

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

Часопис за
стране језике
и књижевности



ЖИВИ ЈЕЗИЦИ

Година **XLIII**

Број **1**

2023



MODERN LANGUAGES
JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Year XLIII / Issue 1 / 2023

ISSN 0514-7743
ISSN (online) 2787-3161

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

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ
ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Година XLIII / Број 1 / 2023

ISSN 0514-7743
ISSN (online) 2787-3161

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

EDITORIAL

Editor in Chief

Olivera Durbaba, PhD
Faculty of Philology, University of Belgrade

Managing editor

Anka Rađenović, PhD
Faculty of Philology, University of Belgrade

Editorial Assistant

Milica Mastilo
Faculty of Philology, University of Belgrade

EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC BOARD

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

УРЕДНИШТВО

Главна и одговорна уредница

Др Оливера Дурбаба
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Оперативна уредница

Др Анка Рађеновић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Секретарка уредништва

Милица Мاستило
Филолошки факултет Универзитета у Београду

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

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

НАУЧНИ ОДБОР

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

PEER REVIEWERS

Emina Avdić, PhD, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje
Arnalda Dobrić, PhD, University of Zagreb
Milana Dodig, PhD, University of Kragujevac
Rajna Dragičević, PhD, University of Belgrade
Olivera Durbaba, PhD, University of Belgrade
Biljana Đorić-Francuski, PhD, University of Belgrade
Ljubica Đurić, PhD, University of Belgrade
Mina Đurić, PhD, University of Belgrade
Anette Đurović, PhD, University of Belgrade
Slobodan Ilić, PhD, Near East University, Cyprus
Mladen Jakovljević, PhD, University of Kosovska Mitrovica
Aleksandra Jovanović, PhD, University of Belgrade
Jelena Kostić Tomović, PhD, University of Belgrade
Marija Lojanica, PhD, University of Kragujevac
Jasmina Mahmutović, PhD, University of Sarajevo
Sandra Mardešić, PhD, University of Zagreb
Ema Miljković, PhD, University of Belgrade
Anđelka Pejović, PhD, University of Belgrade
Leonard Pon, PhD, University of Osijek
Svetlana Slijepčević Belivuk, PhD, SASA Institute for the Serbian Language
Jelena Vujić, PhD, University of Belgrade

PROOFREADER

Milica Mastilo

РЕЦЕНЗЕНТИ

- Др Емина Авдић, Универзитет „Св. Кирил и Методиј” у Скопљу
Др Арналда Добрић, Универзитет у Загребу
Др Милана Додиг, Универзитет у Крагујевцу
Др Рајна Драгићевић, Универзитет у Београду
Др Оливера Дурбаба, Универзитет у Београду
Др Биљана Ђорић-Француски, Универзитет у Београду
Др Љубица Ђурић, Универзитет у Београду
Др Мина Ђурић, Универзитет у Београду
Др Анете Ђуровић, Универзитет у Београду
Др Слободан Илић, Универзитет Блиски исток, Кипар
Др Младен Јаковљевић, Универзитет у Косовској Митровици
Др Александра Јовановић, Универзитет у Београду
Др Јелена Костић Томовић, Универзитет у Београду
Др Марија Лојаница, Универзитет у Крагујевцу
Др Јасмина Махмутовић, Универзитет у Сарајеву
Др Сандра Мардешаћ, Универзитет у Загребу
Др Ема Миљковић, Универзитет у Београду
Др Анђелка Пејовић, Универзитет у Београду
Др Леонард Пон, Универзитет у Осијеку
Др Светлана Слијепчевић Беливук, Институт за српски језик САНУ
Др Јелена Вујић, Универзитет у Београду

ЛЕКТУРА

Милица Мاستило

САДРЖАЈ / CONTENTS

1) ЛИНГВИСТИКА

Гордана Б. Ћирић Огњеновић / Gordana B. Ćirić Ognjenović

The Prosodic Properties of Clausal Parentheticals in Serbian / Prozodijske osobine parentetičkih izraza u formi klauze u srpskom jeziku 13

Стефан Јовичић / Stefan Jovičić

Место арапског језика у упоредним проучавањима семитских језика / The Place of the Arabic Language in Comparative Studies of Semitic Languages..... 45

Марија Вујовић / Marija Vujić

Konceptualno polje ljubavi u frazeologizmima italijanskog, španskog i srpskog jezika koji sadrže komponentu oko/ The Conceptual Field of Love in Italian, Spanish and Serbian Idioms with the Component Eye 59

2) ГЛОТОДИДАКТИКА

Данијела Врањеви, Лара Хеџић / Danijela Vranješ, Lara Hedžić

Förderung der interkulturellen Kompetenz mit Zeitungen und Zeitschriften im DaF-Unterricht: Bosnisch, Serbisch, Deutsch. Methodisch-didaktische Überlegungen am Beispiel des Projekts „Sprachlos?“ / Унапређивање интеркултурне компетенције уз помоћ новина и часописа у настави немачког као страног језика: босански, српски, немачки / Fostering the Intercultural Competence with Newspapers and Magazines in Teaching German as a Foreign Language: Bosnian, Serbian and German 87

Ана Вујовић / Ana Vujić

Пројектни приступ у настави француског језика / A Project-Based Approach in Teaching the French Language for Specific Purposes 105

