпирати	1	шаховски	1
			ухапсити	1	шећер	1
			хајдук	13	шећерни	1
			хајдучија	1	шифрован	2
			хајдучки	5	шуга	1
			хан	1	шегрт	2
			хапсити	2	везир	1
			хапшење	3	вилајет	2
			харамбаша	1	младотурски	5
			харач	3	османски	2
			харем	3	отомански	2
			чай	3	раја	2
			чаянка	2	санџак	1
			чаршија	3	сердар	1
И С Т О Р И Ц И З М И			челик	1	султан	6
			чесма	4	ћерпич	2
			чунак	2	чатма	2
			цимија	7	шиндра	2
			цихад	1		
			шегрт	1		
			шеријат	1		
			баш-кнез	1	хатишериф	1
			беглербег	2		
			беглербеглук	2		
			берат	4		
			девширма	1		
			ћумрукана	1		
			ејалет	2		
			зеамет	1		
			капућехаја	1		
			нахија	12		
			нахијски	1		
			санџакбег	3		
			танзимат	1		
			тимар	5		
			тимарски	1		
			хас	1		
			Хатихумајун	2		
			хатишериф	9		
			ферман	1		
			читлук	2		
			شاјкаши	1		
			шајкашки	1		

O	Балкан	5	Балкан 4	4	Балкан	29	Балкан	48
H	Балканско	8	Балканско полуострво	49	Балканско полуострво	4	Балканско полуострво	10
O	полуострво	1	Каба (Ћаба)	3	Делиград2	2	Вирпазар	1
M	Мајданпек	2	Медина	2	Источна	2	Дедиње	1
A	Медина	2	Мека	5	Румелија	2	Делиград	1
C	Мека			2	Колашин	1	Дорћол	1
T			Нови Пазар	2	Нови Пазар	1	Илиџа	1
I			Османско	8	Сарајево	9	Истанбул	1
K			царство		Теразије	1	Јалија	1
O			Тузла	1	Топкапи	1	Казани	1
A			Турска	14	Турска	23	Кајмакчалан	3
					Ћеле-кула	2	Калемегдан	2
O					Чегар	4	Колашин	1
H					Чукур-чесма	2	Куршумлија	1
O					Хусрев-бегова		Османско	
M					џамија 1	1	царство	17
A							Источна	
S							Румелија	
T							Санџак	2
I							Сарајево	9
K							Ташмајдан	16
A							Тузла	1
							Турска	3
							Ћуприја	56
								1

1.4. Квалитативно-квантитативна анализа укупног броја употребљених турцизама

О. л. фонд	Историцизми	Ономастици		
		35%	Антроп.	Етно.
				Топ.
63%	2%	25 %	28%	47%

Како турцизми из општег лексичког фонда чине највећи део сваког појединачног уџбеника, тако и највећи део укупног броја појавница турцизама (63%) у целокупној грађи припада овом лексичком слоју.

Други слој употребљених турцизама чине ономастици, који своје високо учешће у тексту уџбеника дугују како појединим изузетно високо-фреkvентним етнонимима и топонимима, тако и мање фреkvетним, али разноликим антропонимима.

3. ДИСКУСИЈА

На основу параметара објашњених у тачки §2.3. издвојена је група историцизама са којима се ученици по први пут срећу у тексту уџбеника за седми разред и који се при том јављају са изузетно ниском фреkvенцијом. Поред

тога, то су лексеме са периферије лексичког система, што показује и њихова (не) заступљеност у *Фреквацијском речнику савременог српског језика* (Васић и Васић, 2007). Корпус овог речника чине романи добитници НИН-ове награде (1994–2000), као и *Речник четири Јеванђеља и Хазарски речник*. Од укупно двадесет и две само се три лексеме (*берат* и *капућехаја* са фреквенцијом 2 и *ферман* са фреквенцијом 4) налазе у овом речнику и то, како видимо, такође са јако ниском учесталошћу појављивања. Подсетимо и на то да лексеме *ејалет*; *девширма* и *зеамет* нису наведене ни у најобнијем домаћем речнику турцизама (Шкаљић, 1966).

Иако би се очекивало да издвојена група турцизама буде једнако третирана, непознате лексеме су у уџбенику објашњене на различите начине: (1) у гласару су прецизно дефинисани следећи историјци: *читлук*, *хатишериф*, *Хатихумајун* и *берат*; (2) у тексту лекције, описно и са успостављањем међусобних релација, објашњене су лексеме: *беглербег*, *беглербеглук*, *зеамет*, *нахија*, *санџакбег* и *хас*; (3) у оквиру текста, али прецизно, дефинисана је лексема *тимар*; (4) за лексему *тансимат* и *баш-кнез* у загради су наведени одговарајући синоними; (5) лексеме: *ђумрукана*, *капућехаја*, *шајкаш*, *ејалет* и *девширма* наведене су у заградама које следе иза синонимних лексема или синтагми. Поред тога, неке лексеме дефинисане су и два пута (у речнику и у тексту лекције), *хатишериф*, *Хатихумајун* и *берат*, а лексема *ферман*, која се по први пут јавља у овом уџбенику, није објашњена ни на који начин.

