

Друштво за стране језике и књижевности Србије
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Часопис за
стране језике
и књижевности



Година **XLV**
Број **1**
2025



MODERN LANGUAGES
JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Year XLV / Issue 1 / 2025

ISSN 0514-7743
ISSN (online) 2787-3161

Association for Foreign Languages and Literatures
Faculty of Philology, University of Belgrade

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ
ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Година XLV / Број 1 / 2025

ISSN 0514-7743
ISSN (online) 2787-3161

Друштво за стране језике и књижевности Србије
Филолошки факултет Универзитета у Београду

EDITORIAL

Editor in Chief

Olivera Durbaba, PhD
Faculty of Philology, University of Belgrade

Managing editor

Anka Rađenović, PhD
Faculty of Philology, University of Belgrade

EDITORIAL BOARD

Boris Dudaš, PhD, University of Rijeka
Danijela Đorović, PhD, University of Belgrade
Jelena Filipović, PhD, University of Belgrade
Kostas Kanakis, PhD, University of the Aegean
Vladimir Karanović, PhD, University of Belgrade
Svetlana Kurteš, PhD, University of Madeira
Karla Marelo, PhD, University of Torino
Marijana Paprić, PhD, University of Belgrade
Biljana Radić Bojanić, PhD, University of Novi Sad
Veran Stanojević, PhD, University of Belgrade
Katarina Zavišin, PhD, University of Belgrade
Vojkan Stojičić, PhD, University of Belgrade

SCIENTIFIC BOARD

Ana S. Jovanović, PhD, University of Belgrade
Emina Avdić, PhD, The Saints Cyril and Methodius University of Skopje
Snežana Gudurić, PhD, University of Novi Sad
Mirjana Đukić, PhD, University of Montenegro
Saša Jazbec, PhD, University of Maribor
Ksenija Končarević, PhD, University of Belgrade
Vesna Krajišnik, PhD, University of Belgrade
Igor Lakić, PhD, University of Montenegro
Tatjana Paunović, PhD, University of Niš
Sanja Radanović, PhD, University of Banja Luka
Marjana Šifrar Kalan, PhD, University of Ljubljana
Julijana Vučo, PhD, University of Belgrade
Jelena Vujić, PhD, University of Belgrade
Gorana Zečević Krneta, PhD, University of Kragujevac

УРЕДНИШТВО

Главна и одговорна уредница

Др Оливера Дурбаба
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Оперативна уредница

Др Анка Рађеновић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

Др Борис Дудаш, Универзитет у Ријеци
Др Данијела Ђоровић, Универзитет у Београду
Др Катарина Завишин, Универзитет у Београду
Др Костас Канакис, Егејски универзитет на Митилинију
Др Владимир Карановић, Универзитет у Београду
Др Светлана Куртеш, Универзитет у Мадериу
Др Карла Марело, Универзитет у Торину
Др Маријана Папрић, Универзитет у Београду
Др Биљана Радић Бојанић, Универзитет у Новом Саду
Др Веран Станојевић, Универзитет у Београду
Др Јелена Филиповић, Универзитет у Београду
Др Војкан Стојичић, Универзитет у Београду

НАУЧНИ ОДБОР

Др Ана С. Јовановић, Универзитет у Београду
Др Емина Авдић, Универзитет „Св. Кирил и Методиј” у Скопљу
Др Јелена Вујић, Универзитет у Београду
Др Јулијана Вучо, Универзитет у Београду
Др Снежана Гудурић, Универзитет у Новом Саду
Др Мирјана Ђукић, Универзитет Црне Горе
Др Горана Зечевић Крнета, Универзитет у Крагујевцу
Др Саша Јазбец, Универзитет у Марибору
Др Ксенија Кончаревић, Универзитет у Београду
Др Весна Крајишник, Универзитет у Београду
Др Игор Лакић, Универзитет Црне Горе
Др Татјана Пауновић, Универзитет у Нишу
Др Сања Радановић, Универзитет у Бањој Луци
Др Марјана Шифрар Калан, Универзитет у Љубљани

PEER REVIEWERS

Aleksandra Blatešić, PhD, University of Novi Sad
Ana Jovanović, PhD, University of Belgrade
Ana Kuzmanović, PhD, University of Belgrade
Ana Mikić Čolić, PhD, University of Osijek
Ana Vujović, PhD, University of Belgrade
Biljana Nikolić Mastod, PhD, University of Belgrade
Emina Avdić, PhD, Saints Cyril and Methodius University of Skopje
Jelena Filipović, PhD, University of Belgrade
Luka Medenica, PhD, University of Belgrade
Maja Andrijević, PhD, University of Kragujevac
Marija Koprivica Lelićanin, PhD, SAE Institute Milano
Marija Panić, PhD, University of Kragujevac
Milica Mirić, PhD, University of Belgrade
Tamara Valčić Bulić, PhD, University of Novi Sad

PROOFREADERS

Biljana Sretenović
Aleksandra Mičić
Anđela Momčilović
Ivana Manić
Ivona Petrović
Katarina Čarkić
Jovana Skorupan

РЕЦЕНЗЕНТИ

Др Александра Блатешић, Универзитет у Новом Саду
Др Ана Јовановић, Универзитет у Београду
Др Ана Кузмановић, Универзитет у Београду
Др Ана Микић Чолић, Универзитет у Осијеку
Др Ана Вујовић, Универзитет у Београду
Др Биљана Николић Мастоћ, Универзитет у Београду
Др Емина Авдић, Свети Ћирило и Методије Универзитет у Скопљу
Др Јелена Филиповић, Универзитет у Београду
Др Лука Меденица, Универзитет у Београду
Др Маја Андријевић, Универзитет у Крагујевцу
Др Марија Копривица Лелићанин, САЕ институт Милано
Др Марија Панић, Универзитет у Крагујевцу
Др Милица Мирић, Универзитет у Београду
Др Тамара Валчић Булић, Универзитет у Новом Саду

ЛЕКТУРА И КОРЕКТУРА:

Биљана Сретеновић
Александра Мичић
Анђела Момчиловић
Ивана Манић
Ивона Петровић
Катарина Чаркић
Јована Скорупан

САДРЖАЈ / CONTENTS

ЛИНГВИСТИКА И ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА	11
 <i>Marija N. Vujović / Марија Н. Вујовић</i>	
LE ESPRESSIONI SOMATICHE ITALIANE E SERBE A CONFRONTO /	
ИТАЛИЈАНСКИ И СРПСКИ СОМАТСКИ ИЗРАЗИ У ПОРЕЂЕЊУ	13
 <i>Jasmina Mahmutović / Јасмина Махматовић</i>	
ICH HÄTTE GERN EIN EIS, BITTE. SPRACHLICHE MUSTER IM SCH-	
NITTPUNKT VON SPRACHE, KOMMUNIKATION UND KULTUR / ICH	
HÄTTE GERN EIN EIS, BITTE. JEZIČKI OBRASCI NA RAZMEDI JEZIKA,	
KOMUNIKACIJE I KULTURE.....	43
 <i>Anna Markova, Aksiniya Obreshkova</i>	
DÉNOMINATIONS D'ÉTABLISSEMENTS D'HÔTELLERIE-RESTAU-	
RATION EN FRANÇAIS ET EN ESPAGNOL: ÉTUDE TERMINOLOGIQUE	
COMPARATIVE / NAZIVI UGOSTITELJSKIH I HOTELIJERSKIH OBJEKA-	
TA NA FRANCUSKOM I ŠPANSKOM JEZIKU: KOMPARATIVNA TERMI-	
NOLOŠKA STUDIJA.....	69
 <i>Aleksandra Nedeljković / Александра Недељковић</i>	
TEMATSKA PROGRESIJA U FRANCUSKOM KNJIŽEVNOM TEKSTU /	
THEMATIC PROGRESSION IN THE FRENCH LITERARY TEXT.....	91
 ГЛОТОДИДАКТИКА	107
 <i>Ivana Ђорђевић / Ivana Đorđević</i>	
АФЕКТИВНИ АСПЕКТИ У МОТИВАЦИЈИ ЗА УЧЕЊЕ СТРАНИХ	
ЈЕЗИКА / AFFECTIVE ASPECTS IN MOTIVATION FOR LEARNING FO-	
REIGN LANGUAGES	109
 <i>Aleksandra Јакшић / Aleksandra Jakšić</i>	
СТАВОВИ РОДИТЕЉА ПРЕМА УЧЕЊУ НЕМАЧКОГ КАО ДРУГОГ	
СТРАНОГ ЈЕЗИКА / PARENTS' ATTITUDES TOWARDS LEARNING GER-	
MAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE	127

<i>Милка В. Митровић / Milka V. Mitrović</i>	
ИЗАЗОВИ САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА И УЛОГА НАСТАВНИКА / CHALLENGES OF MODERN EDUCATION AND THE ROLE OF TEACHERS	147

<i>Mladen Ćirić / Младен Ћирић</i>	
PORTUGALSKI JEZIK U (PRIMENJENOJ) LINGVISTICI U REPUBLICI SRBIJI / PORTUGUESE LANGUAGE IN (APPLIED) LINGUISTICS IN THE REPUBLIC OF SERBIA	159

<i>Александар М. Новаковић / Aleksandar M. Novaković</i>	
УЏБЕНИЧКИ КОМПЛИЕТ SPECIAL OPERATIONS LANGUAGE TRA- INING: SERBIAN У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА / TEXTBOOK SET SPECIAL OPERATIONS LANGUAGE TRAINING: SER- BIAN IN THE TEACHING OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ..	179

НАУКА О КЊИЖЕВНОСТИ	197
----------------------------------	------------

<i>Velimir Mladenović / Велимир Младеновић</i>	
LIRE POUR COMPRENDRE LE MONDE: ELSA TRIOLET, UNE CRI- TIQUE LITTÉRAIRE ENTRE ENGAGEMENT ET ESTHETIQUE / ЧИТАТИ ДА БИСМО РАЗУМЕЛИ СВЕТ: ЕЛЗА ТРИОЛЕ КАО КЊИЖЕВНА КРИТИЧАРКА ИЗМЕЂУ АНГАЖОВАНОСТИ И ЕСТЕТИКЕ	199

ПРИКАЗ	221
---------------------	------------

<i>Tamara Aralica / Тамара Аралица</i>	
RECENZIJA UDŽBENIKA „ENGLISH FOR APPLIED ART’S SAKE” DOC. DR ALEKSANDRA VULETIĆA / REVIEW OF THE TEXTBOOK “EN- GLISH FOR APPLIED ART’S SAKE” BY ASSOC. PROF. DR ALEKSANDAR VULETIĆ	223

ЛИНГВИСТИКА И ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Marija N. Vujović*

Università di Novi Sad,
Facoltà di Lettere e Filosofia
Dottoranda

LE ESPRESSIONI SOMATICHE ITALIANE E SERBE A CONFRONTO

Il presente contributo si propone di analizzare le espressioni idiomatiche (e.i.) italiane e serbe contenenti due somatismi, ovvero i nomi delle parti del corpo. Pur non essendo l'italiano e il serbo due lingue tipologicamente affini, partiamo dal presupposto che identificheremo nel *corpus* un numero notevole di equivalenti assoluti e/o parziali dato che la fraseologia somatica, proprio per l'universalità dell'esperienza corporea, mostra coincidenze anche tra lingue non imparentate. Con lo scopo di verificare se e in quale misura le e.i. somatiche italiane abbiano un equivalente in serbo e prendendo l'italiano come lingua di partenza e il serbo come lingua di arrivo, abbiamo estrapolato un *corpus* di più di 250 e.i. somatiche dai dizionari generali e fraseologici delle due lingue. Ricorrendo al metodo dell'analisi contrastiva abbiamo determinato il tipo di equivalenza interlinguistica tra 55 e.i. italiane contenenti nella loro struttura lessicale due somatismi e i loro equivalenti serbi. Dalla ricerca effettuata emerge che le due lingue considerate condividono molte caratteristiche fraseologiche. Poiché le espressioni idiomatiche portano con loro anche informazioni culturali, il loro confronto a livello interlinguistico può mettere in luce modi di vita, costumi e visione del mondo di un gruppo etnico e aiutarci a capire come i membri delle due comunità linguistiche concettualizzano la realtà e i fenomeni che li circondano.

Parole chiave: fraseologia, espressioni idiomatiche, somatismi, analisi contrastiva, italiano, serbo

* profitalianol2@gmail.com

1. CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

Il presente contributo prende in esame un tipo particolare di espressioni idiomatiche, quelle contenenti nella loro struttura lessicale due somatismi, vale a dire i nomi delle parti del corpo. F. Casadei (1995: 335) definisce le espressioni idiomatiche come «le espressioni convenzionali di una lingua caratterizzate dall'abbinare un significante fisso (poco o affatto modificabile) a un significato non compositazionale (cioè che, a differenza del significato letterale o compositazionale, non è ricavabile dai significati dei componenti dell'espressione)».

Una considerazione più precisa è suggerita da C. Cacciari (1989: 423) secondo la quale un'espressione idiomatica è una configurazione formata da una o più parole e dotata di una interpretazione semantica convenzionale che può essere (a diversi gradi) derivata composizionalmente dall'interpretazione delle parti che la costituiscono. Questa configurazione può essere totalmente inerte ma anche ammettere che sue parti siano sintatticamente e semanticamente flessibili.

Analogamente alla prassi italiana, nella scuola fraseologica serba l'*espressione idiomatica* (ser. *frazeologizam*) rappresenta una combinazione pluriverbale fissa con un significato unico, caratterizzata da idiomaticità ed espressività, la cui struttura e l'ordine dei costituenti rimangono generalmente inalterati (Mršević-Radović 1987: 11–13). Nonostante l'ovvia congruenza delle definizioni italiana e serba, i linguisti serbi mettono in risalto un'importante caratteristica delle e.i. – l'espressività.

Un caso particolare di e.i. è rappresentato dalle espressioni idiomatiche somatiche, ossia costrutti idiomatichi che includono nella loro struttura lessicale uno o più costituenti nominali somatici. Più precisamente, esse consistono di almeno un lessema che indica una parte del corpo umano, un organo o un fluido corporeo (Mršević-Radović 1987: 30; Corpas Pastor 1996: 117; Čermák 2000: 56), oppure un organo dell'anatomia animale (Mellado Blanco 2004: 11), come ad esempio: it. *avere la testa tra le nuvole* (fig. 'essere distratti, scollegati dalla realtà'), *mettersi il cuore in pace* (fig. 'rassegnarsi a una situazione che non si può cambiare'), *succhiare il sangue a qualcuno* (fig. 'sfruttare, soprattutto economicamente'), *prendere il toro per le corna* (fig. 'affrontare una situazione difficile con coraggio e decisione') o in ser. *dizati nos* (lett. 'alzare il naso', fig. 'darsi delle arie, comportarsi in modo arrogante'), *prevrće se želudac* neko me (lett. 'si rivolta lo stomaco a qualcuno', fig. 'provare una sensazione di disgusto'), *sejati zlu krv* (lett. 'seminare il sangue cattivo', fig. 'causare discordia'), *slagati se kao rogovi u vreći* (lett. 'andare d'accordo come le corna nel sacco', fig. 'non andare d'accordo').

Importante per la nostra indagine è anche il concetto di equivalenza interlinguistica (Dobrovol'skij 2011; Mellado Blanco 2015) che trae le sue origini dalla linguistica contrastiva e dagli studi traduttivi linguisticamente orientati. Esistono tre tipi principali di equivalenza: equivalenza assoluta (EA), equivalenza parziale (EP) ed equivalenza zero (EZ). L'EA comporta che le e.i. che si mettono a confronto siano mutuamente traducibili mediante la sostituzione, ovvero che siano caratterizzate da relazioni di simmetria a tutti i livelli. Queste e.i. hanno lo stesso significato denotativo e connotativo (espressivo, emozionale e stilistico), hanno una selezione lessicale simile, condividono la stessa base metaforica e presentano le stesse restrizioni diasistematiche (diastematica, diafasica e diatopica). Si parla di EP quando esistono divergenze tra le e.i. delle lingue che si mettono a confronto. Di solito le e.i. in questione raggiungono un'identità semantica, ma le differenze sono percepibili nelle deviazioni lessicali, morfologiche e sintattiche a livello interlinguistico. Queste oscillazioni possono essere relative anche al significato denotativo o connotativo e/o alle immagini diverse (metafora, metonimia, comparazione, ecc.). L'EZ riguarda le e.i. della lingua di partenza che non possiedono un equivalente traduttivo nella lingua d'arrivo. Si tratta di casi di realtà linguistiche che non sono state lessicalizzate nella lingua d'arrivo (lacune lessicali) sia per ragioni puramente linguistiche, sia per ragioni culturali, storiche, ecc. (Corpas Pastor 2003: 206–208, 253).

A questa tripartizione associamo altri due tipi di equivalenza. La prima è quella semantica (ES) (Vujović 2025: 35) o parallela (Vidović Bolt 2019: 348–350) che caratterizza quelle e.i. che condividono solo lo stesso significato ma differiscono nella composizione lessicale, nella struttura e nell'immagine che evocano. La seconda è l'equivalenza apparente, i cosiddetti falsi amici (FA), le e.i. che mostrano somiglianza formale nei loro elementi costitutivi ma hanno contenuto semantico diverso.

Nonostante l'equivalenza assoluta sottintenda l'assenza di differenze interlinguistiche a tutti i livelli, nell'individuare i casi di detta equivalenza nel presente contributo saranno tollerate oscillazioni minime dovute alla dissomiglianza genealogica delle due lingue che però non compromettano la fissità della struttura fraseologica, o il significato e l'idiomaticità dell'espressione, quali: differenze nel numero di costituenti dell'e.i. causate dall'assenza di inflessione nominale nella lingua italiana oppure dall'assenza degli articoli nella lingua serba, differente ordine degli elementi costitutivi e sim.

2. CORPUS E METODOLOGIA

Nonostante l'analisi contrastiva delle espressioni idiomatiche somatiche è sempre stata oggetto di interesse degli scienziati nell'ambito della fraseologia, le e.i. italiane e serbe contenenti nella loro struttura lessicale due somatismi finora non sono state indagate.

Il *corpus* consiste di più di 250 espressioni idiomatiche italiane e serbe, estrapolate dai dizionari dell'uso e dizionari fraseologici delle due lingue, menzionati nel paragrafo *Bibliografia* alla fine del contributo. L'analisi contrastiva riguarda 55 espressioni idiomatiche italiane e i loro corrispettivi serbi perché le varianti delle e.i. non sono state prese in considerazione.

In questo contributo condurremo un'analisi delle e.i. somatiche nel senso più ampio della nozione che include tutte le espressioni idiomatiche contenenti lessemi relativi a parti del corpo umano e animale, organi interni, fluidi corporei, sostantivi *anima* e *corpo*, ecc. e nello specifico di quelle che finora non sono state oggetto di analisi, ossia le e.i. contenenti due voci somatiche, come sono ad esempio in italiano: *avere il cuore sulle labbra* (fig. 'parlare sinceramente') o *mettersi le gambe in spalla* (fig. 'fuggire precipitosamente') e in serbo: *vući nogu za nogom* (lett. 'trascinare piede dietro piede', fig. 'piano piano, lentamente') o *glavom i bradom* (lett. 'con testa e mento', fig. 'personalmente')¹.

Al fine di conseguire lo scopo prefissato di identificare somiglianze e differenze contrastive interlinguistiche, stabiliremo il tipo di equivalenza tra le e.i. in questione avvalendoci del metodo dell'analisi contrastiva. Il metodo contrastivo prevede la comparazione sistematica di due o più lingue a tutti i livelli delle loro strutture individuandone le divergenze e le analogie. Successivamente, le e.i. saranno raggruppate a seconda della voce somatica che appare come componente primario all'interno dell'espressione².

L'esperienza corporea ha un'importanza particolare nella concettualizzazione dell'attività linguistica. Nella semantica cognitiva questo concetto è denominato *embodiment*, e ipotizza che il funzionamento del corpo, le attività sensitivo-motorie e la percezione siano fondamentali per la formazione e l'esistenza del sistema concettuale. Dunque, la mente e il corpo formano un insieme inscindibile e la lingua rappresenta un riflesso della mente che ci consente di esprimerci e di stabilire

1 Considerando lo spazio limitato a disposizione non saranno analizzate le e.i. somatiche riferite alla testa e alle sue parti (oggetto di un altro nostro lavoro: Vujović 2025).

2 Le e.i. del *corpus* sono costituite da due somatismi. Uno appare come componente primario e l'altro come componente secondario. Il primario e il secondario non si riferiscono all'importanza, bensì all'ordine dei costituenti all'interno dell'espressione.

relazioni con il nostro corpo influenzando la nostra percezione e visualizzazione del mondo che ci circonda (Gibbs 1994: 14).

La lingua quindi rappresenta il nesso tra l'esperienza, il corpo e il pensiero umano. Per questa ragione i fondi fraseologici di tutte le lingue sono ricchi di espressioni idiomatiche somatiche.

Le due lingue considerate nella presente ricerca fanno parte di gruppi diversi: l'italiano è una lingua romanza e il serbo una lingua slava meridionale. Dato che non sono lingue imparentate, sarebbe ragionevole ipotizzare che le loro e.i. non abbiano molte caratteristiche fraseologiche in comune. Partiamo dal presupposto che il *corpus* contenga un numero importante di equivalenti assoluti e/o parziali, poiché il corpo umano è una categoria extralinguistica e universale e proprio a causa dell'universalità dell'esperienza corporea, le e.i. somatiche potrebbero dimostrare analogie tra lingue non affini.

3. ANALISI DEL *CORPUS*

Il paragrafo seguente è dedicato all'elaborazione del *corpus*. Consta di dieci sottoparagrafi che raggruppano le e.i. in base al somatismo che appare come componente primario (dove primario si riferisce all'ordine di apparizione all'interno dell'espressione).

3.1 Espressioni idiomatiche con componenti *mano*, *braccio*, *palma* o *pugno*

La mano simboleggia una forza attiva, il passaggio dalla teoria alla pratica, l'azione ma anche il dono. Nei geroglifici egiziani significa lavoro, controllo o protezione. Molte mani delle divinità nelle tradizioni indu e buddiste simboleggiano l'aiuto, mentre nel cristianesimo, nella Santissima Trinità, la mano simboleggia il Padre (Kamings 2004: 295–296). La molteplicità dei simboli legati alla mano indica anche la molteplicità dei diversi significati fraseologici che condiziona questo componente somatico.

L'espressione idiomatica italiana *stare (starsene) con le mani in mano* (con le varianti *starsene con le mani sui fianchi* e *stare con le mani alla cintola*) significa “oziare, stare senza fare nulla, essere inattivo, inoperoso” e ha un equivalente parziale serbo *sedeti (stajati, biti) skrštenihi ruku* (lett. 'stare (stare seduti, essere) con le mani incrociate') oppure la sua variante *prekrstiti (skrstiti, sklopiti) ruke* (lett. 'incrociare (piegare) le mani')³. Le due e.i. hanno lo stesso significato, una

3 In serbo esistono alcune e.i. dallo stesso significato, contenente due somatismi o uno solo: *motati*

struttura formale simile, usano gli stessi somatismi ed evocano un'immagine quasi analoga, motivata dalla stessa metafora, ma nell'e.i. serba manca il secondo somatismo, motivo per il quale le due e.i. non possono essere considerate equivalenti assoluti, ma parziali. L'espressione serba è polisemica e significa anche "restare indifferenti", quindi non esiste equivalenza in polisemia fra le e.i. esaminate.

L'espressione idiomatica italiana *mettersi (cacciarsi) le mani nei capelli* che significa "manifestare profonda disperazione, esasperazione o scoraggiamento" come se uno volesse strapparsi i capelli per sfogarsi, trae origine da un antico rituale delle prefiche, donne che venivano chiamate per piangere un defunto (Quartu 1993: 286). Trova un equivalente parziale nell'e.i. serba *čupati sebi kosu s glave* (na glavi) (lett. 'stapparsi i capelli dalla testa'). Si tratta di un'antica usanza rituale di esprimere il proprio dolore e la disperazione strappandosi i vestiti, o i capelli e cospargendosi la testa di terra o cenere (Hrnjak 2005: 37). Le due espressioni creano un'immagine quasi identica, condividono lo stesso significato, e differenziano nell'elezione dei somatismi. L'espressione serba a livello intralinguistico ha un sinonimo, meno illustrativo, *hvatati se za glavu* (lett. 'prendersi per la testa'). Questa e.i. è motivata dal gesto che la persona fa nei momenti di grande disperazione.

Hanno lo stesso significato, usano gli stessi due somatismi⁴ ed evocano la stessa immagine motivazionale le e.i. *essere legato mani e piedi* (e la sua variante *avere le mani e i piedi legati*) in italiano e *biti vezanih ruku i nogu*⁵ (lett. 'essere con le mani e i piedi legati') in serbo. Si differenziano nella struttura formale, e quindi il rapporto tra di loro si definisce come un rapporto di equivalenza parziale. Con queste espressioni si descrive una situazione in cui qualcuno è privato della libertà di agire, che non ha la minima possibilità di decidere. La base motivazionale risulta chiara: quando a una persona vengono legati gli arti quella persona perde la libertà, la possibilità di reagire e diventa sottomessa.

Un rapporto di equivalenza semantica si identifica fra l'e.i. italiana *darsi (consegnarsi)* a qualcuno *mani e piedi* e quella serba *dati (predati) se u ruke ne-*

(*vrteti*) *palac oko palca* (lett. 'far rotolare (girare) il pollice attorno al pollice'); *vrteti prstima* (lett. 'girare le dita'); *obesiti ruke* (lett. 'appendere le mani'); *prekrstiti nogu preko noge* (lett. 'incrociare gamba sopra gamba').

- 4 Anche se nella lingua serba esistono i lessemi: *šaka* ('mano') e *stopalo* ('piede'), nei dizionari (RMS) si legge che la voce *ruka* ('braccio') denota sia l'arto superiore nell'uomo, che va dalla spalla alla punta delle dita (il braccio) che la parte estrema di quell'arto (la mano). Vale lo stesso per il lemma *noga* ('gamba') che sottintende due significati: uno dei due arti inferiori nell'uomo, che serve per camminare ('gamba') e anche la parte inferiore della gamba ('piede').
- 5 Esistono numerose varianti in serbo: *vezati ruke i noge nekome* (lett. 'legare mani e piedi a qualcuno'), *imati vezane ruke* (lett. 'avere le mani legate') che in italiano ha un equivalente assoluto *avere le mani legate*.

kome (lett. 'darsi (consegnarsi) nelle mani a qualcuno'). Le due e.i. differiscono nella struttura formale e nell'espressione serba manca il secondo somatismo, ma realizzano lo stesso significato: "affidarsi completamente a qualcuno, arrendersi incondizionatamente". Inoltre, l'immagine che evocano non è identica.

Nel *fundus* fraseologico italiano figura l'espressione *con le mani e con i piedi* che viene usata con i verbi come *difendersi*, *aiutarsi* e sim. che significa "con ogni mezzo disponibile, con tutte le forze, fare di tutto pur di riuscire". L'espressione idiomatica serba *rukama i nogama* (lett. 'con le mani e con i piedi') che si utilizza con i verbi *pomagati*, *grebati*, *braniti (se)*, *boriti se*, *raditi* e sim. (lett. 'aiutare, grattare, difender(si), combattere, fare e sim.) con l'e.i. italiana comparte la stessa struttura formale e lessicale e l'immagine nella base motivazionale, usa gli stessi somatismi per esprimere lo stesso concetto e quindi instaura con essa un rapporto di equivalenza assoluta⁶.

Con l'espressione idiomatica italiana *mettersi una mano sul cuore (petto)* si afferma la propria lealtà o la sincerità, l'onestà delle proprie intenzioni. Questa e.i. appartiene al gruppo dei cosiddetti fraseologismi gestuali visto che viene da un antico gesto rituale con il quale si offriva al sovrano la disponibilità del proprio cuore, intesa come lealtà e fedeltà. Ha un equivalente nell'espressione serba *ruku na srce* (lett. 'una mano sul cuore'), il cui significato "parlando sinceramente, apertamente", si basa sul gesto di appoggiare una mano sul petto, gesto che esprime sincerità verso l'interlocutore. Nel petto si trova il cuore che è considerato il centro dei sentimenti e della forza vitale di una persona, quindi questo gesto simboleggia la sincerità e la correttezza di una persona (Hrnjak 2005: 43). Le due e.i. vengono considerate equivalenti parziali perché differiscono nella struttura formale e nell'aspetto pragmatico, ma consistono degli stessi somatismi, si basano sullo stesso gesto ossia modello extralinguistico e si riferiscono allo stesso concetto di sincerità.

Non ha equivalenti in serbo l'e.i. italiana *tenere le mani in capo* a qualcuno che significa "proteggere". Un eventuale equivalente semantico potrebbe essere l'e.i. serba *čuvati (štiti) nekome leđa* (lett. 'proteggere (tutelare) la schiena di qualcuno') che ha lo stesso valore semantico, ma differisce dall'e.i. italiana in tutti gli altri aspetti presi in esame: lessico, struttura formale, uso dell'somatismo e soprattutto nell'immagine che evoca. D'altra parte l'e.i. serba che per l'immagine che richiama si avvicina di più all'espressione italiana *metnuta ruku na nekoga, nešto* (lett. 'mettere la mano su qualcuno, qualcosa') ha tutt'altro significato: "avere intenzione di sottomettere qualcuno o appropriarsi di qualcosa".

6 Esprimono la stessa idea e sono considerate equivalenti assoluti l'e.i. italiana *difendere (difendersi, combattere e sim.) coi denti e con le unghie (con le unghie e coi denti)* e l'e.i. serba *braniti (boriti se e sim.) zubima i noktima* (lett. 'difendere (combattere e sim.) coi denti e con le unghie').

L'espressione idiomatica italiana *sporcarsi (bagnarsi) le mani di sangue* significa "rendersi responsabile di un delitto sanguinario, uccidere" e ha un equivalente assoluto nell'e.i. serba *uprljati ruke krvlju* (lett. 'sporcarsi le mani di sangue'). In serbo esistono le varianti *umrljati ruke krvlju* (lett. 'macchiarsi le mani di sangue') o *imati krvave ruke* (lett. 'avere le mani insanguinate'), tutte motivate dalla stessa immagine, quella di una persona che ha ucciso qualcuno ed è rimasta con le tracce del suo sangue sulle proprie mani.

L'espressione idiomatica italiana *(a) mano a mano* che significa "successivamente, progressivamente, a poco a poco" ha un equivalente semantico in serbo *stopu po stopu* (lett. 'piede a piede'). D'altra parte in serbo esiste l'e.i. *ruka ruci* (lett. 'mano a mano') che ha la stessa struttura formale ma potrebbe essere considerata un falso amico dell'espressione italiana in quanto significa che si è arrivati a un accordo, a un'intesa.

L'espressione idiomatica italiana *passare di mano in mano* significa "essere maneggiato, utilizzato successivamente da più persone" oppure "trasferire a più proprietari in successione". Ha il suo equivalente assoluto nell'e.i. serba *prelaziti (ići) iz ruke u ruku (od ruke do ruke)* (lett. 'passare (andare) di mano in mano'), visto che fra le due e.i. esistono congruenza lessicale, strutturale, semantica e la stessa immagine metaforica.

L'espressione idiomatica italiana *essere il braccio e la mente* significa "essere capaci di prendere una decisione e di attuarla personalmente sul piano concreto". Con il braccio si indica l'esecutore materiale e con la mente l'ideatore di una qualsiasi impresa, oppure, se ci si riferisce a due persone l'espressione assume il significato di "dividersi i due compiti ottenendo lo stesso risultato". Al primo significato si avvicina l'e.i. serba *boriti se i noktima i mislima* (lett. 'combattere sia con le unghie che con i pensieri') che significa "impegnarsi fisicamente e mentalmente per raggiungere un determinato obiettivo". Il rapporto che si può stabilire tra le due espressioni è quello di equivalenza semantica in quanto hanno un significato simile, ma differiscono in tutti gli altri aspetti messi a confronto.

L'espressione idiomatica italiana *buttare (gettare) le braccia al collo* ha due significati: "abbracciare con impeto, slancio, con trasporto" oppure, in senso lato "fare bella accoglienza a qualcuno o anche perdonarlo". L'equivalenza parziale, quando l'e.i. italiana significa "abbracciare", la troviamo nell'espressione serba *baciti se (pasti, obesiti se) oko vrata nekome* (lett. 'buttarsi (cadere, attaccarsi) intorno al collo di qualcuno') che contiene lo stesso somatismo *collo* ed evoca la stessa immagine, ma manca dell'altro somatismo.

Le espressioni somatiche Italiane e Serbe a confronto

L'espressione idiomatica italiana *portare (tenere) qualcuno in palma di mano* che significa “tenere caro qualcuno, stimarlo molto” ha un equivalente nel serbo *nositi na dlanu nekoga*⁷ (lett. ‘portare in palma qualcuno’) che significa “trattare con grande attenzione e amore”. Le due e.i. stabiliscono un rapporto di equivalenza parziale: hanno la stessa struttura sintattica, la stessa immagine e lo stesso significato, differiscono solo nell’uso dell’altro somatismo. Seguendo criteri meno rigorosi nel determinare il tipo di equivalenza, le due e.i. potrebbero essere considerate anche equivalenti assoluti in quanto fra *palma di mano* e *palma* non esiste differenza.

L'espressione idiomatica italiana *essere (come) un pugno in un occhio* vuol dire “essere qualcosa che non armonizza con un insieme, che risulta sgradevole e quindi offende la vista e il senso della bellezza” e generalmente si dice di colori violenti o male assortiti, di un abbinamento sbagliato. L'espressione idiomatica serba *liči kao pesnica na oko* (lett. ‘pare un pugno in un occhio’) rappresenta un equivalente parziale dell'espressione italiana. Le due e.i. differenziano soltanto nel componente verbale, mentre condividono lo stesso significato, utilizzano gli analoghi somatismi, hanno una struttura formale identica e si basano sulla medesima immagine motivazionale. Il fondo fraseologico serbo conosce anche l'e.i. *pristajati kao pest na (u) oko* (lett. ‘essere adatto come un pugno in un occhio’) e *bosti oči* (lett. ‘pungere gli occhi’) che con l'espressione italiana è congruente nel significato e nell’uso di un somatismo.

L'analisi contrastiva interlinguistica ha rilevato 3 casi di EA, 7 casi di EP e 4 casi di ES, come rappresentato nella tabella seguente:

Tabella 1. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con componenti mano, braccio, palma o pugno

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
starsene con le mani in mano	sedeti skrštenihi ruku		✓			
mettersi le mani nei capelli	čupati sebi kosu s glave		✓			
essere legato mani e piedi	biti vezanih ruku i nogu		✓			
darsi mani e piedi	dati se u ruke			✓		
con le mani e con i piedi	rukama i nogama	✓				

⁷ L'espressione idiomatica serba dalla simile struttura formale *nositi (držati) na rukama nekoga* (lett. ‘portare sulle mani qualcuno’) significa “prestare particolare attenzione a qualcuno, accontentarlo troppo, compiacerlo in tutto”.

mettersi una mano sul cuore	ruku na srce		✓			
tenere le mani in capo	čuvati leđa			✓		
sporcarsi le mani di sangue	uprljati ruke krvlju	✓				
(a) mano a mano	stopu po stopu			✓		
passare di mano in mano	prelaziti iz ruke u ruku	✓				
essere il braccio e la mente	boriti se i noktima i mislima			✓		
buttare le braccia al collo	baciti se oko vrata		✓			
portare in palma di mano	nositi na dlanu		✓			
essere un pugno in un occhio	liči kao pesnica na oko		✓			

3.2. Espressioni idiomatiche con componenti *dito* o *unghia*

I costituenti somatici *dito* e *unghia*, forse a causa della loro reale vicinanza fisica, compaiono spesso insieme nella struttura lessicale delle e.i. analizzate.

Non trova equivalenti formali in serbo l'e.i. italiana *darsi il dito nell'occhio*, che significa “far male a se stessi, soprattutto se si voleva nuocere a qualcun altro”. Un eventuale equivalente semantico potrebbe rappresentare l'e.i. serba *skakati sam sebi u usta* (lett. ‘saltare in bocca a se stesso’) che significa: “fare qualcosa contro se stesso, di solito inconsciamente”, come anche *sam sebi podseći noge* (lett. ‘tagliare le gambe a se stesso’)⁸.

L'espressione idiomatica italiana *gli dai un dito e ti prende la mano* (di cui esistono le varianti *dare un dito e farsi prendere il braccio*, *dare una mano e vedersi prendere il braccio*) corrisponde all'e.i. serba *daš mu prst, a on (ti) uzme (hoće, bi) (celu) ruku* (lett. ‘gli dai un dito e ti prende (vuole, vorrebbe) la mano (intera)’)⁹. Le due espressioni hanno lo stesso valore semantico “approfittare della generosità o della disponibilità di qualcuno pretendendo molto di più di quanto l'altro intendeva offrire, non accontentarsi, mostrandosi sempre più esigente” e

8 Lo stesso valore semantico ha anche un'illustrativa e.i. serba senza somatismi *seći granu na kojoj se sedi* (lett. ‘tagliare il ramo su cui si sta seduti’). L'idea dell'espressione si avvicina a quella che crea l'e.i. italiana *darsi la zappa sui piedi* che a livello intralinguistico rappresenta un sinonimo dell'e.i. *darsi il dito nell'occhio*.

9 Abbiamo trovato l'e.i. serba nelle fonti in rete.

sono coerenti negli elementi costitutivi, nella struttura morfosintattica, condividono la stessa base metaforica e lessicalizzano i fenomeni di avidità e insaziabilità allo stesso modo, per cui il rapporto tra loro si definisce come un rapporto di equivalenza assoluta¹⁰.

L'espressione *lasciar le cinque dita in faccia*, marcata come familiare, significa "dare un energico schiaffo a qualcuno" e non trova corrispettivi in serbo.

L'espressione idiomatica italiana *essere come le dita di una mano* è polisemica. Significa "essere di statura differente", solitamente riferito ai bambini di una stessa famiglia, ma anche "somigliarsi molto, essere della stessa natura". Il secondo significato ha un equivalente semantico in serbo: *biti sličan kao jaje jajetu* (lett. 'essere simili come un uovo ad altro uovo').

L'espressione idiomatica italiana *contare sulle dita di una mano* è polisemica e significa "avere poca dimestichezza con l'aritmetica", ma nella sua seconda realizzazione semantica si usa quando i presenti in un luogo sono pochissimi. Nella lingua serba non ci sono equivalenti. Un'e.i. simile, con il verbo riflessivo *contarsi sulle dita di una mano* viene usata per indicare un numero così esiguo di cose o persone che basterebbero le dita di una mano per contarle tutte. Nel *corpus* serbo esiste e.i. *brojiti se na prste jedne ruke* (lett. 'contarsi sulle dita di una mano') con la sua variante *moći se prebrojiti (izbrojati) na prste jedne ruke* (lett. 'potersi contare sulle dita di una mano') che hanno lo stesso significato dell'e.i. italiana. Inoltre, le e.i. italiana e serba hanno la stessa composizione lessicale e sono congruenti a livello morfosintattico e semantico, motivo per il quale creano un rapporto di equivalenza assoluta.

Non valere l'unghia del dito mignolo si dice di una persona che vale pochissimo e in genere quando essa si paragona con un'altra a cui si attribuiscono qualità o capacità superiori. L'immagine nella base motivazionale risulta evidente: la persona in questione vale meno dell'unghia del dito più piccolo. Data e.i. forma un rapporto di equivalenza parziale con l'e.i. serba *ne biti vredan nečijeg nokta* (lett. 'non valere l'unghia di qualcuno'). Le due espressioni hanno una struttura formale simile, usano gli stessi componenti lessicali, evocano un'immagine identica, e differenziano solo nell'uso del secondo somatismo. L'espressione italiana è più enfatica della serba in quanto per realizzare lo stesso significato utilizza due somatismi per accentuare poco valore¹¹.

10 È interessante vedere come altri popoli concettualizzano lo stesso fenomeno in modi differenti: in spagnolo *dar el pie y tomarse la mano* e in inglese *give him an inch and he'll take a mile*.

11 A livello intralinguistico esiste in serbo un'espressione simile a livello intralinguistico *ne vredeti ni (koliko je) crno ispod nokata (pod noktom)* (lett. 'non valere neanche il nero sotto l'unghia') con la quale si esprime che una persona non vale niente, senza paragonarla con qualcuno in concreto.

I risultati (2 casi di EA, 1 caso di EP, 2 casi di ES e 2 casi di EZ) sono presentati nella tabella che segue:

Tabella 2. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con componenti dito o unghia

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
darsi il dito nell'occhio	skakati sam sebi u usta			✓		
gli dai un dito e ti prende la mano	daš mu prst, a on ti uzme ruku	✓				
lasciar le cinque dita in faccia	/				✓	
essere come le dita di una mano	biti sličan kao jaje jajetu			✓		
contare sulle dita di una mano	/				✓	
contarsi sulle dita di una mano	brojiti se na prste jedne ruke	✓				
non valere l'unghia del dito mignolo	ne biti vredan nokta		✓			

3.3 Espressioni idiomatiche con componenti *gamba* o *piede*

La gamba, in quanto organo con cui si cammina, è un simbolo di connessione sociale perché annulla le distanze, permette le interazioni e sostiene i contatti (Chevalier & Gheerbrant 2018: 2098-2099). Ugualmente come la mano, anche la gamba è una parte essenziale del corpo, rappresenta il sostegno alla persona, la parte che sorregge l'uomo nella posizione eretta. Il tallone invece rappresenta una «zona pericolosa e di attacco» in quanto con quella parte del corpo puoi ferire il serpente o ricevere la sua ferita (Cirlot 2018: 701). La molteplicità dei simboli ha indubbiamente influenzato i diversi significati fraseologici delle espressioni contenenti questi componenti.

Il rapporto di equivalenza semantica sussiste tra l'e.i. italiana *mettersi le gambe in spalla (capo, collo)* e quella serba *udarati petom u guzicu (nogama u dupe)* (lett. 'battere con il calcagno sul culo (con i piedi sulle chiappe)')¹² quando l'e-

Nei casi in cui si vuole fare paragone con un'altra persona, sarebbe meglio utilizzare l'espressione serba *ne biti nekome ni do kolena* (lett. 'non arrivare neanche al ginocchio di qualcuno').

12 Esiste nel *corpus* serbo un'altra espressione dalla simile struttura formale e lessicale *tući se nogom u dupe (guzicu) od sreće* (lett. 'battersi con il piede sulle chiappe (culo) dalla felicità') che significa: "essere molto felice dopo un successo conseguito".

spressione italiana, polisemica¹³, significa “fuggire precipitosamente, correre a precipizio”. Le due espressioni hanno lo stesso significato e usano due componenti somatici (anche se non gli stessi). L’immagine nella base semantica dell’espressione serba risulta palese: la persona che corre velocemente sembra davvero battersi il culo con i piedi. Nel fondo fraseologico serbo figura anche l’e.i. *petama u leđa* (lett. ‘con i calcagni in schiena’) che si usa quando una persona fugge velocemente e che per l’immagine che evoca si avvicina ancora di più all’e.i. italiana creando con quella un rapporto di equivalenza parziale¹⁴.

L’espressione idiomatica italiana (*essere*) *con i piedi per terra e la testa tra le nuvole* ha un equivalente assoluto nell’e.i. serba (*biti*) *s glavom u oblacima, a nogama na zemlji* (lett. ‘(essere) con la testa tra le nuvole e con i piedi per terra’). Nonostante una lieve differenza che riguarda l’ordine dei componenti le espressioni analizzate hanno la stessa struttura lessicale, usano gli stessi somatismi, nello stesso modo illustrativo esprimono la stessa realizzazione semantica (“illudersi, vivere lontano dalla realtà”) e sono motivati dalla stessa immagine metaforica. Il rapporto di equivalenza assoluta è dovuto al fatto che le suddette espressioni sono internazionalismi, presenti in molte lingue europee¹⁵.

Fra l’espressione idiomatica italiana *mettere un piede (i piedi) sul collo* a qualcuno e l’e.i. serba *stati nekome nogom (petom) za vrat* (lett. ‘stare dietro il collo a qualcuno con il piede (calcagno)’), esiste un rapporto di equivalenza parziale. Le due espressioni sono caratterizzate da sinonimia semantica interlinguistica: “sottomettere con prepotenza, opprimere qualcuno, sopraffarlo, imporgli con violenza la propria volontà, distruggerlo”, e congruenza di elementi somatici, creano la stessa immagine metaforica, ma differiscono nell’uso del componente verbale e della preposizione. Quando si mette il piede sul collo a qualcuno vuol dire che quella persona si trova per terra e senza possibilità di muoversi. Da questo gesto deriva l’immagine delle e.i. A livello intralinguistico l’espressione italiana ha un sinonimo: *porre il calcagno sulla testa* di qualcuno.

Sono equivalenti assoluti l’e.i. italiana *andare piede innanzi piede* e l’e.i. serba *ići (koračati) nogu pred nogu* (lett. ‘andare (camminare) piede innanzi piede’)

13 L’espressione *mettersi le gambe in spalla* ha un altro significato: “avviarsi procedendo di buon passo, sapendo di dovere affrontare un lungo cammino”. Anche l’e.i. serba ha un altro significato: “grubo nekoga oterati” (lett. ‘cacciare bruscamente qualcuno’) e quindi non esiste il rapporto di equivalenza in polisemia.

14 Inoltre, in serbo troviamo numerose e.i. sinonime, con uno o due costituenti somatici: *trči (beži) koliko ga noge nose* (lett. ‘corre (fugge) quanto lo portano le gambe’); *trčati (bežati) (kao) bez duše* (lett. ‘correre (fuggire) (come) senza anima’); *trčati (bežati) bez glave i bez duše* (lett. ‘correre (fuggire) senza testa e senza anima’); *pokazati pete* (lett. ‘mostrare i calcagni’).

15 Ad esempio, esiste in spagnolo (*estar*) *con los pies en la tierra y la cabeza en las nubes*.

che significano: “piano piano, lentamente”. Lo stesso valore semantico ce l’ha in serbo l’e.i. *vući nogu za nogom* (lett. ‘trascinare piede dietro piede’).

I dati dell’analisi effettuata (2 casi di EA e 2 casi di EP) sono presentati nella Tabella 3:

Tabella 3. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con componenti gamba o piede

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
mettersi le gambe in spalla	petama u leđa		✓			
con i piedi per terra e la testa tra le nuvole	s glavom u oblacima, a nogama na zemlji	✓				
mettere un piede sul collo	stati nogom za vrat		✓			
andare piede innanzi piede	ići nogu pred nogu	✓				

3.4 Espressioni idiomatiche con componente osso

L’osso simboleggia la vita ridotta allo stato germinale, ma si riferisce anche a una particella corporea indistruttibile, rappresentata da un pezzo di osso molto duro, paragonabile alla crisalide da cui emerge la farfalla, per il suo rapporto con la credenza nella resurrezione (Cirlot 2018: 485).

Tra le e.i. italiana *essere un osso in gola* e quella serba *biti (stajati kao) kost u grlu* (lett. ‘essere (stare come) un osso in gola’) esiste un rapporto di equivalenza assoluta in quanto sono congruenti negli elementi costitutivi, nella struttura morfo-sintattica, nella realizzazione semantica (“costituire una difficoltà, un fastidio, essere motivo di preoccupazione o d’angoscia”)¹⁶. Inoltre, sono motivate dallo stesso meccanismo metaforico: un’ostruzione alla gola è un ostacolo alla deglutizione.

L’espressione idiomatica italiana *l’osso del collo* simboleggia la “vita” in molte espressioni **dato che è riferita al gruppo vertebre cervicali che collegano il capo al tronco. Le e.i. italiane rompersi l’osso del collo, rimetterci l’osso del collo hanno un equivalente parziale nell’e.i. serba slomiti (sebi) vrat (lett. ‘rompersi il collo’) **che proprio come l’equivalente italiano significa “rovinarsi, subire un grave danno, farsi del male”**. Condividono una simile struttura formale e sono motivate dalla stessa immagine, ma l’e.i. serba contiene solo un somatismo.**

16 Hanno la stessa semantica le espressioni *essere una spina nel fianco* e il suo equivalente serbo *biti nekome trn u peti* (lett. ‘essere una spina nel calcagno di qualcuno’) che nella propria struttura contengono solo un componente somatico.

Le espressioni somatiche Italiane e Serbe a confronto

Nella Tabella 4. sono espressi i risultati dell'analisi (1 caso di EA e 1 caso d EP):

Tabella 4. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con componente osso

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
essere un osso in gola	biti kost u grlu	✓				
rompersi l'osso del collo	slomiti vrat		✓			

3.5 Espressioni idiomatiche con componente *cuore*

Il cuore è considerato uno degli organi umani più importanti, in quanto necessario per il funzionamento del corpo. Sul diagramma verticale del corpo umano ci sono tre punti principali: il cervello, il cuore e i genitali. Fra i tre, il cuore occupa il posto centrale. Pertanto, in numerose culture e religioni è sviluppato il simbolismo del cuore come centro. Questo organo rappresenta il centro della vita e dell'universo, il centro della saggezza e dei sentimenti (Kamings 2004: 298–298; Cirlot 2018: 271–272). Eppure, l'idea del centro non ha motivato le e.i. italiane o serbe contenenti questo lessema somatico.

Nel presente gruppo abbiamo individuato i seguenti esempi: *col cuore in mano* che significa: “con grande generosità e disponibilità”, e nel secondo caso, usata con il verbo *parlare* o sim. “con tutta sincerità e con onestà”¹⁷. L'espressione idiomatica serba *ruku na srce* (lett. 'mano sul cuore'), che significa “parlando sinceramente”, nella sua struttura lessicale contiene gli stessi somatismi come quella italiana, ma le due e.i. differenziano nella struttura formale e nell'aspetto pragmatico. Il rapporto fra loro si definisce come quello di equivalenza parziale. Nella lingua serba configura anche l'e.i. *otvorena srca* (lett. 'col cuore aperto') che esprime il concetto di sincerità.

Nel *corpus* fraseologico italiano appare l'e.i. *avere il cuore in mano* che crea un rapporto di equivalenza parziale con l'e.i. serba *imati srce na dlanu* (lett. 'avere il cuore sul palmo'). Con le due espressioni si denota bontà. Le espressioni sono motivate dall'immagine di una persona buona i cui sentimenti sono esposti sul palmo della sua mano e che è pronta a darli a qualcuno. La mano tesa di per sé rappresenta un simbolo estremamente potente di solidarietà e nobiltà (Drobnjak & Gudurić 2017:203).

17 In spagnolo esistono ben due varianti: *con la mano en el corazón* e *con el corazón en la mano* usate soprattutto dopo i verba dicendi (*hablar; decir*) che significano “sinceramente” e non esiste nessuna differenza nell'uso delle due varianti a livello intralinguistico.

L'idea di sincerità viene espressa nell'e.i. italiana *avere il cuore sulle labbra* e la sua variante *con il cuore sulle labbra* che non hanno equivalenti in serbo¹⁸. D'altra parte l'e.i. *quello che ha nel cuore ha sulla lingua* che significa "parlare con franchezza, dicendo quello che si sente nel cuore", ha un equivalente assoluto nel fondo paremiologico serbo *što mu je na srcu*, to (i) *na jeziku* (lett. 'quello che ha nel cuore, ce l'ha sulla lingua') che con l'espressione italiana coincide nel significato, nella struttura e nell'uso di entrambi i somatismi.

L'espressione idiomatica italiana, polisemica, *col cuore in gola* significa "affannosamente, come dopo uno sforzo o una corsa" e anche "ansiosamente", come il suo equivalente serbo *sa srcem u grlu* (lett. 'col cuore in gola'). L'analisi contrastiva ha constatato l'assoluta simmetria fra le due e.i. perché coincidono nel significato, negli elementi costitutivi e nell'organizzazione sintattica. L'idea della stanchezza viene espressa anche dalle seguenti e.i. serbe: *došla mu duša u pete* lett. (lett. 'la sua anima è venuta nei calcagni'); *s dušom u nosu* (lett. 'con l'anima nel naso') o *nosti dušu u nosu* (lett. 'portare l'anima nel naso'). L'espressione italiana è polisemica e significa anche "con ansia, angoscia". Anche l'e.i. serba è polisemica e significa "gravemente malato, molto debole, che sta sul punto di morire", quindi non sono equivalenti assoluti nella polisemia.

L'espressione idiomatica italiana *avere (sentirsi) il cuore in gola* che significa "essere impaurito, spaventato" corrisponde all'e.i. serba *srce nekome skače u grlo* (lett. 'il cuore salta in gola a qualcuno') che ne è un equivalente parziale in quanto le due e.i. hanno lo stesso significato, usano gli stessi somatismi, ma non coincidono nella struttura lessicale. Un simile valore semantico caratterizza anche l'e.i. italiana *avere (sentirsi) il cuore in bocca*¹⁹ che descrive una situazione in cui la persona sente battere forte il cuore per spavento, emozione e sim. Molto usata in serbo è l'e.i. *sišlo (palo, otišlo) je srce (duša) u pete (petu) nekome*²⁰ (lett. 'è sceso (è caduto, andato) il cuore ai calcagni di qualcuno') o *srce mu je u petama* (lett. 'il suo cuore sta nei calcagni'). Confrontandola con l'espressione italiana, si nota che l'immagine di fondo cambia completamente nonostante lo stesso significato.

I risultati dell'analisi (2 casi di EA, 3 casi di EP e 1 caso di EZ) sono riportati nella seguente tabella:

18 Esiste un equivalente assoluto nella lingua francese *avoir le cœur sur les lèvres*.

19 Nel dizionario italiano serbo (Klajn 1996) l'e.i. *sentirsi il cuore in bocca* con cui si denota lo spavento viene tradotta con l'e.i. serba *duša mu je u nosu* (lett. 'l'anima gli sta nel naso'). Questa traduzione non è adeguata perché l'e.i. serba significa: "è gravemente malato, è in fin di vita".

20 Nel *corpus* fraseologico serbo appare anche l'e.i. *srce je (stoji) u peti* nekome (il cuore è (sta) nel calcagno di qualcuno) con cui si descrive una persona vigliacca, codarda, che manca di coraggio.

Le espressioni somatiche Italiane e Serbe a confronto

Tabella 5. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con componente cuore

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
parlare col cuore in mano	ruku na srce		✓			
avere il cuore in mano	imati srce na dlanu		✓			
avere il cuore sulle labbra	/				✓	
quello che ha nel cuore ha sulla lingua	što mu je na srcu, to (i) na jeziku	✓				
col cuore in gola	sa srcem u grlu	✓				
avere il cuore in gola	srce nekome skače u grlo		✓			

3.6 Espressioni idiomatiche con componente *sangue*

Il sangue simboleggia universalmente tutti i valori inerenti al fuoco, al calore e alla vita, ed è associato a tutto ciò che è bello, nobile, generoso e sublime. Pertanto, il sangue è considerato la forza vitale e il principio corporeo (Chevalier & Gheerbrant 2018: 909–919). Il sangue è un simbolo della vita stessa dato che, quando il sangue smette di scorrere in una persona, quella persona smette di vivere.

L'espressione idiomatica italiana *gelarsi il sangue nelle vene* trova il proprio equivalente assoluto nell'espressione serba *(za)ledi se krv u žilama* (lett. 'si gela il sangue nelle vene'). Le due espressioni sono congruenti a livello lessicale e formale, hanno lo stesso significato ("essere sopraffatto da un grande spavento o un profondo orrore, provare improvviso terrore") ed evocano la stessa immagine. L'equivalenza assoluta è dovuta al fatto che le due e.i. sono motivate dalla reale condizione fisiologica: quando si affrontano situazioni di grande paura il corpo umano reagisce facendo affluire il sangue agli organi interessati alla difesa dal pericolo. Questo, insieme alla scarica di adrenalina, provoca una specie di paralisi istantanea che viene spesso percepita come una sensazione di freddo improvviso (Quartu 1993: 467)²¹. L'espressione italiana ha anche le sue varianti: *sentirsi gelare il sangue nelle vene*, *sentirsi ghiacciare (agghiacciare) il sangue nelle vene*, *non avere più sangue nelle vene* o *non rimanere più sangue nelle vene* a qualcuno.

21 La spiegazione fisiologica è dovuta alla scarica adrenalinica (mediata dal sistema nervoso autonomo) che causa un'intensa vasocostrizione periferica, che interessa soprattutto le estremità (braccia e gambe). La vasocostrizione causa un'improvvisa riduzione dell'afflusso di sangue in questi distretti (sangue che viene appunto deviato verso altri distretti più importanti in una situazione di pericolo/allarme) che viene percepita proprio come una sorta di congelamento e blocco della circolazione del sangue.

D'altra parte l'e.i. italiana che a livello intralinguistico ha una simile struttura come le precedenti *sentirsi rimescolare* (*bollire, ribollire, rivoltare*) *il sangue nelle vene*, che significa “provare una forte agitazione emotiva per ira, sdegno o altra passione” ha equivalenti parziali in serbo *muti se* (*kipi, ključa*) *krv u žilama nekome* (lett. 'si rimescola, bolle, ribolle, il sangue nelle vene di qualcuno'). Dette espressioni a livello interlinguistico oltre allo stesso significato, condividono anche la stessa immagine e usano gli stessi somatismi, ma differiscono nell'uso del primo componente verbale che in serbo viene omissivo.

L'espressione idiomatica italiana *andare* (*salire, montare*) *il sangue alla testa* (*alla faccia*) di qualcuno²² che significa “agitarsi, infuriarsi, divenire cieco dall'ira” ha un equivalente assoluto in serbo: *ide* (*pojuri, udari* e sim.) *krv u glavu* (*u lice, u obraze*) *nekome* (lett. 'va (corre, batte e sim.) il sangue alla testa (alla faccia, alle guance) di qualcuno'). Le espressioni esaminate hanno lo stesso significato, utilizzano gli stessi componenti somatici e coincidono nella struttura formale. Anche in questo caso la motivazione delle espressioni deriva dall'effettiva reazione fisiologica durante la quale il viso di una persona diventa rosso per una forte eccitazione nervosa, a causa di un improvviso e abbondante afflusso di sangue alla testa. Una tale reazione si verifica solitamente a causa di rabbia, furia o perdita di controllo. Le e.i. motivate da reazioni fisiologiche (uguali per tutti i popoli) in genere solo equivalenti assoluti, o almeno parziali in lingue differenti²³.

L'espressione idiomatica italiana *non avere sangue nelle vene* è polisemica e significa “avere un temperamento freddo, insensibile, incapace di passione o emozioni” oppure “mancare di coraggio, essere pavidi o vili”. L'espressione idiomatica serba che si avvicina al primo significato dell'espressione italiana (“essere insensibile”) è *biti hladna srca* (lett. 'essere dal cuore freddo') e quella che corrisponde al suo secondo significato (“essere pavido”) è *imati zečje srce* (lett. 'avere un cuore di coniglio'), che ha un equivalente assoluto in italiano. Il fondo fraseologico serbo conserva anche l'e.i. *čovjek hladne krvi* (lett. 'uomo dal sangue freddo') che descrive una persona che non si emoziona facilmente e che potrebbe essere un equivalente parziale dell'e.i. italiana.

22 L'espressione italiana ha numerose varianti: *sentir(si) montare il sangue alla testa, sentir andare il sangue alla testa, far andare il sangue alla testa, far salire il sangue alla testa* che significano: “provocare una forte irritazione o sdegno, indurre alla collera, far perdere la calma e la capacità di ragionare, essere preso da violenta rabbia”.

23 Ne abbiamo la prova in spagnolo: *subirle a alguien la sangre a la cabeza* (lett. 'salire il sangue alla testa di qualcuno').

Le espressioni somatiche Italiane e Serbe a confronto

Concludendo, l'espressione idiomatica italiana *sangue del proprio sangue* vale a dire "i propri figli, la propria prole" ha un equivalente parziale nel serbo *krv (od) krvi* (lett. 'sangue del sangue'), visto che le due espressioni usano gli stessi lessemi somatici e la stessa struttura formale per descrivere lo stesso concetto, ma nell'espressione serba manca il possessivo. Un altro equivalente in serbo, ma semantico, rappresenta l'e.i. *kost (od) kosti* (lett. 'osso dell'osso') che esprime lo stesso significato ma utilizza somatismi diversi.

I risultati ottenuti (2 casi di EA e 3 casi di EP) sono sintetizzati nella seguente tabella:

Tabella 6. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con componente sangue

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
gelarsi il sangue nelle vene	(za)ledi se krv u žilama	✓				
sentirsi rimescolare il sangue nelle vene	muti se krv u žilama		✓			
andare il sangue alla testa	idekrv u glavu	✓				
non avere sangue nelle vene	čovек hladne krvi		✓			
sangue del proprio sangue	krv (od) krvi		✓			

3.7 Espressioni idiomatiche con componenti *anima* o *corpo*

Le espressioni somatiche facenti parte di questo gruppo sono quelle contenenti i lessemi *anima* e *corpo*. Sebbene nella coscienza comune rappresentino fenomeni completamente opposti, non di rado compaiono insieme nelle espressioni esaminate.

L'espressione idiomatica italiana *in anima e corpo* (oppure *in corpo e anima*) ha un equivalente semantico nell'e.i. serba *glavom i bradom* (lett. 'con testa e mento'). Le espressioni messe a contrasto dimostrano di avere la stessa semantica ("proprio quella persona, non un'altra, personalmente"), ma differiscono nell'uso dei somatismi.

Un'altra e.i. italiana nella sua struttura lessicale contiene gli stessi somatismi come la precedente: *anima e corpo* che significa "totalmente, completamente". Nella lingua serba esiste l'e.i. *dušom i telom* (lett. 'con anima e corpo') oppure *telom i dušom* (lett. 'con corpo e anima') che rappresenta un equivalente parziale di quella italiana in quanto significa "completamente, in tutto, ciecamente, senza

riserve” ma se ne differenzia per la struttura morfologica. Seguendo criteri meno rigorosi le due e.i. potrebbero essere considerate anche equivalenti assoluti. A livello intralinguistico l’e.i. serba ha un sinonimo *srcem i dušom* (lett. ‘con cuore e anima’) oppure *dušom i srcem* (lett. ‘con anima e cuore’).

L’espressione idiomatica italiana *reggere (tenere) l’anima con i (coi) denti* significa “essere in fin di vita, essere molto ammalati, in pessime condizioni di salute, come se esclusivamente la morsa dei denti impedisse all’anima di abbandonare il corpo”. In senso lato, “trovarsi in una situazione devastante, con pochissime possibilità di uscirne”. Inoltre significa “essere magrissimi, deboli, di aspetto cadaverico e privi di tutte le energie”. L’espressione italiana ha in serbo alcuni equivalenti: *nositi dušu u nosu* (lett. ‘portare l’anima nel naso’), *s dušom u nosu* (lett. ‘con l’anima nel naso’), *duša došla (penje se) u nos nekome* (lett. ‘è venuta (sale) l’anima nel naso di qualcuno’), *duša je (stoji) u nosu nekome* (lett. ‘l’anima è (sta) nel naso di qualcuno’), che significano²⁴ “essere in fin di vita, essere gravemente malato, essere molto debole, stare sul punto di morire”. La motivazione dell’e.i. serba che combina i somatismi *duša* (‘anima’) e *nos* (‘naso’) si basa sulla dottrina cristiana che vuole che l’anima, ovvero la vita, entri nel corpo umano attraverso il naso. Allo stesso modo, l’anima (la vita) lascia una persona attraverso il naso²⁵. Il rapporto di equivalenza parziale esistente tra le e.i. a livello interlinguistico si deve al fatto che le due lingue non usano gli stessi due costituenti somatici per esprimere lo stesso significato e creano un’immagine leggermente diversa.

