

MODERN LANGUAGES
JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Year XXXIX / Issue 1 / 2019

ISSN 0514-7743

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

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ
ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Година XXXIX / Број 1 / 2019

ISSN 0514-7743

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

Vojkan Stojičić, PhD
Faculty of Philology, University of Belgrade

Editorial Assistant

Srđan Petrović
Faculty of Philology, University of Belgrade

EDITORIAL BOARD

Boris Dudaš, PhD, University of Rijeka
Danijela Đorović, PhD, University of Belgrade
Katarina Zavišín, PhD, University of Belgrade
Milena Jovanović, 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
Biljana Radić Bojanić, PhD, University of Novi Sad
Veran Stanojević, PhD, University of Belgrade
Jelena Filipović, PhD, University of Belgrade

SCIENTIFIC BOARD

Emina Avdić, PhD, The Saints Cyril and Methodius University of Skopje
Julijana Vučo, PhD, University of Belgrade
Snežana Gudurić, PhD, University of Novi Sad
Marjana Đukić, PhD, University of Montenegro
Ana Jovanović, PhD, University of Belgrade
Ksenija Končarević, PhD, University of Belgrade
Vesna Krajišnik, PhD, University of Belgrade
Igor Lakić, PhD, University of Montenegro
Ljiljana Marković, PhD, University of Belgrade
Tatjana Paunović, PhD, University of Niš
Sanja Radanović, PhD, University of Banja Luka

УРЕДНИШТВО

Главна и одговорна уредница

др Оливера Дурбаба
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Оперативни уредник

др Војкан Стојичић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Секретар уредништва

Срђан Петровић
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 Милена Јовановић, Универзитет у Београду
др Костас Канакис, Егејски универзитет на Митилинију
др Владимир Карановић, Универзитет у Београду
др Светлана Куртеш, Универзитет у Мадеири
др Карла Марело, Универзитет у Торину
др Биљана Радић Бојанић, Универзитет у Новом Саду
др Веран Станојевић, Универзитет у Београду
др Јелена Филиповић, Универзитет у Београду

НАУЧНИ ОДБОР

др Емина Авдић, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
др Јулијана Вучо, Универзитет у Београду
др Снежана Гудурић, Универзитет у Новом Саду
др Марјана Ђукић, Универзитет Црне Горе
др Ана Јовановић, Универзитет у Београду
др Ксенија Кончаревић, Универзитет у Београду
др Весна Крајишник, Универзитет у Београду
др Игор Лакић, Универзитет Црне Горе
др Љиљана Марковић, Универзитет у Београду
др Татјана Пауновић, Универзитет у Нишу
др Сања Радановић, Универзитет у Бањој Луци

PEER REVIEWERS

dr Emina Avdić, PhD, University of Skopje
dr Marko Čudić, PhD, University of Belgrade
dr Olivera Durbaba, PhD, University of Belgrade
dr Jelena Filipović, PhD, University of Belgrade
dr Ana Jovanović, PhD, University of Belgrade
dr Sanja Radanović, PhD, University of Banja Luka
Vojkan Stojičić, PhD, University of Belgrade
dr Katarina Zavišin, PhD, University of Belgrade

PROOFREADERS

Olivera Durbaba
Vojkan Stojičić
Srđan Petrović

РЕЦЕНЗЕНТИ

др Емина Авдић, Универзитет у Скопљу
др Оливера Дурбаба, Универзитет у Београду
др Катарина Завишин, Универзитет у Београду
др Ана Јовановић, Универзитет у Београду
др Сања Радановић, Универзитет у Бањој Луци
др Војкан Стојичић, Универзитет у Београду
др Јелена Филиповић, Универзитет у Београду
др Марко Чудић, Универзитет у Београду

ЛЕКТУРА

Оливера Дурбаба
Војкан Стојичић
Срђан Петровић

САДРЖАЈ / CONTENTS

ГЛОТОДИДАКТИКА

Milan Milanović

OPERATIONALIZATION OF THE SPEAKING CONSTRUCT
IN THE INTERNET-BASED TEST OF ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE 13

Данијела Врањеш

ТЕКСТУАЛНА КОХЕРЕНТНОСТ И КОХЕЗИЈА
У РАДОВИМА СТУДЕНАТА ПРВЕ И ТРЕЋЕ ГОДИНЕ
СТУДИЈА ГЕРМАНИСТИКЕ 45

Georgina Dragović

SCHULISCHER DAF-UNTERRICHT MIT UND OHNE ELEMENTE
DER DRAMAPÄDAGOGIK: WORTSCHATZ IM FOKUS 69

Tijana Gaši:

INTERKULTURNA KOMPETENCIJA U NASTAVI STRANIH JEZIKA
– PREDLOG ZA METODE I TEHNIKE U NASTAVNOJ PRAKSI 87

Антонина Костић

ФАКТОРИ МОТИВАЦИЈЕ И УТИЦАЈ НОВИХ
ТЕХНОЛОГИЈА У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА МОДЕРНОГ
ГРЧКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА 101

Андела Гашић

DINAMIKA GRUPE SA STUDENTIMA ŠPANSKOG
KAO NASLEDNOG, STRANOG I MATERNJEG JEZIKA 123

ЛИНГВИСТИКА И ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Dina Dmitrović

U POTRAZI ZA IZGUBLJENIM RAJEM: BREND GRČKE
U REKLAMNOM DISKURSU SRPSKIH TURISTIČKIH AGENCIJA 141

Jasmina Mahmutović

DIE BRÜCKENMETAPHER IM POLITISCHEN
SPRACHGEBRAUCH DER BUNDESKANZLERIN 1561

Jelena Simunović Poluga

PREVOD KAO MESTO KONTAKTA I JEZIČKE PROMJENE:
MOGUĆNOST INTERDISCIPLINARNOG PRISTUPA
TRADUKTOLOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA 179

ФИЛОЛОШКА ПАНОРАМА

Јовица Станковић

СМИСАО СВЕТЛОСТИ У УМЕТНИЧКОЈ
ПРОЗИ НИКОЛЕ МИЛОШЕВИЋА 203

ПРИКАЗИ

Ивана Стојановић

Tanja Dinić, Nina Polovina (2017). OSNOVNI SAOBRAĆAJNI
VIŠEJEZIČNI REČNIK – SRPSKI/ FRANCUSKI/
NEMAČKI/ ENGLISKI 213

Наташа Јанковић

Sanela Šipragić Đokić (2017).
ENGLISCH FOR BANKING AND FINANCE 217

ПРЕПОРУКА ЗА ЧИТАЊЕ

Zoran ČAJKA 2019. “*The Dictionary of Unwanted English Words*”
(*Rečnik retkih engleskih reči*) 219

ГЛОТОДИДАКТИКА

Milan D. Milanović*
American University
of the Middle East
Kuwait

371.3::811.111
004.9:81'322
<https://doi.org/10.18485/zivjez.2019.39.1.1>
Научни рад

OPERATIONALIZATION OF THE SPEAKING CONSTRUCT IN THE INTERNET-BASED TEST OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

In recent years, tests of speaking are integral parts to standardized language assessments because test users expect candidates to be able to communicate effectively in a foreign language, for a variety of different purposes and in variety of different modes (Powers 2010:1). The Internet-based Test of English as a Foreign Language is designed so as to address a number of language purposes using all four language skills, independently or in integration. In this paper we use a modified version of Bachman and Palmer's test task characteristic framework (1996) to analyze speaking tasks in the Speaking Section of TOEFL iBT, identifying speaking purposes the test addresses through the process of construct operationalization. The findings help us reflect on the authenticity of test tasks, as well as on the correspondence between test tasks and speaking tasks in target language use domains. In addition, task analysis reveals the test's limitations concerning situational/interactional authenticity due to non-live mode of test delivery.

Key words: speaking task, test task, TOEFL iBT, speaking construct, speaking assessment, authenticity

1 Introduction

Assessing speaking skills in large-scale high stakes administrations calls for standardized testing and rating procedures, securing objective and valid test scores based on which test users make

* milan.milanovic@aum.edu.kw

inferences about test takers' knowledge of a foreign language and their ability to speak the language in the real world. Considering the fact that standardized language tests target diverse test taking audience, they are seldom based on a syllabus, as is the case with classroom assessments. Instead, standardized language tests make use of a model of language ability in order to assess individual or integrated language skills, in line with the purpose of assessment and the construct, or the ability being measured.

This paper aims at investigating the construct of speaking in a Speaking Section of a standardized English language test, known as the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), which is delivered via the Internet. The test is widely used to make decisions regarding placements in North American and universities worldwide, which implies that this is a high stakes language test, the results of which are used for making important decisions regarding test takers. Consequently, validation projects regarding this test and its sections have been carried out for over a decade in order to ascertain that inferences based on test scores are valid, as well as decisions based on the inferences.

We will make use of the test task characteristics framework, originally developed by Bachman and Palmer (1996), and then modified by other researchers (Douglas 2000; Luoma 2004; and Chapelle and Douglas 2006), in order to study the case of the Speaking Section of the Internet-based TOEFL in order to investigate speaking test tasks and the input used in the tasks with the purpose of identifying the construct of speaking and its operationalization in this test. In the first part of the paper we will identify some important considerations in the process of developing speaking tasks, followed by the introduction of a modified test task characteristics framework which will be used to analyze test tasks in the case study.

The findings will help us identify strengths and weaknesses of the test, particularly in terms of authenticity of test tasks and their resemblance to the real world speaking tasks. These can help instructors and test developers involved in oral assessments, as well as those involved in computer-facilitated language assessments, with identifying various speaking purposes and developing test

tasks to address these purposes. Another point of interest to test developers and classroom test instructors may be the test task characteristics framework we use in this paper to analyze characteristics of test tasks in order to ascertain that they correspond to the real world speaking tasks.

2 Speaking tasks

The purpose of assessment and intended use of the language assessed are key factors to developing test tasks. In the context of speaking assessment, tasks will involve activities taken by speakers who use the language “for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular speaking situation” (Bachman and Palmer 1996 in Luoma 2004: 31). With these considerations, test developers design tasks which, optimally, address the ability being assessed and “cover” the construct as completely as possible in order to provide solid foundations for making inferences on a candidate’s ability to use the language in target language use domains. Target language use domains are of particular importance in communicative language testing, as they cover a multitude of situations where candidates are supposed to demonstrate their proficiency in a foreign language. In learning-based assessment, however, tasks are based on syllabi allowing test results to show the progress of students. Whatever the context of speaking assessment, Luoma argues that test designers need to create instructions both to test takers and to interlocutors/examiners, the tasks themselves, including the materials used throughout the test administration, for example pictures, graphs, role play cards, and other types of stimulus materials (Luoma 2004: 29).

Designing test tasks includes decisions regarding a number of key considerations: stand-alone or integrated testing, testing micro and/or macro skills, construct-based or task-based approach, live or tape-based (or recorded) test mode, question format, stimulus materials, etc. (for more on considerations in designing test tasks, see Bachman and Palmer 1996; Luoma 2004, and Brown and

Abeywickrama 2010). Building on the previous research in test task characteristics, more specifically on the work done by Bachman and Palmer, and modifications suggested by Luoma referring to speaking assessment, in this paper we will offer a modified test task characteristics framework in studying the case of the Internet-based Test of English as a Foreign Language, in order to investigate the operationalization of the construct of speaking.

2.1 Test task characteristics framework

The primary purpose of language tests is to make inferences that generalize to those specific domains in which test takers are likely to need to use the target language. In other words, we want to make inferences about test takers' ability to use language in a target language use (hereinafter TLU) domain (for more on target language use domains see Bachman and Palmer 1996:44). For this reason, care should be taken for test tasks to resemble the target language use tasks. Moreover, test tasks should be designed in such a manner that the interaction between the test taker and the task is similar to the interaction between the language user and the target language use situation task (Buck 2001: 108). The way we develop test tasks, i.e. their format, contents, nature, the media in which we present them, the equipment and facilities we use to administer the test, may all influence test takers' performance on the test, and consequently the inferences made on the basis of that performance. This influence is also known as "test method effect" and is documented in the research on second language testing (e.g. Bachman 1990), because it can affect validity of test scores and, consequently, the validity of inferences based on the scores. For this reason it is necessary to take precautionary measures when developing test tasks by carefully analyzing their characteristics.

Task characteristics are worth considering for several reasons. First, they provide us with an insight of what constitutes language tasks and what it is that constitutes test tasks, what links there may exist between these two groups of tasks, enabling us (as test devel-

opers) to develop test tasks which correspond to (target) language tasks. Second, test task characteristics will help determine the extent and ways in which a test taker's language ability is engaged. Third, the degree to which test task characteristics correspond to particular target language use task will determine the authenticity of test task as well as the validity of inferences made on the basis of test performance (Bachman and Palmer 1996:43). The framework of test task characteristics that will be used in its modified form (described below) builds on those originally proposed by Bachman (1990), Bachman and Palmer (1996), and on those developed by modifying the two frameworks in the works of Douglas (2000), and Chapelle and Douglas (2006), as well as on the work of Luoma (2004).

Bachman and Palmer developed a framework of language test tasks, stating that the purpose of their framework was to provide a basis for test development and use. They use the term 'task' to refer to both TLU tasks and test tasks, because they found that the characteristics described in their framework apply to both TLU tasks and language test tasks. There are five aspects of tasks which they set out to describe using the framework: setting, test rubric, input, expected response, and relationship between input and response. The characteristics of test tasks in the framework proposed by Douglas include: rubric, input, the interaction between input and response, and assessment criteria. His main intention was to outline a framework of task characteristics in language use situations and language for specific purposes tests that will allow test developers to analyze TLU situation and to develop test tasks which will reflect the characteristics of the target situation. Comparing his framework to that of Bachman and Palmer's, one can notice that he made some changes in his framework. Among other modifications that Douglas made in his framework, there is one which I find worth mentioning here - the introduction of **construct definition** within the characteristics of assessment (Douglas 2000). The framework developed by Chapelle and Douglas features characteristics of input and expected response under the same set of characteristics, and since the input and expected response feature almost the same set of characteristics they will be discussed as one and the same set.

Finally, in the work of Luoma, the importance is given to instructions both to test takers and to examiners, the tasks themselves, including the considerations of stimulus materials to which test takers respond in generating speech (2004: 29).

The framework of test task characteristics to be used in this paper is based on the considerations recommended by authors listed above, and as such, it features **construct** definition, as recommended by Douglas (2000), as well as a number of characteristics featured in Bachman and Palmer's characteristics of **test rubric**, combining them with characteristics of **the input and expected response**, or more specifically, with those pertaining to the format of the input and expected response: **instructions** to test takers (including their language and channel characteristics, specifications of procedures and tasks), **structure and time allotment** (including number of tasks, sequence of tasks, time allotted to tasks), **evaluation criteria** (including explicitness of criteria and procedures for scoring), **format of the input and expected response** (including channel, form, language, length, degree of speededness, and vehicle). Bachman and Palmer's framework includes other test task characteristics pertaining to test rubrics (i.e. availability of preparation and practice materials) and to the characteristics of the input and expected response (i.e. language characteristics), and the one developed by Milanović (2010) includes the characteristics of the toolbar in computer-based assessments, but these will not be discussed in this paper. Using this, somewhat adapted test task characteristics framework (see Table 1), we will analyse speaking test tasks in the Internet-based TOEFL in order to ascertain how the construct of speaking is operationalized.

Table 1. Test task characteristic framework (adapted from Bachman and Palmer 1996; Douglas 2000; Luoma, 2004; and Chapelle and Douglas 2006).

Test task characteristics framework
Construct definition
Characteristics of test rubric
Instructions
Language
Channel (aural, visual)
Structure and time allotment
Number of tasks
Sequence of tasks
Time allotted to tasks
Evaluation criteria
Explicitness of criteria and procedures for scoring
Characteristics of the input and expected response
Format
Channel
Form
Language
Length
Degree of speededness
Vehicle

2.1.1 On defining a construct of speaking

Defining a construct of speaking in a particular test will be closely related to the purpose of assessment and the intended use of test results based on which inferences will be made about a test taker's ability to use a given language in the real world, i.e. in TLU domains. There are several possibilities for defining constructs: a

construct may be based on a syllabus, which is a way to go in educational settings where there are instructional objectives to be met; the alternative way is to base a construct definition on a theoretical model of language ability (Bachman and Palmer 1996), or in the case of speaking assessment on a theoretical definition of a speaking ability. Another perspective is offered by Buck (2001) who suggests taking either a competence-based approach, or a ‘task-based’ approach, with the possibility of combining these two when necessary (for more on approaches to defining constructs see Bachman 1990; Bachman and Palmer 1996; and Buck 2001).

Proficiency tests, such as the Internet-based TOEFL, are theory-based rather than syllabus-based, and in this paper, we will rely on the publicly available information in order to define the construct of speaking in this test (for more on defining constructs see ETS 2007; Milanović 2010; Milanović 2011a; Milanović 2011b, and Milanović 2019). The construct is operationalized through test tasks and stimulus materials or the input used to elicit responses, and these have to reflect the ability measured rather than anything else to ensure construct validity of an assessment. In other words, if a test measures other than the ability defined in the construct definition, the validity of results is compromised due to the “construct-irrelevant variance”. Similarly, if the selection of test tasks does not cover all of the ability defined as the construct in a test, the validity of results is equally at danger, because of the “construct-underrepresentation”. Test bias, is another threat to validity of results, because test tasks may (un)intentionally favour certain groups of test takers, while at the same time they put others at disadvantage (for more on threats to test validity see Bachman 1990; Bachman and Palmer 1996; Elder 1998; Chapelle 2001; Chapelle and Douglas 2006, Milanović and Milanović 2013). Luoma argues that test developers in speaking assessments, have to be aware of the ability they want to assess in a particular context in order to be able to develop tasks and scoring criteria that match the construct definition (Luoma 2004: 28).

2.1.2 Characteristics of test rubric

2.1.2.1 Instructions

As Bachman and Palmer point out, instructions should be explicit, because test users will make inferences based on test performance, and if instructions are obscure and inadequate, one may expect them to possibly affect test takers' performance (1996:190). This characteristic can be described in terms of language in which the instructions are presented, the channel of presentation, and the specification of procedures and tasks.

2.1.2.1.1 Language

Instructions can be delivered in native or target language, or a combination of both may be used. In standardized high-stakes test administrations, with test takers taking the same kind of test throughout the world, the instructions are given in target language.

2.1.2.1.2 Channel

Instructions may be presented on the computer screen, i.e. presented in the visual channel, or they can, additionally be recorded and played into the headphones. The latter is the case when speaking is assessed via the Internet or in any other computer-assisted testing situation. Test takers are prompted to put on headphones, adjust the volume before they proceed to tasks. They are, also, asked to try out the microphone before the test starts, in order to ascertain that equipment is functioning well. Alternatively, in oral assessments, however, there is no equipment and/or technology involved in carrying out speaking tasks. Instead, the examiner presents a test taker with instructions and materials, guiding conversation as envisaged by test task developers. Buck (2001:119) warns that attention must be paid that the language of instructions is easier than the level of the language in stimulus materials, because any misunderstanding related to instructions may lead to construct-irrelevant variance.

2.1.2.2 Specification of procedures and tasks

Specification of procedures and tasks is another important aspect of test development, particularly in computer-assisted language tests, when test takers are facilitated to use computer equipment in order to respond to test tasks. Sometimes tutorials are provided for those test takers who are either not proficient users of computers or who do not have experience in responding to tasks which require relatively complex equipment manipulation. This issue is increasingly addressed by provision of preparation and practice materials, offered either commercially or free of charge (and often available online). The specification may be short or long, and it may refer either to the whole section (in tests where different language skills are assessed) or it can be intended to specifically describe particular tasks or items. In oral assessments, though, the specification of procedures and tasks is provided by the oral examiner.

2.1.2.2.1 Test structure and time allotment

Structure covers the practical considerations of putting a test together including the number of parts and their sequence, whereas time allotment here refers to the amount of time designated for a candidate to produce speech. I suggest that test task structure and time allotment in computer-assisted language tests be considered together as time is often shown on the toolbar throughout the test (with the possibility offered to test takers to hide the clock, should they wish to do so). In computer- and the Internet-based speaking tests, test takers can easily be informed of the number of sections/tasks and their respective salience. This information usually takes the form of the number of the current speaking task in relation to the overall number of tasks per speaking section/test, shown on the screen. In oral assessments, however, it is often duty of an examiner to inform a candidate of these matters.

2.1.2.3 Evaluation criteria

This set of characteristics is derived following the approach suggested by Douglas, although there are other approaches as well

(see Bachman and Palmer 1996; Alderson 2000; Buck 2001). Douglas distinguishes evaluation criteria from assessment criteria, the former being related to the extent to which test takers are informed about the nature of the criteria used to score their responses, while the assessment criteria refer to the same set of criteria and procedures described in more technical terms. These two sets of characteristics target different audience, the evaluation criteria are aimed at familiarizing test takers with what will constitute an acceptable response, whereas the assessment criteria are the tool used by test developers and test raters. Douglas suggests that this set of characteristics should include the explicitness of criteria, and procedures for scoring, but in the framework used here these will be discussed as the same set, because they often appear together in test rubric available to test takers in test preparation materials (ETS 2010).

2.1.2.3.1 Explicitness of criteria and procedures for scoring

Assigning scores to test takers' responses is based on the assumption that certain responses are correct, while others are incorrect, and that they can be scored as such. Making these explicit is important as it helps test takers in allocating time and applying different test-taking strategies. In responding to multiple-choice questions, for example, test takers are usually told to select "the correct answer". Consequently, this implies that there is only one correct answer, whereas all the other answers provided are incorrect. In some other tasks, test takers may be told to sequence sentences in a summary, implying that there will be only one correct sequence, etc. With respect to scoring criteria, test takers may be instructed to use the information provided in the reading/listening passage before they proceed to their speaking task, where their background knowledge is of no relevance to providing the correct response.

The extent to which the scoring criteria are made explicit to test takers is vital to test takers' awareness of what constitutes a sufficient response (Buck 2001:122). When a prompt elicits an open-ended response, test takers should know how much as well as what is considered adequate.

2.1.3 Characteristics of the input and expected response

The input and expected response can be described by a very similar set of characteristics, and for this reason their characteristics will be discussed together. Namely, both the input and the expected response feature the characteristics related to their **format** and **language** (the characteristics of language, however, will not be discussed in this paper due to its space constraints). The only difference between the input and expected response, with regards to format, relates to the type of input/expected response, respectively. When it comes to the type of input, or the material which test takers are expected to process and respond to, Bachman and Palmer make distinction between the item and the prompt (1996: 48). The former is used to elicit short answers, referred to as **limited production**, whereas the latter requires a longer response, referred to as **extended production**. The characteristics pertaining to the type of expected response are divided into three possible categories: selected, limited production and extended production. In standardized computer-delivered tests of speaking, however, limited and extended production is more likely to be encountered.

2.1.3.1 Format of the input and expected response

In both computer-delivered tests of speaking and in live oral assessments, test tasks and the input can be presented in visual or aural **channel** in the **form** of language samples, often accompanied by non-language content or visuals, such as illustrations, graphs, tables, diagrams, etc. Depending on the purpose, textual content may be accompanied by recorded sound or multimedia. The **language** of the text and tasks will play a crucial role in tests of speaking, and, as is the case with other test types, the language of the text, listening passages, and other forms of input and tasks may be native, target, or both, depending on the test purpose and the task type. Some computer-delivered tests provide a language bar, where there is a menu out of which a desired language can be selected, so that instructions/prompts, tasks/items can be presented in it. However,

when it comes to standardized language tests, the input material as well as the accompanying rubric is presented in target language, adding to overall test validity. The **length** of input depends on the test developer's intentions, the construct being measured and the test type. In language testing, it ranges from a single word to a couple of pages, and depending on the length test takers take different time to interpret the reading material, listening passages, and other types of input. The length of expected response in speaking assessments will be determined by the test developer's intention, type of task and, consequently type of input. Most often, tests of speaking require a limited or extended production response. Another characteristic under the input format which is worth considering in development of a speaking test refers to **speededness**, or the rate at which the test taker has to process the text they are reading/listening to before they proceed to producing speech. Time allotment, obviously, overlaps with this characteristic as it refers to the amount of time allotted for an item or a section within a test. Although **vehicle** of presentation ("live" and/or "reproduced") seems to be more relevant to computer-based tests of speaking, it is desirable that test designers consider presenting texts as contextualized as possible.

3 The case study of the Internet-based Test of English as a Foreign Language

3.1 Defining the construct of speaking in the Internet-based TOEFL

In the Speaking section of the Internet-based TOEFL, productive language skills are assessed using **independent** and **integrated** speaking tasks. Reading extracts and listening passages are utilized as stimulus (source) materials, allowing test takers to demonstrate their ability to synthesize information from various sources in order to produce spoken responses. When rated, these responses form a basis for making inferences about their language

abilities, and for this reason they may play an important role in test takers' life. This requires that speaking construct is adequately defined and operationalized through stimulus materials/input and test tasks.

The Speaking section measures test takers' ability to speak successfully in and outside the classroom. As is the case with other sections of the test, the Speaking section addresses a number of purposes for speaking in target language situations. Since the target language use domain is identified as a university setting, it seems natural to expect students to speak in order to respond to questions, participate in academic discussions with other students, summarize and synthesize information from various sources, express their views on topics under discussion. These usually refer to classroom activities, but outside the classroom, students must participate in casual conversations, express their opinions, and communicate with people for different reasons and with different purposes (ETS 2010:16). Knowing what speaking purposes are addressed and what skills are required to address the purposes provides us with an insight into the construct definition. The construct is operationalized by test tasks and input (stimulus) materials used in these tasks, and for this reason this paper is aimed at investigating test tasks in the Speaking section of the test.

The Speaking section, which lasts about 20 minutes, contains six tasks, out of which the first two tasks are **independent speaking tasks**, and the remaining four are **integrated speaking tasks**. The former require that test takers speak about some familiar topic, whereas the latter call for speaking based on something they have read and/or heard, implying that they should be able to demonstrate their ability of integrating their language skills in English.

3.2 Independent Speaking Tasks

3.2.1 Construct definition

There are two independent speaking tasks in the Internet-based TOEFL. In the first independent task, test takers are ex-

pected to demonstrate the ability to talk about a **personal preference** when they are given a choice to talk about certain categories – for example, people they find important, events and activities, etc. (see Example 1).

Example 1: Personal preference

Describe an ideal marriage partner: What qualities do you think are most important for a husband or wife? Use specific reasons and details to explain your choices. (Barron's 2006)

In the second task (see Example 2), the idea of a personal **choice** is further developed, because test takers have to make a choice and defend it while choosing between two contrasting courses of action or behaviours.

Example 2: Making a choice

Some people like to watch the news on television. Other people prefer to read the news in a newspaper. Still, others use their computer to get the news. How do you prefer to be informed about the news and why? Use specific reasons and examples to support your choice. (Barron's 2006)

3.2.2 Characteristics of test rubric

The instructions and the questions for both tasks appear on the screen and are read aloud by the narrator in the target language, i.e. in English. Both visual and aural channels are used to provide the instructions as well as the tasks themselves. Given that there are two tasks, they follow one another, and test takers are not at liberty at choosing what task they want to attempt first, because there is a fixed ordering of test tasks. The test task in which test takers talk about a familiar topic comes first (Example 1), and is followed by the task in which they are supposed to express their opinion about a familiar topic (Example 2). Test takers are given 15 seconds to prepare for the task, and 45 second to respond by recording their

answers. The remaining time is shown on the screen, both for preparing and recording the answers.

The evaluation criteria are available in the test rubric as well as in the preparation materials. A test taker is told by the narrator that a satisfactory response will take all of the time provided for recording the response to the test question. Additionally, preparation materials provide complete analytical rubrics, including the scores and description of the performance leading to a particular score (ETS 2006: 44). It becomes evident that test takers' performance is evaluated against the following criteria: general description, delivery, language use, and topic development. In the actual testing situation, test takers are not made aware of all scoring criteria mentioned above, but the whole set of criteria is publicly available beforehand.

3.2.3 Characteristics of the input and expected response

The input in the independent speaking tasks includes a prompt provided in both visual and aural channel, and test takers are given 15 seconds to prepare, and 45 seconds to record their answers to the two respective prompts. The text of the prompt is provided in the form of the target language, and the expected responses should be recorded in the same form and language, i.e. in English. When it comes to the length of the input, it varies accordingly to the length of each question contained within the prompt. The length of the expected response is anything up to 45 seconds, leading to the conclusion that the type of expected response will be classified as extended production. The whole test is speeded, as the time for processing input and recording response is limited. As to the vehicle of presentation, the input is reproduced, because it is provided through computer technology, and the same applies to the expected response which is recorded and sent through the system to test raters. It should be noted that the characteristics of speededness and vehicle of presentation will prove to be the same throughout the test.

3.3 Integrated Speaking Tasks

When it comes to integrated Speaking tasks, there are four of them. They will be considered and analyzed independently.

3.3.1 Integrated speaking task 1:

Campus situation topic: FIT and EXPLAIN

3.3.1.1 Construct definition

The first one refers to a Campus situation topic, asking test takers to read a passage and then to listen to the passage providing comments on the issue in the reading passage. A test taker is then required to **summarize** the speaker's opinion within the context of the reading passage, or in other words to show how the speaker's opinion fits within the discussion contained within the reading passage.

Example 3: Campus situation topic: FIT and EXPLAIN

Reading passage:

Notice concerning proposed changes in language requirements

All international students at Community College are currently required to submit a TOEFL score of 80 in order to be admitted to credit classes. Students who score lower than 80 are referred to the English Language Institute for additional language instruction. The college is considering a proposal that would allow students with a score of 75 to take at least one credit class while they continue to study part time in the English Language Institute. The students would be assigned to an academic advisor who would help them select an appropriate course. This proposal will be discussed at a public meeting in the student union at 7 P.M. on December 1.

Listening passage:

A student expresses her opinion of the policy:

"I think this is a good policy because sometimes international students don't do well on an English test but they're good students in their major field. So, they can probably succeed with lower score on the TOEFL. And besides that, um, it's a good idea to begin with one

credit class instead of a full course load. I mean, studying part time while finishing the language classes will provide more of a ...transition into regular courses. Also, after several semesters in the English Language institute, most international students become impatient... and this opportunity ...to begin regular classes...it would increase their motivation toward the end of their language program.”

Question:

The student expresses her opinion of the policy for international students. Report her opinion and explain the reasons that she gives for having that opinion. (Barron's 2006)

3.3.1.2 Characteristics of test rubric

The instructions are provided in target language and in both visual and aural channel. Test takers are familiarized with the number and sequence of tasks at the beginning of the Speaking section of the test, and specific objectives of each respective tasks are repeated to the test taker before the prompt has been displayed. The reading passage is 75-100 words long while the listening passage contains between 150 and 180 words and is 60 to 80 seconds long. A test taker is given 30 seconds to prepare his or her summary, after which time there is 60 seconds for recording their response.

Test takers are familiarized with the requirements of summarizing and rephrasing, and are warned against copying the words and phrases they hear. Although note taking is allowed, test takers are not supposed to read the materials they have prepared, because raters are trained to recognize a statement that is read.

3.3.1.3 Characteristics of the input and expected response

The input is provided in both visual and aural channels, comprising a text, displayed on the computer screen, followed by a recording of a speech accompanied by an appropriate picture of a student discussing a topic with her fellow-students. Both language

samples are in target language, the length of which is already discussed in the Characteristics of test rubric. When it comes to the degree of speededness, the task is speeded, as it allows for limited processing time and recording the response. When it comes to the vehicle of the presentation, the task is reproduced.

Test takers are expected to respond in English, and the type of their response will be classified as extended language production. The expected response, on the other hand, may take up the whole minute or less, although test takers are advised by the narrator reading the instructions to use up all of the time provided for recording the response. The expected response is speeded as well, given the fact that only one minute is provided for recording the response, which will be forwarded to test raters as a reproduced language sample.

3.3.2 Integrated speaking task 2:

Academic course topic: GENERAL vs. SPECIFIC

3.3.2.1 Construct definition

Integrated task number 2 is supposed to cover an academic course topic contained within a reading passage, which is between 75 and 100 words long. This passage defines a term, a process, or idea from an academic subject. The listening passage, lasting 60 to 90 seconds, provides an excerpt from the lecture with examples and specific information aimed at illustrating the term, process, or idea from the reading passage.

A test taker is asked to **combine and convey** important information from the reading passage and the lecture excerpt, which means that it is important for a test taker to understand that the listening passage is there to provide some specific information which is related to the more general approach as taken within the reading passage. Finally, test takers use pieces of information they hear or read in order to **synthesize** them, demonstrating their ability to distinguish between general and specific information. There is a 90 second time allocated to this task, out of which 30

seconds go towards the preparation of response, while 60 seconds is all the time provided for recording a response.

Example 4: Academic course topic: GENERAL vs. SPECIFIC

Reading passage:

Although the first inhabitants of Australia have been identified by physical characteristics, culture, language, and locale, none of these attributes truly establishes a person as a member of the Aboriginal People. Because the Aboriginal groups settled in various geographical areas and developed customs and lifestyles that reflected the resources available to them, there is a great diversity among these groups, including more than 200 linguistic varieties. Probably the most striking comparison is that of the Aboriginal People who inhabit the desert terrain of the Australian Outback with those who live along the coast. Clearly, their societies have developed very different cultures. According to the Department of Education, the best way to establish identity as a member of the Aboriginal People is to be identified and accepted as such by the Aboriginal community.

Lecture (listening passage):

According to your textbook, the aboriginal people are very diverse, and I would agree with that; however, there are certain beliefs that unite the groups, and in fact, allow them to identify themselves and others as members of diverse Aboriginal societies.

For one thing, unlike the anthropologists who believe that tribes arrived in eastern Australia from Tasmania about 40,000 years ago, the Aboriginal People believe that they have always been in Australia, and that they have sprung from the land. Evidence for this resides in oral history that has been recorded in stories and passed down for at least fifty generations. This history is referred to as the "Dreaming". The stories teach moral and spiritual values and provide each member of the group with an identity that reflects the landscape where the person's mother first became aware of the unborn baby, or to put it in terms of the "Dreaming", where the spirit enters the mother's body.

So, I am saying that the way the Aboriginal People identify themselves and each other, even across groups, is by their membership in the oral history that they share.

Question:

Explain how the Aboriginal People are identified. Draw upon information in both the reading and the lecture. (Barron's 2006)

3.3.2.2 Characteristics of test rubric

The instructions are provided in English, in both visual and aural channels. The reading passage is between 75 and 100 words long, whereas the listening passage may take between 60 and 90 seconds. A test taker is given additional 90 seconds to prepare their response and record it.

As is the case in the previous task, a test taker is warned against mere copying the words from the prompt. Evaluation criteria stated in test preparation materials provide insight in what criteria for correctness are applied when assessing responses to integrated speaking tasks (ETS 2010:45), while some commercially available materials provide examples of satisfactory responses (see Example 5).

Example 5: A satisfactory response to the Integrated speaking task 2

The Aboriginal People are culturally and linguistically diverse, in part because the geography dictated both limitations and opportunities for their communities. So the establishment of identity as a member of the Aboriginal People because of their appearance, language, culture, or geographical location is considered not accurate. The department of Education suggests that the best means of identification is to be recognized and accepted by other members of the Aboriginal society. Um, according to the lecturer, even diverse groups have certain unifying beliefs that are passed down as oral tradition, called the "Dreaming". The stories associated with this tradition are used to teach ethical principles and spiritual lessons. It would probably be through knowledge of this shared oral history that Aborigines would identify each other. (Barron's 2006)

3.3.2.3 Characteristics of the input and expected response

The input to this task comprises prompts in both visual and aural channels, containing reading and listening passages in the English language. The length of the input and expected response, as mentioned above, amounts to about 5 minutes, indicating that the task is speeded, as well as the response to the prompt in the task. As can be seen in the Example 5, the expected response will take the type of extended language production, recorded in the form of a monologue. Both the input and expected response are delivered via the Internet, so the conclusion can be drawn that the language of the task is reproduced rather than live.

3.3.3 Integrated speaking task 3:

Campus Situation Topic: Problem/Solution

3.3.3.1 Construct definition

In this task, test takers are instructed to demonstrate their understanding of the problem and to **express an opinion** about solving the problem. Given that there is no reading input, test takers are provided with 20 seconds to prepare their answer, and then 60 seconds to record it.

Example 6: Campus situation topic: Problem/Solution

Listening passage:

Student: So, I really like my roommate, I mean, we get along great, and she's a good student. We take a lot of the same classes, and we study together, but...well, I have a problem, and I just don't seem to be able to deal with it.

Advisor: Okay. What's the problem?

Student: You see, she has a boyfriend in Florida, and she calls him on my cell phone.

Advisor: Then you have a bill for the extra minutes at the end of the month.

Student: Exactly, and I really can't afford it.

Advisor: Have you talked with her about it?

Student: Not really. I just don't know what to say.

Advisor: Well, I think you have a couple of options. You can tell her that you can't let her use your cell phone anymore, and you can offer to go with her to buy her own cell phone. That way she'll see that you're trying to help.

Student: That might work, but she'll probably still be upset...

Advisor: Or another possibility is...you could let her use your cell phone if she pays you for the extra minutes that you have to cover for her, and if she agrees to pay her share of all the bills from now on. Just tell her that you can't afford it.

Question:

Describe the woman's problem and the two suggestions that her advisor makes about how to handle it. What do you think the woman should do, and why? (Barron's 2006)

3.3.3.2 Characteristics of test rubric

Instructions are provided in target language in aural and visual channels. Test takers are familiarized with the task and advised to listen carefully in order to be able to respond to the question following the input. The time allocated to listening to the input is between 60 and 90 second, whereas the time for preparing and recording the answer takes up approximately 80 seconds.

Test takers are supposed to demonstrate their understanding of the problem presented in the input, consider possible solutions, and respond to the question using up most of the time allocated to recording the answer (60 seconds).

3.3.3.3 Characteristics of the input and expected response

The input in this task type is presented in aural channel, in target language. The recording is accompanied by visuals, i.e. photos, as can be seen in the Example 6, where the student and her advisor are pictured having the conversation the script of which is provided in this example. The aim of the visuals used in the task is to provide context, given that test takers are not able to

actually be present at the place and time of the conversation. The listening passage lasts between 60 and 90 seconds, and contains between 180 and 220 words. As all other tasks in this test, this task is speeded as well, and provided on the computer, implying that the vehicle of its presentation is reproduced.

The expected response takes the form of a recording of a speech in target language, lasting up to 60 seconds. As is the case in all other tasks, there is no direct interaction between a test taker and an examiner, in this case a rater, because the speech is recorded and submitted through the Internet, implying that the expected response is speeded and reproduced.

3.3.4 Integrated speaking task 4:

Academic Course Topic: Summary

3.3.4.1 Construct definition

The test taker is asked to **summarize** the lecture, showing that he or she understands the relationship between the overall topic and examples provided as illustrations. Preparation time designated for this task is 20 seconds, while the response time is the same as in previous tasks, i.e. 60 seconds.

Example 7: Academic Course Topic: Summary

Professor:

Although cities have not generally been associated with wildlife, there are many species that have become so much a part of the urban landscape that they are, for the most part, unnoticed neighbours. For example, in New York's Central Park, almost 300 species of birds have been identified. Urban parks certainly provide some of the world's safest and in many ways, best wildlife habitats, and as the natural habitats shrink, well, these urban parks become more and more important to the conservation of the wildlife, including not only birds... but, uh ... but also freshwater animals, and, even small mammals. So, as you can see, man-made areas are one important type of habitat in cities. But artificial structures in the urban landscape...these can also provide a home for animals that adapt to the life in the city. For in-

stance, chimney swifts are birds that originally lived in hollow trees, but now chimney swifts are commonly found in the long brick chimneys in factories or other vertical shafts in tall buildings. Think about it. A city has more chimneys than there are hollow trees in a forest of equal area. Consequently, these birds flock to the city. Another case of adaptation is the urban drainage system, which is usually made up of concrete ditches, and they naturally attract stream and marsh animals. Again, to use New York City as an example, probably 250 species of fish are found in the harbour, many of which make their ways into pools and ponds and ditches in the New York drainage system. In Boston, the Back Bay was actually designed to create habitats and attract marshland wildlife to the city.

Question:

Using the main points and examples from the lecture, describe the two general types of habitats for wildlife found in urban areas. (Baron's 2006)

3.3.4.2 Characteristics of test rubric

Instructions to test takers are provided in English, both on the computer screen and in the earphones securing increasing the chances of test takers to understand them completely before proceeding to the task itself. In this task, there is no reading input, so test takers are required to listen to a recorded lecture before they proceed to summarize its content. The time allocated to the task is between 90 and 120 seconds.

Instructions make it explicit to test takers that they should summarize the contents of the listening passage without actually copying words and phrases they heard, implying that they should demonstrate their skills of paraphrasing and reformulating other person's utterance. The criteria against which the response is rated include: general description, delivery, language use, and topic development. It should be pointed out that the same set of rating criteria is applied in rating performance on all integrated speaking tasks (ETS 2010: 45).

3.3.4.3 Characteristics of the input and expected response

The input in this task consists of a listening passage, provided through the headset, with the help of visuals (photos of a lecturer, talking about a given topic). The excerpt from a lecture contains between 230 and 280 words, and it takes between 90 and 120 seconds to play it. In this excerpt a narrator explains a term or concept, using examples to illustrate the term or concept (ETS 2010: 18). The language of the lecture can be somewhat technical, but no background knowledge of the subject matter is required to respond to the task, because test takers are expected to demonstrate their ability of summarizing what they have heard. The talk itself is reproduced, and when it comes to degree of speededness, it may be assumed that the task is speeded.

The expected input should consist of a recorded summary of the input, provided in target language. Test takers are allowed to take notes, but they are not supposed to read them, while recording their answer. The length of the response may vary, but the allocated time for this task is 60 seconds, and when that time expires, candidates are no longer able to make a recording. This also implies that the task itself is speeded, as well as that the expected response is reproduced from the point of view of test raters.

4 Discussion

4.1 Independent speaking tasks

The analysis of independent speaking tasks draws attention to the lack of interaction as is usual in the real world communication, but on the other hand, short monologues on a given topic are to be found in any kind of interpersonal interaction. This leads to the conclusion that though deprived of interactivity, tasks requiring extended production, taking up to 45 seconds, are just like any other real world tasks where people express and defend their opinions about familiar matters, although in the form of a short mo-

nologue. With this respect, independent speaking tasks used in this test resemble real world speaking tasks requiring that speakers produce answers to questions similar to those used in Examples 1 and 2. For this reason, it may be assumed that independent speaking tasks possess a certain degree of authenticity.

This test is administered over the Internet, using computer technology. This implies that there is no live interaction between a speaker (test taker) and an examiner, leading to the conclusion that non-linguistic elements (mimics, gesticulation, eye contact, etc.), which are present in live interaction, are missing in assessing speech. Another limitation to the authenticity of test tasks in the Internet-based TOEFL refers to recording test takers' answers, which is seldom the case in TLU domains, where people are asked opinion about a familiar topic.

4.2 Integrated speaking tasks

The analysis of the Task One shows that this task represents one of those language situations where people respond to what they have read and heard, summarizing other people's ideas and opinions. No background knowledge is needed for attempting this task, as all the information necessary is provided in the prompt. This is important as it helps enhancing test fairness, although, on the other hand, in real world situations, people tend to know more about the topic they talk about. Lack of interaction is obvious, but the authenticity seems to be enhanced through contextualization by the means of visuals used in the task.

In Task Two, test takers need to demonstrate their ability to relate specific information they hear to a more general matter found in their reading. If we bear in mind that test scores are mainly used to make decisions about placement at North American universities, this task appears to be both relevant to the construct measured and authentic as the skills it is used to measure can be applied outside the testing situation, i.e. in the real world classrooms. The length of both the input and expected response may be found to be disputa-

ble, as in the real world, students process larger texts and materials heard in lectures. However, as testing is based on a sample, it may be assumed that a task like this can be relevant to TLU domains.

Task Three represents a situation which may be encountered in university campuses, where students are supposed to interact and communicate with regards to day-to-day situations and problems. No background knowledge is necessary for responding to the task, as all the material needed is provided in the input. However, test takers are asked to provide opinions and offer solutions to the problem, so they may rely on their own experience when offering solutions and advice. A language task like this can be encountered in everyday life in TLU domains. The problem with this task is the evident lack of interaction and “real” communication, because test taker is not really participating in the situation described in the task. On the other hand, skills demonstrated in this task may be useful in reporting problems and suggesting potential solutions to third parties, in this case to “invisible” examiners.

Making a summary is a necessary skill in the academic setting, both in writing and in speaking, and this justifies Task Four in the Internet-based TOEFL. However, in the real world classrooms, students are often able to ask for repetition and clarification, and this is not the case in this test. Also, the complexity and technicality of the subject matter may be a point of dispute when it comes to responding this task, although it appears that background knowledge is not necessary to successfully respond to it. It should be observed that students who are better at taking notes and instantaneously paraphrasing them are bound to be more successful in attempting the task. Hence, note-taking may be considered a part of the construct, as well as the ability to listen actively and memorize what is being said.

As mentioned earlier, the Internet-based TOEFL, regardless of the fact that it is a well-researched and validated standardized language test, is not resistant to limitations, some of which have already been mentioned. The following limitations, however, deserve to be emphasized here, as they refer to the input to the speaking tasks. Language samples in the listening passages of the Listening section

are recorded using a standard variation of American English, and as such they do not represent all the possible language varieties that can be encountered at a university in North America. The language of both expository materials and interactions seems deliberate and somewhat unnatural, with no attempts to assess test takers' comprehension of informal language. This was the case, if to a somewhat larger extent, with previous versions of the test which made some researchers argue that the test suffered from construct underrepresentation (See Buck 2001:223). Finally, a computer delivery poses limitations of another kind. In target language situations, people seldom use computers to listen to lectures or conversations. However, an exception may be found in e-learning courses where lectures are given online in real time or in the form of audio-video clips, which may be argued to contribute to TOEFL iBT test task authenticity (for more on computer applications in language assessment see Chapelle 2001, and Chapelle and Douglas 2006).

5 Conclusion

Test task characteristics applying to speaking tasks in the Speaking Section of the Internet-based TOEFL are analyzed in this paper, with the purpose of investigating the construct of speaking and its operationalization through tasks and materials utilized to elicit test takers' responses to test questions. The analysis has revealed that there are two types of speaking tasks used to address the construct of speaking and various speaking purposes encountered in a university setting – individual and integrated speaking tasks. These correspond to a number of speaking purposes in the domains of target language use, i.e. in university settings, where students are supposed to talk about familiar topics, give and support opinions, synthesize information from various sources, paraphrase and reformulate what they have heard or read, etc. The stimulus materials used as the input in the tasks are adapted to suit the testing purposes, but are, nevertheless, taken from authentic sources, increasing test task authenticity and correspondence of test tasks to the real

world speaking tasks. However, in some cases the language of the input is not entirely natural, computer delivery of the test reduces situational authenticity of the tasks, but validation studies make it clear that validity of test scores is not jeopardized by these and similar limitations (ETS 2008).

Speaking of limitations, the reader should be aware of some limitations to this case study. First, this case study features only one of a few popular standardized tests of English, and it would be interesting to see how the construct of speaking is operationalized in other large-scale tests of English, for example in IELTS and TOEIC. Second, the case study is carried out using publicly available information, while the fact remains that developers of standardized language tests retain certain pieces of information which are considered to be confidential. Third, not all facets of the test task characteristics framework have been analyzed (see more in Bachman and Palmer 1996), for example, language characteristics in both the input and expected response, mainly because the texts and recordings in the input are diverse and impossible to analyze in a single case study, and because the samples of expected responses are not available for analysis, etc.

The findings presented in this paper are intended to be of use to test developers and language testers interested in assessing speaking skills in both large-scale and small-scale administrations. The construct of speaking as it appears in this test can be defined and assessed in similar fashion in other testing circumstances depending on the purpose of assessment, and the test task characteristics framework could be of use in comparing test tasks to the tasks in target language use domains.

REFERENCES

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barron's. (2006). TOEFL iBT.
- Brown, D. H., & Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A., & Douglas, D. (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, C. (1998). What counts as bias in language testing. *Melbourn Papers in Language Testing*, 1 (7).
- ETS. (2010). *TOEFL iBT Tips. How to prepare for the TOEFL iBT*. Retrieved August 10, 2010, from ets.org: http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/TOEFL_Tips.pdf
- ETS. (2008). *Validity Evidence Supporting the Interpretation and Use of TOEFL iBT Scores*. Retrieved December 14, 2013, from Educational Testing Service Web site: www.ets.org/s/toefl/.../toefl_ibt_insight_s1v4.pdf
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milanović, M. (2011). Characteristics of the Test Rubric in the Reading and Listening Sections of the TOEFL I-BT. *Nasledje*, 17, 267-282.
- Milanović, M. (2010). *Test task characteristics in high-stakes Internet-delivered tests of English: Test task characteristics in the Listening and Reading sections of the TOEFL-iBT*. Neobjavljena master teza. Beograd: Filološki fakultet.
- Milanović, M. (2011). The Construct of Reading and its Operationalization in the Internet-based Test of English as a Foreign Language. *Philologia*, 9, 73-82.
- Milanović, M., & Milanović, A. (2013). Etički problemi u testiranju jezičkih kompetencija. *Nasleđe*, X (26), 69-87.