ПРВИ НАУЧНИ РАД – СЕКЦИЈА ЗА ИЗАБРАНЕ МАСТЕР РАДОВЕ

Катарина Цветановић / Katarina Cvetanović

Тематски и граматички садржаји уџбеника за осми разред за предмет немачки језик као други страни језик / Thematic and Grammatical Contents in Textbooks for the Eight Grade for the Subject German as a Second Foreign Language..... 121

3) ТРАНСЛАТОЛОГИЈА

Љиљана Тасић / Ljiljana Tasić

Анализа превода идиома у програму за машинско превођење Google Translate на примеру романа „Читав живот“ и „Графикант“ за језички пар немачко-српски / The Analysis of the Translation of Idioms by the Google Translate Machine Translation Program in the Case of the Novels Entitled “A Whole Life” and “Der Trafikant” for the German-Serbian Language Pair 153

4) ПРИКАЗИ

Стефан Д. Милошевић / Stefan D. Milošević

Српски као страни у теорији и пракси V 175

Александар Новаковић / Aleksandar Novaković

Библиографија радова из области методике наставе српског као страног језика (2018-2022) 181

ЛИНГВИСТИКА

Gordana B. Ćirić Ognjenović*

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

Department for English Studies

PhD candidate/Researcher assistant

THE PROSODIC PROPERTIES OF CLAUSAL PARENTHETICALS IN SERBIAN

The aim of this paper is to present an analysis of the prosodic properties of clausal parentheticals in Serbian in terms of their pitch, intensity, articulation rate and intonational domain in relation to the surrounding anchor clauses. Regarding the pitch and intensity, the results indicate that the utterance seems to follow a downward trend regardless of the parenthetical interpolation. Considering the rate of articulation, no pattern can be established in the behavior of clausal parentheticals in relation to their anchor clauses. When it comes to the intonational domain, the clausal parentheticals in Serbian tend to form separate intonational phrases, thus belonging to the group of 'prototypical parenthesis', in Dehé's (2014) terms.

Key words: parentheticals, pitch, intensity, articulation rate, intonational contour

* gordana.ciric@ff.uns.ac.rs

1. Introduction

Parenthetical expressions are a linguistic phenomenon that has become the subject of great interest for linguists rather recently. The reason might lie in the fact that there are no clear boundaries as to which domain of linguistics their study should belong, and the fact that they form a heterogeneous group of expressions due to the inability to determine the set of criteria that would qualify an expression as a parenthetical. The definition that encompasses the majority of features relevant for understanding the phenomenon of parentheticals is provided by Dehé & Kavalova (2007):

Parentheticals are expressions that are linearly represented in a given string of utterance (a host sentence), but seem structurally independent at the same time. They have been argued to interrupt the prosodic flow of an utterance, introducing intonational breaks and featuring prosodic properties different from those of their host. They are outside the focus-background structure of their host utterance and are usually associated with non-truth conditional meaning. Parentheticals typically function as modifiers, additions to or comments on the current talk. They often convey the attitude of the speaker towards the content of the utterance, and/or the degree of speaker endorsement. (Dehé & Kavalova 2007: 1)

Even though parenthetical expressions form a heterogeneous group of expressions varying in length, complexity, syntactic category and function, Dehé (2014) made an attempt at providing a systematization of the syntactic types of parentheticals in spoken English, given in (1) (for an exhaustive list of references cf. Dehé 2014).

1) a. Clauses

When we were on a holiday – that reminds me, I must pick up the photos – we saw so many interesting places.

b. Clauses introduced by a conjunction

Ames, as the FBI eventually discovered, was a spy.

c. Elliptical clauses

For those of us who remember nineteen sixty-five one or two of our listeners may Tory party leadership contests used to be as the cardinals in Rome and leaders would emerge

d. Adverbial clauses

John smokes, ‘cos his place is full of dirty ashtrays.

e. Non-finite clauses

The most fundamental of our parental wishes to educate our children in our

own morality is indoctrination and a denial of their free development.

f. Non-restrictive relative clauses

He shouldn't have pushed that kid, who is so conscientious, out that door.

g. Nominal appositions

A university lecturer, Dr Brown, was arrested for the crime.

h. Lexical phrases

The secretary well-mannered as anybody will present an apology.

i. Interrogative parentheticals

Is he going do you know/think

j. Question tags

Lucy can play the viola, can she? I didn't know that.

k. Statement tag(s) and imperative tag(s)

John will go to Spain, he will.

l. Reporting verbs

The Hawks will win, says John, by at least 10 points.

m. Comment clauses

There was no other applicants, I believe, for that job.

n. Vocatives (noun phrases)

If Mary had tutored him, John, Bill would have passed.

o. Sentence adverbs

He is, unfortunately, ill.

p. One-word expressions (other than sentence adverbs)

I've been dreaming of winning a gold medal for what 20 years now

q. Interjections and filled pauses

My knowledge of this sort of thing, I admit, comes chiefly from the – um – popular press.

r. Right node raising

Amanda is, or at least she used to be, my best friend.

s. Syntactic amalgamation

John invited you'll never guess how many people to his party.