Esiste invece un rapporto di equivalenza assoluta fra l’espressione italiana *essere due corpi* e un’anima e quella serba *biti (kao) jedna duša i (u) dva tela* (lett. ‘essere (come) un’anima e (in) due corpi’) che si usano per descrivere un rapporto di perfetta sintonia tra due persone affiatate, legate da profondi sentimenti d’amicizia o d’amore e che si capiscono perfettamente, vanno d’accordo su tutto e si dedicano pienamente l’una all’altra. L’equivalenza assoluta è dovuta all’origine biblica delle espressioni. Nello specifico le e.i. sono ispirate dal versetto 4,32²⁶ degli Atti degli Apostoli dove l’evangelista Luca parla dello stile di vita delle prime comunità dei

24 Lo stesso concetto viene espresso da numerose e.i. serbe con altri componenti somatici: *duša je (stoji) u grlu nekome* (lett. ‘l’anima è (sta) in gola a qualcuno’), *došla duša pod grlo nekome* (lett. ‘è venuta l’anima sotto la gola a qualcuno’), *dršće duša na jeziku nekome* (lett. ‘l’anima trema sulla lingua di qualcuno’), *duša je (stoji) na jeziku nekome* (lett. ‘l’anima è (sta) sulla lingua di qualcuno’), *jedva nositi u kostima dušu* (lett. ‘portare a malapena l’anima nelle ossa’).

25 Tanto è vero che l’e.i. *ispala mu duša iz nosa* (lett. ‘gli è caduta l’anima dal naso’) significa “è morto”.

26 «La moltitudine di coloro che eran venuti alla fede aveva un cuore solo e un’anima sola e nessuno diceva sua proprietà quello che gli apparteneva, ma ogni cosa era fra loro comune». Bibbia CEI su www.laparola.net.

Le espressioni somatiche Italiane e Serbe a confronto

cristiani. La stessa idea di armonia e accordo è espressa dall'e.i italiana *essere un corpo e un'anima (sola)* che con l'e.i. serba *biti jedno telo i jedna duša* (lett. 'essere un corpo e un'anima') crea un rapporto di equivalenza assoluta essendo le due espressioni congruenti a tutti i livelli paragonati. A livello intralinguistico troviamo altre due espressioni dalla stessa semantica e simile struttura *biti kao jedna duša* (lett. 'essere come un'anima') e *disati jednom dušom* (lett. 'respirare con un'anima').

L'espressione idiomatica italiana *(a) corpo a corpo* descrive la fase finale e più accesa del combattimento fra due avversari; scontro diretto tra due rivali. Nel *corpus* fraseologico serbo esistono due e.i. che per esprimere lo stesso significato ("direttamente, da vicino, a poca distanza, a stretto contatto, con coraggio") usano somatismi diversi: *grudi u grudi* (lett. 'petto a petto') e *prsa u (o) prsa* (lett. 'petto a petto') e si usano soprattutto con i verbi *lottare, combattere*. Con l'espressione italiana creano un rapporto di equivalenza semantica.

I risultati dell'analisi (2 casi di EA, 2 casi di EP e 2 casi di ES) sono riportati nella tabella 7:

Tabella 7. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con componenti anima o corpo

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
in anima e corpo	glavom i bradom			✓		
anima e corpo	dušom i telom		✓			
reggere l'anima con i denti	nositi dušu u nosu		✓			
essere due corpi e un'anima	biti (kao) jedna duša i (u) dva tela	✓				
essere un corpo e un'anima	biti jedno telo i jedna duša	✓				
(a) corpo a corpo	grudi u grudi			✓		

3.8 Espressioni idiomatiche con componenti riferiti ai somatismi animali

Nel *corpus* abbiamo inserito anche le e.i. contenenti i somatismi riferiti alle parti del corpo degli animali.

L'espressione idiomatica italiana *avere più corna che capelli* si usa per descrivere una persona abitualmente tradita dal coniuge e non ha equivalenti in serbo. L'espressione serba dalla struttura molto simile *imati više dugova nego kose na glavi* (lett. 'avere più debiti che capelli in testa') significa "avere molti debiti" e come quella italiana esprime l'idea di grande quantità.

Creano un rapporto di equivalenza parziale l'espressione italiana *andarsene con la coda fra le gambe*²⁷ e l'e.i. serba *otići s podvijenim repom* (lett. 'andarsene con la coda ripiegata') che significano: "subire una sconfitta oppure un'umiliazione, soprattutto dopo aver previsto trionfi e successi, sentirsi mortificato, scornato, avvilito". Le due espressioni sono considerate equivalenti parziali in quanto hanno la stessa struttura formale e condividono la stessa semantica. La deviazione si riflette nell'uso dei somatismi, che in italiano sono due (*coda/gambe*) e in serbo uno solo (*coda*). Inoltre, le espressioni in questione evocano la stessa immagine che ricorda il comportamento del cane, animale per cui la coda ritta è segno di tranquillità e sicurezza, mentre quando è ripiegata sotto il ventre indica uno stato di resa e sottomissione (Quartu 1993:129).

L'idea di velocità è espressa dall'e.i. italiana *avere (mettersi) le ali ai piedi*, con la sua variante *andare (camminare) con le ali ai piedi* che significa "correre o fuggire molto velocemente, fare molto in fretta". In serbo esiste l'e.i. *davati krila nogama (petama)* (lett. 'dare le ali ai piedi (ai calcagni)')²⁸. Costruiscono un rapporto di equivalenza parziale con differenze lessicali. Hanno un'immagine simile e in modo piuttosto illustrativo manifestano la stessa realizzazione semantica. La divergenza si riflette nell'uso di verbi diversi. L'espressione italiana deriva da un'antica leggenda che rappresentava il Dio Mercurio, messaggero degli Dei e protettore dei ladri con le ali alle caviglie a simboleggiare la rapidità con cui svolgeva i compiti (Quartu 1993: 11–12). Dal punto di vista intralinguistico l'espressione italiana ha due sinonimi: *mettersi i piedi in capo* e *mettere le gambe in capo*.

La tabella seguente mostra i risultati dell'analisi (1 caso di EZ e 2 casi di EP):

Tabella 8. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con componenti riferiti ai somatismi animali

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
avere più corna che capelli	/				✓	
andarsene con la coda fra le gambe	otići s podvijenim repom		✓			
avere le ali ai piedi	davati krila nogama		✓			

27 Invece, in spagnolo esiste un equivalente assoluto: *andar con la cola entre las piernas*.

28 Ha la stessa realizzazione semantica l'e.i. *davati petama (nogama) vetra (vatru)* (lett. 'dare vento (fuoco) ai piedi').

3.9 Espressioni idiomatiche con componente *pelo*

L'espressione idiomatica italiana *avere il pelo sullo stomaco* descrive una persona crudele, insensibile, totalmente priva di scrupoli, di coscienza e moralità. Probabilmente l'espressione è motivata dall'immagine di una persona capace di subire offese, rimproveri e critiche senza provarne alcun fastidio, come se avesse uno strato di pelo protettivo sullo stomaco che attutisce i colpi. A livello intralinguistico detta espressione ha la variante *avere il pelo al cuore*. In serbo esiste l'e.i. *imati debelu (tvrdu) kožu* (lett. 'avere la pelle dura') o *biti debele kože* (lett. 'essere dalla pelle dura') che descrive una persona sfacciata, senza riguardi, ma anche insensibile alle critiche, agli insulti, ai rimproveri. Come il pelo nell'espressione italiana così anche la pelle in quella serba esprime un'idea di protezione. La pelle ricopre l'intero corpo umano e costituisce poco meno del 20% della sua massa totale. Il suo ruolo fondamentale è protettivo perché difende l'organismo dai fattori esterni. Il rapporto tra le due e.i. è quello di equivalenza semantica.

L'espressione idiomatica *non avere peli sulla lingua* significa "non esitare a dire schiettamente quello che si pensa, senza farsi trattenere da timidezza, riguardi, timore, parlare con estrema franchezza, senza mezzi termini e senza riguardo per nessuno" e trova equivalente nell'e.i. serba *nemati dlake na jeziku* (lett. 'non avere peli sullalingua'). Le due e.i. sono caratterizzate da un rapporto di assoluta equivalenza perché si tratta di espressioni semanticamente e formalmente congruenti con gli elementi lessicali analoghi e lo stesso meccanismo motivazionale.

Sono equivalenti assoluti anche le e.i. *senza peli sulla lingua* in italiano e *bez dlake na jeziku* serba (lett. 'senza pelo sulla lingua'). L'immagine nella base motivazionale delle due espressioni allude al parlare senza essere intralciati da eventuali peli sulla lingua.

I dati rilevati (2 casi di EA e 1 caso di ES) sono stati sintetizzati nella seguente tabella:

Tabella 9. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con componente *pelo*

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
avere il pelo sullo stomaco	imati debelu kožu			✓		
non avere peli sulla lingua	nemati dlake na jeziku	✓				
senza peli sulla lingua	bez dlake na jeziku	✓				

3.10 Espressioni idiomatiche con altri componenti somatici

Dentro questo paragrafo abbiamo raggruppati quei componenti somatici che appaiono troppo raramente nelle e.i. per poter formare un intero gruppo.

L'equivalenza parziale esiste tra l'e.i. italiana *avere la pancia fino agli occhi* e l'e.i. serba *imati trbuh (stomak) do zuba* (lett. 'avere la pancia fino ai denti') che denotano una donna in uno stato di gravidanza inoltrata²⁹. Stabiliscono tale rapporto dato che hanno lo stesso significato, la stessa struttura sintattica e la differenza si riflette nella selezione dei lessemi somatici.

Sono considerati equivalenti assoluti l'e.i. italiana *pelle e ossa* e quella serba *koža i kosti* (lett. 'pelle e ossa') che ha le varianti *koža i kosti* (lett. 'pelle e ossa') e *kost i koža* (lett. 'osso e pelle')³⁰. Sul piano interlinguistico si osserva un rapporto di assoluta equivalenza formale e semantica tra le e.i. che denotano una persona magrissima, quasi scheletrica, in quanto le espressioni messe a contrasto hanno gli elementi lessicali isomorfi e un'identica struttura morfosintattica. L'equivalenza assoluta in questo caso non si deve né alla Bibbia, né alla fonte comune quale testi latini o greci ecc. bensì all'esperienza umana, il modo comune di concettualizzare il mondo circostante su cui si basa l'immagine delle espressioni: una persona o un animale possono essere così magri che sembra che la pelle gli ricopra le ossa, senza avere grasso.

L'espressione *avere i nervi a fior di pelle* che significa "essere irritato, essere in stato di grande eccitazione nervosa", crea l'immagine dei nervi risaliti fino a livello della pelle diventando in questo modo particolarmente sensibili. In serbo esiste l'e.i. *imati slabe (tanke) nerve* (lett. 'avere i nervi deboli (sottili)')³¹ che ne rappresenta un equivalente parziale; le due espressioni condividono lo stesso significato, hanno una struttura formale simile e usano lo stesso somatismo (*nervi*), mentre il secondo componente somatico manca in serbo.

L'espressione idiomatica italiana *(a) fianco a fianco* e l'e.i. serba *bok uz (o) bok* (lett. 'fianco a fianco') hanno lo stesso significato: "molto vicini, insieme, l'uno accanto all'altro, detto di persone che operano o procedono insieme". Stabiliscono un rapporto di equivalenza assoluta a livello interlinguistico, visto che sono congruenti a livello lessicale, semantico e strutturale. L'espressione idiomatica italiana

29 È interessante notare come diverse società culturali e linguistiche contestualizzano lo stesso fenomeno. Ad esempio in spagnolo si dice *tener la barriga a la boca* o *estar (hallarse) con la barriga a la boca*. Dunque, gli italiani, i serbi e gli spagnoli usano i localizzatori diversi (occhio, denti, bocca) per esprimere lo stesso concetto.

30 Nel corpus serbo esiste anche l'e.i. *zalepio se nekome stomak za leđa* (lett. 'si è attaccata la pancia alla schiena di qualcuno') che denota una persona magrissima.

31 A livello intralinguistico un sinonimo sarebbe *biti kao napeta struna* (lett. 'essere come una corda tesa').

Le espressioni somatiche Italiane e Serbe a confronto

crea un rapporto di equivalenza parziale con l'e.i. serba *rame uz rame* (lett. 'spalla a spalla')³². Le due espressioni hanno la stessa struttura formale, lo stesso significato, usano entrambe due volte la stessa voce somatica, ma differiscono nel somatismo. Nel *corpus* italiano, come sinonimo, figura anche l'e.i. *stare (trovarsi, lavorare) gomito a gomito* con qualcuno che esprime il concetto di vicinanza.

L'espressione idiomatica italiana *col sudore della fronte* ha un equivalente nell'e.i. serba *u znoju lica svoga* (lett. 'nel sudore del proprio volto'). Le due espressioni realizzano la stessa semantica: "lavorando duramente, con grande fatica", ma a causa di una lieve deviazione nell'aspetto morfosintattico (uso della preposizione) e anche lessicale (*fronte/lice*) le due espressioni formano un rapporto di equivalenza parziale. Inoltre, in serbo esiste anche il possessivo. Sorprende che non siano equivalenti assoluti, visto che hanno la stessa provenienza - La Sacra Bibbia, Gen 3, 19 e si riferisce all'episodio in cui il Signore castiga Adamo.

I risultati dell'analisi condotta (2 casi di EA e 3 casi di EP) sono riportati nella seguente tabella:

Tabella 10. Tipo di equivalenza tra e.i. somatiche italiane e serbe con altri componenti somatici

E.i. italiana	E. i. serba	EA	EP	ES	EZ	FA
avere la pancia fino agli occhi	imati trbuh do zuba		✓			
pelle e ossa	koža i kosti	✓				
avere i nervi a fior di pelle	imati slabe nerve		✓			
(a) fianco a fianco	bok uz (o) bok	✓				
col sudore della fronte	u znoju lica svoga		✓			

Nel presente lavoro abbiamo indagato un corpus di e.i. italiane con l'intenzione di trovare corrispettivi serbi appropriati. L'analisi contrastiva delle espressioni idiomatiche somatiche italiane e serbe ha rilevato 18 casi di equivalenza assoluta, 24 di equivalenza parziale, 9 di equivalenza semantica e 4 di equivalenza zero, mentre non sono stati riscontrati falsi amici. Vale a dire: 32.73% di EA, 43.64% di EP, 16.36% di ES, 7.27% di EZ, espresso in percentuale. I risultati dell'analisi contrastiva sono presentati nel grafico che segue:

³² Anche se non appare nei dizionari italiani consultati, nel Dizionario italiano serbo (Klajn 1996) figura l'e.i. *spalla a spalla* che ne rappresenterebbe un equivalente assoluto.

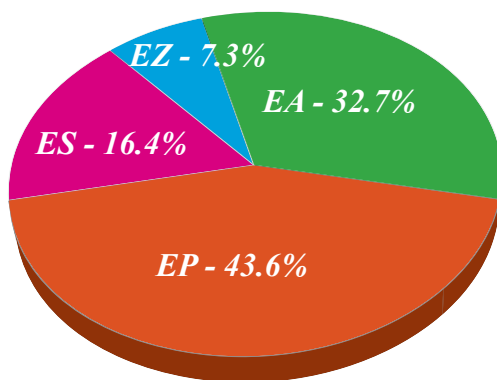


Grafico n.1 – Risultati dell'analisi espressi in percentuale

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Nel presente contributo sono state indagate in chiave contrastiva alcune espressioni idiomatiche italiane e serbe contenenti due somatismi. Nello specifico, abbiamo analizzato le e.i. che includono i lessemi relativi alle parti del corpo in italiano e i loro potenziali equivalenti serbi. Si è partiti dal presupposto che le lingue considerate, pur non essendo imparentate, possano condividere un numero considerevole di caratteristiche fraseologiche. Con il proposito di esaminare somiglianze e differenze a livello interlinguistico, e dirigendo l'analisi in senso unico dall'italiano al serbo, abbiamo determinato il tipo di equivalenza tra 55 e.i.italiane e i loro equivalenti serbi. I risultati ottenuti dimostrano che l'italiano e il serbo riscontrano molte più universalità che peculiarità. Sono stati individuati 18 casi di equivalenza assoluta (32.73%), 24 di equivalenza parziale (43.64%), 9 di equivalenza semantica (16.36%), 4 di equivalenza zero (7.27%) e nessun caso di falsi amici. In quanto all'equivalenza assoluta è stata registrata in misura minore tra le e.i. che hanno le stesse fonti bibliche (*essere due corpi e un'anima*), mentre si è rivelata maggiormente presente nelle e.i. motivate dalla stessa esperienza corporea (*andare piede innanzi piede, essere un osso in gola, col cuore in gola, non avere peli sulla lingua*). Non di rado alla base degli equivalenti assoluti ci sono meccanismi fisiologici (*gelarsi il sangue nelle vene, andare il sangue alla testa*). Questo significa che i parlanti di comunità linguistiche diverse, osservando il proprio corpo, uguale per tutti i popoli, hanno concettualizzato in modo parallelo e autonomo i fenomeni in maniera simile. Proprio l'esperienza corporea che ha motivato la genesi delle espressioni idiomatiche è la causa di frequenti analogie

anche tra le e.i. somatiche di lingue non affini. All'origine dell'equivalenza assoluta ci possono essere anche i calchi fraseologici. L'equivalenza più frequente si è rivelata quella parziale. Le differenze identificate sono minime in quanto si tratta di casi di e.i. quasi identiche dove nell'equivalente serbo manca un costituente somatico (*portare qualcuno in palma di mano/nositi na dlanu nekog*; ***rompersi l'osso del collo/slomiti (sebi) vrat***), oppure un'altra parola (*sangue del proprio sangue/krv (od) krvi*). Anche quando le e.i. differiscono nell'uso degli elementi costitutivi, evocano la stessa immagine o un'immagine piuttosto simile (*mettersi le mani nei capelli/čupati kosu s glave*, *reggere l'anima con i denti/ nositi dušu u nosu*). Questo dimostra che i membri di comunità linguistiche diverse spesso utilizzano gli stessi meccanismi cognitivi. I casi di equivalenze zero sono pochi e derivano dal fatto che, nonostante l'universalità dell'esperienza corporea, ogni lingua segue il proprio modello della concettualizzazione dei fenomeni, cosa che è causata dall'indubbia e incontestabile relazione tra l'esperienza corporea e quella culturale. Proprio perché le e.i. implicano anche informazioni culturali, il loro confronto interlinguistico può evidenziare modi di vita, costumi, credenze di un gruppo etnico e aiutarci a capire come i membri delle due comunità linguistiche concettualizzino i fenomeni che li circondano.

Una delle limitazioni del presente contributo è rappresentata dal fatto che non sono state effettuate ulteriori verifiche sui corpora di lingua letteraria, cosa che indubbiamente avrebbe fornito informazioni sull'uso effettivo delle espressioni idiomatiche analizzate in diversi registri. Al contempo questa limitazione potrebbe essere una linea guida per analisi future.

Bibliografija

- Cacciari 1989: C. Cacciari, La comprensione delle espressioni idiomatiche. Il rapporto fra significato letterale e significato figurativo. *Giornale italiano di psicologia*, 16, 413–437.
- Casadei 1995: F. Casadei, Per una definizione di “espressione idiomatica” e una tipologia dell’idiomatico in italiano. *Lingua e stile*, 30 (2), 335–358.
- Chevalier & Gheerbrant 2018: J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Titivillus.
- Cirlot 2018: J. E. Cirlot, *Diccionario de símbolos*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Corpas Pastor 2003: G. Copas Pastor, *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Corpas Pastor 1996: G. Copas Pastor, *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Čermák 2000: F. Čermák, Revisando los fraseologismos somáticos. In J.D. Luque Durán, A. Pamies Bertrán (eds.), *Trabajos de lexicografía y fraseología contrastivas* (pp. 55–62). Granada: Método.
- Dobrovol'skij 2011: D. Dobrovol'skij, Cross-linguistic equivalence of idioms: does it really exist? In A. Pamies Bertrán, D. Dobrovol'skij (eds.), *Linguo-Cultural Competence and Phraseological Motivation* (pp. 7–24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Drobnjak & Gudurić 2017: D. Drobnjak, S. Gudurić, Srce u francuskoj i srpskoj frazeologiji. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLII (1), 199–218.
- Gibbs 1994: R. W. Gibbs, *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hrnjak 2005: A. Hrnjak, Geste i mimika kao izvor frazeologije (na primjeru hrvatske frazeologije). *Filologija*, 44, 29–50.
- Kamings 2004: E. Kamings, *Sve o simbolima*. Beograd: Narodna knjiga Alfa. *La Sacra Bibbia*. [Online], [<https://www.laparola.net/>]
- Mellado Blanco 2004: C. Mellado Blanco, *Fraseologismos somáticos del alemán. Un estudio léxicosemántico*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mellado Blanco 2015: C. Mellado Blanco, Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas (con ejemplos del español y el alemán). *Revista de Filología*, 33, 153–174.
- Mršević-Radović 1987: D. Mršević-Radović, *Frazeološke glagolsko-imeničke*

sintagme u savremenom srpsko-hrvatskom jeziku. Beograd: Filološki fakultet.

Vidović Bolt 2019: I. Vidović Bolt, Frazemi - prevoditeljski kamen spoticanja.

U Željka Macan (ur.), *Frazeologija, učenje i poučavanje. Zbornik radova s Međunarodne znanstvene konferencije Slavofraz održane od 19. do 21. travnja 2018. godine u Rijeci* (str. 345–360). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Vujović 2025: M. Vujović, Espressioni idiomatiche italiane e serbe con lessemi corporei relativi alla testa: un'analisi contrastiva. *Prevodilac*, 93 (1), 32-52.

Vocabolari

Klajn 1996: I. Klajn, *Italijansko-srpski rečnik*. Beograd: Nolit.

Matešić 1982: J. Matešić, *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Otašević 2012: Đ. Otašević, *Frazeološki rečnik srpskog jezika*. Novi Sad: Prometej.

Pittàno 1998: G. Pittàno, *Dizionario fraseologico delle parole equivalenti, analoghe e contrarie*. Bologna: Zanichelli editore S. p. A.

Quartu 1993: B. M. Quartu, *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milano: Rizzoli.

Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika. (1958–). Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti SANU. Institut za srpski jezik.

Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika. (1967–1976). Novi Sad: Matica srpska.

Vocabolario Treccani: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.p.A. [Online], [<https://www.treccani.it/vocabolario/>]

Zingarelli 2004: N. Zingarelli, *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Marija N. Vujović

ITALIJANSKI I SRPSKI SOMATSKI IZRAZI U POREĐENJU

Sažetak

U radu se analiziraju italijanski i srpski frazeologizmi koji u svojoj leksičkoj strukturi sadrže dva somatizma, odnosno nazive delova tela. Polazimo od pretpostavke da ćemo u korpusu identifikovati znatan broj apsolutnih ili bar delimičnih ekvivalenata, jer somatska frazeologija, zbog univerzalnosti telesnog iskustva, otkriva podudarnosti čak i među jezicima koji nisu tipološki slični. Uzimajući italijanski kao polazni, a srpski kao ciljni jezik, ustanovili smo tip međujezičke ekvivalencije između 55 italijanskih frazeologizama i njihovih srpskih ekvivalenata metodom kontrastivne analize. Rezultati potvrđuju inicijalnu hipotezu da dva razmatrana jezika, iako nisu srodna, pokazuju više univerzalnu nego idiosinkratičnu dimenziju na polju somatske frazeologije. Identifikovano je 18 slučajeva apsolutne (32.73%), 24 parcijalne (43.64%), 9 semantičke (16.36%), i 4 nulte ekvivalencije (7.27%), dok lažnih prijatelja nije bilo. Što se tiče apsolutne ekvivalencije, ona postoji u manjoj meri između frazeologizama koji imaju isto biblijsko poreklo (*biti (kao) jedna duša i dva tela*), dok je otkriveno da je uzrok ove vrste ekvivalencije isto telesno iskustvo (*ići nogu pred nogu, biti kost u grlu, sa srcem u grlu, nemati dlake na jeziku*). Neretko su apsolutni ekvivalenti motivisani istim fiziološkim reakcijama (*ledi se krv u žilama, udari krv u glavu* nekome). Navedeno ukazuje na to da su različite jezičke zajednice posmatranjem sopstvenog tela dolazile do sličnih zaključaka, zbog čega su fenomene konceptualizovali na istovetan način. Ovo objašnjava brojne sličnosti između somatskih frazeologizama i u nesrodnim jezicima. Međutim, ne mogu se isključiti ni frazeološki kalkovi. Najfrekventniji su bili slučajevi delimične ekvivalencije. Uočene divergencije su minimalne, budući da je reč o gotovo istim frazeologizmima gde u slučaju srpskog ekvivalenta nedostaje jedan somatizam (*portare qualcuno in palma di mano/nositi na dlanu* nekog), ili neka druga reč (*sangue del proprio sangue/krv (od) krvi*). Čak i kada se frazeologizmi razlikuju u upotrebi konstituenata, dočaravaju istu ili sličnu sliku (*mettersi le mani nei capelli/čupati kosu s glave, reggere l'anima con i denti/nositi dušu u nosu*). Slučajevi nulte ekvivalencije su malobrojni i proizilaze iz činjenice da svaki jezik ima svoj način konceptualizacije fenomena.

Ključne reči: frazeologija, frazeologizmi, somatizmi, kontrastivna analiza, italijanski, srpski

Jasmina Mahmutović*

Universität Sarajevo
Philosophische Fakultät
Germanistische Abteilung

ICH HÄTTE GERN EIN EIS, BITTE. SPRACHLICHE MUSTER IM SCHNITTPUNKT VON SPRACHE, KOMMUNIKATION UND KULTUR

Der Beitrag fokussiert das sprachliche Muster *Ich hätte gern X*, das sich ungefähr um die Jahrtausendwende zu einer kollektiv präferierten Bestellformel in Kauf- und Restaurantgesprächen verfestigt hat. Die Allgegenwärtigkeit dieses Musters in Dienstleistungsgesprächen und der Rückzug indikativischer Formulierungen wie *Ich bekomme X*, *Ich kriege X* und *Ich nehme X* verweist auf einen Wandel im Bereich sprachlicher Höflichkeit einerseits und auf einen Wertewandel andererseits. Dieser Wandelprozess wird zum Anlass genommen, den kommunikativen Effekt und die kulturelle Signifikanz des hergebrachten wie des neuen Sprachgebrauchs zu analysieren und zu beschreiben. Um die Genese und Verfestigung des Musters *Ich hätte gern X* nachzuzeichnen, werden nicht nur einschlägige grammatische Referenzwerke in diachroner Betrachtungsweise konsultiert, sondern auch das *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* (FOLK) abgefragt. Mit einer Kombination quantitativer und qualitativer korpuslinguistischer Methoden wird das Muster systematisch eruiert, beschrieben und interpretiert. Ziel ist es aufzuzeigen, dass *Ich hätte gern X* auch in anderen direktiven Gesprächstypen zur Realisierung einer Aufforderung vorzufinden ist und dass der Sprachmusterwandel einen Wandel des Deutungsmusters ‚Höflichkeit‘ repräsentiert und konstituiert.

Schlüsselwörter: Routineformeln, Höflichkeit, Bestellformeln, Musterwandel, Kulturwandel

* jasmina.mahmutovic@ff.unsa.ba

1. Einleitung

Der Ausgangspunkt für die folgende empirische Untersuchung ist ein Aushängeschild, das ein typisches (halbiertes) Kaufgespräch in einer Eisdiele visualisiert und als Handlungsanweisung für Kunden gedeutet werden kann:

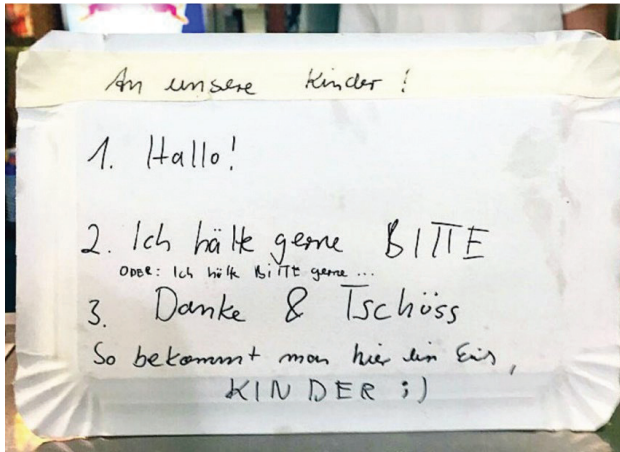


Abb. 1: Aushängeschild in einer Eisdiele¹

Das Schild zeigt exemplarisch, dass Alltagsgespräche keineswegs chaotisch und unstrukturiert sind, sondern in hohem Maße nach verfestigten Mustern ablaufen. Zur Bewältigung wiederkehrender Aufgaben des Alltags verfügt jede Sprachgemeinschaft über ein Repertoire an fixierten sprachlichen Mustern und Routinen, „die jedermann kennt und denen man folgt, die zu unserer Alltagskultur gehören“ (Fix, Yos und Poethe 2002: 12). Derartige „sprachliche Mittel oder Prozeduren [...], die sich in der Sprachgemeinschaft für die Erfüllung bestimmter kommunikativer Aufgaben eingespielt haben und die für die Sprecher/Schreiber als vorgeprägte Muster abrufbar sind“ werden auch „Routineformeln“ (Lüger 2007: 445) genannt. Sie sind vorgegeben, normativ, erwartbar und erlauben nur wenig Raum für Kreativität. Abweichungen fallen auf und gelten als markiert, sie können zu Irritationen führen oder gar als schroff empfunden werden (Linke 2011: 39). Das Aushängeschild ist nun ein anschauliches Beispiel für enttäuschte Erwartungen bei der Realisation der Routineformeln *Hallo*, *Ich hätte gerne X*, *Danke*, *Bitte* und *Tschüss*. Es handelt sich offensichtlich um einen irritierten Sprachteilhaber, der aufgrund eines impliziten „Normen- und Musterwissens“ (Fix

1 Ich bedanke mich bei Joab Nist, dem Gründer und Betreiber der Webseite www.notesofberlin.com für die Abdruckgenehmigung.

2009: 1301) bestimmte Routineformeln für passend und treffend hält und andere wiederum nicht. Geht man nun davon aus, dass dem Eisverkäufer die unter Punkt 3 angeführte Routineformel *Ich hätte gerne BITTE* oder *Ich hätte BITTE gerne* in einem hohen Maß bedeutsam ist, da er in der Bestellphase des Kaufgesprächs eine höfliche Bitte erwartet, dann legt das den Schluss nahe, dass es ihm um den Respekt und die soziale Wertschätzung geht, die Routineformeln als „symbolischer Mehrwert“ (Lüger 2007: 446) innewohnt. Dieser symbolische oder auch „kulturelle Mehrwert“ (Linke 2011: 36) geht weit über das Sprachliche hinaus und tangiert ein mit Routineformeln gerahmtes gesellschaftliches „Ordnungs- und Wertesystem“ (Lüger 2007: 446), also die Art und Weise, wie die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft sich zueinander verhalten. Wenn man nun mit einiger interpretativer Großzügigkeit die Äußerung *So bekommt man hier ein Eis, KINDER* als Hinweis auf die hergebrachte, in Dienstleistungsgesprächen übliche Routineformel *Ich bekomme X* liest, dann legt das den Schluss nahe, dass diese Formel den erwarteten höflichen Mehrwert nicht mehr leisten kann.

Ein für die empirische Sprach- und Kulturanalyse interessanter Ausgangspunkt sind Fälle wie diese, in denen Normerwartungen gerade nicht erfüllt oder in Frage gestellt werden. Sie sollten nicht unter den Tisch gekehrt werden. Solche Thematisierungen des Sprachgebrauchs, Unbehagen gegenüber alternativen Ausdrucksweisen sowie Irritationen über das musterhafte Verhalten von Sprachteilhabern verweisen in vielen Fällen – und meist richtigerweise – auf veränderte Konzeptualisierungen im Rahmen umfassenderer soziokultureller Wandelprozesse (Linke 2011: 26). Das Schild greift in einen seit der Jahrtausendwende andauernden Höflichkeitsdiskurs hinein, in dem sprachliche Formen der Höflichkeit und Unhöflichkeit zu einem „zentralen Gegenstand der Reflexionen“ (Ehrhardt und Neuland 2021: 222) geworden sind. Der Beitrag setzt an diesem Punkt an und soll einmal mehr illustrieren, dass man durch Reflexionen über den Sprachgebrauch nicht nur mehr über Sprache erfahren kann, sondern auch mehr über die dahinterstehenden kulturellen Wertkonzepte. Den Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass die Routineformeln *Ich bekomme X* und *Ich hätte gern X* sprachliche Repräsentationen des werthaftern Deutungsmusters ‚Höflichkeit‘ sind und dessen Ambivalenz wie Veränderbarkeit akzentuieren. Es ist anzunehmen, dass *Ich hätte gern X* als relativ neue, zusätzliche Routineformel zu der hergebrachten *Ich bekomme X* hinzugekommen ist, und dass „ein Unterschied im Sprachgebrauch mit einem Unterschied im Denkgebrauch einhergeht“ (Hermanns 2012: 19). In der Folge ist *Ich hätte gern X* nicht nur als eine neue Ausdrucksweise zu deuten, sondern auch als symbolischer Ausdruck einer Veränderung des Deutungsmusters ‚Höfliche-

it‘. Es ist davon auszugehen, dass das Dienstleistungsgespräch eine besonders wichtige „kulturell geformte Kommunikationspraktik“ (Felder und Gardt 2015: 27) ist, in die jeder Sprachteilhaber täglich eingebunden ist, und dass die Bestellformel dessen Herzstück bildet. Veränderungen in solchen alltagsweltlichen Formulierungen lassen sich entsprechend sprachlich-kulturell analysieren und deuten. Die Forschungsfragen für diesen Beitrag lauten dementsprechend:

- Wie haben sich die Bestellformeln in den letzten 50 Jahren verändert?
- Was bedeuten die Veränderungen für das Deutungsmuster ‚Höflichkeit‘ und welche Zusammenhänge zwischen Musterwandel, Wertewandel und Kulturwandel lassen sich ausmachen?

Um diese Fragen beantworten zu können, präzisiere ich im zweiten Abschnitt die grundlegenden Begriffe der folgenden empirischen Analyse. Im dritten Abschnitt erläutere ich deren Datenmaterial und methodische Vorgehensweise. Im vierten Abschnitt stelle ich die gewonnenen empirischen Ergebnisse vor, und zum Schluss versuche ich, diese Ergebnisse zu diskutieren und mit Blick auf Musterwandel und Kulturwandel zu deuten.

2. Zentrale Begriffe: Bestellung, Höflichkeit, Routineformeln, signifikante Muster

Die ‚Bestellung‘, um die es in diesem Aufsatz geht, ist eine sprachliche Handlung, die in jedem Dienstleistungsgespräch unabhängig von dessen Komplexität vorkommen muss. In der IDS-Grammatik (Zifonun, Hoffmann und Strecker 1997: 423) wird sie wie folgt definiert:

In einem Restaurant wie in einem Bäckerladen wird erwartet, daß an einem bestimmten Punkt der Interaktion der Kunde seine Wahl aus dem Angebot kundtut, wenn er nicht aus dem Muster aussteigt. Wenn dieser Punkt als erreicht betrachtet wird, ist jede Äußerung als Bestellung zu verstehen, die eine Entscheidung für bestimmte Waren oder Leistungen zum Ausdruck bringt und andere ausschließt.

Die Bestellung ist demnach eine endgültige Kaufentscheidung des Kunden oder Gastes und eine bindende Aufforderung an den Verkäufer oder Kellner. Der Dienstleister muss sie aufgrund seines Arbeitsvertrags erfüllen, wobei es keine Rolle spielt, ob der Sprecher eine Äußerungsform gebraucht, die man auch dazu verwenden kann, um Bitten vorzutragen, oder ob er die Aufforderung in einer schroffen Form ausdrückt (Hindelang 2010: 55). Wie nun ein Blick in die Fachliteratur zeigt, waren in den 1980-er Jahren folgende Bestellformeln gebräuchlich: *Ich bekomme/kriege/erhalte ein Bier*. Wunderlich beschreibt sie als „konventi-

onalisierte feste Wendungen“ (1984: 107). Ihm zufolge sind diese Wendungen indirekter und damit höflicher als der Imperativsatz (*Geben Sie mir ein Bier* oder *Bringen Sie mir ein Bier*), weil sie den Adressaten und seine Handlung nicht explizit nennen, sondern einen Zielzustand beschreiben (ebd. 112). Schaut man sich in der aktuellen Fachliteratur um, dann stößt man bei Köller (2023: 182) auf die Wendung *Ich hätte gern ein Bier*, die er wie folgt beschreibt:

In einer solchen Äußerung wird [...] eine direkte Aufforderungshandlung an den Kellner höflich abgemildert bzw. das Hierarchieverhältnis zwischen Gast und Kellner abgeschwächt, weil keine direkte Handlungsaufforderung geäußert wird, sondern eine Wunschvorstellung, die der Kellner allerdings erfüllen soll. In einer solchen Äußerung wird also nicht auf der Inhaltsebene eine faktische Handlungsaufforderung in Frage gestellt, sondern nur die Beziehungsebene zwischen Gast und Kellner sozial verträglicher gemacht.

Wir sehen hier, dass die Aufgabe einer Bestellung nicht nur sachfunktionalen Zwecken dient, also eine bestimmte Ware zu erhalten, sondern auch etwas mit Höflichkeit zu tun hat.

Der schillernde und kontroverse Begriff ‚Höflichkeit‘ wird als ein sprachliches und nichtsprachliches Verhalten definiert, das zum normalen Umgang der Menschen miteinander gehört (Ehrhardt und Neuland 2021: 232). Höflichkeit und nicht etwa Grobheit gilt als „Default-Fall“ der Kommunikation, insofern als Menschen versuchen, ihre Gesprächspartner im Wesentlichen höflich zu behandeln und dies wechselseitig voneinander erwarten (ebd.). Diese erwartbare, konventionelle Form von Höflichkeit erfordert keine „besonders elaborierte Weise der Äußerung“ und kann mit Routineformeln abgedeckt werden (Ehrhardt und Neuland 2021: 127, 229). In einem konstruktivistischen Verständnis ist Höflichkeit ein Deutungsmuster, das „in einer Kommunikationsgemeinschaft ausgebildet und vom Einzelnen in seiner Sozialisation als kulturelles Handlungswissen erworben [wird]“ (Linke 2000: 67). Deutungsmuster sind wegen ihres diskursiven Charakters grundlegend veränderbar und ambivalent (Altmayer 2023: 342).

Sprachliche Höflichkeit bedeutet nichts anderes als dem Gesprächspartner – nach den jeweils gültigen Traditionen und kulturellen Vorgaben – Wertschätzung und Achtung zu bezeigen (Schrott 2020: 23). Besonders relevant ist Höflichkeit an einem Punkt der Kommunikation, der als „extrem delikate“ (Ehrhardt und Neuland 2021: 36) gilt – demjenigen der Aufforderung zu einer Handlung. Wer jemanden auffordert etwas zu tun oder zu unterlassen, dringt sprachlich in die „persönliche Sphäre des Anderen“ (Raible 1987: 147) ein. Diese „Verfügen über den Gesprächspartner“ (Schrott 2020: 35) verstößt ge-

gen die elementaren Grundsätze sozialen Miteinanders wie ‚Handlungsfreiheit‘ (Ehrhardt und Neuland 2021: 190) und ‚Unverletzlichkeit der persönlichen Sphäre‘ (Raible 1987: 153). Um diese Grundsätze des Miteinander-Umgehens möglichst intakt zu lassen, treiben die einzelnen Kulturen „viel sprachlichen Aufwand“ (ebd. 150) mit Höflichkeit.

Im Laufe der Geschichte haben sich laut Schrott zwei zentrale, auf unterschiedlichen „kulturellen Diskurstraditionen“ beruhende Höflichkeitskonzepte im Bereich der Aufforderung herausgebildet das „Konzept der Klarheit“ und das „Konzept der Optionalität“ (Schrott 2020: 23). Das Konzept der Klarheit favorisiert das Ideal der Explizitheit und Eindeutigkeit in der Kommunikation. Charakteristisch für dieses Höflichkeitskonzept ist der „explizite, schnörkellose Ausdruck von Aufforderungen und die Sprecherintention so deutlich wie möglich zu formulieren“ (ebd. 45-46). Direkte imperativische Aufforderungen und die klare Nennung einer Handlung in Form des deutlichen, nicht ambigen Indikativs können dabei als Form höflichen Sprechens mit einem „hohen kommunikativen Wert“ und einem „höflichen Effekt“ aufgefasst werden, denn der Sprecher „realisiert die sozialen Normen in der gewünschten Deutlichkeit“ (ebd. 46). Dem Konzept der Klarheit steht das Konzept der Optionalität gegenüber. Es beinhaltet die Eröffnung von Wahlmöglichkeiten für den Angesprochenen. Charakteristisch für dieses Höflichkeitskonzept ist die Vermeidung von direkten Aufforderungen sowie die Bevorzugung von höflichen Bitten und Routineformeln. Der Wandel von Höflichkeitskonzepten als dynamischen Größen führt zwangsläufig dazu, dass ein und dasselbe sprachliche Muster zu verschiedenen Epochen verschiedene Effekte leistet – was in einer Epoche als höflich galt, kann in einer anderen einen nachdrücklich-insistierenden Effekt haben (ebd. 47). Ähnlich sieht das auch Linke, wenn sie schreibt, dass die „Höflichkeit, Herzlichkeit oder auch Barschheit einer Formulierung“ kulturell vorgegeben ist (2011: 29). Ein griffiges Beispiel für eine solche Bedeutungsverschiebung von ‚höflich‘ zu ‚unhöflich‘ ist die Partikel *gefälligst*. Wir kennen sie heute nur noch in seiner nachdrücklich-insistierenden Bedeutung als Ausdruck von Barschheit (*Lass das gefälligst!*). Tatsächlich war *gefälligst* bis weit ins 19. Jahrhundert hinein ein Höflichkeitsmarker und wurde im Sinne von ‚freundlich‘ dazu verwendet, „Aufforderungen eine höfliche Note“ zu verleihen (Burkhardt 1994: 139). Im frühen 19. Jahrhundert, so Burkhardt weiter, erschien *gefälligst* in asymmetrischen Kontexten, also nach unten adressierten Aufforderungen, als Ausdruck der Höflichkeit und nahm allmählich das für seinen Gebrauch typische „Situationsmerkmal der rollengebundenen Autorität des Sprechers“ in seine

Semantik auf, bis es schließlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den „Ausdruck fast schon autoritärer Unhöflichkeit“ umschlug. Gloning (2020) zufolge konnte der Sprecher mit *gefälligst* eine erbetene Handlung des Partners als ‚erfreulich, angenehm, hilfsbereit‘ kennzeichnen und somit aufwerten. Gleichzeitig konnte er das handlungseinschränkende Bedrohungspotential der eigenen sprachlichen Handlung (Bitte/Aufforderung) höflich abmildern. Im späten 19. Jahrhundert hat sich *gefälligst* dann auch in Kontexten etabliert, in denen keine Höflichkeit im Spiel war, sondern kommunikativer Nachdruck. Das zeigt, dass Höflichkeitsformen wandelbar sind: „Was jeweils als höfliche Handlung, Geste oder Äußerung gilt, unterliegt einem permanenten soziokulturellen Wandel“ (Neuland 2010: 19).

In der deutschen Sprache der Gegenwart ist Schrott zufolge das Konzept der Optionalität das zentrale Höflichkeitskonzept, das bei der Realisierung von Willensäußerungen zum Einsatz kommt (2020: 35). Durch die Eröffnung von Wahlmöglichkeiten wird die individuelle Entscheidungsfreiheit des Anderen respektiert. Zu allen Strategien der Höflichkeit zählt deshalb „das Indirekte, die Dämpfung, der Umweg“ (Raible 1987: 148). Indirektheit ist überhaupt als Faktor des Sprachwandels nicht zu unterschätzen. Sprecher suchen immer neue Wege indirekt zu sein, die dann konventionalisiert werden. Einschlägige Studien zur Höflichkeitsforschung stimmen überein, dass es in der Gegenwart als höflich gilt, den Angesprochenen nicht unter Druck zu setzen oder zu signalisieren, ihm in irgendeiner Weise überlegen zu sein oder hierarchisch höher zu stehen. Klar formulieren Ehrhardt und Neuland diesen Punkt: „Höflich ist es [...] Aussagen zu nuancieren, abzuschwächen, den PartnerInnen einen Entscheidungsspielraum einzuräumen, nicht aufdringlich zu sein oder Zuwendung zum Ausdruck zu bringen“ (Ehrhardt und Neuland 2021: 85).

Sprachliche Höflichkeit ist eine kommunikative Aufgabe, die vornehmlich mit Rekurs auf Routineformeln bewältigt wird. Die feste Prägung von Routineformeln durch häufigen, wiederkehrenden Gebrauch in einem bestimmten situativen oder sozialen Kontext, führt dazu, dass sie „pragmatisch durch den Gebrauch geprägt [...] und das heißt, bereits interpretiert [sind]“ (Feilke 2004: 45-49). Routineformeln dienen nicht nur dazu, ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen, sondern auch ein „Mehr an Sinn“ zu vermitteln (Lüger 2007: 446). Dieser „symbolische Mehrwert“ verweist auf das soziale „Ordnungs- oder Wertesystem“, deren Anerkennung hin und wieder bestätigt werden muss. Mit Routineformeln bringen Sprecher zum Ausdruck „daß sie die betreffende Ordnung, die

jeweils geltenden Normen respektieren und aufrechterhalten“ (ebd.).

Zu einer etwas anders gelagerten Deutung von Routineformeln gelangt man, wenn man sie nicht nur als statische Verweismittel auf vermeintlich a priori und objektiv vorgegebene gesellschaftliche Ordnungen und Werte versteht, sondern als „symbolische Repräsentationen kultureller Ordnung sowie als Mittel zu deren Gestaltung und Veränderung“ (Linke 2003: 47). Dieses konstruktivistisch-semiotische Modell betont, dass die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft ihre symbolischen Ordnungen in der Alltagskommunikation gemeinsam hervorbringen, fortlaufend bestärken, ändern, gegebenenfalls gar schwächen oder verschwinden lassen (Fix 2011: 175). Sprache und Kultur gehören zu diesen symbolischen Ordnungen und sind untrennbar miteinander verbunden. Kultur umfasst, „all das, was Menschen in einer Gemeinschaft gemeinsam handelnd hervorbringen, um ihr Miteinander bewältigen zu können“ (Fix 2011: 175). Es handelt sich um ein „Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen“ (Nünning und Nünning 2003: 6). Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass sich Kultur in besonderer Weise in sprachlichen Mustern zu erkennen gibt. Linke sieht in „Musterbildungen einen wichtigen ‚Ort‘ der Verschränkung von Kultur und Sprache“ (2011: 27).

Neue, zusätzliche sprachliche Muster sind keinesfalls als Zufallsprodukte zu betrachten, sondern als „symbolische Form[en] mit kultureller Bedeutung“ (Linke 2011: 31). Sie repräsentieren „veränderte Welt- und Selbstdeutungen“ (Linke 2003: 53) und sind als „Indikator und Katalysator kulturellen Wandels“ zu verstehen und zu deuten (Linke 2009: 44). Oft kann aus der Verfestigung eines Ausdrucks, d.h. aus der Tatsache, dass eine neue Wendung geprägt und vielfach gebraucht wird, auf eine kulturelle Bedeutung dieses sprachlichen Musters geschlossen werden (Linke 2011: 35-36). Als potentiell „kulturell signifikant“ gelten solche Muster, denen man auf den ersten Blick keine kulturelle Bedeutsamkeit zusprechen würde. Es sind „die alltäglichen, oft unauffälligen und selbstverständlichen Weisen der sprachlichen Kommunikation“ wie etwa Routineformeln und ihre Veränderungen (Linke 2014: 188). Sie sind als kulturell signifikant zu deuten, wenn sie nicht nur einzelne situative oder soziale Gebrauchszusammenhänge betreffen, sondern „immer wieder auftreten, auch darüber hinausgehen und auf die kollektiv-kulturelle Ebene durchschlagen“ (Schröter 2022: 48).

Dieser theoretische Hintergrund liefert die Prämissen für die nachfolgende sprachlich-kulturelle Analyse der Routineformeln *Ich bekomme X* und *Ich hätte gern X*. Ihnen wird eine kulturelle Signifikanz im dem oben beschriebenen Sinne zugeschrieben. Sie sind Symbole, die für etwas anderes stehen: das Deutungsmuster ‚Höflichkeit‘. Ich gehe davon aus, dass mit diesen zwei Bestellformeln fun-

ktional und sprechakttheoretisch dieselbe kommunikative Aufgabe sprachlich gelöst werden kann, und versuche aufzuzeigen, dass mit ihnen unterschiedliche gesellschaftliche Werte und Normen repräsentiert und konstruiert werden. Routineformeln und ihre Veränderungen lassen sich aufgrund ihres starken Alltags- und Handlungsbezugs sowohl synchron als auch diachron sehr gut anhand von massenhaften Daten des Sprachgebrauchs untersuchen.

3. Datengrundlage, Methodik

Für die Auswahl der empirischen Grundlage der Studie ist das Verständnis von signifikanten Mustern als „wiedererkennbarer, in einer soziokulturellen Gemeinschaft im wiederholten Gebrauch verfestigter Normen“ (Linke 2011: 40) von zentraler Bedeutung. Dieses gebrauchsbasierte Normverständnis eröffnet zwei Wege, um fundierte und objektive Aussagen über die analysierten Routineformeln zu machen. Erstens kann auf Sprachkorpora zurückgegriffen werden, um „wiederkehrende Muster des Sprachgebrauchs zu identifizieren, die dann als Regeln oder Gebrauchsnormen gedeutet werden“ (Scharloth und Bubenhofer 2011: 196). Zweitens können grammatische Regelwerke konsultiert werden. Diese verfolgen das Ziel, aus dem Sprachgebrauch abgeleitete Normen schriftlich zu fixieren und zwar auf Basis wiederkehrender sprachlicher Muster, die mittels computerlinguistischer Methoden aufgefunden gemacht werden (Felder und Gardt 2015: 20). Mit anderen Worten: Was in den Referenzwerken als Gebrauchsnorm fixiert und mit einem Beispielsatz belegt ist, wurde mit korpuslinguistischen Methoden ermittelt und hat seine Berechtigung in der Sprachwirklichkeit des jeweiligen Zeitabschnitts. Umgekehrt kann die Herausnahme eines sprachlichen Phänomens aus einem Referenzwerk dahingehend gedeutet werden, dass es von der Sprachgemeinschaft verworfen worden ist.

3.1 Datengrundlage

Als Datengrundlage für die Analyse werden ausgewählte Referenzwerke und Korpora des Deutschen herangezogen. Als akzeptierte Referenzwerke dienen verschiedene Auflagen der Duden-Grammatik, die den Untersuchungszeitraum von 1975 bis 2022 abdecken, sowie das Duden Stilwörterbuch in der Auflage von 2017. Als zusätzliches Referenzwerk dient *grammis*, das Grammatische Informationssystem des IDS, genauer gesagt, das darin inkorporierte Valenzwörterbuch E-VALBU. Dafür gibt es zwei Gründe. Erstens sind dessen Beispiele den IDS- Korpora entnommen und können als authentisch gelten. Und zweitens werden Aussagen in E-VALBU anhand des Korpus DeReKo überprüft und gegebenenfalls angepasst (Schneider und Lang 2022). Neben diesen Referenzwerken wird auf zwei Korpora des Deutschen zugegri-

ffen: den *Google Books Ngram Viewer* und das *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* (FOLK). Im Google Books Ngram Viewer, einem online anwendbaren Feature, das die diachrone Entwicklung von Wortgruppen in Google-Books berechnet, findet sich zunächst die Möglichkeit das Aufkommen und die Frequenz von sprachlichen Mustern für den Zeitraum von 1800 bis 2022 zu verfolgen. Die aktuelle FOLK-Version 2.24 (Stand Juli 2025) umfasst vielfältige authentische Audiodateien und die dazugehörigen Transkripte von Gesprächen aus unterschiedlichen privaten und institutionellen Bereichen des Lebens für den Erhebungszeitraum 2003–2025. Und schließlich wird der Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA) befragt. Es handelt sich um ein Projekt, das die Möglichkeiten des Internets für eine Neuerhebung des normalen ortsüblichen Sprachgebrauchs nutzt.

3.2 Methodik

Es werden zwei Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand eingenommen: eine synchrone und eine diachrone. In einem ersten, synchronen Analyseschritt werden die als Datengrundlage dienenden Referenzwerke und der Sprachatlas zur deutschen Alltagssprache nach den Routineformeln *Ich bekomme X* und *Ich hätte gern X* abgefragt und die gewonnenen Erkenntnisse miteinander verglichen. Der zweite Schritt zielt auf eine diachrone Betrachtung der Routineformeln zuerst im Google Books Ngram Viewer von 1975 bis 2022 und dann in den Referenzwerken für denselben Analysezeitraum, wobei qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert werden. Im dritten Schritt wird mit korpuslinguistischen Methoden auf das FOLK zugegriffen. Der vierte Schritt ist ein hermeneutischer und dient der Interpretation der mit quantitativen und qualitativen Methoden gewonnenen Erkenntnisse. Dabei wird die Bedeutung der Routineformeln expliziert und mit einschlägigen linguistischen Methoden beschrieben. Schließlich wird die Frage nach deren kultureller Signifikanz hermeneutisch erarbeitet.

4. Empirische Ergebnisse

4.1 Synchrone Betrachtung: Duden-Grammatik und Duden Stilwörterbuch

Die zunächst von einem einzelnen Sprachteilhaber als richtig und treffend empfundene Bestellformel *Ich hätte gern ein Eis, bitte* wird durch Konsultation der Duden-Grammatik grundsätzlich bestätigt. So zeigt eine Sichtung der zum Aushang des Schilds aktuellen Ausgabe von 2016, dass dort ein ähnlicher Beispielsatz verzeichnet ist: *Ich hätte gern einen Silvaner, bitte* (Duden-Grammatik 2016: 533). Es handelt sich also keinesfalls um den Geschmack eines einzelnen Sprachteilhabers,

sondern um eine im kollektiven Sprachgebrauch etablierte und schriftlich fixierte Gebrauchsnorm. Die Charakterisierung des Beispielsatzes *Ich hätte gern einen Sylvaner*; *bitte* als „formelhaft“ bestätigt zudem, dass es sich um eine Routineformel handelt. Eine weitere Suche nach *Ich hätte gern X* im Duden Stilwörterbuch von 2017 ergibt jedoch, dass auch *Ich bekomme X* als Gebrauchsnorm gilt. Der Eintrag *Ich bekomme ein Bier (Ich hätte gern ein Bier)* zeigt, dass hier zwei Alternativmuster stilistisch neutral und gleichberechtigt nebeneinanderstehen.

Mit dem Ziel, die soziale Geltung dieser Muster auch für die gesprochene Sprache zu überprüfen, wurde in einem weiteren Analyseschritt auf E-VALBU zurückgegriffen. Die Suche ergab, dass *Ich hätte gern X* und *Ich bekomme X* wie auch in den bereits konsultierten Referenzwerken als Alternativmuster gelten. Deutlich wird das aus den folgenden Belegen:

In der gesprochenen Sprache kann bekommen II verwendet werden, um in einem Restaurant oder Lebensmittelgeschäft etwas zu bestellen:

„Was bekommen Sie?“ „Ich bekomme ein Bier und Bratwürstchen mit Sauerkraut.“

„Bekommen Sie schon?“ „Nein, ich hätte gerne fünf Brötchen.“

[<https://grammis.ids-mannheim.de/verbs/view/400373/6>]

An einer anderen Stelle tritt mit *Ich kriege X* noch eine dritte Variante hinzu:

In der gesprochenen Sprache kann kriegen statt bekommen verwendet werden, um in einem Restaurant oder Lebensmittelgeschäft etwas zu bestellen:

„Was kriegen Sie?“ „Ich kriege ein Bier und Bratwürstchen mit Sauerkraut“

[<https://grammis.ids-mannheim.de/verbs/view/400718/6>]

Aus den Belegen ist zu schließen, dass *Ich hätte gern X*, *Ich bekomme X* und *Ich kriege X* in der gesprochenen Alltagssprache als drei miteinander frei austauschbare, stilistisch unmarkierte Alternativmuster für die Formulierung einer Bestellung gelten. Welche Variante von Sprachverwendern tatsächlich bevorzugt wird, ist noch durch eine empirische Korpusuntersuchung zu belegen. Ein erster Hinweis darauf findet sich im Atlas zur deutschen Alltagssprache ([https://www.atlas-alltagssprache.de/ich-kriege/ich-haette-gern\(e\)](https://www.atlas-alltagssprache.de/ich-kriege/ich-haette-gern(e))). Dieser hatte 2021 eine Internetumfrage durchgeführt, um eine Antwort auf die Frage zu erhalten: „[W]enn man in einer Bäckerei zwei Brote kaufen will – was sagt man zum Verkäufer/zur Verkäuferin (wenn man weder ausgesprochen höflich noch unhöflich sein will)“. Zur Auswahl standen *Ich hätte gern zwei Brötchen*, *Ich kriege zwei Brötchen* und *Ich bekomme zwei Brötchen*. Der Atlas belegt für den gesamten deutschsprachigen Raum eine überproportionale Gebrauchspräferenz der Rou-

tineformeln *Ich hätte gern X*, die von den Befragten als die höflichste unter den drei Varianten evaluiert wurde. Diese Ergebnisse bestätigen grundsätzlich, dass die analysierten Routineformeln nicht einfach dieselbe Sache unterschiedlich versprachlichen, sondern dass sie unterschiedliche Höflichkeitseffekte haben. Es handelt sich demnach nicht um gleichberechtigte Alternativformeln, sondern um Konkurrenzformen. Für diese gilt, dass der rekurrente Gebrauch der einen Form dazu beiträgt, die jeweils andere „obsolet zu machen“ (Hermanns 2012: 19). Dabei wird angenommen, dass wenn sich zwei oder mehr Muster dieselbe Funktion oder „Nische“ teilen, die Stärkung eines dieser Muster gleichzeitig eine Schwächung, Marginalisierung oder gänzliche Verdrängung eines der anderen Muster mit sich bringt (Traugott 2008: 20). Ob und wann *Ich hätte gern X* die Oberhand gewonnen hat, lässt sich wiederum in einem diachronen Vergleich nachverfolgen. Dazu wurden der Google Ngram Viewer sowie unterschiedliche Auflagen der Duden-Grammatik konsultiert.

4.2 Diachrone Betrachtung: Google Books Ngram Viewer und Duden-Grammatik

Um den zeitlichen Verlauf der analysierten Routineformeln nachzuverfolgen, wurden die zwei in der Fachliteratur häufig zur Bestellung herangezogenen Beispielsätze in den Google Books Ngram Viewer eingegeben: *Ich bekomme ein Bier* und *Ich hätte gern ein Bier*. Die Suche ergab folgendes Bild für den Zeitraum von 1975 bis 2022:

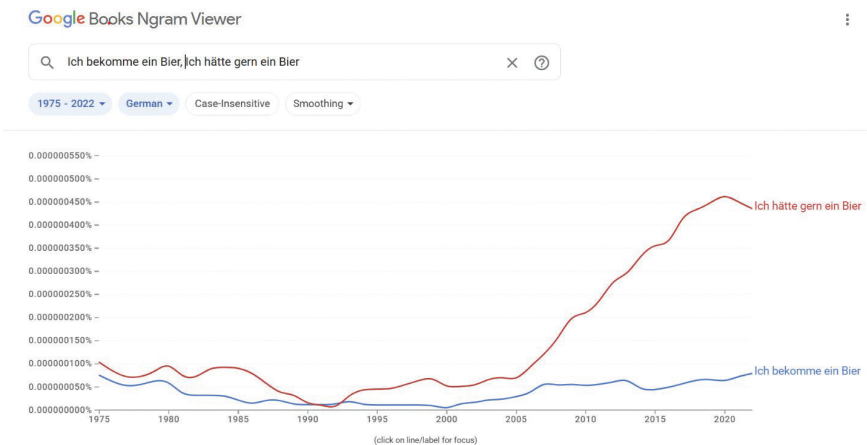


Abb. 2: Chronologische Verlaufskurve im Google Books Ngram Viewer (Zugriff am 15.9.

2025)

Die Darstellung zeigt unterschiedliche Verlaufskurven für die zwei Routineformeln: eine dynamische, sprunghafte für *Ich hätte gern ein Bier* gegenüber einer relativ stabilen für *Ich bekomme ein Bier*. Auffällig ist, dass die Kurven ungefähr ab 2006 deutlich auseinanderklaffen, wobei *Ich hätte gern ein Bier* deutlich an Frequenz gewinnt. Die statistische Signifikanz von *Ich hätte gern ein Bier* ab etwa 2006 ist ein unverkennbarer Hinweis für dessen kollektive Gebrauchspräferenz gegenüber *Ich bekomme ein Bier*. Da wiederkehrende Sprachgebrauchsmuster „das sprachlich fassbare Produkt von sozialem Handeln“ (Bubenhofer 2009: 4) sind und soziales Handeln immer erfordert, konform mit den geltenden kommunikativen Mustern zu handeln, weisen solche Präferenzen auf die tendenzielle sozio-kognitive Verfestigung von *Ich hätte gern ein Bier* hin. Sie zeigen, dass es ein implizites Musterwissen darüber gibt, dass in einer bestimmten Kommunikationssituation etwas typischerweise so ausgedrückt wird, obwohl auch alternative Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen (ebd. 5).