Milanović, M. (2019). *Investigating Authentic Forms of Assessment in Testing English for Specific Purpose Speaking Skills*. Unpublished doctoral dissertation. Belgrade.

Powers, D. E. (2010). The case for a comprehensive, four-skills assessment of English-language proficiency. *R&D Connections 14*.

Милан Милановић

ОПЕРАЦИОНАЛИЗОВАЊЕ ГОВОРНОГ КОНСТРУКТА У ТЕСТУ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА КОЈИ СЕ СПРОВОДИ ПУТЕМ ИНТЕРНЕТА

Резиме

Током последње деценије, стандардизовани међународни тестови којима се проверава знање енглеског језика, као свој саставни део укључују и проверу вештине говора будући да крајњи корисници резултата тестирања очекују од кандидата да поседују способност комуникације на страном језику, из различитих разлога и путем различитих медија (Пауерс 2010:1). Тест енглеског као страног језика који се спроводи путем интернета (TOEFL iBT) састављен је тако да узима у обзир различите комуникативне циљеве који се остварују уз учешће све четири језичке вештине (читање, писање, говор и слушање), изоловано или у интеграцији једне са другима. У овом раду, аутор користи модификован Оквир карактеристика задатака (Бакман и Палмер 1996) како би идентификовао различите комуникативне циљеве, односно сврхе у које се користи вештина говора путем операционализације говорног конструкта у самом тесту. Путем анализе тестовних задатака аутор рада испитује њихову аутентичност, као и везу између тестовних задатака и говорних задатака у домену употребе циљног језика. Резултати анализе указују на то да овај тест садржи одређена ограничења у погледу интеракцијске/ситуационе аутентичности настала услед непостојања саговорника коме се кандидат усмено обраћа.

Кључне речи: говорни задатак, тестовни задатак, TOEFL iBT, говорни конструкт, тестирање говора, аутентичност

Данијела Врањеш*

ТЕКСТУАЛНА КОХЕРЕНТНОСТ И КОХЕЗИЈА У РАДОВИМА СТУДЕНАТА ПРВЕ И ТРЕЋЕ ГОДИНЕ СТУДИЈА ГЕРМАНИСТИКЕ¹

Циљ анализе представља испитивање присутности кохезивних средстава у текстовима студената и одређивање нивоа њихове текстуалне компетенције на основу критеријума кохерентности. За потребе истраживања спроведена је корпусна анализа писмених испита студената прве и треће године студија германистике на Филолошком факултету Универзитета у Београду у академској 2018/19. години. Резултати анализе показују да текстуална језичка компетенција студената на првој години одговара Б1 нивоу Заједничког европског оквира, док је иста компетенција код студената треће године на нивоу Ц1.1. На основу добијених резултата закључује се да разлика у нивоима текстуалне језичке компетенције између прве и треће године износи скоро цела два нивоа.

Кључне речи: текстуална језичка компетенција, језичка компетенција, кохерентност, кохезија, Заједнички европски оквир

Увод

Честа суоченост са страном културом и страним језиком у епохи транскултурности довела је до тога да се познавање страних језика препозна као једна од кључних вештина коју је неопходно поседовати. Доказ у прилог томе представља и званични документ Савета Европе о кључним компетенцијама за

* danijella95@gmail.com

1 Овај чланак представља, уз одређене измене, део истоименог мастер рада ауторке.

целоживотно учење, где се комуникација на матерњем језику препознаје као најважнија компетенција, а одмах иза ње следи способност комуникације на страном језику².

Оваква неопходност комуницирања на страном језику имала је последице и по развој дидактике и методике наставе страних језика, које се пре свега огледају у све већој популарности и заступљености комуникативног, а нешто касније и посткомуникативног приступа у настави страних језика. Комуникативни приступ у средиште пажње поставио је функционалну страну језика, односно његову употребу у свакодневним животним ситуацијама (попут куповине у продавници, одласка код лекара, активности у слободно време и сл), те се у уџбеничкој литератури и настави страних језика инсистира на оспособљавању појединца за сналажење у оваквим и сличним ситуацијама. Као последица овога, у настави страних језика примећује се превласт усменог изражавања, док су остале три компоненте језика – вештина слушања, вештина разумевања текстова, а посебно вештина писања и састављања текстова на страном језику – занемариване. У настојању да се и другим језичким вештинама посвети заслужена пажња, овај рад је посвећен анализи последње поменуте вештине, текстуалној компетенцији, односно аспектима кохерентности и кохезије текста.

Кохезија и кохерентност текста

Један од основних задатака лингвистике текста, научне дисциплине чији је текст основни предмет интересовања, састоји се у томе да опише и класификује елементе којима се остварује повезаност у тексту, односно елементе који текст чине кохерентним – другим речима, елементе који текст чине текстом. Кохерентност је стога један од централних појмова у оквиру ове дисциплине, под којим се, у најширем смислу, подразумевају „раз-

2 Доступно на веб страници: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>, приступљено 17.01.2020.

личите димензије повезаности текста“ (Шварц-Фризел и Констен 2014: 74). Будући да су ове димензије врло комплексне, не треба да чуди то што различити аутори појам кохерентности различито широко схватају и дефинишу. Тако Бринкер (1988: 20) разликује две врсте кохерентности: граматичку, која се односи на синтаксичко-семантичке везе између реченица, и тематску кохерентност, односно когнитивну повезаност текста постигнуту јединственошћу теме. На овај начин аутор под појмом кохерентности обједињује све експлицитне и имплицитне везе између елемената текста. Сличан приступ препознаје се и код Халидеја и Хасана. Ова два аутора под појмом кохезије подразумевају „везе између значења која постоје унутар текста и одређују га као текст“ (Халидеј, Хасан 1976: 4), чиме наглашавају семантички аспект овог појма. Ово виђење одговарало би тематској кохерентности код Бринкера. Са друге стране, оно што Бринкер (1988: 21) назива граматичком кохерентношћу, Халидеј и Хасан (1976: 3) називају „кохезивним везама“, односно засебним јединицама кохезије.

У контрасту са оваквим схватањем везивних елемената у тексту стоји становиште де Богранда и Дреслера (1981), који праве јасну разлику између кохерентности и кохезије и ова два појма сматрају основним критеријумима текстуалности. Њихов појам кохезије преклапа се са граматичком кохерентношћу код Бринкера, док се кохерентност код њих односи искључиво на логичко-садржинску повезаност текста. Разликовању између појмова кохерентности и кохезије приклања се и Барбара Зандиг, дефинишући кохезију као „експлицитну језичку повезаност израза у тексту у складну секвенцу“³, док под кохерентношћу сматра „ширу смисаону повезаност која се конструише на основу текста и знања о језику и свету које реципијент поседује“⁴ (Зандиг 2006: 363). У том смислу кохерентност представља субјективни когнитивни процес пре него особи-

3 „Kohäsion ist die explizite sprachliche Verknüpfung von Äußerungen in einem Text zu einer zusammengehörigen Sequenz“. Уколико није другачије назначено, све наводе са страних језика превела Д. В.

4 „Kohärenz ist der größere Sinnzusammenhang, der anhand des Textes und anhand des Sprach- und Weltwissens von den Rezipierenden zu konstruieren ist.“

ну самог текста, и зависи искључиво од тога да ли реципијент располаже наведеним знањима, као и од тога да ли ће их у датом тренутку активирати (уп. Шварц-Фризел 2006: 64).

Будући да је граница између појмова кохезије и кохерентности прилично нејасна и да различити аутори ове појмове схватају различито широко, за потребе анализе везивна средства ћемо посматрати као јединствену групу обухваћену називом „средства за постизање кохерентности и кохезије“. Сходно томе, и термине кохезија и кохерентност ћемо користити као јединствени критеријум.

Средства за постизање кохерентности и кохезије текста

Да би неки текст за нас имао смисао, односно да би нам био разумљив и самим тим користан, његове реченице морају на неки начин бити повезане једна са другом у складну целину. На тај начин сваку реченицу можемо интерпретирати на основу реченица које јој претходе и, корак по корак, открити поруку коју аутор текста жели да нам пренесе. Да би могле да испуне своју комуникативну функцију, те реченице свакако морају бити (1) граматички коректне, (2) смислено повезане тако да се надовезују једна на другу, и (3) тематски повезане. Овим су обухваћени и основни, најшире схваћени критеријуми текстуалности: кохерентност и кохезија. Иако не представљају довољан услов да би се нека језичка датост сматрала текстом, кохерентност и кохезија су критеријуми без којих текст не може да постоји.

Најуже схватање кохезије подразумева да кохерентност неког текста произлази из његове садржајно-тематске јединствености (Адамзик 2016: 251f.). Испуњење овог критеријума могуће је на тај начин што се на предмет расправе у тексту указује више пута. Овај текстуални феномен поновног указивања на нешто што је у тексту већ споменуто, Бринкер (1988) назива управо поновним указивањем на дати појам (нем. *Wiederaufnahme*), Лангер (1995) испреплетеношћу (нем.

Verflochtenheit), а Линке, Нусбаумер (2000) рекурентношћу (нем. *Rekurrenz*).

Средства рекурентности узета у обзир у оквиру овог истраживања могу се поделити у три велике групе: рекурентност или поновно указивање, одређени и неодређени члан, и конекција.

На једном споменути објекат може се указивати различитим језичким средствима (што је и пожељно, како би се избегло да текст делује монотono). Тако се рекурентност може постићи уз помоћ истог језичког материјала (*У нашој улици живи један дечак. Дечак је врло несташан.*), различитог језичког материјала (*То дериште треба научити памети.*), или уз помоћ замене (супституције) (*Он ми је једанпут лоптом разбио прозор.*) (уп. Линке, Нусбаумер 2000: 306). Из датих примера лако се закључује да рекурентност претпоставља да се референтни исказ односи на исти ванјезички објекат као и исказ искоришћен за поновно указивање на њега (Бринкер 1988: 26). Оваква појава да се више различитих исказа односи на исти референтни појам у ванјезичкој стварности, назива се кореферентност. Битно је нагласити да појам кореферентности не треба мешати са појмом синонимије, која представља чисто семантички феномен, иако синоними могу бити средство за изражавање кореферентности (уп. Шварц-Фризел, Констен 2014: 81).

Према Линке и Нусбаумер (2000: 307ff., цит. према Зандиг 2006: 367) могу се разликовати три врсте рекурентности у тексту: (1) чисто изразна, (2) чисто садржајна и (3) и изразна и садржајна. С обзиром на то да се чисто изразна рекурентност односи првенствено на изразни ниво текста и подразумева пре свега нпр. ритам, риму или стилске фигуре попут алитерације или паралелизма, она није била заступљена у текстовима студената; од највеће важности за испитивање нивоа текстуалне језичке компетенције студената била је комбинација изразне и садржајне рекурентности.

Под комбинацијом изразне и садржајне рекурентности подразумева се рекурентност језичког материјала, која се може појавити у виду рекурентности истоветног језичког материјала, парцијалне рекурентности или супституције уз помоћ, на пример, синонима или хиперонима. У ову врсту рекурентности

спадају, осим тога, и парафраза и проформе, док се у садржајну рекурентност убрајају рекурентност имплицитног, рекурентност семантичких обележја и рекурентност тематског оквира (од којих се само последњи показао као битан за анализу).

Када су у питању одређени и неодређени члан, њихова употреба као кохезивног средства уско је повезана са рекурентношћу идентичног језичког материјала. Наиме, при увођењу референтног објекта као нове информације, у немачком језику (као и у неким другим језицима који познају граматичку категорију одређеног и неодређеног члана) користи се неодређени члан, док се при поновном реферисању на исти појам употребљава одређени члан. Употреба одређеног и неодређеног члана, односно грешке ове природе, од значаја су за кохерентност текста утолико што погрешна употреба или изостављање члана може довести до потешкоћа у интерпретацији текста и самим тим до оцењивања текста као некохерентног.

Трећи тип кохезивних средстава представљају конектори. Прототип конектора у немачком језику чине конјунктори и субјунктори, међутим, везе између реченица могу се изразити и другим језичким средствима, попут номиналних, прилошких и препозиционалних фраза, прилога, придева итд.

На основу значења, конектори се деле на: копулативне, адверзативне, дисјунктивне, каузалне, консекутивне, финалне, концесивне, кондиционалне, темпоралне, рестриктивне, спецификујуће, компаративне, пропорционалне, модално-инструменталне и неутралне конекторе (Ђуровић 2011: 190f.)

Когнитивни аспекти кохерентности текста

Познато је да свака реч, па и реченица, са собом носи неко значење. Међутим, исто толико је важно и запитати се: да ли след тих реченица као реципијента има неки смисао? На који начин је тај смисао репрезентован? Изрази споменути у тексту могу, засебно, имати многа значења; у датом тексту, међутим, они имају само један смисао (уп. де Богранд и Дреслер 1981: 53). Када говоримо о смислу, говоримо о дубљој структури

текста, односно о ономе што де Богранд и Дреслер (1981) називају кохерентношћу (за разлику од њиховог схватања кохезије као граматичких везивних елемената), а ван Дајк (1992) глобалном кохерентношћу или макроструктуром.

Да би се открио смисао неког текста није довољно само језичко знање, односно познавање одређеног комуникацијског кода, већ је потребно и опште знање, знање о свету око нас, као и одређене когнитивне способности. Како наводе де Богранд и Дреслер (1981:54), одређени изрази са којима се сусрећемо у тексту у нашој глави активирају увек исте концепте, тј. 'конфигурације знања' везане за тај израз, који су смештени у нашој 'активној меморији'. Концепти који се активирају углавном су исти код свих реципијената, на основу чега се може закључити да се овако схваћена кохерентност не конституише на индивидуалном нивоу, већ прати одређене опште стандарде. Уз помоћ ових когнитивних способности, способни смо да различите пропозиције у тексту доведемо у везу једну са другом, при чему несвесно упоређујемо текстуалну реалност са сопственом, свакодневном реалношћу (уп. Шварц-Фризел, Констен 2014: 90). Шварц-Фризел и Констен такође напомињу да препознавање континуитета у неком тексту не зависи само од следа граматички коректно везаних реченица, већ и од препознавања плаузибилних веза између тих реченица. Ову појаву називају критеријумом плаузибилности (*ibid.* 89). Плаузибилност реципијенту постаје видљива тек након активирања одговарајућих концепата, односно 'чанкова'⁵ знања.

Будући део дубље структуре текста, ови аспекти кохерентности односно кохезије не могу се посматрати у самом тексту, јер не представљају видљив, 'опипљив' језички материјал. За предмет овог истраживања когнитивни аспекти кохерентности текста од важности су превасходно при одређивању критеријума за евалуацију елемената кохерентности и кохезије у писменим радовима студената.

5 Термин 'чанк' (енг. *chunk*), у психологији означава речи или појмове груписане у јединствену целину ради лакшег процесуирања.

Методологија истраживања

За анализу су коришћени писмени радови студената прве и треће године студија из предмета Савремени немачки језик, на смеру Немачки језик, књижевност, култура на Филолошком факултету у Београду, и то радови из трећег и четвртог испитног рока школске 2018/2019. године. Ради се о следећим врстама текста:

- 1) Писмо жалбе – трећи испитни рок на првој години студија;
- 2) Опис графикона – четврти испитни рок на првој години студија;
- 3) Аргументација и изражавање мишљења на основу датог текста – трећи и четврти испитни рок на трећој години студија.

Будући да се ради о два узастопна испитна рока, међу радовима у четвртог испитном року присутни су и поновљени радови студената који у трећем испитном року на овом испиту нису задовољили критеријуме. Ради равноправности радова, у овој ситуацији ограничили смо се само на прве написане радове студената. Након елиминације поновљених радова студената, корпус за анализу су чинила:

- 42 рада из трећег и 13 радова из четвртог испитног рока на првој години студија (укупно 55 радова), и
- 34 рада из трећег и пет радова из четвртог испитног рока на трећој години студија (укупно 39 радова).

У погледу радова студената са прве и треће године студија, прво што упада у очи јесте да се суочавамо са три различите текстуалне форме (писмо жалбе, опис графикона, аргументација и изношење мишљења). На први поглед ово може деловати као методолошки проблем, будући да различите врсте текста захтевају различита језичка средства, но у овом случају све три врсте текста захтевале су и аргументовање и изражавање сопственог мишљења о датој теми. Стога можемо поћи од тога да би за конституисање ових врста текста била потребна врло слична језичка средства.

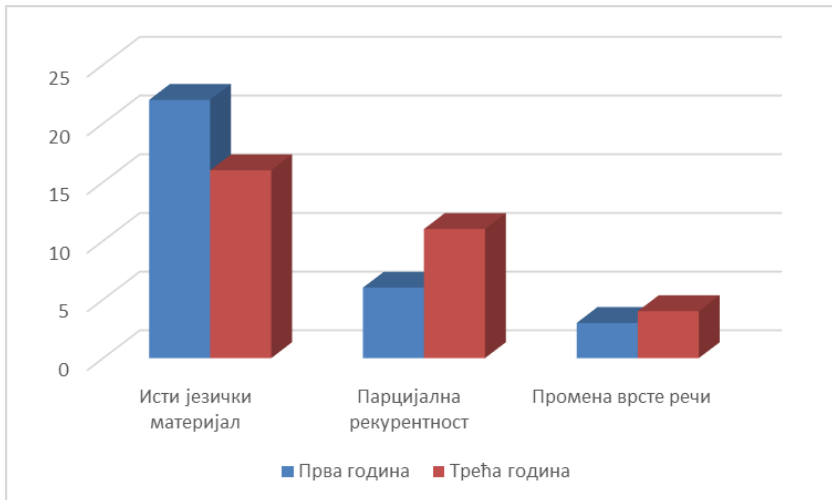
Друга препрека са којом смо се суочили јесте чињеница да се број захтеваних речи разликује за прву и за трећу годину (у првој години текст треба да садржи око 200 речи, док за трећу

годину ова бројка износи 250-280 речи). Овај проблем решили смо на следећи начин: на основу задатог броја речи (за трећу годину узета је средња вредност од 265 речи) израчунали просечан број речи у свим текстовима са прве (11.000 речи), односно са треће године (10.335 речи), како бисмо на крају могли да одредимо процентуалну присутност кохезивних средстава у текстовима у односу на укупан број речи. Такође смо израчунали процентуалну присутност две велике групе кохезивних средстава – конектора и средстава рекурентности.

У даљем тексту ће бити изложени најважнији резултати спроведене анализе.

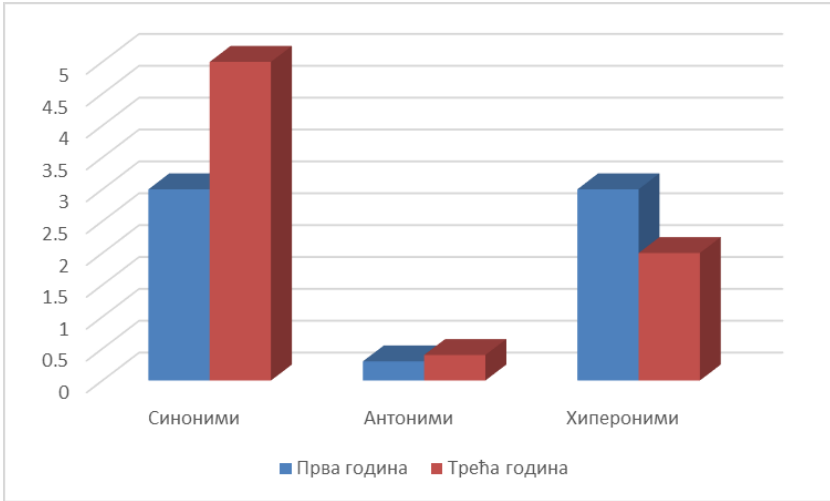
Рекурентност језичког материјала

Када је у питању рекурентност језичког материјала, резултати анализе изгледају овако:



На основу графикана можемо приметити знатно већу употребу истоветног језичког материјала у радовима студената са прве године студија, док је на трећој години нешто заступљене

нија парцијална рекурентност и промена врсте речи. Овакви резултати говоре у прилог томе да студенти треће године располажу ширим вокабуларом, што им омогућава да за указивање на претходно споменути референтни објекат користе разноврснији језички материјал. Ова тврдња потврђује се и при анализи супституционих средстава:



Поред тога што је супституција уопштено чешћа појава у радовима студената са треће године, у њиховим радовима се може приметити и знатно интензивнија употреба синонима за поновно указивање на споменути појам. Објашњење за већу бројност хиперонима на првој години могло би да лежи у чињеници да су хипероними, као општији појмови, често лексеме које се јављају на нижим нивоима учења страног језика, те су из тог разлога познатији студентима на нижим годинама, док синоними понекад могу захтевати врло висок ниво језичке компетенције, до ког се долази тек на каснијим годинама студија.

Антоними су, међутим, и на првој и на трећој години везани за лексеме које припадају нижим нивоима језичког знања (bestehen – durchfallen, viel Zeit – wenig Zeit, schließen – öffnen) и најчешће се не заснивају на лексемама добијеним уз помоћ

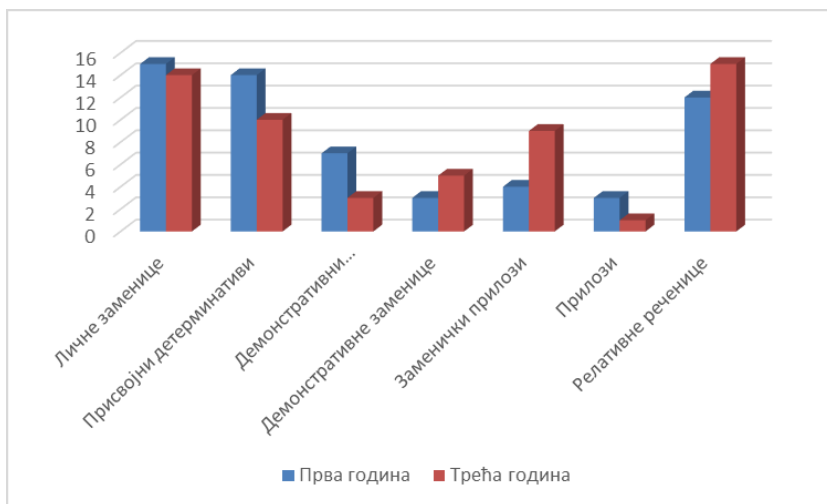
механизама творбе речи (префиксацијом или суфиксацијом), већ на тзв. правим антонимима, односно антонимима са различитим кореном речи. Разлог томе лежи у чињеници да често постоји несигурност око тога уз помоћ које морфеме се гради одређени антоним. Будући да је творба речи део градива на трећој години студија, разумљиво је да ова област представља потешкоћу за студенте прве године, али и извор несигурности за студенте треће године, због чега је већина студената компензује уз помоћ других језичких средстава (попут негације).

Проформе

Док супституција представља замену референтног израза изразом који сам за себе има одређену семантичку вредност, дотле проформе представљају замену референтног израза (најчешће кратким) речима које су значењски 'празне', односно имају само способност да се путем граматичких категорија (рода, броја) везују за друге речи или изразе. Прототип проформи стога јесу заменице, али као средство анафоризације могу бити употребљени и прилози (*ту, овде, тамо*), заменички прилози (нем. Pronominaladverbien – *worüber, dabei, damit*), присвојни детерминативи (*наш, мој, њен*) као и демонстративне заменице (*овај, тај, онај*). Већина проформи је, будући значењски 'празне', везана за граматички (синтаксички) аспект много више него за семантички (мада, наравно, границе између различитих аспеката језика нису увек јасне и прецизне). Немајући своје самостално значење, ове речи се строгим синтаксичким и семантичким правилима везују за референтни израз, што их чини знатно компликованијим за употребу. Поред тога (или управо због тога), многе проформе, попут нпр. заменичких прилога, уче се тек на напреднијим нивоима језичке компетенције, будући да је потребно неко време да би се схватиле семантичке везе које се успостављају уз њихову помоћ. Ово, вероватно, представља и разлог за то што је заступљеност већине проформи већа на трећој години студија.

У текстовима студената јавља се укупно једанаест врста анафоричких елемената. У односу на укупан број средстава ре-

курентности, проформе у текстовима са прве године студија чине 60%, док овај број за трећу годину износи 61%. Квантитативно гледано, ово није велика разлика. Највећа дискрепанца, међутим, може се уочити у квалитету, односно разноликости одабраних језичких средстава анафоризације:



Како резултати показују, проформе које су знатно бројније у радовима са прве године јесу личне заменице, присвојни придеви и демонстративни детерминативи. Са једне стране, личне заменице и присвојни детерминативи су речи које се уче већ на самом почетку, тако да њихова већа бројност сведочи о томе да се студенти прве године више ослањају на познате и стога сигурне конструкције, док студенти треће године поред ових врста речи употребљавају и многа друга језичка средства. Са друге стране, чешћа употреба демонстративних детерминатива на првој години може се образложити чињеницом да су многи студенти прве године, с обзиром на тему жалбе, већ у првој реченици користили формулацију 'на овом факултету/на овој катедри', иако дати референтни објекат није био претходно споменут, али се имплицитно подразумевао.

Насупрот томе, на трећој години се примећује чешћа употреба демонстративних заменица и заменичких прилога. Ово не изненађује уколико се узме у обзир да демонстративне заменице захтевају нешто већу способност апстраховања и схватања семантичких веза него демонстративни детерминативи, већ самим тим што употреба демонстративних детерминатива у већини случајева иде у пару са рекурентношћу истог језичког материјала, док употреба демонстративних заменица захтева вишу језичку компетенцију која кориснику омогућава да препозна имплицитне семантичке везе између израза на вишем нивоу од реченичког. Заменички прилози, са друге стране, претпостављају и одређено синтаксичко знање, будући да један њихов део чини препозција која директно зависи од валентности лексеме за коју се везује. Несигурност студената у вези са препозицијом која одговара датој лексеми може стога бити један од разлога мање заступљености овог кохезивног средства у радовима студената са прве године студија.

Већа присутност релативних реченица, заједно са већим процентуалним уделом демонстративних заменица у радовима студената са треће године студија доприноси већој заступљености укупних зависних реченица на трећој години студија, што ће се додатно потврдити и анализом конектора (субјунктора). Присутност већег броја зависних реченица говори у прилог чињеници да студенти на трећој години студија располажу разноврснијим и комплекснијим језичким материјалом, те је њихова језичка компетенција, глобално гледано, на вишем нивоу него код студената на првој години студија.

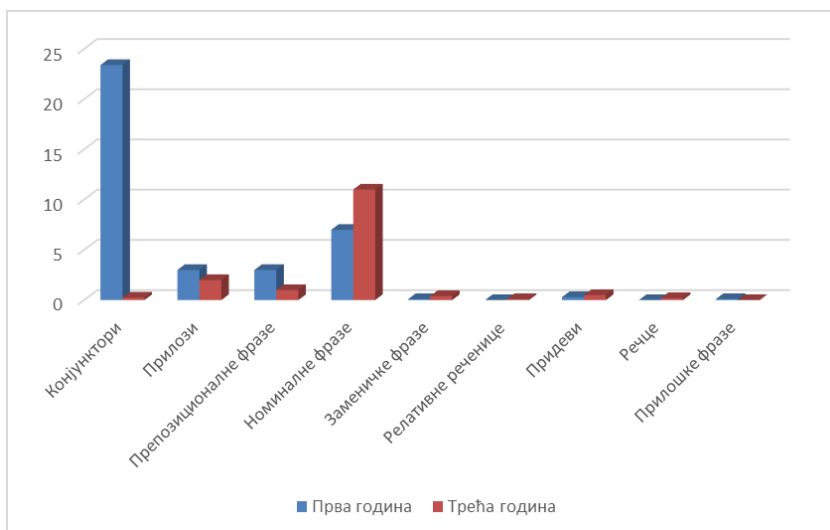
Конектори

Као што је раније већ напоменуто, конектори јесу речи којима се изражава семантичка повезаност две или више реченица, чиме у највећем броју случајева као резултат од неколико простих реченица настаје једна сложена. (Изузетак постоји у оним случајевима када као конектори нису употребљене конјункције, већ нека друга врста речи; међутим, комплекс-

ност следа реченица који настаје на овај начин може се изједначити са комплексношћу сложених реченица насталим уз помоћ конјункција.) Тако настале сложене реченице јесу одлика вишег нивоа језичке компетенције, управо због тога што подразумевају већу способност апстраховања и (ре)конструисања семантичких веза у тексту.

Из овог разлога било би оправдано претпоставити да ће заступљеност конектора бити већа у радовима студената са треће године студија, што се и показало тачним: У односу на просечан укупан број речи у текстовима, разлика у процентуалној заступљености конектора износи готово два процента у корист треће године (8,2% напрема 6,4%). Ова бројка можда на први поглед не делује значајно, али, као и код рекурентности, највећа разлика може се приметити управо у разноврсности употребљених конектора.

Када је реч о копулативним конекторима, с обзиром на њихову семантику очекивано је да они представљају најбројнију заступљену групу конектора у текстовима (чак 37% свих конектора на првој и 40% на трећој години). Учесталост различитих копулативних конектора изгледа овако:



Убедљиво најчешће заступљену групу копулативних конектора чине конјунктори (преко 60% од свих копулативних конектора на обе године), што не чуди када се узме у обзир чињеница да првенствено саставни конектор 'u' (*und*) генерално представља један од најчесталијих везника. (Он је у свим текстовима и на првој и на трећој години, поред конектора *dass*, најзаступљенији конектор, са преко 130 рекуренција.) Такође, на трећој години се може посматрати и већа присутност дводелних копулативних конјунктора (*nicht nur... sondern auch, sowohl... als auch*) – док је на првој години употребљен само један овакав конектор, на трећој години их је употребљено девет. Треба, међутим, још једном напоменути да се ради само о конекторима који повезују реченице; уколико би се узеле у обзир и номиналне фразе повезане дводелним конекторима, њихова присутност на обе године била би знатно виша.

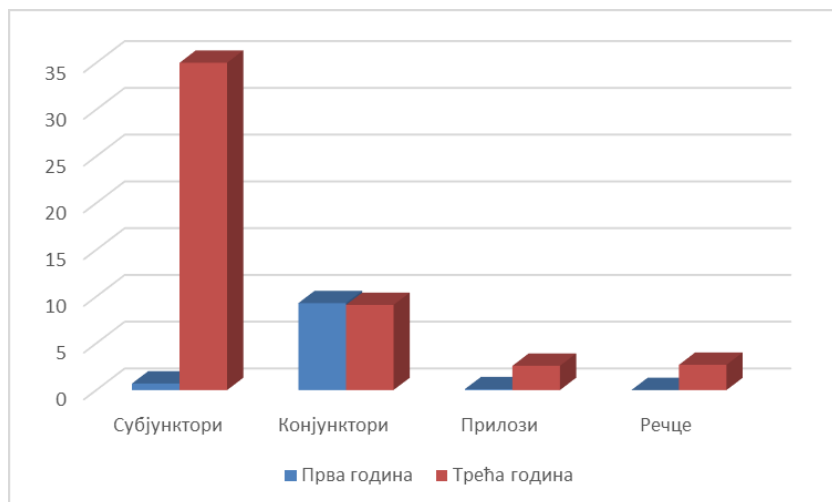
На другом месту по заступљености јесу номиналне фразе, са знатно већом заступљеношћу на трећој години (разлика од 3%). Како се у овим случајевима ради о фразама попут на првом месту, први/други/следећи разлог/аргумент, на последњем месту⁶ и сл, јасно је да ове фразе првенствено служе за структурисање текста. С обзиром на то да се ради о набрајању, одлучили смо да и ове фразе уврстимо у набрајајуће копулативне конекторе. Тако смо делимично добили увид и у способност студенаца да на јасан и логичан начин структуришу текст, што такође знатно доприноси кохерентности текста. На основу добијених података приказаних у горњој табели може се, стога, закључити да студенти треће године, користећи се већим бројем ових и сличних фраза, на бољи начин структуришу своје текстове, због чега се у њима лакше може испратити 'црвена нит' од почетка до краја текста. У текстовима са прве године недостатак ових конектора најчешће је надомештен копулативним конјункторима, због чега се понекад стиче утисак монотоности текста. Поред тога, на првој години у ову сврху коришћени су и прилози попут *erstens, zweitens, drittens*, или препозиционалне фразе

6 Нем. *An erster/letzter Stelle, der erste/zweite/nächste Grund, das erste/zweite/nächste Argument.*

попут *auf dem ersten/zweiten/dritten Platz*, мада ни збир свих копулативних номиналних и препозиционалних фраза и прилога искоришћених у радовима на првој години не надмашује укупан број искоришћених копулативних номиналних фраза у радовима на трећој години (90 према 91). При томе треба такође узети у обзир да је укупан број речи у текстовима треће године мањи од укупног броја речи на првој години.

Из графичког приказа може се закључити да су ове четири врсте речи у функцији копулативних конектора готово једине присутне на првој години, док се у овој функцији на трећој години јављају још и заменичке фразе, једна релативна реченица (*Was noch zu erwähnen wäre, ist...*) и придеви, што говори у прилог већој разноврсности конектора на трећој години.

Каузални конектори чине трећу групу конектора по учесталости, одмах након копулативних и неутралних конектора. Када је реч о њиховој заступљености у анализираним текстовима, такође се може приметити да је њихов удео у радовима студената са треће године знатно већи него на првој години, као и да је језички материјал коришћен за изражавање каузалних релација разноврснији на трећој години. Графички приказ добијених резултата изгледа овако:



Оно што на први поглед упада у очи јесте разлика у употреби конјунктора која износи готово 35% (у односу на укупан број каузалних конектора). Разлог томе може се потражити у чињеници да прототип каузалних конектора јесу субјунктори *weil* и *da*, док је конјунктор *denn* нешто ређе у употреби. Узимајући то у обзир, иако је присуство каузалних конектора свакако веће у радовима са треће године, и то за око 3%, употреба субјунктора је скоро изједначена, а учесталост прилога и речци у овој функцији нешто већа на трећој години, може се доћи до закључка да студенти на трећој години користе више врста каузалних конектора како би избегли да текст одаје утисак једноличности, док се студенти прве године више држе учесталије и стога сигурније варијанте, односно субјунктора.

Когнитивни аспекти кохерентности текста

Когнитивни аспекти кохерентности пре свега се односе на читаочеву интерпретацију текста. У овом делу ћемо изнети општи утисак при читању сваке врсте текста и факторе који су на њега утицали.

Када је реч о писмима жалбе на првој години, прво што се може приметити јесте да скоро сви текстови од почетка до краја имају јасну структуру – обраћање, увод, главни део и завршни део. Копулативне номиналне фразе такође доприносе организацији текста, тако да читалац у тексту може добро да се оријентише. Међутим, оно што упада у очи при читању ових текстова јесте чињеница да скоро сви радови почињу и завршавају се на исти начин, односно да студенти за уводни и завршни део писме користе готово идентичне фразе. Са једне стране, дате фразе је свакако пожељно користити како би текст имао јасну структуру, међутим, са друге стране, посебно код употребе фраза попут *Ich wende mich an Sie/schreibe Ihnen mit einer Beschwerde; Ich glaube, Sie verstehen, wie enttäuscht ich bin* или *Ich sehe mich gezwungen, meinen Anwalt einzuschalten* готово да нема никаквих одступања или измена, чак и када оне (посебно ова последња) у датом кон-

тексту немају много смисла. Ова појава говори о могућности да су студенти једноставно напамет научили фразе које су им понуђене као алат, како би их само 'залепили' у текст на одговарајуће место. Због тога читалац понекад мора да се замисли над одређеним деловима текста како би одгонетнуо смисао, што доприноси утиску некохерентности текста.

Слична тенденција може се препознати и при описивању графикана. Наиме, премда сви текстови имају јасну структуру, та структура је у овом случају предодређена питањима постављеним у самом задатку, на која је у оквиру текста требало одговорити. Проблем који се у вези са тим јавља јесте честа неспособност студената да повежу одговоре на задата питања у јединствену целину уз помоћ средстава за постизање кохерентности, тако да садржај од почетка до краја прати одређену тематику и на основу тога се интерпретира као текст. Из тог разлога описи графикана често делују као четири засебне целине, односно четири засебна краћа текста, у којима се тачно може препознати питање које је у задатку постављено. Ово такође наводи читаоца на закључак да текст није у потпуности кохерентан, будући да се ток мисли током читања више пута прекида и преноси на другу тему.

У текстовима студената на трећој години ситуација изгледа нешто другачије. Упркос чињеници да се и у радовима са треће године могу препознати исте или сличне номиналне фразе искоришћене у сврху структурисања текста, као и врло слични уводни делови, при њиховом поређењу не стиче се утисак да су поменуте фразе научене напамет и само 'убачене' на одговарајуће место у тексту. Разлог томе је превасходно чињеница да се јављају различите варијанте понуђених фраза, као и да се оне користе у различитим функцијама и контекстима. Такође, уколико је једна фраза искоришћена више пута у истом тексту, то је најчешће учињено уз мале измене у језичком материјалу, што у радовима са прве године није случај. Из овог разлога се већина текстова са треће године може без прекидања мисаоног тока пратити од почетка до краја и одаје утисак компактне, јединствене целине.

Када се узму у обзир све поменуте примедбе, може се извући коначан закључак да су кохезивна средства у радовима на трећој години студија коришћена са више разумевања и на смисленији начин него што је то случај на првој години, те да радови на трећој години стога одају већи утисак кохерентности него радови са прве године.

Ниво текстуалне компетенције студената према ЗЕО

При упису на Филолошки факултет у Београду, смер Немачки језик, књижевност, култура, од студената се очекује да поседују ниво језичке компетенције који одговара А2-Б1 нивоу ЗЕО (2003), док се на крају прве године студија очекује да су студенти достигли сигуран Б1 ниво. Након тога, на крају друге године очекује се да су студенти достигли ниво језичке компетенције Б2, док се по завршеној трећој години студија очекује да студенти достигну Ц1.1 ниво. На завршној години очекује се да студенти достигну ниво језичке компетенције Ц1.2. У предстојећем поглављу упоредићемо захтеве Катедре за германистику на првој и трећој години студија са резултатима добијеним анализом текстова са прве и треће године, са циљем да испитамо да ли су студенти испунили критеријуме за задате нивое језичке компетенције. У ту сврху било би погодно још једном се осврнути на закључке донесене на основу анализе кохезивних средстава у текстовима студената.

Резултати добијени уз помоћ ове анализе имплицирају да се језичка компетенција студената треће године, када је у питању критеријум кохерентности текста, налази на вишем нивоу, као и да је њихово схватање текста другачије (напредније). Може се приметити да студенти треће године текст не схватају само као „кохерentan след реченица“, већ да препознају и узимају у обзир чињеницу да текст има одређену комуникативну функцију коју треба да испуни. За студенте прве године текст, бар у оквиру анализираних писмених испита, још увек представља пуко одговарање на задата питања, уз коришћење уна-

пред научених фраза, али без конкретног разумевања њихове основне комуникативне функције.

Уколико погледамо критеријуме кохерентности текста наведене у ЗЕО, видећемо да се од студената на нивоу Б1, који би одговарао нивоу компетенције на првој години студија, очекује да „могу да повежу краће, једноставне и препознатљиве елементе у повезан говор“ (ЗЕО 2003: 130). У прилог овој тврдњи говори чињеница да студенти прве године више нагињу ка коришћењу простих реченица у односу на студенте треће године, због чега су у њиховим радовима конјунктори знатно заступљенији од субјунктора. Поред тога, у радовима са прве године може се приметити тенденција ка коришћењу израза који би припадали нижим нивоима језичке компетенције, вероватно из разлога што су студентима ови изрази већ познати, те стога представљају сигурне варијанте и претпостављају мању вероватноћу прављења грешака. Ову хипотезу поткрепљује мања заступљеност средстава супституције, парцијалних рекуренција и промене врсте речи, као и знатно већа заступљеност рекурентности истоветних језичких израза и веће ослањање на речи из истог лексичког поља.

Са друге стране, уколико погледамо критеријуме за први следећи виши ниво текстуалне језичке компетенције (почетни Б2 ниво), примећујемо да се од корисника очекује да „може да употребљава ограничен број артикулатора за повезивање језичког израза, иако се дешава да током неке дуже интервенције дође до 'празног хода'“ (ibid. 130). За многе радове са прве године студија ова тврдња не би била далеко од истине. Наиме, иако у овим радовима преовладавају једноставније језичке структуре, с правом се може рећи да су употребљена кохезивна средства разноврсна, премда не у тој мери као она употребљена у радовима са треће године студија. Такође се може констатовати да при покушају грађења сложених језичких структура или при употреби недовољно познатих израза код студената прве године студија неретко долази до прављења грешака, односно до 'празног хода'.

Када се све речено узме у обзир, долази се до закључка да су студенти на првој години на прелазу са Б1 на Б2 ниво текстуалних језичких компетенција.

Када је реч о трећој години, претпостављени ниво знања је Ц1.1. У том смислу студенти би требало да буду способни да „произведу јасан, течан и добро структуриран текст, показујући контролисану употребу језичких средстава за структурисање и артикулацију“ (ibid. 130). Као што смо претходно напоменули, добијени подаци говоре да студенти треће године студија располажу разноврсним језичким материјалом у погледу кохезивних средстава, као и да је присутност кохезивних елемената у текстовима релативно висока. Осим тога, поред саме употребе великог броја конектора, они су употребљени на смислен начин, тако да су текстови јасно структурирани од почетка до краја, што омогућава читаоцу да тему прати без већих ометања мисаоног тока. У складу са наведеним карактеристикама текстова студената са треће године студија, може се извести закључак да њихова текстуална језичка компетенција одговара очекиваном Ц1.1 нивоу.

Закључак

На основу резултата анализе писмених радова студената могу се извести следећи закључци:

- Када је у питању рекурентност језичког материјала, студенти прве године студија највише се ослањају на рекурентност истог језичког материјала, док су код студената треће године знатно заступљеније парцијалне рекуренције и промена врсте речи.
- Сва три вида супституције (синоними, антоними и хипероними) далеко су заступљенија у радовима студената треће године студија. На основу ова два фактора може се закључити да студенти треће године располажу ширим активним вокабуларом него студенти прве године, што њихову језичку компетенцију смешта на виши ниво од њихових млађих колега.
- У погледу проформи, у радовима са прве године заступљеније су једино личне заменице и присвојни и

демонстративни детерминативи. Ова три средства захтевају нижу способност апстраховања и успостављања семантичких веза у тексту него демонстративне заменице и заменички прилози, којих има више у радовима студената са треће године.

- Релативне реченице такође су заступљеније на трећој години и чинећи комплексније и захтевније језичке структуре такође одговарају напредном нивоу језичке компетенције, док студенти прве године више нагињу грађењу низа простих реченица.
- Укупна заступљеност конектора већа је на трећој години студија, што је један од фактора који говоре о бољој повезаности текстова код старијих студената.
- Врсте речи употребљене у функцији конектора разноврсније су у радовима са треће године, што заједно са резултатима анализе рекурентности потврђује тврдњу да студенти треће године активно користе већи дијапазон језичких средстава у сврху постизања кохерентности.
- Док текстови студената прве године често делују непрекидано и једнолично, у радовима студената треће године примећује се боље јединство теме од почетка до краја текста.
- Сви наведени закључци недвосмислено сведоче о чињеници да се текстуална језичка компетенција студената на трећој години студија налази на знатно вишем нивоу него што је то случај код студената на првој години студија. Оно што је притом такође важно напоменути, јесте да су на утисак (не)кохерентности текста у великој мери утицале и граматичке грешке, које се знатно чешће јављају у радовима са прве године студија, а које понекад није ни могуће сасвим јасно разграничити од грешака у кохерентности. Имајући то у виду, сматрамо да би ова анализа кохезивних елемената могла бити употпуњена неком даљом анализом граматичких грешака у радовима студената, како би се добили прецизнији подаци о нивоу текстуалне језичке компетенције студената.

ЛИТЕРАТУРА

- Адамзик 2016: Adamzik, K. *Textlinguistik: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven, 2., völlig neu bearbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Бринкер 1988: Brinker, K. *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Савет Европе 2001: Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- де Богранд и Дреслер 1981: de Beaugrande, R., Dressler W. *Introduction to Text Linguistics*. London/New York: Longman.
- Ђуровић 2011: Ђurović, A. *Grundfragen der deutschen Syntax*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Халидеј, Рукаија 1976: Halliday, M. A. K., Ruqaiya H. *Cohesion in English*. London: Longman Group Ltd.
- Линке и Нусбаумер 2000: Linke, A., Nussbaumer, M., Rekurrenz, in: Brinker et al. (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research 1. Halbbd. / Volume 1*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 305-315.
- Зандиг 2006: Sandig, B. *Textlinguistik des Deutschen, 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH&Co.
- ЗЕО 2003: *Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Шварц-Фризел 2006: Schwarz-Frisel, M., Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität, in: Ziegler, A., Scherner M. (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik: Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik 2), 63-75.
- Шварц-Фризел и Констен 2014: Schwarz-Friesel, M., Consten, M. *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Danijela Vranješ

TEXTKOHÄRENZ UND KOHÄSION IN SCHRIFTLICHEN PRÜFUNGEN VON STUDIERENDEN IM ERSTEN UND IM DRITTEN JAHR DES GERMANISTIKSTUDIUMS

Zusammenfassung

Textkohärenz und -kohäsion sind als zentrale Begriffe in der Textlinguistik von ausschlaggebender Bedeutung, wenn es um die textuelle Sprachkompetenz geht. Anhand der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Analyse der Kohäsionselemente in schriftlichen Prüfungen von Studenten im ersten und im dritten Jahr des Germanistikstudiums an der Philologischen Fakultät in Belgrad konnte empirisch bewiesen werden, dass sich die textuelle Sprachkompetenz der Studenten im dritten Jahr auf einem deutlich höheren Niveau befindet als die der Studenten im ersten Jahr. Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen entspricht die textuelle Sprachkompetenz der Studenten im ersten Jahr dem Niveau B1-B2, und die der Studenten im dritten Jahr dem Niveau C1.1.

Schlüsselwörter: Textkohärenz, Textkohäsion, textuelle Sprachkompetenz, Sprachkompetenz, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

SCHULISCHER DAF-UNTERRICHT MIT UND OHNE ELEMENTE DER DRAMAPÄDAGOGIK: WORTSCHATZ IM FOKUS

Der Beitrag stellt eine Zusammenfassung der Dissertation der Autorin dar, die sich mit der Untersuchung der Unterschiede zweier Unterrichtsansätze hinsichtlich kognitiver und affektiver Variablen beschäftigt: dem herkömmlichen und dramapädagogischen DaF-Unterricht. Die Untersuchung wurde an zwei Primarschulen in Serbien mit 60 Fünftklässler/-innen durchgeführt, die während ihres ersten Lernjahrs anhand verschiedener Erhebungsinstrumente getestet und befragt wurden (s. Dragović 2019). Während in der Dissertation das Sprachenlernen im Allgemeinen und das Grammatiklernen im Einzelnen im Vordergrund stehen, wird der Fokus in diesem Beitrag auf das Vokabellernen verlagert. Am Beispiel einer Unterrichtseinheit wird demonstriert, worin die Unterschiede in der Wortschatzvermittlung im dramapädagogischen und herkömmlichen DaF-Unterricht bestehen. Aus den Erkenntnissen der Dissertation abgeleitete Handlungsempfehlungen für den Unterricht schließen den Beitrag ab.

Schlüsselwörter: Schulischer Kontext, Dramapädagogik, Fremdsprachenunterricht, DaF-Unterricht, Anfängerunterricht, Wortschatzvermittlung.

1. Einführung

Als DaF-Lehrerin, die mit der Grammatikvermittlung im eigenen Unterricht unzufrieden war, entschied die Autorin des vorlie-

* georgina.dragovic@filum.kg.ac.rs

genden Beitrags, eine Untersuchung durchzuführen, deren erstes Ziel darin bestand, der Frage nachzugehen, ob sich die Grammatikvermittlung durch den Einsatz der Dramapädagogik in zweierlei Hinsicht verbessern ließe: hinsichtlich des Grammatikerwerbs und der Einstellung zur Grammatik. Da jedoch viele Forschungsarbeiten vorliegen, die von positiven Effekten der Dramapädagogik berichten (vgl. etwa Tschurtschenthaler 2013; Jelic 2011; Even 2003), aber nur wenige, welche die Überprüfung der (hypothetisch) positiven Effekte intendieren (vgl. etwa Bora 2017; Kao 1994), wurde die Ausgangsmotivation schnell durch einen größeren Beweggrund erweitert: die Überprüfung der *Effizienz der Dramapädagogik*.¹ Aus diesem Grund war es das Hauptanliegen, zu untersuchen, inwiefern sich der dramapädagogische und der herkömmliche DaF-Unterricht in einer Regelschule in Hinsicht auf kognitive (Lernleistung) und affektiv-motivationale Variablen (Motivation, Sprachangst und Einstellungen) unterscheiden (vgl. Dragović 2019: 199–119-122). Der bisher vorliegende Kenntnisstand erlaubte es, von der These auszugehen, dass «[d]ramapädagogische Verfahren [...] einen positiven Einfluss auf das Lernen und Lehren von Fremdsprachen im schulischen Unterricht haben [können]» (ebd.: 1).