Parentheticals can also be classified into anchored, free/floating (cf. Kluck 2001; Kavalova 2007), and detached Dehé (2014: 8). Both anchored and free parentheticals are semantically related to the host. Anchored parentheticals (or an anaphoric element that they contain) refer back to an anchor in the host, usually a noun phrase, as in (2 a. and b). Free parentheticals, or any anaphoric element contained in them, do not refer to any particular element in the host, but to the main proposition as a whole. Free parentheticals provide further informa-

tion about something expressed in the host sentence or comment on the main proposition, as in (2 c). Detached parentheticals are related to the host utterance through the discourse situation, or contribute to the relation between the interlocutors in the situational context (Dehé 2014:9). Detached parentheticals are exemplified in (2 c).

2) a. Anchored parentheticals

I saw that Bob, who just got fired, was booking a flight to Brazil.

b. Free parentheticals

Bill – and this is so typical – was dating several women at the same time.

c. Detached parentheticals

The main point – Why not have a seat? – is outlined in the middle paragraph.

2. Previous studies

In the linguistic literature, the properties of parentheticals have been analyzed in terms of prosodic phrasing, as well as intonation. The features that have been taken into account are intensity, articulation rate, fundamental frequency, pauses before and after a parenthetical construction, and the intonation contour of parenthetical constructions.

Regarding the intensity of parenthetical constructions, the general conclusion is that parenthetical constructions differ from their surrounding either by decreasing or increasing in intensity (Bolinger 1986: 186; Öhlschläger 1996: 317; Wichmann 2001: 180f). Some authors, however, insist on a reduction in intensity of a parenthetical construction (Crystal 1969; Jung 1980: 116). When it comes to the changes in articulation rate, parenthetical expressions are described as increasing in tempo (Crystal 1969: 174; Jung 1980: 161; Schwyzer 1939: 31f). Authors like Bolinger (1989: 186), Öhlschläger (1996: 317), and Wichmann (2001: 180f) speak in more general terms, saying that parenthetical constructions may involve a change in the rate of articulation which can be realized as an increase or decrease in tempo dependent on the articulation rate of the anchor clause. A change is also posited between the pitch of parenthetical constructions in comparison to that of their anchor clause (Öhlschläger 1996: 317). Some authors regard the pitch of parentheticals as potentially lower or higher (Schwyzer 1939: 31; Bolinger 1989: 186; Wichmann 2001: 181), while some suggest that they are necessarily of a lower (Crystal 1969: 174; Jung 1980: 161) or a narrower pitch range (Brandt 1994: 10).

Attitudes towards pauses being a distinctive feature of parentheticals also differ. Pierrehumbert (1987) says that parenthetical constructions do not necessarily

have to be indicated by pauses, as boundaries are not necessarily marked by pauses, but can be marked by the lengthening of the last syllable in the phrase. For Altmann (1981: 202) they are clearly set off by pauses, while there are some authors who are less exclusive and say that parentheticals are often, but not obligatorily, marked by pauses (Schwyzer 1939: 31; Bolinger 1989: 186; Brandt 1994: 10; Öhlschläger 1996: 317).

Regarding the intonation contour of parenthetical expressions, Nespor & Vogel (1989: 1988-90) assume that parentheticals are obligatorily phrased in a separate intonation phrase (IP), as well as that the strings preceding and following a parenthetical form their own IPs, which would not necessarily happen had not the parenthetical been inserted. According to Bolinger (1989: 195), parenthetical expressions are said to interrupt the prosodic flow of the frame utterance. Ladd (1986) suggests the analysis in terms of a compound prosodic domain (CPD), where the matrix clause forms a single domain (the outer IP) across which declination applies, regardless of it being interrupted by the parenthetical domain. The CPD analysis is compatible with Wichmann's (2001: 181) view that parentheticals, being asides, should not interrupt the overall downtrend of the utterance, and that editing parentheticals out of the host utterance should result in coherent contours. Wichmann (2001: 186-8) also adds pitch compression, and possibly pitch extension, as a means of marking a parenthetical, which could interfere with the overall downtrend of the utterance. Supposedly, a downward trend begun before the parenthetical may be picked up at a higher level after a parenthetical with expanded pitch, or at a lower level, following a parenthetical with compressed pitch. Selkirk (2005:6) analyzes parentheticals as Comma Phrases, which are "performed as distinct speech acts and set off by Intonational Phrase edges from what surrounds them." A Comma Phrase is a +comma marked constituent, where a +comma feature results in "comma intonation" and CI semantics, and enables the distinction between parentheticals and other adjoined phrases which also appear in "routine modifier structures" (Potts 2005).

An interesting account of the prosodic properties of parentheticals is given in Döring (2007). In accounting for prosodic properties of parenthetical expression, Döring (2007) focuses on sentential and non-sentential parenthetical constructions in modern German.

To test the hypothesis that parenthetical expressions are quieter than their surrounding anchor clauses, Döring (2007: 293) compared the average intensity of a parenthetical construction to the average intensity of their surrounding anchor clauses. The results indicated that there are examples where the average

intensity of the parenthetical constructions is lower than the intensity of their surrounding anchor clauses, where the intensity of the parenthetical construction is equal to the average of the whole utterance, and where the parenthetical has higher intensity than the average of the whole utterance. When comparing the intensity of a parenthetical construction to the intensity of the part of the anchor clause preceding the parenthetical construction (PAPPC), no examples are found in which the parenthetical construction increases in intensity in comparison to the PAPPC. However, there is a case where no difference in intensity between the PAPPC and the parenthetical construction can be confirmed, or where the difference is very small because it is not between two sounds but between two longer units. Regarding the hypothesis that parentheticals are faster than their surrounding anchor clause, Döring (2007: 293) detected an acceleration throughout the parenthetical construction, especially when compared to the PAPPC, which is quite often reduced in articulation rate compared to the average articulation rate of the whole utterance. Concerning the pitch of parenthetical expressions, Döring (2007: 294) found that parenthetical constructions tend to be lower in fundamental frequency than their anchor clause, especially in comparison to the PAPPC. When it comes to the hypothesis that parentheticals are set off by pauses, Döring (2007: 295-6) found examples where parenthetical constructions are clearly set off by pauses, where a parenthetical does not have to be surrounded by pauses but it may be set off by a preceding pause only, and where there is no pause marking the parenthetical construction either before or after the parenthetical.