Um mehr über die diachrone Entwicklung der beiden Routineformeln zu erfahren und diese mit einschlägigen linguistischen Methoden zu beschreiben, werden in einem weiteren Analyseschritt verschiedene Auflagen der Duden-Grammatik konsultiert. Da die sprachliche Handlung der Bestellung in den Referenzwerken des Duden-Verlags aufgrund ihres starken Alltagsbezugs schriftlich fixiert und mit Beispielsätzen belegt ist, wurden alle Auflagen der Duden-Grammatik für den analysierten Zeitraum konsultiert. Für den diachronen Verlauf und den „semantischen Kampf“ der beiden Muster *Ich bekomme x* und *Ich hätte gern x* wurden folgende Ergebnisse ermittelt:

Tabelle 1: Die Konkurrenzformen Ich bekomme X und Ich hätte gern X im diachronen Verlauf in der Duden-Grammatik (eigene Erarbeitung)

Aufl. /Jahr/Randnr./S.			Beispielsatz	Modus
3	1973	230/101	Ich bekomme Rumpsteak mit Salat! (zum Kellner gesprochen)	Indikativ
4	1984	293/176	Ich bekomme Rumpsteak mit Salat!	Indikativ
5	1995	306/170	Ich bekomme Rumpsteak mit Salat!	Indikativ
6	1998	306/172	Ich bekomme Rumpsteak mit Salat!	Indikativ
7	2005	758/527	Ich hätte gern einen Silvaner, bitte.	Der „höfliche“ Konjunktiv II
8	2009	758/521	Ich hätte gern einen Silvaner, bitte.	Der „höfliche“ Konjunktiv II
9	2016	758/533	Ich hätte gern einen Silvaner, bitte.	Der „höfliche“ Konjunktiv II

10	2022	376/238	Ich hätte gern ein Weißbrot.	Der „höfliche“ Konjunktiv II
----	------	---------	------------------------------	------------------------------

Für die Aufgabe einer Bestellung scheint standardsprachlich bis zur Jahrtausendwende *Ich bekomme X* die übliche Formel gewesen zu sein, wie der Beispielsatz *Ich bekomme Rumpsteak mit Salat!* in allen Auflagen von 1973 bis 1998 belegt. Das ändert sich jedoch in der Auflage von 2005, wo die Bestellformel durch *Ich hätte gern einen Silvaner, bitte* ersetzt wird. Sie wird als „formelhaft“ charakterisiert, in der Auflage von 2016 bestätigt und schließlich in der jüngsten Auflage von 2022 durch ein als „völlig formelhaft“ und „stark konventionalisiert“ beschriebenes *Ich hätte gern ein Weißbrot* ersetzt. Man kann daraus Schlüsse ziehen, wie die Genese von *Ich hätte gern X* und die zunehmende Ersetzung von *Ich bekomme X* vonstattengegangen ist. Erstens lässt die Erstverzeichnung von *Ich hätte gern X* in der Auflage von 2005 vermuten, dass die Etablierung im Sprachgebrauch in den frühen 2000er-Jahren vorangegangen ist. Zweitens kann der rasante Anstieg auf eine erhöhte Auftretensfrequenz von *Ich hätte gern X* und somit sozio-kognitive Verfestigung im aktuellen Sprachgebrauch geschlossen werden. So kann der Wegfall der Höflichkeitspartikel *bitte* in dem Beispielsatz *Ich hätte gern ein Weißbrot* als Wiedererkennbarkeit des Musters als höfliche Aufforderung gedeutet werden, sodass die Markierung durch die Partikel redundant geworden ist. Drittens kann auf eine erweiterte Gebrauchsdomäne des Musters geschlossen werden, welches zunächst vor allem Restaurantszenen betrifft und dann auch einfache Kaufszenen.

Worin liegt nun der kommunikative Unterschied zwischen *Ich bekomme X* und *Ich hätte gern X*? Der wesentliche Unterschied ist im grammatischen Modus zu suchen. Der Indikativ ist der „Wirklichkeitssinn“. Mit seiner Wahl wird ein Sachverhalt als gegeben hingestellt und die Handlungsbereitschaft des Aufgeforderten als real vorweggenommen. Mit der Bestellformel *Ich bekomme X* lässt der Sprecher keinen Zweifel daran, dass er auch bedient wird. Und der Konjunktiv II ist der „Möglichkeitssinn“. Mit der Bestellformel *Ich hätte gern X* sagt der Sprecher nichts über seine Absichten aus, er verweist nur auf einen Wunsch und schafft Raum für den Aufgeforderten, diesen Wunsch zu erfüllen. Die Bestellformel *Ich hätte gern X* findet sich in der Duden-Grammatik (2016: 533) unter dem Kapitel des „höflichen Konjunktivs II“, der wie folgt beschrieben wird:

Es handelt sich beim höflichen Konjunktiv II um konventionalisierte Verwendungsweisen, die die mit dem normalen Gebrauch des Konjunktivs verbundene irrealen / potenziellen Unterstellung ausnutzen, um der angesprochenen Person in der Gesprächssituation einen größeren Handlungsspielraum zu verschaffen.

Ernst gemeint sein muss die Abmilderung der Bitte, Aufforderung oder Feststellung selbstverständlich nicht.

Die Verwendung des Konjunktivs drückt Irrealität und dadurch Indirektheit und eine Distanzierung von der Aufforderungshandlung aus. Mir scheint jedoch die Funktion des Konjunktivs II, wie Köller sie beschrieben hat, plausibler zu sein (2023: 182). Er weist darauf hin, dass die Bestellformel *Ich hätte gern ein Bier* zweierlei leistet. Erstens wird die Beziehungsebene zwischen Gast und Kellner sozial verträglicher gemacht, weil der Kellner nicht mit einer direkten Aufforderung konfrontiert wird. Zweitens wird das Hierarchieverhältnis zwischen ihnen abgeschwächt. Das lässt sich auch so interpretieren, dass *Ich hätte gern ein Bier* Gleichberechtigung signalisiert. Der Sprecher spielt seine Autorität als zahlender Gast nicht aus, sondern verweist lediglich auf ein gedankliches Konstrukt. Damit signalisiert er, dass er den Angesprochenen nicht vor eine vollendete Tatsache stellt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in der Duden-Grammatik angeführten Beispielsätze die hochfrequente Karriere des Musters widerspiegeln, die bereits die Überprüfung anhand des Google Books Ngram Viewers offengelegt hat. *Ich hätte gern X* ist durch massenhaften Gebrauch, mit einem starken Schub ab 2005 zu einer Bestellformel erstarrt. Diese Verwendungsfreude erfährt *Ich bekomme X* nicht. Die Bestellformel stirbt aber keinesfalls ab, sondern wird allmählich aus dem Sprachgebrauch ausgegrenzt. Die diachrone Betrachtung der beiden Routineformeln bestätigt die konventionelle Bindung von *Ich hätte gern X* an den pragmatisch signifikanten Kontext des Dienstleistungsgesprächs spätestens seit 2005. Für die Charakterisierung von *Ich hätte gern X* als kulturell signifikante Form mit symbolischer Bedeutung muss aber noch eine weitere Voraussetzung erfüllt sein: Sie muss auch in anderen Gebrauchszusammenhängen für eine auffordernde Handlung gebraucht werden und in diesem Sinne bedeutsam sein. Um die kulturelle Signifikanz zu überprüfen, wird im nächsten Schritt auf das FOLK zugegriffen.

4.3 Synchrone Betrachtung: FOLK

Die Suche nach der Routineformel *Ich hätte gern X* in FOLK ergab, dass sie nicht nur in Kauf- und Restaurantgesprächen, sondern auch in anderen Gesprächstypen üblich ist. Die Ergebnisse der korpusbasierten Suche nach der Routineformel werden in der folgenden Darstellung wiedergegeben.

Tabelle 2: Die Routineformel *Ich hätte gern X in FOLK* (eigene Erarbeitung)

Ereignis	Beleg	Gesprächstyp
FOLK_E_00229	<i>äh ich hätt gern einmal nasenspray bitte</i>	Verkaufsgespräch in der Apotheke
FOLK_E_00230	ich hätt gern einen nasenspray	Verkaufsgespräch in der Apotheke
FOLK_E_00235	und äh ach so n dann hätt ich gern noch pflaster die net mit der wunde	Verkaufsgespräch in der Apotheke
FOLK_E_00289	ich hab mich schon entschieden ich hätt gern des	Verkaufsgespräch im Lebensmittelfachgeschäft
FOLK_E_00329	ich hätt gern ne lilane anstatt die grüne	Tupperparty (Verkaufsgespräch)
FOLK_E_00047	<i>äh ich hätt gern n großes pils</i>	Tischgespräch
FOLK_E_00047	ich hätt gern die hundertzwanzig	Tischgespräch
FOLK_E_00055	sehr gut ich hätte das auch gerne	Tischgespräch
FOLK_E_00119	entschuldigen es tut mir leid aber ich hätt gern noch n nachtisch	Tischgespräch
FOLK_E_00027	nee ich hätte gern so ne kleines äh stückchen brot	Tischgespräch
FOLK_E_00047	ich hätt gern ne kleine apfelsaftschorle	Tischgespräch
FOLK_E_00027	<i>äh ich hätte gerne ein schönes brot und zwar ähm so dunkles</i>	Tischgespräch
FOLK_E_00053	dswegn hätt ich halt gern noch ne banane en apfel und	Tischgespräch
FOLK_E_00027	Ich hätte jetzt gern ne linsensuppe	Tischgespräch
FOLK_E_00319	I hätt gern ein cappuccino bitte	Gespräch beim Friseur
FOLK_E_00085	ich hätt gern en wasser und n espresso bitte	Pausenkommunikation im Theater
FOLK_E_00243	ich hätt gern irgendwas saftmäßiges	Pausenkommunikation im Theater
FOLK_E_00080	en rebentau hätt ich gern	Pausenkommunikation im Theater
FOLK_E_00246	hätt gern n weißwein	Pausenkommunikation im Theater
FOLK_E_00351	isch hätt gern n genaues datum bitte	Fahrschulgespräch
FOLK_E_00416	die hätt ich gern bitte	Fahrschulgespräch
FOLK_E_00070	ich hätt aber gern die äh folie neunzehn wenn das ging	Schlichtungsgespräch
FOLK_E_00070	hätt ich gern ne antwort zu	Schlichtungsgespräch

Ich hätte gern ein eis, bitte...

FOLK_E_00068	ich hätte gern nachher eine frage an den herrn palmer	Schlichtungsgespräch
FOLK_E_00069	da hätt ich gern ne auskunft haftet die bahn haftet äh	Schlichtungsgespräch
FOLK_E_00389	da hätte ich gerne eine äh antwort	Schlichtungsgespräch
FOLK_E_00070	un dann hätt ich bitte gerne die folie fünf	Ausschusssitzung
FOLK_E_00386	wie gesagt ich hätte gerne jetzt die rede	Studierendenrats-Sitzung
FOLK_E_00386	ich hätt da gern einfach zwo drei inputs dazu wie wir	Studierendenrats-Sitzung
FOLK_E_00031	<i>äh ich hätte gern die nummer fünf bitte</i>	Prüfungsgespräch in der Hochschule
FOLK_E_00008	ich hätt gern n fachausdruck hier	Unterrichtsstunde in der Berufsschule
FOLK_E_00001	hätt jetzt gern zwei begriffe welsche begriffe hätt isch gern	Unterrichtsstunde in der Berufsschule
FOLK_E_00007	jetzt hätt ich gern ihre stellungnahme	Unterrichtsstunde in der Berufsschule
FOLK_E_00161	hätt gern klein schluck was ja	Gespräch in der Familie
FOLK_E_00372	nja ich hätte aber gern so n kleines hübsches glas	Backen mit Freunden
FOLK_E_00372	s hätt ich gern	Backen mit Freunden
FOLK_E_00204	ma ich hätt gern zwei schätze	Spielinteraktion zwischen Erwachsenen

Deutlich wird, dass die Routineformel unterschiedliche situative und soziale Kontexte betrifft. Es handelt sich um institutionelle Gespräche wie Verkaufsgespräche, Restaurantgespräche, Schlichtungsgespräche, Ausschusssitzungen, Unterrichtsstunden, Hochschulprüfungen, Studierendenrats-Sitzungen einerseits und private Gespräche im Familien- und Freundeskreis andererseits. Eine qualitative Überprüfung dieser Belege ergab, dass es sich um sprachliche Realisierungsformen von direktiven Sprechhandlungen handelt, also Fälle, in denen der Sprecher den Angesprochenen dazu bringen möchte, ihm eine bestimmte Sache zu übergeben oder etwas Bestimmtes zu tun. In allen Belegen lässt sich *Ich hätte gern X* mit *Geben Sie mir X* / *Gib mir X* übersetzen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Routineformel in Gesprächsarten eingesetzt wird, die traditionell zu den „instruierend-direktiven“ (Deppermann 2006: 253) Gesprächstypen gerechnet werden, also Trainings- und Unterrichtsgespräche, Schlichtungsgespräche und Dienstleistungsdialoge. Dort wird die Routineformel präferenziell von den Personen verwendet, die eine autoritative, hierarchiehöhere Position einnehmen oder zur Aufforderung legitimiert sind (Kunden, Lehrkräfte,

Schlichter). Es gibt in instruierend-direktiven Gesprächstypen keine zwingende Notwendigkeit zum Gebrauch des höflichen Konjunktivs. Sein Gebrauch kann auch in diesen Gebrauchszusammenhängen dahingehend interpretiert werden, dass der Sprecher Status und Macht in den Hintergrund drängt und stattdessen Statusgleichheit in den Vordergrund rückt.

Resümierend kann für diesen Analyseschritt folgendes festgehalten werden: Die kollektive Präferenz der Routineformel *Ich hätte gern X* für Bitten und bindende Aufforderungen in unterschiedlichen Gesprächstypen bestätigt, dass die Formel auf die kollektiv-kulturelle Ebene durchgeschlagen ist und somit als kulturell signifikante Form mit symbolischer Bedeutung zu deuten ist.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Untersuchungsschritte

Der Anfangsverdacht auf eine kulturelle Signifikanz der hergebrachten und der neuen Routineformel findet sich bestätigt, wenn man sie in die zwei beschriebenen Höflichkeitskonzepte einbindet. Vergegenwärtigt man sich das Konzept der Klarheit und jenes der Optionalität sowie deren sprachliche Realisierungsformen, dann können die sprachlichen Veränderungen als Indikator auf eine Verschiebung dieser Höflichkeitskonzepte gelesen und interpretiert werden. Das Muster *Ich bekomme X* lässt sich dem Höflichkeitskonzept der Klarheit zuordnen. Der Sprecher nennt die auszuführende Handlung durch das Vorgangsverb *bekommen* explizit und formuliert sein Anliegen schnörkellos und in aller Deutlichkeit. Diese Strategie scheint bis zur Jahrtausendwende den gültigen Traditionen der Höflichkeit entsprochen zu haben. Demgegenüber stellt *Ich hätte gern X* eine typische Repräsentation des Höflichkeitskonzepts der Optionalität dar, da das Zustandsverb *haben* im Konjunktiv II lediglich einen Wunschzustand beschreibt, jedoch ohne die gewünschte Handlung zu versprachlichen. Die zunehmende Üblichkeit von *Ich hätte gern X* in immer mehr Kommunikationskonstellationen, die Durchsetzung des sog. höflichen Konjunktivs gegenüber dem Indikativ bestätigen das veränderte Höflichkeitskonzept in der Gesellschaft. Der Wandel der Höflichkeitskonzepte führt zwingend zu einer weitreichenden Konsequenz für das sprachliche Handeln: Das sprachliche Muster *Ich bekomme X*, das vor der Jahrtausendwende im Dienste der expliziten Nennung der gewünschten Handlung sowie der Klarheit der Kommunikation stand, hat in der Gegenwart seinen höflichen Mehrwert verloren. Die Etablierung des Musters *Ich hätte gern X* in Alltagsgesprächen wie auch hochfrequente Verwendung im neuen Jahrtausend kann dahingehend gedeutet werden, dass der Konjunktiv II als Ausdruck der Irrealität sein Territorium erweitert und gleichsam in den Bereich der Aufforderung

und der Bitte eindringt, um das gesellschaftliche Ideal der Kommunikation auf gleicher Augenhöhe zu ermöglichen (vgl. Mahmutović 2025: 242).

5. Diskussion und Deutung

Die empirische Analyse hat gezeigt, dass ungefähr ab der Jahrtausendwende das Muster der expliziten Formulierung einer Bestellung *Ich bekomme X* durch das weniger verbindliche, weniger auffordernde Muster *Ich hätte gern X* ersetzt worden ist. Aus sprachlich-kultureller Sicht ist es ein großer Unterschied, ob die Kommunizierenden einer größeren Gruppe im Normalfall *Ich bekomme ein Bier* oder *Ich hätte gern ein Bier* verwenden, um eine Aufforderung (*Geben Sie mir ein Bier*) zu versprachlichen. Zwar handelt es sich beide Male um Formulierungsmuster, die funktional und sprechakttheoretisch gesehen dazu eingesetzt werden können, um den Angesprochenen zu bewegen, die gewünschte Ware zu überliefern, d.h. eine Handlung von ihm einzufordern, die ohnehin zu seiner beruflichen Rolle gehört und die er im Regelfall nicht verweigern würde. Mit den beiden Formulierungsmustern gehen aber unterschiedliche kommunikative Effekte, soziale Selbst- und Fremduordnungen der Beteiligten sowie unterschiedliche Wertvorstellungen einher. Im Folgenden werden nun die Bedeutungen der zwei Routineformeln unter Einbezug wort- und satzsemantischer sowie pragmalinguistischer Überlegungen rekonstruiert und miteinander kontrastiert. Auch wenn die Präsenz der Routineformel *Ich hätte gern X* in unterschiedlichen Gesprächsarten belegt wurde, wird im Folgenden nur auf ihre Verwendung in Dienstleistungsgesprächen näher eingegangen. Die Erkenntnisse lassen sich dann in generalisierender Weise auch auf andere Aufforderungshandlungen übertragen. Es soll aufgezeigt werden, welche „unausgesprochenen Werte“ (Linke 2008: 36) in die zwei Routineformeln hineincodiert sind und mit ihrem Gebrauch mit aufgerufen werden.

5.1 *Ich bekomme ein Bier*

Die Routineformel enthält das Besitzwechselverb *bekommen*. Ein einvernehmlicher, wechselseitiger Besitzwechsel – ein Tausch von Ware gegen Geld – setzt den Willen, das Einverständnis und die aktive Beteiligung beider Seiten voraus (vgl. Bitter 1992: 162-163). Mit der Formulierung *Ich bekomme ein Bier* stellt der Sprecher den angestrebten Besitzwechsel aus seiner Perspektive dar, wobei der Wille und die Interessen des Anderen unberücksichtigt bleiben. Das Verb *bekommen* hat in dieser Konstellation eine „Sollensbedeutung“, die „semantisch nicht nur deskriptiv, sondern ebenso auch präskriptiv“ ist (Hermanns 2012: 149). Mit dem Indikativ Präsens wird der Besitzwechsel als gegeben hingestellt und

das Einverständnis wie auch die Handlungsbereitschaft des Angesprochenen als real vorweggenommen. Die nicht-sprachliche Handlung der Übergabe der Ware, die der Sprecher ohne Einbezug des Angesprochenen beschlossen hat, fällt aber nicht in seine Zuständigkeit, sondern – und das ist das Entscheidende – in die Zuständigkeit des Angesprochenen. Durch den Gebrauch des Indikativs in seiner konstatierenden Funktion wird dem Angesprochenen sprachlich direkt eine Handlung aufgezwungen. Die verbindliche Wirkung kommt zudem durch das Zusammenwirken des indikativischen Aussagesatzes mit seinem Ausdruck einer asymmetrischen Beziehung zwischen den Gesprächspartnern zustande, welcher die Überlegenheit des Auffordernden und die Unterlegenheit des Aufgeforderten betont. Die Routineformel *Ich bekomme ein Bier* hat demnach einen nachdrücklich-insistierenden kommunikativen Effekt und birgt somit das Potenzial, als arrogant empfunden zu werden. Wer also das Muster *Ich bekomme ein Bier* gebraucht, kommuniziert dem Angesprochenen in apodiktisch markierter Art und Weise, dass er ihm als zahlender Gast überlegen ist und ihn dementsprechend leiten und steuern darf. Diese Welt- und Selbstdeutung spiegelt sich in der bekannten Formel *Der Kunde ist König* wider. Sie betont die ungleiche soziale Rollenverteilung und das starke Machtgefälle zu Gunsten des Kunden oder Gastes.

5.2 Ich hätte gern ein Bier

Die Routineformeln enthält das Emotionsverb *gern haben*, mit dem keine Handlung, sondern eine innere Befindlichkeit ausgedrückt wird (Duden-Grammatik 2022: 656). Die Handlung, die der Angesprochene ausführen soll, wird überhaupt nicht versprochen und es wird folglich auch keine Handlungsverpflichtung konstruiert. Mit der Wahl des Konjunktivs II in Kombination mit dem positiv-wertenden „Evaluation-Adverb“ *gern (hätte gern)* drückt der Sprecher aus, dass er von dem Eintreten des Sachverhalts angenehm berührt wäre (vgl. Weinrich 1993: 589). Streng genommen realisiert er keine Aufforderung, sondern verweist nur auf einen Wunsch. Durch die dem Wunsch eigene Semantik des nur Vorgestellten, Möglichen, Unverbindlichen wird die direktive Kraft der Aussage abgefedert. Das bedeutet wiederum, dass man den Anderen nicht steuert und seine Überlegenheit als zahlender Kunde nicht ausspielt. Auf diese Weise wird die Basis für einen freundlichen und respektvollen Umgang auf Augenhöhe ohne hierarchischen Unterschied geschaffen. Die Routineformel steht für eine veränderte Selbst- bzw. Fremdpositionierung in der geschäftlichen Interaktion. Diese lässt sich mit der relativ jungen Formel *Der Kunde ist Partner* auf den Punkt bringen. Hierzu ein paar relativ zufällige Beispiele aus dem Internet:

Der Kunde ist nicht König. Er ist Partner!

Der Kunde ist nicht König, sondern ein gern gesehener Gast.

Nicht von Unten (Diener) nach Oben (König), sondern wie Partner oder gar Freunde.

Mit der Routineformel *Ich hätte gern X* wird eine partnerschaftliche Beziehungskonstellation konstituiert, mit der die Herr-/Knecht-Dialektik aufgehoben wird.

Aus dem Sprachmusterwandel, dem Aufkommen und der Verbreitung von *Ich hätte gern X* sowie dem Rückzug von *Ich bekomme X* im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts lässt sich auf eine Verschiebung kultureller Konzepte der Höflichkeit schließen. Generell lässt sich der kulturelle Wandel so verstehen, dass es ein kollektives Bedürfnis gibt, auf der Beziehungsebene nicht als Autorität aufzutreten, Statusgefälle in den Hintergrund zu drängen, Statusgleichheit hingegen in den Vordergrund zu rücken, worauf schon von Polenz (2008: 13) und Schröter (2022: 63) hingewiesen haben. Dies scheint seit dem 20. Jahrhundert zu einer zentralen Höflichkeitsstrategie geworden zu sein. Mit der Entwicklung der Routineformel *Ich hätte gern X* gerinnt diese Selbst- und Fremdwahrnehmung zu einem sprachlichen Versatzstück. Mit seiner fortschreitenden idiomatischen und kulturellen Prägung in der Alltagskommunikation wird Gleichberechtigung als Wertmuster fortlaufend bestärkt, Fremdbestimmung und autoritäre Werte demgegenüber geschwächt. Der Aufsatz hat einmal mehr gezeigt, dass die Untersuchung von Routineformeln, ihrer Genese, Verfestigung und gegebenenfalls Verwerfung einen guten Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Analysen darstellen.

6. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Altmayer 2023: C. Altmayer, *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch*. Berlin: Metzler.
- Bitter 1992: R. Bitter, Eine semantisch-syntaktische Beschreibung deutscher Kaufen-Verben. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 162-167.
- Bubenhof 2009: N. Bubenhof, *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Burkhardt 1994: A. Burkhardt, Abtönungspartikeln im Deutschen: Bedeutung und Genese. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 22 (2) 129-151.
- Deppermann 2006: A. Deppermann, Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung, In S. Günthner, W. Imo (Hrsg.) *Konstruktionen in der Interaktion* (S. 239–264). Berlin: De

- Gruyter.
- Duden 1973: *Die Grammatik*. 3. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden 1984: *Die Grammatik*. 4. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden 1995: *Die Grammatik*. 5. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden 1998: *Die Grammatik*. 6. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden 2005: *Die Grammatik*. 7. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden 2009: *Die Grammatik*. 8. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden 2016: *Die Grammatik*. 9. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden 2022: *Die Grammatik*. 10. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Ehrhardt und Neuland 2021: C. Ehrhardt und E. Neuland, *Sprachliche Höflichkeit*. **Tübingen: Narr Francke.**
- Feilke 2004: H. Feilke, Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In K. Steyer (Hrsg.), *Wortverbindungen –mehr oder weniger fest. Jahrbuch 2003 des IdS* (S. 41–66). Berlin/New York: De Gruyter.
- Felder und Gardt 2015: E. Felder, A. Gardt, Sprache - Erkenntnis - Handeln. In E. Felder, A. Gardt (Hrsg.), *Handbuch Sprache und Wissen* (S. 3-33). Berlin/München/Boston: De Gruyter.
- Fix 2009: U. Fix, Muster und Abweichen. In U. Fix, A. Gardt, J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (S.1300–1315). Berlin/New York: De Gruyter.
- Fix 2011: U. Fix, Was ist kulturspezifisch an Texten? Argumente für eine kulturwissenschaftlich orientierte Textsortenforschung. *Russische Germanistik. Veröffentlichungen des Russischen Germanistenverbandes. Band VIII*. Moskau, 172-183.
- Fix, Yos und Poethe 2002: U. Fix, G. Yos und H. Poethe, *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main. Berlin. Bern: Peter Lang.
- Gloning 2020: Th. Gloning, „gefälligst“ – Eine neue Bedeutungsgeschichte. Zugleich ein Beitrag zu narrativen Formaten in der historischen Semantik und Lexikographie. [https://zhistlex.de/papiere/gloning_2020_gefaelligst_ZHistLex.pdf] (letzter Zugriff 10.9.2025)
- Hermanns 2012: F. Hermanns, *Der Sitz der Sprache im Leben. Beiträge zu einer kulturalanalytischen Linguistik*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hindelang 2010: G. Hindelang, *Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Köller 2023: W. Köller, *Der Zauberstab der Analogie: Untersuchungen zu den*

Erscheinungsweisen und Funktionen von Analogien in sprachlichen Sinnbildungsprozessen. Berlin/Boston: De Gruyter.

Linke 2000: A. Linke, Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprach(gebrauchs)wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen. *Der Deutschunterricht* 3, 66-77.

Linke 2003: A. Linke, Sprachgeschichte - Gesellschaftsgeschichte - Kulturanalyse. In H. Henne, H. Sitta, H. E. Wiegand (Hrsg.), *Germanistische Linguistik: Konturen eines Faches* (S. 25-65). Tübingen: Niemeyer.

Linke 2008: A. Linke, Kommunikation, Kultur und Vergesellschaftung: Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Kommunikation. In A. Linke, H. Kämper, L. Eichinger (Hrsg.), *Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (S. 24-50). Berlin/Boston: De Gruyter.

Linke 2011: A. Linke, Signifikante Muster – Perspektiven einer kulturanalytischen Linguistik. In B. Kaute, B. Andersson, B. Landén, D. Stoeva-Holm, E. Waghäll Nivre (Hrsg.), *Begegnungen. Das VII. Nordisch-Baltische Germanistentreffen in Sigtuna 2009* (S. 23-44). Stockholm: Stockholm University Press.

Linke 2014: A. Linke, Unauffällig, aber unausweichlich. Alltagssprache als Ort von Kultur. In Th. Forrer, A. Linke (Hrsg.), *Wo ist Kultur?* (S. 169-193). Zürich: Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.

Lüger 2007: H-H. Lüger, Pragmatische Phraseme: Routineformeln. In H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn, N. Norrik (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung, 1. Halbband (HSK 28.1)* (S. 444–459). Berlin/New York: De Gruyter.

Mahmutović 2025: J. Mahmutović, Das Restaurantgespräch als kulturell geprägte Gattung: Eine korpusbasierte Analyse mit didaktischer Relevanz für den DaF-Unterricht. *Metodički vidici* 16/1, 225-247.

Neuland 2010: E. Neuland, Sprachliche Höflichkeit – Eine Perspektive für die interkulturelle Sprachdidaktik. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 2/2010, 9-23.

Nünning und Nünning 2003: A. Nünning, V. Nünning, *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart: Metzler.

Polenz 2008: P. von Polenz, *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin/New York: De Gruyter.

Raible 1987: W. Raible, Sprachliche Höflichkeit. Realisierungsformen im Deutschen und im Französischen. *Zeitschrift für französische Sprache und*

Literatur XCVII/2, 146-169.

Scharloth und Bubenhofer 2011: J. Scharloth und N. Bubenhofer, Datengeleitete Korpuspragmatik: Korpusvergleich als Methode der Stilanalyse. In E. Felder, M. Müller, F. Vogel (Hrsg.), *Korpuspragmatik. Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analysen* (195–230). Berlin/New York: De Gruyter.

Schneider und Lang 2022: R. Schneider und Ch. Lang, Das grammatische Informationssystem grammis – Inhalte, Anwendungen und Perspektiven. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 50(2), 407-427. Berlin/Boston: De Gruyter.

Schröter 2022: J. Schröter, *Was ist Kulturlinguistik? Eine Antwort in fünf Thesen, durch drei Beispiele und mit einer Frage. Germanistik in der Schweiz* 18, 45–63. [doi: 10.24894/1664-2457.00018] (letzter Zugriff 10.9.2025)

Schrott 2020: A. Schrott, Regeln, Traditionen, Urteile: Verbale Höflichkeit und wie sie gelingt. In A. Schrott, Ch. Strosetzki (Hrsg.), *Gelungene Gespräche als Praxis* (S. 23-54). Berlin/New York: De Gruyter.

Wunderlich 1985: D. Wunderlich, Was sind Aufforderungssätze? In G. Stickel (Hrsg.), *Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache*. (S. 92 -117). Düsseldorf: Schwann.

Zifonun, Hoffmann und Strecker 1997: G. Zifonun, L. Hoffmann, B. Strecker, *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: De Gruyter.

Elektronische Korpora

AdA, Elspass, Stephan / Robert Möller (Hrsg.) (2003 ff.): Atlas zur deutschen Alltagssprache. [<http://www.atlas-alltagssprache.de>], Stand: 06.09.2019] (letzter Zugriff: 10.9.2025)

FOLK, Forschungs- und Lehrkorpus, Datenbank für Gesprochenes Deutsch, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, [<http://agd.ids-mannheim.de>] (letzter Zugriff 10.9.2025)

grammis, Wörterbuch zur Verbvalenz, Grammatisches Informationssystem grammis, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, DOI: 10.14618/evalbu [<https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz>] (letzter Zugriff: 10.9.2025)

Top of Form

Bottom of Form

Jasmina Mahmutović

Ich hätte gern ein Eis, bitte.

JEZIČKI OBRASCI NA RAZMEDI JEZIKA, KOMUNIKACIJE I KULTURE

Rezime

Rad se fokusira na jezički obrazac *Ich hätte gern X* (*Ja bih htjela/htio X*) t.j. formulu naručivanja u prodavnicama i restoranima, koja se s prijelaza u novi milenij učvrstila kao kolektivna preferenca u njemačkom govornom području. Sveprisutnost ovog obrasca u komunikaciji uslužnog tipa i povlačenje indikativnih formulacija poput *Ich bekomme X* (*Meni dajte X*), *Ich kriege X* (*Meni dajte X*) i *Ich nehme X* (*Ja ću uzeti X*) ukazuju, s jedne strane, na promjene u domenu jezičke učtivosti, a s druge strane na šire promjene društvenih vrijednosti. Ovaj proces promjene poslužio je kao povod za analizu i opis komunikativnog efekta i kulturnog značaja upotrebe tradicionalnog i novog jezičkog obrasca.

Kako bi rekonstruisala nastanak i učvršćivanje obrasca *Ich hätte gern X* u široj jezičkoj upotrebi, autorica konsultuje relevantne gramatičke priručnike iz dijahronijske perspektive, a zatim istražuje korpus njemačkog govornog jezika *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* (FOLK). Kombinacijom kvantitativnih i kvalitativnih korpusnolingvističkih metoda autorica sistematski istražuje, opisuje i interpretira date jezičke obrasce. Analiza pokazuje da se obrazac *Ich hätte gern X* učestalo javlja u jezičkoj upotrebi u prvoj deceniji 21. stoljeća, i to za realizaciju govornog čina naredbe ne samo u uslužnom sektoru, već u drugim tipovima razgovora. Upotreba ove rutinske formule od strane govornika koji imaju autoritet da izdaju obavezujuće naredbe ukazuje na promjenu interpretacijskog obrasca „učtivost“. Ovaj novi oblik učtivosti ogleda se u tome da govornik ne demonstrira svoju nadmoć, već sagovorniku pristupa na ravnopravnoj osnovi i signalizira jednakost bez hijerarhijske razlike.

Ključne riječi: rutinske formule, učtivost, formule naručivanja, promjena obrazaca, kulturne promjene

Jasmina Mahmutović

Ich hätte gern ein Eis, bitte.

LINGUISTIC PATTERNS AT THE INTERSECTION OF LANGUAGE, COMMUNICATION AND CULTURE

Summary

The article focuses on the linguistic pattern *Ich hätte gern X* (*I would like X*), which established itself around the turn of the millennium as a collectively preferred ordering formula in shopping and restaurant interactions. The omnipresence of this pattern in service encounters, along with the decline of indicative formulations such as *Ich bekomme X* (*I get X*), *Ich kriege X* (*I get X*) and *Ich nehme X* (*I'll take X*), points to both a shift in linguistic politeness strategies and a broader change in cultural values. This change process motivated the author to analyze and describe the communicative effect and cultural significance of both the traditional and the new linguistic pattern. In order to trace the emergence and entrenchment of the pattern *Ich hätte gern X*, relevant grammatical reference works were examined diachronically, and the *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* (FOLK) was consulted. Using a combination of quantitative and qualitative corpus-linguistic methods, the pattern was systematically identified, described, and interpreted. The analysis revealed that *Ich hätte gern X* began to appear frequently in language use during the first decade of the 21st century and is employed in various types of interaction to realize directive speech acts. The use of this routine formula by speakers who hold the authority to issue binding requests points to a shift in the cultural interpretation pattern “politeness.” This new form of politeness is manifested in the fact that speakers refrain from exercising their authority, interact with their interlocutors on an equal footing, and signal equality without hierarchical distinctions.

Keywords: routine formulas, politeness, ordering formulas, pattern change, cultural change

Anna Markova*

Aksiniya Obreshkova**

Sofia University St. Kliment Ohridski
Faculty of Classical and Modern Philology
Department of Western Languages

LES DÉNOMINATIONS D'ÉTABLISSEMENTS D'HÔTELLERIE-RESTAURATION EN FRANÇAIS ET EN ESPAGNOL : ÉTUDE TERMINOLOGIQUE COMPARATIVE

L'article se propose d'aborder dans une perspective comparative les termes nommant les établissements d'hébergement touristique et de restauration en français et en espagnol contemporains (*restaurant – restaurante, bistro(t) – bi-stró, auberge – albergue, chalet – chalet/chalé, taverne – taberna, bodéga – bodega, cantine – cantina, crêperie – creperia, fast-food*) afin de dégager des observations sur leur équivalence et de constater des rapprochements et des dissonances apparaissant dans leurs étymologies, profils morphosémantiques et fonctionnements discursifs. Des considérations d'ordre sociolinguistique et culturel nourrissent également la réflexion dans le cadre de cette recherche, ancrée dans le contexte professionnel du tourisme, qui s'intéresse aux problématiques des emprunts et des *realia* dans ce vocabulaire spécialisé. Les analyses proposées sont sous-tendues par un corpus de termes d'hôtellerie-restauration établi à partir de documents et listes publiés en ligne, dictionnaires et glossaires, ainsi que de fragments de discours authentiques illustrant les usages contemporains. L'approche contrastive permet de formuler des conclusions sur les tendances générales en matière de dénomination dans le lexique spécialisé de l'hôtellerie-restauration.

Mots-clés : terminologie – établissements – hôtellerie-restauration – français – espagnol

* Sofia University St. Kliment Ohridski 1504 Sofia, 15 Tsar Osvoboditel Blvd., Bulgaria, amarkova@uni-sofia.bg

** Sofia University St. Kliment Ohridski 1504 Sofia, 15 Tsar Osvoboditel Blvd., Bulgaria, a.obreshkova@uni-sofia.bg

Visées et méthodologie des études comparatives

M.-A. Lefer (2011 : 8-9) rappelle les trois étapes d'une analyse comparative pour T. Krzeszowski (1990) : la description selon le même modèle de chacune des deux langues comparées ; la juxtaposition, qui définit ce qui est comparé et à quoi, sur la base de quelle plateforme de référence ou *tertium comparationis*¹, point de départ de l'analyse comparative ; la comparaison ou la vraie analyse comparative à la suite d'une description correcte et suivant les mêmes principes des éléments, pour laquelle Krzeszowski (1990 in Lefer 2011 : 14) voit trois cas de figure possibles : l'identité ou la différence à certains égards d'un item de la langue A avec un item équivalent de la langue B et l'absence d'équivalent pour un item de la langue A dans la langue B. Dans le cadre de la présente étude, cette approche révélerait un inventaire de modèles et de tendances en matière de dénomination terminologique, puisque, pour A. Yllera Fernández (2001 : 442-443), « un modèle linguistique qui postule une base sémantique universelle semble plus apte à fournir une base pour les notions de *comparabilité* et de *tertium comparationis* : celui-ci serait constitué par les représentations sémantiques universelles dont dérivent les formes divergentes et convergentes des différentes langues ».

Le terme et l'acte de dénomination terminologique

J. Humbley (2001 : 14) considère que « toutes les expressions d'éléments de connaissances spécialisées sont des dénominations [terminologiques] », qu'elles soient linguistiques, non-linguistiques ou mixtes. Si l'acte de dénomination terminologique « s'inscrit dans une perspective sémantico-discursive » (Petit 2009 in Humbley 2012 : 14) et engendre une nouvelle appellation en lien avec les innovations accompagnant un domaine scientifique ou technique, « il est nécessaire, pour rendre compte de l'ensemble du phénomène de la dénomination, de rendre compte de manière explicite des circonstances de l'apparition du nouveau signe linguistique » (Humbley 2012 : 14).

G. Tallarico (2022 : 234) se réfère à G. Petit (2001 : 64), pour qui « le terme est caractérisé par trois propriétés : a) posséder un concept ; b) être une dénomination ; c) être rattaché à un domaine. ». J. F. Aymerich, S. Fernández Silva et M. T. Cabré Castellví (2008 : 733) rappellent le principe de polyédricité du concept de Cabré (1999 ; 2003) : « un concept est le produit de la catégorisation d'un objet

1 Cf. « James's view is shared by Krzeszowski (1990: 15), who states that "all comparisons involve the basic assumption that the objects to be compared have something in common, against which differences can be stated". This background of sameness or common platform of reference has traditionally been referred to as the *tertium comparationis*. » (Lefer 2011: 14).

ou référent, cette conceptualisation étant unitaire mais pouvant admettre plusieurs angles ou facettes », ce principe, dégagé au plan cognitif, ayant pour correspondances au plan linguistique « un ou plusieurs sens associés à des dénominations différentes ». Les mêmes auteurs évoquent « la constatation de Freixa (2002), selon laquelle la variation dénomminative peut avoir des conséquences cognitives (pour l'auteure, une variation conceptuelle [Freixa 2002 : 368]), de sorte qu'une dénomination peut se visualiser comme une actualisation d'une des facettes d'un concept polyédrique ». Cette « multiplicité dénomminative pour un même concept », en contradiction avec « l'idéal de biunivocité terminologique de la théorie wüsterienne », reflète « une diversité de causes » (Freixa 2005 ; 2006 in Aymerich, Fernández Silva et Cabré Castellví (2008 : 737)) et « elle part d'une évidence incontestable : même si le signe linguistique est arbitraire, les dénominations terminologiques sont majoritairement motivées, et les possibilités de dénomination sont multiples ; c'est pour cela que l'on retrouve différentes dénominations pour se rapporter à un même concept sur le plan cognitif ». Le haut degré de motivation² des unités terminologiques est aussi relevé par R. Kocourek (1991 in Aymerich, Fernández Silva et Cabré Castellví 2008 : 737), pour qui « la prédominance de la motivation est si prononcée qu'elle constitue un caractère essentiel de la formation terminologique, du fait que la forme des termes suggère souvent une partie de leur sens ». À la structure traditionnelle des termes : *dénomination* – *concept/notion* – *réfèrent/objet*, les travaux de linguistique plus récents ajoutent un *signifiant* (cf. Humbley 2001, Cabré 1999, 2003 in Aymerich, Fernández Silva et Cabré Castellví 2008), ou, en d'autres termes, une composante à considérer au plan linguistique, à la différence du concept, qui, lui, est à appréhender au plan cognitif, et n'excluent plus du terme le sens connotatif par exemple (cf. Dury et Picton 2009).

Notons, finalement, la « vision variationniste » des langues de spécialité de I. Desmet (2007), empruntée par P. Dury et A. Picton (2009 : 16-17), qui place l'examen des lexiques de spécialité « sous l'angle de leur fonction de communication de savoirs scientifiques et techniques, fonction qui s'exprime selon différents types de variation » : « la variation contextuelle, situationnelle et stylistique (ou variation fonctionnelle), [...] la variation formelle (ou variation des faits de langues) et enfin [...] la variation dialectale, c'est-à-dire diatopique, diastratique et bien sûr diachronique », toutes parties indispensables d'une étude terminologique.

2 « Une unité motivée est celle dont la forme suggère, en plus du sens global, des éléments de contenu qui indiquent la raison pour laquelle la forme est employée pour désigner le sens donné. » (Kocourek 1991 in Aymerich, Fernández Silva et Cabré Castellví 2008 : 737).

Le corpus et les objectifs de la recherche

La présente étude se fonde sur un corpus franco-espagnol de respectivement près de 210 et 180 dénominations d'établissements d'hébergement et de restauration (sans les variantes phonétiques et graphiques). Celui-ci est constitué à partir de sources en ligne dans les deux langues (dictionnaires généralistes et spécialisés, dont *Wiktionnaire*, *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*, sites institutionnels officiels, dont ceux de la *Direction générale des Entreprises du Ministère français de l'économie, des finances et de la souveraineté industrielle et numérique*, de la *Fédération Horeca Bruxelles*, de l'*Asociación de hostelería de España*, publications et guides touristiques, sites et blogs d'information et d'hébergement touristiques, sites commerciaux d'hôtellerie-restauration, sites de restaurants), ainsi que de sources lexicographiques imprimées. La recherche vise à délimiter des ensembles de termes par l'application des critères *présence/absence d'équivalence formelle (morphophonologique et graphique)/sémantique*. L'équivalence traductologique intervient également comme critère de confirmation. L'équivalence sémantique est considérée pleine s'il y a conformité aux trois critères mis en avant par R. Dubuc (1992 in Curti Contessoto 2021 : 2) : « a) lorsque le terme [de la] langue cible (LC) désigne le même concept du terme [de la] langue source (LS) d'un domaine de spécialité spécifique ; b) quand il a le même usage, c'est à-dire qu'il se produit dans le même domaine dans les deux langues étudiées ; c) quand il a le même niveau de langue. » ; elle est partielle en cas de conformité à au moins un ou deux d'entre eux ; absente si aucun d'entre eux n'est satisfait. En deuxième lieu, sur la base des ensembles de termes obtenus, la présente recherche tentera d'extraire et de confirmer des modèles de formation terminologique et des régularités dans la dénomination des notions spécialisées observées.

L'histoire de l'hôtellerie³, qui comprend les services d'hébergement des touristes dans divers types d'établissements, remonte à l'Antiquité où les marchands en voyage échangeaient leurs marchandises contre un endroit où passer la nuit. La restauration⁴, qui s'est développée en Mésopotamie, en Égypte ancienne, en Grèce et dans l'Empire romain, dans l'Espagne médiévale avec le *Código de las Siete Partidas*, un code de droit civil réglementant les conditions dans les tavernes et le métier du tavernier, se définit comme la prestation de services de repas

3 Cf. <https://www.soloagentes.com/historia-de-la-hoteleria-evolucion-desde-la-antiguedad-hasta-la-actualidad/>.

4 Cf. *El sector de la restauración en España: dueños de su destino*. www.armadata.es.

provisaires dans le cadre de l'activité professionnelle, du divertissement ou de facteurs sociaux. Propulsée par l'expansion du tourisme national et international, la restauration de qualité est recherchée, notamment dans le cadre du tourisme gastronomique, emblème de pays comme l'Espagne et la France. L'histoire des deux termes clés associés à ces secteurs touristiques déterminants, marqués par les échanges, l'ouverture aux influences étrangères, la recherche d'innovations, illustre bien les modèles terminologiques les plus productifs. *Hotel* < *hôtel* et *restaurante/restorán* < *restaurant* sont en espagnol des emprunts au français où le premier terme provient du « latin hospitale [cubiculum], subst. « chambre destinée à recevoir les hôtes » à l'époque class. », *TLFi*⁵, et le second est sous-tendu par la métonymie et le facteur sociolinguistique, puisque, d'après le guide *Restaurants de Paris Guide Gallimard* (1993 : 44), jusqu'au XVIII^e siècle, le terme désigne un bouillon de viande qui « restaure » pour nommer peu après, en 1765, le premier établissement, ouvert à Paris par un certain Boulanger, où celui-ci est servi en même temps que d'autres plats à la portion.

Termes d'établissements d'hôtellerie-restauration français et espagnols présentant des liens d'équivalence formelle et sémantique

On trouvera ici les emprunts au français en espagnol (avec adaptation phonétique et graphique pour la plupart) : *bufé/buffet* < *buffet* (de gare) ; *bistró/bistrot* ; *brasería* < *brasserie* (surtout dans des appellations commerciales de restaurants) ; *boîte* ; *cabaré/cabaret* ; *café cantante* < *café chantant* ; *café-concierto* < *café-concert* ; *creperia* < *crêperie* ; *croissantería* < *croissanterie* ; *hotel* < *hôtel* ; *restaurante, restorán* < *restaurant* ; *tartería* < *tarterie*. Des accents typiques en français sont éliminés (*hôtel* > *hotel*; *crêperie* > *creperia*) ; une accentuation de la dernière syllabe dans la forme espagnole rapproche celle-ci de la prononciation originale (*bistró* ; *bufé* ; *cabaré*). Le français est, parmi les langues romanes, celle qui a fourni le plus grand nombre de mots à l'espagnol, avec une influence croissante à partir du XVIII^e siècle par le biais de la langue écrite à la différence du mode de pénétration des anglicismes, dus, selon J. Medina López (2004 : 9), à « un nombre important de facteurs externes ou sociaux [...] : l'effet des deux guerres mondiales du XX^e s. et le rôle joué par les États-Unis dans ces dernières, les agences d'information, la presse, l'industrie, le commerce, le cinéma, le sport, l'augmentation du tourisme de masse

5 *Trésor de la Langue française informatisé.*

d'origine anglo-saxonne [...] »⁶. Dans ce processus, le français peut aussi servir d'intermédiaire (cf. pour l'anglicisme *glamping* pour un camping de luxe, de *glamour* + *camping*).

Des groupements terminologiques symétriques avec une détermination des deux termes clés complètent cette rubrique : *restaurant familial, gastronomique, à thème, (à) buffet, de haute cuisine – restaurante familiar, gastronómico, temático, al estilo buffet, de alta cocina ; hôtel écologique, de luxe, capsule – hotel ecológico, de lujo, cápsula ; complexe hôtelier – complejo hotelero; chariot de nourriture – carrito de comida.*

Nous relèverons, en outre, les anglicismes, nombreux du fait de l'influence considérable de cette langue sur la communication touristique, comme le note M. Calvi (2001 : 1), en évoquant la reprise par les principales langues européennes du terme anglo-saxon désignant le secteur entier (cf. *tourisme, turismo*), et le pourcentage le plus élevé d'anglicismes dans le secteur des voyages et des transports. L'intégration des termes anglais procède de différents modes (cf. Montero 1992, Fernández et Montero 2003) : une assimilation complète, pour les emprunts purs ; une assimilation partielle avec l'apparition d'une signification nouvelle au sein de termes existants, pour les calques sémantiques ; une traduction au moyen de racines existantes et selon les normes de formation de mots en vigueur dans la langue d'accueil, pour les néologismes. Les emprunts originaux, d'usage international, sont parfois indispensables en cas d'absence d'un équivalent français ou espagnol. Il arrive aussi qu'ils soient préférés à l'équivalent proposé. Finalement, l'emprunt peut être sans équivalent, mais s'adapte aux spécificités de prononciation et d'orthographe de la langue d'accueil (cf. Calvi 2006). Le corpus analysé présente des anglicismes originaux sans équivalents et sans adaptation : *bar, bed & breakfast, ecolodge, lobby, lodge, loft, pub, resort* ; des anglicismes avec équivalents : fr. *dark / ghost / cloud / virtual kitchen* = *cuisine fantôme, restaurant fantôme, cuisine cloud, cuisine en nuage, cuisine virtuelle* ; esp. *dark kitchen* = *cocina fantasma* ; *grill, steack house* = fr. *rôtisserie, grilladerie* (Canada), esp. *asador, parrillada* ; des anglicismes adaptés : esp. *bungalow/bungaló, camping/campin* ou *drive-in* = *restaurant drive-in – restaurante drive-in* avec une adaptation morpholexicale par souci de transparence.

Finalement, les deux corpus contiennent des emprunts à l'italien : *appartement – apartamento ; pizzeria – pizzería, café* (l'italien étant l'intermédiaire pour le turc *qahve*, emprunté à l'arabe : cf. *qahwa*), mais aussi, avec l'essor du tourisme international et la mondialisation, des appellations de restaurants en lien avec

6 C'est nous qui traduisons.

les cuisines du monde entier : *izakaya* pour un restaurant japonais typique ; *kébab* – *kebap*, *kebab*, *restaurante kebap(b)* de l'arabe (*kabāb* « grillade », « viande grillée »), avec des variations dans la graphie en espagnol et un usage plutôt réservé aux établissements proposant cette spécialité turque très ancienne ayant subi des influences diverses (cf. le célèbre *Kebab House* à Madrid, ouvert en 1978, *Pepe Kebab* à Séville, etc.).

Termes français et espagnols du corpus analysé marqués par une équivalence formelle et des divergences sémantiques

Des termes aux étymons latins, italiens, germanique communs du corpus sont répertoriés comme des faux amis, c'est-à-dire comme des « termes d'origine et/ou d'aspect identique, mais de signification totale [sic] ou partiellement différente » (Cantera in Jorge Chaparro 2012 : 3). Il s'agit ici de faux amis sémantiques (et pas stylistiques ou structurels) conformément à la classification de Koessler et Darocquigny (1928) et Vinay et Darbelnet (1963), sur laquelle se base M. C. Jorge Chaparro (2012 : 2). Ainsi, la paire terminologique *auberge* – *albergue* est associée au verbe gothique (*DLE*⁷)/germanique occidental (*TLFi*) **haribairgôn* ou **haribergôn*, « loger une armée ». En français contemporain, *auberge* désigne un « hôtel-restaurant d'apparence rustique d'une classe touristique élevée », *PR 2015*⁸, alors qu'en espagnol, *albergue* renvoie à un refuge de montagne et à un établissement hôtelier pour courts séjours de passage⁹ (sens proche du sens étymologique et indiqué comme vieux pour le français, cf. « ANCIENNT Maison, petit hôtel simple, généralement à la campagne, où l'on trouve à loger et manger en payant. », *PR 2015*). Les usages spécialisés *auberge de jeunesse* – *albergue (de jóvenes/juvenil)*¹⁰, *auberge pour pèlerins* (peut-être un calque de l'espagnol, puisque tout aussi limité au Chemin de Compostelle) – *albergue de peregrinos*, eux, attestent d'une équivalence dans la désignation d'un établissement d'hébergement collectif à prix modérés.

Le cas des termes *cantine* – *cantina* est analogue : les notices étymologiques

7 *Diccionario de la lengua española - Real Academia Española.*

8 *Le Petit Robert 2015.*

9 Cf. « Establecimiento hotelero para estancias cortas, generalmente situado en un lugar de paso o estratégico », *DLE*.

10 De l'allemand *Jugendherberge*, ce concept d'hébergement étant lancé en 1909 à l'intention des jeunes randonneurs par l'instituteur allemand Richard Schirrmann qui, lors d'un violent orage survenu pendant une randonnée en montagne n'avait trouvé pour s'abriter avec sa classe qu'une école abandonnée : l'appellation reflète le fait historique à l'origine et la destination du référent nommé.

du *TLFi* et du *DLE* renvoient à l'italien *cantina* (dér. de *canto* proprement « angle » d'où « coin retiré, débarras », aujourd'hui « cave à vin »), mais les deux termes divergent par leur signification : « Service subventionné chargé de préparer et de distribuer les repas dans une collectivité ; les locaux qui l'abritent. », *TLFi*, en français, et en espagnol, « buffet, buvette » (cf. *la cantina de la estación* « le buffet / la buvette de la gare ») ; « bistrot » en Amérique du Sud ; « cave à vin maison » ; « garde-manger » (pièce ou meuble parfois aussi). Les deux dernières acceptions conservent un lien avec l'italien.

Dans la paire *taverne* – *taberna* (du latin *taberna* « échoppe, cabane ; boutique, magasin » ; [*devorsoria*] *taberna* « auberge, hôtellerie, taverne »), le terme espagnol désigne un établissement dédié essentiellement à la consommation de boissons, parfois de repas aussi (traduit par *bistrot* en français par le *Larousse*). Le français renvoie à un café-restaurant dans un style plus ou moins rustique au cadre imitant les anciens établissements de ce nom, mais aussi à un restaurant populaire en Grèce, en Turquie. Les dictionnaires espagnols ne contiennent pas ce sens ; il est toutefois présent pour *taberna/taverna* dans de nombreux textes touristiques sur la Grèce :

Tabernas en Grecia – Una visión general de un gastrónomo griego

Cuando se trata de comida griega, nada supera a la clásica taberna griega. Aquí tienes todo lo que necesitas saber sobre las tabernas en Grecia.

<https://viajaragrecia.es/blog/tabernas-en-grecia-una-vision-general-de-un-gastronomo-griego/> 9.07.2024

*Además de Heraklion, la bulliciosa capital que vio nacer a Domenicos Theotocopoulos (conocido como el Greco), en Creta hay dos ciudades realmente evocadoras: Chania (o Hania) y Rethymno. [...] En una y otra, la vida palpita en las **tavernas** (sí, con v) al calor del raki, una bebida autóctona que para los cretenses es todo un placer terrenal.*

<https://www.hola.com/viajes/20240618361597/creta-isla-griega-mitologia-mediterraneo/> 9.07.2024

Bodega/bodéga – *bodega* ont pour étymon le mot latin *apothēca*, du grec ἀποθήκη *apothēkē* « dépôt, entrepôt » ; les ouvrages lexicographiques français considèrent ce terme comme un emprunt à l'espagnol. Dans les deux langues, il s'agit d'un établissement de consommation de boissons alcoolisées, avec une extension du périmètre géographique dans la définition française (en Espagne ou dans le Sud de la France) et *Wiktionary* indique une nouvelle acception en lien avec le contexte socio-culturel des férias : «Lieu où les participants aux férias se rassemblent pour danser, discuter et boire».

Comme faux amis, ou polysèmes extralinguistiques, selon M. C. Jorge Charro (2012 : 184)¹¹, devraient être considérées deux paires de lexèmes du corpus regroupant une unité terminologique et une lexie de la langue générale. En français, *chalet* « habitation des Alpes, construite en bois, souvent ornée de balcons abrités par un toit à deux pentes, faisant saillie. », *TLFi*, mot franco-provençal de Suisse romande, formé de la racine pré-indo-européenne **cala*, « lieu abrité », voire « abri en pierre » (racine **Kal* = pierre), connaît des usages dans le discours touristique :

Réservez votre séjour à Châtel : grand chalet, chalet de luxe, chalet avec cheminée ...

Nos locations de chalets à la montagne n'attendent que vous !

Découvrez notre sélection de chalets de charme pour un séjour ski ou des vacances à la montagne.

<https://www.chatelreservation.com/location-de-chalet-a-chatel.html> 27.06.2024

Son équivalent espagnol serait *cabaña*, alors que pour *chalé/chalet*, *DLE* signale l'origine française, mais un sens différent : pavillon avec jardin. La problématique des faux amis entre le français et l'espagnol dans la terminologie considérée se croise ici avec celle des emprunts. *Mesón* « auberge ; restaurant typique, brasserie » présente une analogie évidente avec le mot français *maison* (sans statut terminologique). Son influence est évoquée par *DLE* en même temps que l'étymon latin commun *mansio* « séjour, lieu de séjour, habitation, demeure, auberge »¹². L'étymologie populaire, pour sa part, relie *mesón* au mot espagnol *mesa* « table ». L'espagnol a intégré ce terme aux expressions idiomatiques *estar una casa como mesón*, *o parecer un mesón* («Tener concurrencia extraordinaria de huéspedes o personas extrañas.», *DLE*), alors que le français a construit les idiotismes proches de sens avec le terme *auberge* : « loc. *Tenir auberge*. Recevoir tout le monde à sa table. *Prendre la maison de qqn pour une auberge*. Aller y dîner souvent et sans invitation. », *TLFi*.

Termes formellement distincts au sens identique dans les deux langues

Rôtisserie dans la partie française du corpus et *asador*, *parrilla* (et *parri-llada* en Amérique Latine) en espagnol illustrent ce cas de figure : ces dérivés suffixaux des verbes *rôtir* et *asar* (suffixes *-erie* et *-dor*), ainsi que de *parra* «

11 Car « la multiplication polysémique se produit non pas à l'intérieur d'une seule langue mais dans un domaine linguistique extérieur à celle-ci où une deuxième langue est impliquée ».

12 Le *TLFi* précise que l'acception « maison » du mot latin *mansio* n'est connue qu'en gallo-roman et dans les parlers septentrionaux.

gril » avec les suffixes *-illa*, *-illada*, désignent l'établissement où la viande est préparée à la broche ou au grill devant les clients. *Cabane à huîtres*, *moulerie* pour le français, et *colmado*, pour l'espagnol, sont des appellations d'établissements pour fruits de mer. *Gargote* et *figón* renvoient à des établissements de restauration bas de gamme.

Nous relèverons ici aussi des régionalismes pour *restaurant* et *hôtel*, tels que *bouchon* pour les restaurants traditionnels à Lyon, dérivé de l'ancien français *bousche*, « poignée de paille, faisceau de branchage »¹³ pour A. Rey ; *estaminet* (du wallon *staminê*, *èstaminê* « petit café populaire ») à Lille et dans le Nord de la France, restaurant traditionnel historique ; *winstub* (mot alsacien, de *win* « vin » et *stub* « salle »), établissement de restauration traditionnel en Alsace ; *casse-croûte* au Canada pour un « restaurant où l'on sert rapidement des repas simples », PR 2015 ; *grilladerie*, synonyme au Québec des anglicismes *grill*, *steak house* et du terme français *rôtisserie* ; *chigre*¹⁴ dans la province autonome des Asturies avec la signification de « tienda donde se vende sidra u otras bebidas al por menor. » (*DLE* indique comme synonyme *sidrería*) ; *guachinche*, restaurant typique de Tenerife (*buchinches* ou *bochinches* dans les autres îles Canaries), sans doute dérivé de *I'm watching you* ! (Je t'observe !), prononcé au cours de la négociation des prix autrefois par les clients britanniques des étalages de production agricole qui donnent naissance aux restaurants actuels ; *pascana* en Argentine, Bolivie et au Pérou comme hébergement ; *fonda*, en Bolivie, au Chili, au Mexique, à Cuba et au Pérou, pour un établissement servant des boissons et des repas.

Termes du corpus franco-espagnol des établissements d'hôtellerie-restauration sans équivalents dans l'autre langue

Nous classons ici les termes *realia* : des sèmes additionnels y enrichissent les notions d'hôtel et de restaurant, tout en tissant un lien prononcé avec un contexte culturel. En s'appuyant sur les travaux de M. Lederer (2015), F. Plassard (2022

13 « Ce vieux mot servait à désigner les rameaux de paille ou de foin suspendus à l'entrée des cabarets et petits restaurants, et faisait référence à l'emblème de Bacchus, le dieu romain du vin, souvent accroché aux portes des tavernes. Ces établissements accrochaient des « bouchons » devant leurs portes pour permettre à leurs clients de « bouchonner » leur cheval, c'est-à-dire de les brosser, avant de « mâchonner » à l'intérieur. » (Zuili 2024).

14 « Treuil » en français. A. S. González (2024) reprend l'hypothèse de Jesús Evaristo Casariego, historien et essayiste de Tineo, que « l'origine se trouve dans les quais de Gijón, où étaient manipulées les poulies d'amarrage appelées précisément treuils. Un des marins eut l'idée d'utiliser l'un d'eux pour déboucher une bouteille de cidre et la partie donna son nom à l'ensemble. Métonymie pure. ».

: 2) définit les *realia* comme des « mots ou expressions désignant des éléments spécifiques à une culture », essentiellement matérielle, et englobant principalement les noms et dénominations géographiques, les éléments ethnographiques, l'organisation de la vie en société. La langue du tourisme abonde en ces termes étroitement associés aux traditions locales, comme les villages blancs d'Andalousie et la sangria en espagnol par exemple (*pueblos blancos*, *sangría*), selon les propos de M. Calvi (2006 : 273). Ces lexies sont porteuses, en plus de leur valeur sémantique concrète, d'une composante appréciative et peuvent servir pour attirer l'intérêt des touristes. Le poids de la dimension culturelle fait qu'elles occupent une place centrale dans les descriptions de destinations touristiques. En Espagne, l'usage de lexies emblématiques pour certains hébergements dans les provinces autonomes (*pazos* (Galice), *casonas* (Asturies), *hospederías* (Estrémadure, Aragon, Castille-La Manche), *posadas* (Castille-León, Galice, Cantabrie), *haciendas*, *cortijos* (Andalousie), *masías* (Catalogne)) est encouragé par la législation locale ou nationale qui fixe les critères d'obtention de ces appellations.

Au sujet de *café chantant* ou *café-concert* (plus tardif et abrégé en *caf'conc'* dans la langue populaire), *Encyclopædia Universalis* précise qu'« en France, le café-chantant ou café-concert, devancier du music-hall, prend son essor dans la seconde moitié du XIXe siècle. », c'est-à-dire à la Belle Époque. En espagnol aussi, les calques *café-concierto* et *café cantante* désigneront jusqu'aux années 1960 des cafés proposant la consommation de boissons et de repas en même temps que des concerts-spectacles populaires légers, surtout à Séville, Madrid ou Barcelone, en tant qu'ancêtres des établissements de flamenco *tablao* (du nom de la scène disposée en leur centre où le flamenco était déjà présenté). Au Québec, le terme *pourvoirie*, vieux en français standard (« Lieu où se gardent les provisions que les pourvoyeurs sont chargés de fournir. », *CNRTL*), a pris le sens d'« établissement qui loue aux chasseurs et aux pêcheurs des installations et des services (logement, transport, équipement). », *Larousse*. Le terme *relais routier* réfère à une chaîne de restaurants de cuisine traditionnelle, au logo bleu et rouge portant la mention « Les routiers », situés le long des routes en France depuis 1934 pour accueillir initialement les conducteurs de poids lourds le temps d'une pause. Le terme espagnol *herriko taberna* (« taverne du peuple » en basque) recèle la notion d'un bar fréquenté par les membres et les sympathisants de *ezker abertzalea*, la gauche patriotique (partis de gauche, syndicats, organisations basques indépendantistes, traditionnellement associés aux couches populaires). *Parador (nacional de turismo)* est l'appellation portée par les hôtels d'une chaîne historique créée en 1910 afin d'améliorer l'image de marque du pays à l'international et constituée de

bâtiments emblématiques (forteresses anciennes, châteaux, monastères et palais), choisis pour leur valeur historique et culturelle. Ces *realia* terminologiques sont motivées par le contexte socio-culturel et reflètent par voie métonymique une situation sociolinguistique concrète, spécifique au pays concerné.