2. Warum dramapädagogisch?

Die Dramapädagogik wird als performativer «Ansatz, der die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken einsetzt» (Tselikas 1999: 21) definiert. Da diese sehr weit gefasste Definition auch andere performative Ansätze umfassen kann, wird die Dramapädagogik an dieser Stelle näher verortet werden: Sie ist ein Ansatz, der durch den Einsatz performativer Mittel *prozessorientiertes, interaktiv-kommunikatives, spielerisches, ganzheitliches, handlungs- und erfahrungsbezogenes* Sprachenlernen herbeiführt.² Gerade in

1 Für eine Übersicht über die Forschungslage der Dramapädagogik s. Dragović (2019: 22–25, 103–114).

2 Für eine Abgrenzung der Dramapädagogik von anderen performativen Ansätzen s. Dragović (2019: 66–72).

diesen Attributen liegen die Gründe für die Wahl des Unterrichtsansatzes für die Untersuchung. Grundsätzlich sollte es mit der Dramapädagogik möglich sein, entsprechende Nachteile des heutigen Fremdsprachenunterrichts – wie z. B. *lehrwerkzentrierter, bewegungsarmer, emotional wenig ansprechender, stark kognitiv ausgerichteter* Unterricht und Einsatz *herkömmlicher Verfahren* – zu überbrücken.³ Die Idee dahinter ist, durch den Einsatz der Dramapädagogik *motorischen, kreativen, ästhetischen, emotionalen* und *empathischen* Faktoren mehr Gewicht zu verleihen (vgl. Even 2003: 21), weil davon ausgegangen wird, dass dann die Lern- und Behaltensleistung, Motivation, Einstellungen und Sprachangst im Fremdsprachenunterricht optimiert werden können.

3. Also nur dramapädagogisch?

Soll der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht das Lehrwerk, das Sitzen in Bänken, neutrale Inhalte sowie „reine“ Kopfarbeit ersetzen? Keineswegs; vielmehr ginge es darum, den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht beizubehalten, aber durch die Elemente der Dramapädagogik zu bereichern, damit nicht nur die Mängel des herkömmlichen, sondern auch jene des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts beseitigt werden, nämlich das Problem der Integration des dramapädagogischen Ansatzes in den schulischen Kontext (vgl. Jelic 2011: 133). Indem also der „normale“ bzw. ein lehrplangestützter, lehrwerkzentrierter und zeitlich begrenzter Fremdsprachenunterricht als Basis genommen wird, sollen die Grenzen, innerhalb derer sich die Dramapädagogik bewegen darf, gesetzt werden. Dementsprechend werden für den Fremdsprachenunterricht nur diejenigen dramapädagogischen Aktivitäten und Verfahren gewählt, die kursorisch eingesetzt werden können, um die vorgegebenen Lernziele, die im schulischen Kontext erreicht werden sollen, verfolgen zu können (vgl. Dragović 2019: 127-131).

3 Eine extensive Auseinandersetzung mit den Nachteilen des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts findet sich in Dragović (2019: 12-21, 61-63)

4. Doch herkömmlich?

Kritisiert werden könnte auf beiden Fronten: Aufseiten des herkömmlichen Unterrichts könnte gegen den Einbau performativer Elemente wegen unzureichender empirischer Evidenz argumentiert werden. Aufseiten des dramapädagogischen Unterrichts könnten Argumente gegen den kursorischen Ablauf vorgebracht werden, weil vermutet wird, dass das ganze Potenzial der Dramapädagogik ausgeschöpft werden kann, wenn dem Unterricht keine Grenzen gesetzt werden, d. h. wenn nichts vorgegeben und antizipierbar ist.

M. E. erweisen sich sowohl der herkömmliche als auch der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht als schlechte Lösungsoptionen für den schulischen Kontext. Der herkömmliche aus den bereits genannten Gründen; der dramapädagogische wegen der Unvorhersehbarkeit des Ablaufs des dramapädagogischen Prozesses. Deshalb wäre die Zusammenführung der beiden Ansätze einen Versuch wert –, auch wenn dabei in Kauf genommen werden muss, dass potenziell gute Effekte, die der Dramapädagogik zugeschrieben werden, nicht auftreten könnten.⁴

5. Lehrwerkorientierter DaF-Unterricht mit und ohne dramapädagogische Elemente im Vergleich

Da weder der eine noch der andere Unterrichtsansatz dem schulischen Fremdsprachenunterricht gänzlich gerecht werden können, wurden für die Untersuchung zwei Unterrichtskonzepte entwickelt: eins, das *dramapädagogische* Elemente in den lehrwerkorientierten DaF-Unterricht *miteinbezieht*, und ein weiteres, das *dramapädagogische* Elemente aus dem lehrwerkorientierten DaF-Unterricht *ausklammert* bzw. *herkömmliche* Verfahren *ein-schließt* (vgl. ebd.). D. h., das Lehrwerk bildet die Basis beider Unterrichtskonzepte. Der Unterschied liegt lediglich darin, wie die Lehrwerkinhalte im Unterricht behandelt werden. Da in der Disser-

4 Für eine Übersicht über die Pro- und Contra-Argumente s. Dragović (2019: 8–9, 114–118, 253–254).

tation aufgezeigt wird, wie der erste Sprachkontakt und die Grammatikvermittlung in einer „normalen“ und dramaorientierten Stunde ablaufen kann (vgl. ebd.: 131–138), soll im Folgenden aufgezeigt werden, inwiefern die Herangehensweisen an Wortschatzvermittlung unterschiedlich sind. Die Unterrichtseinheit richtet sich an dieselbe Zielgruppe wie in der Untersuchung: Schüler/-innen (SuS) im Anfangsunterricht in DaF an serbischen Grundschulen.

6. Unterrichtseinheit „Schulfächer“

Wie werden Vokabeln und Chunks normalerweise in einem klassischen, lehrwerkzentrierten DaF-Unterricht in Serbien eingeführt und eingeübt? Darüber unterhielt sich die Autorin mit zwei Fachkolleginnen bei der Erstellung des Kontrollkonzepts, das den schulischen Alltag in Serbien darstellen sollte. Aus der Diskussion resultierte, dass das Übersetzen von Wörtern und festen Wendungen aus Lese- und Hörtexten oder das Einführen mithilfe von Bildern und Fotos zu den häufigsten Semantisierungstechniken zählen. Systematisiert werden die neuen Wörter, indem die Lehrperson (LP) die Wörter je nach Geschlecht in drei Spalten an die Tafel schreibt und den SuS dazu rät, diese mit Farben zu markieren (grün, rot und blau). Etwas seltener wird der Wortschatz mittels Definitionen, Synonymen/Antonymen, Übersetzung in der ersten Fremdsprache bzw. Englisch oder Mnemotechniken eingeführt. Noch seltener werden Wörter in den Stunden *so* eingeübt, *dass* die LP eine Rückmeldung darüber bekommt, ob die SuS die ausgesprochenen Wörter gleichzeitig verstehen. Meistens ist es der Fall, dass z. B. Dialoge durch das Einsetzen von neuen Wörtern oder Chunks variiert werden, ohne auf die Bedeutung einzugehen. Die Bedeutung spielt meistens nur dann eine Rolle, wenn man Aussagen über sich oder jemanden aus der Klasse machen soll. Je nachdem, wie man den Wortschatz einübt, werden verschiedene Sozialformen eingesetzt: Einzelarbeit (schriftliches Lösen von Wortschatzübungen), Partner - oder Gruppenarbeit (gegenseitiges Abfragen) oder Arbeit im Plenum (Kettenübung mit Frage-Antwort-Muster). Für

spielerische Aktivitäten, wie das Gedächtnisspiel, das Quartett u. Ä., geschweige denn dramapädagogische Aktivitäten, wird fast nie Zeit eingeräumt.

Angelehnt an die Diskussionsergebnisse wurde das Kontrollkonzept erstellt, dass dem DaF-Unterricht in der Kontrollgruppe diene, der in der Dissertation als *herkömmlicher* DaF-Unterricht bezeichnet wird. In Tabelle 1 kann eingesehen werden, wie das Wortfeld *Schulfächer* in der 12. Deutschstunde in der Kontrollgruppe eingeführt und geübt wurden. Als Grundlage für den Unterricht diene das Lehrwerk *Prima A1* (Jin et al. 2012).

Stunde: Thema: Klasse: Lernziel:	12. Stunde Schulfächer Kontrollgruppe (5. Klassenstufe) Die SuS können Schulfächer benennen sagen, welche sie (nicht) mögen.			
Unterrichtsschritte / Lehr- und Lernaktivitäten	Methodisches Handeln	Sozialformen und Lehrmethoden	Hilfsmittel und Material	Zeit
Die LP schreibt „Meine Klasse“ an die Tafel und fragt die SuS, ob sie wüssten, was die Überschrift bedeutet. Dann bittet sie die SuS, das Buch auf S. 13 zu öffnen. Die SuS sagen dann auf Serbisch, was „Meine Klasse“ bedeutet, falls sie es nicht früher erraten haben.	Einführung ins Thema	Arbeit im Plenum / Gezielte Lehrerfragen.	Kursbuch. Tafel	3 Min.

SCHULISCHER DAF-UNTERRICHT MIT UND OHNE ELEMENTE ...

Die SuS hören den Dialog (S. 14, CD 12). Danach fragt die LP, was sie verstanden hätten. Danach schlagen die SuS das Buch auf S. 14 auf, hören den Dialog noch einmal und lesen mit.	Hörverstehen. Vorlesen	Einzelarbeit / Gezielte Lehrerfragen. Hörübung. Vorlesen	Kursbuch. Tafel. CD. CD-Player	4 Min.
Die LP fragt die S, was das Thema des Dialogs sei. Danach schreibt sie alle Schulfächer auf Serbisch an die Tafel und erteilt den SuS die Aufgabe, die Fächer mit Hilfe des Buchs zu übersetzen.	Erarbeitung eines Wortfeldes	Arbeit im Plenum / Gezielte Lehrerfragen. Textübersetzung	Tafel. Kursbuch	3 Min.
Die LP schreibt die Fächer auf Deutsch an die Tafel: <i>Deutsch, Englisch, Serbisch, Bio (Biologie), Geo (Geografie), Mathe (Mathematik), Geschichte, Sport, Religion, Zeichnen, Musik.</i>	Arbeit auf dem Wortfeld „Schulfächer“	Frontal / Gemeinsame Wissenserarbeitung. Lehrervortrag.	Tafel	5 Min.
Kettenübung: Die LP beginnt mit der Frage: „Was magst du?“ und der/die Schüler/in antwortet z. B. „Ich mag Bio.“ Dann fragt der/die Schüler/in den/die Nächste/n. Die SuS fragen einander der Reihe nach, bis die ganze Klasse gefragt und geantwortet hat bzw. bis die LP gefragt wird.	Wortschatz üben	Frontalimpuls. Interaktion mit wechselndem Partner im Plenum / Kettenübung. Fragen und Antworten	Tafel	15 Min.

Freiwillige melden sich, um den Dialog auf S. 14 vorzulesen. Die anderen hören zu und korrigieren die Aussprache.	Aussprache üben. Aufmerksamkeit erhöhen	Gruppenarbeit / Beobachterauftrag. Vorlesen. Schülerkorrektur	Kursbuch	6 Min.
Die LP fordert die SuS auf, den Dialog zu variieren. Sie sollen einen neuen Dialog ins Heft schreiben und ihn in der nächsten Stunde zu zweit vortragen.	Schreiben üben	Partnerarbeit / Schreiben		9 Min.
Für diejenigen SuS, die schnell sind, gilt folgende Aufgabe bis zum Ende der Stunde: Die SuS fragen einander ab, indem sie die folgende Frage stellen: „Wie heißt ... auf Deutsch?“	Wortschatz einüben.	Partnerarbeit / Fragen und Antworten.		

Tabelle 1: 12. Unterrichtseinheit aus dem Kontrollkonzept

Im dramapädagogischen DaF-Unterricht wird der Wortschatz normalerweise mit dem Körper erarbeitet. Damit ist nicht nur die pantomimische Darstellung gemeint. Die Vielfalt an Möglichkeiten reicht von Standbildern über das Zeichnen von imaginären Objekten mit dem Körper bis zum Geräuschemachen – sei es mit der Stimme oder mit Objekten. Die LP greift zu den herkömmlichen Semantisierungstechniken nur im Falle, dass die SuS Verstehenshilfen benötigen. Neben den zahlreichen Techniken gibt es eine, die sich wunderbar für die Einführung in ein neues Thema eignet und außerdem für die Dramapädagogik ausschlaggebend ist. Das ist die sog. Lehrer-in-der-Rolle-Technik (LiRo-Technik, org. Teacher in Role).⁵ Wie der Name sagt, besteht der Sinn des Verfahrens darin,

5 Ausschlaggebend ist die LiRo-Technik, weil sie von Dorothy Heathcote, einer der Pionir/-innen der britischen Dramapädagogik, entwickelt wurde (vgl. Bolton 1998).

dass die LP aus einer Rolle agiert und die SuS in die dramatische Welt miteinzieht (s. Tabelle 2).⁶ Eingübt werden können die Wörter ebenfalls mit Bewegung oder durch körperintegriertes Spielen. Bspw. können Wörter vor der Klasse pantomimisch dargestellt oder als Standbild verkörpert werden. Gleichfalls können Wörter und Wendungen geübt werden, indem sie rhythmisch mit Bewegung nachgesprochen sowie mit dem Finger auf den Rücken oder in die Luft geschrieben werden. Wörter können auch mit realen Objekten eingübt werden, indem sie bspw. unter einem Tischtuch zum Anfassen versteckt werden oder indem man sie den SuS mit verbundenen Augen zum Riechen reicht. Um sie in den Kontext einordnen zu können, werden im Nachhinein Rollenspiele entwickelt, die je nach Sprachstand ebenfalls auf verschiedene Weisen inszeniert werden können. Neue Wörter müssen aber nicht zwingend in eine Inszenierung einer kommunikativen Handlungssituation münden; es können auch kreative Wortbildgestaltungen, Reime, Gedichte oder Geschichten erfunden werden.

Die Palette ist im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht breit gefächert, weshalb es schwierig ist, alle Möglichkeiten aufzuzeigen. Aus diesem Grund sei auch an dieser Stelle exemplarisch auf die 12. Deutschstunde in der Interventionsgruppe verwiesen (s. Tabelle 2). Die nachstehende Unterrichtsvorbereitung bezieht sich wie die vorige auf das Lehrwerk *Prima A1* (Jin et al. 2012).

Stunde: Thema: Klasse: Lernziel:	12. Stunde Schulfächer Experimentalklasse (5. Klassenstufe) Die S können Schulfächer benennen und sagen, welche sie (nicht) mögen.			
Unterrichtsschritte / Lehr- und Lernaktivitäten	Methodisches Handeln	Sozialformen und Lehrmethoden	Hilfsmittel und Material	Zeit

6 Für eine genauere Beschreibung dieser Inszenierungstechnik s. Schewe (2000: 96).

<p>Die LP tritt als ein/e verkleidete/r Schüler/in in die Klasse, begrüßt alle und stellt sich als der/die Neue mit verstellter Stimme vor (Angaben auf S. 14). Danach setzt sich die LP bzw. der/die neue Schüler/in neben eine/n Schüler/in, holt die Schulsachen aus dem Rucksack hervor und fragt: „Was haben wir jetzt? Mathe? Bio? Deutsch?“ Die SuS lachen, sind erstaunt und warten darauf, was als Nächstes passiert. Die LP wiederholt die Fragen, bis ein/e Schüler/in „Deutsch“ sagt. Danach erwidert die LP: „Deutsch? Ich mag Deutsch. Deutsch ist super. Magst du Deutsch? Und du? Und ihr? Magst du Mathe?“ Die SuS antworten mit einem Kopfschütteln / Nicken (im besten Fall mit „Ja/Nein.“). Dann springt die LP auf und sagt: „Oops, ich muss dringend auf die Toilette. Wo ist denn das WC?“ Die SuS weisen ihr den Weg und die LP rennt raus. Nach einigen Sekunden kommt die LP als sie selbst ins Klassenzimmer zurück und wartet auf die Reaktion der SuS. Sie reden darüber, was gerade passiert ist.</p>	<p>Aufmerksamkeit wecken. Entfacherung von Neugier. Einführung ins Thema. Wiederholung</p>	<p>Arbeit im Plenum / LiRo- und LaRo-Technik. Gezielte Lehrerfragen. Schülergespräch</p>	<p>Rucksack. Brille. Heft. Bleistift</p>	<p>5 Min.</p>
---	--	--	--	---------------

<p>Alle sitzen in einem Kreis. Die LP wirft einem/r Schüler/in einen imaginären Ball zu und fordert ihn/sie auf, ein Schulfach auf Serbisch zu sagen. Dann fragt die LP, ob sich jemand daran erinnern könne, wie das Fach auf Deutsch heißt und schreibt es an die Tafel. Anschließend sagen es alle nach (zuerst laut, dann leise, traurig,...). Dann wirft der/die Schüler/in den Ball weiter und das Ganze wird wiederholt, bis alle Fächer an der Tafel sind: <i>Deutsch, Englisch, Serbisch, Bio (Biologie), Geo (Geografie), Mathe (Mathematik), Geschichte, Sport, Religion, Zeichnen, Musik.</i></p>	<p>Thematisierung. Arbeit auf dem Wortfeld „Schulfächer“. Aktivierung der SuS. Aufwärmen der Stimme als Vorbereitung für die Bühnenarbeit.</p>	<p>Frontalimpuls. Großgruppe im Sitzkreis / Lernspiel. Chorisches Sprechen. Erproben der Stimme</p>	<p>Ball, Tafel</p>	<p>7 Min.</p>
---	--	---	--------------------	-------------------

<p>Jedem/r Schüler/ in wird eines der Fächer zugeteilt. Ein/e freiwillige/r Schüler/ in stellt sich in die Mitte und sein/ihr Stuhl wird aus dem Kreis genommen. Nun sagt er/sie z. B. „Bio“. Diejenigen, denen dieses Wort zugeteilt wurde, müssen nun versuchen ihre Plätze zu wechseln, während der/die Schüler/in in der Mitte versucht, einen Platz zu ergattern. Wer „platzlos“ bleibt, kommt in die Mitte und macht weiter. Wenn der/die Schüler/in in der Mitte „Schulfach“ sagt, müssen alle einen neuen Platz suchen.</p>	<p>Wortschatzfestigung. Förderung der Reaktionsfähigkeit. Förderung von Raum- und Bewegungsgefühl.</p>	<p>Großgruppe im Sitzkreis / Lernspiel.</p>		<p>3 Min.</p>
<p>Die LP bittet den/ die Schüler/in in der Mitte ihr die Frage „Was magst du?“ zu stellen. Die LP antwortet: „Ich mag Sport.“ Dann erklärt sie, dass nun alle, auf deren Kärtchen „Sport“ steht, „Ich auch.“ sagen und die Plätze tauschen müssen. Wer als Nächster in der Mitte steht, stellt jemandem im Kreis die nächste Frage.</p>	<p>Wortschatzfestigung. Grammatikwiederholung. Förderung der Reaktionsfähigkeit. Förderung von Raum- und Bewegungsgefühl.</p>	<p>Variation von Primärimpuls. Interaktion mit wechselndem Partner im Sitzkreis / Lernspiel</p>		<p>7 Min.</p>

<p>Nun erklärt die LP, dass nun alle, die das in der Antwort erwähnte Schulfach nicht auf dem Kärtchen haben, „Ich nicht.“ sagen und die Plätze tauschen müssen.</p>	<p>Wortschatzfestigung. Grammatikwiederholung. Förderung der Reaktionsfähigkeit. Förderung von Raum- und Bewegungsgefühl.</p>	<p>Variation von Primärimpuls. Interaktion mit wechselndem Partner im Sitzkreis / Lernspiel</p>		<p>7 Min.</p>
<p>Die LP bittet die SuS zu zweit ein Fach zu wählen und es als Standbild darzustellen. Freiwillige Paare präsentieren ihre Standbilder und die anderen SuS raten, welches Fach dargestellt ist. Die LP macht Fotos von den SuS (die Fotos bringt sie nächste Stunde mit, damit sie die SuS ausschneiden und den Fächern zuordnen können).</p>	<p>Aufwärmen und Sensibilisierung für die Dramatisierung. SuS interpretieren nonverbalen Ausdruck und üben den Wortschatz ein.</p>	<p>Frontalimpuls, Partnerarbeit / Standbild. Beobachterauftrag.</p>	<p>Fotoapparat</p>	<p>11 Min.</p>
<p>Die SuS bekommen die Fächer auf einem Blatt Papier zum Ausschneiden und müssen sie für die nächste Stunde ins Heft kleben, eine passende Zeichnung dazu malen und Platz für Fotos (Standbilder) übrig lassen.</p>		<p>Frontal / Lehrervortrag</p>	<p>Kopien</p>	<p>5 Min.</p>

Tabelle 2: 12. Unterrichtseinheit aus dem Interventionskonzept

Werden die Unterrichtsvorbereitungen miteinander verglichen, dann sticht hervor, dass im herkömmlichen DaF-Unterricht nicht

mit dem Körper gearbeitet wird, dass das unterrichtliche Geschehen hauptsächlich durch die LP gelenkt wird, dass mehr schriftlich und im Sitzen gearbeitet wird und dass die formale, aber keine inhaltliche Wissenssicherung gewährleistet wird. Im dramapädagogischen DaF-Unterricht indessen wird sehr viel Wert auf das Gefühlvolle, Stimmliche, Imaginäre und Körperliche gelegt. Ergo wird ganzheitlich gelehrt und gelernt.

Wie bereits erwähnt, stehen sich im dramapädagogischen Diskurs Befürworter/-innen und Skeptiker/-innen gegenüber. In Anbetracht der empirischen Grundlage ist dies durchaus legitim. Um diese Forschungslücke für den Anfängerunterricht im schulischen Kontext für den Bereich DaF schließen zu können, wurde eine Untersuchung durchgeführt, die der Überprüfung sämtlicher zugeschriebener bzw. bezweifelter Effekte der Dramapädagogik nachgeht. Weitere Hintergrundinformationen zur Studie sowie deren Befunde werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

7. Untersuchung und Ergebnisse

Um zu untersuchen, ob es Unterschiede zwischen den besagten Unterrichtsansätzen gibt, wurde eine Interventionsstudie an einer serbischen Primarschule durchgeführt (vgl. Dragović 2019). Befragt und getestet wurden 60 SuS der 5. Klassenstufe aus drei Klassen im Zeitraum von einem Schuljahr. Neben dem Alter war ihnen allen Folgendes gemeinsam: Serbisch als Muttersprache, Englisch als erste Fremdsprache, keine Vorkenntnisse in Deutsch, ähnliches soziales Milieu, gleiche Lerntradition und -erfahrung sowie vergleichbare Geschlechts- und Leistungsverteilung. Verglichen wurde eine Klasse, die dramapädagogisch unterrichtet wurde (Interventionsgruppe, n=18), mit zwei anderen, die herkömmlich unterrichtet wurden (Kontrollgruppe, n=42). Es wurden drei Befragungsinstrumente eingesetzt: eine Batterie zur Motivationserfassung, ein Fragebogen zur Erfassung der Einstellungen zum Grammatiklernen und eine Gruppendiskussion zur Evaluation des dramapädagogischen DaF-Unterrichts. Weiterhin wurden drei Testtypen einge-

setzt: viermal vier verschiedene Lernfortschrittstests, zweimal ein C-Test in Deutsch und einmal ein C-Test in Englisch. Die gewonnenen Daten wurden qualitativ und quantitativ ausgewertet. Keiner der Fälle wurde aus den Analysen ausgeschlossen.⁷

Wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen, sind signifikante, aber auch nicht signifikante Unterschiede zwischen den verglichenen Untersuchungsgruppen vorhanden. Zu den eindeutig *signifikanten Unterschieden* zählen die Unterschiede im Hinblick auf den Lernfortschritt, den allgemeinen Sprachstand, die Rechtschreibung, die mündliche Produktion, die Aussprache, die Motivation, die Einstellungen zur Lernsituation und die affektive Einstellung zum Grammatiklernen. Dabei konnten in der dramapädagogisch unterrichteten Klasse höhere Werte für all diese Variablen verzeichnet werden. Im Gegensatz dazu gibt es *keine Unterschiede* in Hinsicht auf die Behaltensleistung, das Interesse am Fremdsprachenlernen, die Sprachangst, das Verstehen grammatischer Strukturen und die kognitive Einstellung zum Grammatiklernen. Als positiv betrachtet werden kann die Tatsache, dass die Werte dieser Variablen sowohl in den herkömmlich als auch in den dramapädagogisch unterrichteten Klassen deskriptiv betrachtet gut ausfallen. Während die besagten Ergebnisse leicht interpretiert werden können, gibt es jene, welche *mehrdeutig* ausfallen. Dies trifft auf den Befund zur schriftlichen Produktion, weil er grenzsignifikant ausfällt, und auf den Befund zur Grammatikkompetenz, weil sich signifikante und nicht signifikante Ergebnisse gegenüberstehen. Weiterhin gibt es qualitativ ermittelte Ergebnisse, die mit den quantitativ gewonnenen nicht konform gehen – wie z. B. die Befunde zur Angst, Behaltensleistung, Grammatikkompetenz und zum Verstehen grammatischer Strukturen. Zudem liefern die qualitativ ermittelten Ergebnisse Hinweise darauf, dass die Konzentrationsleistung und gewisse überfachliche Kompetenzen gefördert werden können. Nicht zuletzt gibt es quantitativ ermittelte Ergebnisse, die als interessante Nebenprodukte gesehen werden können, weil sie sich auf keine der aufgestellten

7 Ausführliche Informationen zu Stichprobe, Untersuchungsdesign, -verlauf und -instrumente sowie Datenaufbereitung und -auswertung finden sich im vierten Kapitel der Arbeit (s. Dragović 2019: 119-165).

Hypothesen beziehen. So konnte bspw. festgestellt werden, dass die Einstellungen zum Grammatiklernen konsistent sind und dass die motivational-affektiven Konstrukte und die Einstellungskomponenten der Grammatik nicht miteinander korrelieren.⁸

8. Bilanz und Fazit

Ob sich die Dramapädagogik positiv auf die Wortschatzvermittlung auswirkte, kann anhand der Befundlage nicht gesagt werden. Dennoch erlaubt die Tatsache, dass die dramapädagogisch unterrichteten SuS in Hinsicht auf den Lernfortschritt und den Sprachstand signifikant besser als ihre Peers in der Kontrollgruppe waren, die Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Dramapädagogik den Wortschatzerwerb begünstigte, sehr groß ist. Ob nun die Dramapädagogik bei der Wortschatzvermittlung vorzuziehen wäre, hängt m. E. davon ab, wie sie sich auf den Spracherwerb im Gesamten auswirkte. Betrachtet man die Resultate dieser Studie holistisch, kann daraus geschlossen werden, dass sich die Ausgangsthese der Autorin bestätigt hat: „Dramapädagogische Verfahren können einen positiven Einfluss auf das Lernen und Lehren von Fremdsprachen im schulischen Unterricht haben“ (vgl. ebd.: 262). Gewiss können nicht alle Fertigkeiten und Aspekte des DaF-Unterrichts mithilfe der Dramapädagogik optimiert werden. Fakt ist jedoch, dass sich die Dramapädagogik auf keine der gemessenen Variablen negativ auswirkte. Deswegen sei an dieser Stelle noch einmal dazu geraten, den DaF-Unterricht gelegentlich dramapädagogisch zu gestalten. Zumindest kann in der Arbeit mit einer Zielgruppe wie dieser hier, d. h. mit Kindern im schulischen DaF-Unterricht vorausgesetzt werden, dass die Dramapädagogik lern- und motivationsförderlich auf die SuS wirken dürfte.

8 Die Ergebnisse der Untersuchung können im vierten, die dazugehörigen Diskussionen im fünften Kapitel der Arbeit nachgesehen werden (vgl. Dragović 2019: 166–249).

LITERATURVERZEICHNIS

- Bolton 1998: Bolton G. *Acting in Classroom Drama – critical analysis*. Stoke-on-Trent, United Kingdom: Trentham.
- Bora 2017: Bora S. F. *Beyond the Mere Word. Exploring the Language of Drama through Text- and Performance-based Approaches for Developing L2 Oral Skills*, [<http://repository.essex.ac.uk/>], (Zugriff am 10.10.2019).
- Dragović 2019: Dragović G. *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren: Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik*, [<http://doc.rero.ch/>], (Zugriff am 29.9.2019).
- Even 2003: Even S. *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Jelic 2011: Jelic V. *Das Theater mit dem Englischbuch. Systematische Förderung mündlicher Kompetenzen mit dramapädagogischen Lehrverfahren*, [<http://publications.rwth-aachen.de/>], (Zugriff am 29.9.2019).
- Jin et al. 2012: Jin, F. et al. *Prima A1. Deutsch für Jugendliche. Band 1. Schülerbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kao 1994: Kao S.-M. *Classroom Interaction in a Drama-Oriented English Conversation Class of First-Year College Students in Taiwan: A Teacher-Researcher Study*, [<https://etd.ohiolink.edu/>], (Zugriff am 10.10.2019).
- Schewe 2000: Schewe M. DaF Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das?, in: G. Schlemminger, T. Brysch, M. Schewe (Hrsg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin: Cornelsen Verlag, 72-105.
- Tschurtschenthaler 2013: Tschurtschenthaler H. *Drama-based foreign language learning*. Münster: Waxmann.
- Tselikas 1999: Tselikas E. *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Georgina Dragović

**ŠKOLSKA NASTAVA NEMAČKOG JEZIKA KAO STRANOG SA
ELEMENTIMA I BEZ ELEMENATA DRAMSKE PEDAGOGIJE: SA
FOKUSOM NA UČENJE I PODUČAVANJE VOKABULARA**

Rezime

Ovaj članak predstavlja kratak pregled autorkinog doktorskog rada koji se bavi istraživanjem razlika između dvaju pristupa u nastavi nemačkog jezika kao stranog u pogledu na kognitivne i afektivne varijable: između tradicionalnog i dramski orijentisanog pristupa nastavi. Istraživanje je sprovedeno u dve osnovne škole u Srbiji u okviru kog su učenici petog razreda (n=60) iz tri odeljenja testirani i ispitivani putem raznih instrumenata. Podaci su analizirani deskriptivnom i inferencijalnom statistikom.

Dok je u doktorskome radu stavljen fokus na predavanje gramatike, ovaj rad ima za cilj da predstavi obradu novog vokabulara kao i njegovo uvežbavanje prema jednom i drugom pristupu nastavi. Teorijska rasprava dopunjena je pripremanjem za nastavu koje su korišćene tokom autorkine intervencije u kontrolnim odeljenjima, koja su učila tradicionalno, i eksperimentalnom odeljenju, koje je učilo po principima dramske pedagogije. Na primeru nastavne jedinice „Školski predmeti“ prikazano je kako se istom gradivu može pristupiti na dva različita načina. Kraj ovog rada čini sažetak rezultata istraživanja i zaključka koji se izvodi za rad u školskoj nastavi nemačkog jezika kao stranog.

Ključne reči: školski kontekst, dramska pedagogija, nemački jezik kao strani, poučavanje i učenje vokabulara.

INTERKULTURNA KOMPETENCIJA U NASTAVI STRANIH JEZIKA – PREDLOG ZA METODE I TEHNIKE U NASTAVNOJ PRAKSI

U mnogim evropskim obrazovnim sistemima interkulturni model učenja stranih jezika integrisan je u modernu glotodidaktiku, dok se interkulturna komunikativna kompetencija postavlja kao ishod i cilj nastave. Interkulturna komunikativna kompetencija i dalje predstavlja novost u nastavnom procesu. Često se dešava da kulturološki sadržaji u udžbenicima ne bivaju analizirani, a interkulturna komponenta zanemarena prilikom učenja stranog jezika. Ipak, razvoj svesti o polaznoj i ciljnoj kulturi u integrisanom učenju jezika i kulture bitan je iz više razloga i predstavlja važan elemenat svesti i identiteta pojedinca koji se na kraju tako osmišljenog obrazovanja lakše snalazi u multukulturnom društvu. Cilj ovog rada je da objasni i opravda mesto koje interkulturna kompetencija zauzima u savremenoj glotodidaktici i da ponudi predloge za kreativnu primenu metoda unutar i van učionice.

Ključne reči: interkultura, kultura, interkulturna komunikativna kompetencija, strani jezik, glotodidaktika, metode, tehnike

1. Uvod

Interkulturno učenje stranih jezika je model koji predlažu Evropska komisija i Unesko i već je integrisan u mnoge evropske obrazovne sisteme. U Republici Srbiji interkulturna kompetencija se pojavljuje kao jedna od ključnih kompetencija u „Opštim standardima postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik“,

* tijana.gsh@gmail.com

zvanično utvrđenim 2017. godine („Službeni glasnik RS”, br. 88/2017 od 29.9.2017). Budući da je reč o relativno novom modelu učenja, a usled problema smanjenog fonda časova stranog jezika u školama, neretko se dešava da kulturološki sadržaji ne bivaju obrađeni tokom nastavnog procesa. Ipak, interkulturni pristup nastao je iz savremenih potreba pojedinca da bolje posluje sa pripadnicima drugih kultura i da se bolje integriše u svoje multikulturno društvo. U radu ćemo se kratko ostvnuti na razvoj interkulturnog modela u nastavi radi uviđanja njegove važnosti. Kao pomoć nastavnicima stranih jezika, nakon analize komponenti interkulturene kompetencije i kulturoloških tema, ponudićemo predloge za pojedine konkretne metode, tehnike i sadržaje koji imaju za cilj stvaranje interkulturnog govornika.

2. Razvoj interkulturnog pristupa u glotodidaktici

U ovom poglavlju osvrnućemo se na istorijski razvoj pristupa i metoda u nastavi i učenju stranog jezika radi izdvajanja novina koje interkulturni komunikativni pristup donosi.

Gramatičko-prevodni pristup u nastavi stranih jezika bio je zastupljen tokom XVIII i XIX veka i ugledao se na klasični model učenja korišćen tokom predavanja latinskog i grčkog jezika. On podrazumeva fokus na gramatička pravila, učenje leksema, konjugiranje glagola, dekliniranje imenica i prevođenje rečenica i tekstova. Budući da su komunikativne veštine bile gotovo zanemarene, neretko se dešavalo da se tako naučeni strani jezik mogao koristiti samo receptivno, prevashodno za čitanje tekstova na ciljnom jeziku. Poslednjih decenija XX veka komunikativno orijentisana didaktika prevladuje kao model nastavnog procesa. Danas je takav pristup nezaobilazan i ima za cilj razvijanje upotrebne vrednosti jezika. Gramatički elementi svakako su neizostavni, ali se u komunikativnoj nastavi glavni akcenat stavlja na uvežbavanje dijaloga iz svakodnevnog života (Knežević 2016: 307-309). Kulturne i interkulturene metode postaju delom glotodidaktike postepeno sa njenim razvojem od gramatičko-prevodnog do komunikativnog pristupa i menjaju se u nekoliko faza. Prvo nastaje lingvokulturologija koja je faktografskog i enciklopedijskog karaktera, te nastavni sadržaji imaju

za cilj da ponude informacije i znanja iz oblasti istorije, geografije, politike, privrede, umetnosti, sporta, slobodnog vremena i slično. Paralelno sa ranim razvojem komunikativnog pristupa u glotodidaktici, kulturološki sadržaji imaju za cilj da razviju komunikativne sposobnosti kod učenika radi vođenja dijaloga iz svakodnevnice u kontekstu ciljne kulture, pa se u udžbenicima mogu naći sadržaji vezani za kupovinu odeće, naručivanje u restoranu ili traženje informacija na stanici. Treća faza počinje devedesetih godina XX veka, kada je došlo do integrisanja interkulturnog i komunikativnog pristupa zarad sticanja znanja, veština i sposobnosti tumačenja strane kulture. U ranim fazama razvoja kulturnih metoda, pojam kulture u učenju stranih jezika se neretko vezivao za sadržaje visoke kulture, a ne za navike svakodnevnice (Durbaba 2011:48-49).

Jedni od najzaslužnijih istraživača za implementaciju interkulturnog modela u komunikativnu nastavu su Kler Kramš i Majkl Bajram. Kramš predlaže razvoj pristupa pod nazivom lingvokultura na različitim nivoima i u svim aspektima učenja stranog jezika. Budući da su izučavanje kulture i književnosti međusobno nerazdvojivi i istovremeno sastavni deo procesa učenja jezika, ona predlaže kulturološke i književne sadržaje koji će probuditi radoznalost kod učenika i ponuditi nova značenja. Obradom takvih sadržaja učenici će razumeti da su određena tumačenja i uverenja kulturološki uslovljena. Kramš smatra da je prisustvo kulturoloških aluzija u tekstu daleko važnije od samog izbora teme, jer je neophodno pružiti elemente koji će učenici prepoznati kao kulturološki obojene i uspešno porediti sa fenomenima iz polazne kulture (Snaidero 2019: 18).

Konferencija u Daremu, koju su 1986. organizovali Majkl Bajram i Diter Butjes može se smatrati prekretnicom u integrisanju interkulturnog pristupa u komunikativnu nastavu jezika, koja od tada dobija međunarodnu perspektivu i političko-obrazovnu svrhu (Durbaba 2016: 257). Prema mišljenju autora, cilj razvijanja interkulturene kompetencije ogleda se u prevazilaženju monokulturnog modela učenja i etnocentričnih stavova (Butjes i dr. 1991: 3-8). Od devedesetih godina XX veka interkulturno učenje postaje sastavnim delom didaktike stranih jezika. Na tragu novog pristupa, na času stranog jezika od učenika se očekuje da nauče da dekodifikuju sadržaje ciljne kulture i njene vrednosti kako bi ih uporedili

sa polaznom kulturom, a ne da isključivo prikupljaju informacije o mestima gde se ciljni jezik govori ili samo uvežbavaju i usvajaju veštine verbalne komunikacije. Prema stavovima Kler Kramš i Majkla Bajrama, krajnji ishod takvog učenja jezika jeste stvaranje interkulturalnih govornika (*intercultural speakers*), koji su u stanju da kritički procenjuju i prepoznaju proizvode i fenomene polazne i ciljne kulture, a ne učenika koji imitiraju maternjeg govornika ciljne kulture, zanemarujući sopstvenu (Snaidero 2019: 17).

3. Interkulturalna komunikativna kompetencija

Interkulturalna kompetencija se uopšteno može definisati kao sposobnost komunikacije pojedinca sa pripadnicima različitih društvenih grupa (Bajram i dr. 2002: 15). Konkretnije govoreći, ona omogućava pojedincu da komunicira, ali i da deluje u kulturno različitom socijalnom okruženju. Kao što je napomenuto, potreba za razvijanjem ovog koncepta javila se u drugoj polovini XX veka usled razvoja ekonomske, privredne, trgovinske i sličnih razmena na svetskom nivou, a političke interesne strukture, međunarodne organizacije i korporacije su prve definisale konkretne aspekte ovog ponašanja sa ciljem uspešne komunikacije i realizovanja poslovanja (Durbaba 2016: 275). Primer toga možemo videti i u prvom priručniku iz interkulture koji je napisao Edvard Hol (*The Silent Language*, 1959) kako bi olakšao službena putovanja američkim diplomatama i pomogao im da izbegnu nesporazume. Hol je bio mišljenja da se kulturna komunikacija uči i uvežbava na treninzima, a jedan od fokusa bilo je usvajanje neverbalnih elemenata komunikacije (Rodžers i dr. 2002: 10-11).

Razvoj interkulturalne kompetencije počiva na postulatu opštih pozitivnih vrednosti – „poštovanje, empatija, fleksibilnost, strpljenje, radoznalost, otvorenost, motivacija, smisao za humor, tolerancija na različitost, spremnost na kritičku promenu mišljenja i stava“ (Filipović 2008: 90 prema Durbaba 2016: 276). Prilikom upuštanja u interkulturalnu komunikaciju, potencijalnu tenziju možemo savladati uzajamnim poštovanjem i dozom radoznalosti. Neki od elemenata interkulturalne kompetencije koji sinergično deluju u susretu sa stranom kulturom jesu:

- svest o sebi kao kulturnom biću,
- svest o uticaju koji polazna kultura vrši na naše mišljenje,
- sposobnost da istražujemo pretpostavke koje utiču na naše ponašanje,
- otvorenost da testiramo drugačiji pogled na svet, mišljenja i rešavanje problema (Most, 2007: 12).

Kao što navodi Andrijević (2016: 122) objašnjavajući Agvadovu definiciju interkulturene kompetencije, *„uspešan interkulturni sgovornik ima izgrađene stavove, odlikuje ga zainteresovanost, radoznalost, otvorenost prema drugim kulturama, spremnost da relativizuje vlastite vrednosti i smanji etnocentrizam, prihvati druge kulture i svoju sopstvenu bez predrasuda, kao i sposobnost da uspešno analizira i reaguje u nepredvidljivim komunikativnim situacijama, reši konfliktne situacije i prevaziđe stereotipe i kulturne nesporazume“*.

U nastavi stranih jezika razvoj interkulturene kompetencije poklapa se sa razvojem komunikativne kompetencije koje zajedno u krajnjoj istanci stvaraju integrisani model interkulturene komunikativne kompetencije. „Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika“ (ZEO) postavlja za cilj višejezične obrazovne politike razvijanje sposobnosti interkulturealne medijacije, a ne stvaranje učenika koji poseduje jezičke kompetencije izvornog govornika ciljne kulture. Dakle, kulturni sadržaji treba da budu neizostavni u udžbenicima i treba da se odnose kako na najviše proizvode čovekovih ostvarenja, tako i na kulturu svakodnevnice, to jest, način ishrane, radno vreme, navike, praznike, razonodu i slično. ZEO takođe definiše kao cilj savremene glotodidaktike prevazilaženje stereotipa putem njihovog osveščivanja tokom nastave, te se u interkulturnoj glotodidaktici podrazumeva obrada sadržaja koji racionalizuju postojanje pozitivnih i negativnih stereotipnih predstava vezanih za ciljnu i polaznu kulturu (Savet Evrope 2003: 110).

Bajram u jednom od najranijih dela nudi opšte smernice koje je potrebno slediti prilikom obrađivanja kulturoloških sadržaja u udžbenicima:

- učenici treba da aktivno učestvuju u različitim interpretacijama o svetu i o fenomenima koji se javljaju u stranoj kulturi, a koje mogu da porede sa odgovarajućim fenomenima u svojoj kulturi, po principima sličnosti i razlika;

- selekcija sadržaja, posebno na početnim stadijumima, treba da obuhvati i autostereotipe i heterostereotipe obeju kultura u kontaktu;
- učenicima treba da se obezbedi pristup rutinskim obrascima ponašanja kao i svesnim znanjima pripadnika ciljne grupe kako bi se prilagodili njihovom rutinskom ponašanju i aluzivnim elementima komunikacije;
- učenici treba da imaju pristup i mogućnost analize kompleksnih vrednosti i značenja iz polazne i ciljne kulture, koja se mahom manifestuju u kulturnim institucijama i artefaktima, kao na primer književnost, film, istorija, političko organizovanje, socijalno staranje, obrazovanje i slično (Bajram 1994: 50).

Ponuđene smernice podrazumevaju postepeno i spiralno napredovanje u obrađivanju sadržaja. Naime, postepenost podrazumeva kretanje od razmišljanja o stereotipima do uspešne analize najkompleksnijih fenomena književnosti i slično. Spiralna progresija ogleda se u površnom kontaktu sa artefaktima kulture na početku procesa, kako bi se na iste vraćali na višim stadijuma učenja jezika uz kompleksniju analizu. Ove smernice su poslužile za formulisanje analitičkih kategorija nazvanih minimalni sadržaji; u tom okviru moguće je izdvojiti sledeće teme:

- **društveni identitet i društvene grupe** (pripadnost društvenoj klasi ili nacionalnoj manjini, profesionalni ili regionalni identitet);
- **društvena interakcija** (verbalna i neverbalna komunikacija u društvenoj interakciji na različitim nivoima prisnosti);
- **verovanja i ponašanje** (rutinsko ponašanje društvenih grupa; moralna ubeđenja i religijska verovanja koja su sastavni deo rutinskog ponašanja, kao i rutinska ponašanja iz svakodnevnice);
- **društveno-političke institucije** (struktura vlasti, socijalne aktivnosti; vrednosti i značenja koja predstavljaju);
- **socijalizacija i životni ciklus** (institucije vezane za socijalizaciju – porodica, škola, radno okruženje, verske organiza-

- cije, vojska, kao i obredi društvene inicijacije prilikom prelaske iz jednog životnog perioda u drugi; autostereotipi);
- **nacionalna istorija** (istorijska doba i događaji važni za stvaranje nacije i njenog identiteta);
- **nacionalna geografija** (geografski faktori unutar granica koji su važni za percepciju države iz perspektive njenih državljana; informacije o nacionalnim granicama i promenama granica);
- **nacionalna kulturna baština** (artefakti koji se doživljavaju kao amblemi nacionalne kulture i savremeni klasici);
- **stereotipi i nacionalni identitet** (savremeni i istorijski simboli nacionalnog identiteta i značenje stereotipa vezanih za nacionalni identitet) (ibidem 51-52).

Bajramova dorada pomenutih smernica i minimalnih sadržaja dovodi nas do poznatog modela interkulturene kompetencije podejenu na pet složenih tzv. *znanja* (fr. *savoirs*). Segmenti ovako definisane kompetencije nalaze se u mnogim aktuelnim kurikulumima za učenje stranih jezika. Bajram uvodi sledećih pet kategorija:

- **znanja** (franc. *savoirs*), koja se odnose na poznavanje verovanja, ponašanja i kulturnih značenja koje dele različite društvene grupe jedne zemlje, kao i na poznavanje interpersonalne interakcije na ličnom i društvenom nivou. Ovakva znanja pomažu u prevazilaženju predrasuda i stereotima i umanjuju nesporazuma u interakciji;
- **stavovi** (franc. *savoir être*), koji se zasnivaju na analizi verovanja, vrednosti, ponašanja i drugih kulturnih značenja, kao i na relativizaciju sopstvenih; podrazumevaju pokazivanje znatiželje, otvorenost i spremnost na susret sa nepoznatim;
- **veštine interpretiranja** (franc. *savoir comprendre*), koje predstavljaju sposobnost i veštinu da se razume i protumači događaj ili situacija iz druge kulture i poveže sa odgovarajućim elementima sopstvene kulture. One podrazumevaju pronalaženje zajedničkih tačaka ili kontradikcija koje se mogu rešiti, identifikaciju stereotipa i uzroka nesporazuma;
- **veštine otkrivanja i interakcije** (franc. *savoir apprendre/faire*), koje se vezuju za veštinu da se bude u interakciji sa

drugom kulturom i sposobnost da se usvajaju znanja i iskustva koja su joj imanentna. Da bi se usvojilo novo znanje, važno je prepoznati značajne kulturne fenomene, dati im smisao i dovesti ih u vezu sa drugim fenomenima;

- **kritička kulturna svest** (franc. *savoir s'engager*), koja predstavlja sposobnost da se kritički promišlja i procenjuje iz različitih perspektiva, kao i da se određeni sadržaj na odgovarajući način produkuje kako unutar maternje tako i unutar ciljne kulture (Bajram 1997: 34 prema Andrijević 2016: 118-119. i Durbaba 2016: 288);

Iz svih navedenih kategorija i modela proizlazi da interkulturalna kompetencija sadrži svoju kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu komponentu, koja se poklapa u krajnjoj istanci sa tradicionalnim modelom učenja. Čen i Starosta (1996,1998. prema Andrijević 2016: 136) na tom tragu definišu model interkulturalne komunikativne kompetencije kao interkulturalnu svest (kognitivna komponenta), interkulturalnu osetljivost (afektivna komponenta) i interkulturalnu umešnost (bihevioralna komponenta). Isto tako, poznati Benetov model razvoja interkulturalne osetljivosti (Benet 1993) može pratiti razvoj interkulturalne komunikativne kompetencije prilikom učenja o ciljnoj kulturi, od pretpostavljenog etnocentrizma ka etnorelativizmu, te nastavni proces može biti shvaćen i kao interkulturalna senzibilizacija.

4. Predlog metoda i tehnika za obradu interkulturalnih sadržaja

U ovom poglavlju ponudićemo predloge za konkretnu primenu didaktičkih materijala, metoda i tehnika za koje smatramo da se uspešno mogu koristiti u nastavi koja ima za cilj razvoj interkulturalne komunikativne kompetencije. Na osnovu pomenutih tema, modela i komponenti interkulturalne kompetencije koje su razvili Bajram i Kramš, pronaći ćemo odgovarajuće sadržaje i aktivnosti koji su konkretno primenljivi na času stranog jezika. Predložićemo pojedine kreativne metode savremene glotodidaktike koje integrisanjem interkulturalnog pristupa u komunikativnu nastavu razvijaju

radoznalost i pozitivne stavove kod učenika prema učenju o ciljnoj kulturi i osvešćuju elemente iz polazne kulture.