Concerning the hypothesis that parentheticals have a clear intonation contour of their own Döring (2007: 297) says that it would mean that they have to be set off from their surrounding anchor clause or, at least, from the PAPPC. Therefore, it is necessary to study the transition zone, i.e. the right boundary of the PAPPC and the potential pause. It would also be useful to analyze the change in range of pitch and/or intensity instead of comparing the average results. For these reasons, Döring (2007) focuses on the pitch jump within the transition zone and looks into the phonological domain of the parenthetical construction. To complete the picture of the transition zone, she also analyzes the phonological domains of the PAPPC. According to Döring (2007), the end of the PAPPC is often clearly indicated as such. The right tone of the PAPPC tends to be a leading tone. Prepausal lengthening is often to be considered a boundary marker. This lengthening, however, is by no means obligatory, even if a fricative is involved. The last tone of the PAPPC is often neither a high- nor a low-level tone but rather a mid-level tone. Both criteria, lengthening and tone, are independent and can be combined,

but they do not apply to all cases. If they occur in combination, the edge is clearly marked (298-299). Döring (2007: 299) says that no distinctive characteristics can be derived from the analysis of pauses. When focusing on the possibility of pauses between the PAPPCs and the parenthetical construction, it can be inferred that in all examples the parenthetical construction is preceded by a position in the anchor clause where pauses may be introduced. This means that the transition zone has to provide a potential pause position, which may be realized as a silent pause.

Parenthetical constructions can be lower in fundamental frequency and intensity than their surroundings, but this characteristic is not distinctive. For this reason, Döring (2007: 300) focuses on changes in pitch and intensity range instead of focusing on the relation between the average fundamental frequency and intensity. There are two possibilities – that the PAPPC has a wider range in pitch and/or intensity and the parenthetical construction a narrower, or the opposite. Döring (2007: 300) shows that the pitch range of the parenthetical construction is considerably narrower than the pitch range of the whole utterance. Regarding the pitch range in comparison the PAPPC, this observation is not consistent. In some cases there is a change in the pitch range, but in some no change in pitch range between the PAPPC and the parenthetical construction can be confirmed. The change in pitch range is a very common occurrence, but it is by no means distinctive.

Döring (2007) has shown that parenthetical constructions tend to be lower in fundamental frequency than their surrounding anchor clauses, especially in comparison to the PAPPC. Döring (2007: 302) further focuses on the pitch(es) within the transition zone, in particular on the realization of the shift and on the first pitch of the parenthetical construction. She finds examples with a clear pitch jump downwards (measuring the onset) over the pause, examples where the parenthetical construction starts on a rise-fall tone, and examples where the parenthetical construction starts on a falling pitch with an observed clear pitch jump upwards.

Pitch jumps appear to be a current but not obligatory characteristic of the transition zone. They are likely to occur in combination with a silent pause, but not necessarily, and they are not limited in direction, but tend to be downwards. Consequently, the pitch that sets off the parenthetical construction tends to be lower than the pitch that ends the PAPPC. Therefore, the left edge of a parenthetical construction is often realized after a pitch jump in comparison to the PAPPC. Moreover, the parenthetical construction often starts on a rise-fall pitch, but this too is by no means obligatory (2007: 303).

In Döring's (2007) corpus, the parenthetical constructions in all examples have their own intonation contour and form an IP of their own. She further obser-

ves that left boundary tones of the IP of the parenthetical construction are always established, which is not consistent with right boundary tones. Some parenthetical constructions do not have a proper end, meaning that the boundary between the right end of the parenthetical construction and the beginning of the second part of the anchor clause is sometimes fuzzy. The left boundary marker is always realized (cf. comments on potential pause, pitch jump, rise-fall tone), because it plays an indicative role. The right boundary marker, however, is not necessary to detect the parenthetical construction. This observation fits her theory that the transition zone is more important than the end of the parenthetical construction (304).

The phonological domain of the PAPPCC tends to be hierarchically lower than an IP. It can form a phonological phrase, but it can also form the domain of a prosodic word. However, the phonological phrase cannot be established as the maximal phonological domain of the PAPPCC, because examples of PAPPCCs forming an IP can be found in the corpus.

A more recent account of the prosodic properties of parenthetical constructions is given in Dehé (2014), where she explores the relation between syntactic and prosodic parenthesis, and proves that one-to-one relation between the syntactic and prosodic parenthesis, in the sense that “strings that are parentheticals in the syntax are marked by certain defining prosodic characteristics in speech” (261), does not exist. Dehé (2014) focuses on sentential parentheticals, comment clauses and one-word parentheticals (what, say) to show that what could be argued to be a ‘prototypical’ parenthetical in that it matches both the syntactic and the prosodic criteria cannot be considered a rule in actual speech. It is not true that strings that are parentheticals in the syntax are always realized with a specific prosodic pattern. Particularly, they are not always set off by intonational breaks.