La catégorie des *realia* dans notre corpus est l'illustration parfaite du propos de C. P. Boisson (2001), pour qui « l'analyse d'une dénomination dans ses éléments de nomination permettrait de saisir une partie de la signification du concept, qui est symbolisée et qui accorde au signifiant sa motivation, son interprétabilité. C'est le contenu que l'on peut lire dans la dénomination. » (in Aymerich, Fernández Silva et Cabré Castellví 2008 : 737). Nous classerons ici par ailleurs les *realia* dans notre corpus que nous appellerons objectivement motivées, à savoir les appellations d'établissements formés sur des noms de spécialités locales : *dibiterie* (du haoussa *dibi*, morceau de viande), pour désigner un restaurant en Afrique et concrètement au Sénégal servant les *dibi*, viande grillée sur bois qui peut être assaisonnée d'épices ; *galetterie*, restaurant de *galettes* en Haute-Bretagne ; *arepera/areperia* pour les restaurants d'*arepas* (pain de maïs de couleur blanche ou jaune, garni notamment de jambon, de fromage, de viande, de haricots ou d'œufs) au Venezuela ; *caseta*, généralement petit pavillon dans les foires pour la vente de produits spécifiques (par exemple du vin traditionnel *fino* à la Feria de Abril de Sevilla ; *churrería* pour la pâtisserie originaire d'Espagne *churros* ; *horchatería* pour la boisson populaire à Valence *orchata*¹⁵ de *chufa* (« orgeat de souchet ») ; *taquería* pour les *tacos* mexicains ; *tasca* en Andalousie pour les vins xérès principalement.

Nous citerons, pour conclure, les termes spécifiques à une seule des deux langues qui intègrent de nouveaux traits sémantiques aux notions de base, comme *guinguette*, restaurant « où l'on danse » et « le plus souvent en plein air dans la verdure », *PR 2015* ; *binerie*, « petit restaurant où l'on sert, à prix modeste, des repas peu élaborés »¹⁶ au Québec ; *bouge*, café ou cabaret de mauvaise réputation et clientèle ; *grec* et son verlan¹⁷ *kegré*, restaurants à Paris et en Île-de-France proposant le sandwich oriental döner kebab (probablement en raison des célèbres restaurants grecs du Quartier Latin ayant popularisé la variante grecque de ce sandwich, le gyros, dans les années 1980). En Espagne, *gango* est synonyme

15 L'étymologie populaire fait référence à une réplique supposée du roi Jacques Ier d'Aragon « Això és or, xata » (« Ceci est de l'or, petite ») envers la jeune fille lui servant la boisson, mais *DLE* indique l'italien *orzata*, de *orzo* « orge » et le suffixe *-ata*.

16 Cf. <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/binerie>.

17 Procédé de formation de mots dans l'argot et le parler des jeunes qui inverse l'ordre des syllabes dans le mot, en apportant d'éventuelles modifications phonétiques et graphiques dans les formes originale et finale.

de *cantina*, *taberna*, mais avec l'indication supplémentaire d'un emplacement à l'extérieur de la ville et avec le seul service de boissons : « chiringuito que se monta para servir bebidas, en el campo, con palos y cubierta de ramas, paja o tela (actualmente tubos de metal y toldo de lona) con motivo de alguna romería. »¹⁸. Nous citerons ici aussi le terme d'origine arabe *kahouadji* (*kaouadji*), enregistré dans la seule partie française du corpus et désignant un café dans les pays arabes.

CONCLUSIONS

Les modèles morphosémantiques de formation terminologique

Le lexique touristique se démarque par sa structure morphologique spécifique due à l'existence de divers processus de formation des mots, d'un système de préfixes et suffixes, ainsi que de divers types de composition, plus développée que dans d'autres langues de spécialité, comme l'observe M. Blanco Calvo (2007). Nous pourrions y ajouter le nombre important de régionalismes et d'emprunts. La terminologie étudiée révèle la mise en œuvre de la dérivation avec une forte productivité du suffixe *-erie* pour le français, dans les noms d'établissements de restauration surtout : *brasserie*, *gaufrierie*, *hamburgerie*, *hôtellerie*, *pâtisserie*, *saladerie*, *tarterie*, et de *-ería* pour l'espagnol : *bollería*, *cafetería*, *hamburguesería*, *heladería*, *hotelería*, *pastelería*, *tetería*, etc. Des suffixes augmentatifs et diminutifs sont également utilisés : *-ette* (*buvette*) en français, *-ón* (*bodegón*), *-ito* (*chiringuito*) en espagnol. *Anti-café* (pour un établissement avec espace de travail et consommations et paiement en fonction du temps passé, appelé encore *café à la minute*, *club horaire* en français) procède, dans les deux langues, d'une préfixation avec *anti-*.

La composition préside à la création de mots composés du type nom + nom : fr. *bar-restaurant*, *café-bistro*, *cuisine fantôme*, *hôtel-club*, *wagon-restaurant* ; esp. *bar restaurante*, *barco hotel*, *coche restaurante*, *piano bar* etc. ; nom + préposition + nom : fr. *bar à cocktails*, *boîte de nuit*, *camping de tourisme*, *chambre d'hôte*, *hôtel de charme*, *village de vacances* ; esp. *albergue de peregrinos*, *bar de tapas*, *cocina en la nube*, *hotel de lujo*, *resorte de playa*, *salón de té* etc. ; nom + adjectif : fr. *bar laitier*, *café littéraire*, *complexe hôtelier*, *cuisine virtuelle* ; esp. *albergue juvenil*, *camping ecológico*, *casa rural*, *complejo hotelero* etc. ; mots-valises : *apartamento* + *hôtel/hotel* → fr. *aparthôtel* et esp. *apartahotel*, *motor* + *hotel* → fr. et esp. *motel* (emprunt à l'anglais), fr. *bateau-hôtel* ou *botel*.

La troncation fournit des dénominations dans les deux langues : *disco* < *discothèque*, *discoteca* ; esp. *café* < *cafetería*, fr. *café* < *café* < *café* < *café*.

18 Cf. *Diccionario de términos populares de Tomás Muñoz*.

Nous mentionnerons pour finir les emprunts qui ont été présentés au point 4.

Une synonymie étendue

La terminologie touristique étudiée ici comprend des séries synonymiques composées de termes présentant des distinctions sémantiques, expressives et stylistiques (cf. esp. *cafetín*, *cafetucho*, diminutifs de *café*). J. F. Aymerich, S. Fernández Silva et M. T. Cabré Castellví (2008 : 732) soulignent que le « fonctionnement sémantique-référentiel spécifique » de la dénomination terminologique n'exclut pas une « information sémantique complémentaire » fournie par celle-ci et « une vision particulière » du concept par la matérialisation d'un « choix de traits sémantiques parmi d'autres ».

En effet, en français, les synonymes *bar de plage* et *paillote* explicitent le type d'établissement et son emplacement et, pour le deuxième, sa construction ; les synonymes espagnols équivalents *merendero* et *chiringuito* renvoient à l'idée d'un repas léger (cf. *merendar* « goûter ») et au café (cf. *chiringuito* « filet de café », diminutif de l'antillais *chiringo* « filet (de liquide) ») servi d'abord dans les établissements des Caraïbes, puis sur l'ensemble des plages espagnoles.

La synonymie peut s'inscrire dans l'effort d'adaptation des anglicismes (traduction littérale ou mise en évidence de composantes essentielles du concept), lors de la pénétration de néologismes : *food court*, *food hall* : fr. *aire de restauration*, esp. *zona de restauración*, *plaza de comidas*, *patio de comidas*, *plazoleta de comidas*, *feria de la comida* ; *food bike* : fr. *vélo alimentaire*, *vélo-cuisine*, esp. *bicicleta de comida*, *bicicleta de café* ; *food truck* : fr. *restaurant ambulant*, *camion-restaurant*, esp. *gastroneta*, *tráiler comida*, *camión restaurante*.

Aspects stylistiques et pragmatiques de la terminologie franco-espagnole examinée

L'apocope, l'aphérèse, le verlan et la dérivation à base de suffixes diminutifs et augmentatifs génèrent dans les deux langues, comme nous l'avons observé, des unités terminologiques à rattacher au registre familier et pour lesquelles il faudra évoquer une équivalence partielle avec les termes correspondants de l'autre langue (cf. 3).

Les deux langues connaissent des usages terminologiques à des fins stylistiques et pragmatiques dans des appellations commerciales :

Dans un décor rustique mais élégant et une ambiance paisible, Chez Raoul Estaminet propose une cuisine nourrissante, une excellente carte des vins et un service fantastique. <https://fr.hotels.com/go/france/meilleurs-restaurants-traditionnels-lille> 6.07.2024

*Le **Bouchon** des Filles, c'est un bouchon à la sauce actuelle, qui revisite les*

classiques en leur donnant une touche de légèreté. <https://fr.hotels.com/go/france/meilleurs-restaurants-traditionnels-lille> 6.07.2024

Dans une optique de marketing, le terme spécialisé devient la garantie de l'authenticité du lieu et de la cuisine proposée, un signe visuel pour les touristes en quête de traditions locales. C'est une connotation de prestige par leur référence à la gastronomie française qu'apportent dans ces noms de restaurants le terme français *brasserie* et sa variante adaptée *brasería*, peu utilisés dans la langue espagnole générale :

*La cocina tradicional francesa con un toque moderno se sirve en Nota Blu New **Brasserie**, cuyo propietario, el futbolista parisino Zazou Belouins, ya ostenta otros restaurantes marbellís como el Casanis Bistrot.*

https://www.eldiario.es/consumoclaro/comer/seis-brasseries-espana-gozar-gourmet-comida-francesa_1_9732985.html 12.09.2024

*En nuestro Restaurante Vic **Brasería** encontrarás una variada selección de las mejores piezas de carne hechas a la brasa, platos de alta elaboración.* <https://www.vicbraseria.com/> 12.09.2024

Mesón, apparu en 1349 selon le philologue catalan Joan Corominas, auteur de *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, participe du nom d'établissements historiques classés (cf. *Mesón de la Victoria* à Malaga (1632), *Mesón de la Dolores* à Calatayud (1800)) et de nouveaux restaurants dans le style rustique.

Le terme français *kegré* a pour but de suggérer le côté tendance et convivial de l'établissement, le code langagier verlan étant associé au parler des jeunes :

Kegre de Pantin - Restaurant Kebab Grec à Pantin

*Le **Kegre** de Pantin est un incontournable pour les amateurs de kebabs et de street food. Situé à Pantin, ce restaurant propose des sandwichs grecs authentiques et créatifs, parfaits pour une pause sur le pouce.*

<https://mapstr.com/place/Coel9jLa7H/kegre-de-pantin-restaurant-kebab-grec-sandwich-halal> 25.07.2024

Une forte influence des facteurs extralinguistiques à la base d'une motivation importante des dénominations terminologiques considérées

Les facteurs extralinguistiques de nature sociolinguistique (contexte socio-culturel, souvent historique, culture nationale, langues étrangères dont le français en premier lieu), géographique (diffusion régionale), gastronomique (influences culinaires étrangères, spécialités), mais aussi les innovations incessantes accompagnant le développement des secteurs de l'hôtellerie et de la restauration, impactent fortement la terminologie analysée, font émerger des néologismes et contribuent souvent à renforcer la motivation terminologique, leur action étant

souvent conjugée au procédé métonymique. Si, dans l'ensemble, cette approche comparative permet de dégager essentiellement des similitudes entre le français et l'espagnol, nous noterons également l'apparition de faux amis terminologiques, chacune des deux langues ayant développé à sa manière les significations d'étymons communs, sans doute sous l'effet de facteurs locaux divers, ainsi qu'une tendance plus prononcée à la terminologisation d'emprunts à d'autres langues pour le français.

RÉFÉRENCES

- Aouteda 2018: A. A. Aouteda, El Origen del Tablao Flamenco. <https://www.casadelarteflamenco.com/tradicion-tablao-flamenco/>.
- Aymerich, Fernández et Cabré 2008: J. F. Aymerich, S. Fernández Silva et M. T. Cabré Castellví, La multiplicité des chemins dénominatifs. *Meta*, 53, 4, 731-747. DOI : [org/10.7202/019644ar](https://doi.org/10.7202/019644ar).
- Blanco Calvo 2007 : M.P. Blanco Calvo, Aproximación nocional, formal y semántica del vocabulario del francés del turismo. *Littérature, langages et arts : rencontres et création*, coord. por Dominique Bonnet, María José Chaves García, Nadia Duchêne, Huelva : Universidad de Huelva, 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554320>.
- Calvi 2001: M. V. Calvi, El léxico del turismo. *El ELE para contextos profesionales. Cultura e intercultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Felices Lago, Ángel M. (éds.). Barcelona: Universitat de Barcelona. https://www.academia.edu/460042/El_L%C3%A9xico_Del_Turismo.
- Calvi 2006: M. V. Calvi, *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid : Arco/Libros.
- CNRTL – Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <https://www.cnrtl.fr>.
- Corominas 1987 : J. Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid : Editorial Gredos.
- Curti Contessoto 2021 : B. Curti Contessoto, Une étude comparative des termes nommant les régimes matrimoniaux brésiliens et français : questions d'équivalence terminologique. *Multilingual academic and professional communication in a networked world*. Proceedings of AELFE-TAPP 2021 (19th AELFE Conference, 2nd TAPP Conference). Vilanova i la Geltrú (Barcelona), 7-9 July 2021. Vilanova i la Geltrú : Universitat Politècnica de Catalunya. <http://hdl.handle.net/2117/348442>.
- DECEL – Diccionario Etimológico Castellano En Línea. <https://etimologias.dechile.net/>. *DeChile.net*. www.dechile.net.
- Diccionario de la lengua española - Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/>.
- Diccionario de neologismos del español actual*. <https://www.um.es/neologismos/>.
- Diccionario de términos populares de Tomás Muñoz*. (Actualización 2016). <https://web.archive.org/web/20171024121714/http://www.agudojoven.es/diccionario-de-terminos-populares-2-actualizacion-2016/>.

- Dictionnaire Français en ligne – Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>.
- Dury et Picton 2009: P. Dury et A. Picton, Terminologie et diachronie : vers une réconciliation théorique et méthodologique ? *Revue française de linguistique appliquée*, 2, vol. XIV, 31-41. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2009-2-page-31.htm>.
- El sector de la restauración en España: dueños de su destino. *s.d.* <https://armanext.com/wp-content/uploads/2022/09/La-Restauracio%CC%81n-en-Espan%CC%83a.pdf>.
- Encyclopædia Universalis*. <https://www.universalis.fr/encyclopedia>.
- Felipe Gallego 1997: J. Felipe Gallego, *Diccionario de hostelería : hotelería y turismo, restaurante y gastronomía, cafetería y bar*, 2ª ed. Madrid : Paraninfo.
- Fernández et Montero 2003: F. Fernández et B. Montero, La premodificación nominal en el ámbito de la informática. Estudio contrastivo inglés – español. *Studies in English Language and Linguistics*. Sell Monographs, vol. 14, Universitat de Valencia.
- González 2024: A. S. González, ¿Por qué el chigre se llama chigre? <https://www.elcomercio.es/gastronomia/chigre-llama-establecimiento-hostelerro-asturias-20240416183614-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>.
- Groupito. 2020. Les relais routiers: véritable institution de nos routes. <https://www.groupito.com/blog/trip/les-relais-routiers-veritable-institution-de-nos-routes/>.
- Histoire des auberges de jeunesse. *s.d.* <https://youthhostels.lu/fr/about-us/histoire>.
- Hotelería: evolución desde la antigüedad hasta la actualidad. *s.d.* www.soloagentes.com/historia-de-la-hoteleria-evolucion-desde-la-antiguedad-hasta-la-actualidad/.
- Humbley 2001: J. Humbley, Quelques enjeux de la dénomination en terminologie. *Cahiers de praxématique*, 36, 93-115. <https://doi.org/10.4000/praxematique.338>.
- Humbley 2012: J. Humbley, Retour aux origines de la terminologie : l'acte de dénomination" *Langue française*, 2, n°174, 111-125. DOI : 10.3917/lf.174.0111.
- Jorge Chaparro 2012: M. Jorge Chaparro, Pour une typologie des faux-amis en français et en espagnol. Cédille: *Revista de Estudios Franceses*, 8, 174-185.

- <https://www.scribd.com/document/643779991/Pour-une-typologie-des-faux-amis-en-francais-et-en-espagnol-pdf>.
- La Langue française*. <https://www.lalanguefrancaise.com>.
- Larousse FR-ES en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-espagnol>.
- Lefer 2011: M. Lefer, Contrastive word-formation today: Retrospect and prospect. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 47, 4. DOI : 10.2478/psicl-2011-0034.
- Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française: nouvelle édition du Petit Robert de Paul Robert / texte remanié et amplifié sous la dir. de Josette Rey-Debove et Alain Rey*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Le Robert dico en ligne*. <https://dictionnaire.lerobert.com>.
- Medina López 2004: J. Medina López, *El anglicismo en el español actual*. Madrid : Arco Libros.
- Montero 1999: B. Montero, Lengua y tecnología : aspectos terminológicos. *Terminologie et Traduction*, 2, 156 - 157. Office des publications officielles des Communautés européennes. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/87293bc6-b163-47b6-87b2-542c39c17801/language-fr>.
- Otaola Olano 2004: C. Otaola Olano, *Lexicología y semántica léxica*. Madrid: Ediciones académicas S.A
- Plassard 2021: F. Plassard, Les realia au cœur du débat traductologique. *A propos des realia. Littérature, traduction et didactique des langues*, Al-Zaum, Malek; Boustani, Sobhi ; Medhat-Lecocq, Heba ; Pejoska-Bouchereau, Frosia. Editions des Archives contemporaines. <https://hal.science/hal-03849211/document>.
- Restaurants de Paris Guide Gallimard 1993*. Paris: éditions Nouveaux-Loisirs.
- Reverso Dictionnaire, moteur de recherche de la traduction en contexte*. <https://dictionnaire.reverso.net/>.
- Tallarico 2022: G. Tallarico, La néologie dans le domaine du tourisme, entre langue générale et langue de spécialité. *Estudios Románicos*, Murcia, vol. 31, 231-243. DOI : 10.6018/ER.508291
- Trésor de la Langue française informatisé*. <http://atilf.atilf.fr/>.
- Yllera Fernández 2001: A. Yllera Fernández, Linguistique contrastive, linguistique comparée ou linguistique tout court?. *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, Isabel Uzcanga et al. (éds.), 435-446. Salamanca.

Zuili 2024 : T. Zuili, Bouchons lyonnais : pourquoi les restaurants de Lyon s'appellent comme ça. https://actu.fr/auvergne-rhone-alpes/lyon_69123/bouchons-lyonnais-pourquoi-les-restaurants-de-lyon-s-appellent-comme-ca_60585079.html.

Wikipédia L'encyclopédie libre. <https://fr.wikipedia.org>.

Wiktionnaire Le dictionnaire libre. <https://fr.wiktionary.org>.

Sources du corpus de langue française et espagnole: Dictionnaires en ligne, sites web institutionnels, publications et magazines en ligne, sites spécialisés tourisme, blogs touristiques, sites commerciaux, dictionnaires imprimés, manuel de français gastronomique.

Anna Markova
Aksiniya Obreshkova

HOTEL-RESTAURANT ESTABLISHMENT NAMES IN FRENCH AND SPANISH: A COMPARATIVE TERMINOLOGICAL STUDY

Summary

This paper takes a comparative approach to the terms used to describe tourist accommodation and catering establishments in contemporary French and Spanish (*restaurant* - *restaurante*, *bistro(t)* - *bistró*, *auberge* - *albergue*, *chalet* - *chalet/chalé*, *taverne* - *taberna*, *bodéga* - *bodega*, *cantine* - *cantina*, *crêperie* - *crepería*, *fast-food*) in order to draw out observations on their equivalence and to note the similarities and dissonances appearing in their etymologies, morphosemantic profiles and discursive functioning. Sociolinguistic and cultural considerations also provide food for thought in this research, which is rooted in the professional context of tourism and focuses on the issues of borrowings and realia in this specialized vocabulary. The proposed analyses are underpinned by a corpus of hotel-restaurant terms drawn from official documents published online, dictionaries and glossaries, as well as fragments of authentic speech illustrating contemporary usage. The contrastive approach enables us to identify terms with formal and semantic equivalence or formal equivalence but semantic divergences, formally distinct terms with identical meanings in French and Spanish, and terms with no equivalents in the other language. Conclusions are drawn on general naming trends in the specialized hotel and catering lexicon, on significant synonymy in this particular terminological subset, observable stylistic and pragmatic aspects and a strong influence of extralinguistic factors leading to significant motivation of the terminological denominations studied.

Key Words: terminology, establishments, hotels-restaurants, French, Spanish

Aleksandra Nedeljković*

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

Katedra za romanistiku

Doktorand

TEMATSKA PROGRESIJA U FRANCUSKOJ LINGVISTICI TEKSTA: RAZVOJ, TIPOLOGIJA I ISTRAŽIVAČKI HORIZONTI

Ovaj rad posvećen je proučavanju tematske progresije u francuskoj lingvistici teksta, sa posebnim osvrto na istraživanja zasnovana na funkcionalnoj rečeničnoj perspektivi i izvedena na korpusu književnih tekstova. Polazimo od teorijskog okvira Praške škole, čiji su postulati imali presudan uticaj na francuske autore koji su od sedamdesetih godina XX veka razvijali sopstvena istraživanja o organizaciji teme i reme u tekstu. Posebna pažnja posvećuje se doprinosu Bernara Kombeta (Bernard Combettes), koji je, preuzevši Danešovu tipologiju (1974), oblikovao teoriju tematske progresije u francuskom kontekstu i time značajno uticao na dalji razvoj lingvistike teksta u Francuskoj. Rad najpre prikazuje osnovne odlike funkcionalne rečenične perspektive, zatim daje pregled francuskih studija nastalih od sedamdesetih do devedesetih godina, a potom se osvrće na novije radove iz poslednjih decenija. Na kraju se izdvajaju glavni doprinosi francuskih istraživača i ukazuje na otvorena pitanja i pravce budućih istraživanja. Rezultati rada pokazuju da francuska lingvistika teksta duguje mnogo tradiciji Praške škole, ali i da je razvila sopstvena metodološka rešenja i interpretativne modele.

Ključne reči: funkcionalna rečenična perspektiva, tema, rema, tematska progresija, Praška škola, francuska lingvistika teksta, Kombet

* aleksandranedeljkovic93@gmail.com

** Ovaj rad finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije prema Ugovoru br. 276/2 od 10. februara 2025. godine, koji je sklopljen sa Filološkim fakultetom Univerziteta u Beogradu.

Uvod

Pitanje tematske organizacije teksta i načina na koji se ostvaruje progresija između poznate i nove informacije zauzima važno mesto u savremenoj lingvistici. Istraživanja ovog fenomena naročito su povezana sa Praškom školom i teorijom *funkcionalne rečenične perspektive* (FRP), koja je tokom XX veka obezbedila temelje za analizu komunikativne strukture rečenice i teksta. U njenom okviru razvijen je niz koncepata koji su oblikovali dalja proučavanja u evropskoj lingvistici, a posebno se ističu radovi Vilema Matezijusa (Vilém Mathesius), Jana Firbasa i Františka Daneša. Potonji je, proširujući fokus sa rečenice na širu tekstualnu celinu, formulisao tipologiju tematske progresije (TP)¹ koja je postala polazna tačka za brojna kasnija istraživanja.

Francuska lingvistika je ovaj teorijski okvir usvojila relativno rano, ali interesovanje za fenomen TP nije bilo ujednačeno. Posebno se ističe rad Bernara Kombeta (Bernard Combettes), pionira u ovoj oblasti u Francuskoj, čija su istraživanja u drugoj polovini XX veka postavila temelje za dalja razmatranja. Njegov doprinos ogleda se u sistematskom proučavanju tematske organizacije različitih tipova teksta, pri čemu je književni korpus imao značajnu ulogu. Međutim, osim Kombeta, francuski lingvisti se retko detaljnije bave književnim tekstom, pa su relevantna istraživanja u ovoj oblasti ostala relativno oskudna.

U ovom radu nastojaćemo da prikažemo razvoj proučavanja TP u francuskoj lingvistici, sa posebnim osvrtom na književni tekst. Najpre ćemo ukratko predstaviti osnovne postulate FRP kao teorijskog okvira, zatim analizirati Kombetove pionirske radove, potom sagledati istraživanja sprovedena krajem XX i tokom XXI veka, da bismo na kraju ukazali na domete i ograničenja dosadašnjih pristupa i predložili pravce za buduća istraživanja.²

Praška škola i funkcionalna rečenična perspektiva

Nijedan francuski lingvista koji se bavio tematskom organizacijom teksta nije zaobišao teoriju poznatu kao FRP. Stoga, da bismo razumeli istraživanja o TP u Francuskoj, neophodno je ukratko predstaviti osnovne postulate ove teorije, koju mnogi proučavaoci i danas smatraju nedovoljno razjašnjenom i nedovršeno

1 Radi preglednosti, u nastavku rada korišćićemo skraćenicu FRP za označavanje funkcionalne rečenične perspektive, a TP za označavanje tematske progresije.

2 Napominjemo da se rad nadovezuje na našu studiju koja je planirana za objavljivanje u drugoj svesci časopisa *Filološki pregled* za 2025. godinu, u kojoj je teorijski okvir Praške škole, funkcionalne rečenične perspektive i tipologije tematske progresije primenjen na analizu Mopasanove pripovetke « Les Tombales ». U ovom tekstu isti okvir koristimo kao polaznu osnovu, ali ga primenjujemo u druge svrhe, na pregled francuskih istraživanja o tematskoj progresiji.

nom (Hoskovec 2012: 7). Pod njenim okriljem razvijena su različita, ponekad i protivrečna stanovišta, ali za naše istraživanje najrelevantniji su radovi trojice lingvista – Vilema Matezijusa, Jana Firbasa i Františka Daneša – koji su imali presudan uticaj na istraživače TP u francuskom književnom tekstu.

Polazna tačka FRP jeste komunikativna funkcija jezika, shvaćena kao prenošenje nove informacije. Ova teorija jezik ne posmatra kao izolovanu celinu, već uvek u kontekstu nastanka iskaza. Njene osnovne jedinice analize jesu *tema* (poznata, „data” informacija) i *rema* (nova informacija, fokus iskaza). Tema predstavlja ono što je već dato u tekstu ili pripada zajedničkom saznavnom univerzumu sagovornika, odnosno informaciju koja se može izvesti iz konteksta. Nasuprot tome, rema nosi akcenat iskaza, omogućava napredovanje komunikacije i odnosi se na informaciju koja nije prepoznatljiva u kontekstu. Na taj način Praška škola trasira put ka novom, autonomnom nivou analize rečenice i teksta. Glavno pitanje koje se postavlja odnosi se na raspodelu teme i reme i faktore koji na nju utiču. Istraživanja su pokazala da su za FRP ključni: kontekst, red reči, semantički postupci i intonacija (Firbas 1992, 1997). Njihov značaj varira od jezika do jezika – dok u jezicima s razvijenom fleksijom red reči ima manji značaj, u jezicima s fiksiranim redom reči on postaje odlučujući.

Vilem Matezijus i informativna struktura rečenice

Osnivač Praškog lingvističkog kružoka, Vilem Matezijus, postavlja temelje FRP. On formalnoj strukturi rečenice (subjekat i predikat) suprotstavlja informativnu strukturu, koju čine „osnova” i „srce” iskaza (*la « fondation » / le « cœur » de l'énoncé*) (Kombet 1983: 11). Ovi termini kasnije bivaju zamenjeni pojmovima tema i rema. Prema Matezijusu, rečenica je komunikativni iskaz koji odražava govornikov stav prema stvarnosti, a ne izolovana struktura (Hoskovec 2012: 16). Tema je polazna tačka iskaza, dok jedino rema omogućava napredovanje komunikacije. Posebno je isticao značaj reda reči u određivanju tematskih i rematskih elemenata: kod objektivnog (neobebeženog) reda reči tema stoji na početku, a rema na kraju, dok subjektivni (obebeženi) red omogućava da rema prethodi temi (Kombet 1983: 11). Iako osporavani, njegovi uvidi ostaju polazište za kasnije istraživače, među kojima je i Jan Firbas.

Jan Firbas i komunikativni dinamizam

Matezijusova stroga dihotomija teme i reme ubrzo se pokazala nedovoljnom, naročito u slučajevima rečenica bez „date” informacije, npr. *Dans un pays*

*vivait un roi*³. Rešenje je ponudio Jan Firbas, koji prvi uvodi termin *funkcionalna rečenična perspektiva* 1957. godine. On odbacuje oštru podelu na temu i remu i uvodi pojam *komunikativni dinamizam*, definisan kao „inherentno svojstvo komunikacije koje se ispoljava u konstantnom napredovanju radi ostvarivanja komunikativnog cilja; drugim rečima, ka ispunjavanju komunikativne svrhe”⁴ (Firbas 1992: 7). Svaki element rečenice doprinosi komunikaciji različitim stepenom komunikativnog dinamizma – tema najmanjim, rema najvećim. Firbas uvodi i *tranzicione elemente* koji, zajedno s remom, čine netematski deo rečenice (Firbas 1992: 71). Tako, u datom primeru, priloška odredba (*dans un pays*) čini remu u užem smislu, dok glagol (*vivait*) povezuje nju i drugu remu (*un roi*). Firbas posebno ističe da rečenice bez teme postoje, dok rečenice bez reme ne mogu postojati, jer bi time komunikacija izgubila svrhu (Firbas 1987: 151, prema Kombet 1991: 50).

František Daneš i tipovi tematske progresije

Za razliku od Matezijusa i Firbasa, čija istraživanja ostaju na nivou rečenice, František Daneš širi okvir analize na tekst. On primećuje da su dotadašnja istraživanja njegovih kolega ukazivala na važnost teme. Međutim, Daneš insistira da se nikako ne sme zanemariti uloga reme u tekstu. Zapravo, on smatra da rema, zajedno sa temom, daje veliki doprinos u ostvarivanju koherencije teksta. Ukoliko ova dva elementa nisu dobro raspoređena unutar teksta, onda on gubi smisao. U skladu s tim, Daneša zanimaju tipovi veza koje se ostvaruju između teme i reme, a koje naziva *tipovima tematske progresije*. Smatra da se kroz TP može videti sam skelet teksta i uočiti u kojoj meri je on koherentan (Daneš 1974: 113–114; Dauning 2001, 2023: 21).

Daneš uočava tri tipa tematske progresije: (1) *prostu linearnu progresiju*, gde rema prethodne rečenice postaje tema naredne; (2) *jednotematsku (konstantnu) progresiju*, gde ista tema traje kroz više rečenica, dok se rema menja; i (3) *podtematsku/podrematsku progresiju*, gde se jedna hipertema ili hiperrema (ona se može nalaziti na početku teksta ili u samom naslovu, na mestu teme ili reme) razlaže na podteme/podreme unutar teksta. Ova podela, kako sam autor napominje, uslovnog je karaktera i ne mora važiti za sve jezike (Daneš 1974: 118–120, 124–125). Danešovu tipologiju TP kasnije će u Francuskoj prvi preuzeti Bernar

3 U jednoj zemlji živeo je jedan kralj. (Svi prevodi u ovom radu su naši, ukoliko nije posebno naznačeno.)

4 U originalu: 'It [communicative dynamism] is an inherent quality of communication and manifests itself in constant development towards the attainment of communicative goal; in other words, towards the fulfilment of a communicative purpose'.

Kombet za sopstvena istraživanja TP u francuskom tekstu, a njegov primer će slediti i ostali francuski lingvisti ovog usmerenja.

Prva proučavanja tematske progresije u književnom tekstu u Francuskoj – Bernar Kombet

U ovom delu rada prikazujemo najvažnija istraživanja o TP u francuskom književnom tekstu. Posebnu pažnju posvećujemo Bernaru Kombetu, koji je u početku bio gotovo jedini francuski lingvista koji se temeljno bavio ovom temom. Njegovo interesovanje za fenomen TP započinje krajem sedamdesetih godina XX veka, a razvija se sve do sredine devedesetih, kada fokus istraživanja premešta na dijahronijski nivo i druge osobenosti teksta⁵. Naše interesovanje usmereno je na njegov rad iz perioda od kraja sedamdesetih do kraja osamdesetih godina, kada je proučavao TP u književnom diskursu.

Prvi članak posvećen ovoj temi Kombet objavljuje 1978. godine pod naslovom *Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants*⁶. Naslov otkriva da su mu korpus činili narativni školski sastavi učenika nižih razreda osnovne škole, koje upoređuje s književnim tekstovima za decu. Analizom oba tipa diskursa, Kombet uočava razlike u njihovoj tematskoj organizaciji. Književni tekstovi pokazali su se znatno složenijim. U njima je najčešći raspored tematskih i rematskih elemenata: priloška odredba (tema) + glagol + subjekat (rema). U dečjim sastavima, naprotiv, tema je obično realizovana nominalnom grupom, a rema glagolskom sintagmom. Književni tekstovi sadrže raznovrsnije teme – zamenice, nominalne grupe i parafraze – dok dečji sastavi uglavnom preferiraju lične zamenice. Kada je reč o tipovima TP, dečji tekstovi gotovo uvek slede konstantnu temu, dok književni uravnoteženo kombinuju sve tri vrste progresije, uz izraženo prisustvo tematskih prekida, karakterističnih za pisani i književni jezik, a gotovo odsutnih u usmenom i naučnom diskursu (Kombet 1978: 82). U ovom članku Kombet se oslanja na Danešovu tipologiju TP (1974), iako umesto o tipovima govori o „shemama” (Kombet 1978: 80–82). Već u uvodu rada poziva se na postulate Praške škole, što potvrđuje njen snažan uticaj na njega od samog početka (Kombet 1978: 75). Kao pionirsko istraživanje, članak nije ponudio konačne odgovore, već je otvorio niz novih pitanja – naročito o tipovima progresije u različitim književnim tekstovima i ulozi informativne analize u sticanju tekstualne kompetencije – kojima će se Kombet kasnije detaljnije baviti, naročito u kapitalnom delu *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique* (1983).

5 O radu ovog lingviste može se nešto više saznati na sledećem sajtu: <https://perso.atilf.fr/combettes/> [pristupljeno 25. 12. 2024.].

6 Tematizacija i tematska progresija u dečjim pričama.

Ova monografija predstavlja vrhunac Kombetovih istraživanja na polju tematske analize teksta. Nijedan francuski lingvista, pre ni posle njega, nije TP obradio s tolikom doslednošću. Knjiga je postala nezaobilazna referenca za sve kasnije proučavaoce u Francuskoj. U njoj autor pokušava da odgovori na dva ključna pitanja: (1) zašto proučavati TP i u koje svrhe se ova analiza može koristiti i (2) da li tipovi progresije zavise od tipa teksta. U prvom delu knjige Kombet razmatra osnovne pojmove FRP i stavove Matezijusa i Firbasa, ilustrujući ih primerima izolovanih rečenica i stihova. U drugom delu usmerava se na književne tekstove francuskih pisaca XIX veka, ali analizira i druge žanrove – novinske članke, reklame, pesme. Mi ćemo se zadržati na rezultatima koji se odnose na književnost.

Definiciju TP i njenih tipova Kombet opet preuzima od Daneša (Kombet 1983: 91–92). Svaki tip ilustruje primerima iz romana i pripovedaka francuskih klasika XIX veka, pri čemu mu osnovnu jedinicu analize predstavlja pasus. Za naše istraživanje značajni su zaključci do kojih dolazi o ponašanju progresija u književnom tekstu i njihovom odnosu prema tipovima diskursa. Prema Kombetu, književni tekstovi su naročito pogodni za analizu jer obuhvataju sve tipove progresije, budući da u njima susrećemo deskriptivne, narativne, argumentativne, eksplikativne i dijaloške sekvence⁷. Linearna progresija česta je u deskriptivnim pasazima, jer omogućava postepeno pomeranje pažnje čitaoca kroz prostor koji se opisuje. Međutim, ovaj tip progresije se teško održava na širem tekstualnom prostoru, jer u dužim celinama može dovesti do gubitka jedinstvene referentne tačke. Narativne sekvence najčešće se razvijaju sa jednotematskom progresijom, pogodnom za razvijanje informacija o likovima. Naime, ovaj tip progresije omogućava postupno razvijanje različitih vidova iste referentne tačke. Na taj način autor može da osvetli likove iz više uglova, ističući njihove osobine, postupke ili odnose sa drugim junacima, pri čemu kontinuitet teme doprinosi koherentnosti naracije. Sa druge strane, linearna progresija, iako dinamična, nosi rizik gubitka koherentnosti. Zbog toga je jednotematska progresija češća, ali je, prema Kombetu, neophodno održavati ravnotežu između oba tipa radi očuvanja koherentnosti, u skladu s pravilima ponavljanja i progresije (Kombet 1983: 75–78). Podtematska, odnosno podrematska progresija pokazuje se najsloženijom jer podrazumeva analizu šireg tekstualnog konteksta. Česta je u deskriptivnim i argumentativnim sekvencama, gde omogućava razlaganje jedne realnosti ili ideje na više aspekata. Naime, kada proučavamo koherenciju tekstova u kojima su zastupljene linearna i jednotematska progresija, to možemo učiniti proučavajući jednu rečenicu za drugom. Drugim rečima, radi se o sukcesivnim progresijama. Međutim, u slučaju

7 Više o tipovima sekvenci u tekstu videti Adam 1992.

podtematske/podrematske progresije, moramo uzeti u obzir ceo tekst. Kombet zaključuje da se u književnim tekstovima tri tipa progresije uvek kombinuju i da nijedan ne može samostalno dugo da se održava (Kombet 1983: 102).

Pojavu tematskih prekida Kombet ponovo ističe kao karakterističnu za književni diskurs. Pod tim pojmom podrazumeva se trenutak u tekstu kada se uobičajeni sled TP naglo prekida: rečenice koje slede više se ne mogu povezati sa prethodnom temom, niti se u njima može prepoznati nastavak linearnog (tema → rema → nova tema) ili konstantnog (ista tema se ponavlja) tipa razvijanja. Drugim rečima, čitalac gubi mogućnost da na osnovu dotadašnjeg konteksta predvidi o čemu će se dalje govoriti. Prema Kombetu (1983: 103), ova pojava je naročito česta u književnim tekstovima, gde se javlja kao posledica umetnutih istorijskih ili filozofskih digresija, ali i kao način da se uspori naracija i pojačaju deskriptivni delovi. Na kraju analize autor zaključuje da, iako postoje izvesne tendencije u vezi sa tipovima progresije i tipovima teksta, među njima ne postoji stroga uslovna veza. Način upotrebe progresije zavisi pre svega od autorove namere i efekta koji želi da postigne (Kombet 1983: 110–111).

Ovim delom Kombet pre svega pledira za jednu novu didaktiku francuskog jezika, koja je u to vreme bila najviše fokusirana na gramatičku analizu rečenice i teksta. Autor želi jedan novi vid proučavanja jezika – jezika u kontekstu (Kombet 1983: 5). I upravo je jedna takva analiza moguća kroz proučavanje informativne organizacije teksta. Jer, ukoliko ne razumemo jedan tekst na globalnom nivou, ne možemo preći na druge nivoe njegove analize, gramatički i semantički. Kroz analizu tematske organizacije razvija se tekstualna kompetencija, koja je osnovna pretpostavka pismenosti (Kombet 1983: 5).

Do kraja osamdesetih godina autor objavljuje još jedan rad o pravilima ponavljanja i progresije (Kombet 1986), ali na korpusu školskih sastava, bez osvrta na književne tekstove, pa ga ne smatramo relevantnim za ovo istraživanje. Kao što smo istakli, u posmatranom periodu nijedan drugi francuski lingvist, osim Kombeta, nije pristupio proučavanju fenomena TP na tako sveobuhvatan način. Interesovanje za ovu problematiku u Francuskoj jača tek od poslednje decenije XX veka, čemu ćemo se posvetiti u nastavku rada.

Novi talas proučavanja tematske progresije u francuskom književnom tekstu

Naredni deo rada podelićemo u tri segmenta. Najpre ćemo dati opšti pregled istraživanja TP u književnom tekstu u Francuskoj tokom poslednje decenije XX veka. Zatim, razmotrićemo (ne)prisutnost ovog fenomena u francuskim studijama

književnog teksta u XXI veku. Na kraju ćemo ponuditi rezime navedenih istraživanja, ukazati na njihove domete i ograničenja i, konačno, predložiti smernice za buduća proučavanja.

Tematska progresija u francuskom književnom tekstu u istraživanjima na kraju XX veka

Krajem XX veka istraživanja na polju TP u Francuskoj postaju brojnija nego u prethodnim decenijama, iako i dalje nisu naročito obimna. Kombet ostaje lingvista sa najvećim brojem radova posvećenih ovoj temi.

U svom prvom radu u poslednjoj deceniji XX veka, *Hiérarchie et dépendance au niveau "informationnel" : la perspective fonctionnelle de la phrase* (1991), Kombet ne raspravlja detaljnije o samoj TP, već o značaju FRP za njeno razumevanje. Korpus ovog istraživanja čine rečenice, a ne tekstovi. Ipak, rad je značajan jer pokazuje da Kombet u potpunosti napušta Matezijusov koncept teme i reme u korist Firbasovog koncepta komunikativnog dinamizma⁸, koji smatra ključnim za analizu teksta (Kombet 1991: 49). Iako nije reč izričito o književnom tekstu, možemo pretpostaviti da se ove postavke odnose i na njega. Kombet još jednom naglašava važnost konteksta u analizi tematske organizacije (Kombet 1991: 49) i ističe nezavisnost FRP u francuskom jeziku u odnosu na druge jezičke nivoe, poput morfosintaksičkog i semantičkog (Kombet 1991: 48). Ovi uvidi posebno su zanimljivi jer mogu predstavljati polazište za dalja istraživanja, o čemu će kasnije biti reči.

Mnogo značajnijim pokazuje se njegov rad *Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques* (1993), u kome produbljuje pitanje odnosa između tipova teksta i tipova TP, pokrenuto još u kapitalnom delu iz 1983. godine. Ovoga puta usmerava se na deskriptivne sekvence u književnim tekstovima francuskih pisaca s kraja XIX i prve polovine XX veka. Istražuje da li je izbor tipa TP uslovljen isključivo namerom pisca ili i samim tipom teksta. Zaključci su slični onima iz ranijih radova: izbor progresije zavisi od autorske namere, ali Kombet sada još naglašenije ističe i ulogu tipa teksta. Tako, iako je u deskriptivnim sekvencama moguće pronaći sva tri tipa TP, najzastupljenija je linearna progresija, dok je jednotematska progresija najređa (Kombet 1993: 48–49). Pri tome, naglašava da nije reč o strogim pravilima, već o *tendencijama*: pri izboru progresije treba imati u vidu ne samo nameru pisca, već i specifičnosti tekstualnog tipa. Ovim radom jasno se uočava evolucija u naučnom pristupu Kombeta

8 U ranijim radovima, Kombet daje primat Firbasovoj analizi teme i reme u rečenici, međutim ne napušta potpuno Matezijusovu dihotomnu viziju teme i reme (Kombet 1983: 35–36).

koji postepeno napušta proučavanje TP u savremenom francuskom jeziku i okreće se dijahronim istraživanjima.

Kada je reč o drugim francuskim autorima, izdvajamo rad Franka Nevea (Franck Neveu, 1995) o TP i tematskim prekidima na primeru deskriptivnih odlomaka iz romana Andrea Malroa *Ljudska sudbina*. Neve analizu zasniva na Adamovoj (1992) ideji o tekstu kao heterogenoj celini koju čini više sekvenci (npr. deskriptivne, narativne), pri čemu se tip teksta određuje prema dominantnoj sekvenci (Neve 1995: 36). Zato on govori o deskriptivnoj sekvenci, a ne o deskriptivnom tekstu. Uz pomoć informativne analize jezičke strukture odlomaka, pokazuje različite efekte koji mogu nastati izborom određene TP ili umetanjem tematskih prekida. Tako, na primer, kako bi se prešlo sa tačke gledišta naratora na tačku gledišta glavnog junaka Katova, pisac koristi linearnu progresiju. Posebnu pažnju Neve posvećuje uticaju tematskih prekida na čitaoca i na atmosferu romana. U *Ljudskoj sudbini* oni pojačavaju neizvesnost i osećaj anksioznosti i nesigurnosti, čime se dočarava opšta atmosfera dela. Ovo istraživanje predstavlja značajan primer primene informativne analize u interpretaciji književnog teksta i ukazuje na nove mogućnosti proučavanja TP u francuskoj nauci o jeziku.

Ostala istraživanja iz ovog perioda nisu relevantna za predmet našeg rada, budući da se ne odnose na književni korpus. Uglavnom je reč o analizama učeničkih sastava (Karter-Tomas 1999) ili stručnih tekstova (Nejre 1992) u didaktičkom kontekstu.

Tematska progresija u književnom tekstu u istraživanjima u XXI veku

Može se primetiti da TP u književnom tekstu u prvoj deceniji XXI veka nije bila u centru interesovanja francuskih lingvista, s obzirom na to da nijedan rad posvećen ovoj temi nije objavljen. Drugim rečima, istraživanja o ovom fenomenu gotovo su zamrla tokom tog perioda. Međutim, početkom druge decenije dolazi do svojevrsne obnove interesovanja, pre svega u Francuskoj, Italiji i Češkoj, gde se javlja potreba za novim preispitivanjem uticaja Praške škole i FRP na evropsku lingvistiku. Gi Ašar-Bel (Guy Achard-Bayle, 2010), u članku kojim najavljuje seriju konferencija o FRP održanih između 2010. i 2012. godine, osvrće se na značaj ove teorije Praškog lingvističkog kružoka i njen uticaj u Francuskoj. Posebno ističe vrednost Kombetovih istraživanja, pre svega dela *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*, naglašavajući da ono i dalje predstavlja referentnu tačku na polju tematske analize teksta u francuskoj lingvistici. To potvrđuje i poslednje poglavlje obimne *Grammaire méthodique du français*, koje u okviru pregleda ključnih poj-

movu lingvistike teksta daje značajno mesto upravo Kombetovim razmatranjima. Time se potvrđuje da ovaj francuski autor i dalje ostaje najuticajniji u oblasti proučavanja TP u Francuskoj (Rigel i dr. 2024: 1026–1028).

Serijski pomenutih konferencija, međutim, nije rezultirala interesovanjem francuskih lingvista za tematsku organizaciju književnog teksta. Ipak, češka lingvistkinja Franciska Skuta (Franciska Skutta, 2012) sprovela je istraživanje TP u delu francuskog pisca Rejmona Kenoa *Stilske vežbe*. Budući da se radi o analizi književnog teksta na francuskom jeziku, smatramo važnim da se na ovom mestu osvrnemo na njene nalaze.

Analizirajući seriju varijanti jednog istog događaja, autorka nastoji da ispita odnos između TP, kao jednog od fenomena FRP, i tipa teksta. Njena polazna pretpostavka jeste da izbor TP zavisi od tipa teksta, što je hipoteza koju je ranije na francuskom korpusu književnih tekstova razmatrao i Kombet. Iako dolazi do sličnog zaključka o postojanju veze između tipa teksta i tipa TP, Skuta je, za razliku od Kombeta, mnogo striktnija. Dok on govori o tendencijama, ona govori o *pravilima*. Tako, na primer, smatra da se u narativnim tekstovima uvek javlja jednotematska progresija, dok su drugi tipovi progresije samo sekundarni i ne zaslužuju posebnu pažnju, jer služe tek da razbiju monotoniju teksta (Skuta 2012: 231–232).

Ipak, ovakav pristup smatramo suviše reduktivnim, jer ne uzima u obzir složenost teksta kao strukturno i značenjski razuđene celine. U tom smislu, Kombetova perspektiva, koja naglašava fleksibilnost i otvorenost u tumačenju različitih oblika progresije, čini se primerenijom za analizu tematske organizacije književnog teksta.

Pored Skutinog rada, u prve dve i po decenije XXI veka gotovo da ne nailazimo na istraživanja posvećena francuskom književnom korpusu. Ipak, TP proučavana je u drugim vrstama tekstova, najčešće u naučnim radovima (Koroj 2014), kao i u didaktičkom i akademskom kontekstu, na tekstovima učenika i studenata (Musa 2022; Aleksandrova i Li 2024). Važno je, međutim, naglasiti da većina ovih radova nije nastala u francuskoj akademskoj sredini, već na univerzitetima izvan Francuske. Ipak, ovde ih pominjemo jer je u njima analiziran francuski jezički korpus. Ovo dodatno potvrđuje činjenicu da u francuskoj naučnoj zajednici u tom periodu gotovo da nije bilo istraživanja TP ni u književnom ni u drugim tekstovima.

Tematska progresija i književni tekst – dometi i ograničenja. Kuda dalje?

U ovom delu rada iznećemo sopstvena zapažanja o sadašnjem stanju proučavanja tematske progresije u francuskom književnom tekstu, sa ciljem da ukažemo

na postojeće slabosti i moguća rešenja koja mogu otvoriti nove horizonte istraživanja.

Jedno od ključnih pitanja koje je najviše zaokupljalo istraživače odnosi se na vezu između tipova TP i tipova teksta. Kombet i Skuta su ponudili svoje odgovore, ali je važno napomenuti da su zaključke donosili na osnovu ograničenog broja tekstova, uglavnom narativnih i deskriptivnih. Za potpuniju proveru ove hipoteze potrebno je uključiti i druge tipove sekvenci, naročito eksplikativne i argumentativne, koje su gotovo u potpunosti odsutne iz dosadašnjih istraživanja. Čak i sam Kombet njihovu povezanost sa podtematskom progresijom pominje tek na jednom mestu u svojoj knjizi *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique* (1983: 99). Narativ i deskripcija, premda nesumnjivo pogodni za uočavanje tematskih obrazaca, ne iscrpljuju sve mogućnosti jezičke organizacije teksta. Eksplikativne i argumentativne sekvence poseduju sopstvenu dinamiku, koja može bitno preoblikovati način na koji se razvija odnos između teme i reme. Njihovo isključivanje iz analize stoga znači gubitak jedne dimenzije u razumevanju TP, dimenzije ključne za proveru da li su postojeće tipologije zaista stabilne i dovoljno fleksibilne. Može se, dakle, zaključiti da trenutne tendencije u literaturi ostaju metodološki sužene i da je proširenje korpusa neophodan uslov kako bi se tvrdnje o tipovima progresije proverile na raznovrsnijem i reprezentativnijem materijalu.

Korpus bi, osim toga, trebalo osavremeniti i proširiti u geografskom i kulturnom smislu. Naime, dosadašnja istraživanja uglavnom su izvođena na delima francuskih klasika s kraja XIX i prve polovine XX veka. Prema tome, u analize bi valjalo uključiti i dela savremenih francuskih, ali i frankofonih pisaca s kraja XX i početka XXI veka, kako bi se utvrdilo da li je došlo do promena u književnom diskursu i da li je na njegovu tematsku organizaciju uticao dodir sa drugim jezicima – na primer, arapskim, budući da autori magrepskog porekla zauzimaju značajno mesto u savremenoj francuskoj književnosti. Uključivanje frankofonih tekstova ne bi predstavljalo samo proširenje korpusa, već i nužan korektiv postojećih generalizacija: ono bi omogućilo da se proveri da li obrasci TP zaista važe u različitim kulturnim i jezičkim kontekstima ili su, naprotiv, vezani za specifične stilističke i poetičke norme francuskog književnog kanona. Ignorisanje ovih tekstova nosi rizik kulturne i jezičke pristrasnosti, jer se univerzalne tvrdnje o TP izvode iz uskog i homogenog materijala. Zbog toga je važno uključiti raznovrsniji korpus, što bi omogućilo uravnoteženiju i pouzdaniju sliku o funkcionisanju tematske progresije u književnom jeziku.

Fenomen tematskih prekidra, iako ga Kombet i Neve, na primer, eksplicitno prepoznaju, u dosadašnjim istraživanjima nije obrađen na sistematičan i sveo-

buhvatan način. A upravo su prekidi jedna od pojava presudnih za razumevanje načina na koji književni tekst ostvaruje ili narušava svoju koherentnost. Samo njihovo postojanje pokazuje da se kontinuitet teme i reme ne može uzimati zdravo za gotovo: on se u književnom diskursu stalno iznova potvrđuje, osporava ili preobražava. Kada autor prekida očekivani tok progresije, to ne predstavlja samo stilski postupak, već signal složenih diskurzivnih strategija kojima se čitalac usmerava, iznenađuje ili zbunjuje. Nedostatak detaljnijih i metodološki doslednih studija otežava preciznije razumevanje ovih postupaka i time usporava teorijski napredak u proučavanju TP. Drugim rečima, bez temeljne i rigorozne analize tematskih prekida svaka teorija o TP u književnom tekstu ostaje parcijalna i nedovršena, jer se upravo na ovim mestima najpreciznije proveravaju njene granice i mogućnosti.

Većina istraživača koji se bave tematskom organizacijom književnih i drugih tekstova čini to u didaktičkom kontekstu. Tačno je da ovakva analiza može biti dragocena učenicima u usvajanju maternjeg i stranih jezika, ali njena primena može biti daleko šira, na šta je ukazao i Neve. Proučavanje tematske organizacije književnog teksta može doprineti boljem razumevanju stila određenog autora, što je naročito značajno u studijama prevodenja. Ukoliko prevodilac ne uspe da uhvati glavnu nit i logiku autorovog teksta, njegov prevod neće biti adekvatan. Stoga bi u okviru obuke budućih prevodilaca bilo korisno uključiti informativnu analizu korpusa sastavljenog od više dela (npr. pripovedaka ili romana) jednog pisca. Takva vežba omogućila bi prevodiocu da stekne jasniju sliku o specifičnostima stila datog autora i da kasnije lakše rešava probleme u vezi sa tematskom organizacijom teksta, na koje će se nesumnjivo često susretati u praksi.

Daneš (1974: 124–125) je već istakao da tipovi TP koje je on uveo ne moraju nužno važiti u svim jezicima. Slične napomene nalazimo i kod drugih praških lingvista, poput Firbasa (1992, 1997), pa i kod samog Kombeta (1983), koji podsećaju da FRP ne zauzima isto mesto u različitim jezicima. U francuskom jeziku ona ima relativno nezavisan status, jer informativna struktura ne zavisi u tolikoj meri od sintaksičkih komponenti, a dodatno je oblikovana fiksiranim redom reči. U jezicima sa razvijenijom fleksijom, poput srpskog, gde je red reči slobodniji, raspored teme i reme uslovljen je i morfosintaksičkom strukturom. Upravo zbog toga kontrastivna istraživanja mogu biti izuzetno plodonosna. Na primer, mogla bi se analizirati pripovedna dela savremenih srpskih pisaca i njihovi prevodi na francuski, kako bi se uočile sličnosti i razlike u tematsko-rematskoj strukturi ovih dvaju jezika. Da li srpski tekstovi koriste iste tipove TP kao i njihovi francuski prevodni ekvivalenti i da li to čine u istoj meri? Šta se menja u FRP prilikom pre-

voda? Na koji način te promene utiču na originalnu tematsku organizaciju teksta? Ovo su pitanja koja bi mogla otvoriti nove pravce istraživanja, što ne znači napuštanje Danešovih postavki, već njihovo kritičko dopunjavanje i prilagođavanje u svetlu novih korpusa.

Zaključak

Prikaz razvoja proučavanja TP u francuskoj lingvistici teksta pokazao je koliko je nasleđe Praške škole, a posebno teorija FRP, oblikovalo francusku tradiciju koja je u velikoj meri obeležena Kombetovim pristupom. Njegova teorijska doslednost i sistematičnost doprineli su utemeljivanju TP kao legitimne teme na francuskoj naučnoj sceni, dok je njegov metodološki okvir postao neizostavna referenca za kasnije autore. Ipak, upravo takva dominacija, premda nesumnjivo plodna, dovela je i do metodološke homogenosti i svojevrzne redukcije: mnogi istraživači nastavili su da slede njegove pretpostavke, a da pritom nisu dovoljno kritički preispitivali same jedinice analize, granice između rečenice i pasusa, niti mogućnosti primene Danešove tipologije u širem korpusnom okviru. Na taj način, Kombetova figura ostaje nezaobilazna, ali istovremeno i ograničavajuća za razvoj pluralnijih i interdisciplinarnijih istraživačkih pristupa.

Na osnovu pregleda literature jasno je da TP u književnim tekstovima nije proučavana srazmerno svom značaju: prevagu imaju analize naučnih, stručnih i didaktičkih diskursa, dok književni korpus ostaje relativno zanemaren. Time su i neki fenomeni od posebne važnosti – poput eksplikativnih i argumentativnih sekvenci ili sistematskog proučavanja tematskih prekida – ostali na marginama. Uz to, fokus na klasičnim francuskim autorima rezultirao je kulturno i vremenski suženom slikom, što otvara potrebu za uključivanjem savremenih i frankofonih pisaca.

Ovaj rad je, zato, nastojao da ukaže na ključne slabosti dosadašnjih istraživanja i da istakne pravce u kojima bi buduća mogla napredovati. Posebno ističemo potrebu za proširivanjem i diversifikacijom korpusa, za detaljnijom analizom tematskih prekida, za povezivanjem istraživanja TP sa prevodilačkim studijama, kao i za kontrastivnim analizama između francuskog i drugih jezika. Time bi TP mogla biti sagledana u širem teorijskom i praktičnom okviru, čime se obezbeđuje i njena relevantnost u savremenim lingvističkim istraživanjima.

Sve u svemu, mogućnosti su brojne, a ova grana tekstualne lingvistike poseduje značajan potencijal koji tek treba istražiti.

Literatura

- Ašar-Bel 2010: G. Achard-Bayle, Du Cercle linguistique de Prague à une linguistique de texte 'à la française'. Annonce des journées sur la Perspective fonctionnelle de la phrase Metz-Nancy 2012 & Plaidoyer pour une géopolitique des sciences. *L'Analisi linguistica e letteraria*, XVIII(2), 431–436. [Online] [<https://www.analisilinguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/issue/view/40>] [19. 1. 2025.]
- Adam 1992: J.-M. Adam, *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Aleksandrova i Li 2024: T. Aleksandrova, Q. Li, Analyse contrastive de la progression thématique dans les écrits d'étudiants francophones et sinophones. *Discours*, 35, 3–30. [Online] [<https://journals.openedition.org/discours/13283>] [25. 2. 2025.]
- Karter-Tomas 1999: S. Carter-Thomas, L'organisation thématique et ses conséquences sur la clarté d'un texte. In P. Parlebas (éd.), *Le Corps et le Langage* (121–137). Paris: L'Harmattan. [Online] [https://www.researchgate.net/publication/32227866_L'organisation_thematique_et_ses_consequences_sur_la_clarte_d'un_texte] [22. 1. 2025.]
- Kombet 1993: B. Combettes, Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 77, 43–57. [Online] [https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1993_num_77_1_1683] [13. 1. 2025.]
- Kombet 1991: B. Combettes, Hiérarchie et dépendance au niveau « informationnel » : la perspective fonctionnelle de la phrase. *L'information grammaticale*, 50, 48–51. [Online] [https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1991_num_50_1_3254] [12. 1. 2025.]
- Kombet 1986: B. Combettes, Introduction et reprise des éléments d'un texte. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 49, 69–84. [Online] [https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2451] [10. 1. 2025.]
- Kombet 1983: B. Combettes, *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Kombet 1978: B. Combettes, Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française*, 38, Enseignement du récit et cohérence du texte, 74–86. [Online] [https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6120] [25. 12. 2024.]
- Koroj 2014: I.-C. Coroi, De la progression thématique dans le discours scientifique. *Anadiss*, 18(2), 31–36. [Online] [https://www.academia.edu/33819204/COROI_Ioana_Crina_De_la_progression_th%C3%A8matique_dans_le_discours_scientifique] [24. 2. 2025.]

- Daneš 1974: F. Daneš, Functional sentence perspective and the organisation of the text. In F. Daneš (ed.), *Papers in Functional Sentence Perspective* (106–128). Prague: Academia.
- Dauning 2001, 2023: A. Downing, Thematic Progression as a Functional Resource in Analysing Texts. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 5, 17–27.
- Firbas 1992, 1997: J. Firbas, *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoskovec 2012: T. Hoskovec, La perspective fonctionnelle de la phrase dans une perspective historico-philologique du foyer pragois de structuralisme fonctionnel. *Écho des études romanes*, 8(1), 7–25. [Online] [https://www.eer.cz/artkey/eer-201201-0001_la-perspective-fonctionnelle-de-la-phrase-dans-une-perspective-historico-philologique-du-foyer-pragois-de-struc.php] [24. 3. 2025.]
- Musa 2022: S. K. Moussa, La progression thématique dans les textes scientifiques : le cas des résumés des mémoires de deuxième année master promotion 2016–2017 de l'université Kasdi Merbah Ouargla. Mémoire de master. Ouargla: Université Kasdi Merbah Ouargla, Faculté des lettres et des langues. [Online] [<https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=336850>] [14. 3. 2025.]
- Nedeljković u pripremi: A. Nedeljković, Les types de progression textuelle dans la nouvelle « Les Tombales » de Guy de Maupassant. *Filološki pregled*, 52(2) (u pripremi).
- Neve 1995: F. Neveu, Progression et ruptures thématiques : Aspects de la technique descriptive dans *La Condition humaine. L'information grammaticale*, 67, 35–38. [Online] [https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1995_num_67_1_3035] [6. 1. 2025.]
- Nejre 1992: R. Neyret, Lecture d'énoncés et progression thématique. *Grand N*, 50, 89–102. [Online] [<https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/revues/grand-n/consultation/numero-50-grand-n/7-lecture-d-enonces-et-progression-thematique--528107.kjsp>] [8. 1. 2025.]
- Rigel i dr. 2024: M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Skuta 2012: F. Skutta, Perspective fonctionnelle et types de textes. Les variantes de la construction textuelle dans *Exercices de style* de Raymond Queneau. *Écho des études romanes*, 8(1), 229–239. [Online] [https://www.eer.cz/artkey/eer-201201-0018_perspective-fonctionnelle-et-types-de-textes-les-variantes-de-la-construction-textuelle-dans-exercices-de-styl.php] [24. 3. 2025.] [Online] [<https://perso.atilf.fr/combettes/>] [25. 12. 2024.]

Aleksandra Nedeljković

THEMATIC PROGRESSION IN FRENCH LITERARY TEXT

Summary

This paper examines the study of thematic progression in French text linguistics, with a particular focus on research based on Functional Sentence Perspective (FSP) and carried out on a literary text. The theoretical framework of the Prague School is taken as the starting point, since its principles strongly influenced French linguists who, from the 1970s onwards, developed their own analyses of theme–rheme organization in texts. Special attention is devoted to the contribution of Bernard Combettes, who adopted Daneš's typology of thematic progression (1974) and adapted it to the French linguistic context and thereby playing a decisive role in the further development of text linguistics in France. The paper first outlines the main features of FSP, then presents a review of French studies from the 1970s to the 1990s, and finally discusses more recent contributions. The conclusion highlights the major achievements of French researchers while pointing to open issues and directions for further research. The findings confirm that French text linguistics owes much to the Prague School tradition but has also developed its own methodological approaches and interpretative models.

Keywords: Functional Sentence Perspective, theme, rheme, thematic progression, Prague School, French text linguistics, Combettes.