Najčešći izvori informacija i materijali za obradu na časovima stranog jezika jesu tekstovi, što obuhvata pisane tekstove, slike, statističke prikaze, audio zapise, video materijale i slično. U savremenoj didaktici preporučuje se upotreba autentičnih književnih tekstova i novinskih članaka koji nude aktuelnu sliku ciljne kulture. Takav didaktizovani tekst može biti korisna aktivnost na času sa ciljem usvajanja pomenutih znanja (*savoirs*) iz savremene kulturne realnosti. Stečena znanja se potom mogu uspešno porediti sa trenutnim vrednostima iz polazne kulture (*savoir comprendre*). Pojedini kulturološki sadržaji u udžbenicima nužno vremenom zastarevaju, te je važno da nastavnik omogući učenicima direktan dodir sa ciljnom kulturom pružanjem ažurnih informacija kada god je to moguće. Veština interakcije (*savoir apprendre/faire*) podrazumeva direktni kontakt sa ciljnom kulturom, te stoga savetujemo razmene učenika i studenata, gostujuća predavanja pripadnika ciljne kulture ili kontakt sa njima putem društvenih mreža. Detaljnije analize kultura, razvijanje veštine otkrivanja i kritičke kulturne svesti (*savoir s'engager*) moguće je podstaći didaktičkim postupcima na višim nivoima učenja jezika.

Postoje mnoge savremene metode koje su zastupljene u nastavi stranih jezika te mogu uspešno integrisati interkulturni pristup u konkretne aktivnosti. Da bi proces učenja jezika uz razvoj interkulturne kompetencije bio uspešan, neophodno je angažovati i motivisati učenike na saradnju. U nastavku ćemo posebno izdvojiti pojedine tehnike i metode koje smeštaju učenike u centralni položaj u procesu učenja i od njega zahtevaju aktivno učešće, zainteresovanost i autonomiju u istraživanju, kao što su tandemska učenje, kritičke diskusije i dijaloz, dramatizacija i TBLL. Predložene metode su dobre za razvoj interkulturne kompetencije jer podrazumevaju rad u paru, rad u grupama, projektni rad i korišćenje savremenih tehnologija u učenju i nastavi, te učenici ostaju motivisani u procesu usvajanja i imaju prilike da unutar učionice ispolje svoju kreativnost.

Tandemska učenje jezika prevashodno pomaže da se jezik što brže nauči uz uzajamnu pomoć dvaju maternjih govornika, a zasni-

va se na autonomiji i reciprocitetu. Na taj način, izvorni govornici, koji su istovremeno i učenici stranog jezika, ispravljaju jedni drugima greške, zajedno napreduju u učenju, pri čemu njihova komunikacija, za razliku od dijaloga na času stranog jezika, ne oponaša, već jeste autentična interakcija sa izvornim govornicima. Sama činjenica da su pripadnici dveju kultura u kontaktu otvara prostor za kulturološku razmenu i razvoj interkulture komunikativne kompetencije. Džejn Vudin je 1993. godine osmislila i organizovala modul tandemskog učenja koji je trajao 12 nedelja i podrazumevao saradnju između španskih i britanskih studenata koji su nakon svake diskusije u paru morali da napišu bar jednu stranicu dnevnika sa utiscima. Analizom stranica dnevnika, Vudin je uvidela spontani razvoj interkulture komunikativne kompetencije. Vršnjaci su najmanje pisali o proizvodima kulture (književnosti, umetnosti, folkloru), nešto više o obrascima ponašanja (običaji, navike, ishrana, stil oblačenja, slobodno vreme), a najviše vremena i prostora posvetili su idejama (ubedjenjima, verovanjima, vrednostima, školskim sistemima, tržištu rada, politici i vladi; Vudin 2001: 190-200).

Jedan od najzastupljenijih modela za obradu interkulture sadržaja koji se često nalaze u udžbenicima na kraju lekcije, ali i svih materijala koji tokom same lekcije mogu biti povodom za kratku diskusiju o sličnosti i razlikama u kulturama, jeste postupak didaktizacije kulturoloških sadržaja koji su predložili Bajram i Kramš. On podrazumeva najpre izolovanu analizu pojave u polaznoj i ciljnoj kulturi, zatim poređenje po sličnosti i razlikama, a potom pomeranje perspektive izlaskom u međuprostor sa kojeg je moguće kritički sagledati pojave i situacije i izabrati interkulture osetljivi način komunikacije (Kramš 1993. i Bajram 1997. prema Durbaba 2016: 78). Na primer, dijalog o naručivanju kafe u uvodnim lekcijama na početnom nivou učenja jezika može biti kulturološki obrađen – od nabiranja vrsti napitka prisutnih u kaficima i barovima i analize načina naručivanja i ispijanja kafe u jednoj i drugoj kulturi do dramatizacije početnog dijaloga smeštenog u polaznoj, pa u ciljnoj kulturi.

Scensko izvođenje takođe može biti kreativna metoda za razvijanje interkulture kompetencije, budući da priređivanje tekstova za scenu podrazumeva izmeštanje iz uobičajene perspektive, promišlja-

nje o ustaljenim vrednostima i detaljniju analizu realnosti. Dramatizacija kao projektni rad može se zasnovati na oponašanju svakodnevnih situacija ili istraživanju potencijalnih problema i kulturoloških šokova koje učenik stranog jezika može doživjeti tokom posete stranoj zemlji ciljne kulture. Prilikom pripreme rada, učenici će uz pomoć nastavnika morati da preispitaju poznate situacije i rutinske radnje da bi ih sagledali iz ugla druge kulture. U okviru metoda dramatizacije, moguće je iskoristiti tehniku igre s podelom uloga (*role play*) ili tehniku globalne simulacije (*global simulation*), koju predlaže lingvиста Fransiс Debiser. Globalna simulacija originalno predviđa igru stvaranja lažnog identiteta i objašnjavanja njegovih osobina ličnosti, nakon čega se od učenika očekuje da reaguje na različite situacije u skladu sa karakteristikama izmišljenog lika. Slično tome se mogu dodeliti identiteti različitih kultura u simulaciji na stranom jeziku čiji će okvirni kontekst predložiti predavač. Na primer, učenici se mogu izvinjavati, tražiti uslugu, iskazati nezadovoljstvo, rešiti nesporazum na stranom jeziku kao pripadnici polazne i ciljne kulture koristeći verbalnu i neverbalnu komunikaciju (Snaidero 2019: 37-42).

Jedna od važnih metoda za postizanje samopouzdanja i tečnog izgovora kod učenika stranog jezika je TBLT/TBLL (*Task-Based Language Teaching / Task-Based Language Learning*), koji se zasniva na zadacima kao aktivnostima, podrazumeva grupni rad i kooperativno učenje. Zadaci koji su delom ovog metoda razvijaju jezičke kompetencije, produbljuju znanja, motivišu učenike, ali ih i pripremaju za život van učionice. Iako se TBLT vezuje isključivo za komunikativnu nastavu, uvođenjem kulturoloških sadržaja za obradu učenici će uspešno integrisati interkulturalnu i komunikativnu kompetenciju, što je cilj savremene didaktike stranih jezika. Adelhaid Hu dala je predlog projekta za francuski i španski kao strani jezik kod studenata završnih godina fakulteta na naprednim nivoima poznavanja jezika, ali se adaptiranjem sadržaja njen projekat može primeniti na bilo koji drugi strani jezik i uzrast. Naime, u pripreмноj fazi (*pre-task*) uvođi teme plurilingvizma, multikulturalizma i identiteta putem pisanih tekstova, filmova i muzike iz ciljnih kultura koji se bave pomenutim temama. U narednoj fazi zadatka (*task cycle*) studenti sami i uz pomoć predavača nalaze tematski sličnu literaturu u skladu sa svojim

interesovanjima, a potom prave kratak intervju sa prijateljima, poznanicima ili zaposlenima u obližnjim radnjama koji su emigrirali i usvojili drugi jezik i kulturu, u ovom slučaju nemački. Pored sastavljanja kratkih biografija na stranom jeziku, učenici u završnom delu zadatka (*post-task*) mogu da naprave primedbe na fenomen preključivanja kodova kod poliglota ili prisustvo žargona u drugom jeziku migranata (Hu 2005. prema Snaidero 2019: 79-82). Iz ovog primera je jasno da se interkulturno mogu promatrati teme koji nisu usko vezane za ciljnu kulturu, već su njome inspirisane ili je reč o globalnim fenomenima. Studenti sa razvijenim veštinama otkrivanja i kritičkom svešću kao krajnjim produktom interkulturnog učenja u stanju su da sa radoznalošću priđu nepoznatim temama i da potaknuti tekstovima iz ciljne kulture revalorizuju polaznu.

5. Zaključak

U ovom radu napravili smo kratak pregled razvoja interkulturnog pristupa u nastavi stranih jezika da bismo bolje razumeli važnost koja se interkulturnoj komunikativnoj kompetenciji pridaje u standardima. Analizom komponenti interkulturne komunikativne kompetencije uvideli smo njen značaj za razvoj znanja, stavova, veština, kritičke svesti i kulturološku senzibilizaciju pojedinca. Na osnovu teorijskog okvira istakli smo pojedine savremene metode komunikativne nastave koji integracijom interkulturnog modela mogu da podstaknu učenike da na kreativan način razvijaju svoja jezička i kulturološka znanja i stavove.

LITERATURA

- Andrijević 2016: Андријевић, М. *Примена аутентичних материјала у настави Л2 за стицање и развој интеркултурне компетенције* (докторска дисертација). Филолошки факултет, Универзитет у Београду, Београд, Република Србија.
- Bajram 1994: Byram, M. & Morgan, *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Bajram 1997: Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bajram i dr. 2002: Byram, M, Gribkova, B. & Starkey H. *Developing the Intercultural Dimension in Lanuage Teaching. A Practical Introduction dor Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Benet 1993: Bennett, Milton J. Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In Paige, R. M. (Ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 21-71.
- Butjes i dr 1991: Buttjes, D. & Byram M. *Meditating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Čen i Starosta 1996: Chen, G. M. & Starosta, W. J. Intercultural Communication Competence: A Synthesis. In Burelson B.R. & Kunkel, A.W. (Eds.), *Communication Yearbook 19*, London: Sage, 353-383.
- Čen i Starosta 1998: Chen, G. M. & Starosta, W. J. *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.
- Durbaba 2011: Дурбаба, О. *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Durbaba 2016: Дурбаба, О. *Култура и настава страних језика. Увод у интеркултурну примењену лингвистику*. Београд: Филолошки факултет.
- Filipović 2008: Filipović, J. Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi i učenju stranih jezika, u: Vučo, J. (ur.), *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*, Nikšić: Univerzitet Crne Gore, 87-98.
- Hu 2005: Hu, A. (2005). Mehrsprachigkeit und Identität: Ideen für ein aufgabenorientiertes sprachübergreifendes Projekt im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: Müller-Hartmann, A. & Schicker-v, D. (Eds.) *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 247-256.
- Knežević 2016: Knežević, Č. Komunikativni pristup nastavi stranog jezika nasuprot gramatičko prevodnom metodu, *Naučno-stručni časopis Svarog*, XII, 307-312.
- Kramš 1993: Kramsch, K. *Context and Culture in Lanuage Teaching*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Most 2007: Grupa Most. *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Rožers i dr. 2002: Rogers, E., Hart, W. B. & Miike, Y. (2002). Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan, *Keio Communication Review*, XXIV, 4-26.

- Savet Evrope 2003: Savet Evrope. *Zajednički evropski okvir za izučavanje, nastavu i ocjenjivanje jezika*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Snaidero 2019: Snaidero, T. *Insegnare l'Italia di oggi. Guida a una Didattica dell'InterCultura italiana*. Cercenasco: Marcovalerio.
- Vudin 2001: Woodin, J. Tandem Learning as an Intercultural Activity. In Byram, M, Nichols, A. & Stevens, D. (Eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingual Matters, 190-202.

Tijana Gaši

LA COMPETENZA INTERCULTURALE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE – UNA PROPOSTA DEI METODI E TECNICHE PER LA PRATICA DELL'INSEGNAMENTO

Riassunto

In molti programmi scolastici europei il modello interculturale dell'insegnamento delle lingue straniere è integrato nella moderna glottodidattica, mentre la competenza comunicativa interculturale è prevista come obiettivo dell'apprendimento. La competenza comunicativa interculturale rappresenta ancora una novità nel processo di insegnamento in quanto introdotta di recente nei curricula. Accade spesso che i contenuti culturali nei manuali non vengano elaborati e che l'aspetto interculturale venga trascurato durante l'apprendimento di una lingua straniera. Tuttavia, lo sviluppo della consapevolezza della cultura di partenza e di arrivo nell'apprendimento di lingua e cultura è importante per una serie di ragioni e rappresenta un elemento chiave della coscienza e dell'identità di un individuo, che alla fine del ciclo formativo è più in grado di integrarsi nella società multiculturale. Pertanto, lo scopo di questo lavoro è di spiegare e giustificare l'importanza che la competenza interculturale ha nella glottodidattica contemporanea e di offrire suggerimenti per un'applicazione creativa di tecniche e metodi all'interno della classe, ma anche al di fuori dell'ambito scolastico.

Parole chiave: intercultura, cultura, competenza comunicativa interculturale, lingue straniere, glottodidattica, metodi, tecniche

ФАКТОРИ МОТИВАЦИЈЕ И УТИЦАЈ НОВИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА МОДЕРНОГ ГРЧКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Циљ овог рада је да дâ осврт на факторе које могу утицати на мотивацију студената у процесу учења модерног грчког као страног језика. Посебна пажња посвећена је иницијалној жељи студената по питању студија, као и доприносу коришћења нових технологија, конкретније *Мудл* платформе у настави. У циљу испитивања наведених фактора спроведено је истраживање међу студентима неохеленистике Филолошког факултета Универзитета у Београду. Приказана анализа резултата упитника указује на значај нових технологија у настави, на допринос квалитета студија и материјала као и на улогу предавача у повећању мотивације за наставак учења и бављења модерним грчким језиком.

Кључне речи: мотивација, модерни грчки језик, *Мудл* платформа, ситуација учења.

1. Увод

Мотивација се може издвојити као један од водећих фактора који утичу на људско понашање, па и на процес учења и усвајања једног језика. Она пружа примарни подстрек за учење Л2, као и за наставак учења као континуираног процеса, а сматра се важним фактором чак и за појединце са значајним способностима, који без мотивације не могу постићи дугорочне циљеве (Дерњеј 2005:65).

* antonina.irini@gmail.com

Истраживачи наводе да утицај на мотивацију могу имати личне карактеристике, као што су језички ниво који особа поседује (Дерњеј 1990:7), њен пол (Кисо 2006:74), као и фактори везани за ситуацију учења, у које је у данашње време значајно убројити ефекат нових технологија у настави (Степ-Грини 2002:165). Током дугог процеса савладавања одређеног предмета мотивација не остаје константна, већ је повезана са динамички променљивим менталним процесом, који одликује стална процена и стварање равнотеже између различитих унутрашњих и спољашњих утицаја којима је појединац изложен (Дерњеј, Скехан 2003:617). Тако на иницијалну жељу и циљ који појединац поседује могу утицати разни фактори који доводе до промена у динамичном процесу усвајања страног језика.

2. Мотивација и усвајање Л2 језика

Дерњеј (Дерњеј 2001а:44) наводи да је, у неким почетним истраживањима о мотивацији, она посматрана као релативно стабилна карактеристика студента која је повезана са три ствари: са перцепцијом о другом језику и његовим говорницима, која се огледа у језичким ставовима, са ставовима према ситуацији учења језика, као што су курс или предавач, и са међунационалним контекстом и самоувереношћу студента која из тога проистиче.

Гарднер (Гарднер 2000:15) је креирао модел у оквиру ког је поделио варијабле које утичу на учење страног језика у четири категорије: интегративност, ставови према ситуацији учења, мотивација и друге варијабле. Како образлаже, интегративност се може посматрати као отворено интересовање према језичкој групи. Ставови према ситуацији учења се посматрају као реакција на контекст учења језика који би могао укључити ставове према општем школском окружењу, реакције на текстуалне материјале итд., али се пре свега тичу евалуације предавача и језичког курса. Намера ове категорије је да објасни варијације у складу са ситуацијом, будући да се испоставило да емоционалне реакције појединца могу утицати на његово усвајање језика (Гарднер 2000:15).

Гарднер (Гарднер 2000:16) поставља хипотезу према којој интегративност и ставови према ситуацији учења не утичу директно на усвајање језика али стварају основу мотивације појединца за учење. Истраживање које је спровео фокусирао се на интензитет мотивације, односно на то колико се ученик трудио да научи страни језик. Касније је установљено да је мотивација много више од самог интензитета, па је додата и компонента жеље за учењем. Што се осталих варијабли тиче, Гарднер (Гарднер 2000:16) издваја инструменталну мотивацију, за коју наводи пример појединца који жели да научи језик ради добијања посла, дакле фокус ставља на проширење каријерних могућности.

Клемент (Клемент 1980, цитирано у Гарднер и др. 2004:2) својим друштвеним контекстуалним моделом такође фокус ставља на интегративну мотивацију, али издваја друштвени контекст као значајан фактор за развој мотивације за учење другог језика и тврди да позитивна искуства са језиком чине студенте самоуверенијим и развијају њихову интегративну мотивацију. На сличан начин Брофи (Брофи 2013:15) објашњава да се мотивација може описати као „тенденција ученика или студента да академске активности сматра смисленим и вредним труда, те настојање да из њих извуче планиране академске користи“, па стога може бити и општа црта и стање у одређеној ситуацији.

Како Дерњеј (Дерњеј 1990:6) наводи, то да ли је појединац инструментално или интегративно мотивисан не утиче значајно на његов успех у учењу, односно и један и други тип мотива имају сличан утицај. Такође, ова разлика не утиче ни на жељу појединца да настави да учи одређени језик. Закључено је да је важан утицај на интегративне мотиве има употреба језика изван оквира наставе, јер је ова жеља у вези са позитивним ставом према странцима, односно показује њихову „интернационалну отвореност“ (Дерњеј 1990:6).

Најчешће, ученик Л2 не поседује само једну, већ две или више врста мотивације које се допуњују и заједнички утичу на усвајање (Костић 2018:131). Тако резултати анкете коју је

спровела Хорњак (Хорњак 2012:450) указују на то да студенти шпанског језика поседују и интегративну и инструменталну мотивацију, које позитивно утичу на учење страног језика, док су слична истраживања спроведена и у случају грчког језика¹.

Резултати истраживања које је спровео Клемент (Клемент и др. 1994:443) потврђују релевантност приступа социјалних фактора у разумевању мотивације при усвајању другог, страног језика и показују значај динамике групе за стварање бољег окружења за учење. Како Дерњеј (Дерњеј 2005:90) тврди, динамика групе може у великој мери утицати на мотивацију појединца, док се демотивација јавља када у групи постоји негативна атмосфера и може исту ту мотивацију редуковати. Такође, одређена истраживања (Јулкунен 1989) су истакла значај фактора везаних за учионицу и за специфичну ситуацију, која може утицати на учење страног језика (Клемент и др. 1994:423). Како Дерњеј (Дерњеј 2005:75) наводи, на ученике страног језика и њихову жељу за учењем значајно утиче квалитет програма и наставе.

1.1. Утицај нових технологија на усвајање Л2

У данашње време дешавају се многе промене у области учења, будући да нове технологије и нови начини подучавања могу да утичу на мотивацију ученика у процесу учења. Како истраживачи тврде, нове методе укључују повећање мотивације због учења фокусираног више на самог ученика и његовог укључивања у наставни процес (Браунли-Кониерс 1996; Двајер 1996), што резултује бољим резоновањем и бољим памћењем (Степ-Грини 2002:165).

Може се приметити и значај мултимедија, посебно у случају мање успешних ученика, јер им помаже у илустровању концепата и организовању информација (Новацк 1998:368). Истраживања показују да се ученици осећају самоуверено када утичу на

1 Уп. Стојичић, Мутавцић 2011; Милојевић 2011; Стојичић, Гогас 2012; Стојичић 2013.

процес учења, као што је случај са интерактивним окружењима при самосталном учењу (Степ-Грини 2002:165). У случају учења језика, нове технологије доносе бенефите у смислу развијања самосталне иницијативе при учењу језика и преношењу веће одговорности на ученике када је реч о постизању боље језичке компетенције, као и ширењу културне свесности (Санауи, Лапкин 1992, цитирано у Степ-Грини 2002:166).

Келнер (Келнер 2002:94) истиче чињеницу да се велики део потенцијала који поседују технологија и нови медији огледа у њиховој образовној улози. Високошколске установе у разним земљама све више усвајају *online* образовање али иако су одређене институције већ усвојиле овај начин преношења знања, друге много спорије прихватају промене² (Ким, Бонк 2006:29). Тако се и наставници могу поделити на три групе, на оне који лако прихватају иновације, оне који са резервом прихватају промене и оне који веома тешко мењају своје навике (Солдатић и др. 2012:37).

Могуће препреке приликом коришћења *online* курсева су недостатак дисциплине студената када приступају интернету, чињеница да факултети не прихватају у довољној мери овај тип наставе, као и велики трошкови везани за развој и спровођење ове методе (Ален, Симан 2007:3). Додатни трошкови могу постојати због повећања ангажовања наставника, техничке подршке, инфраструктуре, одржавања, лабораторија за снимање, неопходне опреме итд. (Солдатић и др. 2012:48). Постоје многи елементи који утичу на задовољство ученика

2 Када је у питању Филолошки факултет Универзитета у Београду, промене су уведене и у припреми за полагање пријемног испита за додипломске студије, по први пут 2011. године, за италијански, шпански и грчки језик. Аутори наводе да је увођење информационах и комуникативних технологија у припрему представљало изазов (технички и организациони), али је дало значајне резултате, будући да је од наредне академске године почело шире да се примењује и на другим катедрама. Када је реч о полазницима припремног курса, изразили су у великој мери задовољство, док се показала и ефикасност оваквог приступа учењу, будући да су сви успешно положили пријемни испит (Солдатић и др. 2012:44-45).

када се њихово учење одвија у *online* окружењу. Као три кључна фактора могли би се издвојити инструктор, технологија и интерактивност (Болигер, Василик 2004:63).

Путем интернета предавачи и студенти имају приступ многим изворима, платформама и алатима који олакшавају и унапређују процес учења. Једна од платформи која се све чешће употребљава у образовним институцијама је *Moodle* (*Мудл*), који омогућава ученицима страног језика да на ефективан начин користе технологију. *Мудл* је креирао 1999. године Мартин Дујамас (Martin Dougiamas), администратор на „Curtin“ Универзитету у Аустралији. Данас ова платформа поседује преко 150 милиона корисника³ и креирана је на начин да буде доступна просечном кориснику који поседује основни ниво познавања технологије (Јаман, Арслан 2011:444).

Иако многе образовне установе данас користе интернет у сврху предавања и учења, поље фактора који утичу на задовољство ученика при коришћењу платформе *Мудл* платформе није довољно истражено (Санчез, Уерос 2010:1633). Студија коју су спровели Санчез и Уерос (Санчез, Уерос 2010), а везана је за *Мудл*, показује да је техничка подршка веома значајна и да ствара код ученика перцепцију о већој лакоћи коришћења и о корисности, па је, како они наводе, веома значајно да корисници буду обучени и припремљени. Не само студенти, већ и наставно особље треба да има приступ адекватној обуци⁴. Као значајан се истиче и допринос предавача који треба да пружају

3 <https://moodle.net/stats/>

4 Примена комбинованог учења учења на Филолошком факултету БУ почела је 2010. године, док се платформа *Мудл* показала као најбољи избор. Како је Солдатић (Солдатић 2016) навела, према подацима из 2016. године, на Филолошком факултету је постојало укупно 8675 корисника платформе, од којих су 123 предавачи и 67 стручни сарадници. Платформа је у том тренутку располагала са 390 курсева, 320 са ОАС, 43 са МАС и 27 са ДАС. ИТ сектор факултета организује сваке године обуке које предавачима помажу у коришћењу платформе и прилагођавању дидактичких материјала, будући да је развијање курсева индивидуално, а не централизовано по студијским профилима. Иницијално су организоване обуке за постављање материјала, док је данас највећи број предавача заинтересован за обуку за израду тестова.

подршку у коришћењу платформе и разреше могуће недоумице студената (Санчез, Уерос 2010:1639).

3. Истраживање

Спроведено истраживање за циљ је имало испитивање мотивације студената прве и друге године студија на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета БУ. Истраживање је обављено у јуну 2018. године на Катедри за неохеленске студије универзитета у Београду и за његове потребе коришћен је упитник који је креиран путем Google Forms странице⁵, а студенти су његовом попуњавању приступили истовремено, путем рачунара на Филолошком факултету. Упитник се састојао од 36 питања, подељених у три дела. Одређени делови упитника преузети су из анкете са сличном тематиком која је спроведена на Катедри за неохеленске студије 2011. године⁶, док је преостала питања креирала ауторка рада, како би упитник био прилагођен циљевима конкретног истраживања.

Први део упитника је био општег карактера и састојао се од 10 питања везаних за узраст, пол и дотадашњи контакт са Грчком и грчким језиком. Други део састојао се од 11 питања и био је подељен у две категорије, у зависности од одговора који су студенти дали на последње питање првог дела – да ли је иницијална жеља студента била да упише студије неохеленистике или не. Други део, чијом се анализом бави овај рад, фокусирао се на ставове о грчком језику, задовољство студијама и појединим елементима студија, као што су предавачи, материјали или колеге, опадање или повећање мотивације за студирање у односу на почетак студија, као и на перцепцију могућности које се пружају у будућности, након завршетка студија. Упитником је истражен фактор иницијалне жеље за уписивање студија неохеленистике и његов утицај на мотивацију док је један део посвећен доприносу увођења нових технологија у наставу.

5 <https://bit.ly/2XN6DN6>

6 Велику захвалност дугујемо доц. др Војкану Стојичићу, који је уступио модел анкете коришћене овом приликом.

У истраживању је учествовало 67 студената неохеленистике (прва година студија: 41.8%, друга година студија: 58,2%, мушки пол: 20,9%, женски пол: 79,1%).

3.1. Фактори мотивације

Као што смо навели, мотивација је најчешће скуп различитих утицаја који усмеравају особу као остварењу одређеног циља. Дерњеј (Дерњеј 2001а:44) је навео да је мотивација повезана са перцепцијом о другом језику и говорницима, нешто што је у нашој студији истражено постављањем питања везаних за сâм језик и за језичку заједницу. Став према језику се у нашој студији показао као значајан, јер 73,1% испитаника сматра да је грчки језик мелодичан, док 68,6% испитаника сматра да је леп. Негативан став се знатно мање појављује, па тако 28,3% сматра да је језик тежак, 16,4% да је превише обиман, док није било испитаника који су навели да сматрају да је језик досадан. Ипак, више је било испитаника који су навели тежину језика него његову лакоћу (6%).

Дерњеј такође истиче ставове према ситуацији учења. Ови ставови се посматрају као реакција на окружење учења, материјале, али пре свега предаваче и језички курс (Гарднер 2000:15). Из тог разлога, наше истраживање је испитало и ниво задовољства како програмом, учионицом и градивом, тако предавачима и колегама студентима. Одговори су представљени у табели која следи.

Табела бр. 1 - Задовољство елементима студија

Задовољан/на сам:	Предавачима: 85% Коришћењем платформе <i>Мудл</i> : 77,6% Учионицом: 67,1% Колегама студентима: 58,2% Организацијом наставе: 53,7% Интерактивном наставом: 43,3% Градивом: 35,8% Приручницима: 32,8% Тежином курсева: 14,9%
Нисам задовољан/на:	Тежином курсева: 61,2% Градивом: 20,9% Организацијом наставе: 16,4% Приручницима: 10,4% Коришћењем платформе <i>Мудл</i> : 6% Колегама студентима: 6% Интерактивном наставом: 3% Предавачима: 1,5%

Може се закључити да постоји много веће задовољство ситуацијом учења, у односу на незадовољство, па се и овде може навести позитиван утицај на мотивацију за учење језика. У склопу студија постоје велика очекивања од студената, као што су усвајање градива, језичких вештина, као и развијање флуентности ради коришћења језика ван наставе (Гарднер 2001:4). Стога не чуди што је наше истраживање показало највеће незадовољство тежином курсева. Нешто што се показало такође као значајан предсказатељ наставка учења језика је квалитет самог програма и наставе (Дерњеј 2005:75). Како је ова димензија од значаја за одржавање мотивације, наше истраживање испитало је и задовољство организацијом наставе, за које су резултати показали да је на добром нивоу, па можемо рећи да иде у прилог развоју и одржавању жеље за даљим усвајањем језика.

Начин на који се знање преноси засигурно може утицати на мотивацију студената, јер је, без обзира на компетентност предавача, неопходно да његова предавања буду јасна и створе

базу за развијање мотивације (Дерњеј 2001б). Тако се и у нашем истраживању показало да постоји генерално задовољство предавачима, нешто што може даље подстаћи мотивацију студентата за учење. Осим тога, однос према колегама студентима се може сматрати као значајан јер се у истраживањима показало да динамика групе може значајно утицати на мотивацију, као и на демотивацију појединца у случају негативне атмосфере (Дерњеј 2005:90). Можемо приметити да и у овом сегменту постоји доста висок ниво мотивације који може служити као могући подстрек путем позитивне атмосфере у групи.

Упитник је укључио и питања која су за циљ имала испитивање перцепције студената о вредности студија, односно могућностима које се пружају након њиховог завршетка. Чак 64,2% укупног броја испитаника навело је да сматра да „и у Србији и у иностранству постоје многе прилике за рад са грчким језиком“, док мањи број (19,4%) сматра да „не постоје прилике за рад само са грчким језиком, без усавршавања у другој области“. Укупно 10,4% сматра да „само у Грчкој постоје прилике за рад са грчким језиком“ а 6% да „прилике за рад са грчким језиком постоје у иностранству, али не у Србији“. Резултати су показали да већина студената, без обзира на претходни контакт са језиком, или на годину студија, сматра да постоје многе прилике за рад са грчким језиком, па се може извести претпоставка да њихова перцепција будућности и вредности студија позитивно утиче на њихову мотивацију.

3.2. Утицај нових технологија – платформе *Мудл*

Како истраживања показују, ученици се осећају самоуверено када утичу на процес учења, као у случају интерактивних окружења при самосталном учењу (Степ-Грини 2002:165). У склопу нашег истраживања испитали смо колико задовољство технологијом, у нашем случају *Moodle* платформом, као и интерактивношћу, позитивно утиче на мотивацију студената. *Moodle* платформа се у последње четири године веома активно

користи на Катедри за неохеленске студије као подршка класичној настави. Још од 2010. године студенти имају могућност да приступају додатним материјалима путем платформе, али је у последње четири године постала неизоставан елемент наставе, помоћу којег се евидентира присуство студената, прати градиво и полагају се колоквијуми и испити. На овај начин је структура наставе знатно промењена, пружајући један нови, интерактивни елемент.

Значајно је напоменути да је на Катедри за неохеленске студије 2011. године спроведена анкета која се такође бавила задовољством студената и њиховом мотивацијом (Стојичић 2013:460). Анкета је обухватила 50 студената прве године и рађена је у папирној, писаној форми, за разлику од наше анкете, рађене преко рачунара и *Google Forms* платформе. Резултати те анкете показали су да је већина испитаника сматрала да је грчки језик веома тежак али су навели да су их професори, занимљиви приручници и лепота језика мотивисали да га усвоје. Такође, показало се да су студије уписали већим делом због лепоте језика и културе, а не због могућности лаког запоглења са знањем језика.

Постоје одређене разлике између резултата добијених у наведеној анкети и наших резултата. Наиме, чини се да су испитаници мотивисанији приликама које пружа грчки језик након завршетка студија, јер је наша анкета показала веома позитиван став када је реч о запоглењу, као и да на њихову мотивацију значајно утиче интерактивност и коришћење *Moodle* платформе у настави, нешто што није постојало као могућност у време када је претходна анкета спроведена, осам година раније. У нашој анкети, као што смо већ навели, један од сегмената за које су анкетирани студенти исказали највеће задовољство је управо *Moodle* платформа, будући да 77,6% истиче како је њом задовољно, а само 6% да није. Такође, 43,3% студената наводи да је задовољно интерактивном наставом, а само 3% да није. Можемо закључити да увођење ове платформе у наставу доприноси стварању позитивне перцепције студената о језику и студијама и служи као одличан алат који им помаже у савладавању градива.

На Катедри за неохеленске студије је 2018. године спроведено још једно истраживање (Петковић 2018) у вези са коришћењем платформе *Мудл* у настави. Анкетирани студенти су исказали своје ставове о курсевима *Савремени грчки језик* и *Практикум из неохеленистике*. Показало се да већина испитаника садржаје за оба курса на платформи сматра веома корисним и да је у великој мери задовољна начином на који су материјали организовани. Анкета је такође показала да је половина испитаника још увек више наклоњена традиционалним материјалима, у поређењу са комплетном дигитализацијом наставе, док је изузетно позитивно оцењена израда колоквијума и испита путем платформе *Мудл*, посебно због могућности тренутног сазнавања резултата. Значајно је такође навести да је већина испитаника навела да је уз помоћ курсева на платформи напредовала када је реч о нивоу језичке компетенције (Петковић 2018). Сличне резултате показало је истраживање које је на Катедри за неохеленске студије спроведено 2017. године а тицало се активности разумевања слушаног текста. Резултати су показали да студенти друге године препознају корисност платформе *Мудл* (80%) јер путем ње имају прилику да приступе вежбама и раде на овој активности. Ипак, велики број учесника анкете (77,14%) наводи да им више одговара да писмене провере раде у папирној форми, у односу на *online* верзију, будући да током тестирање језичке активности слушања могу да прибележе одређене сегменте, што није могуће када се решавању упитника приступа путем рачунара (Стојичић, Ламбропулу 2018:90).

3.3. Иницијална жеља за уписивање студија

Још један циљ који је наше истраживање имало тиче се везе између иницијалне жеље за уписивање неохеленских студија и мотивације која се јавља у току студирања. Многи студенти Филолошког факултета не упишу језик који су иницијално желели, већ своју одлуку заснивају на другим факторима, будући да за њих, због осталих пријављених кандидата, није било места на језику за који су се примарно интересовали. Наше ис-

траживање је покушало да закључи да ли након уписивања неохеленских студија постоји разлика у мотивацији студената чија су прва жеља ове студије (у даљем тексту – група А) и оних који су се за студирање на овој катедри одлучили касније, из других разлога (у даљем тексту – група Б).

Када је реч о ставу према језику, можемо приметити да се код обе групе као примаран одговор може издвојити „веома ми се допада“, док већи број испитаника групе А наводи да је грчки језик онај који највише воле. Занимљиво је приметити да ни у групи А, ни у групи Б нема испитаника који наводе да им се језик не допада, односно није било испитаника који су одабрали одговоре „нити ми се допада, нити ми се не допада, равнодушан/шна сам“, „не допада ми се уопште“ и „немам став“. Из ових одговора можемо закључити да постоји разлика у ставу према језику, не знатно велика, али довољна да се може приметити да је више испитаника којима је грчки језик био прва жеља усмерено на њега и бира га као свој омиљени језик, док остали студенти грчки воле али не искључиво, дајући можда предност неком другом језику, који је био њихов први избор.

Испитаници су упитани о разлозима из којих имају овакав став о језику, па су имали могућност избора више понуђених одговора. Већина испитаника групе А означила је лепоту језика (80,8%), док ово није био примаран одговор групе Б, која је предност дала мелодичности (70,7%). Када се ради о негативним карактеристикама, израженије су код групе Б (15,4% испитаника групе А наводи да је језик тежак и 7,7% да је превише обиман, док то чини 36,6% групе Б по питању тежине и 22% по питању обимности) (Костић 2018:138). На основу ових одговора могло би се претпоставити да особе које нису поседовале иницијалну мотивацију за учење наилазе на веће препреке у савладавању тог језика и доживљавају га као сложенији. Можемо претпоставити да се овакав став на каснијим годинама студија може променити, у складу са постигнутим нивоом знања и евентуалном променом ставова код групе Б.

Одговори на питање о студијама, односно о тренутном осећају исправности одлуке за студирање неохеленистике су

се показали као веома позитивни. Када су упитани да ли се кају што су уписали ове студије, испитаници су углавном негативно одговорили (А:96,2%, Б:92,7%) и ту не можемо приметити разлику између две групе. Када су испитаници изражавали задовољство студијама, бројевима од 1 до 5, није било оних који су означили бројеве 1 и 2. Занимљиво је међутим приметити да је у групи А већи број испитаника своје задовољство оценио бројем 5 (А: 53,8%, Б: 39%).

Веома позитивни резултати су се показали и у случају повећања интересовања и мотивације. Обе групе су већином изјавиле да је њихово интересовање за грчки језик веће у односу на почетак студија (А: 73,1%, Б:78%), неколицина је изјавила да је исто (А:15,4%, Б:17,1%) а да је интересовање мање у групи А је изјавило 11,5% и у групи Б 4,9%⁷. У овом случају не постоје значајне разлике и примећујемо да постоји раст интересовања без обзира на иницијалну жељу, чињеница која говори о квалитету студија и мотивисању студената током њих.

Када се упореди задовољство одређеним сегментима студија, у случају већине испитаника не постоји значајна разлика. Највеће задовољство су испитаници обе групе изразили поводом професора (А:84,6%, Б:85,4%), коришћења платформе *Мудл* (А:80,8%, Б:75,6%), учионице (А:69,2%, Б:65,9%) и колега студената (А:65,4%, Б:53,7%). Мала разлика се може приметити у задовољству организацијом наставе (А:61,5%, Б:48,8%) и приручницима (А: 42,3%, Б:26,8%). Такође, разлика постоји и када је реч о задовољству везаном за тежину курсева (А:26,9%, Б:7,3%). Дакле, као и у случају тежине језика, можемо приметити да се перцепција о тежини курса везује за иницијалну мотивацију студената, где је могуће да студенти који нису били иницијално мотивисани сматрају да ће теже савладати градиво. Ова констатација се ипак не може до краја потврдити, будући да су испитаници обе групе, када су упитани чиме нису задовољни на студијама, углавном изразили незадовољство поводом тежине курсева (А:53,8%, Б:65,9%), док је одређени

7 У неком будућем истраживању би могли да се истраже разлози за раст или пад интересовања.

број означио „ништа од наведеног“ (А:34,6%, Б:17,1%). Занимљиво је да већи број испитаника групе Б, у односу на групу А, није задовољан организацијом наставе (А:7,7%, Б:21,4%) и што се за разлику од групе А, у групи Б може у малој мери приметити незадовољство предавачима (А:0%, Б:2,4%) и колегама студентима (А:0%, Б:9,8%). Ипак, ове разлике нису довољно велике како би могли да се извуку одређени закључци.

Мале разлике можемо уочити и у начину на који две групе посматрају прилике које имају за запослење након завршетка студија. Већина испитаника обе групе је исказала прилично оптимистичан став, изабравши одговор: „и у Србији и у иностранству постоје многе прилике за рад са грчким језиком“ (А:69,2%, Б:61%). Када је реч о запослењу, у просеку половина испитаника сваке групе сматра да ће са грчким језиком наћи запослење али да ће за то бити потребно време (А:50%, Б:58,5%). Група А исказује позитивнији став, па 30,8% испитаника наводи да ће са грчким језиком наћи запослење одмах по завршетку студија, док се овај одговор може приметити само код 12,2% испитаника групе Б.

4. Закључак

Циљ нашег рада било је истраживање могућих фактора који могу утицати на мотивацију студената у процесу усвајања модерног грчког језика. Задовољство је примећено различитим елементима студија, као што су предавачи, коришћење платформе *Мудл*, учионица или колеге студенти. Такође, исказано је генерално задовољство, које показује повећање у односу на почетак студија, као и испуњење очекивања у великој мери.

Приметили смо да је задовољство платформе *Мудл*, поред предавача, оно које се истакло међу одговорима анкетираних студената. Као што смо навели, интерактивност и доступност материјала путем ове платформе значајно утиче на перцепцију студената о предавањима и самим студијама, па можемо сматрати да има приметан позитиван утицај на њихову мотивацију за наставак студија.

Када је реч о иницијалној жељи за уписивање студија, може се закључити да је више испитаника којима је грчки језик био прва жеља усмерено на њега и бира га као свој омиљени језик, док остали студенти језик воле али не искључиво, дајући можда предност неком другом језику, који је био њихов први избор. Ипак, када се ради о интересовању за грчки језик, оно се у подједнакој мери повећало код обе групе испитаника, односно у обе групе више од 70% анкетираних наводи веће интересовање у односу на почетак студија. Сматрамо да је овај податак веома значајан јер показује да постоји подједнака могућност за мотивисање студената у будућности путем коришћења разних мотивационих стратегија, без обзира на њихову иницијалну мотивацију.

Општи закључак нашег истраживања је да на мотивацију студената могу утицати разноврсни фактори, међу којима се истиче значај увођења нових технологија, а конкретније платформе *Мудл* у наставу. Такође, сматрамо да без обзира на иницијалну мотивацију студенти имају подједнаке прилике за успех и повећање интересовања за област неохеленистике у будућности.

ЛИТЕРАТУРА

- Ален, Симан 2007: Allen, I., Seaman, J. *Online nation: Five years of growth in online learning*. Needham, MA, USA: Sloan-C. (доступно на: <https://bit.ly/2Wmi6SV>, приступљено 23.11.2018)
- Болигер, Василик 2009: Bolliger, D., Wasilik, O. Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education, *Distance Education*, 30(1), 103-116. London, UK: Routledge. (доступно на: <https://bit.ly/2ImelOd>, приступљено 24.10.2018)
- Браунли-Кониерс 1996: Brownlee-Conyers, J. Voices from networked classrooms, *Educational Leadership*, 54(3), 34-37. Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Брофи 2013: Brophy, J. *Motivating students to learn*. London, UK: Routledge. (доступно на: <https://bit.ly/2EtvOso>, приступљено 13.11.2018)
- Вучо, Недељковић, Митић (2007): Vučo, J./Nedeljković, M./Mitić, I. Italija s ove strane Jadrana. Motivacioni stavovi i kulturni stereotipi студената италијанистике, у: J. Vučo (ur.), *Savremene tendencije u*

- nastavi jezika i književnosti*, Beograd, Srbija: Filološki fakultet, 499-507.
- Гарднер 2000: Gardner, R. Correlation, causation, motivation, and second language acquisition, *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 41(1), 10-24. Ottawa, Canada: Canadian Psychological Association. (доступно на <https://bit.ly/2W8zkzc>, приступљено 14.12.2018)
- Гарднер 2001: Gardner R. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 1-18. Texas, USA: University of Texas at Austin. Foreign Language Education Center.
- Гарднер, Масгорет, Тенант, Мухић 2004: Gardner R., Masgoret, A., Tennant, J., Mihic, L. Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course, *Language Learning*, 54(1), 1-34. Michigan, USA: Language Learning Research Club, University of Michigan. (доступно на: <https://bit.ly/2GX4m86>, приступљено 20.09.2018)
- Двајер 1996: Dwyer, D. A response to Douglas Noble: We're in this together, *Educational Leadership*, 54(3), 24-27. Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Дерњеј (1990): Dörnyei Z. Analysis of motivation components in foreign language learning, in: *Conference Papers, 9th World Congress of Applied Linguistics*, Thessaloniki, Greece, 15-21. (доступно на: <https://bit.ly/2Wpk3y6>, приступљено 25.12.2018)
- Дерњеј (2003): Dörnyei Z./Skehan, P. Individual differences in second language learning, in: M. Long (Ed), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 589-630. (доступно на: <https://bit.ly/2IwKMlO>, приступљено 20.10.2018)
- Дерњеј 2001а: Dörnyei Z. New themes and approaches in second language motivation research, *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (доступно на <https://bit.ly/2AQdCqH>, приступљено 12.12.2018)
- Дерњеј 2001б: Dörnyei, Z. *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Дерњеј 2005: Дерњеј, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Јаман, Арслан (2011): Yaman, S./Arslan, T. The use of Moodle as a supporter in a writing skill course: the methodology suggested with its application, in: *Proceedings of the 3rd International Conference, Foreign Language Teaching in Tertiary Education*, Athens, Greece: Dionikos, 443-448.

- Јулкунен 1989: Jülkunen, K. *Situation-and task-specific motivation in foreign language learning and teaching*. Doctoral dissertation. Kuopio: Finland: University of Joensuu.
- Калвет 2000: Calvet, L. *Le marche aux langues*. Paris, France: Plon.
- Келнер (2002): Kellner, D. New media and new literacies: Reconstructing education for the new millennium, in: Lievrouw, L., Livingstone, S. (Eds), *The handbook of new media*, London, UK: SAGE Publications, 90-104. (доступно на: <https://bit.ly/2SumF5b>, приступљено 12.11.2018)
- Ким, Бонк 2006: Kim, K., Bonk, C. The future of online teaching and learning in higher education, *Educause quarterly*, 29(4), 22-30. Washington, USA: EDUCAUSE Review. (доступно на: <https://bit.ly/2DHF5xi>, приступљено 15.11.2018)
- Кисо 2006: Kissau, S. Gender differences in second language motivation: An investigation of micro-and macro-level influences, *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9(1), 73-96. Ottawa, Canada: The Canadian Association of Applied Linguistics. (доступно на: <https://bit.ly/2QJNwN5>, приступљено 18.11.2018)
- Клемент (1980): Clément, R. Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language, in: H. Giles, W. Robinson, P. Smith (Eds), *Language: Social psychological perspectives*, Oxford, UK: Pergamon, 147-154.
- Клемент, Дерњеј, Ноелс 1994: Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom, *Language Learning*, 44(3), 417-448. Michigan, USA: Language Learning Research Club, University of Michigan. (доступно на: <https://bit.ly/2Ixb3An>, приступљено 13.12.2018)
- Костић (2018): Костић, А. „Буни се као Грк у апсу“ – студија о мотивацији, стереотипима и предрасудама при учењу модерног грчког језика, у: В. Половина, Б. Ковачевић (ур.), *Примењена лингвистика*, 19, Београд-Нови Сад: Друштво за примењену лингвистику Србије, 129-140.
- Куретас, Вламис 2010: Kouretas, G., Vlamis, P. The Greek crisis: causes and implications, *Panoeconomicus*, 57(4), 391-404. <http://www.panoeconomicus.org/index.php/journal>. (доступно на: <https://bit.ly/2XiXFD7>, приступљено 21.11.2018)
- Милојевић 2011: Милојевић, И. Τα κίνητρα των φοιτητών της Φιλολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Βελιγραδίου για την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως γλώσσας επιλογής. Постер презентација на међународном скупу *100 Διεθνές Συνέδριο*

- Ελληνικής Γλωσσολογίας 2011*. Κομοτηνή, Ελλάδα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Мутавчић, Стојичић 2015: Mutavdzic, P., Stojicic, V. How Can Learning Lesser Used Languages Wide Out Our Frontiers? (A contribution to the theory and practice of intercultural communication), *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 3, 60-67. Ioannina, Greece: University of Ioannina. (доступно на: <https://bit.ly/2Zq5AyM>, приступљено 25.11.2018)
- Новацки 1998: Nowaczyk, R. Student perception of multimedia in the undergraduate classroom, *International Journal of Instructional Media*, 25, 367-368. New York, USA: Baywood Pub. Co.
- Петковић 2018: Петковић, Љ. *Употреба платформе Moodle у реформираној настави студија неохеленистике*. Необјављени мастер рад. Београд, Србија: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Санауи, Лапкин 1992: Sanaoui, R., Lapkin, S. A case study of an FSL senior secondary course integrating computer networking. *The Canadian Modern Language Review*, 43(3), 524-552. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Санчез, Уерос 2010: Sánchez, R., Hueros, A. Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1632-1640. Amsterdam, Netherlands: Elsevier. (доступно на: <https://bit.ly/2EdckY2>, приступљено 30.10.2018)
- Солдатић (2016): Soldatić, N. *Teorijsko-metodološki prikaz primene „Moodle“ platforme u nastavi stranih jezika*. Neobjavljeni master rad. Београд, Србија: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Солдатић, Солдатић, Стојичић, Вучо (2012): Soldatić, D./Soldatić, N./Stojičić, V./Vučo, J. Online priprema prijemnog ispita - jedno iskustvo, у: А. Vraneš, Lj. Marković, G. Aleksander (ur.), *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu. Knjiga 4: Učenje na daljinu i interaktivna nastava*. Београд, Србија: Филолошки факултет, 35-51.
- Степ-Грини 2002: Stepp-Greany, J. Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium, *Language Learning & Technology*, 6(1), 165-180. Michigan, USA: Michigan State University Center for Language Education and Research. (доступно на: <https://bit.ly/2Xs9GpB>, приступљено 26.12.2018)
- Стојичић (2013): Стојичић, В. Грчка (ни)је само сунце и море, у: С. Гудурић (ур.), *Језици и културе у времену и простору, II/1*. Нови Сад, Србија: Филозофски факултет, 453-460.

- Стојичић 2010: Стојичић, В. *Заједнички европски оквир за језике и реформисана настава савременог грчког језика*. Необјављени мастер рад. Београд, Србија: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Стојичић, Гогас (2012): Stojicic, V./Gogas, Th. From 'public sphere' to the 'Crowd symbols'. How Serbian students of Greek Language perceive Greek culture, in: *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching*, Sarajevo, Bosna i Hercegovina: IBU Publications, 545-552.
- Стојичић, Ламбропулу (2018): Стојичић, В./Ламбропулу, М. Κατανόηση προφορικού λόγου: στρατηγικές σεβόφωνων φοιτητών της ελληνικής ως ξένης, у: Д. Бошковић (ур.), *Наслеђе, XV, 41*. Крагујевац, Србија: Филолошко-уметнички факултет, 81-98.
- Стојичић, Мутавцић (2011): Стојичић, В./Мутавцић, П. Мотивација грчких студената за учење савременог српског као страног језика, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. Београд, Србија: Филолошки факултет БУ, 267-280.
- Хои, Хјуз, Волкап 2008: Ноу, А., Hughes, M., Walkup, V. *Psychology in education*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Хорњак, С. (2012). Фактор мотивације у процесу усвајања страних језика, у: М. Ковачевић (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности, III/1*. Крагујевац, Србија: Филолошко-уметнички факултет, 443-452.