Будући да су историјци који се јављају само једном у тексту уџбеника дати као варијанте у заградама, можемо претпоставити да их, осим уколико предметни наставници не инсистирају на њиховој употреби, ученици неће усвојити, а да ће их током читања прелетати. Јасно је да је употреба ових турцизама у основношколском уџбенику производ неадекватног одабира лексичких јединица, али није јасна сврха њиховог појављивања. Да ли је стварно неопходно да основношколци шире и продубљују вocabular укључивањем ових одредница са лексичке периферије? На који начин њихова употреба у обавезному уџбеничком штиту утиче на њихов однос према уџбенику и самој материји коју изучавају?

Да аутори уџбеника губе из вида коме се обраћају показују и непотпуна или изостављена појашњења поједињих топонима. Тако се, на пример, у уџбенику за осми разредiju називи делова града Београда (*Дорђол*, *Дедиње*, *Јалија*, *Ташмајдан*) или део града Сарајева (*Илица*) са врло неспецификованим објашњењима, или чак без икаквог објашњења. Нпр.: топоним *Дорђол* објашњен је као *стари део града поред обале Дунава*, а *Ташмајдан* се помиње као *периферија* на рачун које се град Београд проширио, док се топоним *Илица* јавља без икаквог ближег објашњења. Слично томе, у уџбенику за седми разред објашњени су нпр. топоними *Топкапи*; *Ћеле-кула*; *Чукур-чесма*, али не и топоним *Теразије*.

5. ЗАКЉУЧЦИ

Највећи број турцизама употребљених у уџбеницима историје за основну школу припада општем лексичком фонду, а затим следе ономастици и историјци. Оваква слика је очекивана и узвешти у обзир предмет проучавања историјске науке, могли бисмо претпоставити да би истоветно изгледали и резултати анализе структуре укупне лексике употребљене у овим уџбеницима.

Установљено је да се број турцизама у уџбеницима историје за основну школу не увећава сразмерно повећању укупног броја лексема и појавнице у тексту уџбеника. Такође смо разјаснили да висина индекса понављања утиче на заступљеност ове лексике у укупном тексту уџбеника, али не директно. Највиши индекс понављања има уџбеник за шести разред због високофреквентних етнонима, топонима и придева изведенних од њих, а ово није уџбеник са највећим бројем употребљених турцизама.

Иако у сваком појединачном уџбенику највећи део употребљених турцизама припада општем лексичком фонду, употреба турцизама ипак је зависна од тема које се у конкретним уџбеницима обрађују. Сходно томе, уџбеници за шести и седми разред, у којима се обрађује историја Османског царства, имају и већи удео турцизама у односу на преостала два уџбеника. У уџбенику за седми разред, у ком се налази највећи број наставних јединица које се односе на ову тему, употребљено је највише турцизама.

Међутим, избор лексема није искључиво зависан од тема, већ и од аутора. Како смо видели у тачки §4., неадекватан избор лексичких јединица довео је до тога да се у тексту уџбеника за основну школу налазе турцизми са периферије лексичког система, који не корелирају са градивом из других наставних предмета, нити обавезном лектиром. Колико су ове лексеме удаљене од општег вокабулара показује и то што неке од њих нису наведене ни у најбимнијем домаћем речнику турцизама, а већина ни у *Фрекванцијском речнику савременог српског језика*. Поред тога, велики део ове групе турцизама у уџбенику се јавља једанпут (најчешће као синоним), па се, узвеши све у обзир, поставља питање сврхе њихове употребе (ако је уопште има).

На то да аутори уџбеника умеју да сметну с ума коме се обраћају и да не размишљају довољно о адекватности својих терминолошких избора, не указује само неадекватан избор лексичких јединица, већ то показују и пропусти и недоследност у дефинисању појединих лексема/појмова, на које смо се кратко осврнули у тачки §4. Да ли су ове лексеме нашле своје место у лексичком фонду ученика виших разреда основне школе показаће даља истраживања.

Грађа

ЗУИ5 – Недељковић, З., Стефановић, & Д. Ферјанчић. С. (2009). *Историја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЗУИ6 – Михаљчић, Р. (2009). *Историја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЗУИ7 – Батаковић, Д. (2009). *Историја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЗУИ8 – Ђурић, Ђ. & Павловић, М. (2009). *Историја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Литература

Бјелетић, М. (1995). Турсцизми у српскохрватској терминологији сродства. *Јужнословенски филолог*, LI, 203-221.