ГЛОТОДИДАКТИКА

удк 81'23
81'33
81'243:37.015.3
81'243:37.091.33
doi <https://doi.org/10.18485/zivjez.2025.45.1.5>
Прегледни рад
Примљен 23/08/2025
Прихваћен 30/10/2025

Ивана Ђорђевић*

Метрополитан Универзитет
Факултет за стране језике
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Докторске академске студије

АФЕКТИВНИ АСПЕКТИ У МОТИВАЦИЈИ ЗА УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Циљ овог рада је преглед литературе на тему улоге различитих аспеката који утичу на мотивацију у учењу страних језика, односно критичко промишљање поменутих концепата у дидактичком контексту. Полазећи од идеје да је, поред когнитивног, емоционални аспект мотивације подједнако важан предуслов за успешно учење страних језика, у раду је приказан његов утицај на контекст извођења наставе. На основу промишљања теоријске грађе која се односи на практичне примере који утичу на мотивацију, понуђен је заједнички образац који има за циљ упознавање наставника са аспектима који утичу на мотивацију за учење, односно извођење наставе страних језика. С обзиром на то да мотивација подразумева двосмерну улогу, у контекст извођења наставе је важно укључити и умеће и осећања. Контекстуални фактори у развоју мотивације и креирање језичког амбијента који покреће мотивацију, подразумевају унутрашње и спољашње факторе. Истраживањем појединачних фактора, питања социјалне интеграције, природе емоција, динамике језичког идентитета и пројекције језичког бића, потенцијала маште, концепта Ј2 мотивационог селф система, потребе за комуникацијом, групне динамике, вишејезичног и једнојезичног контекста, утицаја социокултурне компетенције на мотивацију и континуираног

* ivana.djordjevicz@gmail.com

усавршавања наставника, могуће је преиспитати квалитет личног, али и институционалног методичког избора у извођењу наставе страних језика. Укључивањем сваког од наведених аспеката у наставу страних језика, могуће је оснажити размену између ученика и наставника и понудити јединствене дидактичке обрасце за успешно извођење наставе страних језика.

Кључне речи: емоционални аспект мотивације, психолингвистика, примењена лингвистика, методика наставе страних језика, J2 мотивациони селф систем

1. Увод

Процес учења страних језика подразумева и знање и осећање. Његова динамика се огледа у унутрашњем и спољашњем контексту, али и идентитету ученика и наставника. Динамичан контекст у којем учимо, односно предајемо страни језик, укључује познавање природе емоција, ставова, разлика и понашања, али и друштвени и културни контекст. Његова специфичност се огледа у континууму који се не односи искључиво на време и простор, већ на динамику језичког идентитета. Поменути идентитет је сложен концепт који истовремено захтева промишљање бића и света. Језик и говор су подједнако домен унутрашњег и спољашњег контекста и захтевају познавање, и природе, и друштва. Из тог разлога је важно промишљање оба контекста са циљем да се, на основу прегледа литературе, издвоје појединачни фактори који утичу на развој мотивације. Полазећи од Дерњејевог (1994) предлога редифиниције интегративног модела, а који се односи на друштвено условљен језички идентитет, ка савременим теоријским оквирима који подразумевају важност интерног процеса идентификације у оквиру сопственог J2 мотивационог селф система, могуће је разумети својеврсну дозволу да се, поред обавезе учења језика, промисли и жеља, односно пројекција сопственог језичког идеала. Концепт имагинарног, будућег језичког стања, односно његов утицај на позитивне и негативне емоције које прате учење страног језика и утичу на развој мотивације, приказани су у раду Грегерсена и Мекинтајера (2012). На важност индивидуалних фактора, односно снаге емоција, указује и Арнолд (2019) и укључује питање *ко смо*, поред важности питања *шта радимо*. Редифиницију интегративног модела, односно концепт динамичног језичког идентитета у оквиру J2 мотивационог селф система, у свом раду предлажу и Ушиода и Дерњеј (2009), позивајући на могућност трансфера језичког идентитета у будућа стања зарад утицаја на динамику мотивације. Питање улоге емоција у

комуникацији на страном језику поставља и Мекинџајер (2007) указујући на питање слободне воље, односно извора потребе за комуникацијом. Потребу за комуникацијом могуће је промишљати и у оквиру групне кохезије. Дерњеј (1997) предлаже концепт групног осећања које има потенцијал да превазиђе спазам у комуникацији код појединца. На питање утицаја локалног и глобалног контекста на развој мотивације указују и Клемен, Дерњеј и Ноелс (1994), те указују на утицај социокултурног окружења на мотивацију, развој ставова и групну динамику. Комплексна динамика Ј2 мотивационог селф система може се посматрати и кроз концепт трансформације дискурса у вишејезичном окружењу који у свом истраживању предлаже Павленко (2002). Улогу наставника, односно избора дидактичког материјала који покреће емоције и утиче на развој мотивације, преиспитује и Дел Олмо (2015), указујући на важност триптиха ученик – наставник – наставни материјал. Питање утицаја социокултурно оријентисаног дидактичког материјала на развој мотивације постављају и Бајрам, Зарат и Нојнер (1997), док питање мотивисаног наставника, који мотивише ученика, указује и на потребу за континуираним образовањем наставника, на које у свом раду указују Јовановић и Пејовић (2012).

Истраживање појединачних аспеката динамике језичког бића и света има за циљ проналажење разлога за поменућу динамику и њену везу са мотивацијом, али и да подржи идеју мотивисаног наставника који има потенцијал да разуме и утиче на мотивацију ученика. Задатак наставника јесте опсервација сваког сегмента у којем изводи наставу, али и обавеза да у процес учења, поред знања, укључи и осећања.

2. Улога мотивације у учењу страних језика

У протеклих неколико деценија, природа и улога мотивације у учењу страних језика предмет су бројних научних истраживања. Полазећи од важности њене димензије на пољу образовања, а на основу квалитативних и квантитативних резултата досадашњих истраживања, Дерњеј предлаже организацију друштвених и индивидуалних аспеката концепта мотивације која има за циљ заједнички образац. Поменути образац представља темељ за нове дидактичке тенденције и њихову реализацију у образовном контексту (Dornyei 1994: 273).

Методом брејнсторминга, Дерњеј пажљиво пореди друштвени и индивидуални аспект на који се позивају различити модели, истичући заједнички позив на алтернативне концепте и прагматичку примену (Dornyei 1994: 274–275). Поређењем најважнијих научних референци, издвојени

су елементи који имају за циљ појашњење интегративног и инструменталног мотивационог конструкта. Поменути конструкти правдају идеју стратешког модела за помоћ у учионици и истичу неопходност промишљања приступа у односу на контекст учења страног, односно другог језика. Дерњеј указује на чињеницу да мотивација у учењу страног језика зависи од контекста „ко учи, који језик и где га учи” (Dornyei 1994: 275). Логичан низ истицања важности различитих теорија мотивације употпуњује осврт на интринзични, унутрашњи свет жеља и тежњи односно екстринзични оквир, који се односи на спољашње покретаче мотивације зарад циља и награде. Поменути бинарност и утицај на процес и циљеве учења неопходно је изнова промишљати и концептуализовати у наставној пракси.

Из перспективе шта су нивои мотивације, даља систематизација има за циљ имплементацију и нуди практичан водич како. Акценат на три аспекта мотивационих компонената, специфичних за наставу, наставника и групу, резултира моделом који истиче ситуациони ниво и динамичан концепт примене у пракси. Динамичан оквир подразумева језички, ученички и ситуациони ниво и укључује социјалну, индивидуалну и димензију предмета образовања (Dornyei 1994: 283).

Стратешки предлог поменуте „education friendly”¹ (Dornyei 1994: 283) брошуре се огледа у упознавању са природом мотивације и њеној улози у наставној пракси. У самом наслову рада приказана је њена динамична природа, свеобухватан континуум, који подразумева активно промишљање понуђених теоријских решења и указује на обавезу верификације у образовном контексту.

Дерњејев допринос појашњењу, организацији и стратешком плану се огледа у процесу укључивања појединачних сегмената у општи оквир мотивационе димензије и упућује позив на личну и општу динамичност у сфери образовања. Одлука да се претходном, садашњем и будућем истраживању приђе из средишње зоне активног посматрача, поздравља профил мотивисаног наставника који, познајући различите нивое природе мотивације, уме да користи и мотивишући алат у динамичном образовном контексту.

3. Динамика позитивних и негативних емоција

Настава страних језика, поред дидактичког избора наставног материјала, позива и на редефиницију улоге емоција у процесу учења. Поменута улога

1 Брошуре која има за циљ помоћ у образовном контексту

указује на потребу за ширином у промишљању могућности пројекције језичког идентитета на временској равни, односно могућност измештања језичког идентитета, из претходног искуства у тренутно, али и будуће стање. Како би објаснио динамику језичког идентитета, Дерњеј предлаже концепт „могућег селфа” (Dornyei & Ushioda 2009) који се односи на идеју индивидуе о могућим стањима, односно питање шта ћемо и како постати учећи страни језик. Грегерсен и Мекинтајер, инспирисани Дерњејем, концепт „будућих стања” (Gregersen & MacIntyre 2012: 193) сматрају једним од кључних фактора за развој мотивације. Имагинаран, језички *селф*² и његова пројекција односно баланс између позитивних и негативних емоција имају потенцијал да покрену мотивацију и на тај начин укажу на важност емоционалног фактора у извођењу наставе страних језика.

Теоријски осврт на карактеристике позитивних и негативних емоција (Gregersen & MacIntyre 2012: 194–198) има за циљ укључивање обе димензије у процес учења. Временски континуум, у којем се користи снага позитивних и негативних емоција, односи се на договор између садашњих, антиципаторних и будућих, антиципираних емоција (Gregersen & MacIntyre 2012: 199). Резултат временског измештања је динамичан језички *селф* који утиче на мотивацију. У поменутом контексту, онај који учи страни језик има могућност потврде тренутних језичких капацитета, али и пројекције на временској равни. Будући сусрет са сопственим језичким системом, Дерњејева идеална визија, фокус на оно што би требало испунити и језичко искуство у датом окружењу, утичу на динамику учења (Gregersen & MacIntyre 2012: 200). Замишљена стања су од изузетне важности за личну језичку интроспекцију, али и интеракцију у одређеној ситуацији, односно контексту у којем се језик учи. Њихов потенцијал се огледа у тежњи да се направи што мања дискрепанца између садашњег и будућег језичког идентитета.

Педагошки оквир у којем се креира визија, вера у сопствене могућности и баланс између онога што ученик жели и чега се плаши, покреће мотивацију и подиже свест о важности учења језика. Методички избор који подразумева пажљиво праћење ученика у процесу учења, мотивишући и пажљиво одабран наставни материјал, динамичне активности и различите технике дисања и опуштања, правдају концепт развоја личног, али и друштвеног језичког идентитета.

2 Избор ауторке је да термин *селф* не преводи. Опредељеност за понуђене концепте *језичког јаства*, *сопства* или *идентитета*, ауторка сматра за још увек недовољно утемељене, лингвистички, али и у домену хуманистичких наука уопште.

Прилагођена наставна метода, у условима у којима је изазвана реакција, има за циљ модификацију емоционалне схеме и употпуњује когнитивни аспект мотивације. Емоционални баланс помаже процес учења и креира посебан педагошки *ток*, динамичан и активан процес који подразумева и задовољство и потешкоће у учењу страних језика.

4. Важност емоционалне компоненте у учењу страних језика

Поред когнитивне, значај афективне компоненте која покреће мотивацију и утиче на процес учења, Арнолд дефинише као нераскидиву везу између ума и емоције. Указујући на повезаност на релацији „емоција – мишљење – учење” (2019: 11) предлаже педагошки оквир у којем ће, поред когнитивне, афективна компонента имати важан утицај и учење чинити ефектним.

Значај позитивног окружења у учењу страних језика огледа се у редукацији стреса и анксиозности. Позитивне емоције утичу на мождану функцију, подстичу напредак у учењу и интеракцију. С обзиром на то да је комуникација једна од окосница учења страног језика, чулност, интеракција и креативност на релацији ученик – наставник, доприносе успешној реализацији појединачних комуникативних циљева: лингвистичког, прагматичког и социокултурног.

Полазећи од онога што се догађа „изнутра”, односно између људи у учионици, Арнолд (2019: 12) истиче важност индивидуалних фактора, самопроцену, мотивацију, стилове учења, интровертност и екстровертност и њихов утицај на факторе окружења, однос између ученика и наставника, кроскултурне процесе и преношење, као и групну динамику. Чињеница да се унутрашњи и спољашњи контекст усвајања и учења језика морају прожимати правда идеју да учење зависи од људи, а не искључиво од ствари. (Arnold 2019: 12).

Значај онога ко смо, поред онога што радимо, могуће је промишљати на основу концепта еволуције наставника; полазећи од онога ко познаје језик и методу, до познаваоца психолошког контекста у којем се одвија учење. Арнолд указује на снажну везу између компетенције и поверења, истичући да искључиво вербализација „ти то можеш”, није довољна уколико не постоји „самопроцена која долази из свести о сопственим капацитетима” (Arnold 2019: 13). Самопроцена подразумева компетенцију у оба смера: могућност ученика да учи и могућност наставника да подучава. Питање обостране мотивације, поред когнитивног, подразумева и афективни аспект, онај у којем се подједнако огледају и бити и радити.

На значај афективне мотивације указује и Заједнички европски референтни оквир (2001). Поред централне функције, комуникације, истакнута је важност афективног окружења, изградње, одржавања и оптимизације односа између професора и ученика.

5. Мотивација и језички идентитет

У протеклих неколико деценија, улога мотивације у учењу страних језика, поред когнитивног, све више укључује и афективни аспект. Њена улога изнова захтева промишљање концепта језичког идентитета. Разлози за редифиницију поменутог концепта су оправдани и односе се на глобални контекст: језичку политику, миграциону проблематику, развој дигиталних медија, али и контекст индивидуалних промена на које поменути контексти имају велики утицај (Ushioda & Dornyei 2009: 1). Динамичан идентитет се односи на жеље и циљеве појединца и утиче на мотивацију за учење страних језика у ширем, друштвеном контексту.

На потребу за редифиницијом интегративног концепта, у којем социокултурни контекст и потреба за идентификацијом у одређеној друштвеној групи утичу на мотивацију, указују Ушиода и Дерњеј, истичући глобалне разлоге, односе између доминантних и мањинских језика и постављају питање да ли се интегративни концепт може применити на глобалном нивоу (Ushioda & Dornyei 2009: 2).

Поред идентификације са групом, језичка јединка и идентитет подразумевају и интерни процес, претходно искуство, тренутну и будућу репрезентацију онога што ученик жели, може да постане и чега се плаши да постане, а коју Дерњеј предлаже у концепту могућег селфа (Ushioda & Dornyei 2009: 4). Уколико се језичка вештина посматра кроз призму идеалне или могуће језичке репрезентације, могуће је утицати на динамику мотивације и контекст учења језика прилагодити индивидуалним потребама. Група и шири контекст, иако изузетно важни, често занемарују потребе индивидуе и подразумевају једноличан контекст извођења наставе. Унутрашња динамика у учењу страног језика не представља мање активан изазов; она је једнако снажна као и динамика окружења у којем се језик учи. Из тог разлога је важно идентитет посматрати као динамичан и комплексан унутрашњи и спољашњи процес.

Педагошки оквир који укључује индивидуалне и друштвене потребе ученика подразумева новине у методичкој пракси. Потреба да се изнова редифинише процес извођења наставе и креира пријатно окружење у којем

су подједнако важни и умеће и осећања, огледа се у избору наставног материјала и активности који мотивишу наставу и опсервацији појединца, који у поменутој настави, понекад дискретно, захтева додатну мотивацију.

6. Мотивација и комуникација

Комплексан унутрашњи и спољашњи процес у учењу страних језика огледа се и у спремности за комуникацију. С обзиром на то да је комуникација важан део процеса и циљ у учењу страних језика, поставља се комплексно питање: одакле долази воља за комуникацијом? Полазећи од квалитативних и квантитативних истраживања на пољу мотивације, Мекинтајер предлаже „процес слободне воље” (MacIntyre 2007: 563). Одлука да се у току процеса учења језика говори или остане тих јесте резултат и индивидуалног и друштвеног контекста.

Неодлучност указује на дихотомију анксиозност – мотивација и из тог разлога је важно поставити питање жеље да се језик научи, односно одсуства жеље да се говори (MacIntyre 2007: 564). Поред лингвистичких, образовних и комуникацијских фактора, у условима који укључују психолошки, односно фактор слободне воље, могуће је утицати на *тренутну ситуацију* и прилагодити наставу у односу на неодлучност да се комуницира.

Питање да ли да пређем Рубикон³ односи се на тренутну одлуку ученика, његову слободну вољу да превазиђе језичку баријеру, истовремено свестан и тежине и лакоће у процесу учења. Пре него конфликтна, слободна воља је домен личне мотивације, а не искључиво контекста, групе или ширег окружења. Одлука јесте резултат динамичног процеса у учењу страних језика и подразумева педагошки оквир који поштује и прилагођава методу, односно модификује окружење у којем се језик учи.

Избор методе је важно прилагодити тренутку и ситуацији. У циљу превазилажења језичке баријере, Мекинтајер предлаже користан педагошки алат који нуде нове технологије: аудио и видео-запис и комуникацију у дигиталном окружењу (MacIntyre 2007: 569). Први се односи на могућност опсервације потешкоћа и напретка у учењу и поздравља могућност да се осети и сазна, док друга опција доприноси превазилажењу анксиозности и дозвољава да ученик одлучи у којем ће тренутку преузети иницијативу.

3 Дерњејев „модел процеса” (2005). Концепт је назван „Прелазак Рубикона”: у питању је метафора која се односи на обавезу онога ко учи страни језик да преузме иницијативу. (Преузето из: MacIntyre 2007: 564)

7. Групна динамика и мотивација

Организација у учионици и групна кохезија имају велики утицај на извођење наставе. У процесу учења је, поред наставног материјала, технике и лингвистике, важна и релација појединац – група – наставник. Интеракцију која се догађа у групи, Дерњеј сматра плодносном у настави страних језика (Dornyei 1997: 155). Емоција, интеракција, индивидуални напор, мотивација, поверење и сатисфакција утичу на унутрашњи и спољашњи контекст извођења наставе.

Дерњеј истиче да групе имају „сопствени живот” (Dornyei 1997: 157) и да се њихов потенцијал огледа у промени понашања и дељењу заједничких вредности. Он истиче четири фазе у животу групе: формирање, транзицију, перформантност и распуштање. Прва фаза је изузетно важна и односи се на упознавање учесника. Важност прве фазе се може посматрати са аспекта утицаја на мотивацију и захтева активно присуство наставника. Важност његовог учешћа се огледа у контролисању групе и захтева јасно дефинисање правила. У фазама које следе, мења се и емоционална схема групног ентитета. Дерњеј указује на важност групне кохезије у корист различитих емоционалних експресија, наводећи да група исказује „сопствено осећање”, те да исто утиче на мотивацију (Dornyei 1997: 164). Наставник је такође интерактивни учесник и његова улога лидера подразумева опсервацију и анимацију и смањује тензију доживљаја класичног ауторитета. Наставник је водич кроз знање и потребан организатор.

Практична импликација коју предлаже Дерњеј (1997: 167) односи се на временску флексибилност и дозволу да рад у групи траје. Интерактивне активности које имају за циљ размену у групи, рад у пару, лудичке активности, забавна такмичења, али и експлицитни циљеви, кључни су за когнитивни, али и афективни процес и развој мотивације.

Група је „ентитет за себе” (Dornyei 1997: 167) и место размене знања и осећања, односно истраживања, укључивања и аутономије и својеврстан кутак у којем се ученик често осећа безбедно. Група подстиче вољу за комуникацијом и не подразумева обавезу. Поред утицаја на активно учење, она мења свест о појединцу и контексту. Групна кохезија истиче снагу односа између људи, представља једну од најважнијих карика у реализацији комуникативних циљева и захтева посебан фокус наставника на начин формирања, одржавање и трајање.

Динамичност у учењу страних језика огледа се и кроз неизоставан рад у групи чија се ефикасност постиже балансом између афективног

и когнитивног, односно избором активности које покрећу мотивацију и поштовањем одлуке ученика да учествује у комуникацији.

8. Социокултурни аспект и мотивација

Поред квалитативних истраживања контекстуалних фактора у развоју мотивације, неопходно је укључити и квантитативна. Поменута истраживања социокултурних и психолошких аспеката у учењу страних језика указују на комплексност процеса развоја мотивације. С обзиром на то да контекст подразумева и микро и макроплан, поменута истраживања имају за циљ издвајање и груписање мотивационих аспеката који учествују у процесу учења језика. Примена тестова и упитника у датом контексту указује на допуну или потврду квалитативних истраживања.

Поред интегративног модела који указује на важност мултикултурног контекста, у којем се жеља за учењем језика везује за идентификацију са циљним језиком групе, важно је истражити и локални контекст у којем полазници не уче други, већ страни језик.

У првом случају су доминантни ставови, док се у другом истиче важност инструменталног модела. Квалитативном методом испитивања полазника гимназије који уче енглески језик на мађарском говорном подручју, издвојени су елементи који указују на различиту динамику мотивације у односу на контекст (Clément, Dornyei, Noels 1994: 423). Резултат истраживања је показао важност везе са англофоном културом и указује на контекст који је шири од одређене језичке групе, укључујући афективни аспект, који подразумева жељу да се буде у контакту са поменутом културом.

Поред мултиетничког, локални контекст такође указује на потребу да се редифинишу питање става, самопоуздања, динамике групе и улоге наставника у процесу учења (Clément, Dornyei, Noels 1994: 443). У оба случаја, социокултурни аспект представља погон за мотивацију и утиче на динамику учења страног језика. Потреба да се истраживање измешта у различите контексте на глобалном плану, употпуњује и потребу за иновацијом у методи и организацији наставе. Промена се огледа у сваком сегменту учења страног језика у одређеном контексту. Поред мотивације, жеље, става, самопоуздања, очекивања и испуњења циљева, фактор групе и профил наставника представљају важан сегмент учења. Управо на начин на који нас ученици посматрају, требало би да посматрамо и ми њих. Групни рад, међупредметно повезивање и наставни материјал који, поред

лингвистичког и прагматичког истиче социокултурни циљ, има важан утицај на учење страног језика и у локалном контексту.

9. Емоције и вишејезичност

Важност квантитативних истраживања у локалном контексту учења страних језика потврђују резултати дискурзивне конструкције емоција. Начин концептуализације емоција у билингвалном контексту и разлике у емоционалном наративу између руског и енглеског језика, Павленко посматра као резултат реструктурирања емоционалних категорија у јединствен језички запис (Pavlenko 2002: 45). Поменути запис се односи на утицај кроскултурних разлика на емоционалну експресију и упућује на потребу за промишљањем језика емоција, а не искључиво језика и емоција у билингвалном окружењу.

Полазећи од улоге афективне компоненте, позитивних емоција, везе између емоције и става према језику и истраживања на пољу двојезичности, Павленко истиче важност увида у природу и употребу језика, али и потребу да се изнова промисли веза између језика и емоција (Pavlenko 2002: 46). Питање дискурзивне асимилације са одређеном групом, на коју се позива интегративни модел, требало би допунити истраживањем трансформације дискурса у билингвалном контексту. На примеру руско-енглеског билингвалног контекста издвојени су елементи који указују на различитост у експресији емоција. Висока емоционална температура⁴ и често историјски и културолошки условљен доживљај патње, туге и љутње, у руском језику су изражени кроз унутрашњу акцију и тешко преводиви на енглески језик који емоције изражава као пасивна стања. У првом случају, у опису емоција, преовладали су глаголи, док се у другом осећања више исказују придевима и партиципима. Павленко наводи да је у руском језику емоционална активност концептуализована као кључ „живота душе” и истиче везу између искуства и емоције, док се у англофоном контексту вреднује контрола над емоцијама (Pavlenko 2002: 58). Даљим истраживањем у билингвалном контексту је такође издвојена и трансформација вербалног репертоара у исказивању емоција на страном језику. Поменути емоционални фрејминг се може посматрати и кроз Дерњејев концепт језичког *селфа* који указује на вишеструку природу језичког универзума и његове унутрашње и спољашње адаптације на контекст.

4 Павленко упућује на израз који Вербицка (1992: 395) користи у циљу истицања снажне емоционалне експресије, карактеристичне за руско говорно подручје (Pavlenko 2002: 54).

10. Социоафективни аспект и мотивација

Процес учења страних језика подразумева и динамичну улогу наставника. Истраживања указују на чињеницу да емоција и социјализација, односно релација ученик – наставник, имају велики утицај на мотивацију. Студију о утицају социоафективне димензије на мотивацију, Дел Олмо изводи на основу избора две активности у настави француског као страног језика код кинеских полазника, нивоа Б2 Европског референтног оквира (Del Olmo 2015: 72).

Полазећи од идеје да су наратив и размена емоционалног искуства, као и блискост са наставником од изузетне важности за развој интринзичне мотивације, Дел Олмо предлаже квантитативни модел истраживања. Ученицима је понуђен филмски наратив, емотивна сцена породичне расправе и једноставан, свакодневни приказ једног радног дана. У оба случаја, предложена је дискусија са циљем да се истакне важност емоционално снажног наратива и његовог утицаја на учење и размену. Метода тестирања ученика који су гледали филм показала је разлику у нивоу мотивације ученика да учествују у дискусији, али незнатну у односу на оне који су читали једноставан, свакодневни наратив. Хипотеза о важности наставног материјала који се односи на снажно емоционално искуство јесте потврђена, али је истраживање покренуло друго важно питање везано за вођену дискусију између ученика и наставника. С обзиром на то да је вођена дискусија захтевала високо ангажовање наставника, ученици су показали висок ниво мотивације за размену у дискусији на обе теме (Del Olmo 2015: 80).

Резултат поменуте студије показује да, без обзира на наставну тему, емоционална размена не зависи искључиво од наставног материјала, већ и односа између ученика и наставника. Мотивисан наставник и његов емотивни улог имају важан утицај на мотивацију ученика. Вођена дебата и активности усменог изражавања захтевају ангажованог и мотивисаног наставника.

Питање одабира наставног материјала, такође, представља важан изазов. Одлука да се наставник посвети одабиру наратива који утиче на мотивацију, требало би да остане једна од примарних у процесу учења језика. Питање избора је истовремено и питање контекста, а разлог за пажљив избор су појединац, група, наставник, социокултурни контекст и специфичност сваке ситуације, односно процеса у којима се настава одвија.

11. Социокултурни наставни садржај и његов утицај на мотивацију за учење страног језика

Питање утицаја социокултурног садржаја на мотивацију односи се на питање контекста у којем се учи страни језик, али и избор наставног материјала. Нојнер (Вугат и сарадници 1997: 52) указује на важност афективног приступа социокултурном садржају, увек у спрези са когнитивним. Избор тема које се обрађују у оквиру социокултурних циљева утичу на мотивацију ученика али, поред лингвистичких, покрећу бројна питања у оквиру културолошких наука. Да ли је социокултурни циљ место развоја мотивације или може бити узрок демотивације?

Осетљивост појма културе и идентитета може се посматрати из перспективе афективног аспекта мотивације; уколико је идентитет динамичан, покретљив и покренут, кроскултурно оријентисан наставни материјал има велики потенцијал да покрене мотивацију. Уколико језички *self* не жели да се измешта из контекста, било да су у питању унутрашњи или спољашњи контекстуални разлози, постоји могућност сусрета са ставовима, предрасудама и стереотипима који често угрожавају позитивне емоције. Питање избора социокултурног садржаја јесте питање познавања ситуације у којој се језик учи, односно питање мноштва у једном, а не једног у мноштву. Свест о осетљивом садржају представља изазов за наставника и подразумева пажљиво одабран материјал. Управо поменути циљ нуди ширину у избору и методичком приступу и има потенцијал да у датом контексту покрене мотивацију.

Нојнер (1997: 71) такође указује на повезаност емоција и социокултурне компетенције и њихову улогу у развоју „*moi et moi social*”⁵, кроз откривање других култура и, сходно времену у којем истражује, истиче интеркултурни приступ социокултурном садржају. Он такође наглашава да избор тема не преноси искључиво информацију, већ је социокултурни садржај привлачан и утиче на лични и друштвени развој.

Имајући у виду специфичност контекста учења језика, наставник је у обавези да изнова промисли појам култура и делује у правцу сажимања, укључујући различите идентитете у процес обраде мотивишућих социокултурних тема.

12. Континуирано образовање наставника и мотивација

Питање процеса и континуума у учењу страних језика подразумева и питање онога ко подучава, његову свест, мотивацију и обавезу да се

5 Себе и друштвеног себе (прим.прев.)

усавршава. Когнитивни и афективни фактори који утичу на процес учења утичу и на процес усавршавања оног који подучава. Поменута обавеза подразумева личне и друштвене факторе и потребу да се испрати сваки сегмент континуираног усавршавања: језичка обука, учење о подучавању и критички приступ настави страних језика (Јовановић и Пејовић 2012: 408).

Било да се на професионалној временској равни наставник налази у фази фантазије, преживљавања, савладавања или (верује да) оставља печат на ученике, континуум подразумева редовно ажурирање става према професији. Знање о преношењу знања се односи на преиспитивање, укључује мотивацију и поред когнитивне, позива на афективну компоненту, неопходну у процесу интеракције коју подразумева језички плејграунд. Организација активности у учионици је огледало и личног плана, свеобухватног попут селфа оног који учи страни језик.

С обзиром на то да знање подразумева и незнање, грешку и сходно томе преиспитивање сваког од модела усавршавања: шегртског, примењене науке и дуго очекиваног, рефлексивног модела (Јовановић и Пејовић 2012: 410) тематска свежина у понуди институција подразумева обострани ангажман. Очекивање редефиниције тематског садржаја у оквиру обука за усавршавање наставног кадра, позива на активност са обе стране: институционалну и личну. Питање предлога садржаја се управо односи на рефлексивни модел; наставник је у обавези да критички посматра понуђен садржај и модификује тематску схему у односу на контекст. Уколико динамика подразумева активан приступ, мотивисан наставник увек има прилику да искаже став о потреби за променом става. На тај начин ће и институције бити мотивисане да изнова ревидирају садржај обуке за наставнике и, сходно реакцији и бројности појединаца, школских и високошколских институција и удружења, бити и у обавези да испрате потребе за иновацијама.

Резултати квалитативне анализе анкете међу наставницима шпанског језика, поред навике на структуру уместо на функцију, информацију уместо умеће, централизацију уместо посматрања, (Јовановић и Пејовић 2012: 412) указују на неопходност у промени личног и друштвеног става, односно свести, и нису искључиво домен језичких, већ културолошких универзалија.

13. Закључна разматрања

Сложеност истраживања контекстуалних аспеката у развоју мотивације потврђује динамична природа емоција, потреба за имагинарним измештањем језичких идентитета у циљу сусрета са потешкоћама и потврдама у учењу

страних језика. Она се, такође, огледа у вољи за комуникацијом, динамици групе и подједнако зависи од личног и друштвеног, културолошког контекста. Специфичност контекста учења језика огледа се у жељи, могућности, очекивањима и потреби за новим језичким багажом. Поменути багаж истовремено позива на укључивање потребних садржаја и реорганизацију постојећих. Пут до циљног језика ученика зависи од педагошке припреме која подразумева знање, искуство, организацију и креативност, али се, иза валидног печата у језичком пасошу, осликава и веран сапутник ученика, мотивација.

Мотивисаног да изнова прелази границе, открива, тежи, машта, путовање ће, за онога ко учи страни језик, представљати авантуру и изазов, а дестинација испуњење жеље уместо искључиво циља.

ЛИТЕРАТУРА

- Арнолд 2019: J. Arnold, The importance of affect in language learning. *Neofitolog*, 52(1), 11–14.
- Бајрам и сарадници 1997: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Преузето са Conseil de l'Europe: <https://rm.coe.int/16806ad0bf>
- Клеман и сарадници 1994: R. Clément, Z. Dörnyei, K. A. Noels, Motivation, self-confidence and group cohesion in foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417–448.
- Савет Европе 2001: Conseil de l'Europe, *CECR / Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- дел Олмо 2015: C. Del Olmo, Pour une approche socio-affective des apprenants de FLE. Didactique du FLE à réinventer : mondialisation, immigration, référents culturels en copartage. *Crisolenguas*, 3(1), 72–82.
- Дерњеј 1994: Z. Dörnyei, Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273–284.
- Дерњеј и Малдерес 1997: Z. Dörnyei, A. Malderez, Group dynamics in foreign language learning and teaching. *System*, 25(1), 155–171.
- Грегерсен и Мекинтајер 2012: T. Gregersen, P. D. MacIntyre, Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of imagination. *SSLLT*, 2(2), 193–213.
- Јовановић и Пејовић 2012: А. Јовановић, А. Пејовић, Континуирано образовање наставника страног језика: потребе и изазови. [Continuoues education of foreign language teachers: needs and challenges] *Језици и културе у времену и простору*, 407–416.
- Мекинтајер 2007: P. D. MacIntyre, Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91(4), 564–576.
- Павленко 2002: A. Pavlenko, Bilingualism and emotions. *Multilingua-Journal od Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 21(1), 45–78.
- Ушиода и Дерњеј 2009: E. Ushioda, Z. Dörnyei, Motivation, language identities and the L2 Self: A theoretical overview. *Multilingual Matters*, 52(1), 1–9.

Ivana Đorđević

AFFECTIVE ASPECTS OF MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Summary

The purpose of this paper is to provide a comprehensive review of the literature addressing the role of various factors influencing motivation in foreign language learning, and to critically examine these concepts within a didactic framework. Starting from the premise that, alongside cognitive factors, the emotional dimension of motivation represents an equally essential prerequisite for successful language learning, the paper explores its influence on the teaching and learning context. Drawing on theoretical insights and practical examples that contribute to learner motivation, the study proposes an integrated model aimed at familiarizing teachers with key motivational aspects relevant to foreign language instruction. Since motivation inherently involves a bidirectional process, it is essential to incorporate both skill and emotion into the teaching context. Contextual factors in motivation development and the creation of a language environment that fosters motivation encompass both internal and external elements. By examining individual factors—such as social integration, the nature of emotions, linguistic identity dynamics, the projection of the linguistic self, the role of imagination, the L2 Motivational Self System, the need for communication, group dynamics, multilingual and monolingual contexts, the influence of sociocultural competence, and teachers' continuous professional development—this paper seeks to reassess the quality of both personal and institutional methodological approaches in foreign language teaching. Integrating these aspects into classroom practice can enhance interaction between teachers and learners and provide innovative didactic models for effective foreign language instruction.

Keywords: emotional aspect of motivation, psycholinguistics, applied linguistics, foreign language teaching methodology, L2 Motivational Self System

Александра Јакшић*

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за германистику

СТАВОВИ РОДИТЕЉА И ДЕЦЕ ПРЕМА УЧЕЊУ НЕМАЧКОГ КАО ДРУГОГ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Ставови родитеља играју кључну улогу у успеху њихове деце, посебно када је реч о учењу страних језика. Проучавање родитељских ставова може нам помоћи да разумемо како родитељи утичу на мотивацију и интерес деце за учење језика, што даље утиче на постигнућа у учењу. Такође, ставови родитеља могу обликовати избор језика који дете учи, као и дугорочне образовне и професионалне прилике које се отварају кроз познавање страног језика. С обзиром на све већу важност страних језика у глобалном друштву, истраживање овог аспекта може пружити увид у ефикасније приступе у настави језика и подршци ученицима.

Питање мотивације за учење страног језика постаје све релевантније у контексту глобализације и све веће важности немачког језика у образовању и запошљавању. Циљ истраживања је испитати коју врсту мотивације родитељи најчешће подстичу код своје деце – интегративну (мотивацију за интеграцију у културу немачког говорног подручја) или инструменталну (мотивацију усмерену ка практичним могућностима, као што су каријера или одлазак на студије у иностранству). Методолошки, истраживање се ослања на слободне интервјуе са шесторо ученика и њиховим родитељима кроз које су анализирани њихови ставови о немачком језику. Резултати показују

* aleksandrajaksicc@gmail.com

да родитељи често подстичу инструменталну мотивацију код ученика јер верују да је важно учити немачки као други страни језик због каријерних могућности које њихова деца могу имати услед познавања страног језика. Ови налази доприносе разумевању утицаја родитељских ставова на процес учења језика.

Кључне речи: вишејезичност, ставови, мотивација, родитељи, настава другог страног језика, немачки језик

1. Увод

Према Европској комисији, учење језика је „једна од најосновнијих вештина коју сваки грађанин треба да поседује како би активно учествовао у разумевању европске заједнице и оно олакшава социјалну кохезију” (Комисија Европских заједница, 2008). Европска комисија је усвојила Акциони план за европску сарадњу у области образовања и обуке (ЕТ, 2020), који је донет у мају 2009. године, а који има за циљ да животно учење и мобилност студената постану стварност, да се унапреди квалитет образовања и ефикасност обуке, да се промовишу једнакост, социјална кохезија и грађанско учешће у друштвеним питањима, те да се побољшају креативност и иновације на свим нивоима образовања (Европска комисија, 2011). На учење и усвајање другог страног језика утиче низ фактора – биолошки, когнитивни и афективни фактори за усвајање језика. Биолошки фактори обухватају узраст, пол и таленат, когнитивни фактори су стилови учења и структура личности, док су афективни фактори – страх, ставови и мотивација. Утврђено је да одређена афективна стања ученика утичу на усвајање другог страног језика, али се кроз наставу језика у основној школи примећује да одређени ставови родитеља према усвајању одређених предмета, па тако и страних језика, имају утицај на мотивацију ученика за учење.

Циљ овог рада је испитивање ставова родитеља и деце петог разреда према учењу немачког језика као другог страног језика. На почетку рада ће бити представљени афективни фактори који утичу на усвајање другог страног језика. Посебна пажња биће посвећена ставовима, али и мотивацији за учење немачког језика, при чему ће бити анализирана два типа мотивације – интегративни и инструментални. Док интегративна мотивација подразумева жељу за дубљим разумевањем културе и интеграцијом у говорну заједницу,

инструментална мотивација се ослања на могућности примене наученог језика, као што су професионалне и образовне могућности.

Током истраживања прво смо испитали ставове ученика према учењу немачког као другог страног језика, а затим и ставове њихових родитеља. У истраживању је учествовало шесторо ученика петог разреда, као и њихови родитељи. И ученицима и родитељима је био задатак да напишу свој став о учењу немачког. Ученици су добили задатак да то ураде током часа разредне наставе, док су родитељи писали своје ставове на родитељском састанку.

Ово истраживање треба да пружи увид у начин на који ставови родитеља обликују мотивацију ученика да уче други страни језик. Рад обухвата и анализу ставова родитеља о учењу немачког језика зарад будуће каријере њихове деце, као и ставове саме деце, која немачки језик често виде као средство за комуникацију током путовања и са породицом у иностранству. Упоређивањем ових ставова настојаће се разумети начини на које различити фактори утичу на мотивацију за учење језика у породици. Претпоставка на почетку рада јесте да су родитељи фокусирани на практичне аспекте учења и да углавном подстичу инструменталну мотивацију код деце. Одговор на питање која врста мотивације је кључна за усвајање другог страног језика и како ставови родитеља утичу на ученике може да помогне наставницима да прилагоде методе како би најбоље подстакли ученике да уче страни језик. Такође, резултати истраживања могу послужити као основа за даља истраживања о улози родитеља у образовању.

2. Теоријски оквир

2.1 Афективни фактори за усвајање другог страног језика

Претходна истраживања су потврдила да ставови родитеља играју пресудну улогу у мотивацији деце за учење страних језика. На пример, Гарднер и Ламберт (1972) су први идентификовали концепт интегративне и инструменталне мотивације у учењу језика, што је постало централни оквир за многе касније студије. Гарднерово истраживање је показало да деца која имају родитеље са израженом интегративном мотивацијом показују већи интерес за учење језика и постизање виших нивоа језичке компетенције. Према Гарднеру (1985: 110), родитељи могу имати значајну улогу у мотивисању своје деце за учење страног језика. Они то постижу разговором са децом о процесу учења, као и вредности учења језика, али и самим укључивањем у учење страног језика са својом децом. Поред тога, они могу

додатно подстицати мотивацију своје деце, тако што ће да вреднују и цене успех у учењу језика, али је важно и да пружи подршку и током периода неуспеха. Свој став према учењу страног језика родитељи показују и кроз лично ангажовање, нпр. гледајући презентацију за наставу немачког језика заједно са децом (Гарднер 1985: 109).

Студије попут оних које су спровели Бејкер (1992) и Ласагбастер (2005) наглашавају да родитељски ставови према језику често одражавају шири друштвени и културни контекст у којем породица живи. На пример, родитељи из вишејезичних средина, где је познавање језика кључно за друштвену интеграцију, често наглашавају интегративне аспекте мотивације код деце. Насупрот томе, у монолингвалним срединама родитељи су често усмерени на практичне користи језика, као што су могућности запошљавања и образовања у иностранству.

Према Дурбаби (2011), афективна стања могу имати утицаја на способност ученика да обради информације и меморише их. У одређеним педагошким контекстима ово стање може бити проузроковано високим захтевима који се постављају пред ученика; у ситуацији у којој ученичка постигнућа не могу да оправдају очекивања. Ниска доза страха може да допринесе вишем степену пажње и концентрације и да тиме омогући боље резултате (Ример 2002).

Ставови су релативно константни вредносни судови о култури језичке заједнице чији се језик учи. Неки глотодидактичари их не разликују као посебан чинилац у учењу страних језика, већ их убрајају у опште мотивационе факторе који утичу на развој интегративне мотивације (Дурбаба 2011). Гарднер и Ламберт (1972) истичу да су ставови према учењу другог језика кључан фактор који утиче на мотивацију и успех у учењу и усвајању другог језика. Према ауторима, ставови према учењу другог језика обухватају емоционалне реакције, интересовања и уверења у односу на језик који се учи. Гарднер и Ламберт (1972) истичу да социокултурни фактори, као што су друштвена средина и културни контекст, могу утицати на формирање ставова према учењу језика. На пример, позитиван став према језику може бити подстакнут ако особа види језик као корисно средство за комуникацију са људима из различитих култура или као средство за професионални напредак. С друге стране, негативан став може настати ако се језик перципира као тежак или непотребан. Аутори такође истичу да наставници играју важну улогу у формирању ставова према учењу језика. Њихово позитивно опхођење и

подршка могу подстаћи позитиван став код ученика и повећати њихову мотивацију за учењем. За Гарднера (1985), став је скуп уверења и психолошких предиспозиција за деловање или евалуацију понашања на одређен начин, док мотивација за њега представља разлог да се нешто уради; комбинацију жеље и напора да се постигне циљ. Ауторка Тодор (2016) у свом раду наглашава да позитивни ставови утичу на мотивацију ученика за учење, као и на успешније усвајање одређеног језика. Ставови утичу на већу ангажованост ученика, а повезани су и са бољим резултатима у усвајању другог страног језика. Тодор (2016) је у свом истраживању дошла до закључка да су ставови ученика према учењу језика одређени претходним искуством употребе језика. Према ауторкама Перић и Радић (2021), људи са позитивнијим ставовима креативније размишљају и имају већу жељу за учењем, што и резултира успешнијим учењем. Наставници језика могу помоћи да се промовишу позитивни ставови тако што ће у своје часове укључити аутентичне културне материјале и активности, пружајући ученицима прилике да комуницирају са изворним говорницима и охрабрујући ученике да размисле о својим ставовима и уверењима према циљном језику и култури (Дерњеи & Ушиода, 2013).

Још један од афективних фактора за усвајање другог страног језика јесте мотивација. Мотивација је скуп психолошких стања која утичу на појединца, на његово понашање и интензитет понашања. Та психолошка стања још се називају и мотиви. Постоји више различитих становишта што се тиче саме дефиниције мотивације за учење и усвајање другог језика, као и више различитих подела мотивације.

Студије које су се бавиле учењем немачког језика показују да родитељи често виде овај језик као средство за боље каријерне могућности и академски успех (Буссе, 2013). Због важности Немачке као економске силе, родитељи често подстичу инструменталну мотивацију код деце, истичући економске и професионалне предности учења немачког језика. Међутим, нека истраживања, као што су она која је спровео Сизер (2005), показују да деца код којих је подстакнута интегративна мотивација имају трајнији интерес и успех у учењу језика, без обзира на почетне циљеве родитеља. Ови налази показују да, иако је инструментална мотивација важна, интегративна мотивација често води ка дубљем и дугорочнијем интересу за учење језика. Такође, истраживања сугеришу да образовне политике и наставни програми треба да узму у обзир разноврсност родитељских ставова како би се боље подржала мотивација деце у учењу страних језика.

Интегративна мотивација је врста мотивације која се односи на жељу да се научи језик како би се постао део културе повезане са тим језиком. То је облик унутрашње мотивације који је вођен индивидуалним интересовањем за језик и културу, као и жељом за успостављањем односа са члановима циљне језичке заједнице. Утврђено је да је интегративна мотивација снажан предиктор успешних исхода учења језика јер ученици који су интегративно мотивисани имају тенденцију да испоље више нивое ангажовања, упорности и постигнућа у учењу језика. Концепт интегративне мотивације први су увели Гарднер и Ламберт (1972), који су предложили социоедукативни модел усвајања другог језика. Према овом моделу, већа је вероватноћа да ће ученици који су мотивисани да уче језик како би се интегрисали у циљну језичку заједницу бити успешнији у учењу језика од оних који су мотивисани инструменталним разлозима, као што су академски захтеви или изгледи за посао. Социоедукативни модел објашњава да на интегративну мотивацију утичу различити фактори, као што су ставови ученика према циљном језику и култури, њихова друштвена идентификација са циљном језичком групом и њихова перципирана сличност са члановима циљне групе језика. Истраживање је показало да је интегративна мотивација кључни фактор за успешно усвајање другог језика (Дерњеи 2005). Појединци који имају висок ниво интегративне мотивације имају веће шансе да стекну позитивније ставове према циљном језику, што може довести до повећане мотивације за учење језика. То пак може довести до бољег познавања језика и већег успеха у постизању комуникативне компетенције на циљном језику. Интегративна мотивација се може побољшати кроз различите стратегије, као што су промовисање интеркултуралне компетенције, стварање могућности за успостављање контакта са члановима заједнице циљног језика и пружање позитивних повратних информација ученицима и појачање њихових напора. Поред тога, наставници језика могу промовисати интегративну мотивацију стварањем подстицајног и инклузивног окружења у учионици које вреднује различитост и подстиче ученике да прихвате своју и туђу културу. Интегративно мотивисане особе исказују позитиван став према циљној култури и снажну заинтересованост за њу. У школском контексту се односи на заинтересованост за страну културу другог страног језика.

Инструментална мотивација је врста мотивације која се односи на жељу за учењем језика ради постизања неког практичног циља, као што је полагање испита, добијање посла или путовање у страну земљу. То је облик екстринзичне мотивације који је вођен спољним факторима, а не

унутрашњим интересовањем за језик или културу која је с њим повезана. Утврђено је да је инструментална мотивација предуслов за успех у учењу језика, јер ученици који су инструментално мотивисани имају тенденцију да покажу виши ниво напора, упорности и постигнућа у учењу језика. Концепт инструменталне мотивације први су увели Гарднер и Ламберт (1972) у свом социоедукативном моделу усвајања другог језика. Према овом моделу, ученици који су мотивисани да уче језик из инструменталних разлога, као што су академски захтеви или прилике за посао, и даље могу бити успешни у учењу језика, иако њихова мотивација може бити мање трајна од мотивације интегративно мотивисаних ученика. Инструментална мотивација је кључна у процесу учења језика и одражава жељу ученика да науче језик како би постигли неки практични циљ. Иако може бити мање трајна од интегративне мотивације, инструментална мотивација и даље може довести до успешних исхода учења језика, посебно када је ученицима обезбеђено окружење за учење које пружа подршку и изазов. Делује као екстринзичка мотивација онда када учење језика доприноси некој нарочито личној користи.

2.2 Утицај родитеља на мотивацију ученика

Родитељи представљају веома важан фактор у образовању своје деце јер њихове вредности, очекивања и ставови директно утичу на образовне одлуке које деца доносе. Овај утицај је посебно изражен у раним фазама образовања, када деца још увек развијају своје ставове према учењу и немају довољно искуства да самостално процене значај појединих предмета. Учење страних језика је један од образовних аспеката где су родитељска подршка и охрабривање од изузетног значаја.

Родитељи често обликују ставове своје деце према језику кроз разне факторе, укључујући друштвене норме, економске прилике, као и личне преференције према одређеном језику или култури. На пример, родитељи могу подстицати децу на учење језика због практичних користи које учење може донети, као што су побољшане каријерне могућности, или због шире културне интеграције и интересовања за стране земље. Ова мотивација, која долази од родитеља, често одређује колико ће деца бити посвећена учењу језика, колико ће бити мотивисана и колико ће уживати у том процесу.

Разликују се два основна типа мотивације која родитељи могу подстицати: интегративни и инструментални. Интегративна мотивација односи се на жељу да се дете уклопи у културу и друштво које користи страни језик, док је инструментална мотивација везана за практичне користи, као што су образовне прилике или каријера. Истраживања

показују да родитељи који имају позитивне ставове према језицима често подстичу дугорочну мотивацију за учење страних језика код деце, док они који виде језик првенствено као средство за постизање циљева могу подстицати мотивацију краткорочнијег карактера, која зависи од прагматичних резултата.

Гарднеров (1985) социообразовни модел разликује образовне и друштвене језичке ставове, који укључују групне и друштвене димензије, али и индивидуалне перцепције идентитета. Његов циљ је био да утврди како су ставовни и мотивациони елементи повезани са усвајањем другог језика (Л2). Однос између мотивације и оријентације (термин који је користио за означавање „циља“) представља кључни аспект његовог модела. Он прави разлику између интегративне и инструменталне оријентације у зависности од тога да ли се укључује жеља за припадањем групи која говори други језик, или пак виши утилитарни циљеви попут добијања бољег посла или полагања испита. У суштини, ставови и мотивација, иако два различита концепта, уско су повезани (Сизер 2010). За неке истраживаче ставови су претеча мотивације и помажу у објашњењу термина мотивације,, а да би се демонстрирала њихова међусобна повезаност, Сизер (2010) је развио модел мотивације који приказује како циљеви ученика језика утичу на њихове ставове и обрнуто. Герет (2010) такође наглашава њихову повезаност, наводећи да су ставови повезани не само са емоцијама већ и са мишљењем и понашањем. Дакле, ставови су повезани са напорима које особа намерава да уложи у учење језика. Ова два концепта су, према томе, сложено повезана, и иако ставови претходе мотивацији, у исто време мотиви могу утицати на став. Породица може играти кључну улогу у јачању позитивног мишљења деце према страним језицима. Ставови родитеља према страним језицима утичу на успех њихове деце у стицању вишејезичних компетенција. Према Гарднеру (1985: 110), родитељи могу ефикасно мотивисати своју децу да уче страни језик. На пример, родитељи који активно и позитивно разговарају о учењу језика са интегративном мотивацијом. Они чак могу покушати да уче језик заједно са децом, делећи позитивне утиске о учењу и подржавајући процес учења језика своје деце. Такође, препознају и цене успех, те настављају да пружају подршку и током периода неуспеха. Родитељи показују својој деци свој став према учењу страног језика и своју жељу да уче, нпр. читајући књигу на немачком језику или радећи домаћи задатак заједно са децом (Гарднер, 1985: 109).

3. Анализа и дискусија

3.1 Ставови родитеља према учењу другог страног језика

Родитељ А: Моје искрено мишљење је да је немачки идеалан избор за други страни језик јер је доста заступљен у Европи као матерњи језик, а јако је важно да деца уче стране језике. Поред немачког, мислим да је и француски језик добар избор за други страни језик.

Родитељ Б: Став наше породице је да је немачки као други страни језик у основној школи од велике важности у данашње време када је знање минимум два страна језика постало обавезно због будућности детета и касније пословне комуникације. Учење је увек корисно; са учењем је живот занимљивији, а са знањем би требало да је живот удобнији и лакши.

Родитељ В: Прво, немачки језик треба да буде обавезан други језик у већини основних школа. Учење наше деце треба усмерити на потребе тржишта и могућности запослења кад заврше школовање.

Друго, Немачка је један од највећих инвеститора у Србији и потребе за знањем немачког језика су велике. Сваком ко га зна даје предност за запослење у односу на друге кандидате. С обзиром на то да и сама радим у аустријској фирми, могу да оциеним да је знање немачког језика у данашње време неопходно.

Треће, знање енглеског језика се данас подразумева. Француски језик је језик дипломатије. Шпански језик је значајан уколико дете планира да живи у Америци или Шпанији. Руски језик је у тренутној ситуацији употребљив бар што се тиче наше земље. Свакако, сматрам да је значајнији него нпр. француски. Немачки језик је дефицитаран у нашој земљи и даје највеће могућности запослења у Европској унији. Велики број научних радова је објављен управо на немачком језику. (Прилог 2)

Родитељ Г: У ери глобализације значај познавања различитих страних језика отвара врата новим приликама, изазовима, повезивању међу децом. Знање страних језика утиче на побољшање меморије, самопоуздања и креативности код деце. Поред деце, родитељи обнављају некада стечено знање из страног језика или преко упознавања са новим језицима упознају културу, обичаје, навике других народа. У нашој породици је код старијег детета препознато посебно интересовање за језике. Из једног страног језика иде на летњи камп, а из другог на Гете институт. Деца имају пуну нашу подршку и подстицај за учење страних језика јер смо става да знање више

страних језика у сваком погледу обогаћује њих као личности и даје у доброј мери импулс њиховом даљем развоју.

Родитељ Д: Свака част оном ко је осмислио чувену изреку – „колико језика говориш, толико људи вредиш”. Апсолутно се слажем са тим, чак и кад је у питању немачки језик – мени лично међу најнеомиљенијим језицима. Без обзира на то, сматрам великом предношћу знање овог језика јер представља матерњи језик многих научника, уметника и интелектуалаца како из прошлости тако и из садашњости. Осим тога, Немачка је историјски одувек важила за земљу убрзаног технолошког напретка и колевку многих врхунских едукативних центара, те знање овог језика отвара врата за усавршавање знања из многих области. Такође, врло је значајна и чињеница да се овај језик користи као службени у више земаља ЕУ. Свакако, знање језика може само оплемењити лични напредак особе, те увођење учења овог језика код деце одмалена сматрам врло значајним за њихов развој и упознавање са светом.

Родитељ Е: Знање страних језика данас је неопходно, а произлази из глобализације друштва и потребе за успешнијом комуникацијом међу људима широм света. Са развојем друштва, количина знања и вештина је на вишем нивоу, тако да се знање једног страног језика подразумева, а у циљу већег напретка – неопходно је савладавање другог страног језика. Учење у раној доби, почевши од вртића, па и почетак основне школе, најбоље је захваљујући великој могућности мозга да прихвати и запамти инфомације. Такође, знање страних језика развија спознају о различитости, о поштовању истих. Имајући у виду развијеност земаља где се немачки језик користи, знање истог може донети вишеструку корист нашем приватном и професионалном животу. Немачки језик је други по важности језик науке. Немачка се са својим доприносом истраживању и развоју налази на трећем месту у свету и додељује истраживачке стипендије иностраним научницима. Велики број интернет страница је на немачком језику. Немачка се са годишњом продукцијом нових књига – међу 87 земаља – налази на 6. месту у свету, после: Индије, Велике Британије, САД, Кине и Русије. Немачки је матерњи језик великана: Гетеа, Кафке, Моцарта, Баха, Бетовена и др. Такође, Немачка додељује велики број стипендија за студирање у Немачкој, па је знање тог језика пропусница за добијање исте. Узевши у обзир све горе написано, мишљења сам да је велика корист ђака од учења немачког језика као другог страног језика у оквиру школовања.

На основу ових ставова може се закључити да родитељи углавном подржавају учење немачког језика као другог страног језика због његове корисности и практичне примене у професионалном и личном животу.

Родитељи генерално подржавају учење немачког језика, иако неки лично немају склоност према њему. Ова подршка се често повезује с њиховим уверењем да познавање више језика доприноси бољем образовању и развоју деце. Њихова лична искуства у учењу језика такође играју важну улогу у мотивацији коју пружају деци. Они препознају важност страних језика, не само немачког, али су свесни предности које долазе из учења језика генерално. Такође се види јасна подршка учењу немачког језика због његове присутности у образовним и научним сферама.

Већина родитеља истиче инструменталну мотивацију као примарни разлог за учење немачког језика, тј. користе га као алат за остваривање конкретних циљева, попут бољег запослења или академских могућности (ставови родитеља Б, В, Е). Родитељи наглашавају значај немачког језика у контексту професионалне каријере, што је посебно видљиво у ставовима о тржишту рада, економским приликама и везама са Немачком као водећом економијом у Европи.

Неколико родитеља (ставови родитеља Д, Г) такође признаје значај интегративне мотивације, тј. повезивања са културом и људима који говоре немачки. У тим ставовима се осећа одређена жеља за културним повезивањем, али је ова мотивација углавном секундарна у односу на практичне користи које језик доноси.

Такође, приметно је да родитељи препознају важност раног учења језика јер се то наводи као кључно за развој дечјих когнитивних способности и отварање нових прилика (став родитеља Е). Овај аспект учења страног језика подразумева комбинацију и интринзичне и екстринзичне мотивације, где родитељи сматрају да ће језичке вештине обогатити дечји интелектуални и културни развој.

На крају, можемо закључити да се родитељски ставови првенствено заснивају на инструменталној мотивацији (корисност за каријеру, пословне и образовне могућности), док су аспекти интегративне мотивације (повезивање са културама и људима који говоре немачки) у другом плану.

3.2 Ставови ученика према учењу немачког као другог страног језика

Ученик А: Мислим да је немачки занимљив предмет, и уз то, вероватно ћемо сви барем једном ићи у Немачку, па ће помоћи. Немачки може да буде

занимљив ако волиш стране језике, ако не – онда ништа. Вероватно учимо немачки јер је један од језика који се најчешће прича у Европи у државама као што су Швајцарска, Немачка и Аустрија. Не волим га, па нема баш пуно разлога што га учим, али ок је. Идемо даље. То је то!

Ученица Б: Мени је немачки занимљив језик, то ме на пример мотивише. Идем и на додатне часове да бих била боља у школи и зато што ми је занимљиво да учим нове речи и да их вежбам. Немачки је битно учити зато што је корисно и лепо знати стране језике. (Прилог 2)

Ученица В: Моје мишљење је да поред матерњег језика треба знати још барем два језика. Мотивација да научим немачки била је моја прабака. Она живи у Аустрији, у Грацу. Долази у Србију само лети и тада вежбам са њом и учим нове речи. Што више језика знамо, то ће нам бити лакше да се снађемо на путовањима или у другим државама.

Ученик Г: Немачки учим зато што се прича у мојој омиљеној земљи – Аустрији. Мене мотивишете Ви јер лепо објашњавате. Немачки је важан да бисмо, када одемо у другу државу, знали да причамо њихов језик.

Ученица Д: Мислим да су немачки и други страни језици јако битни јер се доста говоре у другим земљама и једног дана ће ми заиста значити што сам учила немачки. Моја мотивација за учење немачког је та да ја себе замишљам како предајем немачки на факултету (Харварду). Волим да учим немачки јер када га учим, осећам се као да сам Немица.

Ученик Е: Волим немачки. Учим за контролни и писмени. Волим писање и слушање.

Ставови ученика према учењу немачког језика показују да је њихова мотивација углавном комбинација интегративне и инструменталне мотивације, али са већим акцентом на личном интересовању и задовољству у учењу језика. Већина ученика наводи да учи немачки јер је то занимљив језик или зато што уживају у процесу учења (ученици Б, Д, Е). Овај став указује на снажну унутрашњу мотивацију, где се само учење језика посматра као задовољство, а не само као средство за постизање спољашњих циљева. Ученица Д чак наводи да себе замишља као професорку немачког језика, што указује на дубоку мотивацију везану за лични развој и самоидентификацију кроз језик.

Инструментална мотивација је такође присутна у њиховим ставовима. Деца увиђају практичну корист немачког језика у свакодневном животу, посебно у контексту путовања и комуникације са породицом која живи у иностранству (ученици В, Г). Ово се посебно односи на ученике који имају

породицу у Немачкој или Аустрији, што је снажан фактор који мотивише њихово учење језика. Један део ученика, попут ученице В, има интегративну мотивацију јер жели да се боље повеже са културом и породицом која живи на немачком говорном подручју. Слично томе, ученик Г учи немачки због личне везаности за Аустрију, његову омиљену земљу, што такође указује на интегративну мотивацију.

Ученици такође наводе да их спољашњи фактори, као што су подршка и начин предавања наставника, додатно мотивишу (ученик Г). Ово указује на утицај школског окружења на њихову мотивацију за учење језика.

3.3 Поређење ставова родитеља и ставова деце према учењу немачког као другог страног језика

Родитељ А и ученик А

Родитељ А сматра да је немачки језик идеалан избор за други страни језик, истичући његову важност као матерњег језика у Европи и потребу да деца уче стране језике. Став родитеља је јасно инструментално мотивисан, јер се фокусира на практичне разлоге попут потребе за знањем страног језика у будућности. Са друге стране, ученик А доживљава немачки као занимљив, али не изражава велики ентузијазам. Његова мотивација је више спољашња јер наводи да учи немачки зато што је то језик који се најчешће говори у Европи и може бити користан на путовањима. Ипак, постоји и елемент интринзичне мотивације јер ученика интересује занимљивост учења језика, али овај интерес није посебно развијен.

Родитељ Б и ученица Б

Родитељ Б наглашава важност учења немачког језика због будуће професионалне употребе и пословне комуникације, што јасно одражава инструменталну мотивацију. Родитељи у тој породици такође верују да учење чини живот занимљивијим и сматрају да је знање језика неопходно за будуће успехе.

Ученица Б такође показује ентузијазам према учењу немачког, али њена мотивација је више унутрашња. Наводи да јој је немачки занимљив, да ужива у учењу нових речи и да јој то представља задовољство. Иако схвата практичну корист знања страног језика, њену примарну мотивацију чине лични интерес и задовољство које добија из процеса учења.

Родитељ В и ученица В

Родитељ В посматра учење немачког као неопходност у савременом свету због потреба тржишта рада и запослења. Овај став јасно одражава инструменталну мотивацију, посебно у контексту економских и

професионалних предности које доноси знање немачког језика. Поред тога, родитељи истичу да је немачки важан због улоге Немачке у светској науци и пословима.

Слично томе, ученица В има јаку интегративну мотивацију. Њен разлог за учење немачког јесте лична повезаност са породицом, тачније са прабаком која живи у Аустрији. Она жели да користи језик у свакодневном животу током породичних посета, што је мотивисано потребом за бољом комуникацијом и повезивањем са културом. Ово показује дубљу везу између личне и културне мотивације, што се разликује од професионално оријентисаног става родитеља.

Родитељ Г и ученик Г

Родитељ Г истиче значај учења немачког у глобалном контексту и наглашава предности вишејезичности за децу. Породица подстиче интересовање детета за учење више језика кроз летње кампове и Гете институт, што указује на интегративну мотивацију и жељу да дете стекне шири културни и језички опсег.

Слично томе, ученик Г наводи да учи немачки због своје везаности за Аустрију, омиљену земљу, што показује снажну интегративну мотивацију. Ученика мотивише и наставник, што указује на значај спољашњих фактора у процесу учења, као што је начин предавања и подршка у школи. Овај став је усклађен са родитељским ставом о важности вишејезичности, али ученик показује већи лични афинитет према одређеној култури.