Antonina Kostić

MOTIVATIONAL FACTORS AND THE INFLUENCE OF NEW TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LEARNING MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The aim of this paper is to give an overview of the factors that can influence the students' motivation in the process of learning modern Greek as a foreign language. Particular attention was paid to the students' initial motivation and their initial preferences for undergraduate studies, as well as to the contribution of the use of new technologies, more specifically the *Moodle* platform, in foreign language teaching. First, some motivational theories are presented, as well as the role of new technologies at university level studies, while examining their implementation at the Faculty of Philology. In order to research these factors, a study was conducted among students of Neohellenic Studies at the Faculty of Philology, University of Belgrade. The paper presents the analysis of the results of the questionnaire in which students expressed their opinions about modern Greek language and specific elements of the learning situation at university level. The results indicate the importance of the implementation of new technologies in teaching as well as the contribution of the quality of studies, materials and lecturers for the increasement of the students' motivation for the continuance of their studies and their interest for the field.

DINAMIKA GRUPE SA STUDENTIMA ŠPANSKOG KAO NASLEDNOG, STRANOG I MATERNJEG JEZIKA**

Potrebe i pristupi kod podučavanja naslednih govornika su drugačije nego kod nastave stranog jezika, međutim, kako toj oblasti nije posvećeno dovoljno pažnje, nisu retke situacije da nasledni govornici španski jezik u formalnom kontekstu uče u mešovitim grupama zajedno sa stranim govornicima, a u nekim okolnostima i sa maternjim govornicima. Istraživački deo ovog rada sastoji se iz analize upitnika o učenju u mešovitim grupama i odnosu između pomenute tri različite grupacije učenika. Na upitnik su odgovarali studenti hispanistike sa tri nemačka univerziteta, gde su grupe izrazito mešovite usled velikog broja hispanskih iseljenika u zemlji. Istraživanje je potkrepljeno intervjuom sa lektorkom T.D. sa katedre za romanistiku na Univerzitetu Humbolt o radu studenata u mešovitim grupama. Rezultati istraživanja su pokazali da učenje u mešovitim grupama ima višestruke prednosti i malobrojna ograničenja po studente koji su toga svesni i ne bi odabrali da uče španski jezik u uobičajenim okolnostima, drugačijim od onoga na šta su navikli.

Ključne reči: nasledni govornici, učenici španskog kao stranog jezika, maternji govornici, nastava španskog jezika, nastava u mešovitim grupama.

* andjelagasic@gmail.com

** Ovaj rad je nastao na osnovu istraživanja koje je sprovedeno u svrhu pripreme master rada „Dinamika između studenata španskog kao maternjeg, stranog i naslednog jezika“ koji je odbranjen na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu u julu 2018. godine, mentor prof. dr Ana Jovanović.

Uvod

Nasledni jezik je specifična tvorevina koja ima sličnosti kako sa jezikom maternjih govornika tako i sa načinom izražavanja nematernjih govornika. Za nasledni jezik (u užem smislu) se može reći da je neka vrsta maternjeg jezika jer se oba usvajaju hronološki kao prvi ali se, pak, nasledni jezik usvaja u neuobičajenom okruženju gde jezik porodice nije isti kao i većinski. Dakle, nasledni jezik je usvojen spontano u prvim godinama života usled izloženosti mahom usmenom inputu (Jovanović, Vučina Simović 2012: 385). S druge strane, ima i sličnosti sa usvajanjem drugog (stranog) jezika jer se jezička kompetencija vidno razlikuje i varira od govornika do govornika, prisutne su greške kako u gramatici tako i u korišćenju leksike, jer je neki drugi jezik ovim govornicima dominantan.

Pored ovih sličnosti, razlike su više nego uočljive. Bugarski (2003: 117) daje jasnu distinkciju između maternjeg (prvog) i naslednog jezika, pozivajući se na tvrdnju da se „maternji jezik ne može ne znati“. Naime, deci i potomcima u migrantskim grupama koji slabo govore jezik svojih predaka (čak i roditelja), a kao prvi jezik usvajaju jezik zemlje gde su rođeni i/ili gde odrastaju, maternji jezik ne može biti taj jezik predaka. Njihov prvi ili maternji jezik je onaj koji su hronološki prvi naučili i kojim su okruženi, dok jezik predaka nosi upravo naziv – nasledni. Zatim, nasledni govornici nisu izloženi jeziku neprekidno i dovoljno dugo, te nemaju iste gramatičke i sociopragmatičke kompetencije poput maternjih govornika u užem smislu (Akosta Korte 2009: 133).

Nasledni jezik se razlikuje i od drugog ili stranog jezika jer se izgovor usvaja spontano i u tom segmentu se ne javljaju ozbiljniji problemi i poteškoće. Takođe se ne usvaja u kasnijem periodu života, kao što je to slučaj sa drugim jezikom, niti se, makar u početku, uči u sklopu formalnog obrazovanja, što znači da mnogi nasledni govornici poznaju samo neformalni jezik koji usvajaju u okviru porodice (Akosta Korte 2009: 133-134). Dakle, jedna od ključnih razlika između naslednog i stranog jezika jeste to što usvajanje naslednog jezika počinje u kući i među porodicom, dok strani jezik počinje da se usvaja, barem u prvi mah, u učionici (UCLA 2001: 8), te

je uopšteno pravilo da se on zbog toga usvaja sporo (Kondo-Braun 2005: 574). Upravo to početno usvajanje naslednog jezika pretežno usmenim putem rezultuje boljom kompetencijom u usmenoj komunikaciji, odnosno slabije razvijenim veštinama pisanja kod njegovih govornika (Jovanović, Vučina Simović 2012: 385).

Nastava španskog kao naslednog jezika je složeno pitanje jer, uprkos želji govornika za učenjem, problematika često nije shvaćena dovoljno ozbiljno. S jedne strane, u mnogim slučajevima su jedini dostupni kursevi oni namenjeni učenicima španskog kao stranog jezika, dok, suprotno tome, različite institucije nude kurseve osmišljene za izvorne govornike koji se ne mogu smatrati korisnicima naslednog jezika (Akosta Korte 2009: 131). Shodno tome, različiti su razlozi zbog kojih dolazi do formiranja mešovitih grupa za učenje španskog jezika gde su prisutni nasledni, strani, a u nekim slučajevima i maternji govornici. To, dakle, može biti nepostojanje kurseva namenjenih isključivo naslednim govornicima, zatim bojazan ovih učenika da pohađaju takve kurseve jer smatraju da njihov nivo nije dovoljno visok (Potovski 2002: 40), potom osnivanje odeljenja i grupa od strane španskog Ministarstva prosvete (Kraljevski Dekret 1027/1993). Jedan od ne tako retkih oblika učenja jezika u mešovitoj grupi jesu i časovi španskog jezika i kulture kao sastavni deo studija hispanistike u različitim zemljama gde su prisutni strani, nasledni, ali i izvorni govornici koji dolaze sa namerom da studiraju i ostanu da rade u toj zemlji (kao što je to slučaj npr. sa Nemačkom).

Ovaj rad se bavi učenjem španskog jezika u mešovitim grupama gde su prisutni strani, nasledni, a u nekim slučajevima i maternji govornici, kao i dinamikom između ovih različitih grupa. U nastavku predstavljamo teorijski okvir u kome objašnjavamo kakvi su rezultati dosadašnjih istraživanja na temu učenja španskog jezika u mešovitim grupama i parovima. Potom predstavljamo empirijsko istraživanje koje se sastoji iz ankete sprovedene među studentima hispanistike sa tri nemačka univerziteta i intervju sa lektorkom sa jednog od tih univerziteta.

Učenje španskog jezika u mešovitim grupama

Do danas su sprovedena različita istraživanja na temu mešovityh grupa za učenje španskog jezika, pre svega u kombinaciji naslednih govornika i učenika španskog kao stranog jezika (SJ) (npr. Potovski 2002, Bouls 2009 i 2011, Dones Erera 2015, Burgo 2016). Manji broj radova (npr. Edstrom 2007) ovu temu je obogatio prisustvom maternjih govornika, i u njima su analizirani stavovi pripadnika ove tri različite kategorije prema učenju španskog jezika u heterogenoj grupi. Većina navedenih istraživanja kao nedostatak ima mali broj ispitanika, što je, međutim, u nekima od njih nadomešteno dodatnim intervjuima sa učenicima.

Dones Erera (2015) je sprovedla istraživanje među učenicima početnog nivoa na kursu španskog jezika na jednom univerzitetu na jugozapadu SAD u vezi sa stavom učenika prema mešovitoj grupi u kojoj su pohađali nastavu. Ovo istraživanje je specifično po tome što ispitanici pohađaju kurs na početnom nivou, dok je većina drugih analiza fokusirana na studente naprednijih nivoa. U anketi su učestvovala 44 studenta od kojih je petnaestoro za sebe reklo da su nasledni govornici, dok se njih 29 izjasnilo kao nenasledni govornici. Istraživanje je pokazalo da učenici generalno imaju pozitivan stav prema nastavi u mešovitoj grupi, te da postoji niz prednosti koje ovakav spoj ima na obe grupe (kao što je uzajamna pomoć ili učenje o kulturi naslednih govornika), a da su mane ovakvog učenja malobrojne. Nasledni govornici nisu nestrpljivi kada kolege kojima je španski SJ treba nešto da kažu na španskom jeziku, niti je ovima neprijatno da pričaju pred naslednim govornicima. Ipak, pripadnici obe grupe bi radije odabrali da uče jezik u razdvojenim grupama, gde su prisutni samo učenici iz njihove „kategorije“. Istraživanje je, takođe, pokazalo da nasledni govornici smatraju svoje veštine usmene recepcije i produkcije razvijenijim od umeća u pisanju i čitanju, upravo zbog toga što su njih sticali i pre formalnog učenja. S druge strane, nenasledni govornici imaju razvijenije receptivne sposobnosti (veštine čitanja i slušanja).

Edstrom (2007) je istraživala stavove naslednih, maternjih i stranih učenika u mešovitoj grupi učenja višeg nivoa španskog je-

zika na univerzitetu. Od 16 intervjuisanih i anketiranih ispitanika, dvoje su se izjasnili kao nasledni govornici, četvero kao nematernalni i desetero kao maternalni govornici. Mana ovog istraživanja jeste nedovoljan broj ispitanika te se kvantitativni podaci ne mogu generalizovati, ali je prednost u intervjuima koji su rađeni sa svakim studentom ponaosob, pa se iz njihovih odgovora mogu izvesti određeni zaključci. I u ovom istraživanju studenti uočavaju više prednosti nego mana heterogenih grupa. Neizvorni govornici su u intervjuima kao prednosti učenja jezika sa maternalnim i naslednim govornicima istakli izloženost autentičnom jeziku i poboljšanje usmene recepcije, zatim kontakt sa različitim dijalektima i mogućnost da vežbaju španski jezik razgovarajući sa maternalnim govornicima. Takođe su objasnili da u takvim okolnostima učenja obogaćuju svest o kulturi drugih naroda i da im to povećava motivaciju za napredovanjem. Istakli su još i da je većina maternalnih i naslednih govornika voljna da im pomogne i odgovori na pitanja i nedoumice koje imaju. S druge strane, i maternalni i nasledni govornici vide prednosti rada u mešovitoj grupi, na primer, jer se upoznaju sa kulturom neizvornih govornika. Svi maternalni i nasledni govornici osim jednog izjasnili su se da su jednako srećni kada rade i sa nematernalnim i sa naslednim ili maternalnim govornicima. Oni su istakli i da cene sposobnost nematernalnih govornika za objašnjavanje gramatičkih pravila i poznavanje gramatičke terminologije i da im to, kao budućim profesorima, dosta pomaže jer usvajaju drugu, „nematernalnu“ perspektivu prema jeziku. U istom istraživanju, ispitanici kojima je španski maternalni jezik izjasnili su se da su im časovi ponekad prelaki, dok su nematernalni govornici sa zadovoljstvom prihvatili činjenicu da se na časovima govori isključivo španski jezik, a negodovali kada im se nasledni govornici iz njihove grupe obraćaju na engleskom. Na kraju, čak i oni koji su na početku izrazili negativan stav prema mešovitoj grupi u kojoj uče, pronašli su i istakli neku prednost takvog rada.

Još jedno novije istraživanje (Burgo 2016) ima sličnu koncepciju jer su rezultati takođe dobijeni na osnovu ankete i intervjua manjeg broja učenika (20), a razlika u odnosu na istraživanje koje je sprovedla Edstrom (2007) jeste u tome što su ispitanici samo govornici kojima je španski SJ i fokus je na njihovim stavovima u vezi

sa mešovitom grupom, zajedno sa naslednim govornicima. Među pozitivnim stavovima prema prisustvu naslednih govornika koje je ovo istraživanje potvrdilo izdvajaju su dobar uticaj na veštine slušanja, bolje poznavanje različitih dijalekata i činjenica da razgovor sa naslednim govornicima utiče na poboljšanje španskog jezika kod stranih govornika. Ovo istraživanje je, za razliku od prethodna dva, pokazalo da se učenici koji su strani govornici osećaju neprijatno kada treba da govore pred naslednim govornicima (Burgo 2016).

Poput govornika kojima je španski SJ, i nasledni govornici umeju da budu nesigurni u svoje znanje jezika, pogotovu u kontaktu sa monolingvalnim govornicima maternjeg jezika, kada se pokazuju kao nedovoljno samouvereni i boje se da govore jer misle da njihov španski nije dovoljno dobar, što može biti podstaknuto i društvenim razlikama. S druge strane, reakcije pri interakciji sa nematernjim govornicima su mahom suprotne jer nasledni govornici (uglavnom) imaju viši nivo jezičke kompetencije, mogu da pomognu svojim kolegama kod različitih pitanja, pa sve to doprinosi razvijanju njihovog samopouzdanja što se tiče jezika (Blejk i Zajzik 2003: 540).

Međutim, prema istraživanju Potovski (2002), nasledni govornici španskog jezika se i u grupama sa učenicima španskog kao SJ susreću sa nekoliko problema. Njima je neugodno zbog visokih očekivanja profesora i ostalih učenika iz grupe po pitanju njihovog znanja španskog jezika, a takođe se osećaju podređenima u odnosu na učenike kojima je španski SJ jer su oni imali kontakta sa standardnim varijetetom španskog i upoznati su sa lingvističkom terminologijom. Nasledni govornici takođe lošije od stranih govornika podnose kritiku profesora jer se za učenike stranog jezika podrazumeva da će biti ispravljeni, dok kod naslednih govornika ispravljanje ukazuje na to da njihov španski nije standardni varijetet i usko je vezano za njihovu „ličnu i kulturnu istoriju“ (Potovski 2002: 40). Ipak, nasledni govornici u mešovitim grupama imaju i određene koristi: oni usavršavaju i proširuju svoj vokabular i jačaju pozitivnu ideju o svom naprednijem lingvističkom i kulturnom znanju španskog jezika (Blejk i Zajzik 2003: 541).

Rad u mešovitim parovima

Radeći zajedno, govornici španskog kao SJ i kao naslednog jezika se dopunjuju i pomažu jedni drugima. Istraživanje u kome je analiziran zajednički rad parova sačinjenih od jednog stranog i jednog naslednog govornika na različitim zadacima na španskom jeziku pokazalo je da zadatke rešavaju u podjednako meri, te da je i jedna i druga grupa učenika svesna svojih jačih i slabijih strana u jeziku, prihvata razlike i koristi ih na najbolji način, smatrajući pozitivnom činjenicu da rade sa osobom koja ima drugačije jezičko okruženje (Bouls 2011: 53). U međusobnoj interakciji govornici kojima je španski SJ oslanjali su se na nasledne govornike što se tiče vokabulara i u manjoj meri gramatike. S druge strane, nasledni govornici su se, kod zadataka pisanja, oslanjali na svoje partnere što se tiče pravopisa, odnosno pisanja reči i akcenata (Bouls 2011). Međutim, prema analizi Bouls (2009), kada nasledni i strani govornici rade u mešovitim parovima i imaju usmenu interakciju, prvi pomažu drugima više nego obrnuto, što znači da pri zajedničkom radu više koristi imaju govornici SJ nego nasledni govornici.

Prvo istraživanje koje je poredilo parove naslednih i stranih govornika s jedne i parove stranih govornika u učionici s druge strane pokazalo je da se u zadacima sa usmenom interakcijom više govori u mešovitim parovima koji gotovo isključivo koriste ciljni (španski) jezik, dok parovi stranih govornika češće ubacuju svoj prvi jezik (engleski) u konverzaciju. Kako je svim učenicima u ovom ispitivanju engleski dominantni jezik, ova činjenica ne ukazuje na to da neki bolje poznaju engleski, već da postoje različita očekivanja u interakciji mešovitog naspram „stranog“ para (Bouls i dr. 2014: 512).

Prema istraživanju koje se ticalo modifikacije govora maternjih govornika upućenog nematernjim govornicima, maternji govornici se često nevoljno upuštaju u razgovor sa nematernjim govornicima. Za razvoj toka konverzacije između maternjih i nematernih govornika važnu ulogu igra razumljivost nematernih govornika. Kada je u razgovoru između maternjeg i nematernjeg govornika ovog drugog teže razumeti, prvi mora češće da pita za značenje kako bi se konverzacija nastavila. Istraživanje je pokazalo da maternji go-

vornici manje govore u situacijama kada sagovornike često moraju da pitaju za značenje, a da su skloniji tome da ih ispravljaju (Gas i Varonis 1985: 42, 55).

Predmet, cilj i metode istraživanja

Predmet ovog istraživanja jeste analiza heterogenih grupa za učenje španskog jezika, koje čine govornici španskog kao stranog jezika, nasledni govornici španskog jezika, kao i maternji govornici. Ispitivanjem jezičkih navika ovih grupacija i njihovog stava prema radu u mešovitoj grupi i prema drugim kolegama nastojimo da zaključimo koje su prednosti i mane ovakvog učenja po učenike različitog jezičkog okruženja, zatim koliko se ovakvo učenje razlikuje od uobičajene nastave jezika i, najzad, da li bi učenici iz ovakvih grupa radije učili jezik u homogenim grupama.

Istraživanje je sprovedeno među studentima osnovnih i master studija sa Katedre za romanistiku, smer hispanistika, na tri nemačka univerziteta: Univerzitet Humbolt u Berlinu, Slobodni univerzitet u Berlinu (FU, Frei Universität) i Univerzitet u Potsdamu. U ispitivanju su učestvovala 32 studenta različitog uzrasta i različitih nivoa studija (od prve godine osnovnih studija pa do mastera). Kako je za naše istraživanje bitniji nivo španskog jezika nego uzrast ili godina studija, nije predstavljalo problem to što su studenti različitih nivoa studija i različitog uzrasta. Naime, za studije hispanistike na ovim univerzitetima neophodno je imati predznanje iz španskog jezika na najmanje A2 nivou, te se može reći da ispitanici uče španski jezik u grupama namenjenim za srednji i viši nivo, dok početnika nema (što se može zaključiti i po odgovorima koji su napisani isključivo na španskom jeziku).

Važno je istaći da broj ispitanika (32) ne predstavlja idealno polazište za kvantitativnu analizu, uzimajući u obzir činjenicu da su ispitanici u jednom bloku pitanja razvrstani na dve grupe. Međutim, anketa je upotpunjena otvorenim pitanjima na koja su ispitanici mogli slobodno da odgovaraju, pa je metoda analize kombinovanog tipa jer spaja tumačenje kvantitativne i kvalitativne metode, zbog čega se

dobija bolji uvid u istraživani fenomen. Situacija po pitanju broja ispitanika je veoma slična većini konsultovanih istraživanja na temu učenja jezika u mešovitoj grupi jer je u tim radovima broj ispitanika u rasponu od 16 do 44 studenta, s tim što su ankete dopunjene intervjuima sa studentima-ispitanicima (Burgo 2016, Dones Erera 2015, Edstrom 2007).

Istraživanje je rađeno u vidu ankete na španskom jeziku koja kombinuje pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Anketa je napravljena u formi *google* upitnika i zahvaljujući dvema lektorkama sa Katedre za romanistiku na Univerzitetu Humbolt podeljena je studentima hispanistike preko platforme *Moodle*, a zatim je autorka rada podelila anketu preko *Facebook* grupa tri pomenuta univerziteta. Pre konkretnih pitanja ispitanicima je naznačeno da je anketa anonimnog karaktera i da se koristi za istraživanje u okviru master rada. Odgovori su prikupljeni u periodu između januara i marta 2018. godine.

Kao dodatni izvor podataka u vezi sa ovom temom urađen je intervju sa T. D, lektorkom na Univerzitetu Humbolt u Berlinu na katedri za Romanistiku. Ona predaje na kursevima latinoameričkog filma, istorije, kulture i društva latinoameričkih zemalja, a na master studijama drži časove budućim profesorima španskog jezika i koordiniše njihovu metodičku praksu u osnovnim i srednjim školama. U Institutu Servantes drži časove španskog jezika i kulture različitih hispanskih zemlja, a takođe je radila i kao profesorka prevođenja (nemački-španski). Rođena je u Madridu, gde je započela studije na Univerzitetu Komplutense, a diplomirala je hispanistiku i germanistiku na Slobodnom univerzitetu u Berlinu, gde živi već 30 godina.

Autorka rada je na Univerzitetu Humbolt pohađala jedan njen kurs namenjen studentima master studija, gde je određeni broj studenata bio hispanskog porekla. Posmatranjem međusobnog odnosa studenata i odnosa predavača prema njima rodila se ideja da bi intervju mogao dodatno da razjasni mnoge bitne aspekte učenja jezika u mešovitoj grupi, pogotovo uzimajući u obzir njenu „jezičku i preseljeničku istoriju“. Intervju se sastojao iz osam pitanja koja su se ticala prisustva studenata različitog jezičkog okruženja u grupama, razlikâ između ovih studenata i njihovog zajedničkog rada.

Rezultati istraživanja

Pre same analize rezultata ankete važno je predstaviti njenu strukturu. Prvu grupu pitanja čine pitanja opšteg karaktera i njihov cilj je određivanje detaljnijeg profila ispitanika (uzrast, pol, univerzitet, nivo studija, jezik koji se koristi u porodičnoj komunikaciji, dužina boravka u Nemačkoj, druga zemlja porekla pored Nemačke, ukoliko takva postoji, nivo kompetencije na nemačkom jeziku, jezik koji ispitanik smatra svojim dominantnim jezikom, kao i niz pitanja o korišćenju španskog jezika sa drugim ljudima). Druga grupa pitanja odnosi se na proces učenja i usavršavanja jezika (za vreme studija) i stav studenata prema španskom jeziku, što ima za cilj da uporedi ove stavke kod govornika španskog kao SJ s jedne strane i govornika španskog kao J1 sa druge. Pitanja su, konkretno, vezana za odabir najtežih i omiljenih segmenata u učenju jezika, kao i za način vežbanja i usavršavanja španskog jezika van fakulteta. Nakon ovoga slede pitanja koja utvrđuju kojoj grupi ispitanici pripadaju: gde su prvi put počeli da uče/ usvajaju španski jezik, gde su učili španski jezik pre fakulteta, kao i pitanje kojim se tražio njihov nedvosmislen potvrdni ili odrični odgovor: *Da li je španski vaš maternji ili nasledni jezik?* Do ovog, sva pitanja su bila namenjena svim ispitanicima, a ovo pitanje usmerava ispitanike na (1) govornike španskog kao SJ (ako odgovore sa „ne“) i (2) nasledne i maternje (govornike španskog kao J1) (ukoliko je njihov odgovor „da“). Oni su potom, svako u svojoj „kategoriji“, odgovarali na različita pitanja (Likertova skala i pitanje otvorenog tipa) u vezi sa stavom prema prisustvu druge grupe studenata na časovima i zajedničkom radu sa njima.

Neophodno je i detaljnije predstaviti i razgraničiti profil ispitanika jer ovo istraživanje kombinuje odgovore tri različita profila. Od 32 ispitanika, za 23 studenta španski je strani jezik, što zaključujemo na osnovu negativnog odgovora na pomenuto pitanje *Da li je španski vaš maternji ili nasledni jezik*¹. Podela učesnika, među-

1 Pojam „nasledni jezik“ je u okviru ovog pitanja u anketi objašnjen na sledeći način: *El término 'hablante de herencia' se refiere a las personas que adquirieron el español en casa, en familia y que tienen origen hispano pero crecieron en un país donde el español no es lengua oficial.*

tim, nije tako jednostavna jer je poreklo nekih ispitanika složeno. Očigledno je u nekim slučajevim teško odrediti granice, pogotovo uzimajući obzir da postoji više definicija naslednog jezika, te smo odlučili da, kao i u istraživanju koje je sprovedla Edstrom (2007), maternje i nasledne govornike (govornike španskog kao J1) tretiramo kao jednu grupu i njihove odgovore razmatramo kao jednu celinu. Njih ima ukupno devetoro.

Sagledavajući rezultate ankete sprovedene sa studentima i odgovore lektorke na pitanja u okviru intervjua, mogu se izdvojiti određeni zajednički segmenti. Rezultati ocenjivanja različitih tvrdnji u anketi su kod ispitanika kojima je španski J1 usklađeniji i oni su složeniji u svojim odgovorima, dok kod stranih govornika ima više razilaženja u odgovorima i češća su podeljena mišljenja na različite teme (što je i razumljivo s obzirom na to da njih ima znatno više i da je grupa heterogena). Iz ovoga zaključujemo da neke teme i pitanja, zapravo, zavise od pojedinaca, njihovog psihološkog sklopa, ličnih navika i izbora, a manje od okolnosti u kojima uče. Neminovno je, međutim, izvesti određene zaključke koji se tiču rada u ovakvim okolnostima, veoma drugačijim od učenja jezika u uobičajenim grupama sa učenicima koji imaju isti nivo poznavanja stranog jezika i isto kulturno okruženje.

Konverzacija je važan aspekt učenja stranog jezika i mnogima predstavlja problem. Međutim, prema rezultatima ankete konverzacija je među ispitanicima omiljena jezička aktivnost i aspekt koji stvara najmanje problema. Jedan od mogućih razloga za to je činjenica da su na časovima konstantno okruženi kolegama kojiima je španski J1, „upijaju“ pravilan izgovor i moraju da govore na španskom. Pored toga, najveći broj ispitanika usmenu produkciju vežba sa prijateljima i svi osim jednog ispitanika barem ponekad pričaju na španskom sa prijateljima. Ovo potvrđuje i konstatacija lektorke T.D. da zbog specifičnog sastava grupe studenti češće međusobno pričaju na španskom, ponekad i izvan učionice (što ističe i određeni broj učesnika kojima je španski J1). Takođe je značajan podatak da se većina stranih govornika (uz nekoliko izuzetaka) ne oseća nervozno kada treba da radi u grupi sa kolegama kojiima je španski J1 ili da govori na španskom pred njima.

Prema rezultatima ankete, pripadnicima obe grupe je uglavnom svejedno sa kim će raditi kada su u pitanju grupni radovi, što znači da se tu slažu i da ne prave mnogo razlika međusobno. Ispitanici većinski učestvuju u radu grupe podjednako nezavisno od toga ko su drugi članovi, premda su izvorni/nasledni govornici usaglašeniji i odlučniji u ovoj tvrdnji.

Kada je ispravljanje grešaka u pitanju, ispitanicima iz obe kategorije ne smeta da ih drugi ispravljaju već su im zahvalni. Međutim, strani govornici većinski ne ispravljaju svoje kolege kojiima je španski J1, dok ovi to čine ponekad, što potvrđuju i odgovori na pitanja otvorenog tipa. Kako je ispravljanje grešaka važan segment u jezičkom sazrevanju, pogotovo uz privilegiju da student ima oko sebe veći broj govornika kojima je španski J1 i koji mogu lako ukazati na greške, zaključujemo da bi napredak bio značajno brži ukoliko bi se studenti međusobno više ispravljali, pogotovo zato što im to ne predstavlja problem.

Na osnovu sprovedenog intervjua i anketnih odgovora kako ispitanika kojiima je španski J1, tako i onih kojiima je španski SJ, može se reći da rad u mešovitoj grupi sa studentima iz različitog jezičkog okruženja donosi višestruke koristi, pre svega stranim govornicima. I intervju i anketa su nedvosmisleno potvrdili da studenti i predavači raznolikost i raznovrsnost smatraju vrlo pozitivnom stavkom koja obogaćuje nastavu i svakog pojedinca na ličnom nivou. T.D. je u okviru intervjua istakla da studenti kojima je španski J1 donose iskustva iz svoje zemlje porekla i stranim govornicima prenose svoju kulturu, ali doprinose i svojim naglascima i različitom leksikom. U anketi je veći broj stranih studenata takođe istakao ove stavke: i za njih kolege hispanskog porekla predstavljaju model po pitanju jezika, a svi ispitanici kojiima je španski J1 se apsolutno slažu sa tvrdnjom da im je drago što svojim kolegama stranim govornicima mogu da prenesu hispansku kulturu i tradiciju, dok većini učenje u ovakvim grupama pomaže da se lakše naviknu i prepoznaju različite dijalekte španskog jezika. Neki učesnici kojima je španski J1 vide za sebe prednosti rada u mešovitoj grupi jer više razmišljaju o jeziku, svesniji su njegove upotrebe i daju jasnije i razloženije odgovore, što je i T.D. navela u svom odgovoru. Svi vide manje negativnih

strana ovakvog učenja, pa je lektorka navela samo jednu stavku – to što neki učenici previše pričaju pa je drugima teže da dođu do reči od njih, a isto je primetila i jedna ispitanica u anketi.

Imajući u vidu upadljivo povećavanje broja govornika španskog jezika na svim nivoima, učenje (španskog) jezika u mešovitim grupama sa stranim, naslednim i u nekim slučajevima maternjim govornicima trebalo bi i dalje istraživati, tražeći odgovore na ovde navedena ali i na neka druga pitanja. Veći broj učesnika (iz sve tri kategorije) ili npr. dodatno intervjuisanje ispitanika doprineli bi znatno relevantnijim rezultatima.

Zaključak

Slučajevi gde različite vrste govornika (strani, nasledni, a nekad i maternji) uče španski jezik zajedno nisu tako retki i predstavljaju jedinstvenu okolnost za jezičko obrazovanje koja se veoma razlikuje od standardne nastave jezika organizovane po nivoima. Na osnovu sprovedenog istraživanja i rezultata ranijih istraživanja zaključujemo da učenje jezika u grupi gde su prisutni strani, nasledni (i maternji) govornici ima mnogo više prednosti nego nedostataka, pogotovo za pripadnike prve grupe. Kao prednosti najčešće se ističu bliži dodir sa drugom kulturom i različitim dijalektima, zatim autentičan jezik kojem su strani govornici izloženi, kao i raznovrsnost koju studenti smatraju umnogome pozitivnom i korisnom, kako za jezičko, tako i za lično sazrevanje. Uzajamna pomoć je takođe važna stavka u ovakvim grupama jer sve vrste govornika imaju svoje specifičnosti i slabije strane koje treba razvijati: naslednima uglavnom slabije ide pisanje, maternji govornici treba da rade na argumentovanju i gramatičkim objašnjenjima, a strani, između ostalog, na izgovoru i vokabularu, pa se tako međusobno dopunjuju. Značajno je da je većina istraživanja pokazala da stranim govornicima uglavnom nije neprijatno kada treba da govore na španskom pred naslednim i maternjim govornicima (uz određene izuzetke).

Za razliku od nekih drugih istraživanja (npr. Dones Erera 2015), gde ispitanici takođe vide prednost ovakvog rada ali bi radije učili

jezik samo sa onima koji imaju nivo približan njihovom, ovo istraživanje je pokazalo da najveći broj ispitanika ne misli da bi učenje jezika u uobičajenim okolnostima bilo lakše, već zastupaju suprotnu tvrdnju. Veoma je značajan podatak da su svi ispitanici kojima je španski J1 odgovorili na ovaj način, dok su i gotovo svi iz druge grupe ispitanika rekli da bi radije učili španski jezik kao i do sada. S obzirom na specifičnost ovakvih grupa i različite potrebe studenata, na profesorima je veliki zadatak i izazov da na času uspostave ravnotežu, posvete dovoljno pažnje svim učenicima i podstaknu ih da učestvuju jednako kako bi svi imali koristi i dobili ono što im je potrebno za napredak.

LITERATURA

- Akosta Korte 2009: Acosta Corte, Á. (2009). Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas, *Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas. 131-144.
- Blejk i Zajzik 2003: Blake, R. J. & Zyzik, E. C. (2003). Who's Helping Whom?: Learner/Heritage-Speakers' Networked Discussions in Spanish, *Applied linguistics*, 24(4), 519-544.
- Bouls 2009: Bowles, M. A. (2009). Task-based interactions of L2-heritage learner pairs in Spanish language classrooms, *The Modern Language Journal*.
- Bouls 2011: Bowles, M. A. (2011). Exploring the role of modality: L2-heritage learner interactions in the Spanish language classroom, *Heritage Language Journal*, 8(1), 30-65.
- Bouls i dr. 2014: Bowles, M. A, Adams R. J. & Toth P. D. (2014). A comparison of L2-L2 and L2-heritage learner interactions in Spanish language classrooms, *The Modern Language Journal*, 98(2), 497-517.
- Bugarski 2003: Bugarski, R. (2003). *Jezici*. Beograd: Čigoja štampa : XX vek.
- Burgo 2016: Burgo, C. (2016). Perceptions of L2 Spanish learners in the mixed classroom, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (20).
- Dones Erera 2015: Dones-Herrera, V. (2015). *Heritage vs. Non-heritage Language Learner Attitudes in a Beginning-Level Mixed Spanish Language Class*. A Thesis presented in Partial Fulfillment of the

- Requirements for the Degree Spanish Master in Arts, Arizona State University. (dostupno na: <https://lib.asu.edu>)
- Edstrom 2007: Edstrom, A. (2007). The mixing of non-native, heritage, and native speakers in upperlevel Spanish courses: A sampling of student opinion, *Hispania*, 90(4), 755-768.
- Gas i Varonis 1985: Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speakers, *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1), 37-57.
- Jovanović i Vučina Simović 2012: Jovanović, A. i Vučina Simović, I. (2012). Odlike i potrebe nastave srpskog kao zavičajnog jezika, u: M. Kovačević (ur.), *Srpski jezik, književnost, umetnost: zbornik radova sa VI međunarodnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu*, Kragujevac: FILUM, 383-395.
- Kamens 2001: Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?, *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Kondo-Braun 2005: Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners, *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.
- Potovski 2002: Potowski, K. (2002). Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training, *ADFL Bulletin*, 33(3), 35-42.
- Vučo 2015: Vučo, J. (2015). Kako do srpskog kao naslednog, u: M. Kovačević, J. Petković (ur.), *Srpski jezik od Vuka do danas: zbornik radova sa IX međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu*, Knjiga I, Kragujevac: FILUM, 435-441.

IZVORI SA INTERNETA

- Institut Cervantes 2017: *El español: una lengua viva. Informe 2017*, Madrid: Instituto Cervantes. (dostupno na: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf)
- Kraljevski Dekret 1027/1993. (1993). Real Decreto 1027/1993. Boletín del Estado. (dostupno na: <http://www.boe.es/buscar/pdf/1993/BOE-A-1993-20613-consolidado.pdf>)
- UCLA 2001: UCLA Steering Committee, *Heritage Language Research Priorities Conference Report*, Los Angeles: University of California. (dostupno na: <http://www.cal.org/heritage/involved/hlprioritiesconf00.pdf>)

Andeġa Gašić

**LA DINÁMICA DEL GRUPO CON LOS
ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO
LENGUA DE HERENCIA, EXTRANJERA Y MATERNA**

Resumen

Las necesidades y los enfoques en la enseñanza de hablantes de herencia son distintos en comparación con la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, dado que esa área no recibe suficiente atención, no es inusual que los hablantes de herencia aprendan español en un contexto formal en grupos mixtos junto con aprendices de ELE, y en algunas ocasiones incluso con hablantes nativos. La parte investigadora del trabajo está compuesta por el análisis de una encuesta sobre el aprendizaje en grupos heterogéneos y la relación entre los tres grupos de estudiantes anteriormente mencionados. La encuesta fue realizada por estudiantes de Filología Hispánica de tres universidades alemanas, donde los grupos son significativamente mixtos debido al gran número de inmigrantes hispanohablantes en el país. Asimismo, a la investigación se incorpora la entrevista con la lectora T.D. del departamento de Filología Románica de la Universidad Humboldt sobre el trabajo de los estudiantes en grupos mixtos. Los resultados de la investigación han mostrado que el aprendizaje en grupos mixtos tiene múltiples ventajas y pocas desventajas para los estudiantes, que están conscientes de ese hecho y no elegirían estudiar español en circunstancias comunes y distintas a lo que ellos están acostumbrados.

Palabras clave: hablantes de herencia, estudiantes de español como lengua extranjera, hablantes nativos, enseñanza de la lengua española, enseñanza en grupos heterogéneos

**ЛИНГВИСТИКА И
ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА**

U POTRAZI ZA IZGUBLJENIM RAJEM: BREND GRČKE U REKLAMNOM DISKURSU SRPSKIH TURISTIČKIH AGENCIJA

Polazeći od činjenice da je za turiste iz Srbije Grčka i dalje neprikosnovena destinacija za letovanje, u ovom radu se ispituje jezik u reklamnom diskursu srpskih turističkih agencija kada je u pitanju promocija brenda Grčke. U prvom delu empirijskog istraživanja kvantitativnom metodom se u korpusu odabranih tekstova identifikuju najfrekventnije imenice, pridevi i glagoli, a zatim se klasifikuju po odgovarajućim semantičkim poljima. U drugom delu se identifikuju sintagme u kojima se neke od tih reči najčešće javljaju, kako bi se ispitala njihova upotreba u različitim kontekstima koji su uslovljeni kombinacijom različitih semantičkih polja, i da li i u kojoj meri su njihova značenja promenjena upotrebom elemenata figurativnog jezika u promotivne svrhe.

Ključne reči: reklamni diskurs, jezik turizma, destinacija, brendiranje, analiza korpusa, semantičko polje

1. Uvod

U eri globalizacije i ekspanzije turizma kao najmasovnije društveno-ekonomske pojave, „turisti putuju oko čitave Zemljine kugle da bi bili u prisustvu naroda, mesta i objekata koje ne mogu kupiti ili ih drugačije posedovati osim u duhovnom smislu“ (Mek Kanel 2002: 146). Prema rečima Haleta i Kaplan-Vajnger (2010: 12), u Sjedinjenim Američkim Državama putovanje se posmatra kao „beg od svega“, „doživljavanje drugih svetova“ ili „širenje horizonata“. Ono predstavlja rezultat potrage za razonodom, relaksacijom, zabavom ili obrazovanjem. Ideologija putovanja i turizma kao narativ

* dina_dotlic@hotmail.com

daje smernice pri izboru mesta koja će se posetiti, onoga što će se raditi ili videti, pa čak i koje će uspomene ostati i kasnije se evocirati. Pojedinaac želi da bude deo tog narativa i da mu se prilagodi, oblikujući i preoblikujući svoj identitet.

Kada je reč o masovnom turizmu, Obrador-Pons i dr. (2009: 2) navode da je često definisan u suprotnosti sa klasičnim idejama o putovanju i obilasku znamenitosti. Naime, ova vrsta turizma se vezuje za toplu klimu, zadovoljstva na obali, rasterećenost od obaveza, relaksaciju i atmosferu za zabavu. Masovni turizam predstavlja drugačije turističko iskustvo koje sa tri slova S („3S: Sun-Sea-Sand“) označava sunce, more i pesak (kao i seks i alkohol, kako dodaju autori).

Mediteran je često smešten na ivici Evrope, tako da se, ako mu već ne pripada, nalazi na pola puta do egzotičnog orijenta. Još od 17. veka tropska sredina se sve više koristila kao „simbolična lokacija za idealizovane pejzaže i aspiracije zapadnjačke mašte“ (Grouv 1995, citirano prema Šeler 2004: 13). Međutim, na Mediteranu koegzistiraju brojne destinacije za odmor, svaka sa svojim kolektivnim imidžom, fantazijama, svakodnevnim radnjama i rutinom, koje Mediteran stavljaju u drugi okvir, kao mesto gde se susrećemo sa civilizacijom i kao mesto za beg od civilizacije (Obrador-Pons i dr. 2009: 16).

2. Jezik turizma

Jezik se koristi da bi formirao slike u umovima potrošača, a jedan od načina da se to postigne je upotreba figurativnog jezika u tekstovima. Metafore, koje se koriste da ilustruju turističke proizvode, pomažu potencijalnim klijentima da interpretiraju značenje i konstruišu stvarnost (Džafarova 2012: 37-39). Međutim, prema često citiranom objašnjenju koje daje Dan (1996), jezik turizma je „mnogo više od metafore. Putem statičnih i pokretnih slika, pisanih tekstova i audiovizuelnih sredstava, jezik turizma pokušava da ubedi, da namami, da se udvara i da zavede milione ljudskih bića i da ih, čineći to, pretvori iz potencijalnih u prave klijente“ (Dan 1996, citirano prema Razusova 2008: 199). On se nada da će ih na taj način „isterati iz fotelje i ugurati u avion kako bi ih pretvorio u turi-

ste“ (Dan 1996, citirano prema Halet i Kaplan-Vajnger 2010: 1-2). S obzirom na to da veći deo retorike prethodi putovanju ili obilasku znamenitosti, Dan dodaje da se može legitimno tvrditi da je turizam utemeljen na diskursu.

Pišući o diskursu u turističkoj ponudi Namibije, Papan (2005: 79) koristi definiciju po kojoj diskursi u turizmu predstavljaju skup izraza, reči, ponašanja, kao i određenih turističkih struktura i aktivnosti koje opisuju mesto i njegove stanovnike.

Iako jezik igra značajnu ulogu u reklamiranju u oblasti turizma, Džafarova i Andersen (2008) smatraju da mu stručnjaci za ovu oblast ne posvećuju dovoljno pažnje, a ta uloga se ne sme potceniti. Polazeći od činjenice da je sistematsko proučavanje diskursa u turizmu započeto relativno kasno, treba istaći da je kritička analiza diskursa u proučavanju turizma neophodna, s obzirom na to da je suština turizma upravo u komunikaciji. Pozivajući se na Danov sociolingvistički koncept jezika u turizmu, Ovsianovska (2011: 232) navodi da jezik modernog doba, promocije i konzumerizma karakterišu opširnost i ubedljivost, pa je istovremeno i izvor društvene kontrole nad turistom-detetom. Jezik turizma se smatra i deskriptivnim jezikom. Osim što predstavlja izvor informacija, može biti pun simboličnih ili prenesenih značenja.

U svom radu „Kako upotreba jezika stimuliše turizam“ (*How language use stimulates tourism*) Mahadi i Al-Bahrani (2011), sa lingvističkog aspekta i na osnovu njegove povezanosti sa jezikom, turizam percipiraju kao mentalni i realni. Mentalni turizam prethodi realnom i u okviru njega turisti, na osnovu prikazanih slika i tipova izraza koji se koriste u turističkim brošurama prilikom opisivanja destinacija, mogu zamisliti sebe, imati doživljaje ili iskustva kao da se zaista nalaze tamo. S druge strane, u okviru realnog turizma jezik ima ekspresivnu i informativnu funkciju, zadatak da ubedi ili usmeri, s obzirom na to da je reč o samom činu posećivanja mesta i znamenitosti. Kod mentalnog turizma semiotički aspekt jezika je taj koji zavodi i motiviše ljude rečima i slikama da posete određenu destinaciju, dok kod realnog turizma diskurs i stilističke funkcije jezika imaju moć kontrole. Takav jezik ima za cilj i da opusti, zabavi, osveži ili zadovolji turistu.

3. Brendiranje destinacije

Najšire prihvaćena je Akerova (1991: 21) definicija brendiranja, prema kojoj je primarna uloga brenda da identifikuje robu ili usluge jednog ili grupe prodavaca i da diferencira tu robu ili usluge od robe ili usluga konkurenata. Koristeći ovu definiciju kao polazište, Riči i Riči kreiraju definiciju brenda destinacije, kojom pored pojmova *identifikacije* i *diferencijacije* obuhvataju i pojmove *obećanja* (da će putovanje biti nezaboravno), *iskustva* (koje je na jedinstven način povezano sa destinacijom) i *evociranja uspomena* (na prijatna iskustva koja su imali na određenoj destinaciji), dodajući da bi u definiciju brendiranja destinacije trebalo uključiti i pojmove *imidža* destinacije i *konkurentnosti* (Riči i Riči 1998: 329).

Oni koji se bave marketingom u turizmu, ukoliko žele da prodaju proizvod ili uslugu moraju prezentovati idealizovanu sliku turizma. Turisti žele da dožive slike koje primaju kroz marketinške komunikacione kanale, jer su opsednuti svojim željama iz snova, tako da turizam stvara nerealno okruženje u kom se odigrava fizička aktivnost (Džafarova 2012: 37). Potencijalni turista formira ideju da se zemlja sastoji od idealizovanih mesta koja ga pozivaju da se udalji od svakodnevnog života. U tom smislu može se reći da se imaginarni svet i realnost u turizmu prepliću.

U slučaju Grčke, Stenu (2019: 1654) ističe da u štampi dominira prezentovanje ove zemlje kao destinacije u kontekstu izgubljenog raja, destinacije koja predstavlja sklonište od razvoja metropole, nudeći ljudima primitivnije stilove života. Prema rečima autorke, „bukolički arheološki lokaliteti i izolovana kikladska sela obećavaju da će ispuniti očekivanja, pružajući autentičnu jednostavnost, koja nudi predah od urbane stvarnosti“. Osim toga, često se pominje izgubljena civilizacija koja je, kako se čini, veoma udaljena od savremenog načina života.

4. Brendiranje Grčke

Dva dominirajuća imidža Grčke se nisu pojavila istovremeno u istoriji turizma. Antička Grčka i klasična prošlost su protkane po-

stojanjem moderne grčke države od 1821. godine sve do danas, dok je Egejski arhipelag postao poznat počevši od 1930. godine. Nakon Drugog svetskog rata turizam u Grčkoj je doživeo procvat. Antičko doba i Kikladi su postali sinonimi za grčko poreklo, pa je, zahvaljujući ovim lako prepoznatljivim pojmovima u arhitekturi, Grčka postala popularna destinacija za turiste iz celog sveta (Stenu 2019: 1640).

Iako se u vodičima, katalozima i brošurama insistira na stereotipnim slikama koje su usmeravale pažnju turista na istorijske lokalitete i spomenike, u turizmu je došlo do značajnih promena tokom decenija nakon Drugog svetskog rata. Do 50-ih godina u Grčkoj je preovladavao „kulturni“ turizam, koji je očuvao kontinuitet tradicije putovanja, ustanovljene u 18. i 19. veku. Odlazak u Grčku se mogao okarakterisati kao neka vrsta „hodočašća“ čiji su učesnici želeli da odaju počast mestu koje je iznedrilo zapadnu civilizaciju. Antičkog grčko nasleđe je konceptualizovano kao jedinstvena i nezamenljiva verzija „visoke“ kulture, koja nije bila dostupna narodnim masama. Tokom poslednjih decenija se pokazalo da je duh masovne potrošnje, koja se ogleda u organizovanom turizmu velikih razmera, direktno suprotstavljen „nenadmašivoj jedinstvenosti“ spomenika, te da je ovaj tip turizma pretvorio arheološke lokalitete i spomenike u delove rutinskog itinerera (Galani Mutafi 2004: 171-172). Za razliku od prošlosti kada pristup antičkim lokalitetima nije bio lak, danas su lokaliteti ti koji su se zapravo „prilagodili“ turistima.

Reklamne kampanje Grčke nacionalne turističke organizacije (GNTO), koja je po drugi put osnovana 1950. godine, su, kako navodi Vazu, imale za cilj definisanje grčkog turističkog identiteta i suštine njenog brenda. Prvenstveno su bile usmerene ka stranoj publici, te su i verbalne poruke (kao što su slogani) pisane u najvećoj meri na engleskom, a po potrebi i na drugim jezicima. Slike su uglavnom oslikavale lepotu mora i planinskih predela, međunarodno poznate antičke i vizantijske spomenike, kao što su Akropolj, Delfsko pročišće i mnoge vizantijske crkve (od kojih se većina nalazi na Uneskovoj listi svetske baštine), i kosmopolitske destinacije, kao što su ostrva Mikonos, Rodos i Krf. Ovaj pristup brendiranju je zasnovan na konceptu masovnog turizma, koji je po prirodi sezonski i uglavnom je motivisan „3S: Sun-Sea-Sand“ turizmom, a u manjoj meri

kulturnim turizmom ili ekoturizmom (Lomine i Edmunds 2007, citirano prema Vazu 2014: 42).

Galani Mutafi (2004: 170) navodi da je Grčka nacionalna turistička organizacija koristila promovisanje grčkog antičkog nasleđa kao marketinšku prednost u Evropi, gde mnogi turisti žele da osete duh antike posredstvom materijalnih ostataka svetski poznatih spomenika, koji bi im omogućili da se simbolično povežu sa zapadnom civilizacijom, a samim tim i sa korenima sopstvene istorije i kulture.