Драгићевић, Р. (2010). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Гортан – Премек, Г. (1990). *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*. Београд: Институт за српски језик САНУ.

Halilović, S. (1980). *Turcizmi u "Dervišu i smrti" Meše Selimovića* - Književni jezik IX/4, 23-33.

Krstev, C. (2008). *Processing of Serbian: Automata, Texts and Electronic Dictionaries*. Beograd: Filološki fakultet.

- Lyons, J. (1977). *Semantics*, I - II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Петровић, С. (1993). Историјат и стање проучавања турцизма у српскохрватском језику. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XXXVI/2, 71-127.
- Петровић, С. (1995). Неки турцизми у српскохрватској кулинарској терминологији. *Јужнословенски филолог*, 51, 223-232.
- Петровић, С. (2011). Турцизми у црногорским народним говорима (1). *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, 54(2), 191-197.
- Šipka, D. (1998). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.
- Златановић, М. (1981). Турцизми у говору јужне Србије. *Прилози проучавању језика*, 20, 157-169.
- ЕРСЈ - Лома, А. (ур.). (1998 -). *Етимолошки речник српског језика*. Београд: Институт за српски језик САНУ - Етимолошки одсек
- ЕРХСЈ – Сокол, П. (ур.). (1971 – 1974). *Етимологијски речник хрватскога или српскога језика* (т. I – IV). Загреб: Хрватска академија знаности и умјетности.
- Карацић-Стефановић, Вук. (1969). *Српски речник*. Београд: Нолит, (1852).
- Оташевић, Ђ. (2009). *Речник турцизама*. Београд: Алма.
- Поповић, Ђ. (1884). *Турске и друге источанске речи у нашем језику*, Гласник српског ученог друштва, књ. 59. Београд.
- РЈАЗУ – (1880 – 1976). *Речник хрватскога или српскога језика*. (т. I – XXIII). Загреб: Југословенска академија знаности и уметности.
- РСАЊ – (1967 – 1976). *Речник српскохрватскога књижевног језика*. (т. I – VI). Нови Сад: Матица српска.
- РСАЊ – (1959 -). *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. Београд: Српска академија наука и уметности.
- Škaljić, A. (1966). *Turcizmi u srpskojhrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.
- Васић, С. и Васић, Д. (2007). *Фреквенцијски речник савременог српског језика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Milica Dinić

TURKISH LOANWORDS IN ELEMENTARY SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS

Summary: This paper presents both a qualitative and quantitative analysis on Turkish loanwords in elementary school history textbooks. The term Turkish loanwords refers to all lexemes which were adopted from the Turkish into the Serbian language during centuries of direct language contact, regardless of their origin.

After the frequency dictionaries of elementary school history textbooks were made, lists of Turkish loanwords were extracted from them. Afterwards, identified turcisms were divided into groups according to the lexicon layers and textbooks to which they belong. Special attention was paid to the increase/decrease in number of Turkish loanwords throughout the textbooks.

It is established that the usage of Turkish loanwords directly depends on topics given in an exact textbook such as the history of the Ottoman Empire. Still, the vast majority of turcisms used in history textbooks belong to general lexicon.

In the end, a question arose regarding the purpose of usage of some historicisms which appear in the textbooks for the first time; some of which are not found in the most extensive domestic dictionary of Turkish loanwords and most of which are not found in the *Frequency Dictionary of Contemporary Serbian*.

Key words: history textbooks, Turkish loanwords, frequency of use

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

Издавач:

Друштво за примењену лингвистику Србије, Нови Сад, др Зорана Ђинђића 2

Тел/факс: +381 21 458688, електронска пошта: yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs

Edit. resp:

Association de linguistique appliquée de Serbie, Novi sad, Dr Zorana Đindjića 2

Tél/fax: +381 21 458688, E-mail: yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs

Главни и одговорни уредник:

Весна Половина

Rédactuer publiée:

Vesna Polovina

Излази једном годишње у тиражу од 300 примерака.

Périodique publiée une fois par an à 300 exemplaires.

2000, књ. 1

2000, vol. 1

Штампа:

Белпак, Београд, - 24 цм

Imprimerie:

Belpak, Beograd, - 24 cm

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

81'33

ПРИМЕЊЕНА лингвистика = Linguistique
appliquée / главни и одговорни уредник Весна
Половина. - 2000, бр. 1- . - Нови Сад :

Друштво за примењену лингвистику Србије,
2000- (Београд : Белпак). - 24 см

Годишње. - Текст на срп. и енгл. језику.

ISSN 1451-7124 = Примењена лингвистика

COBISS.SR-ID 110835980