The fact that parenthetical strings are external to the syntactic structure of the host does not mean that they necessarily interrupt the prosodic flow of the utterance. A large number is found of syntactic parentheticals that are prosodically integrated into an adjacent domain as a part of the prehead or tail, or function as transitional material/pause fillers. Such cases do not qualify as prosodic parentheticals (2014: 280).

Together with integrated patterns, a number of other options exists. Longer, more complex interpolations exhibit one of the following patterns:

3) a. They represent cases of prosodic parenthesis being different from the surrounding prosodic pattern (e.g., marked by a change in pitch, intonational breaks, speeding-up in tempo), but the boundaries of the prosodic domain do not correspond to the edges of the corresponding syntactic constituent (2014: 280).

b. They form a separate intonation domain, i.e., syntactic and prosodic boundaries coincide, but the relevant domain is not prosodically different at all but simply replicates a previous prosodic pattern and, therefore, does not qualify as prosodic parenthesis (2014: 280).

Shorter syntactic interpolations may be assigned the nucleus of an intonational domain, and may be joined by some material from the host utterance to form one syntactic unit, regardless of the syntactic boundaries. In certain utterances, the parenthetical interpolation makes an important contribution to the overall well-formedness complementing a tonal contour, and thus allowing for tonal parallelism and similar sizes of adjacent prosodic domains (2014: 280).

Dehé (2014) concludes that a definition which includes both syntactic and intonational criteria is problematic, and that, therefore, both a syntactic and a prosodic definition are necessary. This assumption leads to some straightforward predictions. Firstly, there are cases of parenthetical expressions which match both the syntactic and the prosodic criteria – ‘prototypical parentheticals’. Secondly, there are expressions which are external to the syntax of the host, but do not correspond to the prosodic definition of interrupting the prosodic flow of the utterance in any way. These can exemplify ‘integrated parentheticals’, or cases of syntactic interpolations that are not ‘prosodically integrated’ but are not ‘prosodically different’. Thirdly, examples of purely prosodic parenthesis which meet the prosodic criteria of interrupting the prosodic flow of an utterance but do not correspond to syntactic constituents wedged into another syntactic structure are expected to be found (2014: 281).

Based on the finding of the previous studies presented, research questions are formulated and presented in Section 3.

3. Methodology

3.1 The aim of the study

The aim of this paper is to describe the prosodic properties of anchored and free parentheticals in Serbian, focusing on the types that Dehé (2014) labels as clauses introduced by a conjunction, elliptical clauses, adverbial clauses, non-finite clauses, non-restrictive relative clauses, interrogative parentheticals, and reporting verbs.

3.2 Hypotheses and parameters measured

The hypotheses that this paper aims at testing are the following:

- 4) Clausal parentheticals in Serbian exhibit some special prosodic features
- 5) Clausal parentheticals in Serbian belong to the group of ‘prosodically different parenthesis’ in Dehé’s (2014) terms

In testing these hypotheses, the following parameters are taken into account:

6) The intensity of the parenthetical expression is measured and compared to the intensity of the PAPPC, and to the intensity of the PAFPC (part of the anchor following parenthetical clause).

7) The articulation rate of the parenthetical expression is measured and compared to the articulation rate of the PAPPC and the articulation rate of the PAFPC.

8) The mean pitch of the parenthetical expression is measured and compared to the mean pitch of the PAPPC, and the mean pitch of the PAFPC.

9) The intonational contours of PAPPC, PAFPC and the parenthetical are analyzed with the aim of determining whether parenthetical constructions form separate intonational phrases.

3.3 Participants

The participants in the study are five native speakers of Serbian. The participants are aged between 24 and 55, and are of different educational backgrounds. Participants that are later in the paper referred to as “Participant 2” and “Participant 4” are male participants, while 1, 3, and 5 are female participants. The participants have no hearing or speaking conditions or problems. During the conduction of the research, ethical norms were respected.

3.4 Corpus

The corpus consists of seven sentences written in standard Serbian, all of which host one anchored or free parenthetical expression. The sentences were read by five native speakers of Serbian (35 sentences in total). The sentences host parenthetical expressions that Dehé (2014) labels as clauses introduced by a conjunction, elliptical clauses, adverbial clauses, non-finite clauses, non-restrictive relative clauses, interrogative parentheticals, and reporting verbs.

3.5 Procedure

The participants were presented with a list of sentences hosting the above-mentioned types of clausal parenthetical expressions. They were given time to read the sentences for themselves, and were invited to ask questions should there be any unclear points about the structure and meaning of the sentences. All of the participants noticed the absence of commas in the places where they would expect them. They were told that the author did not want to suggest the potential places for pauses, and were invited to make a pause wherever they considered it to be necessary. Once the participants indicated that they were ready, they read the sentences aloud and were recorded. The recording was done in a sound proof room in order to avoid possible distractions. The recordings were then analyzed using PRAAT.

4. Results and discussion

4.1 *The prosodic properties of clauses introduced by a conjunction*

The prosodic properties of clauses introduced by a conjunction were analyzed using the example of a sentence given in 10) (the sentences in b. – that were given under the examples in Serbian – are translations given for the purpose of the article):

10) a. *Bilo je zaista mnogo učesnika na takmičenju. Međutim Anja je kao što se očekivalo osvojila prvo mesto.*

b. A lot of participants attended the competition. However, Anja, as expected, won the first place.