Najnoviji slogan grčke turističke promotivne kampanje za svetsko tržište glasi *Oh My Greece / Unlock the Feeling*. Njen osnovni cilj je da istakne da Grčka ima da ponudi mnogo više od sunca i mora. Grčki turistički proizvod može biti kombinacija prirode, kulture, gastronomije, navika i životnog stila, ali osim toga nudi i nešto direktnije, a to je gostoprimstvo Grka¹.

Neki od prethodnih slogana su: *Greece: Chosen by the Gods* (1991-1993), *Greece: The authentic choice* (1997), *Greece: That's life!* (1999), *Greece: Beyond words!* (2002-2003), *Elegant Greece* (2006), *Greece: Explore your senses* (2007), *Greece: The true experience* (2008), *Greece: years old. A masterpiece you can afford* (2009), *Greece: Kalimera!* (2010), *Greece: Part of Our Soul History* (2011), *Greece: All time Classic* (2013) i drugi (v. Vazu 2014: 43).

5. Korpus i metodologija

Ovaj rad se zasniva na analizi korpusa koji uključuje opise Grčke kao turističke destinacije. Kao izvor podataka korišćene su neke od veb-stranica turističkih agencija, koje su bile dostupne nakon unošenja reči *letovanje u Grčkoj* u Gugl pretraživač. Selektovane su agencije Mouzenidis Travel, Supernova Travel, Dunavturs, Balkan Fun Travel, Monix, Big Blue, Club Paradiso Travel, Robinson, Aqua Travel, Galileo Tours, Lui Travel, Kon Tiki Travel, Barcino Tours, Turisttrade i Sabra Travel. U korpus su uključeni samo opisi Grčke u široj ili kraćoj formi, u kojoj se nalaze na stranicama. Izostavljeni su opisi pojedinih obla-

1 Preuzeto sa <https://news.gtp.gr/2019/02/20/new-greek-tourism-campaign-unveiled-oh-my-greece/,13/10/2019>.

sti, ostrva, gradova ili letovališta u Grčkoj za koje su postojali posebni linkovi, kao i opisi tipova smeštaja. Osim navedenih stranica, korišćene su i stranice pretraživača turističkih ponuda Aladin/ Yu Media Group, društvene mreže Travel&Share i Sat Televizije, na kojima se mogu naći i tekstovi u vidu vesti ili putopisa.



Mouzenidis Travel



Monix



Sabra Travel



Aqua Travel



Lui Travel



Barcino Tours

Istraživanje je sprovedeno kombinovanjem kvantitativne metode i kvalitativne analize korpusa. Kvantitativni podaci su dobijeni prebrojavanjem sadržajnih reči, odnosno imenica, prideva i glagola, u odabranim tekstovima kako bi se došlo do broja onih koji su najfrekventnije upotrebljeni. Prebrojane reči su tematske i odabrane su od strane autora, te je u izvesnoj meri prisutan faktor subjektivnosti.

U prvom delu istraživanja najfrekventnije reči su klasifikovane na osnovu semantičkih polja kojima pripadaju. Kategorizacija semantičkih polja u slučaju imenica i prideva je preuzeta iz istraživanja Elene Manka (2016: 76), koja ju je koristila pri analizi korpusa u slučaju turističkog diskursa Velike Britanije, Italije i Australije. U drugom delu identifikovane su sintagme u kojima se neke od njih najčešće javljaju, kako bi se ispitalo kako su (strateški) upotrebljene u različitim kontekstima, koji su uslovljeni kombinacijom različitih semantičkih polja. Kod nekih primera je istovremeno ispitano da li i u kojoj meri značenja upravnih reči u okviru sintagmi mogu biti metaforički obojena prisustvom određenih zavisnih reči u promotivne svrhe. Konkretno, u pitanju su tri imenice, tri prideva i tri glagola, koji se nalaze među prvih deset na Tabelama 1, 2 i 3.

6. Rezultati

6.1. Najfrekventnije imenice

U Tabeli 1 je prikazano prvih 30 najfrekventnijih imenica, kao i broj ponavljanja svake od njih u korpusu tekstova. Lista obuhvata sve oblike imenica bez obzira na rod, broj ili padež, međutim ne obuhvata reči *Grčka* i *zemlja*.

Tabela 1

1. ostrvo	59	11. leto	17	21. posetilac	10
2. more	50	12. turista	16	22. pejzaž	10
3. plaža	30	13. vino	16	23. voda	10
4. letovanje	26	14. klima	14	24. muzej	9
5. obala	22	15. izbor	12	25. istorija	8
6. civilizacija	21	16. kolevka	12	26. planina	8
7. destinacija	21	17. kuhinja	12	27. manastir	7
8. odmor	20	18. maslina	12	28. miris	7
9. svet	20	19. mesto	12	29. provod	7
10. kultura	19	20. sunce	11	30. ukus	7

Pored imenica, koje se nalaze u tabeli, navešćemo i imenicu *zaliv* koja se u korpusu takođe javlja sedam puta, a zatim i one imenice koje se javljaju: a) šest puta (9), b) pet puta (10), c) četiri puta (14), d) tri puta (12) ili e) dva puta (7). A to su:

- a) bog, demokratija, prijatelj, sirtaki, smeštaj, buzuki, pogled, ponuda, ulje
- b) čulo, hotel, mit, porodica, sećanje, specijalitet, spomenik, temperatura, zalazak, značaj
- c) apartman, hrana, izlet, legenda, muzika, nasleđe, plavetnilo, gostoprimstvo, igra, lepota, nebo, raj, sadržaj, šarm
- d) arhitektura, blago, bogatstvo, bor, nalazište, obilazak, piće, prijateljstvo, prošlost, taverna, umetnost, žurka
- e) beskraj, izazov, mešavina, pesak, popularnost, različitost, zelenilo

Na osnovu tabele može se zaključiti da najveći broj najfrekventnijih imenica pripada semantičkom polju „životne sredine“, a neke od njih su *ostrvo* (59), *more* (50), *plaža* (30), *obala* (22), *klima* (14), *sunce* (11), *pejzaž* (10), *voda* (10) i *planina* (8). Drugo semantičko polje sa najvećim brojem primera jeste polje „kulture i nasleđa“, kome pripadaju imenice *civilizacija* (21), *kultura* (19), *kolevka* (12), *muzej* (9), *istorija* (8) i *manastir* (7). Za njima po brojnosti sledi polje „aktivnosti“ u koje bi se mogle svrstati imenice *letovanje* (26), *odmor* (20), *izbor* (12) i *provod* (7).

Osim ovih semantičkih polja javljaju se i polje „opšte lokacije“ sa imenicama *destinacija* (21), *svet* (20) i *mesto* (12), zatim polje „hrane i restorana“ sa imenicama *vino* (16), *kuhinja* (12), *maslina* (12), *miris* (7) i *ukus* (7), polje „ljudi“ sa imenicama *turista* (16) i *posetilac* (10) i polje koje se odnosi na „vreme“ sa imenicom *leto* (17).

6.2. Najfrekventniji pridevi

U Tabeli 2 je prikazano prvih 30 najfrekventnijih prideva, kao i broj ponavljanja svakog od njih u korpusu tekstova. Prilikom brojanja je izostavljen pridev *grčki*. Lista obuhvata sve oblike prideva bez obzira na rod, broj ili padež, dok se oblici superlativa nekih prideva navode kao poseban primer, jer imaju specifičnu namenu i funkciju u okviru reklamnog diskursa, o čemu će biti reči u nastavku.

Tabela 2

1. star	14	11. arheološki	8	21. tirkizan	7
2. mediteranski	13	12. bogat	8	22. zanimljiv	7
3. tradicionalni	13	13. drevni	8	23. jedinstven	6
4. antički	12	14. istorijski	8	24. kulturni	6
5. nezaboravan	11	15. najstariji	8	25. maslinov	6
6. plav	11	16. peščani	8	26. olimpijski	6
7. beo	10	17. predivan	8	27. prelep	6
8. lep	10	18. topao	8	28. dobar	5
9. poznat	10	19. letnji	7	29. idealan	5
10. turistički	10	20. najlepši	7	30. moderan	5

Pored prideva iz tabele navešćemo i preostale prideve, koji se u korpusu javljaju: a) pet puta (6), b) četiri puta (8), c) tri puta (13) ili d) dva puta (12). A to su:

- a) mnogobrojan, morski, povoljan, prijatan, prirodni, savršen
- b) divan, opušten, planinski, romantičan, specifičan, sunčan, širok, značajan
- c) beskrajan, kristalan, lokalni, najatraktivniji, najpopularniji, nestvaran, noćni, pravoslavni, raznovrstan, skriven, veličanstven, čist, živopisan
- d) dijamantski, fascinant, gostoprimljiv, ljubazan, najsunčaniji, neprocenjiv, netaknut, odličan, pomešan, popularan, porodičan, sjajan

Na osnovu tabele može se zaključiti da najveći broj najfrekventnijih prideva pripada semantičkom polju „vremena“, sa pridevima *star* (14), *antički* (12), *drevni* (8), *istorijski* (8), *najstariji* (8), *letnji* (7) i *moderan* (5). Za njim slede semantičko polje „jedinственosti i poželjnosti“ kome pripadaju pridevi *nezaboravan* (11), *turistički* (10), *bogat* (8), *zanimljiv* (7), *jedinstven* (6) i *dobar* (5), a zatim i polje „lepote“ sa pridevima *lep* (10), *predivan* (8), *najlepši* (7), *prelep* (6) i *idealan* (5). Semantičkom polju „boja“ pripadaju pridevi *plav* (11), *beo* (10) i *tirkizan* (7), a polju „kulture i nasleđa“ pridevi *tradicionalni* (13), *arheološki* (8) i *kulturni* (6). Pridevi *mediteranski* (13) i *olimpijski* (6) pripadaju polju „opšte lokacije“, a pridevi *peščani* (8) i *topao* (8) semantičkom polju „životne sredine“. Za polje „popularnosti“ vezuje se pridev *poznat* (10), a za polje gastronomije pridev *maslinov* (6).

Potencijalni turisti veruju da je ono što se opisuje poželjno i da se mora videti zahvaljujući velikoj frekventnosti superlativa i izraza koji imaju evaluativnu funkciju, kao što su „jedan od svetski+superlativ“, „svetski poznat“, „svetske klase“, „superlativ+u Grčkoj“, koji opisuju jedinstvenost i status (Manka 2016: 74). Nekoliko takvih primera se može naći i u našem korpusu, kada se navodi da je Grčka jedna od: *najatraktivnijih turističkih destinacija Evrope*, *najpopularnijih destinacija za letnji odmor*, *najbezbednijih zemalja na svetu*, *etnički najčistijih država na svetu* itd. Pored toga, pridevi koji su se najčešće javljali u superlativu su: *najstariji*, *najlepši*, *najatraktivniji*, *najpopularniji* i *najsunčaniji*.

6.2.1. Najfrekventniji glagoli

U Tabeli 3 je prikazano prvih 30 najfrekventnijih glagola, kao i broj ponavljanja svakog od njih u korpusu tekstova. Lista obuhvata sve oblike glagola bez obzira na lice i vreme, dok su se svršeni i nesvršeni vid istog glagola posmatrali kao jedna leksička jedinica. Pomoćni i modalni glagoli nisu uračunati.

Tabela 3

1. imati	20	11. (po)nuditi	6	21. obasjavati	3
2. predstavljati	13	12. doživeti	5	22. pogledati	3
3. nalaziti (se)	12	13. želeti	5	23. probati	3
4. uživati	11	14. letovati	4	24. pronaći	3
5. zapljuskivati	10	15. odlučiti	4	25. upoznati	3
6. smatrati (se)	9	16. odoleti	4	26. videti	3
7. birati/izabrati/ odabrati	8	17. privlačiti	4	27. istraživati	2
8. posetiti	8	18. propustiti	4	28. obilovati	2
9. provoditi/provesti	8	19. igrati	3	29. opredeliti se	2
10. osetiti	7	20. iskusiti	3	30. stimulisati	2

Na vrhu tabele nalaze se glagoli kao što su *imati* (20), *predstavljati* (13), *nalaziti (se)* (12) i *smatrati (se)* (9), koji imaju informativnu funkciju, što je očekivano s obzirom na prirodu teksta. Međutim, najbrojniji su glagoli koji se odnose na posećivanje i doživljavanje iskustava na određenoj destinaciji, kao što su *uživati* (11), *posetiti* (8), *provoditi/provesti* (8), *osetiti* (7), *doživeti* (5), *letovati* (4), *iskusiti* (3), *pogledati* (3), *probati* (3), *pronaći* (3), *upoznati* (3), *videti* (3) i *istraživati* (2). Zatim se mogu uočiti oni koji podstiču na preduzimanje akcije ili pravljenje izbora, naročito u kontekstu prodaje aranžmana od strane agencije, kao što su *birati /izabrati/ odabrati* (8), *(po)nuditi* (6), *želeti* (5), *odlučiti* (4), *propustiti* (4) – koji se obično koristi uz negaciju, *opredeliti se* (2) i *stimulisati* (2). Pojedini glagoli upućuju na lepotu i atraktivnost destinacije, kao što su *zapljuskivati* (10) – što asocira na more, *odoleti* (4), *privlačiti* (4), *obasjavati* (3) – koji asocira na sunce, i *obilovati* (2) ili bavljenje fizičkom aktivnošću – *igrati* (3).

Glagoli igraju važnu ulogu u turističkom diskursu, jer doprinose na određeni način ubedljivosti svih reklamnih turističkih tekstova. Oni mogu davati instrukcije ili savete turistima u vezi sa aktivnostima kojima bi mogli da se bave (Manka 2016: 78). Sugestivnost se postiže pre svega upotrebom imperativa, ali i upotrebom glagola *nuditi* ili *pružati* u prezentu ili glagolom *trebati*.

7. Analiza diskursa

Cilj svakog promotivnog diskursa je da privuče pažnju i interesovanje potencijalnih turista. To se može postići strateškom upotrebom reči koje ističu jedinstvenost, status ili značaj destinacije u određenom vremenskom periodu (Manka 2016: 65). Stoga lingvistička analiza promotivnog diskursa treba da se fokusira na imenice i prideve koji se odnose na popularnost destinacije. Želja za putovanjem kod turista se može probuditi i upotrebom imenica i prideva koji se odnose na lepotu destinacije, kao i opisima koji predstavljaju destinaciju idealnom za određene aktivnosti ili posebne grupe turista (kao što su porodice, deca, ljubitelji surfovanja itd.).

Ubedljivo najfrekventnija imenica u korpusu je imenica *ostrvo*. Ona se ovde najčešće javlja nakon osnovnih brojeva, imenice *mnoštvo* ili prideva *prelepo* i *rajsko*. Ostrva na poseban način utiču na zamišljanje raja, zbog njihovih svojstava, kao što su „odvojenost, ekskluzivnost i holizam, koja se ponekad u evropskoj misli opisuju kao 'logika ostrva'“ (Grin 2000, citirano prema Šeler 2004: 13). U skladu sa navedenim, i Šeler (2004) zaključuje da zelene šume, egzotična flora i tropsko zelenilo predstavljaju simbole Edenskog vrta koji je zamišljen pre dolaska Evropljana na tlo Novog sveta. Fizičke karakteristike ostrva, kao što su netaknute plaže, čisto more i atraktivna klima, kojima se „naglašava intimna veza između kopna i mora koje ih okružuje“, svakako su njegove najprivlačnije karakteristike, s obzirom na to da predstavljaju prirodne i kulturne atrakcije. Ovde treba pomenuti i manje opipljiv aspekt doživljaja ostrva, koji čine, između ostalog, osećaji udaljenosti, ekskluzivnosti, odvojenosti, tradicije, a koji se u literaturi naziva „islandness“ (Šarpli 2004:

23). Metaforičkom upotrebom prideva *rajsko* uz imenicu *ostrvo* formira se koncept da je (tropsko) ostrvo raj.

Druga imenica po frekventnosti je imenica *more*, koja se u korpusu javlja uz prideve: *toplo, tirkizno, predivno, azurno plavo, čisto, nezagađeno, najlepše, smaragdno, kristalno-plavo, sjajno* itd. Termini za boje se ponekad ne koriste samo zbog njihove preciznosti, već zbog njihovih perifernih asocijacija. Primeri za to su pridevi *tirkizno, smaragdno i kristalno-plavo*, koji demonstriraju da su asocijacije važnije od vrednosti informacije (Stajnal 2002: 144). Naime, upotrebom reči koje označavaju drago kamenje, kao što *smaragd i kristal*, postiže se utisak dragocenosti i retke lepote. Pridev *azurni* se može povezati sa *lapis lazuli* ili lazuritom, poludragim kamenom od kog se dobija plava boja. Prošaran je belim tragovima kalcita i zlatnim zrcima piritu, zbog čega podseća na zvezdano nebo, a prisustvo piritu mu podiže kvalitet, lepotu i vrednost. S obzirom na to da se drago kamenje koristi u izradi skupog i poželjnog nakita, njegovom metaforičkom upotrebom u opisu pejzaža naglašava se osećaj luksuza i formira se koncept da su elementi pejzaža dragulji (Javorska 2017: 21).

Treća po frekventnosti je imenica *plaža*. Kako navodi Šilds (2004: 44), u literaturi o turizmu imidž „dobre plaže“ je povezan sa peskom, a tipično ponašanje na plaži se interpretira kao neka vrsta rasonode, koja može biti i aktivna uz odbojku na plaži, ili pak trčanje ili skupljanje školjki. Slike aktivnosti na plaži koje dominiraju su one na kojima se prikazuju sunčanje, opružena tela, osoba koja čita pod suncobranom ili na plaži, ili grupa ljudi koja sedi na pikniku. Imenica *plaža* se u korpusu javlja uz prideve: *lepa, živopisna, široka, pitoma, jedinstvena, izuzetna, peščana, stenovita, predivna, beskrajna, duga, prelepa, mirna, izolovana, skrivena* itd. Gotovo svi pridevi pripadaju semantičkim poljima lepote i jedinstvenosti i poželjnosti.

Najfrekventniji pridevi pripadaju semantičkom polju „vremena“, što ukazuje na tendenciju naglašavanja većitog značaja zemlje, sa namerom da se privuku turisti. Frekventnost ovih prideva je često povezana sa frekventnošću imenica koje pripadaju semantičkom polju „kulture i nasleđa“, koje takođe igra važnu ulogu u promovisanju Grčke kao turističke destinacije. Kao primer za to može

se navesti pridev *antički* koji prati imenice: *civilizacija, predak, iskopina, ruševina, kultura* i *spomenik*. Zanimljiv je podatak da se pridev *tradicionalni* iz istog semantičkog polja u najvećem broju slučajeva sreće pored imenica kao što su *specijalitet, jelo, selo, poslastica, kuhinja* i *ishrana*, koje pripadaju semantičkom polju hrane i restorana. Grčka tradicionalna kuhinja je srodna srpskoj, pa se može reći da se na ovaj način turistima sugerije da „neće ostati gladni“, odnosno da će se na meniju sigurno naći neko jelo poznatog ukusa.

Među prvih deset prideva na Tabeli 2 nalaze se i dva prideva iz semantičkog polja „boja“: *plav* i *beo*. Pridev *beo* se u korpusu najčešće koristi uz imenice: *kuća, mermer, građevina, grad, pesak, šljunak* i *vino*. Bela boja, koja dominira na starinama i u kikaladskoj arhitekturi, vekovima je u mnogim civilizacijama bila simbol večnosti i univerzalni sinonim za duhovnu čistoću, idealizaciju, čistoću prošlosti, dok se u evropskim kulturama bela boja vezuje za vrednosti kao što su jasnoća i transparentnost (Stenu 2019: 1653). Međutim, dominacija bele boje u Grčkoj pripada novijoj istoriji. Naime, diktator Joanis Metaksas (1936–1941) je uputio dekret stanovnicima kikaladskih ostrva zahtevajući da okreće kuće u belo kao mera zaštite javnog zdravlja, s obzirom na to da je u Grčkoj u to vreme vladala epidemije kolere (Stenu 2019: 1641).

Kada je reč o glagolima, pomenućemo nekoliko koji spadaju u najbrojnije, a odnose se na posećivanje i doživljavanje iskustava na određenoj destinaciji. Glagol *uživati* se koristi sa predložko-padežnim konstrukcijama, kao što su: u aromama izvanrednih grčkih vina, u svakom trenutku, u ostacima neprevaziđene kulture i istorije, u životu, u predstojećem letu, u jedinstvenom šarmu, u romantičnim zalascima sunca, u ludom noćnom provodu. Nakon glagola *osetiti (se)* slede objekatske sintagme: pravi duh Grčke, atmosferu drevne kulture, kao kod kuće, a posle glagola *posetiti* se navodi: neki od muzeja, Grčku, zemlju maslina, ostrva, najbolja mesta u Grčkoj, bele gradove itd. Iz navedenih primera može se zaključiti da se radnje prenose na imenice koje prvenstveno pripadaju semantičkom polju „kulture i nasleđa“, ali i poljima „životne sredine“ i „aktivnosti“. Ova konstatacija je u skladu sa dosadašnjom politikom Grčke nacionalne turističke organizacije, koja obuhvata obe kategorije projektovanog imidža Grčke.

8. Zaključak

U ovom radu fokus je bio na identifikaciji lingvističkih šablona u reklamnom diskursu dostupnom na veb-stranicama više srpskih turističkih agencija, kao i na veb-stranicama jednog pretraživača turističkih ponuda, jedne društvene mreže i jedne televizije, na kojima se mogu naći i tekstovi u vidu vesti ili putopisa, na kojima se promovise brend Grčke. Činjenica je da upotrebom adekvatnog diskursa tekstovi iz korpusa dobijaju na ubedljivosti, koja privlači pažnju potencijalnih turista, stimuliše njihovo interesovanje, čini turistički proizvod poželjnim i na kraju ih ubeđuje da ga kupe.

Kada se uzmu u obzir kvantitativni rezultati istraživanja prikazani u tabelama, može se zaključiti da se u promotivnim tekstovima o Grčkoj, kada je reč o imenicama, ubedljivo najviše koriste one koje pripadaju semantičkom polju „životne sredine“ (npr. *ostrvo, more, plaža*), dok su nešto manje brojne one koje pripadaju semantičkom polju „kulture i nasleđa“ (npr. *civilizacija, kultura, muzej*) i polju „aktivnosti“ (npr. *letovanje, provod*). Kada je reč o pridevima, najveći broj najfrekventnijih prideva pripada semantičkom polju „vremena“ (npr. *star, antički, istorijski*), a za njim slede semantičko polje „jedinstvenosti i poželjnosti“ (npr. *nezaboravan, zanimljiv, jedinstven*) i polje „lepote“ (npr. *lep, predivan, idealan*). Pored glagola koji se koriste najčešće u kontekstu pružanja informacija o destinaciji (npr. *predstavljati, nalaziti se*), najbrojniji su glagoli koji se odnose na posećivanje i doživljavanje iskustava (npr. *uživati, posetiti, osetiti, doživeti*). Upoređivanjem i ukrštanjem dobijenih rezultata mogao bi se složiti poput mozaika lingvistički šablon koji se pojavljuje u turističkoj ponudi za srpske turiste, a to je da im se nude *predivna grčka ostrva sa morem i plažama jedinstvene lepote* u kojima se može *uživati*, a to se iskustvo može upotpuniti *posećivanjem muzeja* u kojima se mogu videti ostaci *antičke civilizacije*. Ovakav koncept turističke ponude ujedno je i rezultat dugogodišnje politike i reklamne kampanje Grčke nacionalne turističke organizacije, u skladu sa kojima je „Grčka ustanovljena kao destinacija za letnji odmor, koja verno čuva svoju reputaciju 'kolevke zapadne civilizacije'“ (Vazu 2014: 42).

Nakon što su u drugom delu istraživanja identifikovane sintagme u kojima se neke od najfrekventnijih imenica, prideva i glagola javljaju, kvalitativnom analizom je ispitana njihova primena u različitim kontekstima. Zaključeno je da postoje izvesne pravilnosti ili klišeji u slučaju kombinovanja reči iz različitih semantičkih polja. Analizom pojedinih primera istovremeno je zaključeno da su značenja upravnih reči u okviru sintagmi metaforički obojena prisustvom određenih zavisnih reči (npr. u slučaju imenica *ostrvo* i *more*) sa ciljem da kod potencijalnog turista probude želju da otputuje na konkretnu destinaciju i tamo vidi i iskusi ono što mu se prezentuje u reklamnom diskursu. U ovom slučaju to je ono što čini suštinu brenda Grčke – kristalno čista voda, plaže okupane suncem, antička kultura, prirodna bogatstva i sveta mesta (Vazu 2014: 43).

LITERATURA

- Aker 1991: Aaker, D.A. *Managing Brand Equity*. New York: The Free Press.
- Dan 1996: Dann, G. *The language of tourism: a sociolinguistic perspective*. UK: CAB International.
- Džafarova 2012: Djafarova, B. E. The Role of Figurative Language Use in the Representation of Tourism Services, *Athens Journal of Tourism*, X, Y, 1–15.
- Džafarova i Andersen 2008: Djafarova, E. & Andersen, H. C. The Contribution of Figurative Devices to Representation of Tourism Images, *Journal of Vacation Marketing*, 14, 4, 291–303.
- Galani Mutafi 2004: Galani-Moutafi, V. Tourism research on Greece: A critical overview, *Annals of Tourism Research*, 31, 157–179.
- Grin 2000: Green, R. Island Logic, in: P. Hulme, W. H. Sherman (eds.), „*The Tempest*“ and Its Travels, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 138–145.
- Grouv 1995: Grove, R. *Green Imperialism: Colonial Expansion, Tropical Island Edens and the Origins of Environmentalism, 1600–1860*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Halet i Kaplan-Vajnger 2010: Hallett, R. W. & Kaplan-Weinger, J. *Official Tourism Websites: A Discourse Analysis Perspective*. Bristol: Channel View.
- Javorska 2017: Jaworska, S. Metaphors we travel by: a corpus-assisted study of metaphors in promotional tourism discourse, *Metaphor and Symbol*, 32, 3, 161–177.

- Lomine i Edmunds 2007: Lominé, L., & Edmunds, J. *Key concepts in tourism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mahadi i Al-Bahrani 2011: Mahadi, T. S. & Al-Bahrani, R. H. How Language Use Stimulates Tourism, *Language in India*, 11, 12, 352-374.
- Manka 2016: Manca, E. *Persuasion in Tourism Discourse: Methodologies and Models*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Mek Kanel 2002: Maccannell, D. The Ego Factor in Tourism, *Journal of Consumer Research*, 29, 1, 146-151.
- Obrador-Pons i drugi 2009: Obrador-Pons, P., Crang, M. and Travlou, P. Taking Mediterranean tourists seriously, in *Cultures of mass tourism: doing the Mediterranean in the age of banal mobilities*. Farnham: Ashgate, 1-27.
- Ovsianovska 2011: Ovsianowska, S. Tourism Promotion, Discourse and Identity, *Folia Turistica*, 25, 1, 231-248.
- Papen 2005: Papen, U. Exclusive, ethno and eco: representations of culture and nature in tourism discourses in Namibia, in A. Jaworski, A. Pritchard (eds.) *Discourse, communication and tourism*, Clevedon: Channel View Publications, 79-97.
- Razusova 2008: Rázusová, M. *The Language of Tourism*, 198-201. [<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Ferencik2/subor/27.pdf>], (pristupljeno 6.10.2019).
- Riči i Riči 1998: Ritchie J. R. B, Ritchie R. J. B. The branding of tourism destinations: past achievements and future challenges. Keynote address, *Annual Congress of the International Association of Scientific Experts in Tourism* (AIEST), September 1998, Marrakesh, Morocco: 89–116.
- Stajnal 2002: Steinvall, A. *English Colour Terms in Context*. Umeå: Umeå universitet.
- Stenu 2019: Stenu, M. (2019): Live Your Myth in Greece: Towards the Construction of a Heritage Identity, in *Heritage2019* [Online], 2, 1640-1661. [<https://doi.org/10.3390/heritage2020101>] (pristupljeno 14.10.2019).
- Šarpli 2004: Sharpley, R. Islands in the sun: Cyprus, in M. Sheller, J. Urry (eds.) *Tourism Mobilities: Places to Play, Places In Play*. London: Routledge, 22-31.
- Šeler 2004: Sheller, M. Demobilizing and remobilizing Caribbean paradise, in M. Sheller, J. Urry (eds.) *Tourism Mobilities: Places to Play, Places In Play*. London: Routledge, 13-21.
- Šilds 2004: Shields, R. Surfing: global space or dwelling in the waves?, in M. Sheller, J. Urry (eds.), *Tourism Mobilities: Places to Play, Places In Play*. London: Routledge, 44-51.

Vazu 2014: Vazou, E. From Posters to Posts: Greece Moves Beyond Tourism Campaigns to e-Destination Branding, *International Journal of Cultural and Digital Tourism* 1, 1,38-52.

IZVORI SA INTERNETA

<https://www.mouzenidis.com/sr-rs/greece/article/about-greece>
<https://www.supernovatravel.rs/aranzman/letovanje/grcka-apartmani>
<http://www.dunavturs.com/ponude/leto-2019/grcka/>
<https://balkanfun.travel/putovanje/grcka-leto>
<http://monix.rs/vodic-kroz-grcku/>
<https://www.bigblue.rs/sr/location/grcka>
<https://www.paradisotravel.com/letovanje-grcka.html>
<https://www.robinson.rs/grcka-leto-2018/1>
<https://www.aquatravel.rs/letovanje/grcka>
<https://galileotours.rs/grcka/>
<https://luitravel.rs/grcka/>
<https://www.kontiki.rs/sr/location/grcka>
<https://www.barcino.travel/leto-grcka-apartmani>
<http://www.turisttrade.com/grcka.html>
<https://putovanja.aladin.info/grcka/>
<https://www.letovanje-lastminute.com/grcka/>
<https://travelandshare.info/drzava/grcka/>
http://www.sattelevizija.com/vesti/jedna_vest/zasto_je_grcka_i_dalje_jedna_od_najboljih_destinacija_za_letovanje_19621100821

Dina Dmitrović

**IN SEARCH OF A LOST PARADISE:
GREECE AS A BRAND IN PROMOTIONAL
DISCOURSE OF SERBIAN TOURIST AGENCIES**

Summary

In an era of globalization and expansion of tourism, the marketization of public discourse and the growing impact of the media, the Internet in particular, result in the firmer grounding of tourism as discourse (Rázusová 2008: 199). Brochures, travel guides and websites available to tourists shape their expectations long before they arrive at their destination (Hallet & Kaplan-Weinger 2010: 2). The fact that Greece is traditionally the most popular summer holiday destination in Serbia inspired the author to investigate the language used in promotional discourse by Serbian travel agencies from a linguistic perspective. In the first part of the empirical research, after using the quantitative method the most frequent nouns, adjectives and verbs were identified in the corpus of texts compiled mostly from the web sites of tourist agencies. Later those words were classified into categories according to their semantic fields. In the second part of the research some of the most frequent nouns, adjectives and verbs were identified in different word clusters in order to investigate how they are used in different contexts. The results showed certain regularities in cases of combining words from different semantic fields. After analyzing several clusters it was also concluded that the meanings of their core words were influenced by elements of figurative language (e.g. in cases of nouns *island* and *sea*), in order to „spark“ a potential tourist's desire to travel to a certain destination and simultaneously see or experience what is presented to him through the tourism discourse. The concept of the present tourist offer is a result of advertising campaigns conducted over the years by the Greek National Tourist Organization, according to which „Greece has been established as a summer holiday destination, faithfully preserving its reputation as the 'cradle of western civilisation'“ (Vazou 2014: 42).

Key words: promotional discourse, language of tourism, destination, branding, corpus analysis, semantic field

DIE BRÜCKENMETAPHER IM POLITISCHEN SPRACHGEBRAUCH DER BUNDESKANZLERIN

Metaphern strukturieren unser Alltagsleben, also nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln (Lakoff, Johnson 2011: 11). Aufgrund ihrer Eigenschaft des „highlighting and shading“ (ebd.: 18) sind Metaphern besonders gut geeignet, eine bestimmte Sichtweise auf einen Sach- oder Problemverhalt durchzusetzen und andere Aspekte zu verdunkeln. In diesem Beitrag soll am Beispiel der BRÜCKEN-Metapher im Sprachgebrauch der Bundeskanzlerin Angela Merkel gezeigt werden, wie sie versucht, „die Adressaten zu Komplizen ihrer Sichtweise zu machen“ (Strauß et al. 1989: 664). Dabei wird zunächst auf die verschiedenen Verwendungsweisen der BRÜCKEN-Metapher eingegangen sowie deren Bedeutungspotential rekonstruiert. Im zweiten Schritt wird veranschaulicht, welche sprachlichen Strategien die Kanzlerin mit dieser Metapher verfolgt. Im dritten Schritt wird gezeigt, wie mit Metaphern semantische Kämpfe ausgetragen werden. Den theoretischen und methodologischen Rahmen liefern die Konzeptuelle Metaphertheorie und die Politolinguistik.

Schlüsselwörter: Politolinguistik, Metaphern, Brückenmetaphorik, semantische Kämpfe

1. Einleitung

1.1 Untersuchungsgegenstand

Metaphern sind ein bewährter und unentbehrlicher Bestandteil des politischen Diskurses. Wegen ihrer persuasiven und handlungsanweisenden Kraft werden Metaphern von Politikern bewusst

* jasmina12mahmutovic@hotmail.com

in Anspruch genommen. In diesem Beitrag werden BRÜCKEN-Metaphern, die im politischen Sprachgebrauch der Bundeskanzlerin Angela Merkel omnipräsent sind, aus sprachlichen Belegen herausgefiltert und analysiert. Von den zahlreichen Facetten, die bei der Metaphernanalyse mitbedacht werden können, interessieren in diesem Beitrag (1) die persuasive Leitungskraft von Metaphern und (2) die mit Metaphern ausgetragenen semantischen Kämpfe. Ziel und Erkenntnisinteresse ist es aufzuzeigen, wie positiv-evaluierte BRÜCKEN-Metaphern das kollektive Bewusstsein persuasiv lenken, indem sie die öffentliche Akzeptanz der verfolgten Politik stützen und die Notwendigkeit der ergriffenen Maßnahmen legitimieren (Lakoff, Johnson 2011: 180), (Lüger 2002: 457). Das Korpus, aus dem die nachfolgend analysierten Belege stammen, besteht aus Pressemitteilungen und Reden der Bundeskanzlerin, die auf ihrer Webseite www.bundestkanzlerin.de veröffentlicht wurden. Das Material wurde ergänzt um Presstexte aus den Publikationen *Der Spiegel*, *Focus*, *Handelsblatt* und *Wirtschaftswoche*.

1.2 Theoretischer und methodischer Rahmen

Theoretisch und methodisch bewegt sich dieser Beitrag innerhalb des Forschungsparadigmas der Konzeptuellen Metapherntheorie (Lakoff, Johnson 2011) und der Politolinguistik. Die Politolinguistik beschäftigt sich inhaltlich mit der öffentlich-politischen Kommunikation (Girnth 2002: 1). Dem sprachkonstruktivistischen Ansatz folgend, geht sie davon aus: [...] daß sich Politik in Sprache vollzieht, daß politische Tätigkeit sprachliche Tätigkeit ist (Heringer 1990:9).

Politik wird verstanden als „die Kunst in Medium der Öffentlichkeit Zustimmungsbereitschaft zu erzeugen“ (Lübbe 1975: 87). Sprechverwendung in der Politik ist interessengeleitet und appellativ, es geht um das Überreden (gefühlsmäßig-rhetorisch) und das Überzeugen (argumentativ-rational) (Burkhardt 2008). Politisches Handeln setzt bestimmte persuasive Fähigkeiten des Politikers voraus, denn „Politiker appellieren an die Emotionen ihres Publikums,

sie buhlen um seine Zustimmung und sie werben für Ihre Überzeugungen (Girnth 2002: 1“).

Gerade bei gesellschaftlich relevanten und brisanten Themenkomplexen versuchen Politiker durch die Auswahl spezifischer sprachlicher Mittel ihre eigene Sichtweise als die einzig richtige durchzusetzen und die Deutungshoheit über umstrittene Begriffe zu gewinnen. Solche Versuche, „bestimmte sprachliche Formen als Ausdruck spezifischer, interessensgeleiteter und handlungsleitender Denkmuster durchzusetzen“ (Felder 2006: 13) werden in der Politolinguistik als „semantischer Kampf“ bezeichnet. Wenn Gegner den Eindruck haben, ein Ausdruck werde allzu sehr mit den inhaltlichen Vorstellungen des politischen Gegners verknüpft, dann bleibt ihnen nur übrig, ihnen den „semantischen Fehdehandschuh“ (Klein 1989: 21) zuzuwerfen. Semantische Kämpfe werden mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln ausgetragen. Auch Metaphern gehören zum politischen Kampf um die Sprache (Skirl, Schwarz 2007: 76). Metaphern haben grundsätzlich etwas Ambivalentes: einerseits können sie politische und wirtschaftliche Prozesse, „die niemand richtig versteht“ (Lakoff, Johnson 2011: 45), transparenter und leichter verständlich machen; andererseits werden sie häufig als Mittel eingesetzt, komplizierte Zusammenhänge entscheidend zu verkürzen und die Adressaten persuasiv zu lenken. Gerade konventionelle Metaphern, wie die hier besprochene BRÜCKEN-Metapher, sind im Denken und im Sprechen derart eingeschliffen, dass sie von den Adressaten als selbstverständlich angenommen und nicht mehr hinterfragt werden. Wenn von Politikern bestimmte Metaphern gezielt verwendet werden, kommt es zu polemischen Einseitigkeiten. Als probates Mittel gegen solche Metaphern kann mit Lakoff und Johnson ein bewusstes Dagegensetzen alternativer Metaphern empfohlen werden. Solche Metaphern können unsere „Erfahrung umgestalten“ (Jäkel 2003: 35) und ganz neue Einsichten hervorbringen.

Die hier analysierte BRÜCKEN-Metapher gilt als häufig verwendetes Metaphernkonzept im Bereich des öffentlich-politischen Sprechens. Als Basiskonzept (Schwarz, Chur 2007) eignet sich die BRÜCKEN-Metapher besonders gut, um abstrakte politische Sach-

verhalte bildlich vor Augen zu führen. Konzepte der Basisebene entspringen der natürlichen Erfahrung und weisen eine lange Merkmalliste auf. Durch den metaphorischen Rückgriff auf ein solches Konzept werden abstrakte, vage strukturierte Konzepte kognitiv erfasst (Lakoff, Johnson 2011: 135).

Das Konzept BRÜCKE weist folgende Bedeutungsaspekte auf: Stabilität und Statik, Sicherheit und Schutz, Verbindung zweier getrennter Bereiche, Grenze und Übergang, Gefahr und Bewährung, Zwischenraum und Zusammenbruch, Moderne und Fortschritt (Metzler 2012: 63-64). Eine Brücke ist nur sinnvoll da, wo es etwas zu überspannen gibt: einen Fluss, eine Schlucht, einen Abgrund, zwei getrennte Bereiche, die sie miteinander verbindet. Als Symbol der Verbindung zweier getrennter Bereiche verknüpft die Brücke Gegensätze und fungiert als Bindeglied zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten. Diese positive Deontik, im Sinne Hermanns (2012), macht sie zu einem Allzweckmittel in der politischen Kommunikation.

Im empirischen Teil dieses Beitrags wird zunächst auf die verschiedenen Verwendungsweisen der BRÜCKEN-Metapher im Sprachgebrauch der Bundeskanzlerin eingegangen sowie deren Bedeutungspotential rekonstruiert. Im zweiten Schritt soll veranschaulicht werden, welche sprachlichen Strategien die Kanzlerin mit dieser Metapher verfolgt. Im dritten Schritt soll gezeigt werden, wie ihre politischen Gegner versuchen, diese Metapher umzuwerten und unbrauchbar zu machen.

Zur systematischen Erfassung und Rekonstruktion der kognitiven Metaphern wird in diesem Beitrag der lexikalische Ansatz angewendet (Lakoff 1993: 244). Bei diesem Analyseverfahren wird von den konkreten sprachlichen Ausdrücken ausgegangen und schrittweise hin zu den abstrakten, kognitiven Metaphern geschlossen.

2. Empirischer Teil

Die Auswertung des Textkorpus zeigte, dass die Bundeskanzlerin die BRÜCKEN-Metapher in unterschiedlichen Zusammenhängen

verwendet und dabei unterschiedliche Bedeutungsaspekte hervorhebt. Die im Korpus aufgefundenen sprachlichen Metaphern aus dem Ausgangsbereich BRÜCKE wurden identifiziert und nach Metaphernbereichen klassifiziert. Besprochen und interpretiert werden nur die prägnanten Konzeptualisierungen AUSLÄNDISCHE MITBÜRGER ALS BRÜCKE, VERSÖHNUNG ALS BRÜCKENBAU und GELDPOLITISCHE MASSNAHMEN ALS BRÜCKE. Diese erste, grobe Klassifikation ermöglicht die erste Einsicht, dass es sich bei den metaphorisierten Konzepten – ausländische Mitbürger, Versöhnung und geldpolitische Maßnahmen – um brisante Sachverhalte handelt. Ein Thema ist brisant, wenn sich eine große Anzahl von Menschen von diesem Thema betroffen fühlt und den Diskurs darüber mit entsprechend großer emotionaler Beteiligung verfolgt bzw. aktiv an ihm teilnimmt (Felbick 2003: 33-34).

2.1 Ausländische Mitbürger als Brücke

Einwanderung ist ein gesellschaftspolitisch brisanter Themenbereich und zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der Bundesrepublik. Die Einstellungen zu Migranten unterscheiden sich diametral. Befürworter der Einwanderung unterstreichen die Notwendigkeit der Einwanderer für die deutsche Wirtschaft, während Gegner eine fremdenabwehrende Haltung einnehmen. Im Folgenden soll nun gezeigt werden, welche Sichtweise die Bundeskanzlerin den Adressaten über die Metapher AUSLÄNDISCHE MITBÜRGER ALS BRÜCKE vermittelt. Diese Metapher lässt sich aus folgenden sprachlichen Belegen rekonstruieren:

(1) Als **Brücke zwischen den Ländern** wirkten die 370.000 kroatischen Staatsbürger, die in Deutschland leben [...] Das ist, wie es die Bundeskanzlerin gesagt hat, nicht nur eine **patriotische Brücke**, sondern auch eine **wirtschaftliche Brücke**. (18.05.2019)

(2) Die 400.000 Serben, die in Deutschland leben, seien wie **eine Brücke, die beide Länder miteinander verbindet**. [...] „Deutschland und Serbien haben einen Warenaustausch von vier Milliarden Euro.“ (27.02.2018)

(3) Die Menschen türkischer Abstammung in Deutschland sind eine **wirkliche Brücke für ein enges Verhältnis** beider Länder. Deutschland ist der wichtigste Handelspartner der Türkei. (04. 02. 2014)

(4) Dabei zählt unsere wirtschaftliche Kooperation zweifellos zu den **wichtigsten Pfeilern der breiten Brücke**, die unsere beiden Länder verbindet. (28.06.2011)

Zur Konzeptualisierung von ausländischen Mitbürgern beutet die Kanzlerin die positiven Bedeutungsaspekte des Konzepts BRÜCKE aus: BRÜCKE als Symbol der Verbindung zweier getrennter Bereiche und als Bindeglied zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Durch die Wahl der BRÜCKEN-Metapher wird eine bestimmte Sichtweise auf Menschen mit Migrationshintergrund nahegelegt: als Vermittler zwischen Deutschland und ihrem jeweiligen Herkunftsland. Dadurch wird im Kontext der Politik ein positives Menschenbild entworfen. Das Wunschprofil wird weiter ausgebaut mit Ausdrücken aus dem Frame WIRTSCHAFT: *wirtschaftliche Brücke* (Beleg 1), *Warenaustausch* (Beleg 2), *Handelspartner* (Beleg 3), *wirtschaftliche Kooperation* (Beleg 4). Durch Einbettung in den Frame WIRTSCHAFT werden ausländische Mitbürger positiv ins rechte Licht rückt: weil sie uns helfen, unsere wirtschaftlichen Beziehungen mit ihrem jeweiligen Herkunftsland zu intensivieren, sind sie für Deutschland keine Belastung, sondern eine nützliche Bereicherung. Mit dem Frame WIRTSCHAFT lässt es sich gut argumentieren, sind doch alle Bürger in wirtschaftliche Abläufe eingebunden. Diese Einbindung ist unausweichlich und überlebensnotwendig. Der semantische Mehrwert der Metapher AUSLÄNDISCHE MITBÜRGER ALS BRÜCKE liegt darin, dass sie gängige Einstellungen modifiziert. Mit ihr wird die klischeehafte Metaphorisierung von MIGRANTEN ALS GEFÄHRliche WASSERMASSE (*Strom, Flut, Welle*) konzeptuell und emotional umgedeutet. Durch den semantischen Kampf des Umdeutens (Klein 1991: 57) wird die negative Deontik der WASSERMASSEN-Metapher mit dem positiven Glanz der BRÜCKEN-Metapher getilgt.

2.2 Versöhnung als Brückenbau

In Gesellschaft und Politik wird Versöhnung als Bestandteil einer Vergangenheitsbewältigung und Konfliktregelung betrachtet. Versöhnung setzt voraus, dass man Schuld auf sich geladen hat. Durch die Metaphorisierung von Versöhnung als Brückenbau signalisiert die Bundeskanzlerin Handlungswille und Bereitschaft zur Wiedergutmachung.

(5) Man sprach von einer „Erbfeindschaft“ zwischen Deutschland und Frankreich. Das alles galt es zu überwinden und zu sagen: Schluss damit! Sich die Hände reichen! **Brücken bauen!** Wir wollen gerne **Brückenbauer** auch jenseits Europas sein. (30. Mai 2014)

(6) Wir verdanken dies denjenigen, die nach dem Zivilisationsbruch der Shoa in unser Land zurückkehrten, um hier zu leben und am Neuanfang mitzuwirken – die ihre Hand zur Versöhnung ausstreckten und damit **Brücken über Gräben bauten**, die schier unüberwindbar schienen. (9. November 2016)

(7) Deutschland weiß um die Kraft der Versöhnung. Denn wir Deutsche durften sie nach den **Abgründen der beiden Kriege** des vergangenen Jahrhunderts erfahren. Frankreich hat Deutschland die Hand zur Versöhnung gereicht. Deutschland wird das nie vergessen. Deutschland hat diese Hand dankbar angenommen. (11. November 2009)

Die Brücke der Versöhnung ist nur sinnvoll da, wo es eine Kluft zu überwinden gilt. Diese Kluft wird in den zitierten Belegen explizit genannt: „*Erbfeindschaft*“ zwischen Deutschland und Frankreich (5) der *Zivilisationsbruch der Shoa* (6), *die beiden Kriege des vergangenen Jahrhunderts* (7). Es handelt sich um emotional hochgeladene Begriffe. Mit der BRÜCKEN-Metapher werden die „Bewusstseins-, Denk- und Gefühlsprozesse der Textrezipienten“ (Schwarz-Friesel 2015: 143) maßgeblich beeinflusst und deren Blick in die Zukunft gelenkt. Traumatische Erfahrungen aus der eigenen Geschichte werden über das Konzept des BRÜCKENBAUS als überwindbar dargestellt. *Bauen* ist ein transitives Verb, genauer gesagt ein Verb

des Schaffens (Duden 2016: 400), das einen dynamischen Prozess beschreibt. In seiner Aktionsart ist *bauen* durativ und in seiner Aktionalität ein Handlungsverb (ebd: 419). Mit dem Konzept des BRÜCKENBAUS wird der Prozess der Versöhnung, Aussöhnung und Annäherung als BAUPROZESS fokussiert, womit dynamische Aspekte hervorgehoben und Veränderungen konzeptualisiert werden. Die Menschen werden aufgefordert, an diesem Prozess teilzunehmen: *Brücken bauen! Wir wollen gerne Brückenbauer auch jenseits Europas sein* (Beleg 5). Suggestiert wird: so wie eine wirkliche Brücke auch die tiefsten Schluchten überbrücken kann, können die düsteren Kapitel in der europäischen und deutschen Geschichte durch ein konstruktives Aufeinanderzugehen überwunden werden.

2.3 Geldpolitische Maßnahmen als Brücke

Der Metaphernbereich GELDPOLITISCHE MASSNAHMEN ALS BRÜCKE lässt sich in zwei Metaphernkonzepte ausdifferenzieren, die im Folgenden dargestellt und nacheinander abgearbeitet werden.

2.3.1 Hartz IV als Brücke

Arbeit ist eins der Schlüsselwörter der deutschen Gesellschaft und Kultur (Hermanns 2012: 277). Die Angehörigen dieser Gesellschaft definieren sich und andere durch die Art und Menge ihrer Arbeit. Für die Achtung, die einem andere entgegenbringen, wie auch die Selbstachtung ganz entscheidend wichtig ist auch, ob man Arbeit hat oder arbeitslos ist. Arbeitslose sind in den Augen mancher Zeitgenossen ein „Versager“, weil sie sich vom arbeitenden Teil der Gesellschaft finanzieren lassen. Nun soll anhand von sprachlichen Belegen zum Thema Hartz IV gezeigt werden, wie die Bundeskanzlerin mit diesem brisanten Thema umgeht.