Родитељ Д и ученица Д

Родитељ Д види учење немачког као предност, иако лично није одушевљен овим језиком. Сматра да је немачки важан због историјске улоге Немачке у науци и технологији, те га види као начин да деца стекну шири културни и академски приступ. Овај став је пример инструменталне мотивације с нагласком на културни капитал који немачки језик нуди.

Ученица Д има веома јаку интегративну мотивацију са дубоким личним афинитетом према немачком језику. Она жели да постане професорка на факултету, што показује снажан лични циљ везан за учење немачког. За разлику од родитеља, који је фокусиран на практичну употребу језика у науци и технологији, ученица има дубљу емоционалну везу са самим језиком и види га као део свог будућег идентитета.

Родитељ Е и ученик Е

Родитељ Е наглашава да је знање страних језика неопходно због глобализације и професионалних могућности које оно доноси. Родитељ

сматра да је учење другог страног језика природан корак у образовању деце и истиче значај немачког као језика науке, технологије и културе. Ово је јасан пример инструменталне мотивације, фокусиране на професионални и академски развој.

Ученику Е је немачки језик занимљив и он ужива у учењу. Његова мотивација је унутрашња, јер воли сам процес учења, посебно су му занимљиве вештине писања и слушања. За разлику од родитеља, који је фокусиран на шире друштвене и професионалне разлоге за учење немачког, ученик више ужива у конкретним активностима везаним за учење језика, без јасно изражених дугорочних циљева.

4. Закључак

У овом раду су истражени ставови родитеља и деце према учењу немачког језика као другог страног језика и анализирани су фактори који утичу на усвајање немачког као другог страног језика. Главни налази указују на то да родитељи генерално препознају значај немачког језика због његове практичне употребе у професионалном и академском контексту, док деца често уче немачки због личних интереса, као што су путовања, комуникација с родбином и занимљивост језика.

Ставови родитеља и деце се разликују у врсти мотивације: родитељи су углавном фокусирани на инструменталну мотивацију, истичући практичне користи као што су професионалне могућности и будућа запослења, док деца показују мешавину интегративне и интринзичне мотивације, са нагласком на лични интерес, задовољство и повезаност са културом.

Ставови и мотивација играју кључну улогу у успеху у учењу језика. Ставови родитеља могу значајно утицати на одлуке о образовању и усмеравање деце ка учењу страних језика, али је такође важно узети у обзир и мотивацију самих ученика. Мотивација може бити унутрашња, која се односи на лично задовољство и интерес, или спољашња – која укључује професионалне и практичне користи. Разлике између родитељских и деčјих ставова указују на важност разумевања и усклађивања различитих мотива. Док родитељи могу бити фокусирани на дугорочне могућности, деца често боље напредују када су мотивисана личним интересовањима и искуствима. Дакле, успех у учењу језика зависи од споја унутрашњих и спољашњих мотива, где је важно створити окружење које подржава и негује обе врсте мотивације.

Наставници и образовне институције треба да препознају различите мотиве ученика и родитеља и прилагоде своје приступе како би укључили родитеље у мотивисање ученика да лакше и брже усвоје страни језик. Такође, увођење иновативних метода учења може помоћи да се повећа унутрашња мотивација ученика, док информисање родитеља о користима учења може помоћи у усклађивању њихових очекивања са интересовањима деце. Образовне институције би требало да понуде родитељима презентације о значају страног језика који се усваја у школи, приближе им методе рада, а наставници страног језика би требало да обраде различите теме са ученицима и да им покажу да страни језик није само „досадна” граматика, већ да је уско повезан са културом и народом који тај језик говори.

Литература

- Baker 1992: C. Baker, *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Csízér и Dörnyei 2005: K. Csízér, Z. Dörnyei, Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613–659.
- Deci и Ryan 1985: E. L. Deci, R. M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei 2001: Z. Dörnyei, *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei и Ushioda 2013: Z. Dörnyei, E. Ushioda, *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Ellis 1994: R. Ellis, *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner 1985: R. C. Gardner, *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner и Lambert 1972: R. C. Gardner, W. E. Lambert, *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Garrett 2010: P. Garrett, *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasagabaster 2005: D. Lasagabaster, Attitudes towards Basque, Spanish and English: An analysis of the most influential variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(4), 296–316.
- Noels et al. 2000: K. A. Noels, L. G. Pelletier, R. Clément, R. J. Vallerand, Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85.
- Riemer 2002: C. Riemer, Wie lernt man Sprachen? In *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*.
- Tóдор и Dégi 2017: E. Tóдор, Z. Dégi, Language attitudes, language learning experiences and individual strategies: What does school offer and what does it lack? *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 123–137.
- Дурбаба 2011: О. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд.

Aleksandra Jakšić

ATTITUDES OF PARENTS AND CHILDREN TOWARDS SECOND LANGUAGE LEARNING

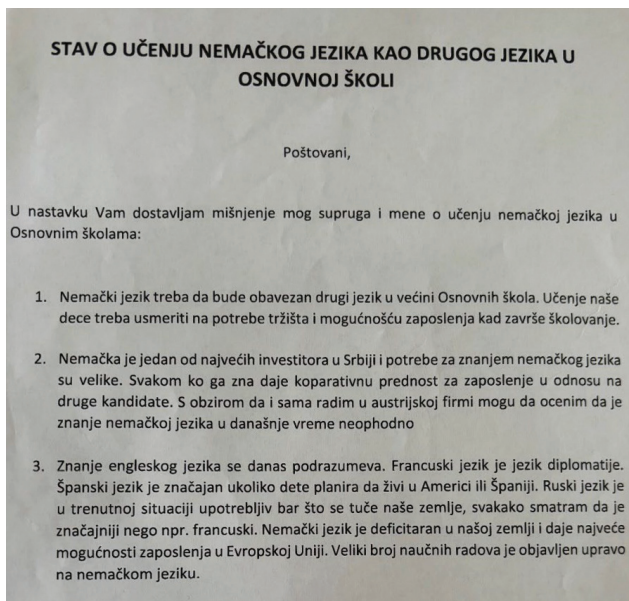
Summary

Parental attitudes play a crucial role in children's success, particularly in learning foreign languages. Understanding these attitudes helps clarify how parents influence their children's motivation and interest in language learning, which directly impacts academic achievement. Additionally, parental views can of globalization, this research explores the type of motivation parents most commonly foster in their children — integrative (desire for cultural integration) or instrumental (pragmatic reasons, such as career prospects). Using interviews with six students and their parents, the study reveals that parents primarily encourage instrumental motivation, seeing German as a key asset for future career opportunities. These findings contribute to a deeper understanding of how parental attitudes affect language acquisition.

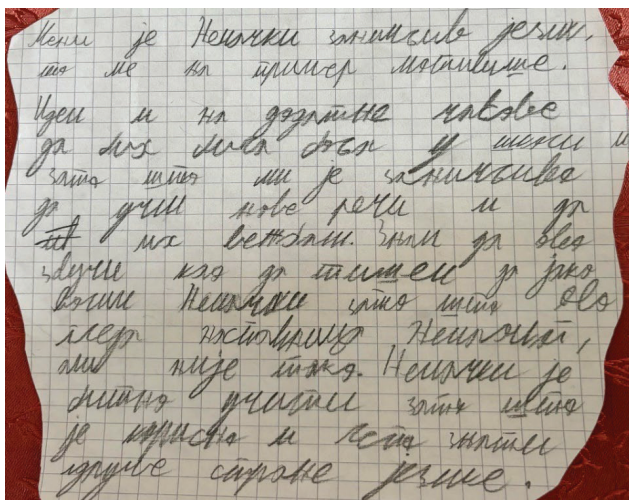
Keywords: multilingualism, attitudes, motivation, parents, second foreign language teaching, German language

Прилози

Прилог1



Прилог2



Милка В. Митровић*

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Докторске академске студије

ORCID: 0009-0008-5142-319X

ИЗАЗОВИ САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА И УЛОГА НАСТАВНИКА**

Савремено образовање је више него икад суочено са бројним изазовима, укључујући деценијске реформе, друштвена превирања, развој модерних технологија и др. Улога наставника састоји се у превазилажењу свих препрека на које свакодневно наилазе. Поред тога, наставници морају код својих ученика да развијају критичко мишљење и креативност, припремајући их за захтеве тржишта рада. Од наставника се очекује да имају иновативни приступ раду, да буду својим ученицима на располагању, не само као предавачи, већ и као морална подршка и да свим ученицима пруже квалитетно образовање. Наставници се, као носиоци промена, морају константно професионално усавршавати и адаптирати како би одговорили на све потребе савременог друштва. У овом раду, поред проблема са којима се наставници суочавају и њихове улоге у савременом образовању, биће наведене и импликације за рад наставника које су од велике важности за успешно образовање.

Кључне речи: савремено образовање, изазови, наставници, професионално усавршавање, импликације за рад.

* mm883@protonmail.com

** Овај рад је био завршни рад у оквиру предмета *Глотодидактика и теорија образовања* у летњем семестру на другој години докторских академских студија на Филолошком факултету у Београду школске 2024/2025. године.

1. Уводна разматрања

Читајући литературу у оквиру курса *Глотодидактика и теорија образовања*, ставове које су Фреире, де Коненк, Хумболт, Адорно, Лисман и многи други чувени филозофи и теоретичари образовања изнели о стању у којем се образовање налазило некад и како изгледа данас, у мени као наставнику почела су да се јављају размишљања о томе са каквим се све изазовима у образовању наставници суочавају данас и како је то било некада. Из деценије у деценију изазови су све сложенији и заокупирају не само наставно особље, већ и друштво у целини. Константне промене у друштву, технологији и потребама тржишта рада постале су свакодневна појава у нашим школама. Као млади наставник, који се сусрео са реформама у школству од свог првог радног дана и за које се чини да никада неће ни престати, ићи у корак са временом и друштвеним променама, где традиционални приступи више нису довољни, делује као нормалност и нешто што треба у потпуности прихватити. Начин на који су старије генерације наставника предавале и какав су однос имале према својим ученицима, разликује се од данашњег приступа у великој мери. Данас је ученицима више него икада потребна морална подршка у свим аспектима њиховог живота, као и у раду и учењу.

Наставници су увек били битан део образовања, међутим, данас се налазе под све већим притиском и њихов племенити посао је суочен са већим изазовима него икада раније. Наставник не представља само још једног предавача у учионици, већ је „на услузи” својим ученицима, утиче на њихов когнитивни и ментални развој, мотивише их, пружа савете, неопходно знање из живота и предмета који предаје и све чешће је психолошка подршка својим ученицима.

У разговору са колегама, како са оним искуснијим, тако и са оним мање искусним наставницима, често се провлачи термин *преоптерећености*. Многи од њих се питају како да успоставе равнотежу између традиционалног и иновативног приступа настави, од којих се потоњи све више намеће у образовању. Поред тога, све већи је фокус на индивидуалне потребе ученика, а то од наставника захтева не само њихову флексибилност, већ и креативност. Нажалост, приметни су и проблеми у самом образовном систему, а тичу се недостатка ресурса, времена и повећања бирократије са којима се наставници све теже носе.

Као наставник, сматрам да је од изузетне важности да наставници истрају у својој мисији као предавачи и подршка својим ученицима, али

исто тако неопходна је подршка и за њих како би успели да се носе са свим наметнутим изазовима савременог друштва. Поред тога, улога наставника не може да се посматра као пуко преношење знања, јер су они кључни актери у обликовању будућности друштва.

2. Теоријски оквир

Образовање је увек била важна спона између друштвеног напретка и личног развоја. У предговору своје књиге *Филозофија образовања*, Томас де Коненк (2007) говори о томе како „образовање ослобађа” и како „нам даје ‘личну независност’” (Коненк 2007: 7). Он истиче да је „питање образовања особа старо колико и човечанство” (Коненк 2007: 12). Још је Вилхелм фон Хумболт, немачки реформатор и теоретичар образовања, указивао на хуманистичко образовање, а то је подразумевало „проучавање класичних језика, нарочито старогрчког, као и античке културе” (Цвејић и Крстић 2020: 130). Нажалост, Хумболтова разматрања из 1873. године о томе да се треба угледати на културу, филозофију и науку Грка са циљем остварења „хуманости, човечности и људског достојанства”, убрзо су одбачена и нису прихваћена (Цвејић и Крстић 2020: 130–131). Познати канадски стручњак за образовање, професор К. Еган [Kieran Egan], говори о школи као о првој ознаци цивилизације и најстаријој институцији, као и да поправљање присутних проблема у образовању путем реформи значи да „тражимо бољи начин или стил трчања док и даље трчимо у погрешном смеру” (Egan 2008). Оно у шта нема сумње јесте то да „моћ образовања истрајава од давнина, као незаменљиви аспект људског постојања” (Дурбаба 2025: 16).

У савременом добу, улога наставника је више него икада препуна изазова и све је сложенија и захтевнија због честих промена у образовном систему. Према Н. Мацановићу и М. Маран (2025), „образовање је суштински основ живота и егзистенцијална потреба сваког човјека” (Мацановић и Маран 2025: 6). Како би образовни систем био довољно квалитетан и ефикасан, потребне су иновације у оквиру његових структура, компоненти, модела и аспеката (Мацановић и Маран 2025: 5).

Енглески филозоф, државник и есејиста, Френсис Бекон [Francis Bacon], сматрао је да је знање моћ и поред тога што је веровао у моћ науке, био је „свестан да напредак крије и многе опасности” (Дамњановић 2013: 13). Како И. Дамњановић истиче, Бекон је био свестан да моћ науке може да буде проблематична и да се злоупотреби (Дамњановић 2013: 13). Под појмом моћи, Бекон мисли на моћ човека над природом (Дамњановић 2013:

13). И. Дамњановић (2013) наводи мишљење Мокира [Joel Mokyr], а то је да „знање треба да буде корисно, и то у моралном, друштвеном и материјалном погледу” (Дамњановић 2013: 22). У књизи коју су приредили И. Цвејић и П. Крстић (2020), наводи се да се аустријски филозоф, есејиста и културни новинар К. П. Лисман не слаже са Беконовом тврдњом, сматрајући да „ако је знање моћ, нећемо га пронаћи тамо где су сви. А кад буде тамо, више неће бити никаква моћ” (Цвејић и Крстић 2020: 126). У својој научној монографији, Н. Мацановић и М. Маран (2025) износе тврдњу да је „знање данас најмоћније оружје и један од главних покретача развоја привреде сваког друштва, те се управо због тога образовању даје огроман значај, јер је он кључ успеха и развоја сваког друштва” (Мацановић и Маран 2025: 7).

3. Улога наставника у савременом образовању

Према дефиницији наставника коју су осмислили Н. Поткоњак и П. Шимлеша (1989), наставник је тај који „остварује друштвене циљеве и задатке васпитања, пружајући ученицима теоријска и практична знања и умења, формирајући код њих правилан поглед на свет, развијајући њихов карактер и црте личности, као и друштвену активност. Он делује не само у правцу постизања одређених резултата у раду и учењу, већ и у подстицању бројних позитивних особина, својстава и облика понашања својих ученика” (Поткоњак и Шимлеша 1989: 103). Потребно је да наставник поседује одређене компетенције за рад у образовном процесу, а то су компетенције за наставну област, предмет и методику наставе; поучавање и учење; подршку развоју личности ученика; и за комуникацију и сарадњу („Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја”, 2011). Како би наставник био компетентан за рад у образовању потребно је да се константно усавршава и похађа обуке на којима ће стећи неопходна знања и вештине за рад са ученицима. Према мишљењу ауторке Х. Ф. Пожар (2016), ученици могу много да науче од својих наставника, а то нису само вештине, већ комуникација и понашање (Пожар 2016: 24). Она, такође, сматра да наставник има велики утицај на своје ученике, „јер поседује моћ (легитимну, моћ награђивања и присиле, моћ информисаности и стручњачку моћ)” (Пожар 2016: 24). Исто тако, аутор М. Вилотијевић (1996) истиче да је наставник „личност која организује, подстиче, вреднује, примењује различите процесе и стилове учења” (Вилотијевић 1996: 149). Он има вишеструку улогу у својој пракси где представља „планера, програмера, организатора и реализатора образовно-

васпитног процеса, водитеља, саветодавца и васпитача, истраживача и верификатора образовно-васпитног процеса” (Пожар 2016: 25). Поред ових улога, наставнику се приписују и улоге ментора, саветника, сарадника и модератора. На основу свих тих улога и због инсистирања на томе да наставник буде стручан и професионалан у свом послу, „важно је имати у виду да је наставник пре свега човек, личност” (Марић Јуришин и Малчић 2022: 13). Наставник је у обавези да прати убрзани развој образовања у модерном добу, што подразумева коришћење информационих технологија и вештачке интелигенције, као и да буде оспособљен за рад са ученицима са посебним потребама и да буде у константном процесу учења и усавршавања. Наставник има задатак да охрабри ученике у коришћењу технологије, да им помаже, мотивише их, прати њихов напредак и вреднује њихово знање (Ђуровић и Грујић 2008: 394).

Бразилски педагог и теоретичар П. Фреире (2017) сматра да неко ко поучава не преноси знање, већ ствара могућности да то знање настане и да се конструише (Freire 2017: 14), јер наставник који поучава константно учи током своје наставничке каријере, уједно помажући својим ученицима да се формирају као личности, а на тај начин помаже и самом себи да се формира као наставник (Freire 2017: 14). Из тог разлога, Фреире сматра да „предавати не значи преносити знање, садржај, нити је *подучавање* акција којом субјект-креатор даје облик, стил или душу недефинисаном телу” (Freire 2017: 14), па тако „нема предавања без учења” и „онај ко предаје учи да предаје, а онај ко учи обучава се како да учи” (Freire 2017: 14). На тај начин, наставник је тај који оспособљава ученика да научи да критички размишља и примени научено (Freire 2017: 15). Како Фреире тврди, механички начин предавања наставника, који још назива „банкарским”, јер подразумева површно излагање наученог из неког уџбеника, неће много допринети да ученик усвоји градиво на адекватан начин, а још мање да обликује његово критичко мишљење (Freire 2017: 17). Основни и главни задатак наставника је „да научи ученике да исправно размишљају”, а механички начин предавања лекције представља неспособност наставника „да постане критичан и да поставља изазове, јер он само понавља постојеће идеје” (Freire 2017: 17). Критичко мишљење представља једну од најважнијих вештина образовања XXI века што је значајна смерница образовне политике европских земаља које раде на оснаживању развоја ове вештине (Buchberger, Bolčević i Kovač 2017: 110). Критичко мишљење оспособљава ученике да лакше прате наставне садржаје и од ученика очекује самосталност у доношењу

закључака, што утиче на то да се градиво дуже памти (Buchberger, Bolčević i Kovač 2017: 111). Поред тога што наставник поучава ученике, он се бави и истраживањем, јер док предаје, он тражи, истражује, пита се, испитује и преиспитује, а тако поучава и себе и своје ученике (Freire 2017: 19).

Поред критичког мишљења, наставник је тај који треба да подстиче креативност и знатижељу код својих ученика. Својим примером, начином рада, показивањем заинтересованости за оно што се поучава и преноси другима, наставник доприноси стварању ових важних аспеката за лични развој код својих ученика. Наставник у својој учионици мора да буде отворен за сва питања ученика, њихову знатижељу, инхибиције и жељу за истраживањем (Freire 2017: 33), а не да „паралише слободу ученика и његову способност истраживања”, јер „у том случају наставник не подучава него припитомљава ученика” (Freire 2017: 40). Уколико наставник не поштује знатижељу ученика, његово интересовање за градиво, истраживање, језик, начин на који се изражава и изговара речи, онда је то *кршење етичких принципа* (Freire 2017: 42), а то није у складу са етиком наставничке праксе и указује на „професионалну некомпетентност” наставника што „дисквалификује ауторитет наставника” (Freire 2017: 68). Наставник је дужан да поштује „достојанство ученика, његову аутономију и идентитет...” (Freire 2017: 46).

Према мишљењу универзитетске професорке О. Дурбабе (2025), наставник утиче на обликовање ученикове личности – а ученик постаје личност тек онда кад на њега више нико не врши утицај; наставник води ученика за руку – а треба да га научи самосталном ходу; наставник ученику показује пут – а ученик управо треба да прокрчи сопствени (Дурбаба 2025: 18).

Као што се може приметити, улога наставника у данашњем времену се променила у значајној мери, јер је наставник сада све мање предавач, а све више истраживач (Добрић и Ђурић 2021: 397). Поред тога што мора добро да познаје свој предмет, он треба да разуме и проблеме науке, који су у основи предмета који предаје, да поседује општу културу и образовање, да поседује психолошко--педагошке и методичке основе васпитања и да се константно професионално усавршава (Трнавац и Ђорђевић 2005: 146).

3.1 Проблеми са којима се суочавају наставници

Постоји велики број потешкоћа са којима се наставници свакодневно суочавају у својој образовној пракси. Садашњи наставници се труде да задовоље све захтеве својих ученика како би их на адекватан начин припремили за сутрашњи живот и тржиште рада. Један од проблема са

којима се наставници редовно сусрећу је припрема наставних садржаја, што представља и велико оптерећење за њих (Ђуровић и Грујић 2008: 395). Наставничко занимање је један захтеван посао, јер укључује више аспеката са којима се сваки наставник мора суочити, био он почетник или неко ко поседује више искуства у раду са ученицима. Да би наставник био квалитетан, потребно је да разуме са ким ради, да су то превасходно млади људи којима су неопходне смернице за даљи напредак и развој. Од изузетног значаја је сам приступ наставника ученицима. Ученици имају способност да осете да ли је наставнику стало до њих, не само у погледу образовања, већ и васпитања. У школи не би требало да ради наставник који не воли свој позив и којем није стало до личног развоја и напретка својих ученика.

За време пандемије Ковид-19 већина наставника је била принуђена да се дигитално оспособи за рад на даљину. Многи који су избегавали примену информационих технологија у својој наставничкој пракси, суочили су се са изазовима XXI века, а то је данас свеprisутна стварност од које се не може побећи. Увођењем вештачке интелигенције у учионице, стварају се додатни проблеми, од којих је један како препознати шта је реч ученика, а шта робота у задатку (нпр. писање састава, решавање логичког задатка итд.). Пред наставнике је постављен тежак задатак, а то је како код ученика изградити самосталност при размишљању, а да то не буде извор из неке апликације вештачке интелигенције у којој је довољно да ученик само постави питање које је претходно добио од наставника и да добије комплетан одговор.

За реализацију наставе, наставник се често суочава са недостатком наставних средстава за рад, затим са великим бројем ученика у учионици и ученицима који уче по посебном програму. Таквим ученицима је потребно посветити посебну пажњу и време током наставе, што често представља велики изазов за наставника с обзиром на то да се у учионици, поред њих, налазе и други ученици који очекују од наставника потпуну преданост и посвећеност, па тако наставник веома често *жонглира* између две стране како би задовољио потребе свих. Други проблеми са којима се наставници свакодневно суочавају у већини школа је мотивација и дисциплина ученика. Мотивисање ученика које више занимају видео-игрице и садржаји у њима, често насилни, а не наставни садржаји, представља тежак изазов за наставника који се често „бори са ветрењачама” да учини час занимљивим за овакву доминантну групу ученика. И поред игралике наставе у виду различитих интерактивних игара, коју наставник често примењује на својим часовима како би приближио наставно градиво ученицима, често

ни те игре нису забавне зато што не испуњавају очекивања ученика, којима су забавније другачије игре које се пласирају на интернету и које су веома често неедукативне и штетне за ментални развој деце. У складу са тим, наставник наилази на проблем дисциплине код ученика којима наставни садржаји и једноставно „седење” и учење у учионици не представљају изазов нити забаву. Оно што их више привлачи присутно је у видео-игрицама или у садржајима видео-записа на друштвеним мрежама, а за праћење тога обично не постоји контрола и надзор родитеља. Уз овај проблем, често је и недопустиво непоштовање ученика према наставнику, који је ту због својих ученика, да их образује, васпитава, оспособи за живот и припреми за будућа занимања. Урушавање наставничког положаја је вишедеценијски проблем са којима се суочавају многа друштва и за решење оваквог сложеног проблема потребне су корените промене унутар самог друштва. Константно деградирање наставника који једино желе да шире реч мудрости и знања генерацијама, доводи до постављања питања: Које и зашто је то у интересу? Иако можда можемо да претпоставимо одговоре (или више одговора) на ово питање, звучи парадоксално, јер и сами актери уништавања образовања били су њен део и стекли неопходна знања која су им отворила пут ка успеху у њиховим сферама.

4. Импликације за даљи рад

Образовање је динамичан процес и склон је променама због наметања реформи, па тако наставници, као стуб образовања, имају задатак да се континуирано усавршавају и прилагођавају новонасталим променама. Како би унапредили свој професионални развој, потребно је да похађају обуке о савременим педагошким методама и технолошким иновацијама. Поред тога, потребно је да се развијају менторски програми где искуснији наставници пружају подршку млађим колегама. Једна од битних аспеката успешног рада је и рефлексивна пракса у којој наставници анализирају свој рад и траже начине за побољшање своје наставне праксе.

Према мишљењу П. Фреиреа и Адорна (2017; 2020), образовање је кључно у подстицању критичког мишљења и друштвене свести код ученика. Наставници треба да се окрену дијалогским методама уместо да пасивно преносе знање, да покажу емпатију и да укључе теме социјалне правде и екологије у курикулум ради јачања свести код ученика из ових области.

Сваки ученик је посебан на свој начин и сви имају различите потребе и способности, па тако наставници имају задатак да задовоље њихове потребе

и примене диференцијалне наставне стратегије. Исто тако, важно је да ученицима са посебним потребама пружи адекватну подршку, не само кроз индивидуализоване образовне планове (ИОП) већ и кроз разговор, дијалог, емпатију, који су кључни у раду са оваквим ученицима. Поред комуникације, додатну подршку пружају интерактивне платформе за рад, као и употреба апликација вештачке интелигенције.

Из године у годину, како се реформе смењују једна за другом, тако се повећава и бирократско оптерећење за наставнике што ускраћује усредсређивање на наставу из креативног угла која је у складу са хуманистичким вредностима. Да би настава била занимљива и разноврсна, потребно је више слободе у раду и аутентичног вредновања знања, а мање фокуса на стандардизоване тестове.

Ове импликације указују на потребу за холистичким приступом образовању, где су наставници поред своје основне улоге, као предавачи и ментори, критички мислиоци и носиоци друштвених промена. Како би се све ове смернице спроводиле у оквиру образовних институција, неопходна је системска подршка државе, образовних организација и друштвене заједнице.

5. Закључак

И поред вишеструких улога које су им наметнуте, и поред свих проблема са којима се свакодневно суочавају у савременом образовању, наставници успешно одолевају свим изазовима и заслужни су за несметано одвијање процеса образовања. Наставници, који имају улогу да преносе знање, и много више од тога, јесу и ти који треба да поседује већи број компетенција које их одвајају од некадашњег традиционалног начина поучавања. Када не би било образовања и наставника, онда не би постојала ни друга занимања, јер не би имао ко да образује лекаре, архитекте, инжењере и др. Када не би било других занимања, онда не би било ни здравог друштва које може да напредује и да гради своју земљу. Улога наставника не сме да буде занемарена ни у једном друштву. Наставнички позив је племенит и има за циљ да помогне другима да стекну неопходна знања и вредности које ће преносити даље и учинити да њихово друштво буде боље у целини.

Ослањајући се на теоријске оквире који истичу ставове Фреиреа, де Коненка, Хумболта и других, наставници имају улогу фацилитатора учења, ментора, као и носилаца промена у друштву. Фреиреова критичка педагогија наводи да је неопходно превазићи тзв. „банкарски” модел образовања

и усмеравати наставнике да код ученика подстичу критичко мишљење. Критичко мишљење, креативност и знатижеља су кључни елементи у савременом образовању, а наставници су ти који треба да створе услове да се они развијају код ученика. У раду је истакнуто да се наставници суочавају са различитим изазовима, као што су образовне реформе, дигитализација, вештачка интелигенција, недостатак ресурса, повећана бирократија, као и са индивидуализованом наставом и ученицима са посебним потребама. Поред тога, додатна препрека за остваривање квалитетног образовања је и непрестана борба наставника са мањком мотивације и дисциплине код ученика, као и урушавањем наставничког позива и ауторитета. Улога наставника у савременом образовању је од суштинске важности за развој друштва у целини. Они нису само предавачи већ и критички мислиоци, васпитачи и истраживачи без чије подршке будуће генерације не би могле да се обликују на прави начин.

У хуманистичком смислу, образовање несумњиво има велики утицај на људе, јер колико год да неко то негира, оно помаже у изграђивању аутономије личности, стварању правих вредности и доводи до општег напретка друштва. Да би дошло до тог остварења, неопходна је подршка наставницима, смањење бирократије и усмерење на хуманистичке вредности које треба да буду у средишту образовања.

Литература

- Бухбергер, Болчевић и Ковач 2017: I. Buchberger, V. Bolčević, V. Kovač, *Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. Metodčki ogledi: časopis za filozofiju odgovoja*, 24 (2017) 1, 109–129. Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository.
- Вилотијевић 1996: М. Вилотијевић, *Системско-теоријске основе наставног процеса*. Београд: Научна Књига.
- Дамњановић 2013: I. Damjanović, *Znanje je moć: ideja progressa u istoriji političke misli*. Politikologija. Fakultet političkih nauka. Univerzitet u Beogradu.
- Добрић и Ђурић 2021: Т. Добрић, И. Ђурић, *Улога и значај наставника у систему учења на даљину*. Зборник радова Филозофског факултета. LI 4.

- Дурбаба 2025: О. Дурбаба, *Настава страних језика – последње прибежиште хуманистичког идеализма (и) у XXI веку*. Универзитет у Крагујевцу. Филолошко-уметнички факултет, 15–27.
- Ђуровић и Грујић 2008: Љ. Ђуровић, Љ. Грујић, *Учење на даљину*. Tehnika i informatika u obrazovanju. TIO 08, 392–396.
- Еган 2008: К. Egan, *The Future of Education: Reimagining our schools from the ground up*. New Haven and London: Yale University Press.
- Јуришин Марић и Малчић 2022: S. Jurušin Marić, B. Malčić, *Samoproce-na nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Filozofski fakultet. Novi Sad.
- Коненк 2007: Т. de Konenk, *Filozofija obrazovanja*. Beograd: Clio.
- Мацановић и Маран 2025: N. Macanović, M. Maran, *Savremeni obrazovni sistemi u svijetu*. Centar modernih znanja. Banja Luka.
- Пожар 2016: Х.Ф. Пожар, *Компетенције наставника у савременом школству*. Синтезе – часопис за педагошке науке, књижевност и културу. Вол. 5, бр. 10, 23–34.
- Поткоњак и Шимлеша 1989: N. Potkonjak, P. Šimleša, *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Трнавац и Ђорђевић 2005: N. Trnavac, J. Đorđević, *Pedagogija*. Beograd: IP „Научна књига Комерц”.
- Фреире 2017: Р. Freire, *Pedagogija autonomije*. Clio. Beograd.
- Цвејић и Крстић (прир.) 2020: I. Cvejić, P. Krstić, Vilhelm fon Humbolt. Teodor V. Adorno. Konrad Paul Lisman. *Od obrazovanja do neobrazovanja. Tri teorije*. Novi Sad: Akademska knjiga i Beograd: Institut za društvenu teoriju.

Извори

- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја 2011: Службени гласник РС, 5,
Преузето са <https://goo.gl/ALvrL7>

Milka V. Mitrović

CHALLENGES OF MODERN EDUCATION AND THE ROLE OF TEACHERS

Summary

Modern education is more than ever faced with numerous challenges, including decade-long reforms, social upheavals, the development of modern technologies, and more. The role of teachers consists of overcoming all the obstacles they encounter daily. Additionally, teachers must develop critical thinking and creativity in their students, preparing them for the demands of the job market. Teachers are expected to have an innovative approach to work, to be available to their students not only as somebody who teaches them, but also as moral support, and to provide all students with quality education. Teachers, as agents of change, must constantly improve themselves professionally and adapt to meet all the needs of modern society. In this paper, besides the problems teachers face and their role in modern education, the implications of teachers' work, which are of great importance for successful education, will also be outlined.

Key words: modern education, challenges, teachers, professional development, implications for work

Mladen Ćirić*

Institut Gimarais Roza,

Centar za brazilske studije u Beogradu

PORTUGALSKI JEZIK U (PRIMENJENOJ) LINGVISTICI U REPUBLICI SRBIJI

U radu se nudi pregled naučnih i naučno-popularnih bibliografskih jedinica iz oblasti lingvistike čiji je glavni predmet portugalski jezik, odnosno onih koje se u nekom svom aspektu dotiču i portugalskog jezika, a objavljene su u Republici Srbiji. Oblast lingvistike sagledava se u širem smislu, tako da su, osim bibliografskih jedinica kategorisanih kao monografija, poglavlje u monografiji ili zborniku, te rad u naučnom časopisu, uzete u obzir i jedinice iz domena primenjene lingvistike: normativistička, leksikografska, priručnička i udžbenička literatura. Budući da je nastava stranih jezika jedan od važnijih elemenata primenjene lingvistike, u radu se izlaže i poseban osvrt na nastavu portugalskog jezika u Srbiji. Osnovni cilj rada je da pokaže koje su se oblasti domaće nauke o jeziku bavile portugalskim jezikom, u kom obimu i kojim njegovim aspektima, te da tako predstavi stanje lingvističke grane luzitanskih studija u Republici Srbiji. Iako te studije nisu strukturirane na akademskom nivou, odnosno u vidu studijskih programa, na domaćim univerzitetima, rezultati istraživanja izneti u ovom radu pokazuju da srpska naučna i naučno-popularna produkcija iz oblasti lingvistike poseduje određen broj dela, koja se bave portugalskim jezikom, kao i da srpska javnost već nekoliko decenija ima mogućnost da pri relevantnim obrazovnim institucijama taj jezik uči kao strani.

Ključne reči: portugalski jezik, luzitanske studije, lingvistika, nastava stranih jezika, dvojezični rečnici, udžbenici stranih jezika

* Krunska 14, 11000 Beograd, Srbija; mladen.ciric@itamaraty.gov.br

1. Uvod

Srbiju od zemalja portugalskog govornog područja deli hiljade kilometara geografske razdaljine, a dodatno je od njih udaljavaju i pripadnost drugačijem kulturno-civilizacijskom krugu, kao i brojni geopolitički i drugi faktori ispoljavani u različitim istorijskim trenucima. Srbija i Portugal uspostavljaju diplomatske odnose još 1882. godine, ali su oni tokom većeg dela svog postojanja ostali samo na formalnom nivou, doživевši i prekid u periodu od 1948. do polovine 1970-ih godina (Marinović 2019: 98; Petrović 2023: 108, 118). Sa najvećom zemljom portugalskog govornog područja, Brazilom, ondašnja Kraljevina Jugoslavija uspostavlja diplomatske odnose 1938. godine (Bogetić 2019: 11), koji su, iako veoma prijateljski i neprekidani, ipak oskudevali u tešnjoj kulturnoj saradnji (Kuzmanović i Jovanović 2017: 70). Sve su ovo činiooci koji su uticali na to da portugalski jezik, iako jedan od najrasprostranjenijih i najuticajnijih u svetu, u Srbiji i do danas ima veoma ograničeno prisustvo, posebno u poređenju sa jezicima sličnih globalnih dometa. Ova se tvrdnja svakako može proširiti i na recepciju kulture koja se tim jezikom izražava (Kuzmanović i Jovanović 2017; Marinović 2019).

Uprkos dugoj tradiciji i značajnoj predmetnoj raznovrsnosti, kako nastave stranih jezika na svim nivoima obrazovanja, tako i filoloških, odnosno, lingvističkih istraživanja u Srbiji, luzitanske studije u obliku akademske oblasti još uvek nisu u punoj meri konstituisane u okviru srpskih visokoškolskih ili naučno-istraživačkih institucija. Studijski programi koji bi bili posvećeni izučavanju portugalskog jezika, književnostima i kulturama njegovog govornog područja, izostaju iz ponude univerziteta u Republici Srbiji, što za posledicu ima i nedostatak odgovarajuće školovanog kadra, koji bi se mogao baviti tom oblašću, bilo u vidu naučno-istraživačkog rada, bilo u vidu raznih primenjenolingvističkih aktivnosti, kao što su prevođenje, leksikografija, nastava jezika i dr. Pa ipak, domaća naučna i popularno-naučna produkcija iz raznih oblasti iznedrila je određen broj dela koja se bave portugalskim jezikom odnosno njegovim govornim područjem, ili se pak, baveći se nekim širim predmetom, dotiču i pojedinih njegovih aspekata.

Predmet ovog istraživanja su publikacije iz oblasti lingvistike koje se bave portugalskim jezikom objavljene u Republici Srbiji. U taj predmet uvrštavamo dela koja su u celosti posvećena portugalskom, ali i ona koja se bave drugim jezicima ili nekom širom lingvističkom temom, a u okviru toga razmatraju i pitanja vezana za portugalski ili se osvrću na neke njegove aspekte. Lingvistiku, kao naučnu oblast, u ovom radu sagledavamo u širem smislu, uzimajući u obzir i specifična područja kojima se bavi primenjena lingvistika (v. Bugarski 2007:

27–28), kao što su nastava stranih jezika, jezička politika i planiranje i leksikografija. U skladu sa takvim viđenjem lingvistike, u građu za istraživanje uvrstili smo publikacije kategorisane kao monografije, poglavlja u monografijama, radove u zbornicima i časopisima, magistarske i master teze i doktorske disertacije, ali i publikacije primenjenolingvističkog karaktera: udžbeničku i priručničku literaturu iz oblasti portugalskog kao stranog jezika, normativističku literaturu koja se, raspravljajući o pitanjima standardnog srpskog jezika, dotiče i određenih aspekata portugalskog jezika, kao i dvojezične portugalsko-srpske, odnosno srpsko–portugalske rečnike. Budući da je nastava stranih jezika jedna od najvažnijih delatnosti iz domena primenjene lingvistike, ovo istraživanje se ne ograničava samo na publikacije udžbeničkog ili priručničkog tipa koje se mogu koristiti za nastavu portugalskog kao stranog jezika objavljene u Srbiji, već donosi i kratak istorijat, odnosno podatke o aktuelnom stanju te delatnosti pri relevantnim domaćim obrazovnim institucijama.

Građa za istraživanje prikupljena je višegodišnjim praćenjem naučne i naučno-popularne produkcije iz oblasti lingvistike u Srbiji, pri čemu je posebna pažnja poklanjana publikacijama koje se bave romanističkim, odnosno iberoromanističkim temama, budući da takva tematika po samoj svojoj prirodi može biti u vezi i sa portugalskim jezikom. Podatke o nastavi portugalskog jezika i pratećim aktivnostima u vezi sa njom pribavili smo iz literature o istoriji iberijskih studija u Srbiji (Soldatić i Donić 2011; Pejović i Stojanović 2021), iz istraživanja koja se tom nastavom bave (Prijić 2010; Ćirić 2022, 2024a, 2024b), a značajno smo ih dopunili i uvidom u arhivsku građu Ambasade Brazila u Beogradu.

Osnovni cilj ovog rada je da pokaže koje su se oblasti (primenjene) lingvistike u Republici Srbiji do danas bavile portugalskim jezikom, u kom obimu i kojim njegovim aspektima, kroz kritički prikaz lingvističkih publikacija i osvrt na nastavu portugalskog kao stranog jezika. Time se namerava ponuditi svojevrsni presek stanja lingvističke grane luzitanskih studija u našoj akademskoj sredini, koji bi mogao poslužiti kao polazna tačka za njihov dalji razvoj.

Usredsredivši se na lingvistiku, iz građe, za ovo istraživanje, izostavili smo one publikacije koje se bave portugalskim govornim područjem iz perspektive drugih naučnih oblasti, a takođe su objavljene u Republici Srbiji, kao što su – da navedemo samo dva primera – nauka o književnosti (v. npr. Marinović 2022) i političke nauke (v. npr. Petrović 2023, 2024a, 2024b). Iz građe smo takođe izostavili publikacije srpskih naučnika o luzitanskim temama objavljene u inostranstvu, budući da nam je cilj da ponudimo prikaz stanja luzitanskih studija u Srbiji. Radi proširenja tog prikaza sa lingvistike na druge oblasti znanja, neophodno bi bilo

sprovesti dodatna istraživanja, za koja svakako već postoji i solidna građa i akademsko interesovanje (v. Kuzmanović Jovanović 2017; Marinović 2019).

2. Portugalski jezik u naučnim publikacijama iz lingvistike, objavljenim u Republici Srbiji

Nekoliko naučnih monografija koje se bave romanistikom, odnosno iberoromanistikom u širem smislu, objavljenih u Srbiji od 1970-ih godina do danas, u svoj predmet uvrštavaju i građu iz portugalskog jezika ili se usredsređuju na pojedine njegove aspekte. Budući da srpskoj lingvistici nedostaju monografije koje bi u celosti bile posvećene portugalskom, ove publikacije i danas predstavljaju vredan izvor informacija o njemu.

U *Istorijskoj gramatici španskog jezika*, I. Klajn, jedan od naših najznačajnijih romanista, poseban odeljak jednog od uvodnih poglavlja posvećuje portugalskom jeziku (1977: 24–25). Autor iznosi osnovne informacije o njegovom govornom području, fonološkoj i morfološkoj strukturi, posebno u kontrastu sa savremenim kastiljanskim jezikom, ali i nekim njegovim oblicima iz ranijih perioda razvoja. Iako su neke od tih informacija nepotpune (od čitavog govornog područja navedeni su samo Portugal i Brazil), odnosno, donekle uprošćene (primeri kojima se ilustruju iznete tvrdnje potiču isključivo iz standardnih varijeteta portugalskog), ovaj odeljak zasigurno je u vreme kada je monografija objavljena predstavljao jedinstven, koristan izvor podataka o portugalskom jeziku u srpskoj i jugoslovenskoj akademskoj sredini.

V. Drašković, takođe jedan od najuglednijih srpskih romanista, objavio je monografiju *Uporedna gramatika romanskih jezika: fonetski razvoj, morfologija, tekstovi* (1994), koja je pre svega služila kao udžbenik za nastavu na posle diplomskim studijama romanistike na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Koristeći se tradicionalnom metodologijom kontrastivne lingvistike, u strukturalističkom teorijskom okviru, autor nudi prikaz razvoja fonologije i morfologije od klasičnog latinskog, preko opšteromanskog i ranih oblika romanskih jezika, do savremenog francuskog, provansalskog, italijanskog, rumunskog, španskog i portugalskog jezika. Romanisti i ostali zainteresovani lingvisti prvi put su dobili mogućnost da se informišu o istorijskom razvoju i savremenim oblicima fonoloških i morfoloških kategorija portugalskog jezika iz relevantnog izvora na srpskom jeziku. Osim toga, autor u monografiji prilaže i jedan tekst na staroportugalskom, *Testament kralja Alfonsa II* iz 1214. godine, proprativši ga prevodom na srpski, napomenama o fonologiji, grafiji, morfologiji i leksici, kao i iscrpnim glosarom (Drašković 1994: 91–100). Ovo delo

predstavljalo je, u trenutku svog objavljivanja, najpotpuniji izvor informacija o portugalskom jeziku u srpskoj lingvistici.

Korpus znanja o portugalskom jeziku u Srbiji značajno je obogaćen objavljivanjem monografije *Sociolingvistička istorija Iberijskog poluostrva i iberoromanskih jezika: sa posebnim osvrtom na kastiljanski (španski), portugalski, galisijski i katalonski jezik* u autorstvu A. Kuzmanović Jovanović (2020). Predstavljajući, kroz trinaest poglavlja, rezultate obimnih istraživanja o istoriji jezika i društva na Iberijskom poluostrvu i u Latinskoj Americi, autorka donosi obilje podataka o portugalskom jeziku koji do tada nisu bili dostupni u domaćoj lingvističkoj literaturi. U ovoj publikaciji možemo se informisati o razvoju portugalskog jezika od perioda rimske dominacije do savremenog doba, o kontaktima koje je ovaj jezik kroz istoriju ostvarivao sa brojnim drugim varijetetima, kako na Iberijskom poluostrvu, tako i u nekadašnjim portugalskim kolonijama, o procesu njegove standardizacije i globalizacije, o kreolskim jezicima kojima je dao leksičku osnovu, te o ideološkim osnovama koncepta Luzofonije i Zajednice zemalja portugalskog jezika (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Istraživačima zainteresovanim za luzitanske teme ova jedinstvena publikacija omogućava sveobuhvatan uvid u sociolingvistički razvoj portugalskog jezika i u složenu aktuelnu jezičku situaciju njegovog govornog područja.

Pored navedenih monografija, portugalskim jezikom bavi se i nekoliko radova objavljenih u časopisima odnosno zbornicima u Srbiji. U nastavku izlažemo njihov pregled, grupišući ih prema tematskom kriterijumu.

Leksičke pozajmljenice iz portugalskog jezika u srpskom (luzizmi) bile su predmet dva rada objavljena u domaćim časopisima. U okviru rada o vrstama romanizama u srpskom jeziku i putevima njihovog dolaska, I. Klajn (1998) bavi se i luzizmima. Autor je zabeležio dvadesetak leksema koje su u srpski došle iz portugalskog, uz napomenu o tome da je većina primljena posredstvom drugih jezika sa kojima je srpski imao mnogo više dodira. Zabeležene lekseme odnose se na specifične prirodne ili kulturne pojave sa portugalskog govornog područja, tako da su neretko potekle iz autohtonih jezika (amerindijanskih, afričkih ili azijskih). Drugi rad u kome se mogu naći informacije o luzizmima kod nas, i to potpunije i aktuelnije, jeste studija J. Rajić o hispanizmima i luzizmima u savremenom srpskom jeziku (2014). Autorka takođe iznosi korpus od dvadesetak luzizama, navodeći da su u pitanju lekseme koje su posredstvom engleskog, francuskog ili španskog postale deo internacionalne leksike, čime su se stekli uslovi da ih i naš jezik primi. Ovakav put pozajmljivanja autorka detaljno obrazlaže sociolingvističkim aspektom ovih leksema. Ističe se da je nedostatak direktnog

kontakta srpskog i portugalskog pozajmljivanje ograničio na leksički nivo i da su pozajmljenice, morfološki gledano, uglavnom imenice. One potiču iz određenih semantičkih domena, najčešće sa značenjem vezanim za prirodne, geografske, antropološke i kulturološke pojave. Autorka takođe analizira i stepen integracije ovih pozajmljenica u srpski fonološki i morfološki sistem.

U okviru tematskog zbornika objavljenog povodom 45 godina od osnivanja Grupe za španski jezik i hispanske književnosti na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu (Dickov 2017), tri rada bave se temama u vezi sa portugalskim jezikom. Rad E. Kardeire (2017), napisan na portugalskom, bavi se pitanjima identiteta u procesu konstituisanja norme portugalskog jezika, iz dijahronijske perspektive. Rad M. Ćirića (2017), takođe napisan na portugalskom, analizira jezičku politiku i planiranje jezika na portugalskom govornom području iz ugla kognitivnih kulturnih modela jezičke standardizacije. Pišući na španskom, T. Berta (2017) u svom radu o portugalskoj verziji srednjovekovnog teksta *Historia del muy noble Vespasiano* analizira upotrebu složenih glagolskih vremena i donosi zaključke o kastiljanskom uticaju na portugalsku redakciju.

Iako je usvajanje portugalskog jezika od strane govornikâ srpskog bilo predmet nekoliko master teza odbranijenih na univerzitetima u Portugalu (v. Pavlović 2006; Miletić 2008; Prijić 2010; Čkonjević 2012; Sera Pič 2016), malobrojna su istraživanja takve tematike u Srbiji. Tri recentnija rada u autorstvu M. Ćirića (2022, 2024a, 2024b), objavljena u domaćim zbornicima, bave se pojedinim aspektima nastave portugalskog kao stranog jezika za srbofone. U studiji o upotrebi nestandardnih varijeteta srpskog jezika u nastavi portugalskog kao stranog jezika (Ćirić 2022), autor zaključuje da srpski dijalekti koji nisu u osnovici standarda mogu biti upotrebljeni kao koristan resurs u nastavi portugalskog namenjenoj polaznicima čiji su ti dijalekti maternji varijeteti. Tom se upotrebom postiže efikasnije usvajanje pojedinih fonoloških i morfosintaksičkih kategorija ciljnog jezika. Istraživanje o brazilskim televizijskim serijama u nastavi portugalskog istog autora (Ćirić 2024a) pokazuje kakvu ulogu ovaj popularan medijski proizvod ima u motivaciji govornikâ srpskog za učenje portugalskog, to jest u prepoznavanju nastavom prenošenih sadržaja. Rezultati istraživanja ukazuju na značajan motivacijski i nastavni potencijal brazilskih serija u oblasti portugalskog kao stranog jezika u Srbiji. Istražujući uticaj španskog kao drugog jezika (L2) na usvajanje izgovora portugalskog kao trećeg jezika (L3), od strane govornika srpskog kao maternjeg (L1), M. Ćirić (2024b) dolazi do zaključka da tipološka srodnost L2 i L3 predstavlja relevantan faktor u tom procesu. Naime, srbofoni polaznici početnih tečajeva portugalskog kao stranog jezika, koji poseduju više nivoe kompetencije

u španskom, produkuju izgovorne greške u većoj meri i sa većom raznovršnošću u odnosu na polaznike bez kompetencije u španskom.

Pojedini aspekti portugalskog jezika istraživani su i u neobjavljenim master i magistarskim radovima odbranjenim na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Magistarski rad M. Ljujić (1987) bavi se indikativnim sredstvima za iskazivanje prošlosti i pretprošlosti u portugalskoj i španskoj dnevnoj štampi. Autorka monografije o sociolingvističkoj istoriji Iberijskog poluostrva i iberoromanskih jezika započela je istraživanja te tematike još u svom magistarskom radu o fonološkim promenama u graničnim varijetetima zapadnog dela Iberijskog poluostrva, u koje spada i portugalski jezik (Kuzmanović 2004). Master teza M. Kojičić (2015) istražuje palatalizacije u francuskom, portugalskom i španskom jeziku. Jedan doktorski rad, takođe odbranjen na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, predstavio je rezultate istraživanja jezičkih ideologija u ženskoj brazilskoj dijaspori u Srbiji (Čirić 2018). Obiman korpus tog istraživanja u celini je sastavljen od materijala na portugalskom, a autor u radu iznosi i prikaz stanja preovlađujućih jezičkih ideologija u Brazilu, uz pregled relevantne portugalske i brazilske lingvističke literature o toj oblasti.

3. Portugalski jezik u normativističkoj literaturi u Republici Srbiji

Najznačajnije pitanje u vezi sa portugalskim jezikom u okviru jezičkog planiranja odnosno normativistike u Srbiji jeste transkripcija imena iz tog jezika. Budući da se fonološki sistemi i vrste pravopisa u srpskom i portugalskom jeziku znatno razlikuju, ovo pitanje je izazivalo i nastavlja izazivati brojne nedoumice, što se može lako uvideti pregledanjem književnih prevoda sa portugalskog odnosno novinskih tekstova u kojima se navode imena iz tog jezika. Naime, uočavaju se veoma različiti načini prenošenja mnogih fonema i alofona iz portugalskog u srpski i kolebanja pri tom postupku.

Osnove transkripcije imena iz portugalskog postavili su romanisti M. Savić (1970) i I. Klajn (1979) u svojim radovima o prenošenju toponima odnosno transkripciji i adaptaciji imena iz romanskih jezika. Od tada do danas nije bilo objavljenih istraživanja koja bi se bavila ovim problemom, a njegovo rešenje u vidu jasnih normativnih uputstava donosi važeći *Pravopis srpskoga jezika*, oslanjajući se na osnovna načela u prilagođenom pisanju imena iz stranih živih jezika (Pešikan, Jerković i Pižurica 2010: 171–175, 213–215).

Ponuđena pravopisna rešenja za transkripciju imena iz portugalskog, veoma koncizno formulisana, obuhvataju većinu portugalskih fonema i njihovih alofo-

na, potkrepljena su odgovarajućim primerima i argumentovana pozivanjem na opšta načela transkripcije i na poštovanje normativnog jezičkog i pravopisnog jedinstva portugalskog jezika. Pa ipak, u nekim delovima ova rešenja zahtevaju doradu, poneku izmenu ili pak dodatnu argumentaciju, između ostalog i zato što prevodilačka praksa i dalje ukazuje na znatne varijacije i odstupanja. U novom izdanju pravopisa, koje je u pripremi, pitanje transkripcije imena iz portugalskog biće detaljnije obrađeno i otkloniće nedostatke trenutno važećih rešenja (A. Kuzmanović Jovanović, lična prepiska, 3. 6. 2023).

Pored *Pravopisa srpskoga jezika*, uputstva o transkripciji imena iz portugalskog mogu se naći u sažetoj formi i u *Rečniku jezičkih nedoumica* I. Klajna (2002: 136–137). Autor je u ovaj svoj normativistički priručnik, veoma popularan u široj javnosti, uneo i nekoliko posebnih odrednica koje se bave oblicima pojedinih toponima sa portugalskog govornog područja ili ličnih imena koja izazivaju nedoumice pri prenošenju u srpski jezik (Klajn 2002: 18, 61, 81, 88, 136, 152, 157).

4. Dvojezični portugalsko–srpski i srpsko–portugalski rečnici objavljeni u Republici Srbiji

U ovom odeljku izlažemo prikaz dvojezičnih rečnika jezičkog para portugalski–srpski objavljenih u Republici Srbiji. Budući da je cilj ovog istraživanja da utvrdi stanje lingvističkih luzitanskih studija u srpskoj akademskoj sredini, iz prikaza izostavljamo rečnike ovog profila koji su objavljeni u bivšim jugoslovenskim federalnim jedinicama ili u zemljama portugalskog govornog područja. Radi detaljnije analize stanja portugalsko–srpske odnosno srpsko–portugalske dvojezične leksikografije bilo bi potrebno u analizu uvrstiti i te bibliografske jedinice, ali i strukturirati samo istraživanje prema teorijsko–metodološkim postavkama savremene metaleksikografije, što bi izlazilo iz okvira ovog rada. U tom smislu, u nastavku ćemo ponuditi samo kratak prikaz triju bibliografskih jedinica koje odgovaraju kriterijumima našeg istraživanja.

Dvojezični rečnici portugalskog i srpskog jezika počinju da se objavljuju u Republici Srbiji tek u prvoj polovini prve decenije XXI veka. Godine 2001. objavljen je *Portugalsko–srpski i srpsko–portugalski rečnik*, koji kao „priređivač” potpisuje S. Todorović De Almeida. Ovaj rečnik džepnog formata imao je namenu da posluži „kao praktična pomoć pri čitanju lakših tekstova” (Todorović De Almeida 2001: 4). Pored samog rečničkog dela, publikacija sadrži i uvodne napomene o portugalskom alfabetu i pravilima čitanja. One, međutim, pokazuju brojne manjkavosti i nedoslednosti, pre svega u vidu potpunog odsustva stručne

metodologije i terminologije. I same odrednice, kako u opštoj strukturi, tako i u pojedinim elementima, obiluju sličnim nedostacima.

Drugi dvojezični rečnik portugalskog i srpskog jezika objavljen je 2005. godine u autorstvu P. Živkovića, pod naslovom *Portugalsko–srpski rečnik*. Ovo leksikografsko delo sadrži preko 90 hiljada reči i izraza, oslanjajući se prvenstveno na građu iz brazilske varijante portugalskog jezika. Autor je bio istaknuti jugoslovenski i srpski diplomata, sa bogatim iskustvom službovanja u Angoli i Brazilu (Živković 2005: 1221), što mu je omogućilo savladavanje portugalskog jezika i upoznavanje sa brojnim aspektima njegovog govornog područja. Nedostajalo mu je, međutim, odgovarajuće filološko obrazovanje, kakvo je neophodno za redakciju jednog leksikografskog dela ovakvog profila, čime se mogu objasniti nedostaci primećeni u samim odrednicama i uvodnom delu o pismu i izgovoru. S obzirom na oskudnost dvojezične leksikografske literature za jezički par portugalski–srpski, ovaj rečnik ipak je od značaja za srpsku kulturu, a donekle i za prevodilačke i nastavne delatnosti na polju portugalskog jezika u Srbiji.

Treći, i do danas poslednji, dvojezični rečnik portugalskog i srpskog jezika koji je objavljen u Srbiji, delo je Ž. Kamare i M. Ćirića (2008, 2014). Prvo izdanje izašlo je 2008. godine, a drugo, koje predstavlja zapravo samo preštampanu verziju prvog, objavio je drugi izdavač 2014. godine. Rečnik je zaveden pod dvojezičnim naslovom *Portugalsko–srpski, srpsko–portugalski rečnik – Dicionário português–sêrvio, sêrvio–português*. Korpus koji rečnik obrađuje u portugalsko–srpskom delu potiče iz evropske varijante jezika, ali donosi podatke i o leksemama iz brazilske varijante u odrednicama za koje postoje varijantni sinonimi, odnosno u onima koje obrađuju lekseme korišćene isključivo u Brazilu. Pored samog rečničkog dela, ova publikacija sadrži i kratak pregled gramatike portugalskog jezika (Kamara i Ćirić 2014: 313–367), kao i dodatke sa izrazima za svakodnevnu komunikaciju, skraćenicama i mernim jedinicama koje se koriste u zemljama portugalskog govornog područja (Kamara i Ćirić 2014: 593–600). Obim ovog rečnika znatno je skromniji od obima *Portugalsko–srpskog rečnika* P. Živkovića (2005), ali metodologija izrade, iako takođe sa pojedinim nedostacima, pokazuje viši stepen leksikografske kompetencije autora.

5. Udžbeničke i priručničke publikacije iz portugalskog kao stranog jezika u Republici Srbiji

Jedini udžbenik portugalskog kao stranog jezika objavljen u Republici Srbiji (i šire, u regionu Jugoistočne Evrope) jeste publikacija naslovljena *Por dentro do Brasil: método de português brasileiro para estrangeiros – nível bási-*

co e intermediário (Sera Pič i Ćirić 2014). Sadrži jedanaest nastavnih jedinica, strukturiranih u skladu sa komunikativnim pristupom u nastavi stranih jezika, zasnovanih na korpusu autentičnih jezičkih materijala. Sadrži, uz to, i prilog sa tabelama gramatičkih kategorija, uvodni teorijski tekst sa bibliografijom, izvode iz recenzija i kompakt disk sa zvučnim zapisima. Udžbenik je u celosti napisan na portugalskom jeziku, budući da je namenjen govornicima bilo kog maternjeg jezika. Predviđen je za korišćenje u nastavi brazilske varijante portugalskog kao stranog jezika čiji je komunikativni cilj dosezanje srednjeg nivoa kompetencije.

U Srbiji je objavljeno i tri priručnika za konverzaciju na portugalskom jeziku, u više izdanja. Priručnik *Portugalski u svakoj prilici* (Todorović 1995), strukturiran prema evropskoj varijanti jezika, na 60 strana džepnog formata, donosi reči i izraze za komunikaciju u svakodnevним situacijama u kojima se uobičajeno mogu naći turisti. Slično rečniku iste autorke (Todorović De Almeida 2001), poseduje brojne nedostatke u pogledu stručne metodologije, pre svega, pri anotaciji izgovora. Priručnik *Sa portugalskim u svet* (Kuzmanović i Nikolić 2002), takođe je džepnog formata i koncipiran da služi kao ispomoć pri svakodnevnoj komunikaciji sa govornicima evropske varijante jezika, ali je sadržajniji, pregledniji i metodološki odgovarajuće strukturiran, odražavajući filološku kompetenciju autorki. Najrecentniji primer ovakve vrste publikacija jeste *Portugalski: priručnik za konverzaciju* (Autorski kolektiv Lingea 2017). Ova publikacija takođe je namenjena prvenstveno turistima, što se, osim po sadržinskim odlikama, može videti i po tome što sadrži dodatak sa praktičnim savetima za putovanja i osnovnim informacijama o zemljama portugalskog govornog područja. Kao prilozi u ovom priručniku dati su i sažet obostrani dvojezični rečnik i kratak pregled gramatike. Obradene lekseme i izrazi, kao i anotacija izgovora ispod njih, odgovaraju evropskoj varijanti portugalskog.

Izdavač poslednje navedene publikacije priručničkog tipa nedavno je objavio još jednu sličnu neveliku publikaciju pod naslovom *Gramatika savremenog portugalskog* (Autorski kolektiv Lingea 2020). Iako bi naslov mogao odavati utisak ozbiljnijeg rada, publikacija je u potpunosti lišena naučnog aparata i namenjena je najširoj publici, te je svrstavamo u kategoriju priručničkih publikacija. Njenu osnovnu strukturu čine tabele sa promenama svih vrsta reči portugalskog jezika, uz kratka objašnjenja i primere sa prevodom na srpski. Međutim, kao što je slučaj i sa prethodnom navedenom publikacijom (Autorski kolektiv Lingea 2017), ovaj priručnik nije pripreman vodeći računa o govornicima srpskog koji uče portugalski kao strani, niti uzima u obzir kontrastiranje srpskog i portugalskog na bilo kom nivou. Radi se o krajnje komercijalnoj publikaciji, koja je objavljena na

različitim izdavačkim tržištima, uz minimalna prilagođavanja lokalnim jezičkim prilikama.

6. Kratak istorijat nastave portugalskog kao stranog jezika u Republici Srbiji

Nastava portugalskog kao stranog jezika u Republici Srbiji predstavlja oblast koja zavređuje posebnu naučnu pažnju. Radi sticanja uvida u sve faktore koji su uticali na njeno kasno uspostavljanje i na njen razvoj, kao i u one koji danas utiču na njene domete i perspektive, bilo bi potrebno sprovesti odgovarajuća istraživanja kvantitativnog i kvalitativnog tipa. Za potrebe ovog rada, u nastavku izlažemo samo njen kratak istorijat, sa najosnovnijim informacijama, koje će upotpuniti sliku o portugalskom jeziku u (primenjenoj) lingvistici u Srbiji.

Počeci nastave portugalskog kao stranog jezika u Jugoslaviji vezuju se za ime akademika V. Vinje, koji je još 1950-ih godina na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu organizovao intenzivne tečajeve tog jezika, da bi 1980-ih učestvovao i u osnivanju Katedre za portugalski jezik i književnost (Kovačec 2001: 264). Nakon raspada Jugoslavije, razvoj luzitanskih studija u Hrvatskoj i drugim bivšim jugoslovenskim federalnim jedinicama poprimio je sopstvene pravce (v. Marinović 2019: 100–101), koji više nisu imali nikakvih dodira sa srpskom akademskom sredinom.