Regarding the mean pitch of the parenthetical clause introduced by a conjunction compared to the mean pitch of the surrounding PAPPC and PAFPC, it has been noticed that the parenthetical tends to be lower in pitch than the PAPPC, but higher in pitch than the PAFPC. In other words, a tendency has been noticed for the utterance to follow a downward trend regardless of the parenthetical interpolation. This is partially consistent with Döring's (2007) findings that parenthetical interpolations are lower in pitch than the surrounding material.

Considering the intensity of the parenthetical clause introduced by a conjunction compared to the intensity of the surrounding PAPPC and PAFPC, it can be noticed that the utterance seems to fall in intensity regardless of the parenthetical interpolation. In other words, the parenthetical clause introduced by a conjunction tends to be lower in intensity than the PAPPC, but higher in intensity than the PAFPC. This corroborates Döring's (2007) finding that intensity of parentheticals does not increase in comparison to the PAPPC.

When it comes to the changes in the articulation rate, no regular pattern has been noticed. Three out of five participants made no significant differences in the articulation rate of the PAPPC, the parenthetical, and the PAFPC. One participant pronounced the PAFPC more slowly than the parenthetical and the PAFPC, and one pronounced it more rapidly than the parenthetical and the PAFPC.

Considering the pauses preceding and following the parenthetical clause introduced by a conjunction, a strong tendency has been noticed to put a pause preceding the parenthetical interpolation, while only one participant made a pause following the parenthetical clause.

Regarding the intonational domain of the parenthetical clause introduced by a conjunction, it can be concluded that it tends to form a separate intonational phrase. This tendency was noticed and described by Döring (2007) (see p.8). The first participant

indicated the intonational separateness of the parenthetical clause introduced by a conjunction using the pause preceding the parenthetical, the pitch reset at the beginning of the parenthetical, and the pitch rise at its end, which is followed by the pitch reset at the beginning of the PAFPC. The second and the fourth participant indicated the separate IP of the parenthetical by the pause preceding the parenthetical, and the pitch rise at the end of the parenthetical, which is followed by the pitch reset at the beginning of the PAFPC. In the third case, the separate IP of the parenthetical is indicated by the pauses surrounding the parenthetical, as well as by a serious pitch rise at its end, which is followed by the pitch reset at the beginning of the PAFPC. In the fifth case, there are no pauses surrounding the parenthetical, but the separate intonational domain of the parenthetical is indicated by the pitch reset at the beginning of the parenthetical, and the pitch rise at its end, which is followed by the pitch reset at the beginning of the PAFPC. The results of each participant are given in Table 1.

Table 1 The prosodic properties of clauses introduced by a conjunction

CLAUSE INTRODUCED BY A CONJUNCTION						
Parameter	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Average
mean pitch in the parenthetical	184.8 Hz	137.5 Hz	180 Hz	140.8 Hz	230 Hz	174.62 Hz
mean pitch in the PAPP	201.5 Hz	140.9 Hz	180 Hz	159.8 Hz	200.8 Hz	176.6 Hz
mean pitch in the PAFPC	152.8 Hz	122.2 Hz	164 Hz	126.5 Hz	190.5 Hz	151.2 Hz
lowest pitch in the PAPP	194 Hz	124.9 Hz	163.6 Hz	120 Hz	181.8 Hz	156.86 Hz
highest pitch in the PAPP	249 Hz	151.7 Hz	204.3 Hz	195 Hz	328.7 Hz	227 Hz
lowest pitch in the parenthetical	176 Hz	116.9 Hz	137 Hz	113.6 Hz	166 Hz	141.9 Hz
highest pitch in the parenthetical	212.9 Hz	157.6 Hz	265 Hz	171 Hz	360 Hz	233.3 Hz
lowest pitch in the PAFPC	135.6 Hz	113 Hz	134 Hz	103.1 Hz	149.8 Hz	127.1 Hz
highest pitch in the PAFPC	172.1 Hz	155.4 Hz	195.4 Hz	202.6 Hz	215 Hz	188.1 Hz
intensity of the PAPP	77.3 dB	75.6 dB	76.6 dB	72 dB	76.1 dB	75.52 dB

The prosodic properties of clausal parentheticals...

intensity of the parenthetical	73.6 dB	75 dB	74.4 dB	68.7 dB	73.9 dB	73.12 dB
intensity of the PAFPC	72.2 dB	72.9 dB	74.1 dB	67.1 dB	78.7 dB	73 dB
articulation rate in PAPP	0.21	0.10	0.18	0.14	0.12	0.15
articulation rate in the parenthetical	0.15	0.11	0.16	0.13	0.15	0.14
articulation rate in the PAFPC	0.15	0.13	0.16	0.15	0.15	0.12
duration of the pause preceding the parenthetical	0.05s	0.07s	0.06s	0.02s	no pause	0.04s
duration of the pause following the parenthetical	no pause	no pause	0.22s	no pause	no pause	0.04s
duration of the pause following the parenthetical	no pause	no pause	0.22s	no pause	no pause	0.04s

4.2 The prosodic properties of elliptical clauses

The prosodic properties of elliptical clauses were analyzed using the sentence in 11):

11) a. One koji prođu u drugi krug takmičenja možda dvoje-troje naših kandidata hoće očekuje besplatan put u Rim.

b. Those who enter the second round of the competition one or two of our candidates may get a free trip to Rome.