(8) Hartz IV ist keine Lebensaufgabe, sondern eine **Brücke durch eine schwierige Zeit**. (03.12.2010)

(9) Wir haben allerdings auch gesagt: Hartz IV, Arbeitslosengeld II – das ist kein Lebenszustand, sondern das ist eine **Brücke über**

eine schwierige Zeit, wobei alles getan werden muss, um Anreize zu schaffen, Arbeit wieder aufzunehmen. (23.11.2010)

(10) Aber sie können nur **Brücken auf dem Weg** zu dauerhaften Jobs sein. (04.12.2014)

Über das sprachliche Bild der BRÜCKE wird Arbeitslosengeld als Verbindungsstück zwischen Arbeitslosigkeit und dauerhaftem Job perspektiviert. Gleichzeitig wird die Kurzfristigkeit der Maßnahme betont. So wie man eine Brücke rasch überquert, so ist auch Hartz IV als vorübergehendes Arbeitslosengeld in Anspruch zu nehmen. Die BRÜCKEN-Metapher wird „spezifisch rezipientenbeeinflussend“ (Schwarz-Friesel 2015:144) eingesetzt, um Einstellungen zu modifizieren. Explizit kommt diese Bewertung in den Ausdrücken *keine Lebensaufgabe* (Beleg 8) und *kein Lebenszustand* (Beleg 9) zur Geltung.

2.3.1 Krisenüberwindung als Brücke

Die nachfolgenden Belege stammen aus einer Zeit, in der Deutschland von der Weltwirtschaftskrise ab 2008 erschüttert war. Es mussten milliardenschwere Pakete zur Rettung der Wirtschaft – auf Kosten der Steuerzahler, die nicht gefragt wurden – verabschiedet werden. Daher galt es, um die Zustimmung des Publikums zu buhlen und die Notwendigkeit der Maßnahmen zu legitimieren.

(11) Mit diesem Maßnahmenpaket **bauen wir** für Bürger wie Unternehmer **eine Brücke** für Investitionen und Sicherung von Beschäftigung, bis der Aufschwung wieder aus eigener Kraft greift. (04.11.2008)

(12) Im Zuge der Finanz- und Wirtschaftskrise war es erforderlich geworden, eine **Brücke über das tiefe Tal der Konjunktur zu bauen**, erinnert die Kanzlerin. Das sei mit der Kurzarbeit und den Investitionsprogrammen auch recht gut gelungen. (03.07.2010)

(13) Wir hoffen – ich weiß, das ist das Prinzip Hoffnung, aber wir können nichts anderes machen, als **Brücken zu bauen** –, dass Ende dieses Jahres die **Wachstumspfade** international, von den asiatischen bis zu den amerikanischen Märkten, wieder ansteigen und wir dann auch **auf einen vernünftigen Pfad kommen**. (03.07.2009)

Über die positiv-konnotierte BRÜCKEN-Metapher wird die Krise als überwindbar dargestellt. Die BRÜCKEN-Metapher wirkt beruhigend. Es werden keine Ängste geschürt und auch keine Bedrohungsszenarien entworfen. Die Kanzlerin signalisiert somit Handlungswille, Zuversicht und Selbstbewusstsein. Das, was überbrückt werden soll, wird entweder sachlich-nüchtern mit dem Pseudoterminus *Krise* bzw. *Finanz- und Wirtschaftskrise* versprachlicht oder mit der positiv anmutenden LANDSCHAFTS-Metapher vernetzt. Mit den Ausdrücken *das tiefe Tal der Konjunktur* (Beleg 12), *Wachstumspfad*, *vernünftigen Pfad* (Beleg 13) wird das Bild einer malerischen LANDSCHAFT gezeichnet und ökonomische Entwicklungen als eine Art BERGSTEIGEN perspektiviert, bei dem es abwärts oder aufwärts gehen kann. Die LANDSCHAFTS-Metaphorik kennt keine Verursacher und demnach keine Schuldigen. Der Akzent liegt auf den Handlungen, die über die BRÜCKEN-Metapher als vorübergehende, dem Gemeinwohl dienende Maßnahme dargestellt wird. Unliebsame geldpolitische Maßnahmen werden über die Metaphorisierung als BRÜCKE als etwas für den Steuerzahler Nützlich und insgesamt Positives konstruiert. Nebenbei teilt die Bundeskanzlerin mit: In Zeiten der Wirtschaftskrise, die Unübersichtbarkeit, Risiko und Unberechenbarkeit bedeutet, steht ihre Partei für wirtschaftliche und soziale Sicherheit und Verlässlichkeit. Deutlich wird das am dem Personalpronomen *wir* in den Belegen (11) und (13). Die BRÜCKEN-Metapher dient der zentralen Strategie der Selbstdarstellung und Selbstinszenierung.

Durch die Wahl der LANDSCHAFTS-Metaphorik zur Konzeptualisierung der Krise werden andere zur Verfügung stehende metaphorische Alternativen abgewählt, wie etwa TSUNAMI oder ABGRUND. So wurde in Deutschland zur Vorbereitung des sogenannten Bankenrettungspakets monatelang die KRISE als ABGRUND

verklärt, den man mit viel Geld *zuschütten* müsse, und eine *Dollarflut* beschworen, die es *einzudämmen* gelte.

Beim Sprachgebrauch der Kanzlerin handelt es sich um eine persuasive Strategie der konzeptuellen und emotionalen Umdeutung der negativ-wertenden FLUT- UND ABGRUND-Metaphorik. Mit der positiven BRÜCKENBAU-Metapher wird die negative Deontik der FLUT und des ABGRUNDS aufgebrochen und diese Krisenmetaphern somit unbrauchbar gemacht. Die Bundeskanzlerin scheint sich der Bedrohlichkeit dieser Metaphern bewusst zu sein und meidet sie konsequent in den ersten Monaten der Krise. Erst nachdem die Maßnahmen zur Wirtschaftsrettung im Bundestag verabschiedet wurden, mutierte die Krise zum ABGRUND:

(14) Wir mussten Banken retten, weil sie die Welt durch exzessive Arbeit **an den Rand des Abgrunds** gebracht haben. (01.03.2010)

(15) Ich glaube, heute sind wir alle in Europa der Meinung, dass das unter dem Strich insgesamt der richtige Weg war, um Europa **vor einem Abgrund zu bewahren**. (02.11.2010)

(16) Doch es ist der Bundesregierung gelungen, international und national die richtigen Lehren aus der Krise zu ziehen. „Wir haben **den Absturz in den Abgrund verhindert**“, sagte Merkel. Zugleich erinnerte Merkel daran, dass die Krise noch nicht vorbei ist. Es gehe jetzt darum, „klug aus dem Tal wieder herauszukommen“. (20.11.2010)

Mit der ABGRUND-Metapher wird die Notwendigkeit der ergriffenen Maßnahmen noch einmal legitimiert, indem aufgezeigt wird, was auf dem Spiel stand und verhindert werden konnte. Die Ausdrücke *Banken retten* (14), *der richtige Weg* (15), *klug* (16) dienen der Imagearbeit und der Selbstaufwertung.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Im Folgenden sollen die inhaltlichen Ergebnisse, die die Analyse der BRÜCKEN-Metaphorik im Sprachgebrauch der Bundeskanz-

lerin erbracht hat, resümiert und die eingangs aufgestellten Fragen beantwortet werden. Die auffallende Häufigkeit der BRÜCKEN-Metapher in der öffentlich-politischen Kommunikation der Bundeskanzlerin wurde zum Anlass genommen, um zwei Forschungsfragen nachzugehen. Zum einen sollte nachgezeichnet werden, welche Sehweisen, Bewertungen und Deutungen mit dieser Metapher nahegelegt werden. Zum anderen sollte veranschaulicht werden, welche sprachlichen Strategien die Kanzlerin mit dieser Metapher verfolgt.

Die Bundeskanzlerin verwendet die BRÜCKEN-Metapher im Zusammenhang mit umstrittenen Themenfeldern wie ausländische Mitbürger, Versöhnung und geldpolitische Maßnahmen, und bekundet somit eine positive Einstellung zu diesen Themenkomplexen. Die Verwendungsfrequenz der BRÜCKEN-Metapher ist als Hinweis darauf zu lesen, dass es sich nicht um einen Zufall, sondern um eine Strategie handelt. Durch Steigerung der Verwendungsfrequenz soll die Trefferwahrscheinlichkeit erhöht werden, gerade wenn unterschiedliche Einschätzungen bezüglich eines brisanten Themas vorliegen. Zudem verwendet die Bundeskanzlerin eine Strategie, die in der Politolinguistik als „Ausbeuten von Assoziationen“ bezeichnet wird (Klein 1991: 65). Diese Strategie besteht darin, die eigene Position mit positiv konnotierten Wörtern im Bewusstsein möglichst vieler Menschen zu verknüpfen, so dass diese Wörter auf die eigene Partei abfärben. Durch den häufigen Gebrauch der BRÜCKEN-Metapher inszeniert sich die Bundeskanzlerin als BRÜCKENBAUERIN und knüpft an den Topos des *Pontifex maximus* an. Die Kommunikation zwischen Mensch und Gott bedarf in der römisch-christlichen Tradition eines obersten Brückenbauers, des *Pontifex maximus* in der Person des Papstes. Diesen Topos macht sich die Bundeskanzlerin zunutze, um sich als Vermittlerin zwischen dem abstrakten Gebilde Staat und den Bürgern zu inszenieren. Dass diese Strategie tatsächlich greift, wird durch den Umstand bestätigt, dass die Kanzlerin durch die Medien hinweg als *Brückenbauerin* bezeichnet wird.

(17) Angela Merkel. Die Brückenbauerin (Spiegel, 20.11.2006)

(18) Brückenbauerin Merkel (Handelsblatt, 27.05.2010)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Bundeskanzlerin die BRÜCKEN-Metapher für sich und ihre eigene Partei reklamiert, um zentrale politische Positionen und Werte zu markieren.

Nachdem die ersten zwei Forschungsfrage beantwortet wurde, soll im nächsten Kapitel auf die dritte Forschungsfrage eingegangen werden. Es wird gezeigt, wie ein Gegner der Bundeskanzlerin versucht, die BRÜCKEN-Metapher mithilfe eines semantischen Tricks umzuwerten und für sie unbrauchbar zu machen.

4. Der semantische Kampf um Merkels BRÜCKEN-Metapher

Die BRÜCKEN-Metapher fungiert im Sprachgebrauch der Kanzlerin vorrangig als „Fahnenwort“ d.h., „daß an ihm Freund und Feind den Parteistandpunkt, für den sie stehen, erkennen sollen“ (Hermanns 1982: 91). Im semantischen Kampf um die deontische Bedeutungskomponente von Fahnenwörtern bemühen sich die Gegner – um in der Metaphorik zu bleiben – die Fahne zu zerfetzen oder zu beschmutzen, jedenfalls ihr die Leuchtkraft zu nehmen (vgl. Klein 1991: 62). Im Folgenden soll gezeigt werden, wie der semantische Kampf um die BRÜCKEN-Metapher ausgetragen wird.

Im letzten direkten Schlagabtausch vor der Bundestagswahl 2013 hatte die Bundeskanzlerin die Sozialdemokraten in einer Sendung der ARD als „europapolitisch unzuverlässig“ charakterisiert. Ihr Gegenkandidat für das Kanzleramt, SPD-Kandidat Peer Steinbrück, reagiert empört und tritt zum semantischen Kampf an.

(19) Direkt an Merkel gewandt drohte er: „Sie müssen wissen, dass Sie damit **Brücken zerstören**.“ Die SPD habe die Euro-Rettungsmaßnahmen der Regierung im Bundestag bisher **mitgetragen**. (Spiegel 03.09.2019)

(20) Im letzten direkten Schlagabtausch vor der Wahl warf SPD-Kandidat Peer Steinbrück der CDU-Vorsitzenden am Dienstag im Bundestag vor, auf diese Weise „**Brücken zu zerstören**“. (Focus 03.09.2019)

Steinbrück verwendet in diesen Belegen die Strategie des Umdeutens und des Umwertens (Klein 1989, 1991). Die BRÜCKEN-Me-

tapher, die die Kanzlerin für ihre Partei semantisch besetzt hat, wird um Bedeutungsaspekte aus dem toten Winkel der Metapher ergänzt. Über das Verb *mitgetragen* (Beleg 19) bringt Steinbrück seine Partei als PFEILER in die BRÜCKEN-Metapher der Kanzlerin ein und leistet damit zweierlei: Erstens wertet er das „exklusive wir“ der Kanzlerin in ein „inklusives wir“ um. Zweitens signalisiert er: die SPD ist ein wichtiger und unentbehrlicher Teil von Merkels politischem Erfolg. Zusätzlich interpretiert Steinbrück die BRÜCKEN-Metapher vorsorglich negativ, indem er ihr negative Bedeutungsaspekte hinzufügt. Mit der Äußerung *Brücken zerstören* rüttelt er an den Grundfesten der BRÜCKEN-Metapher und führt vor Augen, dass seine Zusammenarbeit mit der Bundeskanzlerin wie eine BRÜCKE zerstörbar ist und einstürzen kann. Mit einem weiteren semantischen Trick versucht er das Image der Bundeskanzlerin als BRÜCKENBAUERIN zu zerstören. Über den Vorwurf, metaphorische BRÜCKEN zu zerstören, erscheint sie nun in einem ganz anderen Licht: als SABOTEURIN. Die Medien greifen diesen semantischen Schlagabtausch auf und verpacken ihn in eine Schlagzeile:

(21) Merkel zerstört „Brücke“ zu Steinbrück (Handelsblatt 03.09.2013)

(22) Merkel vs. Steinbrück
„Sie zerschlagen Brücken“ (Spiegel 03.09.2013)

Die Sprachspiel mit *Brücke* und *Steinbrück*, die Umlaute und ähnlichen Wörter erinnern an die Textsorte „Zungenbrecher“. Mithilfe dieser Intertextualisierung wird Belustigung signalisiert und eine weitere Zusammenarbeit zwischen Merkel und Steinbrück als schier unmöglich bewertet.

5. Fazit

Das primäre Forschungsziel bestand darin, anhand der BRÜCKEN-Metapher im Sprachgebrauch der Kanzlerin aufzuzeigen, wie Metaphern aufgrund ihres Fokussierungseffekts auch Anlass für öf-

fentlich ausgetragene semantische Kämpfe bieten. Es konnte gezeigt werden, dass die BRÜCKEN-Metapher unterschiedliche Funktionen in den analysierten Texten erfüllt. Erstens werden mit dieser Metapher umstrittene Themenfelder wie ausländische Mitbürger, Versöhnung und geldpolitische Maßnahmen nicht nur kognitiv erfasst, sondern auch in einem positiven Licht dargestellt. Somit wird die Brisanz dieser Themenfelder vorsorglich abgemildert. Zweitens wurde deutlich, dass die Kanzlerin die BRÜCKEN-Metapher im semantischen Kampf um die Sprache verwendet, um andere negativ-konnotierte Metaphern aus dem politischen Diskurs zu verdrängen. Drittens wurde veranschaulicht, dass die positiven Assoziationen der BRÜCKEN-Metapher durch den stetigen und konsequenten Gebrauch auf die Bundeskanzlerin abfärben und diese folglich in der Öffentlichkeit als BRÜCKENBAUERIN wahrgenommen wird. Und viertens wurde vor Augen geführt, wie ihr politischer Gegner versucht, die BRÜCKEN-Metapher ins Negative umzudeuten und somit unbrauchbar zu machen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Burkhardt 2008: Burkhardt, A. (2008). Deutsche Sprachgeschichte und politische Geschichte, in: *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2 / 1. Sprachgeschichte 2. Aufl.*, Berlin / New York: de Gruyter, 98 – 122.
- Duden 2016: Duden Grammatik 9. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Felbick 2003: Felbick, D. (2003). *Schlagwörter der Nachkriegszeit 1945 - 1949*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Felder 2006: Felder, E. (2006): Semantische Kämpfe in Wissensdomänen. Eine Einführung in Benennungs-, Bedeutungs- und Sachverhaltsfixierungs-Konkurrenzen. In: E. Felder (Hg.), *Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften*, Berlin/New York: de Gruyter, 13–46.
- Girnth 2002: Girnth, H. (2002). *Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heringer 1990: Heringer H. J. (1990). *Ich gebe Ihnen mein Ehrenwort: Politik, Sprache, Moral*. München: Beck.

- Hermanns 2012: Hermanns, F. (2012): Wortgeschichtliche Analysen zur Zeitgeschichte, in
H. Kämper, A. Linke, M. Wengeler (Hg.), *Der Sitz der Sprache im Leben. Beiträge zu einer kulturalistischen Linguistik*, Berlin, Boston: de Gruyter, 277 – 359.
- Jäkel 2003: Jäkel, O. (2003). *Wie Metaphern Wissen schaffen: die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Klein 1989: Klein, J. (1989). *Politische Semantik. Bedeutungsanalytische und sprachkritische Beiträge zur Politischen Sprachverwendung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Klein 1991: Klein, J. (1991). Kann man 'Begriffe besetzen'? Zur linguistischen Differenzierung einer plakativen politischen Metapher, in F. Liedtke, M. Wengeler, K. Böke, (Hg.): *Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 44–69.
- Lakoff 1993: Lakoff, G. (1993): The Contemporary Theory of Metaphor, in A. Ortony, *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 202 – 251.
- Lakoff, Johnson 2011: Lakoff G., Johnson M. (2011). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl Auer.
- Lübbe 1975: Lübbe, H. (1975), Der Streit um Worte. Sprache und Politik, in: Kaltenbrunner, Gerd-Klaus (Hg.): *Sprache und Herrschaft. Die umfunktionierten Wörter*, Freiburg: Herder, 87 – 111.
- Lüger 2002: Lüger, H. H. (2002), Berichten und Argumentieren im Konflikt. Akzeptanzwerbung, Desinformation und „rhetorischer Overkill“, in I. Pohl, *Semantische Aspekte öffentlicher Kommunikation*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 439 – 468.
- Metzler 2011: *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Schwarz-Friesel 2015: Schwarz-Friesel, M. (2015), Metaphern und ihr persuasives Inferenzpotenzial. Konzeptualisierungen des islamistischen Terrorismus nach 9/11 im massenmedialen Diskurs, in C. Spieß, *Metapher und Metonymie* (Hg.), Berlin/New York: de Gruyter, 144 – 160.
- Schwarz, Chur 2007: Schwarz, M., Chur, J. (2007): *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Skirl, Schwarz 2007: Skirl, H., Schwarz, M. (2007): *Metapher*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Strauß et al. 1989: Strauß, G., Haß, U., Harras, G. (1989). *Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist. Ein Lexikon zum Sprachgebrauch*. Berlin/ New York: de Gruyter.

Jasmina Mahmutović

METAFORA MOSTA U POLITIČKOJ KOMUNIKACIJI KANCELARKE ANGELE MERKEL

Rezime

Autorica u ovom radu analiza i interpretira jezičke instance pojavljivanja pojmovne metafore MOST u medijskim članicima i političkim govorima njemačke kancelarke Angele Merkel. Polezeći od teze da metafore imaju moć uvjeravanja, što ih čini omiljenim jezičkim sredstvom političkog djelovanja i semantičke borbe (Klein 1991, Felder 2006), nastoji se pokazati da se ova metafora u javno-političkoj komunikaciji koristi ciljano i svjesno u svrhu iskazivanja vlastitog i odbacivanja tuđeg stava. Analiza je rađena metodama kognitivne semantike na korpusu od 22 članka objavljena na web stranici kancelarke www.bundeskanzlerin.de, odnosno u štampanim medijima *Der Spiegel*, *Focus*, *Handelsblatt* und *Wirtschaftswoche*. Na osnovu empirijske analize dolazi se do zaključka da pojmovna metafora MOST ispunjava nekoliko različitih funkcija: (1) funkciju ublažavanja kontroverznih društveno-političkih tema: stranci, suočavanje sa prošlošću i potrošnja javnih sredstava; (2) funkciju jačanja vlastitog stava i potiskivanja tuđih stavova iz diskursa i (3) funkciju jačanja imidža same kancelarke i njenje političke stranke. Na zadnjem nivou analize ilustrira se jezički fenomen semantičke borbe na primjeru metafore MOST.

Ključne riječi: politolingvistika, kognitivna teorija metafore, pojmovna metafora MOST, semantička borba

PREVOD KAO MJESTO KONTAKTA I JEZIČKE PROMJENE: MOGUĆNOSTI INTERDISCIPLINARNOG PRISTUPA TRADUKTOLOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

Cilj ovog priloga je da ukratko prikaže teorijski uvod i terminološka određenja koja su neophodna za istraživanje** jezičkih promjena pod kontaktom. Naime, prvo je bilo potrebno odrediti širi teorijski okvir posmatrajući traduktološke, kontaktološke i sociolingvističke aspekte istraživanja prevođenja i jezičkih promjena uopšte, a zatim uži teorijski okvir koji se bavio samo prevodom kao mjestom kontakta i jezičkim promjenama pod kontaktom.

Ključne riječi: jezički kontakt i uticaj, prevod kao mjesto kontakta, jezičke promjene pod uticajem prevoda

1. Uvod

U današnje vrijeme nije teško uočiti razne promjene koje jezik trpi pod uticajem globalizacije i sve šire upotrebe engleskog jezika, što se očituje i u prevodima. Osim u ponašanju govornih zajednica, mjesto gdje nastaje najviše promjena podrazumijeva prenesenu (multimedijalno) i posebno štampanu riječ. Naime, engleski jezik prodire kroz popularnu kulturu, muziku i naravno književnost, tj. prevode romana, bestselera, i ono što ćemo primijetiti u ovoj studiji, kroz veliki broj knjiga iz oblasti popularne psihologije. Mno-

* jelena.simunovic@unimediteran.net

** Ovaj rad predstavlja komprimiran i prerađen dio teorijskih razmatranja iz neobjavljene doktorske disertacije autorke pod nazivom „Prevod kao mjesto kontakta i jezičke promjene na primjeru prevoda knjiga popularne psihologije“.

gi lingvisti ističu posljedice ovakvog uticaja (Kristal 2003, kod nas Prčić 2011), međutim moguće jezičke promjene, uzroci i razlozi pojava koje kao njegova posljedica nastaju nijesu detaljno istraženi. Ovim pitanjem se prije svega bavi lingvistička kontaktologija, a ukoliko posmatramo prevod kao mjesto kontakta, onda i tradukologija. Pored toga, fenomeni jezičkog kontakta zahtijevaju jedan sociolingvistički pristup, a u našem istraživanju ujedno i kritički pristup, posebno kada su u pitanju ideološki aspekti jezičkih promjena koje proističu iz ovakvih i sličnih prevoda ali i kulturnih i društvenih uticaja. Sve ovo čini neophodnim najšire shvaćen interdisciplinarni pristup navedenom fenomenu.

Kako navodi Ajduković (2004: 74), lingvistička kontaktologija se bavi „zajedno ekstralingvističkim odnosno sociološkim faktorima međujezičkog uticaja i lingvističkim procesima jezičkog kontakta“, a predmet proučavanja su joj svi oblici interferencije. Baveći se na jedan detaljniji način upravo interferencijom i međujezičkim uticajima, kao i procesima unutar jezičkog kontakta tokom samog čina prevođenja možemo doći do bitnih zaključaka o prevodu kao mjestu kontakta kao i o novonastalim jezičkim promjenama.

Rudolf Filipović (1986) jezičke dodire i kontakt dijeli na neposredni (prije svega kontakt govornika i onaj koji kao formu podrazumijeva govor) i posredni (onaj koji uključuje rane medije komunikacije tj. tekst, odnosno prevod), tako se istraživanja jezičkog kontakta koncentrišu ili na izučavanje jezika iseljenika (Filipović 1986) i tzv. preključivanje kodova ili na aspekte jezičkog pozajmljivanja i adaptaciju pozajmljenica (kako u svom pregledu ovih istraživanja navodi Ajduković 2012). Na ovaj način su istraživani mehanizmi i rezultati jezičkog kontakta, ali ne i uzroci nastajanja zanimljivih i novonastalih modela izražavanja koji proističu iz pogrešno ili pravilno adaptiranih govornih tj. pismenih izražajnih mogućnosti i sredstava. Uzimajući u obzir potrebu interdisciplinarnog pristupa problemu i uključivanje uticaja društvenih faktora (kojima se u okvirima istorijske lingvistike naročito bave Thomason i Kaufman (Thomason i Kaufman 1988) u širem smislu ćemo se osvrnuti na jezičke promjene pod kontaktom a zatim i pojmom jezičkih promjena nastalih pod uticajem prevoda (engl. *translation-induced*

language change) (Beher, Haus i Kranih 2009; Kranih, Beher i Heder 2011). U ova teorijska razmatranja upustili smo se sa ciljem daljih istraživanja kontaktoloških pojava, kao i lingvističkih i sociolingvističkih faktora koji utiču na njih.

Prevod kao mjesto kontakta dva jezika, dva leksička i sintaksička sistema, ali i dvije kulture i ideologije, često je opisan u okviru lingvističke kontaktologije, čiji su pioniri Haugen (1988) i Vajnrajh (Weinreich 1968), na našim prostorima prevashodno Filipović (1986) i Ajduković (2004).

2. Teorijski okvir i terminološka određenja

Kako bismo uopšte istražili prevod kao mjesto kontakta neophodno je početi od šireg teorijsko-metodološkog okvira koji podrazumijeva sagledavanja glavnih termina iz tri suštinske oblasti koje su u ovom pogledu od značaja, odnosno osvrnuti se na tradukto-loške, kontaktološke i sociolingvističke aspekte i njihovu moguću međusobnu povezanost.

Jedan od prvih mislilaca u traduktologiji koji se bavi jezičkim uticajima, Džordž Štajner (Steiner 1975: 23), putem primjera iz najvažnijih književnih djela pokazuje da su pojedini jezici u većoj mjeri imali uticaj na našu realnost. Pored svojih filozofskih pogleda na sam jezik, Štajner predviđa lingvističke tokove vezane za naša istraživačka pitanja: „Tekst je umetnut u posebnom istorijskom momentu; sadrži ono što lingvisti nazivaju dijahronijskom strukturom“¹ (1975: 24). Štajner u izvjesnom smislu tvrdi da nam tekst prenosi i namjeru govora, pa su ove postavke od suštinske važnosti za način na koji posmatramo originalne tekstove i prevode. Namjere teksta, kao i slika koju stvara istorijski momenat u kome nalazimo tekst doprinose razotkrivanju uticaja prevoda uopšte. Pored toga, od velikog je značaja način na koji je ovaj autor zainteresovan za pojam interpretacije: „Interpretacija' kao ono što daje jeziku život izvan

1 “A text is embedded in a specific historical time; it has what linguists call a diachronic structure” (Štajner 1975: 24, naš prevod). U daljem tekstu će su svi prevodi sa engleskog jezika biti naši, osim ukoliko ne navodimo suprotno.

momenta i mjesta trenutne izjave ili transkripcije, jeste ono čime se bavim“² (1975: 27). U svojim zaključcima o prevođenju Steiner kritikuje stavove koji prevod čine iskrivljenim i osiromašenim, naglašavajući da istorija često nema materijalnu realnost van jezika. Ono što on suštinski tvrdi je da i književnost i umjetnost prolaze kroz jednu vrstu unutrašnjeg prevoda i da se civilizacija tako čuva i širi. Prema tome, on gleda na jezik kao na jednu cjelinu kako bi iznio svoje stavove o prevođenju i poetici. Iako u okvirima ove studije ne možemo da se u tako širokom smislu bavimo jezikom, smatramo da će jedno iscrpno proučavanje i povezivanje prevoda, jezičkih kontakata i posebnih jezičkih pojava koji nastaju kroz ove činove, dati jedan mali doprinos istraživanjima jezika i prevoda.

Razmatrajući različite definicije prevođenja, važno je pomenuti tri stanovišta: lingvističko, funkcionalno i komunikacijsko. Prije svega, imajući u vidu da one ne pretenduju na sveobuhvatnost, ogradili smo se riječju *stanovišta*, jer se radi o parcijalnim definicijama i pristupima prevođenju, a kako jedni proizilaze iz drugih (Ivir 1985: 35), ovdje navodimo samo neke. S obzirom na to da svaka od definicija daje svoj doprinos teoriji prevođenja, nećemo se baviti samo jednom, već ćemo pokušati da ih na izvjestan način sistematizujemo, proučavajući svako od ovih stanovišta. Međutim, smatramo da je bit prevođenja upravo u komunikaciji i da je za definisanje prevoda ključna riječ promjena, pa se zastupnici kako lingvističke tako i komunikacijske koncepcije koriste terminima vezanim za jezik kao osnovno sredstvo komunikacije (Ketford 1965, Najda 1964). U okvirima lingvističkog stanovišta, prevođenje se ne povezuje neminovno s vanjezičkim elementima, ali zato potanko proučava gramatičke i leksičke nivoe teksta i jezička pomjeranja i promjene, te je stoga bitno za definisanje prevođenja, kao i prevoda kao mjesta kontakta. Upravo radi fokusa na gramatičke i leksičke aspekte, navodimo definiciju prevoda Džona Ketforda (1967), po kome je prevod „zamena tekstovnog materijala na jednom jeziku (I) ekvivalentnim tekstovnim materijalom na drugom jeziku (JP)“ (cit. prema Sibirinović

2 „Interpretation’ as that which gives language life beyond the moment and place of immediate utterance or transcription, is what I am concerned with.” (Štajner 1975: 27).

1979: 96). U svrhe ovog istraživanja za nas je ključna riječ *zamjena*, jer u samom procesu prevođenja mora doći do nje, a samim tim i do drugih promjena koje se mogu precizirati na osnovu ovog lingvističkog pristupa. Osim što se oslanja na jednu opštu lingvističku teoriju prema kojoj jezik posmatra kao niz obrazaca (engl. *patterns*), Džon Ketford navodi osnovne lingvističke kategorije, među kojima strukturu definiše kao raspored elemenata (Ketford 1965: 5-6). Treće, funkcionalno stanovište, fokusira se na tekstualne tipologije kao i na posmatranje funkcije koju jezik prije svega ima kao sredstvo prenošenja informacija³. Za ovo stanovište je karakteristično da odstupa od strogo lingvističkih okvira, pa Katerina Rajs u tom kontekstu definiše dominantni tip teksta, uključujući i operativni, tj. tekst koji ubjeđuje i poziva na djelovanje. Samim tim je neophodno da se isti vanjezički kriterijumi primijene u prevodu: „[...]u prevodu se mora očuvati jasan poziv na djelovanje od strane slušaoca ili čitaoca“⁴ (Rajs 2000: 27). Ovo stanovište je povezano i sa kritikom i procjenom prevoda. Naime, spominjući jeftine knjige i popularizovanu literaturu, Rajsova zastupa stav da ukoliko se pisac nije potrudio da lijepo uobliči knjigu ni prevodilac nije dužan da se time opterećuje (Rajs 2000: 26). Ipak, pitamo se da li se u tom slučaju efekat koji prenosi pisac može prenijeti iz jednog u drugi jezik.

U svakom slučaju, tipologija Katerine Rajs imala je poseban uticaj na teoriju prevođenja i usmjerila istraživanja ka pragmatičkoj analizi teksta (prema Venuti 2000: 149). Na ovakav karakter analize Rajsove ukazuje Venuti (2000: 149): „[...] prevodilac se ne bavi prosto analizom lingvističkih i kulturoloških odlika stranog teksta, već ih ponovo prenosi, u skladu sa vrijednostima drugačijeg jezika i kulture.“⁵ Mnoge rasprave povodom prevođenja kao i kontakata jezika i kultura vode se radi usklađivanja vrijednosti dva jezika i dvije kulture, pa je to jedan od ciljeva sagledavanja prevođenja ali i prevoda i jezičkog kontakta u širem smislu.

3 Za dalje informacije v. Rajs K. (2000).

4 “[...] the translation must preserve clear appeal for action on the part of hearer or reader” (Rajs 2000: 27).

5 “[...] translator doesn’t simply analyze the linguistic and cultural features of the foreign text, but reverbilizes them according to values of a different language and culture” (Venuti 2000: 149).

Kada je u pitanju komunikacijska definicija prevođenja, predstavnik ovog stanovišta Najda smatra da prevođenje predstavlja „nalaženje najbližeg prirodnog ekvivalenta u jeziku cilju za obavijest izraženu u izvornom jeziku“ (cit. prema Ivir 1985: 36). Komentarišući ovu definiciju, Vladimir Ivir tvrdi „izraz te obavijesti u izvornom jeziku je prirodan, pa takav mora i biti u jeziku-cilju“ (1985: 37). Možda upravo odavde potiču mnogi problemi u objašnjavanju šta predstavlja ispravan prevod i u pogledu donošnja konkretnog suda o tome šta je u jednom jeziku prirodno. Posmatranjem prevoda kao mjesta kontakta svakako se doprinosi uočavanju onog što je prirodno, kako u izvornom tako i u ciljnom jeziku. Stoga komunikacijska definicija prevođenja otvara s jedne strane mnoge načine interpretacije prevoda, a s druge strane ograničava prevod i usmjerava ga ka jednoj prirodnoj, ali i usklađenoj komunikaciji jezika i kultura.

Međutim, i lingvistička definicija posmatra jezik kao komunikaciju; u okvirima funkcionalnog pristupa prevođenju Rajsova tvrdi da se komunikacija postiže na nivou teksta i u odnosu na tip teksta (prema Mandej 2005: 73). Imajući u vidu iznesene stavove, važno je sistematizovati ove pristupe i jasno definisati ono što se prevodom pokušava saopštiti.

U pogledu traduktološkog aspekta, moramo se podsjetiti da se u okviru traduktologije takođe ističe sâm proces prevođenja, o čemu na svoj način pišu i oni koji se bave poetikom prevođenja. U tom smislu, od velikog značaja za istraživanje procesa prevođenja jeste knjiga Umberta Eka, *Otprilike isto:iskustva prevođenja* (2006). U ovom djelu, Eko nas vodi kroz sopstvena iskustva i otkrivajući kako mu polazi za rukom da se sam pomiri sa prevodom svojih djela, kontekstualno razriješi probleme, uvede čitaoce u svijet jednog pisca i prevodioca, a detaljno govori i o uticajima prevoda u stranoj kulturi. Eko prije svega naglašava uticaj konteksta, dajući primjere mašinskih prevoda i analizirajući ih kako bi postigao jednu vrstu kontekstualnog razrješavanja, kao i naglasio uticaj vanjezičkog konteksta, koji naziva *informacijom o svijetu* (2006: 29-31). Pošto prevođenje posmatra na nivou tekstova, a ne sistema, on odbacuje mogućnost nametanja nekog drugog viđenja svijeta kroz prevod (2006: 35).

Prevodilac mora da ima pretpostavku o mogućem svijetu koji tekst predstavlja, a za Umberta Eka to znači da će prevodilac izabrati rješenje koje najviše odgovara datoj situaciji i kontekstu (2006: 42, 43). Ovdje treba primijetiti da Eko polazi od stanovišta da je taj svijet neodređen prije nego prevodilac sagleda sve što mu je na raspolaganju kako bi došao do rješenja koja će prevod potom odrediti i neminovno ograničiti. U ovom smislu, prevod predstavlja kontakt dva svijeta prilikom kojeg svaki traži svoje uporište, tj. prikazuje se u svjetlu sopstvenih izražajnih sredstava, a na prevodiocu je da nas iz jednoga takoreći „prevede“ u drugi, bez gubitka onoga što je suštinska i zajednička realnost oba svijeta, ali se izražava na dva različita jezika.

Prije nego što zaključimo ovaj opis traduktoloških aspekata rada, osvrnućemo se na još jedno novije istraživanje. Naime, želimo da pomenemo skoro izdati udžbenik Ane A. Jovanović (2015) u kome daje osnove teorije prevođenja, ali se bavi i kritičkim poređenjem prevodâ, kao i retradukcijom, potrebama i uzrocima koji vode do nje. Jovanovićeva navodi definicije prevođenja koje uključuju faktore od kojih zavisi ekvivalencija, ističe pojam i mehanizam promjenljivosti kao i kompenzacioni mehanizam u prevođenju. Ona se bavi istraživanjima raznih naučnika (kako francuskih tako i kanadskih) koji u oblast traduktologije uvode pojmove promjenljivosti i stoga zaključuje: „Najpre, i na jednoj i na drugoj strani ključan je, po našem mišljenju, koncept varijabilnosti – drugim rečima promenljivosti, pomičnosti, pokretljivosti“ (Jovanović 2015: 28). Sve ovo navodi u cilju ukazivanja da u procesu prevođenja postoje dvije ose, horizontalna (leksičko, sintaksičko i tekstualno ulančavanje komponenti izvornog jezika) i vertikalna (gradiranje komponenti na semantičkom, gramatičkom i stilskom nivou) i „[...] stalno varirajuća skala uticaja mnogobrojnih faktora“ (2015: 29). Iako nije lak zadatak pratiti razne promjene u jeziku tokom procesa prevođenja, ova autorka nas upućuje u smjeru sistemskog praćenja tih promjena, uočavajući da se mijenja ono što predstavlja nestabilni pojam ekvivalencije, ono što se uzima kao prevodna jedinica, kao i ravnotežu tehnika i modela pri samom prevođenju.

Kao što je u traduktologiji analizirano, prevođenje stranih kulturnih elemenata predstavlja zapravo jezički kontakt i kontakt dvije

kulture, odnosno, u širem smislu, kontakt dvije jezičke (nacionalne, etničke itd.) zajednice i susret njihovog „pogleda na svet“, uključujući i tradiciju, baštinu, način razmišljanja.

Ono čime kontaktna lingvistika doprinosi svojom povezanošću sa prevodom i sociolingvističkim pristupom, kao i ono što nam novija kontaktološka istraživanja pružaju kada je u pitanju prevod kao mjesto kontakta, najviše se oslanja na nasleđe onih koji su prvi opisali prirodu jezičkog kontakta. Naime, prema mišljenju Vajnrajha (1968: 1) dva jezika su u kontaktu onda kada ih isti govornici naizmjenično upotrebljavaju (bilingvizam). On takođe smatra da društveni faktori podstiču ili sprečavaju interferenciju (1968: 5). Imajući to u vidu, želimo da naglasimo kako do te naizmjenične upotrebe dolazi i prilikom procesa prevođenja, naravno na jedan indirektniji način. Interesantno je da ovaj autor, osim što povezuje bilingvizam sa jezičkim kontaktom, definiše interferenciju⁶ kao bilo koje odstupanje od jezičke norme u govoru, nazivajući je rezultatom kontakta i spominjući pritom uticaj na norme jezika koji su u kontaktu (1968: 1). Smatramo da se njegovo šire shvatanje ovog pojma može primijeniti i na prevod kao mjesto kontakta, kao i da možemo govoriti o sličnim međujezičkim uticajima. Vajnrajh takođe na samom početku svog istraživanja s jezičkim kontaktom dovodi u vezu i društvene faktore koji utiču na kontakt, kao i kulturološki kontakt.

Njegove zaključke interpretiraju i savremeni kontaktolozi. Naime, u *Uvodu u leksičku kontaktologiju* Jovan Ajduković daje niz definicija jezičkog kontakta⁷ i navodi da je prema Vajnhrajhu bilingvizam neizostavan dio jezičkog kontakta, a citira Munena (1987) koji prevod naziva istovremeno jezičkim kontaktom i bilingvalnom pojavom (prema Ajduković 2004: 8). Štaviše, kako Ajduković navo-

6 Moramo napomenuti da je interferencija relativno sporan termin u kontaktnoj lingvistici, jer ga različiti istraživači na različite načine interpretiraju. Odlučili smo se da citiramo upravo ovu definiciju jer je jedna od sveobuhvatnijih. Nešto uži termin je transferencija (M. Klajn), ali se ona odnosi na konkretno prenošenje elemenata iz stranog jezika. U translatalogiji se interferencija takođe odnosi na uticaj jednog jezika na drugi.

7 Između ostalih navodi definiciju O.V. Opeljbauma prema kome „jezički kontakti predstavljaju bilo koju vrstu međujezičkih veza u bilingvalnoj situaciji“ (naglasak Ajduković 2004: 9).

di: „Mesto jezičkog kontakta predstavlja bilingvalni i monolingvalni govornik“ (2004: 15). Prema tome, prevod bi se na ovaj način morao sagledati u okvirima kontaktne lingvistike, a činjenica da se radi o bilingvalnoj pojavi koja utiče i na monolingvalne čitaoce predstavlja osnovu za proučavanje njegovih uticaja i međujezičkih uticaja koji nastaju kroz proces prevođenja i recepcije prevoda. Posvetivši mnogo pažnje adaptaciji pozajmljenica, Ajduković (2004: 19) navodi da je pisani tekst svojevrsni informator. Značajan ekstralingvistički faktor u proučavanju jezičkih kontakata, kako navodi Vajnrach (prema Ajduković 2004: 20), jeste „[...] odnos [bilingvalnog govornika] prema svakom od jezika“. Kako je u procesu prevođenja bilingvalni govornik prevodilac, kada proučavamo međujezičke uticaje moramo uključiti i njega, tj. ovdje prevod kao proizvod njegovog rada, ali takođe i proširiti uticaje na monolingvalnog govornika koji čita prevod.

Jezički kontakt nas takođe upućuje na sociolingvistiku kao još jednu od disciplina koja ga neminovno proučava. Kako tvrde Apel i Mujsken „[...] proučavanje jezičkog kontakta se razvilo u paradigmu za sociolingvistiku u cjelini“⁸ (2005: 5). Oni navode da sociolingvistika i kontaktna lingvistika proučavaju ista pitanja (promjenu stila, lingvističke promjene i sl.) u širem smislu, kao i da su društveni i kulturni faktori uticali na razvoj ove oblasti. Pored pet situacija kontakta koje navode, a koje uključuju migracije ljudi, oni ističu i tzv. migraciju jezika, koja se ne dešava više samo migracijom ljudi već prenošenjem jezika kroz medije, književnost, umjetnost i slično. Iako ne predviđaju buduće jezičke promjene, Apel i Mujsken pominju protekle periode (između ostalog i to i do kakvih je sve lingvističkih promjena došlo prisustvom Rimljana i Mongola kao i uticaja raznih jezika na Balkanu), zaključujući: „Trenutna stabilnost je rezultat kretanja u prošlosti“⁹ (2005: 6). Ukoliko bismo se usudili da proširimo ovaj zaključak, vjerujemo da se trajne i dijahronijske promjene u srpskom jeziku ne dešavaju olako, imajući u

8 “[...] the study of language contact has developed into a paradigm for sociolinguistics as a whole” (Apel i Mujsken 2005: 5).

9 “Present stability is the result of movement in the past” (Apel & Mujsken 2005: 6).

vidu npr. petsto godina pod turskom okupacijom, što nas navodi na razmišljanje o intenzitetu kako prošlih tako i sadašnjih kontakata (npr. srpskog i trenutno najaktuelnijeg engleskog jezika).

Još jedan veliki doprinos studije Apela i Mujskena jeste u tome što ona ističe nesigurne osnove izučavanja jezičkog kontakta i jezičkih promjena i ograničava ga na različite jezičke situacije (2005: 154). Među njima se navode kulturni uticaj i leksička pozajmljivost, kao i naročito važan pojam imitiranja prestižnih jezičkih obrazaca (engl. *imitation of prestige patterns*). Oni za ove pojave daju primjere iz različitih jezika, ali kada je u pitanju donošenje konkretnog zaključka, ograničavaju se na to da sintaktičko pozajmljivanje takođe može da bude motivisano dešavanjima unutar jednog jezika. Ipak, zabilježene primjere promjena u jezicima pripisuju i imitaciji prestižnih jezičkih obrazaca (Apel i Mujsken 2005: 162). Upravo zbog ovih podijeljenih mišljenja povodom onoga šta jezička promjena predstavlja, sagledaćemo je, osim u svjetlu kontaktoloških istraživanja, i u okvirima sociolingvističkih istraživanja.

Još jedan autor koji uporedo definiše jezički kontakt i jezičke promjene jeste Jaron Matras (2009) koji, stavljajući u centar bilinvalnog govornika, ističe komunikaciju i slušanje jezika. Njegov integrativni funkcionalni model ističe ulogu konstrukcije kao pojedinačne jezičke strukture, i kreativnost govornika i jezičku promjenu naziva proizvodom inovacije pojedinaca. Prema njegovom viđenju, imajući u vidu potrebu da se neka poruka u potpunosti prenese, postoji s jedne strane lojalnost spram postojećih normi, a s druge strane težnja da se eksploatišu cijeli repertoar onoga što se može reći, bez obzira na ograničavajuće situacione faktore (Matras 2009: 3-5).

Pored toga, kako Matras (2009) tvrdi, bilingvalni govornik ne može u potpunosti da „zatvori vrata” jednom jeziku kako bi se koristio drugim, pa imajući u vidu da su naši prevodioci bilingvalni govornici, miješanje lingvističkih struktura nam ne smije biti strano, a od prevodioca ne možemo zahtijevati da se ne „ponaša” kao bilingvalni govornik. Štaviše, kako Matras zaključuje: „[...] kontakt ovdje ne posmatramo kao ‘spoljašnji’ faktor koji započinje promjenu, već kao onaj koji se javlja unutar obrade i upotrebe samog jezika u repertoaru lingvističkih struktura multilingvalnog govornika

nika"¹⁰ (Matras 2009: 5). Matras dakle posmatra komunikacionu dimenziju kontakta, pretpostavljajući da su jezičke promjene odraz ove a ne društvene dimenzije kontakta (2009: 6). Njegovi zaključci se stoga lako mogu primijeniti na prevodioca koji prilikom procesa prevođenja vrši obradu jezika i stavlja ga u upotrebu, a sve ovo je dio jednog unutrašnjeg procesa. Kontakt u ovom slučaju tako ne nastaje van prevoda, nego je jedan od faktora koje moramo imati u vidu tokom procesa prevođenja.

Važne impulse u kontekstu naših razmatranja pruža i teorija jezika u kontaktu koju je razvio Rudolf Filipović (1986). Filipović smatra da je bolji način proučavanja jezičkog dodira ili kontakta onaj koji ne podrazumijeva samo lingvističke elemente: „Mnogi izvanlingvistički činoci (extralinguistic factors) mogu vrlo dobro poslužiti da se neki elementi jezičnog dodira protumače ispravnije” (1986: 26). On se poziva na društveno-kulturni kontekst i svoj pristup naziva sociolingvističkim, jer se bavi i sociološkom i lingvističkom analizom. Mjesto kontakta predstavlja bilingvalni govornik, a Filipovića naročito zanima razlučivanje i stapanje dva jezička sistema kod bilingvalnih govornika.

Ono što je novo u njegovoj teoriji jeste podjela na posredno i neposredno posuđivanje i donošenje zaključaka o njihovim rezultatima na osnovu vrste kontakta. Filipović (1986) je takođe ograničio svoju analizu na različite jezičke nivoe, imajući u vidu da se najviše pozajmljuje leksika, i koncentrisao se na analizu adaptacije pozajmljenica. U ovom smislu, opisao je posredno posuđivanje, ograničavajući ga uglavnom na ono leksičko (vršeći analizu na fonološkom, morfološkom i semantičkom nivou), a posredničke medije (u koje ubraja i masovne medije) podijelio je na pisanu i izgovorenu riječ, tvrdeći da: „Ta osnovna osobina posrednog posuđivanja određuje način i opseg istraživanja jezičkih dodira u tom tipu posuđivanja“ (Filipović 1986: 50). Filipović (1986) svakako spominje i prevod kao jednu od perspektiva sagledavanja jezičkog kontakta.

U širem teorijskom okviru moramo se osvrnuti i na neke autore koji su se prevashodno bavili istorijskom lingvistikom i dijahronij-

10 “[...] contact is not regarded here as an ‘external’ factor that triggers change, but as one that is internal to the processing and use of language itself in the multilingual speaker’s repertoire of linguistic structures.” (Matras 2009: 5).

skim aspektima jezika u kontaktu, ali su dali veliki doprinos i svojim pokušajima da predstave jednu univerzalnu teoriju jezičkih promjena., Naime, Tomason i Kaufman (1988), ističući socijalni kontekst jezika za svoju knjigu, konstatuju „[...]naša knjiga služi kao doprinos naporima naučnika poput Jurijela Vajnrajha, Viljema Labova i Dela Hajmza, da podsjeti one koji su u lingvističkoj profesiji da su jezici proizvod komunikacije kao i sredstvo komunikacije među ljudima“¹¹ (1988: 4). Oni se u društveno-istorijskom kontekstu koncentrišu na obim i rasprostranjenje jezičkih promjena, u nadi da će njihovi zaključci pomoći u posmatranju jezičkih promjena koje se trenutno odvijaju i analiziraju. Iako se u svojoj studiji bave vrstama ograničenja jezičke promjene, oni tvrde: „Kada su u pitanju striktno lingvističke mogućnosti bilo koja lingvistička odlika se može prenijeti iz bilo kog u bilo koji drugi jezik“¹² (Tomason i Kaufman 1988: 14). Jedno od ograničenja jezičke promjene koju Hajmz (prema Tomason i Kaufman 1988) naziva *načelo prirodnosti*, prema mišljenju ovih autora ima važnu ulogu u teoriji jezičke promjene, naročito u kontekstu teorije o univerzalnoj označenosti ili markiranosti jezika: „[...]prirodne promjene proizilaze iz opštih principa, dok ostale promjene nastaju u okolnostima u kojima obično ne očekujemo da se pojave“¹³ (cit. prema Tomason i Kaufman 1988: 22). Naše okolnosti podrazumijevaju prevod kao mjesto kontakta, a o pojavama koje nastaju u ovim okvirima možemo donositi zaključke na osnovu opšteg načela prirodnosti (kao jednog od kriterijuma otkrivanja jezičke promjene koji smo koristili u analizi).