Uprkos bogatoj i veoma raznovrsnoj tradiciji stranih filologija, univerzitetskoj sredini u Republici Srbiji dugo je nedostajala nastava portugalskog jezika. V. Drašković u „Predgovoru” svojoj *Uporednoj gramatici romanskih jezika* (1994: 6) tvrdi da se na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu i pored njegovog dugogodišnjeg zalaganja nije otvorio lektorat za portugalski jezik. Taj će lektorat, međutim, nedugo nakon ove iznete tvrdnje biti otvoren. Godine 1997, pri Katedri za romanistiku, počinje sa radom Lektorat za portugalski jezik i brazilsku civilizaciju, na kome nastavu izvodi prof. Karlos Amaral Freire (Carlos Amaral Freire), jedan od najuglednijih brazilskih intelektualaca svog vremena, hiperpoliglota i prevodilac (Prijić 2010: 26). Prof. Amaral Freire rukovodio je dvosemestralnim predmetima Portugalski jezik 1 i Portugalski jezik 2, a organizovao je i brojne vannastavne i druge aktivnosti posvećene promociji brazilske književnosti i kulture u Beogradu (Dragosavac 1997; Cvijić 1998). Lektorat je okončao rad početkom NATO agresije na SR Jugoslaviju, 1999. godine (Prijić 2010: 27). Kako je zapisao ondašnji ambasador Federativne Republike Brazil u Beogradu u svom završnom izveštaju o radu brazilskog lektorata pri Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu (Vestfalen 1999), interesovanje za nastavu portugalskog

bilo je veliko, časovima su prisustvovali i studenti sa drugih fakulteta, ali i zainteresovani građani raznih profesionalnih profila, a planovi Katedre za romanistiku i brazilske Vlade bili su da na tu zainteresovanost odgovori formiranjem studijske grupe za portugalski jezik u bližoj budućnosti.

Nastava portugalskog jezika na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu obnovljena je 2005. godine, i to na zahtev studenata, predat fakultetskoj upravi u vidu peticije (Prijić 2010: 27). Novi Lektorat za portugalski jezik, sada pri Katedri za iberijske studije, počeo je sa radom u 2006/2007. akademskoj godini, na osnovu saradnje Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Instituta Kamoiš (Instituto Camões), zvaničnog portugalskog državnog organa zaduženog za nastavu i promociju portugalskog jezika i kulture u inostranstvu (Prijić 2010: 28; Soldatić i Donić 2011: 32). Ovaj lektorat, koji nudi nastavu portugalskog jezika kao izbornog predmeta tokom ukupno šest semestara svim zainteresovanim studentima, u funkciji je i danas, a lektori koji su pri njemu izvodili nastavu zaključno sa 2025. godinom bili su: Veljko Prijić, Žoana Kamara (Joana Câmara), Marijana Farija (Mariana Faria), Andre Neves Karvaljoza (André Neves Carvalhosa), Klara Rizo (Clara Riso), Andre Kunja (André Cunha), Magda Barbeita, Sofija Marinho (Sofia Marinho), Žoze Karlos Kanoa (José Carlos Canoa) i Nuno Neves (Pejović i Stojanović 2021: 13).

Zahvaljujući sporazumu sa Institutom Kamoiš, nastavu portugalskog kao drugog stranog jezika imaju mogućnost da pohađaju i studenti Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu (Crnjanski 2018). Slobodni tečajevi portugalskog bili su dostupni novosadskim studentima i pre zvaničnog sporazuma sa Institutom, a u kraćem periodu imali su prilike da ih pohađaju i studenti Filološko-umetničkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu (Prijić 2010: 29).

Pored nastave u univerzitetskim centrima, široj javnosti u Republici Srbiji od 2019. godine dostupni su i besplatni tečajevi portugalskog kao stranog jezika u organizaciji Kulturnog kutka Ambasade Brazila u Beogradu (v. Ćirić 2022: 465–466; Ćirić 2024b: 506). Ta inicijativa brazilske kulturne diplomatije u srpskoj prestonici 2022. godine prerasta u Centar za brazilske studije Instituta Gima-rais Roza (Núcleo de Estudos Brasileiros – Instituto Guimarães Rosa), ispostavu zvaničnog organa brazilske Vlade, zaduženog za nastavu i promociju portugalskog jezika i brazilske kulture u svetu. Centar je, tokom poslednjih nekoliko školskih godina, građanima Srbije i susednih država, kao i pripadnicima srpske dijaspore širom sveta, nudio i virtualne tečajeve portugalskog jezika i brazilske kulture, raznih nivoa i modaliteta (v. Ćirić 2022: 465), a organizovao je i brojne vannastavne aktivnosti i kulturne događaje.

7. Zaključne napomene

U ovom radu ponudili smo pregled naučnih i naučno-popularnih publikacija iz oblasti (primenjene) lingvistike čiji je glavni predmet portugalski jezik, odnosno onih koje se u nekom svom aspektu dotiču i portugalskog jezika, a objavljene su u Republici Srbiji. Pregled smo dopunili kratkim istorijatom nastave portugalskog kao stranog jezika u našoj zemlji, od osnivanja prvog lektorata do danas. Time smo prikazali razvoj i aktuelno stanje lingvističke grane luzitanskih studija u našoj akademskoj sredini.

Na osnovu sprovedene analize, zaključujemo da je portugalski jezik predstavljao deo predmeta istraživanja triju naučnih monografija iz oblasti romanističke odnosno iberoromanističke lingvistike, kao i da se osam radova objavljenih u naučnim časopisima ili zbornicima bavi pojedinim pitanjima portugalskog jezika, od čega dva luzizmima u srpskom, dva pitanjima jezičke politike i planiranja na portugalskom govornom području, jedan međusobnim uticajima starošpanskog i staroportugalskog, i tri nastavom portugalskog jezika za govornike srpskog. Identifikovali smo i dva magistarska, jedan master i jedan doktorski rad, koji su odbranjeni na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, a čije teme uključuju i pojedine aspekte portugalskog jezika. Istražili smo i pristup srpske normativističke literature pitanjima u vezi sa tim jezikom, navodeći dela koja se bave transkripcijom portugalskih imena. Prikazali smo i tri portugalsko-srpska odnosno srpsko-portugalska rečnika, jedan udžbenik portugalskog kao stranog jezika i četiri publikacije priručničkog tipa.

Konstatujemo da lingvistička literatura objavljena u Republici Srbiji poseduje određene publikacije koje nude osnovne informacije o portugalskom jeziku stručnoj i široj javnosti, posebno kada su u pitanju oblasti (sociolingvističke) istorije jezika, jezičkih kontakata i nastave portugalskog kao stranog jezika. Ostale oblasti, međutim, zastupljene su veoma malo, ili pak istraživanja u njihovim okvirima na građi iz portugalskog jezika kod nas uopšte nisu sprovedena. Što se tiče leksikografije i gramatografije, iako je na tom polju objavljeno nekoliko publikacija, domaćoj lingvistici još uvek nedostaju opšti dvojezični portugalsko-srpski i srpsko-portugalski rečnici solidnijeg kvaliteta, zatim, rečnici posebnih namena, kao i gramatika portugalskog jezika koja bi bila strukturirana prema savremenim lingvističkim teorijsko-metodološkim okvirima.

Rezultati istraživanja o nastavi portugalskog kao stranog jezika u Republici Srbiji pokazuju da studenti dvaju fakulteta filološkog profila imaju mogućnost učenja portugalskog kao izbornog predmeta pri lektoratima, čiji rad omogućava saradnja sa portugalskim Institutom Kamoiš, dok su široj javnosti dostupni i

besplatni tečajevi portugalskog jezika i brazilske kulture pri Centru za brazilske studije Instituta Gimarais Roza u Beogradu. Smatramo da na ovom polju postoji prostor za dodatno unapređenje i da ciljevi međunarodne saradnje srpskih univerziteta sa odgovarajućim portugalskim i brazilskim zvaničnim institucijama treba da se kreću u pravcu zasnivanja studijskih programa iz portugalskog jezika, luzofonih književnosti i kultura. Time bi se omogućilo i formiranje stručnjaka, koji bi potom doprineli unapređenju svih delatnosti iz oblasti (primenjene) lingvistike u vezi sa portugalskim jezikom u Republici Srbiji.

Literatura

- Autorski kolektiv Lingea 2017: Lingea, *Portugalski: priručnik za konverzaciju*. Novi Sad: Lingea.
- Autorski kolektiv Lingea 2020: Lingea, *Gramatika savremenog portugalskog*. Novi Sad: Lingea.
- Berta 2017: T. Berta, La influencia española en la versión portuguesa de la *Historia de Vespasiano*. Los tiempos compuestos. V. Dickov (ur.), *Identitet, mobilnost i perspektive u studijama jezika, književnosti i kulture*. (str. 93–128). Beograd / Kjeti–Peskara: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu / Univerzitet Gabrijele D’Anuncio.
- Bogetić 2019: Д. Богетић, Дипломатски односи Југославије/Србије и Бразила. У: Д. Теодосић (ур.), Београд–Бразилија: 80 година дипломатских односа (стр. 11–19). Београд: Архив Југославије / Министарство спољних послова Републике Србије / Амбасада Савезне Републике Бразил у Републици Србији. / D. Bogetić, *Diplomatski odnosi Jugoslavije/Srbije i Brazila*. U: D. Teodosić (ur.), *Beograd–Brazilija: 80 godina diplomatskih odnosa* (str. 11–19). Beograd: Arhiv Jugoslavije / Ministarstvo spoljnih poslova Republike Srbije / Ambasada Savezne Republike Brazil u Republici Srbiji.
- Bugarski 2007: R. Bugarski, *Lingvistika u primeni*. Beograd: Čigoja štampa.
- Čkonjević 2012: J. Čkonjević, *Ensino da cultura: aspectos da cultura portuguesa para falantes de sérvio*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ćirić 2017: M. Ćirić, Política e planejamento linguístico no mundo lusófono a partir da perspectiva dos modelos culturais de padronização linguística. U: V. Dickov (ur.), *Identitet, mobilnost i perspektive u studijama jezika, književnosti i kulture*. (str. 71–91). Beograd / Kjeti–Peskara: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu / Univerzitet Gabrijele D’Anuncio.
- Ćirić 2018: M. Ćirić, *Jezičke ideologije u ženskoj brazilskoj dijaspori u Srbiji: interdisciplinarna perspektiva*. (doktorski rad u rukopisu). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ćirić 2022: M. Ćirić, Upotreba nestandardnih varijeteta srpskog jezika u nastavi portugalskog kao stranog jezika. U S. Gudurić, J. Dražić, M. Stefanović (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru X/3* (str. 463–471). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ćirić 2024a: M. Ćirić, Uloga televizijskih serija u motivaciji govornikâ srpskog za učenje portugalskog jezika i prepoznavanju nastavnih sadržaja. U V.

- Budinčić, J. Pršić, B. Solujić (ur.), *Jezik, književnost i mediji* (str. 81–96). Beograd: Alfa BK Univerzitet.
- Ćirić 2024b: M. Ćirić, Izgovorne greške govornikâ srpskog jezika sa kompetencijom u španskom pri učenju portugalskog jezika kao stranog. U S. Gudurić, M. Stefanović, J. Dražić (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru XI/3* (str. 506–516). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Dickov 2017: В. Дицков (ур.), Идентитет, мобилност и перспективе у студијама језика, књижевности и културе. Београд / Кјети–Пескара: Филолошки факултет Универзитета у Београду / Универзитет Габријеле Д’Анунцио. / V. Dickov (ur.), *Identitet, mobilnost i perspektive u studijama jezika, književnosti i kulture*. Beograd / Kjeti–Peskara: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu / Univerzitet Gabriele D’Anuncio.
- Drašković 1994: V. Drašković, *Uporedna gramatika romanskih jezika: fonetski razvoj, morfologija, tekstovi*. Sremski Karlovci / Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Kamara i Ćirić 2008: Ž. Kamara, M. Ćirić, *Portugalsko-srpski, srpsko portugalski rečnik – Dicionário português–sêrvio, sêrvio–português*. Beograd: Agencija Matić.
- Kamara i Ćirić 2014: Ž. Kamara, M. Ćirić, *Portugalsko-srpski, srpsko portugalski rečnik – Dicionário português–sêrvio, sêrvio–português*. Zemun: JRJ.
- Kardeira 2017: E. Cardeira, Identidade e norma na história do português. U: V. Dickov (ur.), *Identitet, mobilnost i perspektive u studijama jezika, književnosti i kulture*. (str. 53–69). Beograd / Kjeti–Peskara: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu / Univerzitet Gabriele D’Anuncio.
- Klajn 1977: I. Klajn, *Istorijska gramatika španskog jezika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Klajn 1979: I. Klajn, Transkripcija i adaptacija imena iz romanskih jezika. U: *Pravopisne teme* (str. 121–174). Sarajevo: Institut za jezik i književnost u Sarajevu.
- Klajn 1998: I. Klajn, Vrste romanizama u savremenom srpskohrvatskom jeziku i putevi njihovog dolaska. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 41(1), 69–89.
- Klajn 2002: I. Klajn, *Rečnik jezičkih nedoumica*. Beograd: Čigoja štampa.
- Kojičić 2015: M. Kojičić, *Palatalizacije u francuskom, portugalskom i španskom jeziku*. (master rad u rukopisu). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Kovačec 2001: A. Kovačec, Uz osamdeseti rođendan akademika Vojmira Vinje.

- Folia Onomastica Croatica*, 10, 261–264.
- Kuzmanović 2004: A. Kuzmanović, *Analiza fonoloških promena u graničnim varijetetima zapadnog dela Iberijskog poluostrva: u prilog univerzalnoj teoriji jezičke promene*. (magistarski rad u rukopisu). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Kuzmanović Jovanović 2017: A. Kuzmanović Jovanović, Lygia Fagundes Telles e as suas *Meninas* na Sérvia: uma história pessoal. *Passages de Paris*, 15, 68–74.
- Kuzmanović Jovanović 2020: A. Кузмановић Јовановић, Социolingвистичка историја Иберијског полуострва и иберороманских језика: са посебним освртом на кастиљански (шпански), португалски, галицијски и каталонски језик. Београд: Филолошки факултет. / A. Kuzmanović Jovanović, *Sociolingvistička istorija Iberijskog poluostrva i iberoromanskih jezika: sa posebnim osvrtom na kastiljanski (španski), portugalski, galisijski i katalonski jezik*. Beograd: Filološki fakultet.
- Kuzmanović i Nikolić 2002: A. Kuzmanović, J. Nikolić, *Sa portugalskim u svet*. Beograd: Agencija Matić.
- Ljuić 1987: M. Ljuić, *Indikativna sredstva za iskazivanje prošlosti i pretprošlosti u portugalskoj i španskoj dnevnoj štampi*. (magistarski rad u rukopisu). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Marinović 2019: A. Marinović, *Receção das literaturas de língua portuguesa na Sérvia. E-Letras com vida*, 2, 96–116.
- Marinović 2022: A. Мариновић, Осврт на књижевност за децу у Португалији. Годишњак Института за деčју књижевност, 2, 106–122. / A. Marinović, Osvrt na književnost za decu u Portugaliji. *Godišnjak Instituta za dečju književnost*, 2, 106–122.
- Miletić 2008: R. Miletić, *Aquisição de preposições em português língua segunda/língua estrangeira: o caso dos falantes nativos da língua sérvia*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Pavlović 2006: M. M. Pavlović, *Ensino da Língua Portuguesa a falantes do sérvio*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pejović i Stojanović 2021: A. Пејовић, Ј. Стојановић (ур.), 50 година студијског програма шпански језик, хиспанске књижевности и културе. Београд: Филолошки факултет. / A. Pejović, J. Stojanović (ur.), *50 godina studijskog programa španski jezik, hispanske književnosti i kulture*. Beograd: Filološki fakultet.
- Pešikan, Jerković i Pižurica 2010: М. Пешикан, Ј. Јерковић, М. Пижурица,

- Правопис српскога језика. Нови Сад: Матица српска. / М. Pešikan, J. Jerković, М. Pižurica, *Pravopis srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Petrović 2023: Р. Петровић, Политички односи између Србије и Португалије на почетку 21. века. Национални интерес, 44(1), 107–124. / R. Petrović, *Politički odnosi između Srbije i Portugalije na početku 21. veka. Nacionalni interes*, 44(1), 107–124.
- Petrović 2024a: Р. Петровић, Португалија: од глобалне империје до европске периферије. Београд: Поредак / Институт за европске студије. / R. Petrović, *Portugalija: od globalne imperije do evropske periferije*. Beograd: Poredak / Institut za evropske studije.
- Petrović 2024b: Р. Петровић (ур.), Португалија данас: погледи из Србије. Београд: Институт за европске студије. / R. Petrović (ur.), *Portugalija danas: pogledi iz Srbije*. Beograd: Institut za evropske studije.
- Prijić 2010: V. Prijić, *Ensino do Português como Língua Estrangeira na Sérvia: contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem do português como LE no ensino superior*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Rajić 2014: J. Рајић, Хиспанизми и лузизми у савременом српском језику. Анали Филолошког факултета, 26(2), 21–38. / J. Rajić, Hispanizmi i luzizmi u savremenom srpskom jeziku. *Anali Filološkog fakulteta*, 26(2), 21–38.
- Savić 1970: М. Savić, Транскрипција топонима са шпанског и португалског језичког подручја. *Globus*, 2(2), 42–54.
- Sera Pič 2016: G. Serra Pietsch, *Aspectos do processo de aquisição/aprendizagem da competência pragmática do português língua não-materna no caso de falantes do servo-croata*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sera Pič i Ćirić 2014: G. Serra Pietsch, М. Ćirić, *Por dentro do Brasil: método de português brasileiro para estrangeiros – nível básico e intermediário*. Beograd: Glosarijum.
- Soldatić i Donić 2011: Д. Солдатић, Ж. Донић, Свет хиспанистике: увод у студије. Београд: Завод за уџбенике. / D. Soldatić, Ž. Donić, *Svet hispanistike: uvod u studije*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Todorović 1995: S. Todorović, *Portugalski u svakoj prilici*. Beograd: Duška / Gaga pres.
- Todorović De Almeida 2001: С. Тодоровић Де Алмеида, Португалско-српски и српско-португалски речник. Београд: Душка. / S. Todorović De Almei-

da, *Portugalsko-srpski i srpsko-portugalski rečnik*. Beograd: Duška.
Živković 2005: P. Živković, *Portugalsko-srpski rečnik*. Beograd: Narodna knjiga.

Izvori

- Crnjanski 2018: V. Crnjanski, UNS: Na Filozofskom otvoren Centar za portugalski jezik, *Dnevnik*, 21.11.2018. [online] [<https://www.dnevnik.rs/lat/drustvo/uns-na-filozofskom-otvoren-centar-za-portugalski-jezik-21-11-2018>]
- Cvijić 1998: A. Цвијић, Југо-прича са срећним крајем, *Политика*, 19.5.1998, 24. / A. Cvijić, Jugo-priča sa srećnim krajem, *Politika*, 19.5.1998, 24.
- Dragosavac 1997: P. Dragosavac, Kultura je put u dva pravca, *Blic*, 19.6.1997, 12.
- Vestfalen 1999: A. L. Westphalen, *Relatório Final: Leitorado de Português na Universidade de Belgrado*. (neobjavljen dokument iz arhivske građe Ambasade Brazila u Beogradu).

Mladen Ćirić

**A LÍNGUA PORTUGUESA NA LINGUÍSTICA (APLICADA)
NA REPÚBLICA DA SÉRVIA**

Resumo

Este trabalho apresenta uma revisão das unidades bibliográficas científicas e de divulgação científica na área de linguística cujo principal objeto é a língua portuguesa, bem como daquelas que, em algum aspecto, abordam a língua portuguesa, publicadas na República da Sérvia. O objetivo do estudo é oferecer uma visão sobre o desenvolvimento e o estado atual do ramo linguístico dos estudos lusitanos no âmbito acadêmico sérvio. Na seção introdutória, são apresentados o objeto da pesquisa, a concepção de linguística, o corpus utilizado e os objetivos do trabalho. A segunda seção apresenta as publicações científicas em linguística, publicadas na Sérvia, que tratam de questões específicas da língua portuguesa. Na terceira seção, é oferecida uma revisão da literatura normativa sérvia relacionada à língua portuguesa. A quarta seção apresenta os dicionários bilíngues português-sérvio e sérvio-português. Na quinta seção, são examinadas publicações didáticas e de referência na área de português como língua estrangeira, publicadas na Sérvia. Na sexta seção, é apresentado um breve histórico do ensino da língua portuguesa nas instituições sérvias relevantes, desde a criação do primeiro leitorado de português até os dias atuais. A última seção oferece algumas observações conclusivas sobre o desenvolvimento e o estado atual dos estudos lusitanos sérvios no campo da linguística, com base na análise realizada.

Palavras-chave: língua portuguesa, estudos lusitanos, linguística, ensino de línguas estrangeiras, dicionários bilíngues, livros didáticos de línguas estrangeiras

удк 37.091.64:811.163.41

doi <https://doi.org/10.18485/zivjez.2025.45.1.9>

Стручни рад

Примљен 11/12/2024

Прихваћен 22/10/2025

Александар М. Новаковић*

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

Департман за србистику

УЏБЕНИЧКИ КОМПЛЕТ *SPECIAL OPERATIONS* LANGUAGE TRAINING: SERBIAN У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Предмет овога рада је анализа уџбеничког комплета (непознатог аутора и издавача) под називом *Special Operations Language Training: Serbian*, са циљем стварања јасније слике о јединицама уџбеничког комплета које се користе у реализацији наставе српског као страног језика. Коришћена је метода теоријске анализе са техником анализе садржаја. Резултати истраживања су показали да је реч о једном од најсадржајнијих уџбеничких комплета за учење српског као страног језика, у коме се наизменично обрађују опште (*упознавање, породица, окружење, личне особине, календар, биографија, време, јединице мере, хоби, занимања* и сл.) и специјализоване теме (*оружане снаге, банкарство, мисије, опрема, особине географских подручја, медицина, култура, медији, традиција, вера, образовање*). Користи се за обуку припадника војних, политичких и дипломатских мисија иностраних влада ради несметаног интегрисања у српско друштво, те обављања свакодневних животних активности и одговарајућих специјалних операција. По свему судећи, настао је на неком иностраном институту за проучавање српског као страног језика, али је истраживање показало да то није Центар за стране језике америчког Института за језике (како се тврди у одређеним изворима на интернету). Такође, предавачима се саветује да га, пре непосредног увођења у наставну праксу, прочитају, анализирају и евалуирају, доносећи одлуку која ће бити у складу са узвишеним и етичким особинама наставе српског као страног језика.

Кључне речи: српски као страни језик, уџбенички комплет, иностране владе, војне школе језика, специјалне операције

* aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

Увод

У методици наставе српског као страног језика посебна пажња посвећује се припреми, публикавању и евалуацији наставних материјала – уџбеника, радних свезака и осталих врста приручника (речника, граматика и сл.). Ксенија Кончаревић (2007: 73) питање конструисања и експертизе уџбеника препознаје као једно од „научно и практично најрелевантнијих подручја методике” (Кончаревић 2007: 73), јер од питања квалитета и функционалности наставних материјала зависи успех ученика и самих наставника. Анализа библиографије уџбеничких јединица и научних радова коју је сачинила професорка Весна Крајишник (1992) сведочи да се у периоду након Другог светског рата систематично радило на припреми уџбеника и пратећих наставних материјала. Александар Новаковић (2022а: 80) као најплодније доба издваја период од 1960. до 1985. године, током кога је објављено више десетина уџбеничких јединица, које се и дан-данас, на одређени начин, користе у наставној пракси. Рад на пољу унапређења квалитета наставе српског као страног језика резултат је значајног увећања броја ученика широм света, с једне стране, односно друштвено-политичких питања, с друге стране. Другим речима, захваљујући потписивању најразличитијих билатералних споразума о сарадњи у области привреде, медицине, културе и образовања са већим бројем европских, америчких, азијских и афричких земаља (Крајишник 2016: 8–9), појавила се потреба за оним јединицама уџбеничког комплета које би одговориле на растуће захтеве већег броја ученика који су желели да „на западњачки ефикасан начин” овладају нашим језиком (Ђурић 1984: 6).

Настава српског као страног језика развијала се паралелно у Југославији и у иностранству. На домаћем тлу странци су наш језик изучавали на Институту за стране језике, на народним и радничким универзитетима, на Филолошком факултету у Београду и у другим институцијама (Дешић 1990: 234). У иностранству се изучавао на славистичким катедрама универзитета, војних школа, центара и института иностраних влада, које су улагале одговарајућа финансијска средства за развој студија славистике (Новаковић 2025: 371–395). Готово све такве институције су, у настојању да наставу учине квалитетнијом и ефикаснијом, уложиле напор да припреме наставне јединице које би на функционалан начин користиле у наставној пракси. Као резултат њиховог интересовања публикован је већи број наставних средстава – уџбеничких комплета, граматика и речника, које су користиле генерације студената. Ђорђе Оташевић (2014: 25) истиче да међу тим материјалом има

„много тога – и доброг, и одличног, али и много чега нема”. Њихови аутори, домаћи и страни слависти/србокроевисти, остаће упамћени као пионири на пољу утемељења методике наставе српског као страног језика.

Методолошке поставке истраживања

Предмет и циљ истраживања

Сагледавање историјског развика методике наставе српског као страног језика показује нам и објашњава важне активности које су предузимане на пољу унапређења наставне праксе. Можемо приметити да је већи део активности након Другог светског рата био усмерен ка писању, припреми и објављивању наставних средстава – уџбеника, граматика, речника и осталих врста приручника. Захваљујући систематичним истраживањима и спроведеним евалуацијама – Бугарски 1984; Димитријевић 1984; Ђерић 1984; Гачић 1986; Дабић 1986; Игњатић 1986; Маројевић 1986; Михаиловић 1986; Ломпар 1995; Брборић 2014; Оташевић 2014; Новаковић 2022б, 2024б, данас смо у прилици да тврдимо да познајемо највећи део дидактичких средстава која се могу користити у реализацији часова српског као страног језика, како старијег, тако и новијег датума. Међутим, најновија истраживања наставне праксе, која су подразумевала анализу писане комуникације наставника и ученика на друштвеним мрежама, показала су нам да постоји одређени број наставних материјала који нам из најразличитијих разлога нису били доступни, али су то (у последњих неколико месеци) постали захваљујући процесима дигитализације архивске грађе – в. Новаковић 2022а, Новаковић 2024а. Реч је о оним уџбеницима и приручницима који су објављивани на иностраним универзитетима, војним школама, институтима и заводима, а који су првенствено били коришћени у подучавању припадника дипломатских и војних мисија иностраних влада. Један од таквих уџбеничких комплета је и *Special Operations Language Training: Serbian I*, који се може пронаћи на интернету. С обзиром на чињеницу да до сада није забележен у научној и стручној литератури из области методике наставе српског као страног језика, у овом раду ћемо настојати да га детаљно анализирамо са циљем стварања шире слике о јединицама уџбеничког комплета које се користе у реализацији наставе српског као страног језика.

Задаци истраживања

У складу са одређеним предметом и дефинисаним циљем истраживања издвојили смо следеће истраживачке задатке:

1 Уџбеник и пратећа радна свеска доступни су у целости на следећем веб-сајту: <http://skr.rs/zfWp>.

1. Утврдити место и значај уџбеника и пратеће радне свеске у настави српског као страног језика.

2. Анализирати садржај и дидактичко-методичко обликовање уџбеника и пратеће радне свеске.

Методе, технике, инструменти и узорак истраживања

У складу са дефинисаним предметом, циљем и постављеним задацима истраживања користили смо методу теоријске анализе са техником анализе садржаја. Грађу за истраживање чинио је уџбеник *Special Operations Language Training: Serbian*, као и пратећа радна свеска истоименог назива. Истраживање је спроведено током новембра 2024. године.

Анализа резултата истраживања

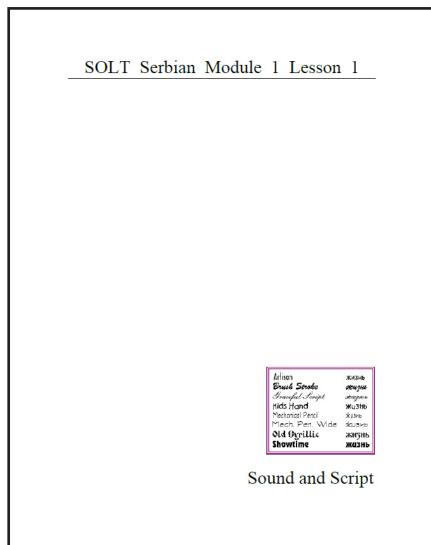
Уџбенички комплет *Special Operations Language Training: Serbian* написан је и објављен, према информацијама доступним на интернету,² за потребе реализације наставе српског као страног језика у Центру за стране језике Института за језике³ (енг. *Defense Language Institute*).⁴ С обзиром на чињеницу да у уџбеничком комплету није јасно истакнут издавач/састављач уџбеника, контактирали смо са наведеним Центром путем званичне имејл-адресе. Добили смо одговор у коме се тврди да пе-де-еф уџбеника није био

2 За више информација погледати следећи веб-сајт: <https://www.livelingua.com/dli/>.

3 Своје деловање наведена институција започела је под називом *Четврта армијска обавештајна школа* у време припрема за америчко-јапанске сукобе у Другом светском рату. Функционисање школе је било усмерено ка реализацији наставе јапанског језика, чији је циљ „оспособљавање појединаца да користе јапански језик у сврху обављања војних операција – обавештавања, испитивања војних заробљеника, пресретања комуникације и сличних послова” (Новаковић 2024а: 126). Своју делатност је обављала у Минесоти до 1946. године, када је премештена у Монтереј (Калифорнија). Том приликом је променила име у *Војна школа језика*, али и проширила поље свога деловања на организацију курсева других страних језика – кинеског, корејског, шпанског, француског, португалског (1946), односно скандинавских језика, румунског, албанског, бугарског, чешког, мађарског, пољског и српскохрватског (1948). Осим реализације наставе, важан сегмент функционисања школе представљало је и припремање квалитетног наставног материјала (Бинкли 2011: 10–16). Александар Новаковић (2024а: 123–145) детаљно пише о *Уџбенику за српскохрватски*, који је, заједно са осталим јединицама уџбеничког комплета, објављен у периоду од 1952. до 1956. године, констатујући да је реч о једном од најсадржајнијих и најквалитетнијих наставних материјала тога доба за учење српскохрватског језика. Сходно потреби реорганизације и прилагођавања новом времену, *Војна школа језика* прерасла је у *Центар за стране језике Института за језике* 1963. године (Ји 1990: 8), који на годишњем нивоу „обучи више од 2.500 кандидата” (Луканич 2023: 1). Преименовање никако није утицало на промену курса институције, те је Институт наставио да и у наредним годинама функционише на начин на који је то било раније утврђено.

4 Пракса Центра за стране језике јесте да у својим издањима, каква су уџбеник из 1951. године (в. Новаковић 2024а) и приручник *Cultural Orientation: Serbian*, јасно истиче амблема, назив и годину публиковања материјала.

део програма Центра за стране језике, уз констатацију да „то не значи да нека од назовисних школа,⁵ које су предавале српскохрватски у складу са нашим наставним програмом, није направила такав материјал”. Такође, у издању пронађеном на интернету није ни јасно назначена година, али се по садржају може закључити да је реч о уџбенику објављеном након 2000. године.



Фотографија 1. Насловна страна првог модула у анализираном уџбенику

Уџбенички комплет под називом *Special Operations Language Training: Serbian* поред (условно речено два) уџбеника укључује и веома функционалну радну свеску. Намењен је организацији интензивног курса српског као страног језика на специјализованом течају у склопу припреме кандидата који су били упућивани у бившу Југославију са задатком обављања војних, политичких и дипломатских мисија америчке владе. У уџбенику се користе паралелно енглески и српски језик – први за потребе објашњавања и експликације садржаја, а други за представљање примера из свакодневне и специјализоване употребе језика. Уџбеник садржи укупно 58 лекција, које су распоређене у 10 модула, тако да сваки од модула садржи неједнак број лекција – *први модул*: 6 лекција, *други модул*:

5 Према информацијама из имејла највећи број тих школа се налази у Вашингтону и околини.

5 лекција, *трећи модул*: 7 лекција, *четврти модул*: 8 лекција, *пети модул*: 6 лекција, *шести модул*: 7 лекција, *седми модул*: 5 лекција, *осми модул*: 5 лекција, *девети модул*: 4 лекције и *десети модул*: 5 лекција. Првих шест модула припада делу уџбеника насловљеном *SOLT 1*, а преостала три делу уџбеника под називом *SOLT 2*. Наведеном бројчаном ознаком се указује да се, осим на почетном нивоу, изучавају садржаји својствени вишем/средњем нивоу учења српског као страног језика (што постаје јасно већ на основу увида у називе наведених лекција). Уџбеник у целости представља врло садржајно наставно средство, у коме се на поступан и систематичан начин изучавају граматички и лингвокултуролошки садржаји о српском језику, животу на југословенском тлу, те и историји, култури и наслеђу српскога народа. Узевши све модуле и лекције у обзир, можемо приметити да уџбеник има обим од 1.447 страница. Свака лекција у уџбенику је насловљена, из чега се јасно и недвосмислено указује на тему која се обрађује.⁶ Прегледом тема може се утврдити да се, за разлику од свих раније анализираних приручника, у овом уџбенику пажња ставља на фундаментална питања реализације војних, политичких и дипломатских активности на српском говорном подручју. Наиме, осим општих тема (*упознавање, породица, окружење, личне особине, календар, биографија, време, јединице мере, хоби, занимања* и сл.), обрађују се теме које су уско везане за реализацију специјалних операција (*оружане снаге, банкарство, мисије, опрема, особине географских подручја, медицина, култура, медији, традиција, вера, образовање*). Другим речима, полазници течаја који користе наведени уџбеник развијају језичке вештине за несметан суживот са српским домицилним становништвом, с једне стране, односно извршавање унапред одређених задатака, с друге стране.

Први модул

1. Гласови и писмо (енг. Sound and Script);
2. Поздрави и упознавање (енг. Greetings and Introductions);
3. Описивање вашег окружења (енг. Describing Your Surroundings);
4. Породица (енг. Family);
5. Личне особине (енг. Personal Characteristics);
6. Календар (енг. The Calendar);

Други модул

1. Личне и биографске информације (енг. Personal and Biographical Information);
2. Време и јединице мере (енг. Time and Measurements);
3. Хоби (енг. Hobbies);
4. Занимање (енг. Occupations);
5. Оружане снаге (енг. Armed Forces).

⁶ Наслов лекције је праћен и одговарајућом фотографијом, која има за циљ да приближи садржај представљеног градива.

Трећи модул

1. Храна и пиће (енг. Food and Drink); 2. Смештај (енг. Lodging); 3. Пошта (енг. Postal Service); 4. Банкарство (енг. Banking); 5. Разговор телефоном (енг. Telephone Conversation); 6. Оснивање кампа (енг. Setting up Base Camp); 7. Цен-кање (енг. Bargaining);

Четврти модул

1. Дневне активности (енг. Daily Routine); 2. Географија (енг. Geography); 3. Место и смер (енг. Location and Directions); 4. Мисија и опрема (енг. Mission and Equipment); 5. Особине терена (енг. Terrain Features); 6. Клима и време (енг. Climate and Weather); 7. Превоз (енг. Transportation); 8. Путовање (енг. Travel).

Пети модул

1. Анатомија (енг. Anatomy); 2. Прва помоћ (енг. First Aid); 3. Симптоми (енг. Medical Symptoms); 4. Хитне службе (енг. Medical Emergencies); 5. Болести и лекови (енг. Disease and Medicine); 6. Здравствена нега (енг. Health Care).

Шести модул

1. Забава (енг. Entertainment); 2. Спорт (енг. Sports); 3. Одмор (енг. Holidays); 4. Вера (енг. Religion); 5. Култура и традиција (енг. Culture and Traditions); 6. Култура и друштво (енг. Culture and Society); 7. Култура и протоколи (енг. Culture and Protocol).

Седми модул

1. Логистика (енг. Logistics); 2. Оружје (енг. Weapons); 3. Размена информација и операције (енг. Exchanging Information and Operations); 4. Одбрамбене снаге (енг. Force Protection); 5. Ратовање (енг. Warfare).

Осми модул

1. Влада (енг. Government); 2. Економија (енг. Economy); 3. Социјална економија (енг. Socio-economics); 4. Људска права (енг. Human Rights); 5. Злочин и дроге (енг. Crime and Drugs);

Девети модул

1. Вести и медији (енг. News and Media); 2. Пропаганда (енг. Propaganda); 3. Обавештајна служба (енг. Intelligence); 4. Јавни радови (енг. Public Works).

Десети модул

1. Тренутни задаци (енг. Current Events); 2. Актуелне вести (енг. Current News); 3. Трговина и пољопривреда (енг. Trade and Agriculture); 4. Ресурси и технологија (енг. Resources and Technology); 5. Образовање (енг. Education).

Иако у погледу графичко-ликовног уређења уџбеник одговара пракси припреме и објављивања уџбеника деведесетих година прошлога века, аутори су посебно водили рачуна о његовом дидактичко-методичком

обликовању. На почетку сваке лекције јасно су истакнути циљеви (у складу са обрађиваном темом) који се желе постићи њеним изучавањем. Сви они су усмерени ка развоју језичких вештина неопходних за коришћење језика у различитим животним, пословним, односно војним и дипломатским приликама.

Exchanging Information and Operations Objectives	Serbian SOLT 2 Module 7 Lesson 3
During this lesson, the students will learn about exchanging information and operations. Under this Terminal Learning Objective, the students will learn two tasks. At the end of the lesson, the students will be able to:	
1. Exchange information on military experiences. This task will include:	
• Discuss functions of specific organizations • Discuss joint and combined operations • Discuss strategies during conflict • Discuss past military experiences	
2. Develop an operations order. This task will include:	
• Discuss a simple training related OPORD in the TL • Prepare an operations order • Troop leading procedures	

Фотографија 2. Начин истицања циљева на почетку лекције

Објашњења у лекцијама писана су енглеским језиком и одликују се прецизношћу, једноставношћу и усмерена су ка најважнијим информацијама о лексичким и културолошким питањима. За разлику од свих претходно анализираних уџбеника, у овом уџбенику доминира употреба ћириличног писма и екавског наречја. Аутори инсистирају на коришћењу наведеног писма у свим одељцима и задацима за развој језичких вештина. Увид у садржај рада показује да уџбеник претпоставља учење језика уз предавача / језичког инструктора, који уједно треба да буде и модел за усвајање српског језика. Нагласак аутора уџбеника је на стицању граматичке, лексичке, комуникативне и социокултурне компетенције. Граматичка објашњења дата су у оквиру специјализованог одељка (енг. *Grammar Notes*). Одговарају садржајима који се изучавају на почетном течају.⁷

Први модул – самогласници и сугласници, српски сугласници без еквивалента у енглеском језику (*ђ, љ, њ, ћ, и њ*), звучни и беззвучни сугласници, основи палата-

⁷ Насупрот граматичким знањима, приметно је коришћење лексике својствене вишим нивоима учења српског као страног језика.

лизације сугласника, основна правила за употребу великих слова (прва лекција); род именица, личне заменице, глагол *бити* у садашњем времену, номинатив (једнина и множина), генитив и предлог *из* (друга лекција); образовање множине именица, активни и пасивни глаголи, присвојни придеви (трећа лекција); датив именица, конјугација глагола у садашњем времену, директни и индиректни објекат, рефлексивне заменице и глаголи (четврта лекција); инструментал, императив, придеви и деklinација придева, предлози и њихова употреба са различитим падежима (пета лекција); локатив, основни и редни бројеви (шеста лекција).

Други модул – дуга форма глагола *бити*, перфекат (потврдни, упитни и одрични облик), наставци за перфекат, редослед речи у позитивним и негативним реченицама (прва лекција); конструкција *да + презент*, присвојне заменице (трећа лекција); будуће време, поређење придева (четврта лекција); вокатив (пета лекција).

Трећи модул – акузатив личних заменица, деони генитив (друга лекција); императив, инструментал (трећа лекција); датив, датив личних заменица (четврта лекција); компарација придева, неправилна компарација, интензификатори (пета лекција); локатив (шеста лекција); будуће време, глаголски вид, рефлексивни глаголи (седма лекција).

Четврта модул – предлози, предлози уз падеже, предлози за место и кретање (прва лекција); генитив, посесивне заменице и њихова деklinација (друга лекција); рефлексивне заменице, инструментал (трећа лекција); датив, употреба датива уз глаголе *помоћи*, *веровати*, *свидети се* (четврта лекција); акузатив (објекат и кретање) (пета лекција); компаратив придева (шеста лекција); локатив, глаголи уз локатив (седма лекција); глаголски вид, будуће време, рефлексивни глаголи и будуће време (осма лекција).

Пети модул – бројеви *оба* и *обе* (прва лекција); присвојни придеви (друга лекција); глаголи *чинити се*, *изгледати* (трећа лекција); збирни бројеви (четврта лекција); деklinација упитник заменица *ко* и *шта* (пета лекција); безличне реченице (шеста лекција).

Шести модул – демонстративне заменице *овај*, *тај*, *онај* (прва лекција); промена упитно-односне заменице *чији* (друга лекција); промена упитно-односне заменице *какав*, *каква*, *какво* (трећа лекција); присвојне заменице (четврта лекција); присвојна заменица *свој* (пета лекција), предлози уз генитив (шеста лекција); предлози уз датив, акузатив и инструментал (седма лекција).

Седми модул – односне заменице и реченице (прва лекција); предлози уз релативне реченице (друга лекција); прошло време у текстовима (четврта лекција); условне реченице (пета лекција).

Осми модул – прецизно будуће време (прва лекција); директни и индиректни говор (друга лекција); потенцијал (трећа и четврта лекција); неодређене и одричне заменице *неко*, *нико*, *нешто*, *ништа* (пета лекција).

Девети модул – везници *или*, *нити*, *ни* (друга лекција); безличне реченице са *има/нема*

(трећа лекција). **Десети модул** – прилози за изражавање начина (прва лекција); преглед граматике (друга лекција); преглед глаголског вида (трећа лекција); де-клинација придева и присвојни придеви (четврта лекција); условне реченице и преглед везника (пета лекција).

Очекује се да ученици понуђене моделе употребе језика и сами усвоје, користећи их у различитим приликама. Првобитна верзија уџбеника је заснована на примени *аудио-визуелне глобално-структуралне методе* (АВГС), „која се одликује тиме што се језичка грађа уводи у структурама, које се усвајају глобално на слух (аудитивно), уз визуелну компоненту која побољшава услове непосредне семантизације” (Дражић 2006: 202). Новије анализирано издање уџбеника претпоставља само једну новину у погледу модернизације дидактичко-методичког обликовања – коришћење компакт-дискова са уснимљеним звучним записима (за преслушавање). Уџбеник садржи више десетина фотографија, илустрација, табеларних приказа, који се користе ради представљања садржаја, објашњавања појава у српском језику, именовања појмова и решавања задатака.



Мета тероризма	Врсте терористичких акција	Ангажовање у терористичким активностима

Фотографија 3. Пример фотографије, илустрације и табеларног приказа у уџбенику

Питања, радни налози и задаци чине најфункционалнији део уџбеника; треба да ученика заинтересују и наведу да самостално предузме активност усмене или писмене употребе језика. У њима се од ученика очекује да допуни одговор, заокружи тачно решење, повеже садржаје, подвуче исправне облике, изговори правилно одговарајуће конструкције, симулира употребу језика у реалним животним/војним ситуацијама, послуша предавача, покаже познавање лексике, али и да преведе са српског на енглески језик, односно пронађе преводне еквиваленте у једном или другом језику. Речник са преводом речи са српског на енглески језик представља саставни део лекција у уџбенику. У њему је преведено и објашњено више стотина речи.

Уз речник постоје и бројни одељци који су намењени упознавању са важним елементима живота, културе, историје, рада и пословања; такви су: *Напомене о култури* (енг. *Culture Notes*), *Савет дана* (енг. *Tip of the day*),

Примени (енг. *Application Activites*), Активности за унапређење вештина (енг. *Skill Enhancement Activities*), Домаћи задатак (енг. *Homework*).

The Calendar
Culture Notes

Serbian SOLT 1
Module 1 Lesson 6



Herceg Novi

In this town, located at the entrance of the Bay of Boka Kotorska (Mount Negro). "Everything lives on the sun, because of the sun and for the sun." The history of this town has been very tumultuous. Founded in 1382, the town of Herceg-Novi makes a luxurious collection of monuments, flaming roofs, towers and stairways. The town is an attractive and unique botanical garden with its colors and fragrances.

Activity 1

Look at the time table of your activities during the week and tell each other what you are going to do on each day of the week. Use Present Tense.

Понедељак	Уторак	Среда	Четвртак	Петак	Субота	Недеља
имати часе	играти кошарку	ићи у библиотеку	у путовати	имати слободан дан	играти ногомет	радити у кући
читати књигу						

Activity 2

State whether it is warm or cold in these cities at different times of the year.

топло (warm)
хладно (cold)

Example: У јуну је топло у Београду.

Њујорк	јануар
Лондон	март
Берлин	август
Москва	децембар
Љос Анђелес	јул
Вашингтон	јуни
Рим	фебруар
Париз	април

Фотографија 4. Одељци Напомене о култури и Примена

У Напоменама о култури обрађена су различита питања у вези са културним аспектима живота у Југославији: етика, норме понашања, историјске и религијске чињенице и свеукупна културна баштина (значајне историјске личности, празници, обичаји, традиционалне српске игре, музички инструменти и сл.). Тако се, гледајући по модулима, обрађују следеће теме: развој ћириличног писма, Трг републике у Београду, позиција Југославије на мапи Европе и света, Карађорђевићи, Први и Други светски рат, популација, Херцег Нови (*први модул*); Никола Тесла, временска зона, радне обавезе, Универзитет у Београду, одлазак у војску (*други модул*); одлазак у ресторан и радно време објеката, структура куће, рад поште, југословенска валута (динар), телефонски систем, војна обавештења, бувља пијаца (*трећи модул*); најчешће постављана питања о Југославији, топографија Југославије, клима, коришћење јавног превоза, путовање кроз Србију (*четврти модул*); људско порекло, урок, кашаљ, хитна помоћ, здравствени систем у Југославији (*пети модул*); Стеван Стојановић Мокрањец, одмор и славски обичаји, Свети Сава, школски систем у Југославији (*шести модул*); југословенска војска, калашњиков, специјалне снаге, Јосип Броз Тито, одбрамбени систем Југославије (*седми модул*); економија, незапосленост, судство, дрога и проблеми (*осми модул*); пропаганда, енергетски системи (*девети модул*); инфлација, медији, страна улагања, САНУ (*десети модул*). Као допуна претходном одељку појављује се и одељак *Савет дана*, у коме се полазнику течаја упућују савети за понашање у одговарајућим ситуацијама употребе српског језика и културолошких особености живота у српској друштвеној заједници: напомене о броју гласова (вокала и консонаната) у српском

језику, правила изговора речи, сличности између српског и енглеског језика, напомене о начинима обраћања људима, коришћење одговарајућих речи у формалним и неформалним приликама, напомене о слагању у српском језику, изглед југословенске заставе, познате изреке (*Сваког госта три дана доста; Од вишка глава не боли*), специфични начини употребе одређених речи (*недеља*), прослава Божића у Југославији, разлике између српског и енглеског језика, мерне јединице, популарни спортови (*фудбал*), обавезни војни рок, одлазак у кућу домаћина, време обедовања у Југославији, корисни изрази при ручавању, значај пијаца, живот младих и старих у заједници, жеље просечне породице (*куповина куће*), однос између динара и паре, значај мењачница, важност готовог новца, коришћење телефона на говорницама, војни изрази, начин облачења, разлика између трговаца и шверцера, правила понашања у војсци, главни градови у Југославији, припадници заједнице/популације, карактеристике географског терена, врсте природних непогода, популарна места за одмор, процедура добијања дозволе за возњу, верски изрази у Југославији, напомена о негативном ставу према шпијунима, важни изрази из области функционисања државе и сл. Одељци *Примени* и *Активности за унапређење вештина* представљају допуну питања, радних налога и задатака. Усмерени су ка практичној примени знања стечених током течаја на пољу примене језика у конкретним и реалним ситуацијама (какве су дијалози, читање, писање, симулације разговора) и разумевању културолошких прилика у југословенској држави. Активности претпостављају интеракцију са партнером, коришћење визуелних материјала, постављање и одговарање на питања, културолошке дискусије, симулацију стварноживотних дешавања, припрему извештаја и презентација, слушање читања текстова, писање ћириличким писмом, тестирање разумевања граматике и увећање речничког фонда. Саставни део реализације течаја српског као страног језика чини и израда домаћег задатка. На крају сваке лекције налази се одељак *Домаћи задатак* са више десетина питања посвећених самосталном увежбавању и изучавању градива, и то: јачању граматичких знања, увежбавању писања ћириличким писмом, утврђивању лексичких знања и неговању културолошких законитости.

Уз уџбеник(е) долази и радна свеска истоименог назива, која представља „додатни материјал за развијање вештине слушања са разумевањем”. Подељена је у три дела, тако да први део разрађује садржаје од првог до трећег модула, други део садржаје од четвртог до шестог, а трећи део од седмог до десетог. Сва вежбања у радној свесци се решавају искључиво

уз коришћење пратећег аудио-записа (који нисмо успели да пронађемо у виду аудио-фајлова на интернету). Доминантне врсте задатака усмерене су ка увежбавању изговора (кроз понављање слова, речи, фраза), разумевању дијалога (кроз преслушавање и одговарање на постављена питања), анализи и опису стварноживотних, историјских или војних ситуација (кроз преслушавање разговора у банци, продавници, током путовања), практичној примени знања (кроз попуњавање табела, симулацију реалних ситуација и превод са српског на енглески језик), упознавању српске културе, географије, економије и права (кроз разговоре о празницима, манастирима или историјским личностима), начину функционисања медија, оглашавању у медијима, њиховом критичком сагледавању и увежбавању граматичких садржаја. Дакле, можемо закључити да је приручник намењен темељнијем развоју језичких вештина кроз разноврсне сценарије. Ликовно-графичко и дидактичко-методичко обликовање се у потпуности поклапа са оним у уџбенику који радна свеска прати.⁸ С обзиром на специфичну природу реализације налога, приручник не садржи решења задатака. Међутим, обим радне свеске је далеко мањи од обима самог уџбеника – насупрот хиљаду четири стотине четрдесет седам страница уџбеника, радна свеска има само седамдесет и једну страницу.

Закључак

Српски као страни језик столећима се изучава са несмањеном пажњом и интересовањем, које је у складу са вишевековним постојањем српскога народа и његовим непроцењивим културним и одговарајућим друштвено-политичким утицајем у савременом свету. Странци различитих узраста и образовних профила настоје да га на ефикасан начин савладају и примењују ради споразумевања са домицилним српским становништвом, али и обављања најразноврснијих активности (пословних, дипломатских, војних, обавештајних и сл.). Наставу похађају у многобројним центрима, школама страних језика, на славистичким катедрама при универзитетима, али и војним и дипломатским школама које су у блиској вези са иностраним владама. Све ове институције показују настојање да припреме наставне материјале који ће одговорати потребама полазника течајева. Иако такви материјали представљају пословну (па и државну) тајну, није реткост да се, након извесног временског периода, појављују у широј употреби, што проучаваоцима методике наставе српског као страног језика

8 Супротно Уставу Републике Србије и Резолуцији 1244 Уједињених нација, одређени делови наше земље су на корицама овог приручника представљени као засебне територије (на којима се говори српски језик).

оставља могућност да их анализирају и процењују њихову функционалност. Дошавши у посед таквог уџбеничког комплета (*Special Operations Language Training: Serbian*), у овом раду смо настојали да сагледамо најзначајније чињенице о његовом месту и функцији у настави српског као страног језика, али и да спроведемо једноставнију евалуацију. Резултати истраживања су нам показали да убудуће морамо бити врло опрезни са коришћењем материјала који проналазимо на различитим веб-сајтовима. Наиме, иако се тврди да је наведени уџбеник настао у Центру за стране језике америчког Института за језике, успостављени контакт са представницима наведене институције открио је да овај наставни материјал није њихово дело. Штавише, садржаји овог уџбеничког комплета представљени су у виду низа електронских докумената подељених према модулима и лекцијама без икаквих одредница које би упућивале да је он заиста објављен у виду званичне публикације – не постоје ни година објављивања, ни информације о издавачу, а камоли подаци о библиотечком запису. Ипак, реч је о једном од најсадржајнијих уџбеника и најсажетијој радној свесци, у којима се наизменично обрађују опште (*упознавање, породица, окружење, личне особине, календар, биографија, време, јединице мере, хоби, занимања и сл.*) и специјализоване теме (*оружане снаге, банкарство, мисије, опрема, особине географских подручја, медицина, култура, медији, традиција, вера, образовање*). Несумњиво је да је намењен обучавању кандидата који су упућивани на српско говорно подручје са задатком обављања војних, политичких и дипломатских мисија иностраних влада. У њему се обрађују садржаји који одговарају и почетном, и средњем, али и напредном нивоу учења српског језика. Одликује се систематичним и поступним представљањем градива, које почива на примени аудио-визуелне глобално-структурне методе, с једне стране, односно мултимедијалног метода, с друге стране. Визуелно-графички и дидактичко-методички одговара стандардима који су били актуелни, на пољу уџбеничке продукције, с краја XX века. Несумњиво је да се заиста користи у наставној пракси, с обзиром на информације о броју преузимања са одговарајућих веб-извора. Сигурни смо да уџбеник користе они који желе да за краatak временски период стекну знања и вештине неопходне за несметано коришћење српског језика. Ипак, са наше тачке гледишта, требало би бити врло опрезан у коришћењу овог уџбеника као доминантног извора за учење српског као страног језика. Зато свим наставницима саветујемо да претходно процене користи (и недостатке) његове примене, а посебно да провере чињенице које се у уџбенику и радној свесци узимају као апсолутно тачне и општеприхваћене.

Литература

- Бинкли 2011: С. Binkley, *Defense Language Institute Foreign Language Center: A Pictorial History*. Monterey: DLIFLC.
- Брборић 2014: В. Брборић, Књига која траје: уџбеник Српски за странце Боже Ћорића. *Српски језик*, 19, 595–604. / V. Brborić, Knjiga koja traje: udžbenik Srpski za strance Bože Ćorića. *Srpski jezik*, 19, 595–604.
- Бугарски 1984: Р. Бугарски, Прегршт питања о српскохрватском као страном језику. У Р. Вуčković (ur.), *Округли сто „Српскохрватски језик као страни“* (стр. 17–22). Београд: Институт за стране језике.
- Гачић 1986: З. Гаџић, Како побољшати мотивацију наших полазника. У Р. Вуčković (ur.), *Научни skup „Настава српскохрватског језика као страног“* (стр. 141–145). Београд: Институт за стране језике.
- Дабић 1986: В. Дабич, Нека питања из наставе српскохрватског језика у словенским земљама. У Р. Вуčković (ur.), *Научни skup „Настава српскохрватског језика као страног“* (стр. 127–131). Београд: Институт за стране језике.
- Дешић 1990: М. Дешић, Настава српскохрватског језика као страног: досадашња искуства и наредни задаци. У *Учење језика, комуникативни приступ и образовање наставника* (стр. 233–237). Нови Сад: Институт за стране језике и књижевности.
- Димитријевић 1984: Н. Димитријевић, Услови модернизације српскохрватског језика као страног. У Р. Вуčković (ur.), *Округли сто „Српскохрватски језик као страни“* (стр. 34–40). Београд: Институт за стране језике.
- Дражић 2006: Ј. Дражић, Место граматике у настави српског језика као страног. У Љ. Петровачки, О. Радуловић (ур.), *Неговање српског језика и књижевности* (стр. 197–219). Нови Сад: Филозофски факултет. / J. Dražić, Место граматике у настави српског језика као страног. У Љ. Petrovački, O. Radulović (ur.), *Negovanje srpskog jezika i književnosti* (стр. 197–219). Нови Сад: Filozofski fakultet.
- Ђерић 1984: Р. Ђерић, О настави српскохрватског језика као страног у ЈНА. У Р. Вуčković (ur.), *Округли сто „Српскохрватски језик као страни“* (стр. 68–69). Београд: Институт за стране језике.
- Ђурић 1984: О. Ђурић, Уводна реч. У Р. Вуčković (ur.), *Округли сто „Српскохрватски језик као страни“* (стр. 5–8). Београд: Институт за стране језике.
- Игњатић 1986: З. Игњатић, Специјализовани течајеви српскохрватског језика за стране студенте. У Р. Вуčković (ur.), *Научни skup „Настава српскохрватског језика као страног“* (стр. 113–116). Београд: Институт за стране језике.

- Кончаревић 2007: К. Кончаревић, О неким параметрима структурно-садржинског обликовања уџбеника српског језика као страног у инословенској средини. У М. Дешић (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси* (стр. 73–82). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик. / К. Кончаревић, О неким параметрима структурно-садржинског обликовања уџбеника српског језика као страног у инословенској средини. У М. Дешић (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси* (стр. 73–82). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Крајишник 1992: В. Крајишник, Библиографија југословенских радова о српскохрватском језику као страном (1960–1990). *Живи језици*, 34–35(1–4).
- Крајишник 2016: В. Крајишник (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика. У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III* (стр. 184–203). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 7–26.
- Ли 1990: А. Lee, *The Attrition rate at DLI* (thesis). Monterey: Naval Postgraduate School.
- Ломпар 1995: В. Ломпар, Божо Ћорић: Српски за странце. *Књижевност и језик*, 43(3/4), 179–181. / В. Ломпар, Боžo Ћорић: Српски за странце. *Књижевност и језик*, 43(3/4), 179–181.
- Луканич 2023: Р. Lukanich, *Survival analysis of Army Enlisted Defense Language Institute Graduate Attrition Factors*. Monterey: Naval Postgraduate School.
- Маројевић 1986: Р. Маројевић, Теоријско–методолошка питања наставе српскохрватског језика као страног. У Р. Вучковић (ур.), *Научни skup „Настава српскохрватског језика као страног”* (стр. 34–37). Београд: Институт за стране језике.
- Милутиновић 1984: Д. Милутиновић, О специфичностима остваривања циљева наставе српскохрватског језика као страног у Институту. У Р. Вучковић (ур.), *Округли сто „Српскохрватски језик као страни”* (стр. 84–86). Београд: Институт за стране језике.
- Михаиловић 1984: М. Михаиловић, О учењу и настави српскохрватског језика као страног. У Р. Вучковић (ур.), *Округли сто „Српскохрватски језик као страни”* (стр. 13–16). Београд: Институт за стране језике.
- Николић 2013: Д. Николић, *Славистика без визије. Вјенас: новине Матце хрватске за књижевност, умјетност и знаност*, стр. 512.

- Новаковић 2022а: А. Новаковић, *Увод у методику наставе српског као страног језика*. Ниш: Филозофски факултет. / A. Novaković, *Uvod u metodiku nastave srpskog kao stranog jezika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Новаковић 2022б: А. Новаковић, *Уџбенички комплет у настави српског као страног језика*. Ниш: Филозофски факултет. / A. Novaković, *Udžbenički komplet u nastavi srpskog kao stranog jezika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Новаковић 2024а: А. Новаковић, Уџбеник за српскохрватски америчке Војне школе језика: уџбенички комплет за учење српског као страног. *Лингвометодика*, 1, 123–145. / A. Novaković, *Udžbenik za srpskohrvatski američke Vojne škole jezika: udžbenički komplet za učenje srpskog kao stranog*. *Lingvometodika*, 1, 123–145.
- Новаковић 2024б: А. Новаковић, *Фрагменти о методици наставе српског као страног језика након Другог светског рата*. Ниш: Филозофски факултет. / A. Novaković, *Fragmenti o metodici nastave srpskog kao stranog jezika nakon Drugog svetskog rata*. Niš: Filozofski fakultet.
- Новаковић 2025: А. Новаковић, Преглед уџбеника и приручника за српски као страни језик америчких и западноевропских универзитета и школа. *Philologia Mediana*, 17, 371–395.
- Оташевић 2014: Ђ. Оташевић, Приручници за наставу српског језика као страног. *Лингвистичке актуелности*, 25, 21–30. / Đ. Otašević, *Priručnici za nastavu srpskog jezika kao stranog*. *Lingvističke aktuelnosti*, 25, 21–30.

Aleksandar M. Novaković

**TEXTBOOK SET SPECIAL OPERATIONS LANGUAGE TRAINING:
SERBIAN IN THE TEACHING OF SERBIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE**

Summary

The subject of this paper is an analysis of the textbook set (accessible online) titled *Special Operations Language Training: Serbian*. The aim is to provide a clearer understanding of the components of the set used in teaching Serbian as a foreign language. The research employed the method of theoretical analysis and the technique of content analysis. The findings indicate that this is one of the most comprehensive textbook sets for learning Serbian as a foreign language. It alternates between general topics (such as *introductions, family, environment, personal characteristics, calendar, biography, time, units of measurement, hobbies, and occupations*) and specialized subjects (*including the armed forces, banking, missions, equipment, geographical characteristics, medicine, culture, media, tradition, religion, and education*). The textbook set is utilized during the training of members of military, political, and diplomatic missions from foreign governments, enabling smooth integration into Serbian society and the effective handling of daily activities and specialized operations. It is likely that the set was created by a foreign institute specializing in Serbian as a foreign language, though research suggests it was not developed by the Center for Foreign Languages at the American Institute of Languages, as claimed by certain online sources. Furthermore, educators are advised to review, analyze, and critically evaluate the textbook set before incorporating it into their teaching practice, ensuring alignment with the high ethical standards and objectives of teaching Serbian as a foreign language.

Keywords: Serbian as a foreign language, textbook set, foreign governments, military language schools, special operations

НАУКА О КЊИЖЕВНОСТИ

Velimir Mladenović*

Université de l'Ouest de Timișoara, Roumanie**

Chercheur/Postdoctorant

<https://orcid.org/0000-0003-2177-5625>

LIRE POUR COMPRENDRE LE MONDE: ELSA TRIOLET, UNE CRITIQUE LITTÉRAIRE ENTRE ENGAGEMENT ET ESTHÉTIQUE

Cet article se propose d'analyser l'activité critique d'Elsa Triolet à travers un corpus de ses textes publiés dans la presse française entre 1938 et 1970. L'objectif principal est de réévaluer la portée intellectuelle et esthétique de cette œuvre critique, trop souvent éclipsée par la renommée de sa production romanesque. Nous cherchons à montrer que Triolet développe une pensée dialectique originale, articulant étroitement engagement politique et exigence esthétique. La méthodologie adoptée s'appuie sur une approche sociocritique et sur la *lecture symptomale* inspirée des travaux de Louis Althusser et Pierre Macherey. Ce cadre théorique permet de saisir les tensions entre forme et idéologie, ainsi que les « non-dits » idéologiques révélateurs des limites de la conscience politique d'une époque. L'analyse croisée des textes critiques publiés dans *Ce Soir*, *Europe* et *Les Lettres françaises* met en évidence la cohérence d'un regard marxiste sur la littérature : la critique y apparaît comme un instrument de dévoilement du réel et de transformation symbolique du monde. Les résultats de cette recherche soulignent l'originalité de la posture critique de Triolet, fondée sur une lecture dialectique des œuvres de ses contemporains (Bory, Butor, Camus, Colette). Sa démarche combine rigueur analytique, sensibilité

* velimirmladenovic@gmail.com

** À présent, je suis affilié à l'Université de l'Ouest de Timișoara en tant que chercheur postdoctorale, financé par une bourse postdoc (du 01 octobre 2024 au 30 septembre 2026) soutenue par UVT. La présente communication est issue de la recherche postdoctorale avancée déroulée dans l'université mentionnée. velimir.mladenovic@gmail.com / velimir.mladenovic@e-uvt.ro

esthétique et engagement moral, redéfinissant la critique comme acte de pensée et de résistance. L'étude conclut que l'activité critique d'Elsa Triolet constitue un laboratoire intellectuel majeur du XX^e siècle, où se conjuguent théorie marxiste, lucidité historique et foi dans la puissance transformatrice de la littérature.