Regarding the mean pitch of the parenthetical elliptical clause compared to the mean pitch of the surrounding PAPP and PAFPC, it can be said that the parenthetical tends to be lower in pitch than the PAPP, but higher in pitch than the PAFPC. In other words, a tendency has been noticed for the utterance to follow a downward trend regardless of the parenthetical interpolation. This is in line with Wichmann's (2001) view that a downward trend begun before the parenthetical may be picked up at a higher level after a parenthetical with expanded pitch, or at a lower level, following a parenthetical with compressed pitch.

Considering the intensity of the parenthetical elliptical clause compared to the intensity of the surrounding PAPP and PAFPC, it can be noticed that the utterance seems to fall in intensity regardless of the parenthetical interpolation. In other words, the elliptical clause tends to be lower in intensity than the PAPP, but higher in intensity than the PAFPC. Only one participant pronounced the parenthetical with the intensity lower than in the PAPP and the PAFPC. This is in line with Döring's (2007) view that parentheticals fall in intensity compared to the PAPP.

When it comes to the change in the articulation rate, three out of five participants made insignificant changes throughout the utterance. One participant pronounced the parenthetical more rapidly than the surrounding material, while one participant pronounced the parenthetical as slower than the PAPP, but more rapid than the PAFPC.

Considering the pauses preceding and following the parenthetical elliptical clause, no pattern can be established. Two participants marked the parenthetical interpolation by strong pauses preceding and following it. One participant put only the pause between the parenthetical and the PAFPC, one put it between the PAPP and the parenthetical, while one participants used no pauses.

Regarding the intonational domain of the parenthetical elliptical clause, it can be concluded that it tends to form a separate intonational phrase (four out of five participants pronounced it as a separate IP), which is in line with Döring's (2007) results of the analysis of parentheticals' intonational domains. The first participant indicated the intonational boundary between the PAPP and the parenthetical by the pitch rise at the end of the PAPP, followed by the pitch reset at the beginning of the parenthetical; the intonational boundary between the parenthetical and the PAFPC is indicated by a strong pause, and by a major pitch movement at the end of the parenthetical, followed by the pitch reset at the beginning of the PAFPC. The second and the third participant indicated the separate intonational domain of the parenthetical by strong pauses surrounding it, the pitch reset at the beginning of the parenthetical, its major upward pitch movement, and the pitch reset at the beginning of the PAFPC. In the fourth case, there are no pauses between the PAPP and the parenthetical, and the PAPP ends at almost the same pitch that the parenthetical starts with, which might suggest that they form a single IP. This potential IP ends with a rise, and the PAFPC begins with a pitch reset, following its own downward movement. The fifth participant indicated the intonational separateness of the parenthetical by the pause preceding it, the pitch reset at its beginning, its ending with a rise, and the pitch reset at the beginning of the PAFPC.

The prosodic properties of clausal parentheticals...

The numerical representation of the participants' results is given in Table 2.

Table 2 The prosodic properties of elliptical clauses

ELLIPTICAL CLAUSE						
Parameter	Partici- pant 1	Partici- pant 2	Partici- pant 3	Partici- pant 4	Partici- pant 5	Average
mean pitch in the parenthetical	175.1 Hz	145.4 Hz	188 Hz	130.5 Hz	229.9 Hz	173.8 Hz
mean pitch in the PAPP	211.8 Hz	150.2 Hz	213.2 Hz	169.6 Hz	268.2 Hz	202.6 Hz
mean pitch in the PAFPC	161.8 Hz	143.4 Hz	180.6 Hz	125.14 Hz	232.6 Hz	168.71 Hz
lowest pitch in the PAPP	150.1 Hz	128 Hz	140.2 Hz	128.8 Hz	210.9 Hz	151.6 Hz
highest pitch in the PAPP	276.6 Hz	208.7 Hz	321.1 Hz	208.1 Hz	420 Hz	286.9 Hz
lowest pitch in the parenthetical	142.5 Hz	119.2 Hz	141.1 Hz	100.6 Hz	143.2 Hz	129.32 Hz
highest pitch in the parenthetical	223.8 Hz	202.1 Hz	327.9 Hz	172.1 Hz	348.5 Hz	254.88 Hz
lowest pitch in the PAFPC	149.4 Hz	112.4 Hz	100.9 Hz	97.9		
Hz	219.9 Hz	136.1 Hz				
highest pitch in the PAFPC	198.9 Hz	164 Hz	290.1 Hz	163.6 Hz	362.3 Hz	235.78 Hz
intensity of the PAPP	74.3 dB	74.2 dB	76.5 dB	70.4 dB	77.1 dB	74.5 dB
intensity of the parenthetical	72.1 dB	72.9 dB	76 dB	68.6 dB	76.4 dB	73.2 dB
intensity of the PAFPC	70.2 dB	73.5 dB	76.1 dB	64.1 dB	75.9 dB	71.96 dB
articulation rate in PAPP	0.21	0.19	0.17	0.13	0.26	0.19
articulation rate in the parenthetical	0.18	0.17	0.18	0.17	0.25	0.19

articulation rate in the PAFPC	0.22	0.16	0.19	0.22	0.25	0.21
duration of the pause preceding the parenthetical	no pause	0.31s	0.19s	no pause	0.08s	0.12s
duration of the pause following the parenthetical	0.27s	0.13s	0.28s	no pause	no pause	0.14s

4.3 The prosodic properties of adverbial clauses

The example in 12) served as the basis for the analysis of the prosodic properties of adverbial clauses:

12) a. Nisam siguran čime su se dedina braća bavila. Dejan je jer soba mu je prepuna trofeja sigurno nekad bio uspješan sportista.

b. I'm not sure what my grandpa's brothers did for a living. Dejan because his room is full of trophies must have been a successful sportsman.