Takođe, kako su Tomason i Kaufman (1988: 37) podijelili interferenciju na pozajmljivanje i interferenciju kroz zamjenu (kada ne

11 “[...] our book is meant as a contribution to the efforts of such scholars as Uriel Weinreich, William Labov and Dell Hymes to remind the linguistic profession, that languages are a product of, and a vehicle for, communication among people.” (Tomason i Kaufman 1988: 4).

12 “As far as the strictly linguistic possibilities go, any linguistic feature can be transferred from any language to any other language.” (Tomason i Kaufman 1988: 14).

13 “[...] natural changes are produced from general principles, while other changes arise in the circumstances where they would not be expected” (U: Tomason i Kaufman 1988: 22).

dolazi do održavanja jezika već je krajnji rezultat zamjena jezika)¹⁴, autori ukazuju na uticaj bilingvizma, i to posebno dugoročni uticaj bilingvizma na intenzivno strukturno pozajmljivanje.

Još jedan opšti zaključak u okviru pozajmljivanja, kako ga vide Tomason i Kaufman, jeste da se u kontaktnoj situaciji prvo pozajmljuje leksika a zatim strukturne odlike (1988: 40), što je bitno uočiti kada sagledamo trendove anglosrpskog, o čemu detaljno piše Tvrtko Prčić (2005), sprovodeći samostalno ili u koautorstvu mnoga istraživanja i projekte o samoj upotrebi anglicizama.

Ipak, interesantno je da su strukturne promjene manje izučavane u okvirima istraživanja jezičkih kontakata i da je često teško utvrditi uzroke njihovog nastajanja. Iako neki lingvisti posmatraju strukture različitih jezika, Tomason i Kaufman (1988) uočavaju da struktura jezika nije lingvistički faktor koji dovodi do jezičke promjene, već se oslanjaju na društvene uticaje koji određuju kakav će biti ishod kontaktne situacije. Ipak, ovi autori ne žele da u potpunosti izopšte lingvističke faktore, koji mogu uticati na neke od kontaktnih situacija. Kada je u pitanju struktura jezika, naš pristup prema proučavanju jezičkih promjena najbolje je opisao upravo Tvrtko Prčić:

„[...] bilo kakva analiza engleskog jezika prema srpskom [...] ne može da zaobiđe činjenicu da ova dva jezika raspolažu različitim, ali uporedivim, pravilima sistema i principima upotrebe, koje je neophodno posmatrati u svjetlu svakodnevnih međusobnih kontakata srpskog jezika i kulture s engleskim jezikom i anglofonim kulturama.“ (2011: 14)

U svojoj knjizi *Engleski u srpskom*, ovaj autor formira polje kontaktno-kontrastivne lingvistike koja podrazumijeva „izučavanje sličnosti i razlika između engleskog i srpskog (ili bilo kojeg drugog) jezika, u kontekstu engleskog kao odomaćenog stranog jezika i njegovih sveukupnih uticaja na srpski (ili bilo koji drugi) jezik“ (Prčić 2011: 14).

Među društvenim faktorima, Tomason i Kaufman (1988), kao i mnogi drugi¹⁵, pominju prestiž, kao i autore koji ga navode kao

14 Ova podjela je značajna jer se ovaj tip pozajmljivanja i dalje odnosi na interferenciju, a ne recimo na pojave koje Ajduković (2004) naziva posuđenicama.

15 Filipović (1986: 41); Ajduković (2004: 20); Apel i Mujsken (2006: 162); Hlebec (2009: 19); Kranih i dr. (2011: 14, 16).

uzrok pozajmljivanja, ali iako ga ne osporavaju u potpunosti, smatraju da to nije iscrpan način sagledavanja pozajmljivanja i interferencije uopšteno (1988: 43-44).

Kako bismo na jedan pregledan način sagledali sociolingvistički pristup, želimo da naglasimo razlike između pristupa jezičkim promjenama koji smo predstavili kroz istraživanja u okvirima istorijske lingvistike i sociolingvistike. Prije svega, kako tvrdi Jelena Filipović: „Istorijsko-lingvistički pristup nudi malo informacija o razlozima za promenu, kao i o načinu na koji se ona dogodila (posebno kada se radi o promenama usled kontakta, pre svega u višejezičnim zajednicama)” (2009: 17). U analizi se trudimo da ukažemo na jezičke promjene nastale usljed kontakta, a koje su rezultat prevoda, tj. svega onoga što proces prevođenja u datom smjeru (englesko-srpski) donosi sa sobom, uključujući i uticaje na jezik budućih generacija. U traduktologiji se smatra da je teško dokazati zašto neki prevod sadrži strane elemente (i u kojoj mjeri treba da ih sadrži), pa bi možda sociolingvistički i kontaktološki pristup mogao biti od pomoći u smislu otkrivanja strategija na osnovu kojih se u procesu prevođenja uzimaju u obzir i društveni i jezički činioци.

Kako smo i ranije naglasili, istorijska lingvistika prati dijahrone jezičke promjene, dok se u sociolingvistici javlja mogućnost posmatranja jezičkih promjena tokom njihovog trajanja (iako bez mogućnosti predviđanja da li će se te promjene ustaliti ili neće). Drugim riječima, kako je to još Labov primijetio, „[...]društveni pritisci stalno djeluju na jezik, ne iz neke daleke tačke u prošlosti, već kao stalno prisutna društvena sila koja djeluje u trenutku sadašnjosti”¹⁶ (Labov 1972: 3). Naime, Labov je bio među istraživačima koji su u analizi jezičkih promjena u govornim zajednicama koristili princip prividnog vremena (engl. *apparent time*) u odnosu na realno vrijeme¹⁷. Stoga je veoma važno posmatranje mogućih jezičkih promjena u toku njihovog trajanja, kao i samo definisanje jezičke

16 “[...] social pressures are continually operating upon language, not from some remote point in the past, but as an immanent social force acting in the living present.” (Labov 1972: 3).

17 Za diskusiju ovih pojmova vidjeti drugo poglavlje sociolingvistike Milroja i Gordona (2003), kao i deveto poglavlje knjige *The Social Stratification of English in New York City*, Viljema Labova (2006).

promjene kao moguće (jer ne znamo da li će se te promjene ustaliti, upravo kao i u istraživanjima govornih zajednica).

U smislu povezivanja ovdje predstavljenih teorijskih postulata i pristupa analizi jezičkih promjena u užem smislu, oslonićemo se na jedinstvenu teoriju jezičkih promjena. U svom radu *Varijacije unutar padežnih sistema: u različitim tipovima srpskih varijeteta – U prilog jedinstvenoj teoriji jezičkih promena*, Jelena Filipović (1999) naglašava osnovnu hipotezu da je priroda svih promjena (u vremenu i prostoru, izazvanih internim ili eksternim činiocima) identična. Prema tome, procesi mijenjanja jezika su nalik onima koji se dešavaju u jednojezičnim zajednicama.

Potreba da jezičke promjene opišemo kako iz dijahronijske, tako i sinhronijske perspektive nastala je iz težnje da ukažemo na činjenicu da je jezik živa materija koja se ne može u potpunosti predvidjeti, ali se njene varijacije mogu posmatrati iz više perspektiva i donijeti zaključci, posebno o uticaju društvenih faktora i trenutnim odnosima moći u jednoj jezičkoj zajednici. Kako Milorad Radovanović zaključuje u svojoj knjizi *Fazi lingvistika*: „[...] važan deo shvatanja sinhronije (bilo čega, pa i jezika) zasniva se na poznavanju i razumevanju dijahronije (jezika ili bilo čega drugog), uz pretpostavaku da je dijahronija proces neprekinut, te da je bilo koji sinhronijski presek u tom smislu – samo njen deo“ (2015: 194). Kako su jezičke promjene inače kompleksan pojam, i kako svakako ni dijahronijske studije ne mogu u potpunosti opisati i zabilježiti cjelokupan proces njihovog nastajanja i širenja, dovoljno je kompleksno pokušati da objasnimo njihov dio.

Međutim, jezički kontakt treba sagledati i sa stanovišta kritičke sociolingvistike, jer tradicionalno tumačenje pojma govorne zajednice, prema kom se ona posmatra izolovano od ostalih, često isključuje mogućnost kontakta između različitih govornih zajednica¹⁸. Uzimajući u obzir osnovne teorijske postavke iz istorijske lingvistike, kontaktologije i traduktologije, moramo uočiti da ovo istraživanje ne posmatra govornu zajednicu kao izolovanu grupu govornika jednog varijeteta, već se više osvrće na jednu društvenu zajednicu koja jezik po svojim potrebama mijenja, prevodi i oblikuje pod uti-

18 Za pojašnjenje v. Milroj i Gordon (2003: 133,134).

cajem kako unutrašnjih faktora, tako i spoljašnjih kontakata.

Stoga, ponovnim osvrtom na to kako istorijska lingvistika posmatra jezičke promjene koje su uslovljene kontaktom želimo da još jednom naglasimo rezultate različitih stepena kontakta. Kako to u vidu skale prikazuju Tomason i Kaufman (1988: 37), kao i J. Filipović (2009: 91), leksičko pozajmljivanje je uobičajeno i rezultat je povremenog kontakta dvije društvene zajednice: u jednoj mjeri intenzivniji kontakt može voditi do pojave značajnih strukturnih pozajmljenica, a konačno kontakt koji prati jak društveni pritisak može da dovede i do tipološkog restrukturiranja varijeteta, zamjene, pa i smrti jezika. Kontakt je, prema tome, jedno jezgro svih promjena (unutrašnjih i spoljnih) koje u manjoj ili većoj mjeri utiču na neki jezik, a kako je on neminovan, tako su i jezičke promjene, u jednom širem smislu i jednoj takoreći globalnoj društvenoj zajednici, neminovne.

Imajući u vidu jedan ovakav pristup, definicija jezičkog kontakta mora podrazumijevati postojanje dominantnog jezika i kulture barem u nekim segmentima jezičkog izražavanja pojedine društvene zajednice.

Sam ovaj pojam vodi nas do ključnog termina za ova razmatranja, a to je prevod kao mjesto kontakta. Njega smo definisali oslanjajući se prije svega na teoriju jezika u kontatku kako je uspostavlja R. Filipović (1986). On daje temeljan istorijski pregled kontaktoloških istraživanja¹⁹ kada su u pitanju glavni predstavnici i iznosi nekoliko važnih zaključaka. Naime, kada se u početku kontaktoloških istraživanja govorilo o miješanim jezicima, Filipović (1986: 21) ističe da je prema Vindišu (Windisch) sopstveni jezik je onaj koji postaje miješani jezik. Citirajući Šuharta (Schuchardt), Filipović navodi tadašnje termine *oponašanje* i *strani uticaji* koji su izjednačeni sa terminom *miješanje jezika*, što je bitno za izbor terminologije, kao i istraživačkih pitanja koji kasnije proističu iz ovakvog stava. Međutim, jedan od glavnih zaključaka jeste da Filipović na osnovu rada svojih prethodnika (posebno Vajnrajha) ističe da je bilingvalni govornik mjesto kontakta (1986: 26, 33). U jednom širem smislu, možemo zaključiti da je mjesto kontakta i ono što bilingvalni go-

19 V. Filipović 1986 (19-31).

vornik svojim jezičkim ponašanjem proizvede, između ostalog, ili možda čak u prvom redu – prevod.

Filipović takođe opisuje karakteristike bilingvalnog govornika koje se, naravno, mogu primijeniti i na prevodioca, posebno faktor koji naziva motivacijom za upotrebu drugog jezika. Međutim, kako ovaj autor navodi, ovo mogu biti osnovni činioci u procesu interferencije, ali nijesu istraženi u dovoljnoj mjeri kako bismo ih u potpunosti povezali sa njom (1986 : 27). Na taj način dolazi i do razlikovanja i terminološkog određenja interferencije i integracije. Kako Filipović navodi prema Vajnrajhu interferencija je posljedica kontakta, „Ali čim je jedan element iz jezika A preuzet u jezik B, to više nije interferencija, već *integracija* (integration) (Filipović 1986 : 30). Pojave koje planiramo da opišemo u budućem istraživanju korpusa imaju dodirnih tačaka sa oba procesa, jer kao što ćemo vidjeti, one su posljedice kontakta, a njihova integracija je možda nepotpuna, ali je upotreba u korpusu očigledna.

Nekoliko decenija posle Filipovića i autor Jovan Ajduković (2004) daje bibliografski pregled sličnih istraživanja koji nam pruža precizan uvid u definicije jezičkog kontakta, a samim tim i prevođa kao mjesta kontakta. Tako njegove definicije jezičkog kontakta – koje podrazumijevaju bilo koju vrstu jezičkih veza u bilingvalnoj situaciji (O.V. Opeljbaum prema Ajduković 2004: 9) – uključuju i čitaocje prevoda knjiga popularne psihologije (koji nijesu nužno bilingvalni), pod pretpostavkom da se putem takvih prevoda šire jezički i ideološki uticaji. Ajduković (2004: 9) nas takođe podsjeća na ključna istraživačka pitanja E. Haugena,²⁰ među kojima su pitanja odvojenosti dva jezika kao i ono što se dešava kada se govornik prebacuje s jednog koda na drugi. Proces prevođenja mora podrazumijevati oba koraka, a prevodilac je prema ovom teorijskom stanovištu govornik; dakle on je govornik (bilingval) i u momentu operacije prevođenja, uz očiglednu razliku u tome da posljedica njegovog djelovanja nije govor već tekst, odnosno prevod. Stoga prevod mora predstavljati moguću vrstu uzorka kada su u pitanju promjene koje

20 Ovdje nećemo navoditi sva pitanja, jer ona po našem mišljenju predstavljaju ostala ključna pitanja u kontaktologiji poput učenja drugog jezika i sl. (v.Ajduković 2004: 9).

se u jeziku prevoda dešavaju prilikom kontakta dva jezika. Na ovaj način, kada istražimo i analiziramo prevod, on nam daje sinhronijsku sliku kontaktološke situacije kao i „trenutni snimak“ onoga što se u jeziku primaocu, tj. jeziku prevoda dešava (naravno, uz pretpostavku da se radi o savremenim prevodima²¹). Još jedan bitan razlog zbog kojeg posmatramo prevod kao mjesto kontakta jeste upravo kontakt monolingvala sa prevodom, odnosno uticaj prevoda na njihovo jezičko i govorno ponašanje.

3. Zaključak

Imajući u vidu gore navedene teorijske postavke zaključujemo da se prevod treba češće i detaljnije sagledavati kroz interdisciplinarni pristup koji takođe uključuje izučavanja prevoda kao mjesta kontakta. Iako se u izučavanjima neposrednih jezičkih kontakata ne bavimo prevodom, ovdje predstavljeni teorijski okvir nas u okvirima posrednih jezičkih kontakata navodi da prvo sagledamo istorijsku sliku izučavanja prevoda, a zatim povežemo različite aspekte prevođenja (traduktološke, kontaktološke i sociolingvističke) kako bi na jedan interdisciplinarni način istraživali prevod kao mjesto kontakta. Poput govornika koji se u kontaktološkim istraživanjima smatraju nepouzdanim, prevodioci takođe predstavljaju kamen spoticanja za bilježenje jezičkih promjena. Međutim, ako se kako traduktologija teži da ukaže bavimo prevodom kao rezultatom jezičke pojave poput čak i suptilnih promjena se mogu lakše pratiti i ispitati. Stoga, smatramo opravdanim naše osnovne teorijske postavke prema kojima prevod predstavlja samo mjesto kontakta.

21 Pitanja potrebe ponovnog prevođenja nekog klasičnog književnog djela i jezičkih promjena koje bi se mogle uočiti prilikom analize diskursa tih prevoda, predstavljaju jednu mogućnost sličnih istraživanja, priznajemo zanimljivih, ali koja neće biti fokus ovog istraživanja.

LITERATURA

- Aјдуковић 2004: Ајдуковић, Ј. *Увод у лексичку контактологију: теорија адаптације русизама*, Београд: Фото Футура.
- Ајдуковић 2012: Ајдуковић, Ј. *Радови из лингвистичке контактологије*, Београд: Фото Футура.
- Сибиновић 1979: Сибиновић, М. *Увод у историју и теорију превођења*, Београд: Привредна штампа.
- Apel i Muysken 2005: Appel, R. i P. Muysken. *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Beher, Haus i Kranih 2009: Becher V. House J. & Kranich S. Convergence and divergence of communicative norms through language contact in translation. In: K. Braunmüller and J. House (eds.). *Convergence and Divergence in Language Contact Situations*. Hamburg: John Benjamins, 125 - 152.
- Eko 2006: Eko, U. *Otprilike isto: iskustva prevođenja*, Zagreb: Algoritam.
- Filipović 1999: Filipović, J. Varijacije unutar padežnih sistema u različitim tipovima srpskih varijeteta – U prilog jedinstvenoj teoriji jezičkih promena, *Zbornik Matice Srpske za filologiju i lingvistiku*, 42 (1): 59-68.
- Filipović 2009: Filipović, J. *Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike*, Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Filipović 1986: Filipović, R. *Teorija jezika u kontaktu: uvod u lingvistiku jezičnih dodira*. Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti, Školska knjiga.
- Haugen 1988: Haugen, E. *The Influence of English: A Transatlantic Perspective*, In: *Folia Linguistica*.
- Ivir 1985: Ivir, V. *Teorija i tehnika prevođenja*, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Jovanović 2015: Jovanović, A. *Osnovi teorije prevođenja*, Beograd: Factum izdavaštvo.
- Ketford 1965: Catford, J. *A Linguistic Theory of Translation*, London: Oxford University Press.
- Klajn 2003: Clyne, M. *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*, Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Kranih, Beher i Heder 2011: Kranich, S. Becher, V. Höder S. A tentative typology of translation-induced language change. In: S. Kranich, V., Becher, S. Höder, & J. House, (eds.) *Multilingual Discourse Production. Diachronic and Synchronic Perspectives*, Amsterdam and

- Philadelphia: John Benjamins. 11-44.
- Kristal 2003: Crystal, D. *English as a Global Language*, Cambridge University Press.
- Labov 1972: Labov, W. *Language In The Inner City: Studies In The Black English Vernacular*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov 2006: Labov, W. *The Social Stratification of English in New York City*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras 2009: Matras, Y. *Language Contact*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyerhoff 2006: Meyerhoff, M. *Introducing Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.
- Mandej 2005: Munday, J. *Introducing Translation – Theories and Applications*, New York: Routledge.
- Milroj i Gordon 2003: Milroy, L. & Gordon, M. *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. London: Blackwell.
- Najda 1964: Nida, E. *Toward a Science of Translating*, Leiden, Brill.
- Prčić 2011: Prčić, T. *Engleski u srpskom*, Novi Sad: Zmaj.
- Radovanović 2015: Radovanović, M. *Fazi lingvistika*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića: Sremski Karlovci, Novi Sad.
- Rajs 2000: Reiss, K. *Translation Criticism: The Potentials and Limitations. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*, London: St. Jerome publishing.
- Štajner 1975: Steiner, G. *After Babel: Aspects of language and translation*, Oxford: Oxford University Press.
- Thomason i Kaufman 1988: Thomason, S.G. Kaufman, T. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, University of California Press.
- Vajnrajh 1968: Weinreich, U. *Languages in Contact: Findings and Problems*, The Hague: Mouton Publishers.
- Venuti 2000: Venuti, L. (ed.), *The Translations Studies Reader*, London and New York: Routledge.

Jelena Simunović Poluga

**POSSIBILITY OF AN INTERDISCIPLINARY
APPROACH IN TRANSLATION RESEARCH**

Summary

The goal of this contribution is to provide a brief overview of a theoretical introduction and terminology which are necessary for researching contact-induced language change. Namely, it was first necessary to determine a wider theoretical framework by considering aspects of traductology, contact linguistics and sociolinguistics in translation research as well as language change in general, and then to determine a more narrow theoretical framework where we dealt with only translation as a site of contact and contact-induced language change.

Key words: language contact and impact, translation as a site of language contact, translation induced language change

ФИЛОЛОШКА ПАНОРАМА

СМИСАО СВЕТЛОСТИ У УМЕТНИЧКОЈ ПРОЗИ НИКОЛЕ МИЛОШЕВИЋА

У овом чланку аутор износи резултате до којих је дошао истражујући уметничку прозу Николе Милошевића – знаменитог српског филозофа и књижевног теоретичара. Супротстављајући се увреженом термину *трилогија* (реч је о броју романа поменутог аутора), који су усвојили сви проучаваоци његове прозе, аутор чланка све време инсистира на термину *тетралогија*, пошто је анализирао и његов први роман **Deus abconditus**. Полазећи од једне реченице Самјуела Бекета, аутор чланка усредредио је пажњу не само на тајанствени смисао светлости – феномен непримећен у књижевном стваралаштву Николе Милошевића, него и на динамичан однос између два међусобно супротна наговештаја (меланхолични и метафизички) који исијавају из његове несвакидашне прозе.

Кључне речи: уметничка проза, скривени Бог, светлост, смисао, меланхолични наговештај, метафизички наговештај, тетралогија.

Књига која се зове **Светлост скривеног Бога** произашла је из докторске дисертације **Метафизички смисао светлости у уметничкој прози Николе Милошевића**, одбрањене 7. септембра 2016. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Као што и пише у белешци пре предговора, реч је о првој докторској дисертацији посвећеној, и у формалном и у дословном смислу речи, личности и делу знаменитог теоретичара књижевности и академика који је, по својој формацији, био пре свега филозоф. Књига је изашла из штампе, без свесне намере издавача, током михољског лета 2018. године, и у томе

* vesna@tron.rs, gimnazija.kraljevo@gmail.com.

свакако има несумњиве симболике. Послушавши сугестију издавача књиге (реч је о Народној библиотеци “Стефан Првовенчани” у Краљеву) да одаберемо краћи наслов за своју књигу, определили смо се за поменуте три речи: **Светлост скривеног Бога**. Свака од тих речи упућује на опсесивне теме (светлост и скривени Бог) које се налазе и у површинском и у најдубљем слоју уметничке прозе Николе Милошевића.

Мистерија светлости која је у органској вези са мистеријом скривеног Бога, који се на латинском језику исказује као *Deus absconditus*, опседала је чувеног професора целог живота. Да бисмо што студиозније проучили тај проблем, пошли смо од тврдње Самјуела Бекета који је на једном месту рекао: “Када би постојала само тама, све би било јасно. Зато што, осим таме, постоји и светлост наш живот постаје необјашњив” (Димић 1973:57)¹.

Разгрћући таму у сопственом животу, Никола Милошевић је врло рано постао свестан разорног дејства меланхолије. За присуство меланхолије у сопственом духовном видокругу, сам је сковао синтагму *меланхолични наговештај* и на њој је небројено пута инсистирао. Бројни тумачи његове личности и дела, вођени ауторовом искреношћу да не одише ведрином, извели су следеће тврдње:

1. Антропологија Николе Милошевића наглашено је меланхолична и песимистична.
2. Приповедач Николе Милошевића има неуротичну тежњу за самоозлеђивањем.
3. Проблем иманентне трансценденције Никола Милошевић сагледава из угла ниҳилизма.
4. Најпознатији његов роман – **Нит михољског лета** – не даје одговор на основни ауторов проблем, а то је проблем ниҳилизма.
5. Суштаствена мисао и меланхолично осећање главног јунака романа **Нит михољског лета** обојени су метафизичким ниҳилизмом.

1 “S’il n’y avait que l’obscurité, tout serait clair. C’est parce qu’il y a non seulement l’obscurité mais aussi la clarté que notre situation devient inexplicable”.

6. Роман **Нит михољског лета** представља трактат о смрти у правом смислу речи.
7. **Нит михољског лета** у сваком погледу је роман о смрти и меланхоличном умирању.
8. Главни јунак његовог романа **Кутија од ораховог дрвета** у метафизици нити тражи нити налази спас него поништење сопственог искуства.
9. У последњем роману Николе Милошевића – **Сенке минулих љубави** – изостају сан и прекогниција.
10. Наративни поступак Николе Милошевића своди се на необичан спој крајњег нихилизма и бесконачне меланхолије.
11. Никола Милошевић је, као стари скептик, остао до краја живота атеиста, а као романописац није дошао до вере у трансценденцију него је постао агностик.
12. Нестајање је права реч за осећање које се налази у основи метафизичких романа Николе Милошевића.

Један од најважнијих задатака нашег истраживања био је да ближе одредимо и преиспитамо те тврдње.

Поштујући захтеве модерне критике у вези са аналитичким читањем, настојали смо да покажемо да је уметничка проза Николе Милошевића много богатија него што се то на први поглед чини. Она може због тога да створи утисак “оптичке варке” која се, пре свега, односи на место и смисао светлости у тој прози. Његов уметнички текст (користимо ту реч у њеном модерном - поливалентном смислу) ниједног тренутка није смисаоно једноставан. Та проза, због своје многоструке сложености, не заслужује да се о њој, то јест о њеном аутору, изводе пребрзи и једностранни закључци.

У уметничкој прози Николе Милошевића постоји још један, готово неприметан наговештај који смо одредили као *метафизички*. Он је уочљив већ у његовом раном “Огледу из антропологије”.

Два наговештаја, меланхолични и метафизички, стоје све време у сложеном односу и моћно сенче ту несвакидашњу прозу. Ако је њихово постојање овлаш назначено у помену-

том огледу, њихов динамизам избија из бројних пасуса првог романа Николе Милошевића који се управо тако зове **Deus absconditus** (Скривени Бог).

Роман је објављен 1976. године у шест наставака у “Књижевној речи” и требало је да се појави у целини код Слободана Машића, познатог независног издавача. Из непознатих разлога никада није објављен у форми књиге.

Светлост са својим једниственим спектром боја који је у ретким тренуцима достигао и размере луминозности, омогућила нам је да пратимо главног јунака сваког романа Николе Милошевића на његовом дугом и мукотрпном путу налажења оне друге мудрости, битно другачије од мудрости аутора **Књиге Проповедникове**, о којој се говори на крају његовог последњег романа.

Такав приступ проблему смисла светлости у уметничкој прози Николе Милошевића омогућио нам је не само да поставимо него и да одбранимо четири хипотезе, које наводимо на почетку своје студије. Размотрићемо их истим редом:

1. Светлост у тој прози има несумњиво позитивно значење јер поседује духовну димензију.
2. Та светлост која није од овога света надилази пролазни, овоземаљски свет. Мотив кандила који је обрађен у романима **Deus absconditus** и **Кутија од ораховог дрвета** најречитије потврђује и прву и другу хипотезу.
3. Трећа хипотеза тичала се непознатог, свесно и несвесно занемареног “текста” првог романа Николе Милошевића. Тај невелики роман вишеструко је значајан зато што садржи *in nuce* опсесивне теме сваког од следећег три његова романа. Диференцијална филозофија суптилно је садржана већ у том роману. Проблем смисла – круцијални проблем у целокупном стваралаштву Николе Милошевића – потврђује пишчеву тежњу да размишља аутентично, то јест “у јауку” (Паскалов израз) (Милошевић 2017:12). Првенац Николе Милошевића, без икакве сумње, заокружена је књижевно-уметничка целина.

4. Метафизички смисао светлости помогао нам је да одбранимо следећу – четврту хипотезу. Све анализе показују да из “Огледа из антропологије” и из првог романа **Deus absconditus**, као из каквог сандука са двоструким дном, израста непоновљива романескна творевина Николе Милошевића.

Бавећи се првенцем Николе Милошевића, увидели смо да је он непознат не само читаоцима него и проучаваоцима његовог дела, то јест уметничке прозе. Желећи да, како је говорио Мирослав Пантић, уважени професор дубровачке књижевности на Филолошком факултету у Београду, откријемо ствари испод *седам печата незнања*, проучили смо тај роман и предложили Народној библиотеци “Стефан Првовенчани” у Краљеву да га објави и он се појавио 2017. године – о десетогодишњици смрти свог аутора. Захваљујући заједничком труду тај невелики роман данас, послужићемо се сликом Милоша Црњанског, сија “као ископан стари мач” (Црњански 1965: 27).

Тако је постало јасно да треба исправити већ прихваћени термин *трилогија* Николе Милошевића (реч је о његова помнута три романа) и од сада користити термин *тетралогија*, на којем у књизи инсистирамо.

Тиме такође постаје јасно зашто смо за наслов своје књиге изабрали речи **Светлост скривеног Бога**.

Када је реч о проблему иманентне трансценденције, то јест о Богу, сматрамо да је Никола Милошевић скоро читавог живота одбијао да прихвати догму о неиспитивости Божје воље и његове промисли. У позним годинама живота, под утицајем руских религијских мислилаца, он је ублажио неке своје раније ставове. Потреба да верује, први пут призната у првом роману **Deus absconditus**, водила га је сигурном стазом до увиђања сопствених *сагрешења* (Милошевић 1999: 4). Сматрамо да његова уметничка проза носи на себи аутентичан печат искупљења. Захваљујући извесном степену смирености која се осећа, у већој или мањој мери, не само у његовом раном есеју него и у сваком његовом роману, Никола Милошевић је одолео

бројним искушењима. То доказују ведри тонови на крају његовог последњег романа – **Сенке минулих љубави**.

Урањајући у дубинске слојеве уметничке прозе Николе Милошевића, одгонетали смо постепено тајну њеног загонетног сјаја. Метафизички смисао светлости који моћно исијава из те прозе, једини омогућава да се исправно разуме у чему се састоји смисао *светлости самотника*, о којој је било речи у уводном делу наше књиге. Такав методолошки приступ омогућио нам је такође да успоставимо вредносни однос у његовој *тетралогiji*, о којем нема никаквог помена у досадашњим анализама књижевног стваралаштва Николе Милошевића.

ЛИТЕРАТУРА

- Бидерман 2004: Бидерман, Х. *Речник симбола*, Београд: Плато.
- Грубачић, Делић 2008: Грубачић, С. и Делић, Ј. *Дух и разумевање – Николи Милошевићу у спомен*, Београд: Филолошки факултет.
- Дамјановић 2011: Дамјановић, Р. *Романи Николе Милошевића – Трилогија о меланхолији*, Београд: Задужбина Милоша Црњанског.
- Димић 1973: Dimić, I. *Predavanja o francuskom novom romanu I*, (Rob-Grije, Beket, Sarot, Bitor), Beograd: Filološki fakultet.
- Ђорђевић 2004: Ђорђевић, С. *Три критике*, Бања Лука: ЈУКЗ.
- Ломпар 2007: Ломпар, М. *Моралистички фрагменти*, Београд: Народна књига.
- Ломпар 2009: Ломпар, М. *Негде на граници филозофије и литературе – О књижевној херменеутици Николе Милошевића*, Београд: Службени гласник.
- Марић 2006: Марић, И. *На Ефеском путу*, Београд: Плато.
- Марић 2009: Марић, И. *Филозофска делта*, Београд: Српско филозофско друштво.
- Милошевић 2001: Милошевић, Н. *Нит михољског лета*, Горњи Милановац: ЛИО.
- Милошевић 2003: Милошевић, Н. *Кутија од ораховог дрвета*, Вршац: КОВ.
- Милошевић 2005: Милошевић, Н. *Сенке минулих љубави*, Подгорица: Нова књига.
- Милошевић 2017: Милошевић, Н. *Deus absconditus*, Краљево: Народна библиотека “Стефан Првовенчани”.

- Попов 2007: Попов, Ј. О делатној меланхолији Николе Милошевића: *Post festum*, у: Н. Милошевић, *Сенке минулих љубави*, Нови Београд: Море и Београд: Нолит.
- Стојадиновић 2008: Стојадиновић, Д. *Значења и тумачења*, Београд: Чигоја.
- Стошић, 2003: Стошић, Д. *Никола Милошевић и Албер Ками*, Београд: Идеа принт.
- Тимченко 2009: Тимченко, Н. *Меланхолија и херменеутика – Мислилац и писац Никола Милошевић*, Лесковац – Београд: Задужбина Николај Тимченко/Алтера.
- Црњански 1965: Црњански, М. *Три поеме*, Београд: Просвета.

Jovica Stanković

LE SENS DE LA LUMIERE DANS LA PROSE ARTISTIQUE DE NIKOLA MILOCHEVITCH

Résumé

Dans cet article nous présentons les résultats de notre recherche portant sur la prose artistique de Nikola Milochevitch, professeur et théoricien littéraire serbe de la deuxième moitié du XX et du début du XXI siècle.

Contrairement aux autres chercheurs qui emploient le terme de *trilogie* (il s'agit du nombre de ses romans), nous insistons tout au long de notre analyse sur le terme de *tétralogie* puisque nous avons trouvé le texte intégral de son premier roman **Deus absconditus (Le Dieu caché)** qui, en effet, date de l'an 1976. et nous l'avons fait publier en 2017, quarante ans après sa parution dans une revue littéraire.

Partant d'une phrase de Samuel Beckett (dans une interview, publié par Pierre Mélése, il avait dit: "S'il n'y avait que l'obscurité, tout serait clair. C'est parce qu'il y a non seulement l'obscurité mais aussi la clarté que notre situation devient inexplicable"), nous nous sommes concentré sur le sens mystérieux de la lumière dans sa tétralogie (phénomène qui était négligé et même méconnu dans sa création littéraire) aussi bien que sur le rapport dynamique entre deux tendances spirituelles (mélancolique et métaphysique) qui jaillissent puissamment des couches de cette prose, pas du tout ordinaire et nuancent son procédé littéraire.

C'est grâce à cette méthode de recherche que nous sommes arrivés à dévoiler le mystère de la lumière de Nikola Milochevitch – homme tout à fait solitaire dans la culture serbe contemporaine.

Mots-clé: prose artistique, Dieu caché, lumière, sens, tendance métaphysique, tendance mélancolique, tétralogie.

ПРИКАЗИ

Ивана Б. Стојановић*

Висока туристичка школа струковних студија, Београд

Tanja Dinić, Nina Polovina (2017)

***OSNOVNI SAOBRAĆAJNI VIŠEJEZIČNI REČNIK –
SRPSKI/ FRANCUSKI/ NEMAČKI/ ENGLESKI***

Termini iz oblasti saobraćaja, transporta, logistike, komunikacija i tehničkih nauka.

**Beograd: Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet, 4
toma po 163 str.
(ukupno: 652 str.)**

Крајем 2017. године у издању Саобраћајног факултета Универзитета у Београду из штампе је изашло прво издање вишејезишног речника за четири језика струке под називом: *Osnovni saobraćajni višjezični rečnik – SRPSKI, engleski, francuski i nemački termini iz oblasti saobraćaja, transporta, logistike, komunikacija i tehničkih nauka* (или: *Osnovni saobraćajni višjezični rečnik – FRANCUSKI, srpski, nemački i engleski termini iz oblasti saobraćaja, transporta, logistike, komunikacija i tehničkih nauka*; или: – *NEMAČKI, srpski, engleski i francuski termini iz oblasti saobraćaja, transporta, logistike, komunikacija i tehničkih nauka*; или: – *ENGLESKI, srpski, francuski i nemački termini iz oblasti saobraćaja, transporta, logistike, komunikacija i tehničkih nauka*), ауторки мр Тање Динић и др Нине Половине, које од 2001. године предају француски (Динић) и немачки (Половина) језик струке на Саобраћајном факултету у Београду.

Наиме, овако конципиране публикације *Основног саобраћајног вишејезичног речника* у 4 (четири) једнаке свеске од по 163 стране (с варирањем једног од три страна језика струке са српским као матерњим) првенствено су, према речима ауторки, намењене студентима основних академских студија на

* ivanastan@yahoo.com

Саобраћајном факултету Универзитета у Београду. У укупном броју, ове публикације садрже приближно 10.000 (десет хиљада) одредница, и то за сваки од четири језика по 2.500 (две хиљаде и петсто) одредница, распоређених у засебне томове, као што је горе неведено. Стога, ради лакшег коришћења датог језика струке, сваки део (свеска) почиње различитим језиком као уводним, а речи су свуда наведене абecedним редом.

Имајући у виду мултидисциплинарност студијског програма саобраћаја, ауторке овог не тако обимног, али изразито практичног вишејезичног речника пре свега су настојале да уврсте основне појмове из области које се изучавају на почетним нивоима првог степена образовања на Саобраћајном факултету Универзитета у Београду. Осим тога, узимајући у обзир професионалну и махом инжењерску оријентацију студената којима предају, стремљења и жеље обе ауторке у великој мери су биле и да се студенти упознају са стручним терминима с којима ће се преваходно сусретати у пракси, те да их на овако приступачан и сажет начин могу правовремено усвојити још током студија. На основу одлуке Уређивачког одбора Саобраћајног факултета Универзитета у Београду број 581/2 од 12. октобра 2017. године, како је наведено на другој страни сваког тома, ове публикације су одобрене за употребу у настави и као помоћни уџбеници.

Будући да је, како и саме ауторке кажу у уводној речи, вишејезичност заиста неопходна у савремено доба, било на европском научном простору, било на тржишту рада, свака одредница је дата паралелно са еквивалентима на сва четири језика, те би потреба за оваквим речником могла бити суштинска не само академцима којима је првенствено намењен, већ и бројним стручњацима различитих профила. Тако су, поред термина из области саобраћаја у све четири публикације, како стоји и у самом поднаслову речника, наведене и одреднице из области: транспорта, логистике, комуникација и техничких наука. Објашњење скраћеница које су коришћене за обележавање рода именица у немачком и француском језику дато је одмах на почетку сваког речника након уводних речи аутор-

ки (**f** – ženski rod imenice, **m** – muški rod imenice, **n** – srednji rod imenice, **pl** – množina imenice, **v.** – vidi), dok su na kraju svakog дела дате коришћена библиографија, као и детаљне биографије обе ауторке. У неким случајевима приказани су и синонимни појединих стручних појмова (са одговарајућом ознаком рода именице), уколико оне ближе одређују дату одредницу, нарочито у немачком и француском, али и у српском и енглеском језику, нпр. (Немачки као полазни језик, стр. 15):

NEMAČKI	SRPSKI	ENGLESKI	FRANCUSKI
Bahnsteig <i>m</i> , Plattform <i>f</i>	peron	platform	quai <i>m</i>

Интересантно је да се одредница '**quai**' *m* у француском речнику (стр. 117) јавља као хомонимна реч чак три пута и приказује у свим њеним различитим значењима, као и у оквиру синтагме, те и у њеним еквивалентним значењима у остала три језика:

FRANCUSKI	SRPSKI	NEMAČKI	ENGLESKI
quai <i>m</i>	peron	Bahnsteig <i>m</i> , Plattform <i>f</i>	platform
quai <i>m</i>	kej, dok	Kai, <i>m</i>	wharf
quai (<i>m</i>) d'embarquement et de débarquement, tablier (<i>m</i>) du quai	operativna obala	nutzbare Kailänge <i>f</i>	quay space, quay apron

Поред бројних одредница, синонима, хомонима и уобичајених стручних синтагми, речници садрже и бројне изразе, како показује пример који следи (Српски као полазни језик, стр. 85):

srpski	– 'plaćanje u roku od 30 dana po dobijanju računa (fakture)'
engl.	– 'payment within 30 days of receipt of invoice'
fr.	– 'paiement (<i>m</i>) sous 30 jours à compter de la

- nem. réception de la facture'
 – 'Zahlung (f) innerhalb von 30 Tagen nach
 Rechnungserhalt'

Слично се запажа и у одељку речника са енглеским као по-
 лазним (стр. 105), на примеру следеће дефиниције:

- engl. – 'planning and financing of trans-European
 transport networks'
 српски – 'planiranje i finansiranje transevropskih
 saobraćajnih mreža'
 fr. – 'planification (f) et financement (m) des réseaux
 transeuropéens de transport'
 nem. – 'Planung (f) und Finanzierung (f) der
 transeuropäischen Verkehrsnetze'

Као што се на основу датих примера може видети, *Osnovni saobraćajni višjezični rečnik*, сачињен према савременим лингвистичко-методичким референтним упутствима, а ипак у комбинацији са класичним лексикографским поступцима и истовремено у складу са практичним иновативним решењима, свакако се може сматрати и погодним училом и средством за рад не само за студенте којима је првенствено намењен, него и за све потенцијалне кориснике (наставнике, средњошколце, учеснике у саобраћају/транспорту, и сл.), који се у свакодневном животу сусрећу са овим или сличним појмовима у оквири-
 ма различитих професионалних делатности у којима је неиз-
 бежан нарочито страни језик/ језици струке, као и за све оне
 који се служе макар једним од овде понуђених страних језика у
 свакодневној комуникацији. Иако израђен пре свега према лич-
 ним искуствима самих ауторки, а на основу претпостављених
 потреба будућих корисника, за семантичко-синтаксичку обраду
 лексике послужио је и обиман списак наведене литературе при-
 ложене на крају књиге, помоћу које је, уз истрајан труд и предан
 рад какав је неопходан при састављању било ког, а нарочито
 овако специфичног речника језика струке, настао и врло поуздан,
 систематичан, савремен и изузетно приступачан вишеје-
 зични приручник. Стога верујемо да ће ови речници наићи и на
 веома широку употребу од стране бројних корисника.

Наташа Јанковић*

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Sanela Šipragić Đokić (2017)

English for Banking and Finance

**Београд: Београдска банкарска академија – Факултет
за банкарство, осигурање и финансије, 197 стр.**

Уџбеник *English for Banking and Finance* ауторке Санеле Ши-прагић Ђокић, у издању Београдске банкарске академије – Факултета за банкарство, осигурање и финансије Универзитета Унион у Београду, намењен је студентима усмереним ка банкарским и финансијским занимањима, као и свима који из професионалних разлога и потреба желе да се усавршавају у области енглеског језика у банкарству, осигурању и финансијама.

Одабир савремених текстова и веродостојних модела докумената из области финансија и банкарства, преузетих у изворној форми или адаптираних за циљну студентску популацију чини веома квалитетну изворну литературу за будуће стручњаке у предметној области.

Уџбеник *English for Banking and Finance* подељен је у десет тематских целина (Money, Financial Markets, Banking, Bank Products, Interest Rates, Financial Accounting, Financial Analysis, Stock Exchange, Insurance, Global Financial Crisis), од којих свака целина садржи по неколико засебних одељака. Лекције започињу питањима за дискусију или шематским приказима за анализу, чиме се студенти подстичу на активан приступ разматрању теме и спонтану примену вештине говора. Пратећи текстови представљају кључно штиво за интензивну обраду на часу и основа су за овладавање интегрисаним језичким знањима и вештинама. Посебан значај одабраних текстова огледа се

* natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs

у њиховој веродостојности и аутентичности и богатом избору лексике од суштинског значаја за наведена занимања. Овладавање стручном терминологијом продубљује се кроз садржајно богата вежбања прожета граматичким структурама примереним академском нивоу образовања.

Брижљиво осмишљена вежбања која прате одабране текстове посебно доприносе квалитету уџбеника. Студентима се пружа могућност за поступним овладавањем материјом у складу са основним дидактичким принципима, од лакших ка тежим задацима, од препознавања тачних исказа, преко уклапања битних речи и израза са понуђеним тумачењима, допуне и супституције елемената и грађења колокација, до задатака отвореног типа и превода пажљиво осмишљених формулација у складу са захтевима струке.

Посебан квалитет овом уџбенику дају и бројни шематски прикази, повезани са задацима који следе. Они упућују читаоце на аналитички приступ језику, логичко размишљање и студиозност у овладавању материјом.

На крају, у овом штиву не изостаје ни забавни елемент, у виду укрштеница са кључним појмовима. Такође, студенти се навикавају на технике летимичног читања, које су од посебног значаја на академском нивоу. Будући професионалци у области финансија и банкарства тиме се оспособљавају за коришћење изворних материјала са каквима ће се неминовно сусретати у будућем послу. Њих прати контекстуализација научног, чиме се додатно гарантује прагматичност у области наставе језика струке.

Будући да уједињује академска знања примерена говорном и писаном дискурсу, верујемо да ће овај уџбеник представљати драгоценост штиво и бити од помоћи онима који теже професионалном усавршавању путем литературе на енглеском језику, као и онима који се активно баве стручним радом у области банкарства и финансија.

PREPORUKA ZA ČITANJE:

Zoran ČAJKA (2019):
“The Dictionary of Unwanted English Words”
(Rečnik retkih engleskih reči), Beograd:
Službeni glasnik, str. 1358

„Rečnik obuhvata 68.000 odrednica sa preko 85.000 značenja i objašnjenja retkih, zaboravljenjih, zastarelih i teških engleskih reči iz mnogih oblasti nauke. Rečnik obuhvata reči iz književnosti, tehnike, istorije, botanike, zoologije, arhitekture, filosofije, arheologije, lingvistike, dijalekte, itd. Svaku odrednicu prati fonetski izgovor. Sva objašnjenja su na engleskom jeziku. Rečnik je u potpunosti napisan na engleskom jeziku (Posveta, Uvodni deo, Fonetski simboli korišćeni u rečniku, Lista skraćenica, Korišćeni izvori, Informacija o autoru). Prikazana je vrsta glagola, nepravilna množina imenica, kao i vrsta reči.

Rečnik je jedinstven po naslovu i ukupnom broju odrednica koje opisuju nesvakidašnje engleske reči. Danas u svetu ne postoji rečnik koji u naslovu ima naziv *The Dictionary of Unwanted English Words*. Kolokacija *unwanted words* prvi put se spominje 1579. godine u delu Edmunda Spensera “The Shepherd's Calender”. Rečnik je izdala i štampala naša poznata izdavačka kuća „Službeni glasnik“ na 1358 strana. Tekst je napisan sa više od 899.000 reči (Tolstojev roman “Rat i mir” ima 587.287 reči), odnosno preko 5.76 miliona karaktera. Na svetskom tržištu postoje slični rečnici, većina bez fonetskog izgovora, ali ovaj rečnik je u vrhu leksikografskih dela po broju obrađenih odrednica u jednom tomu. Čuveni svetski izdavač *Oxford University Press* izdao je sličan rečnik sa 10.000 odrednica, dok je britanski izdavač *Hutchinson* objavio rečnik pod naslovom “*Dictionary of Difficult Words*” sa oko 16.000 odrednica.

Najveći broj reči koje su prikazane u rečniku mogu se naći samo u velikim enciklopedijskim rečnicima i stručnoj literaturi. Rečnik obuhvata veliki broj reči iz engleskog i neengleskog govornog područja koje su ušle u engleski jezik u rasponu od gotovo hiljadu godina.

Neke od zanimljivosti u rečniku: rečnik prikazuje 67 reči koje se završavaju na *-ocracy*, odnosno koje opisuju neki tip vladavine ili upravljanja (npr. *thalassocracy* – kontrola mora, *albocracy* – vladavina belih ljudi, *chirocracy* – vladavina čvrste ruke, *cottonocracy* – vladavina bogatih trgovaca pamukom, *neocracy* – vladavina amatera, itd.) Zatim, 27 reči koje opisuju prideve sa završetkom na *-loquent*, odnosno koje opisuju govor (npr. *somniloquent* – koji govori u snu, *tardiloquent* – koji govori lagano, *largiloquent* – koji govori pompezno, *pauciloquent* – koji je škrt na rečima, *vaniloquent* – koji govori tašto, *veriloquent* – koji govori istinito, *melliloquent* – slatkorečiv, itd.). U rečnik su ušle i reči sa naših prostora, kao npr. *kolach* (kolač), *bokal* (bokal), *borek* (burek), *jelick* (jelek), *opanka* (opanak), *pech* (peć), itd. Devedeset reči u rečniku završavaju se na *-mancy*, odnosno opisuju način proricanja sudbine, kao npr. *anthracomancy* (način na koji gori ugalj), *austromancy* (način na koji duva vetar), *alectryomancy* (način na koji kokoška kljuca zrnevlje), itd. Nijedan standardni rečnik engleskog jezika na prikazuje navedene primere!

U Srbiji danas postoji deset fakulteta na kojima se izučava anglistika. Nekoliko hiljada studenata trenutno izučava engleski jezik i anglo-američku književnost na domaćim državnim i privatnim fakultetima. Ovakav rečnik svakako bi najpre zainteresovao studente anglistike, profesore, nastavnike, prevodioce, ali i sve one koji se intenzivno bave engleskim jezikom, odnosno ljubitelje bogate engleske leksike.”

MODERN LANGUAGES
JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Publisher

Association for Foreign Languages and Literatures
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

Ljiljana Marković
Dean
University of Belgrade,
Faculty of Philology

Ljiljana Đurić
Association for Foreign Languages and Literatures
President

Technical editor

Željka Bašić Stankov

Journal *Modern Languages* comes out annually.

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ
ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Издавач

Друштво за стране језике и књижевности
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Адреса

Студентски трг 3
11000 Београд
Србија
Тел: 011/2081-910
011/2638-622
E-mail: zivi.jezici@fil.bg.ac.rs

За издавача

Љиљана Марковић
Декан
Филолошки факултет
Универзитета у Београду

Љиљана Ђурић
Друштво за стране језике и књижевности Србије

Припрема и прелом текста

Жељка Башић Станков

Часопис *Живи језици* излази једном годишње.