Mots clés: Elsa Triolet, critique marxiste, lecture symptomale, littérature engagée

1. Introduction : Elsa Triolet, une critique oubliée ?

Depuis le XIX^e siècle, la tradition littéraire française a vu émerger de grandes figures d'écrivains qui, au-delà de leur œuvre de fiction, ont également pris la plume pour commenter celles de leurs pairs. Hugo célèbre Balzac, ce dernier s'intéresse à Stendhal et à son roman *La Chartreuse de Parme*, tandis que Baudelaire rend hommage à Flaubert. Ces gestes critiques relèvent d'une chaîne intellectuelle qui se prolonge au XX^e siècle, donnant naissance à une figure singulière et complexe : celle de l'écrivain-critique. Rares sont pourtant les auteurs qui, tout en poursuivant une œuvre romanesque ou poétique, se sont aussi illustrés dans le champ de la critique littéraire avec une telle constance. Elsa Triolet (1896-1970) écrivaine française d'origine russe, récompensée pour son travail, appartient à cette catégorie restreinte – à l'instar de Gide, Aragon ou Sartre. En parallèle à son œuvre de fiction marquée par une grande richesse formelle et thématique, Triolet a mené une activité critique soutenue, faisant découvrir au public français de nombreux écrivains russes, soviétiques, français et internationaux.

Le présent article propose d'éclairer cette facette moins étudiée de son parcours intellectuel: sa pratique de la critique littéraire. Nous présenterons les auteurs sur lesquels elle a écrit, les supports de publication, ainsi que les traits distinctifs de sa pensée critique. Une attention particulière sera accordée à son rapport intime à la lecture, considéré ici comme fondement de sa réflexion. Cette posture de lectrice, nourrie par une vaste culture multilingue et un intérêt marqué pour les arts, constitue un fil rouge dans l'élaboration de ses textes critiques. Comme le souligne Marie Mourad, « le jeu des influences semble plus lisible dans la critique littéraire que dans la fiction, parce que ce discours ne cherche pas la naturalisation, c'est-à-dire l'invisibilité de sa production – de sa mise en œuvre » (Mourad 2007 : 83). Dès lors, il ne s'agira pas seulement de répertorier ses interventions critiques, mais de les inscrire dans une trajectoire esthétique et politique. Ce double axe – critique esthétique et

critique idéologique – constitue la charpente méthodologique de notre étude. Il s'agit d'interroger les modalités de lecture chez Elsa Triolet selon qu'elle mobilise sa sensibilité esthétique ou son engagement politique, parfois dans une tension productive entre les deux.

La riche expérience de lecture d'Elsa Triolet, sa capacité à s'exprimer, lire et écrire dans plusieurs langues, ainsi que son intérêt prononcé pour diverses formes d'art, ont conduit cette autrice à devenir une lectrice et traductrice passionnée d'œuvres appartenant à des genres variés, rédigées dans de nombreuses langues et issues de multiples horizons culturels (Mladenović 2021: 181-192).

Dans le cadre de nos recherches doctorales¹, nous avons établi qu'Elsa Triolet était une fervente amatrice de poésie et de vers, lisant régulièrement les classiques français et russes, dont l'influence sur son œuvre littéraire est indéniable. Son amitié avec Maïakovski et d'autres formalistes russes a profondément marqué sa création. Elle confiait à plusieurs reprises que c'était Maxime Gorki qui l'avait encouragée à écrire (Delranc-Gaudric 2020). Il convient également de souligner ses liens avec les poètes surréalistes français, dont elle fut proche, et parmi lesquels elle se distingue comme l'une des rares femmes de lettres à avoir interprété les idées de ses collègues surréalistes (Mladenović 2020 : 187-199).

Par ailleurs, au cours de l'entre-deux-guerres, Triolet mène un travail de traduction particulièrement fécond, tant du français vers le russe que dans le sens inverse (Mladenović 2021). Cet exercice exigeant contribue à renforcer sa maîtrise de la formulation de la pensée. Il importe de rappeler que ses goûts littéraires, résolument éclectiques, ne se limitent pas aux auteurs classiques russes et français. Triolet appréciait également le théâtre (Triolet 1981), ainsi que des œuvres de tonalité plus légère, notamment les nouvelles et les romans policiers. Dans sa maison de Saint-Arnoult-en-Yvelines, elle possédait une étagère dédiée à ce type de littérature, qu'elle considérait comme un sédatif lors de ses insomnies. Elle décrit cette inclination littéraire de la manière suivante : « Lisant ces livres, cela devient une espèce de jeu, et l'on se surprend à se demander si l'on serait capable de commettre un crime parfait » (Triolet 1961 : 3). Enfin, il faut noter que l'œuvre romanesque d'Elsa Triolet se caractérise par une intertextualité foisonnante. L'écrivaine cite fréquemment de grands auteurs dans ses romans ; ses personnages, comme ceux des romans

1 La thèse sous le titre « Les guerres d'Elsa Triolet : romans, nouvelles, articles (1945-1957) », soutenue en co-tutelle, l'Université de Poitiers et l'Université de Novi Sad a été soutenue au mois de mars 2023.

Le Cheval roux, *Luna-Park* ou *Le Grand Jamais*, lisent souvent les mêmes œuvres qu'elle.

2. Fondements d'une pensée critique : entre esthétique et engagement

Pour analyser la spécificité de la critique littéraire chez Elsa Triolet, nous adoptons une approche historico-discursive croisant l'analyse littéraire, l'histoire des idées et les apports de la sociocritique. Cette perspective permet de montrer que sa pratique critique ne relève ni d'une subjectivité flottante ni d'un simple commentaire esthétique, mais qu'elle s'inscrit dans un système de pensée structuré, profondément enraciné dans les fondements du marxisme tel qu'il s'est diffusé en France au XXe siècle. La lecture trioletienne repose sur plusieurs piliers constitutifs de la critique marxiste : primauté accordée au contenu idéologique, attention portée aux rapports de classe et aux conflits sociaux, inscription de l'œuvre dans un contexte historique, et conception de la littérature comme outil de transformation du réel. Dans cette optique, ses critiques visent à dévoiler les tensions politiques et sociales présentes dans les textes, tout en mettant en évidence leur potentiel d'émancipation. C'est pourquoi, Triolet revendique une littérature du réel, tournée vers les enjeux de son temps.

Notre analyse s'inscrit dans la filiation théorique des grandes figures de la critique marxiste du XXe siècle, telles que Georg Lukács, Lucien Goldmann, Pierre Macherey ou encore Bertolt Brecht, tout en intégrant les perspectives renouvelées proposées par les études contemporaines sur la critique littéraire engagée en France (Dumont et Fondu et Véron 2018). Ces penseurs ont en commun de concevoir la littérature non comme un artefact autonome, clos sur lui-même, mais comme un produit historiquement et socialement situé, traversé par des forces idéologiques et politiques. Dans cette perspective, l'œuvre littéraire est perçue comme un lieu de médiation entre le réel et sa représentation symbolique. Elle est structurée par un ensemble de contradictions internes qui renvoient à des tensions extérieures : luttes de classes, conflits de valeurs, rapports de domination. C'est dans ce cadre que Pierre Macherey affirme que « le rôle de la critique n'est pas d'expliquer l'œuvre à partir d'elle-même, mais de la replacer dans un horizon conflictuel où se jouent les rapports entre l'esthétique, le politique et l'idéologique » (Macherey 2001 : 23). Dès lors, la lecture critique ne consiste pas à dégager un « message » explicite, mais à analyser la manière dont une œuvre se positionne, cons-

ciemment ou non, dans un champ de forces contradictoires. C'est précisément dans cette lignée que s'inscrit Elsa Triolet. Sa critique ne vise jamais une contemplation détachée de la forme : elle mobilise systématiquement l'histoire, les luttes sociales, les idéologies et les engagements collectifs pour interpréter l'objet littéraire. L'approche critique de Triolet peut également être rapprochée de ce que Louis Althusser et Pierre Macherey ont désigné sous le nom de *lecture symptomale* (Vincent 1993 : 67–70). Cette méthode, issue du marxisme structuraliste, propose de lire non seulement ce que le texte dit, mais surtout ce qu'il ne dit pas : ses silences, ses absences, ses contradictions internes. Il s'agit de dévoiler les «non-dits» idéologiques, ces lacunes qui marquent les limites de la conscience politique de l'auteur et révèlent les impensés d'une époque. Comme le formule Macherey : « il faut que quelque chose manque à l'œuvre pour qu'elle soit lisible » (Macherey 2001 : 23). Cette lecture en creux, attentive aux ruptures, aux décalages, aux refoulements narratifs, permet à Triolet de détecter les lignes de fracture idéologique qui traversent les œuvres qu'elle commente. Cette capacité à articuler les enjeux formels et politiques confère à sa critique une densité rare dans la presse littéraire de son époque. Elle parvient à conjuguer rigueur analytique et engagement, érudition et clarté, tout en restant sensible aux tensions esthétiques qui structurent les récits. Ainsi, chez Elsa Triolet, la critique devient non seulement un acte de lecture, mais aussi un acte politique et intellectuel à part entière, une manière de penser le monde à travers les formes qui le racontent.

Notre article s'appuie sur un corpus de textes critiques publiés entre 1938 et 1970 dans la presse littéraire française, en examinant les références qu'Elsa Triolet fait aux écrivains engagés, aux événements historiques majeurs (tels que la Résistance, la période après la guerre ou la Guerre froide), ainsi qu'aux débats relatifs à la fonction sociale de l'art. Nous analysons la manière dont Triolet développe une lecture dialectique des œuvres, en mettant en évidence les mécanismes narratifs susceptibles de véhiculer ou d'interroger des idéologies. Si l'on sait qu'elle a abondamment écrit sur la poésie, sur le théâtre, ainsi que sur les grands auteurs classiques russes et les écrivains soviétiques contemporains, ces dimensions de son œuvre critique ne seront pas traitées ici. Nous avons choisi de nous concentrer exclusivement sur ses écrits consacrés à ses contemporains français et leurs textes en prose, qui nous semblent particulièrement révélateurs de sa pensée critique. Ces textes serviront de point d'appui pour mieux comprendre la singularité de son positionnement intellectuel et littéraire dans le champ littéraire français du XXe siècle.

3. Une critique ancrée dans son époque: Elsa Triolet face aux romans contemporains

3.1 Littérature et Résistance : entre mémoire et responsabilité

Le public, c'est l'inconnu, c'est la bouteille à l'encre, c'est la nuit.
L'écrivain pousse sa chanson, et c'est tout ce qu'il a à opposer aux dangers
qui le guettent dans le noir. Une chanson, c'est dérisoire!
C'est de la viande dure qu'il faudrait jeter dans la mer.
(Triolet 1948a : 13)

Elsa Triolet envisageait la littérature comme un geste public, exposé, risqué – un acte fragile dans un monde souvent indifférent ou hostile. Sa conception de l'art dépasse les frontières du roman et s'étend à toutes les formes d'expression : musique, théâtre, peinture, architecture. Elle affirme que « l'art est le précurseur des temps à venir » et que « l'art peut être plus que contemporain ; il a le pouvoir de faire avancer son époque » (Triolet 1965a : 6). Cette perspective situe l'artiste non pas en retrait du monde, mais au cœur de son évolution, en interaction constante avec les tensions sociales et historiques. Triolet conçoit l'écrivain comme un être exposé, vulnérable, à la merci du regard public et de ses jugements : « Il l'expose à la calomnie, à la diffamation, à la mauvaise interprétation, à la mauvaise foi, à la sottise. [...] Il faut être deux pour qu'elle [l'œuvre] apparaisse : celui qui l'a créée ; celui qui la regarde ou la lit » (Triolet 1948a : 12). Cette relation dialectique entre création et réception fonde sa vision de la critique littéraire comme médiation essentielle.

Dans cette optique, Triolet propose une typologie lucide des écrivains, distinguant ceux qui n'écrivent que par réflexe autobiographique, ceux qui maîtrisent leur art sans profondeur émotionnelle, et enfin, ceux capables de susciter une véritable émotion littéraire. Cette dernière catégorie, selon elle, se rapproche de l'essence artistique, là où la technique rencontre l'inspiration : « Le métier, le travail, le raisonnement peuvent suppléer à l'inspiration, mais pas la provoquer » (Triolet 1948a : 15). S'inscrivant dans une tradition critique profondément ancrée dans la lecture du réel, Triolet défend une conception exigeante de la littérature, qu'elle considère comme une forme de vérité sensible. La critique, selon cette perspective, ne se limite pas à une évaluation esthétique, mais se présente comme un exercice de dévoilement : elle révèle les enjeux souterrains des textes et accompagne le lecteur dans une compréhension plus fine de l'œuvre. En cela, elle

rejoint une définition de la critique littéraire comme activité à la fois immédiate et existentielle : «un rapport immédiat à l'œuvre » et « une des formes essentielles d'une vaste enquête sur l'homme» (Rebérioux 1967 : 3). Nombre de ses textes critiques témoignent d'un engagement intellectuel direct face aux œuvres de ses contemporains, souvent rédigés comme réponse vive à une lecture récente. Elle-même reconnaît : « Je ne peux pas parler au gré de mes lectures, mais peut-être, quand même, y a-t-il là déjà un choix de thèmes, héroïques et quotidiens, qui donne une vue plus générale de ce qui préoccupe de nos jours ceux qui écrivent » (Triolet 1957 : 5).

Fidèle à sa rigueur, Triolet n'hésite pas à dénoncer les effets délétères de la mauvaise critique : « Il y a encore moins de bons critiques qu'il n'y a de bons écrivains [...] Les mauvais critiques sont dangereux comme les médecins qui se trompent de diagnostic » (Triolet 2012 : 95). La critique véritable est celle qui éclaire l'œuvre, la rend lisible, la situe ; elle est, pour Triolet, aussi essentielle que la création elle-même. Son attachement à la lecture comme acte vital est sans équivoque : « Je crois en la vertu de la lecture autant qu'on puisse croire à quelque chose » (Triolet 1961 : 3). Elle précise : « Il n'existe pas d'art plus efficace (Triolet, 1961 : 3) », tout en soulignant qu'elle emploie ici le mot *efficace* non dans un sens utilitaire, mais comme synonyme de nécessité.

C'est dans cette posture intellectuelle que se déploie l'activité critique d'Elsa Triolet, entamée dès la fin des années 1930 dans la presse française. À travers une série d'articles publiés notamment dans *Ce Soir*², elle engage un dialogue lucide et sans concession avec les productions littéraires de son époque.

L'un de ses premiers textes critiques de ce type paraît en 1938, sous le titre « La bosse en dedans », et témoigne déjà d'un regard acéré sur le roman contemporain. Dans cet article, Triolet écrit à propos du troisième roman de l'écrivain et metteur en scène Jean Paul Le Tarare, *Moi, un nain*, publié chez Denoël la même année :

« Jean Paul Le Tarare a écrit un livre qui s'appelle : *Moi, un nain*. C'est la vie d'un nain, au cirque, au music-hall, parmi de jolies filles, de copains, avec le Paris théâtral et ses dessous. Le calvaire du nain, la cruauté des passants, son trop grand amour, désespéré des belles filles, l'amertume devant des hommes médiocres et soi-disant "normaux". Car, dit le nain : « Nous autres, nous ne trompons pas le monde, comme tous ceux qui l'ont en dedans, leur bosse. » (Triolet 1938 : 2)

Ce roman met en scène la vie d'un nain dans les milieux du cirque et du théâtre

2 Dans l'entre-deux-guerres, Elsa Triolet publie plusieurs articles dans *L'Humanité*, et *Ce Soir*, notamment des textes sur les écrivains et sur l'art, ainsi que des reportages. Elle fait également paraître en 1938 son premier roman écrit en français, *Bonsoir, Thérèse*, aux éditions Denoël.

parisien, confronté à l'humiliation sociale, à l'injustice du regard des autres et à l'impossibilité de l'amour. Triolet n'en propose pas un résumé traditionnel, de dévoiler l'intrigue, préférant en dégager une lecture allégorique et sensible. Cette posture révèle déjà une première originalité de sa critique : à la fois subjective et empathique, mais aussi rigoureusement structurée selon les lignes d'une analyse idéologique. Dans son commentaire, Triolet oppose la lucidité du personnage principal – un nain – à la médiocrité des « normaux », dans un renversement des hiérarchies sociales et morales qui n'est pas sans rappeler certaines approches critiques d'inspiration marxiste : dénaturalisation des normes, dévoilement de la cruauté quotidienne, remise en cause des valeurs dominantes. En ce sens, sa lecture s'inscrit dans une perspective politique implicite, qui dépasse la simple chronique littéraire. Loin d'une critique purement informative ou descriptive, Triolet cherche à « extraire l'essence » de l'œuvre, selon ses propres termes, pour en proposer une interprétation empreinte d'une profonde sensibilité sociale et d'une attention soutenue aux figures marginales :

« Ce livre est poignant d'humanité, car il dit ce que nous taisons. Comme si lui, le nain, n'avait de toute façon rien à perdre, tandis que nous, nous essayons de cacher notre handicap par respect humain, par orgueil, par pudeur. Nous sommes tous, un peu, des nains, d'une façon, ou d'une autre... Mais nous l'avons en dedans, notre bosse. »
(Triolet 1938 : 2)

Elsa Triolet avait déjà, dès la guerre, manifesté un intérêt pour une écriture du quotidien, à travers sa lecture du roman *Pierrot mon ami* de Raymond Queneau, qu'elle commente en 1943 dans *Poésie 43*. Dans ce texte, elle brosse un portrait mi-ironique du protagoniste, un jeune homme lunetteux, amateur de PMU et de jeux à sous, qui semble incarner cette « vie de bistrot » que Triolet lit comme un symptôme social : « ces jeux automatiques infernaux qui vous pompent une fortune, vingt sous par vingt sous » (Triolet 1943). À travers le personnage de Pierrot, elle perçoit un reflet du monde moderne, un univers dérisoire mais révélateur, où l'aliénation douce remplace les grands récits. Le regard de Triolet n'est ni condescendant ni moqueur : il traduit une attention profonde aux figures marginales, aux existences réduites à leur fonction dans l'économie du loisir. Cette lecture, marquée par une sensibilité politique discrète mais présente, montre combien elle est capable de s'emparer d'une matière apparemment légère pour en extraire une critique des rapports sociaux.

Après la Seconde Guerre mondiale, à laquelle elle a activement participé dans le cadre de la Résistance, Elsa Triolet adopte une posture critique marquée par

une inquiétude croissante face à l'avenir de l'humanité et à la possibilité d'un nouveau conflit mondial³. Cette préoccupation transparaît non seulement dans ses fictions, mais aussi dans ses interventions journalistiques où elle analyse les œuvres littéraires à travers le prisme de leur portée sociale et historique. Dans ces années d'après-guerre, Triolet adhère de manière explicite à l'esthétique prônée par le Parti communiste français, qui encourage la valorisation des œuvres dites « progressistes », celles qui mettent en lumière la lutte des héros collectifs, la mémoire de la Résistance et l'histoire nationale⁴. Cette ligne critique s'inscrit dans ce que l'on peut appeler selon les critiques, un « usage politique des enjeux littéraires » (Dumont et Fondu et Veron 2020 : 203).

Le 3 juillet 1945, l'Académie Goncourt attribue exceptionnellement le prix pour deux années, incluant l'année 1944. Elsa Triolet devient ainsi la première femme à recevoir le prix Goncourt, pour son recueil de nouvelles « Le Premier accroc coûte deux cents francs », aux côtés de Jean-Louis Bory, récompensé pour *Mon village à l'heure allemande*⁵. Ces deux œuvres ont en commun d'aborder la période de l'Occupation et de la Résistance, des thématiques centrales pour Triolet, tant dans son œuvre que dans sa vision du rôle de la littérature dans la société. L'année suivante, Elsa Triolet est l'une des rares critiques à commenter publiquement le roman de Bory, resté jusque-là sans véritable réception critique⁶. Dans un article publié dans la revue *Europe*, Triolet met en valeur la puissance morale de ce roman et la maturité inattendue de son jeune auteur : « Pour s'en sortir, avoir l'esprit et la faveur de la Résistance que nous sommes quelques-uns à pleurer aujourd'hui, il fallait avoir du talent » (Triolet 1949 : 103). Sa lecture insiste sur les qualités narratives du texte, notamment l'usage habile des monologues intérieurs et le dynamisme des dialogues, sans pour autant négliger la construction idéologique du récit : « L'auteur s'en est sorti. Malgré les artifices littéraires. [...] Cela donne de l'unité au livre, cela lui donne toutes les qualités de l'auteur, de la gaieté, de l'humour, un point d'observation, de l'image, des moyens d'écrivain, et une jeunesse débordante »

3 Cette angoisse devient chez Elsa Triolet une obsession récurrente, présente dans la plupart de ses romans, de ses articles et plus largement dans l'ensemble de ses engagements littéraires et intellectuels. (Mladenović 2022, Lewis 1986)

4 Aragon, Elsa Triolet, Pierre Daix, ainsi que certains responsables du Parti communiste français, élaborent alors leur vision d'une littérature progressiste. Sans entrer ici dans le détail, rappelons qu'Elsa Triolet joue à cette époque un rôle actif dans la « Bataille du livre », mouvement visant à promouvoir une littérature engagée, notamment les classiques. (Lazar 1986)

5 Jean Louis Bory reçoit le prix Goncourt, URL : <https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/afe86003369/jean-louis-bory-recoit-le-prix-goncourt>

6 Pour en savoir plus sur ce prix dans les années d'après-guerre, « Les polémiques du Goncourt de 1922 à 1949 » URL : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/du-cote-de-chez-drouant/le-goncourt-de-1922-a-1949-2163718>

(Triolet 1949 :103). Ce commentaire illustre une forme d'engagement critique où l'analyse stylistique se double d'un appel à la mémoire collective. Triolet regrette le désintérêt croissant du public pour la période de la Résistance et insiste sur la nécessité de perpétuer cette mémoire par la littérature : « Si ce livre avait paru dans l'illégalité, on aurait sans doute crié au chef-d'œuvre. [...] Et pourtant, on serait confondu d'apprendre combien de Français n'ont aucune idée de ce que c'était que la Résistance [...] Ce sont les mêmes qui trouvent que les histoires sur la Résistance ont fait long feu » (Triolet 1949 : 104). En conclusion, elle place sur Jean-Louis Bory une responsabilité éthique et artistique : « Je considérerai que c'est une trahison de sa part que de ne pas devenir un écrivain de premier ordre, à la barbe de ceux qui essaient de désarçonner ce très jeune cavalier » (Triolet 1949 : 104). À travers cette critique, E. Triolet illustre une pratique littéraire pleinement investie dans les enjeux idéologiques, où la littérature devient le vecteur d'un combat pour la mémoire, la vérité historique et la dignité des récits populaires. Son approche conjugue engagement politique et exigence esthétique, caractéristiques majeures d'une critique littéraire d'obédience marxiste.

Dès les débuts de la Guerre froide, Elsa Triolet affirme une position nette dans un monde divisé. Tout en restant fidèle à ses engagements, elle se pose en intellectuelle ouverte au dialogue, attachée à l'idée d'une compréhension possible entre les deux blocs. Cette tension entre engagement et ouverture traverse l'ensemble de ses prises de position, qu'il s'agisse de ses articles, de ses interventions en conférences, ou de ses textes littéraires. En tant que critique littéraire, Triolet manifeste une préférence pour les auteurs soviétiques et français contemporains, auxquels elle accorde une visibilité constante. Ce choix n'est pas neutre : il s'oppose explicitement à ce qu'elle perçoit comme une infiltration de la culture de masse américaine, qu'elle juge nuisible à la conscience littéraire et politique du lectorat français. (Lazar 1986 : 37–50)

En 1949, l'écrivaine publie un article intitulé « Enfant du siècle », consacré à la première œuvre romanesque de son ami et compagnon de la Résistance, Claude Roy. Le roman, *La nuit est le manteau des pauvres*, écrit entre 1946 et 1947 et publié chez Gallimard en 1948, met en scène une protagoniste amnésique, Maria, figure à la fois allégorique et profondément humaine. À travers son errance sans mémoire à travers l'Europe en guerres, de la guerre civile espagnole aux bombardements de juin 1940 en France, elle incarne la dépossession, la douleur historique, et la perte d'identité collective. Triolet perçoit ce roman comme une œuvre d'une intensité émotionnelle rare : « Émouvant et rapide, comme une de ces douleurs fulgurantes qui vous traversent le corps (Triolet 1948b : 4). » Elle

s'attarde particulièrement sur la complexité de l'héroïne, qui devient pour elle une figure de notre temps, porteuse de la violence du siècle et de l'amnésie des peuples. À travers cette lecture, Triolet articule une vision profondément politique de la littérature : le roman n'est pas seulement récit, mais symptôme, le témoin de l'histoire en train de se faire, et miroir de l'aliénation moderne :

« Maria, personnage central du roman, apparaît dans la vie de celui qui est le premier personnage, au moment même où, jeune prisonnier évadé, il est à nouveau libre. Il la trouve comme un nouveau-né abandonné sur une banquette de train qui va à Paris. Il la regarde dormir, elle est belle. Sur le quai de la gare, elle s'évanouit de faim, dira le docteur. Mais quand elle reviendra à elle, à l'hôpital, elle n'aura plus de passé qu'un passé qui vient de naître. Les médecins s'efforceront vainement de lui rendre ses attaches. Maria parle plusieurs langues, ce qui élargit encore le champ des recherches. Les biographies éclairent sur une Maria espagnole, italienne, française, anglaise, etc., etc., et mènent à la Maria trouvée dans le train... [...] Le thème est si vaste, tout ce que l'auteur sait, tout ce qu'il peut, son talent et ses connaissances du monde, qu'il faut regretter le roman-fleuve qu'il n'a pas écrit. » (Triolet 1948b : 4)

3.2 Voix féminines et subjectivités : Colette, mémoire et intimité

En 1949, Elsa Triolet consacre dans la revue *Europe* un article à la récente parution d'un ouvrage de l'écrivaine qu'elle admirait profondément, Colette. Écrivaine pionnière dans l'exploration de soi à travers la littérature, souvent qualifiée de précurseur de l'autofiction, Colette fut également une figure importante du féminisme français. Simone de Beauvoir la considérait même comme « le seul grand écrivain femme »⁷. À cette époque, Colette publie *Le Fanal bleu*, l'un de ses derniers ouvrages, recueil de souvenirs et méditation sur la vieillesse et la mémoire. Triolet y voit une œuvre d'une grande intimité, un livre-monde, une œuvre à part dans la littérature française contemporaine. Dans son commentaire, Elsa Triolet adopte une posture mêlant admiration et réserve pudique. D'entrée de jeu, elle confesse l'état émotionnel dans lequel la lecture du texte l'a plongée : « Je me suis trouvée abîmée dans un état mi-veille, mi-songe, et prête à la plus intime des critiques » (Triolet 1949 : 162). Le ton est donné : la critique ici n'est pas au sens analytique ou évaluatif du terme, mais bien une tentative d'entrer dans la texture même de l'œuvre, à travers une expérience sensorielle et affective. Triolet précise :

7 « Pour l'amour de Colette », par Nicolas Mathieu, Jeanne Cherhal, Chantal Thomas...URL : <https://www.nouvelobs.com/bibliobs/20230122.OBS68600/pour-l-amour-de-colette-par-nicolas-mathieu-jeanne-cherhal-chantal-thomas.html> « « Colette n'a jamais voulu que regarder, jouir, décrire; elle n'a rien affirmé, rien nié ; elle n'a rien cherché à changer ; elle n'a jamais tenté de se justifier. » (Beauvoir 2018: 728)

« Je dis, critique, pour, euphémisme, comme si j'allais me permettre de critiquer Colette, comme si le mieux n'était pas l'ennemi du parfait, comme si le miracle n'était pas l'ennemi du prodige. J'étais donc là, écoutée dans un abîme, entre la veille et le songe... plus haut, j'ai écrit, machinalement, je me suis trouvée abîmée... Ma main a trouvé le mot qui convenait pour son double sens de profondeur sans fond et de détérioration. Je n'aime pas les objets abîmés... » (Triolet 1949 : 163)

Cette réflexion sur le mot « abîmé » ouvre une méditation plus large sur la mémoire, le passé, la fragilité de l'objet littéraire, et les réminiscences personnelles que le *Fanal bleu* fait surgir. La lecture de Colette devient ici le déclencheur d'un retour intime:

« À cause du *Fanal bleu*, il ne s'agissait plus de la seule détérioration, il s'agissait aussi de ces moments où le passé revient et se transforme en présent, où le flot des souvenirs vous bouscule au point que l'on ne sait plus où l'on en est. [...] où la voix d'un ami depuis longtemps mort me parlait de l'intérieur d'un phono... » (Triolet 1949 : 163)

Elsa Triolet rend hommage à l'art de Colette, capable de transformer le particulier en universel, l'intime en expérience partagée. L'écrivaine célèbre ainsi la puissance sensorielle de cette prose : « Le monde de Colette est tout un monde qu'elle fait vivre en trompe-l'œil, en trompe le nez et oreille. On peut aussi le toucher de la main. C'est prodigieux » (Triolet 1949 : 163). Si Colette crée un monde à elle, cela ne suffit pas toujours à embrasser la totalité du réel : « Et pourtant, tout un monde n'est pas le monde, et il n'y a que les deux premières pages qui vous fassent passer du particulier au général » (Triolet 1949 : 163). À travers ce commentaire, Elsa Triolet articule une conception exigeante de la littérature : celle-ci doit non seulement transmettre une expérience sensible, mais aussi interroger le réel, dépasser l'individu pour parler à la collectivité. Son approche reste ainsi cohérente avec une vision engagée de l'écriture où l'œuvre littéraire est toujours évaluée en fonction de sa capacité à faire écho à l'histoire, à la société, et à la mémoire commune.

3.3 Triolet face aux mutations du roman contemporain

L'année 1957 revêt une importance particulière dans le parcours intellectuel et littéraire d'Elsa Triolet, notamment en raison de la publication de son roman *Le Monument*, œuvre marquante et le premier texte en littérature française, qui aborde de front les secousses idéologiques de la déstalinisation. (Rouch 2001) Dans ses écrits critiques publiés à la même époque, Triolet revient à plusieurs reprises sur cette année charnière, qu'elle identifie comme un tournant pour la littérature

française contemporaine⁸. Elle écrit ainsi : « Si la littérature ressemblait au vin, on rechercherait pour le roman l'année 1957, une bonne année, aussi parce que c'est en 1957 que le roman semble marquer un tournant abandonnant soudain la mode fangeuse des années d'après l'occupation » (Triolet 1957 : 1). Consciente des bouleversements politiques qui traversent le monde intellectuel communiste, Triolet accorde une place centrale à la littérature dans les débats idéologiques de son temps. Le roman redevient à ses yeux un médium essentiel, un carrefour entre pensée individuelle et mouvement historique : « Le livre devenu à nouveau ce point névralgique, que représente l'intersection de la pensée de l'auteur et un aspect de la vie, de l'écriture et de ce qu'elle exprime, du talent et du quelque chose à dire » (Triolet 1957 : 1).

Dans ce contexte, Triolet valorise certains textes récents pour leur capacité à saisir l'esprit d'une époque marquée par l'après-XXe Congrès du Parti communiste⁹. Elle cite ainsi *Les Embarras de Paris* de son ami Pierre Daix (1956), mais aussi *Rue du Havre* de Paul Guimard, roman couronné par le prix *Interallié* en 1957. Ce dernier trouve grâce à ses yeux pour sa capacité à individualiser les masses anonymes et à mettre en scène le chaos contemporain : « [Le roman] donne à la foule de *La rue du Havre* un visage, des visages qui cessent d'être anonymes, et il essaye de guider le destin dans le brouillard et la hâte des trains à prendre... » (Triolet 1957 : 5) Dans son article « L'art imprévisible ou le roman d'aujourd'hui », elle dresse un panorama des tendances du roman contemporain à travers l'analyse des prix littéraires majeurs. Si elle reproche au *Prix Goncourt* son désintérêt croissant pour les thématiques de guerre, elle souligne la curiosité du *Prix Femina* pour ces thématiques demeurées sensibles. Quant au *Prix Renaudot* attribué à Michel Butor pour son roman *La Modification*, elle en salue l'audace formelle :

« Quant au prix Renaudot à Michel Butor, le bien couronné, son livre est particulier, à cause, justement, de ce qu'il a de profondément quotidien. Un réalisme physiologique, obtenu par des moyens lents et patients, comme est obtenue la vision minutieuse d'un

8 Dans l'évolution de la pensée politique et esthétique d'Elsa Triolet, cette année inaugure une nouvelle ère : son roman *Le Monument*, salué par la critique et comparé par Aragon à *La Princesse de Clèves*, est le premier dans l'opus de Triolet où Staline n'apparaît plus sous un jour favorable. (Mladenović 2024a)

9 Le XX^e Congrès du Parti communiste de l'Union soviétique (14–25 février 1956) constitue un tournant majeur de l'histoire politique du XX^e siècle. Lors de ce congrès, Nikita Khrouchtchev prononce son célèbre « rapport secret » dénonçant le culte de la personnalité et les crimes de Staline. La révélation de ces abus provoque une onde de choc au sein du mouvement communiste international, en particulier parmi les intellectuels et écrivains français, et marque le début du processus de déstalinisation en URSS et en Europe de l'Est.

train, du compartiment avec ses voyageurs dans lequel le héros du livre fait son voyage de Paris à Rome. » (Triolet 1957 : 5)

À travers ces analyses, Triolet se fait témoin de l'émergence de nouvelles sensibilités romanesques. En 1958, elle approfondit sa réflexion sur ces mutations dans l'article « Qu'est-ce que l'avant-garde en 1958 », où elle aborde la question du Nouveau Roman. Elle en observe la fragmentation et les contradictions internes :

« Ainsi, actuellement, une tendance se fait jour en France, chez certains écrivains : cette tendance donne dans le roman la primauté à l'objet. Tendance encore incohérente, et qui n'est pas encore et ne sera peut-être jamais une avant-garde organisée. [...] Il ne s'agit pas pour Butor [...] de supprimer l'analyse de l'homme, [...] tandis que Robbe-Grillet aspire à supprimer dans le roman, et l'homme et l'histoire, au profit de l'objet. » (Triolet 1958 : 5)

Triolet ne rejette pas d'emblée cette modernité littéraire, mais elle en interroge les tensions. Elle reconnaît chez Butor une esthétique descriptive qui réinscrit la présence humaine au cœur même des objets, tandis qu'elle perçoit chez Robbe-Grillet une dérive formaliste susceptible d'aboutir à une déshumanisation du roman.

Durant l'Occupation, Elsa Triolet entretient une relation intellectuelle et humaine avec Albert Camus, relation scellée par un geste crucial : c'est Camus qui procure à Triolet et à son époux Louis Aragon de faux papiers, leur permettant ainsi de poursuivre leurs activités clandestines. (Camus, Triolet 2023 et Mladenović 2024b) Bien que leur amitié se dissolve dans l'après-guerre, en raison de divergences idéologiques croissantes, Triolet n'interrompt jamais sa lecture de l'œuvre camusienne. Au contraire, elle continue de manifester une profonde admiration pour sa pensée de l'absurde, en particulier *Le Mythe de Sisyphe*, dont elle s'inspirera dans son propre essai *Le Mythe de la baronne Mélanie*. L'intérêt de Triolet pour Camus ne se limite pas à la lecture : elle assiste également à des représentations théâtrales fondées sur ses textes. Après avoir vu une adaptation scénique de *L'Étranger*, elle publie une critique dans laquelle transparaît à la fois l'admiration et l'analyse pénétrante de cette figure héroïque solitaire. Elle identifie d'abord les vertus éthiques qui sous-tendent l'attitude du personnage principal :

« Les qualités humaines de *L'Étranger* sont donc : le courage, puisqu'il refuse de fermer les yeux sur le danger ; le sens des responsabilités, puisqu'il entend lui-même

porter le poids qui lui est échu ; et le sens de l'honneur, puisqu'il entend vivre suivant sa vérité. [...] Les tortures de son esprit révolté qui constatent ses limites et son impuissance, qui n'a pour réponse à ses appels, à sa nostalgie de clarté que "le silence déraisonnable du monde..." [...] son cœur qui n'a pas ce qu'il désire, qui a ses raisons que la raison ne connaît pas. » (Triolet 1960 : 1)

En soulignant le conflit entre lucidité rationnelle et douleur existentielle, Triolet ne se contente pas de reproduire l'analyse camusienne, mais y injecte une tonalité affective et presque compassionnelle. Elle interprète le refus du suicide de Meursault non pas comme un pur acte de défi philosophique, mais comme un consentement tragique à une vie dépourvue de sens transcendant : « L'Étranger ne refuserait-il pas le suicide parce qu'il consent à vivre avec son mal ? [...] Ils ne pensent pas au suicide parce qu'ils ont à vivre, une joie qui leur est donnée comme le désir sexuel » (Triolet 1960 : 1). Triolet conclut son commentaire en mettant en avant une qualité essentielle du héros camusien : l'intelligence, qu'elle définit comme moteur d'un dépassement de l'absurde par la conscience même de celui-ci : « Et j'allais oublier une qualité essentielle de l'Étranger : l'intelligence. [...] Il prétend en gardant constamment conscience de l'absurde, sans aucun secours, sans le moindre espoir [...] faire du défi qu'il jette à l'absurde une passion qui constitue alors une raison de vivre » (Triolet 1960 : 4).

À travers cette lecture, Elsa Triolet ne rompt pas avec ses principes critiques issus de son engagement marxiste, mais démontre une capacité d'ouverture vers une littérature existentielle, où l'homme, même privé de transcendance, lutte pour maintenir sa dignité. La figure de Meursault, bien qu'extérieure à toute dialectique historique, devient pour elle le symbole d'une conscience douloureuse, mais lucide, confrontée à l'injustice du réel.

3.4. Autobiographie, autofiction et construction du « je »

Dans ses chroniques littéraires des années 1950 et 1960, Elsa Triolet interroge avec perspicacité les mutations de la forme romanesque contemporaine, notamment la porosité croissante entre le *je* autobiographique et la fiction. Dans un article intitulé « Les romans du jour », publié en 1962 dans *Les Lettres françaises*, elle évoque plusieurs ouvrages récemment parus : *Cygne sauvage* de J.-L. Curtius, *La Vie rêvée* de F.-R. Bastide, *La Soldat inconnu* d'Hélène Permelin, *Mobile* de Butor ou encore *L'Horloge populaire* de Nicole Verdes, et elle note que « toute l'édition y paraissait à titre d'exemple » (Triolet 1962 : 1). Cette remarque traduit une volonté de saisir, à travers une lecture transversale, les tendances émergentes

du paysage littéraire français. Triolet s'attarde en particulier sur le roman *La Vie rêvée* de Bastide, où elle perçoit un jeu subtil entre le vécu personnel et l'élaboration fictionnelle : « Avec quelle maestria, l'auteur passe du JE autobiographique – lieu de naissance, date, adresse – au JE de la fiction, avec quelle dextérité, il fait naître la fiction quand même de l'enfance authentique... » (Triolet 1962 : 5).

Cette analyse témoigne de son attention aux formes narratives où le sujet se construit entre authenticité vécue et invention littéraire. Triolet anticipe ainsi, sans le nommer, ce que la critique théoriserait plus tard sous le concept d'auto-fiction (Mladenović 2024b). Dès 1975, Philippe Lejeune, dans *Le Pacte autobiographique*, propose une distinction fondatrice entre l'auteur, le narrateur et le personnage, et montre comment leur fusion dans le récit à la première personne engendre une tension propre à la littérature contemporaine. Bien que Triolet ne mobilise pas ce vocabulaire, son commentaire révèle qu'elle saisit déjà la complexité d'un *je* hybride, à la fois référentiel et reconstruit, porteur d'une vérité subjective qui dépasse la stricte restitution des faits. Elle se fait ainsi la lectrice précurseur des dynamiques autoréflexives appelées à devenir structurantes dans la littérature française des décennies suivantes.

Cette conscience du travail de « fictionnalisation » se retrouve également dans son article antérieur publié dans *La Nouvelle Critique*, où Triolet insiste sur la nécessité, pour l'écrivain, de construire ses personnages avec la même rigueur qu'un comédien pénétrant un rôle : « L'écrivain est comme un comédien qui, pour se mettre dans la peau de son personnage, doit le comprendre à fond. [...] Roger Martin du Gard, pour créer un de ses héros, [...] en écrit pour lui-même la biographie complète, de la naissance à la mort » (Triolet 1955 : 155). Ce passage souligne le lien étroit qu'elle établit entre la profondeur psychologique d'un personnage et l'effort méthodique de sa genèse. Loin de toute improvisation, la littérature est pour elle un art de la composition intérieure, une entreprise où le *je*, qu'il soit celui de l'auteur ou du personnage, doit être façonné, exposé à l'histoire, et mis à l'épreuve du réel. Cette démarche s'accorde avec ce que l'on pourrait appeler une conception « réaliste élargie »¹⁰ du roman, où la subjectivité devient un lieu d'interrogation critique plutôt qu'un simple miroir du vécu.

Vers la fin de sa vie, Elsa Triolet adopte une posture plus détachée à l'égard de

10 Nous entendons par « réalisme élargi » une conception héritée de la tradition marxiste du réalisme, où la représentation du réel ne se limite pas à la mimesis, mais intègre les contradictions sociales, les médiations idéologiques et la subjectivité historique. Voir à ce sujet : G. Lukács, *The Meaning of Contemporary Realism*, London, Merlin Press, 1962 ; L. Goldmann, *Pour une sociologie du roman*, Paris, Gallimard, 1964 ; P. Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire*, Paris, Maspero, 1966)

la littérature contemporaine, non par désintérêt, mais avec une liberté nouvelle, affranchie des obligations critiques : « Cependant, je lis. Mais je lis exactement comme je vais au théâtre, c'est-à-dire d'une façon parfaitement désintéressée. Jamais pour quelque chose. Jamais dans l'idée, par exemple, d'une critique, d'un article à faire » (Triolet 1961 : 3). Cette prise de recul ne signifie nullement un abandon de la réflexion littéraire. Au contraire, ses derniers romans, et en particulier *Le Grand Jamais* (1965b) se présentent comme de véritables laboratoires poétiques, où s'élabore une pensée métatextuelle sur les formes, les fonctions et les devenir de la fiction. Triolet y affirme avec force : « Le roman ne se contente pas de courir parallèlement aux événements, c'est un art – fiction, une réalité à venir » (Triolet 1965a : 74). Le roman s'y voit doté d'un pouvoir projectif, capable non seulement de représenter le monde, mais d'en anticiper les possibles. Refusant toute littéralité démonstrative, elle confie : « De tout temps, j'ai pensé qu'il ne fallait pas nommer les choses dans un roman, mais les faire paraître sans les nommer. "Déclencher" l'imagination du lecteur » (Triolet, 1965a : 205). Ainsi, la littérature n'enseigne pas ; elle fait advenir une expérience, une image, une résonance. Enfin, Triolet insiste sur la nature historique du roman lui-même, sur sa nécessaire plasticité face aux mutations du réel : « C'est selon. Selon l'époque. Le temps passe et avec lui les romans qui ne sont pas aux mesures des temps nouveaux » (Triolet 1965a : 58). Cette remarque cristallise l'intuition fondatrice de toute sa démarche critique : la forme romanesque n'a de sens que si elle reste en dialogue avec son temps, capable d'en épouser les tensions, d'en traduire les silences et d'en pressentir les ruptures.

4. Conclusion : De la lecture à l'action : l'héritage critique d'Elsa Triolet

À travers l'analyse de ses chroniques, essais critiques et interventions littéraires, Elsa Triolet se révèle comme une figure singulière de l'intellectuelle engagée, articulant constamment exigence esthétique et conscience historique. Loin d'un exercice de pur commentaire, sa critique est une forme active de pensée, un lieu où l'écriture devient observation du réel, réflexion idéologique et engagement envers la littérature comme instrument de transformation. Fidèle à ses convictions marxistes, Triolet lit les œuvres comme des produits historiques traversés par des contradictions sociales. Elle mobilise une posture dialectique pour décrypter les rapports entre forme et contenu, entre texte et contexte, entre sujet et structure. Mais son regard ne se limite pas à une lecture dogmatique : elle reste sensible à l'ambiguïté des formes, aux tensions du style, à la singularité du langage. Sa

capacité à intégrer les apports de la lecture symptomale, à percevoir les non-dits idéologiques, et à révéler les fractures internes des récits, l'inscrit dans une tradition critique d'une rare exigence théorique. En parcourant les textes qu'elle consacre à Camus, Bastide, Bory, Colette, ou encore Butor, on découvre une pensée qui cherche sans relâche à rendre compte de la complexité du monde à travers celle de la fiction. Triolet ne sépare jamais la littérature de la vie, ni la lecture de l'action. Pour elle, critiquer, c'est éclairer, c'est prendre position, c'est inscrire l'œuvre dans un champ de tension où se joue, toujours, quelque chose de plus vaste que l'art lui-même : la vérité d'une époque, la voix des vaincus, le devenir de l'humanité. Ainsi, son activité critique ne saurait être reléguée à une fonction secondaire ou auxiliaire de sa production romanesque : elle constitue un espace d'élaboration intellectuelle à part entière, où se croisent sa sensibilité littéraire, sa lucidité politique et sa vision du rôle de l'écrivain dans la cité. En cela, Elsa Triolet s'impose comme une des grandes figures de la critique littéraire du XXe siècle, dont la pertinence, l'éthique et la clairvoyance résonnent encore aujourd'hui.

Bibliographie

- Beauvoir 2018 : S. de Beauvoir, *Le Deuxième Sexe*, tome II, Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- Jean-Louis Bory reçoit le prix Goncourt. In *INA Éclaire Actu* [Online], vidéo d'archive, 1945.
<https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/afe86003369/jean-louis-bory-recoit-le-prix-goncourt>
- Camus & Triolet 2023 : A. Camus & E. Triolet, *L'Amitié en guerre. Une sélection de la correspondance d'Albert Camus et Elsa Triolet (1943–44)*, éd. N. Blanchot & A. Caccia, Paris : Les Amis de la NRF.
- Delranc - Gaudric 2020 : M. Delranc-Gaudric, *Elsa Triolet, naissance d'une écrivaine*, Paris, L'Harmattan.
- Dumont, Fondu, Véron 2018 : L. Dumont, Q. Fondu, L. Véron, *Marxisme et critique littéraire*, in : A. Burlaud & J.-N. Ducange (dir.), *Marx, une passion française*, Paris : La Découverte, 2018. ISBN : 9782707149077. HAL : hal-02527567
- Dumont, Fondu, Véron 2020 : L. Dumont, Q. Fondu, L. Véron, *Retour sur le dossier Lucien Goldmann : méthodes et héritages en sociologie de la littérature*, intervention dans le séminaire « Littérature et savoirs critiques », EHESS, Paris.
- Goldmann 1964: L. Goldmann, *Pour une sociologie du roman*. Paris: Gallimard, 1964.
- Lazar 1986 : M. Lazar, *Les "batailles du livre" du parti communiste français (1950–1952)*, in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 10, 37–50.
- Lewis, H. (1986). Elsa Triolet: The politics of a committed writer. *Journal of European Studies*, 16(61), 1–9.
- Lukács 1962: G. Lukács, *The Meaning of Contemporary Realism*. London: Merlin Press, 1962.
- Macherey 1966: P. Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris: Maspero, 1966.
- Macherey 2001 : P. Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire*, Paris : François Maspero.
- Mathieu 2023 : N. Mathieu, J. Cherhal, C. Thomas, *Pour l'amour de Colette*. In *Bibliobs* [Online], 2023.<https://www.nouvelobs.com/bibliobs/20230122.OBS68600/pour-l-amour-de-colette-par-nicolas-mathieu-jeanne-cherhal-chantal-thomas.html>
- Mladenović 2020 : V. Mladenović. Elsa Triolet et les surréalistes. *Uzdanica*,

- XVII(2), 187–199.
- Mladenović 2021 : V. Mladenović. « Un grand art modeste » : Elsa Triolet et le problème de la traduction. *Philologica Jassyensia*, 34(2), 181–192.
- Mladenović 2022 : V. Mladenović, *Les guerres d'Elsa Triolet : romans, nouvelles, articles (1945–1957)*, thèse de doctorat, Université de Novi Sad / Université de Poitiers.
- Mladenović 2024a : V. Mladenović. La réception des romans d'Elsa Triolet dans l'hebdomadaire *Les Lettres françaises* (1957–1968). *Philologia*, 22(1)187–203. <https://doi.org/10.18485/philologia.2024.22.22.11>
- Mladenović 2024b : V. D. Mladenović. Les éléments autobiographiques dans le roman *Le Cheval Blanc* d'Elsa Triolet. *Филолошки преглед*, 51(2), 139–153. <https://doi.org/10.18485/fpregled.2024.51.2.9>
- Mourad 2007 : F.-M. Mourad, « Zola critique littéraire, entre Sainte-Beuve et Taine », in *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 107(1), janv.–mars, 88–103.
- Le Goncourt de 1922 à 1949*. In *France Culture*, émission *Du côté de chez Drouant* [Online], 2023. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/du-cote-de-chez-drouant/le-goncourt-de-1922-a-1949-2163718>
- Rebérioux 1967 : M. Rebérioux. Critique littéraire et socialisme au tournant du siècle. *Le Mouvement social*, n°59, 3–28.
- Rouch 2001 : J. Rouch. L'artiste dans la tourmente de l'Histoire : Le cas Elsa Triolet. *Romanic Review*, 92(1–2), 29–43.
- Triolet 1938 : E. Triolet, La bosse en dedans. *Ce Soir*, 25 nov., 2.
- Triolet 1943 : E. Triolet, [texte non titré]. *Poésie* 43, n°12, mars–avril.
- Triolet 1946 : E. Triolet, Le Prix Goncourt. *Europe*, n°1, 103.
- Triolet 1948a : E. Triolet, Enfant du siècle. *Les Lettres françaises*, n°202, 4.
- Triolet 1948b : E. Triolet, Plaidoyer pour l'écrivain. *Europe*, juin, 12–17.
- Triolet 1949 : E. Triolet, À cause du Fanal bleu. *Europe*, mai–juin, 162.
- Triolet 1955 : E. Triolet, La littérature étrangère. *La Nouvelle Critique*, n°63, mars.
- Triolet 1957 : E. Triolet, L'art imprévisible ou le roman d'aujourd'hui. *Les Lettres françaises*, n°700, 5.
- Triolet 1958 : E. Triolet, Qu'est-ce qu'avant-garde en 1958. *Les Lettres françaises*, n°716, 5.
- Triolet 1960 : E. Triolet, Camus ou L'Étranger. *Les Lettres françaises*, n°806, 1.
- Triolet 1961 : E. Triolet, La lecture pour quoi faire. *Les Lettres françaises*, n°866, 3.

Triolet 1962 : E. Triolet, Les romans du jour. *Les Lettres françaises*, n°947, 4–10 oct., 1, 5.

Triolet 1965a : E. Triolet, Entretien avec Pierre Daix. *Les Lettres françaises*, n°1071, 6.

Triolet 1965b : E. Triolet, *Le Grand Jamais*, Paris : Gallimard.

Triolet 1981 : E. Triolet, *Chroniques théâtrales*, Paris : Gallimard.

Triolet 2012 : E. Triolet, *L'écrivain et le livre ou la suite des idées*, Bruxelles : Aden.

Vincent 1993 : J.M – Vincent. La lecture symptomale chez Althusser in Sylvain Lazarus (éd.), *Politique et philosophie dans l'œuvre de Louis Althusser*, Paris, PUF, 67–80.

Velimir Mladenović

**ČITATI DA BISMO RAZUMELI SVET: ELZA TRIOLE KAO
KNJIŽEVNA KRITIČARKA IZMEĐU ANGAŽOVANOSTI I ESTETIKE**

Rezime

Ovaj rad analizira književnokritičku delatnost Elze Triolet kroz izbor njenih tekstova objavljenih u francuskoj štampi između 1938. i 1970. godine. Cilj istraživanja je da se ponovo sagleda značaj i intelektualni domet njenog kritičkog opusa, koji je u velikoj meri ostao u senci njenog romansijerskog stvaralaštva. Pokazuje se da Triolet razvija autentičnu dijalektičku misao, u kojoj su estetska forma i ideološki sadržaj nerazdvojni, čime spaja umetničku autonomiju sa društvenom odgovornošću pisca. Metodološki okvir rada zasniva se na socio-kritičkom pristupu i konceptu simptomatskog čitanja (*lecture symptomale*), inspirisanom teorijama Luja Althussera i Pjera Mašerea. Ovakav pristup omogućava tumačenje književnog teksta ne samo kroz ono što on izričito kazuje, već i kroz njegove tišine, odsustva i „neizrečeno“ ideološkog karaktera. Analizom korpusa kritičkih tekstova objavljenih u listovima *Ce Soir*, *Europe* i *Les Lettres françaises* pokazuje se kako Triolet oblikuje jedinstvenu viziju književne kritike, utemeljenu na marksističkoj ideji umetnosti kao sredstva saznanja i društvene promene. Rezultati istraživanja ukazuju da Triolet u svojim čitanjima autora poput Borisa, Butora, Kamija i Kolet spaja estetsku osetljivost sa političkom svešću i etičkom doslednošću. Njen kritički rad potvrđuje da književna kritika može biti prostor misaone slobode i angažovanosti, te da u spoju umetnosti i ideologije otkriva mogućnost da se razume i preobrazi svet.

Ključne reči: Elza Triolet, marksistička kritika, simptomatsko čitanje, angažovana književnost

ПРИКАЗ

Tamara Aralica*

Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

RECENZIJA UDŽBENIKA „*ENGLISH FOR APPLIED ART'S SAKE*” DOC. DR ALEKSANDRA VULETIĆA

U okviru stalne potrebe za unapređenjem nastave jezika struke na visokoškolskim ustanovama, posebno u oblastima koje spajaju umetnički izraz i profesionalnu komunikaciju, važan doprinos predstavlja udžbenik „English for Applied Art's Sake” doc. dr Aleksandra Vuletića.

U savremenoj visokoškolskoj nastavi stranih jezika, engleski za posebne namene (ESP) zauzima sve važnije mesto jer studentima omogućava razvoj funkcionalne jezičke kompetencije u okviru njihove struke. Za razliku od opšteg jezika, ESP pristup se temelji na analizi potreba konkretne ciljne grupe (Hutchinson & Waters 1987), te obuhvata ovladavanje terminologijom, gramatičkim strukturama i diskursnim obrascima specifičnim za određeno profesionalno okruženje (Igrutinović 2015). U tom kontekstu, odabir i upotreba stručnih udžbenika imaju ključnu ulogu u razvoju akademske i profesionalne pismenosti.

Udžbenik „English for Applied Art's Sake” autora doc. dr Aleksandra Vuletića predstavlja pažljivo koncipiran materijal namenjen studentima primenjenih umetnosti na višem nivou prema CEFR-u (B2+/C1). Nastao je kao nastavna podrška predmetima Engleski jezik 3 i Engleski jezik 4 na Fakultetu primenjenih umetnosti u Beogradu. Sastoji se od 131 strane (PDF format), sa ilustracijama, raspoređenih u 15 tematskih celina. Njima prethode sadržaji *Contents* i *Preface*, jedino poglavlje napisano na srpskom jeziku, koje predstavlja uvodnu reč autora i daje osnovne smernice za korišćenje materijala. Celokupan nastavni sadržaj potom je koncipiran isključivo na engleskom jeziku, a strukturu udžbenika zaokružuju poglavlja *Appendix* i *References*.

* tamaraaralica@gmail.com

Tematske celine organizovane su tako da povezuju gramatičke oblasti sa specifičnim umetničkim disciplinama. Svaka lekcija započinje jasnim i preglednim predstavljanjem gramatičke teme, uz osnovne oblike i primere upotrebe, često povezane sa stručnom terminologijom i realnim umetničkim kontekstom. Sledi niz raznovrsnih zadataka — dopunjavanje rečenica tačnim glagolskim oblicima, izbor odgovarajućih izraza (zadaci višestrukog izbora), ispravljanje gramatičkih i leksičkih grešaka, prevođenje i građenje rečenica, kao i formulisanje pitanja — koji podstiču aktivno usvajanje gradiva i razvijaju jezičku kompetenciju. Lekcija se u većini slučajeva završava ilustracijom ili fotografijom, pažljivo odabranom da motiviše studente, vizuelno podrži sadržaj i podstakne kreativno razmišljanje i diskusiju u domenu umetnosti, čime se razvija funkcionalna upotreba jezika u akademskim i profesionalnim kontekstima.

Prva celina obrađuje upotrebu sadašnjih glagolskih vremena u kontekstu primenjene skulpture, na primer, kroz zadatke u kojima studenti opisuju umetnička dela i postupke njihove izrade. Druga se fokusira na prošla vremena kroz narative iz sveta slikarstva, poput zadatka u kojem se piše prikaz posete izložbi. Treća razmatra izražavanje budućih radnji u okviru kostimografije, što uključuje i osmišljavanje stripa zasnovanog na zadatom scenariju. Četvrto poglavlje posvećeno je modalnim glagolima i njihovoj primeni u oblasti grafike, dok peto obrađuje frazalne glagole kroz kontekst umetničke fotografije, koja se analizira i opisuje uz upotrebu odgovarajućih glagolskih konstrukcija. Šesta celina se bavi infinitivima, participima i glagolskim imenicama, oslanjajući se na teme iz digitalnih medija i dizajna knjige. Sledi celina o pasivu kroz primer enterijera i dizajna nameštaja, zatim kondicionali predstavljeni u okviru konzervacije i restauracije, gde studenti, na primer, komentarišu neuspele primere restauracije. Deveto poglavlje bavi se indirektnim govorom kroz tematiku animacije. Preostale celine obrađuju imenice (tekstilni dizajn), članove (keramika), zamenice (grafički dizajn), predloge (scenografija), poređenja (modni dizajn) i relativne klauze (industrijski dizajn).

Posebnu vrednost predstavlja obiman i pažljivo organizovan dodatak udžbeniku (*Appendix*), podeljen u šest celina: spisak nepravilnih glagola, pregled glagola uz koje se koriste glagolske imenice *i*/ili infinitivi, kvantifikatori, inverzija i dopunska pitanja, diskurzivni markeri, kao i osnovne govorne funkcije. Ovi pregledni prilozi neretko izostaju iz sličnih domaćih publikacija, koje se pretežno oslanjaju na tradicionalnu gramatičku obradu, te je njihovo uključivanje u ovaj udžbenik više nego opravdano i svedoči o dubokom razumevanju stvarnih potreba studenata na višem nivou učenja.

Iz perspektive nastavnika, udžbenik se odlikuje metodičkom postupnošću, logičkom progresijom, vizuelno čitljivom organizacijom i fleksibilnošću u upo-

trebi. Jedinice je moguće koristiti samostalno ili van zadatog redosleda, u skladu sa potrebama konkretne grupe. Vežbanja su dizajnirana tako da pružaju dovoljno prostora za usmereno uvežbavanje, ali i za kreativnu upotrebu jezika. Jezik objašnjenja je jasan, precizan i prilagođen studentima nefiloloških smerova.

Iako udžbenik ne sadrži deo sa rešenjima, to je u skladu sa njegovom koncepcijom rada u višem obrazovanju, gde se podrazumeva vođeno učenje, diskusija i rad pod mentorstvom nastavnika.

Jedini aspekt koji bi mogao dodatno unaprediti materijal jeste uvođenje audio-komponenti, koje bi omogućile i razvoj veštine slušanja, naročito u kontekstu savremenog ESP pristupa, koji podrazumeva sveobuhvatnu jezičku kompetenciju.

Vizuelni aspekt udžbenika, iako sekundaran u jezičkom kontekstu, ovde ima dodatnu vrednost, jer odgovara očekivanjima i senzibilitetu studenata umetničkih smerova. Raspored sadržaja, tipografija, ilustracije i grafička rešenja deluju podsticajno i funkcionalno, ali i estetski prijemljivo, što nije zanemarljiv kvalitet u nastavi sa studentima primenjenih umetnosti.

Kao što je istaknuto u recenzijama dostavljenim Izdavačkom savetu FPU (prof. dr Jelena Vujić i prof. dr Jelena Anđelković), reč je o jedinstvenom materijalu na domaćem prostoru. Povezivanjem gramatičkih struktura i profesionalnih konteksta, udžbenik ostvaruje osnovni cilj ESP nastave – razvoj funkcionalne pismenosti kroz relevantne, sadržinski bogate jezičke zadatke.

Udžbenik „English for Applied Art’s Sake” se može preporučiti ne samo Fakultetu primenjenih umetnosti, već i drugim srodnim institucijama – akademijama umetnosti, školama dizajna i fakultetima na kojima se integrišu stručna znanja i jezička obuka. Monolingvalna koncepcija ovog materijala dodatno proširuje njegovu upotrebnu vrednost, uključujući i mogućnosti za međunarodnu primenu. Kao savremeni i promišljeno izrađeni nastavni materijal, ovaj udžbenik zauzima značajno mesto u razvoju ESP nastave u umetničkim disciplinama.

Literatura

- Hutchinson & Waters 1987: T. Hutchinson & A. Waters, *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Igrutinović 2015: S. Igrutinović, Gramatičke i leksičke osobenosti jezika struke. U XXI skup *Trendovi razvoja: Univerzitet u promenama...* (str. 313–317). Preuzeto 15. 7. 2025. sa http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2015/ra-dovi/T2.4/T2.4-4.pdf

MODERN LANGUAGES
JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Publisher

Association for Foreign Languages and Literatures of Serbia
Faculty of Philology, University of Belgrade

Address

Studentski trg 3
11000 Beograd
Srbija
Tel: 011/2081-910
011/2638-622
E-mail: zivi.jezici@fil.bg.ac.rs

Published by

Iva Draškić Vićanović
University of Belgrade,
Faculty of Philology

Vojkan Stojičić

Association for Foreign Languages and Literatures of Serbia

Technical editor

Uroš Smilevski

Cover design

Ljiljana Smilevski

Journal Modern Languages is published annually.

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ
ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Издавач

Друштво за стране језике и књижевности Србије
Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Адреса

Студентски трг 3
11000 Београд
Србија
Тел: 011/2081-910011/2638-622
E-mail: zivi.jezici@fil.bg.ac.rs

За издавача

Ива Драшкић Вићановић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Војкан Стојичић

Друштво за стране језике и књижевности Србије

Припрема и прелом текста

Урош Смилевски

Дизајн корица

Љиљана Смилевски

Часопис Живи језици излази једном годишње.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд
81

ЖИВИ језици : часопис за стране језике и књижевности =
Modern languages : journal of foreign languages and literatures /
главна и одговорна уредница Оливера Дурбаба. - Год. 1, бр. 1/2
(1957)-год. 2, бр. 3/4 (1957/58) ; год. 2, бр. 1 (1960)-год. 34/35,
бр. 1/4 (1992/93) ; год. 36, бр. 1 (2016)-. - Београд : Друштво
за стране језике и књижевности, Филолошки факултет
Универзитета у Београду 1957- 1958; 1960-1993; 2016-
(Београд : Conti). - 21 cm

Годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0514-7743 = Живи језици
COBISS.SR-ID 626191