Regarding the mean pitch of the parenthetical adverbial clause compared to the mean pitch of the PAFPC, it has been noticed that the parenthetical is lower in pitch than the PAFPC, as seen in Table 3. This goes in favor of Döring's (2007) analysis of parentheticals being lower in pitch than their surrounding.

Considering the intensity of the parenthetical adverbial clause compared to the intensity of the PAFPC, it has been noticed that the parenthetical tends to be quieter than the PAFPC. This finding is in line with Crystal's (1969) and Jung's (1980) insisting on the reduction in parentheticals' intensity compared to their surrounding.

When it comes to the changes in the articulation rate, no pattern has been noticed. Two participants made no significant differences in the articulation rate of the PAFPC and the parenthetical, two pronounced the PAFPC more rapidly, and one pronounced the parenthetical more rapidly.

Considering the pause between the PAFPC and the parenthetical, three participants made a pause, while two did not.

Regarding the intonational domain of the parenthetical adverbial clause, a tendency has been noticed for it to form a separate IP, as already noticed by Döring (2007). The first participant indicated the intonational separateness of the parenthetical adverbial clause using the pause before the parenthetical and a major upward pitch movement in the middle of the parenthetical. The second parti-

The prosodic properties of clausal parentheticals...

participant indicated the parenthetical's intonational separateness with the pitch rise with which the PAPPCC ends, the pause before the parenthetical, the pitch reset the parenthetical starts with, and the rise that occurs in the middle of the parenthetical. In the third case, it is indicated by the strong pause separating the PAPPCC and the parenthetical, the major pitch rise at the end of the PAPPCC, and the pitch reset at the beginning of the parenthetical. In the fourth case, the parenthetical's separate intonational domain is indicated by the significantly lower pitch at its beginning compared to the ending of the PAPPCC, as well as by a major upward pitch movement at its ending. The fifth participant indicated the separate IP of the parenthetical by a major rise at the end of the PAPPCC, followed by the pitch reset at the beginning of the parenthetical, and a major upward pitch movement in the parenthetical.

Table 3 The prosodic properties of adverbial clauses

ADVERBIAL CLAUSE						
Parameter	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Average
mean pitch in the parenthetical	159.2 Hz	127.1 Hz	174.9 Hz	126.4 Hz	212 Hz	159.92 Hz
mean pitch in the PAPPCC	192.5 Hz	149.6 Hz	197.1 Hz	153 Hz	266.4 Hz	191.72 Hz
mean pitch in the PAFPC	/	/	/	/	/	/
lowest pitch in the PAPPCC	156.1 Hz	119.1 Hz	142 Hz	118.8 Hz	157.2 Hz	138.64 Hz
highest pitch in the PAPPCC	242.6 Hz	185.7 Hz	292.1 Hz	221.3 Hz	439 Hz	276.14 Hz
lowest pitch in the parenthetical	138.8 Hz	97.2 Hz	109.2 Hz	106.2 Hz	152.1 Hz	120.7 Hz
highest pitch in the parenthetical	195 Hz	159.6 Hz	231 Hz	141.1 Hz	356.9 Hz	216.72 Hz
lowest pitch in the PAFPC	/	/	/	/	/	/
highest pitch in the PAFPC	/	/	/	/	/	/
intensity of the PAPPCC	75.5 dB	75 dB	75.8 dB	68 dB	77.2 dB	74.3 dB

intensity of the parenthetical	73 dB	74.7 dB	74.9 dB	64.4 dB	75.8 dB	72.56 dB
intensity of the PAFPC	/	/	/	/	/	/
articulation rate in PAPP	0.14	0.15	0.18	0.15	0.19	0.16
articulation rate in the parenthetical	0.16	0.13	0.18	0.22	0.20	0.18
articulation rate in the PAFPC	/	/	/	/	/	/
duration of the pause preceding the parenthetical	0.05s	0.09s	0.22s	no pause	no pause	0.07s
duration of the pause following the parenthetical	no PAFPC	no PAFPC	no PAFPC	no PAFPC	no PAFPC	/

4.4 The prosodic properties of non-finite clauses

The prosodic properties of non-finite clauses were analyzed using the example given in 13):

13) a. Naš najvažniji cilj edukovati decu o važnosti mentalnog zdravlja je ispunjen.

b. Our most important goal to educate children about the importance of mental health has been accomplished.

Regarding the mean pitch of the parenthetical non-finite clause compared to the mean pitch of the surrounding PAPP and PAFPC, it can be said that the parenthetical tends to be lower in pitch than the PAPP, but higher in pitch than the PAFPC. In other words, a tendency has been noticed for the utterance to follow a downward trend regardless of the parenthetical interpolation, as noticed by Wichmann (2001).

Considering the intensity of the parenthetical non-finite clause compared to the intensity of the surrounding anchor material, it has been noticed the parenthetical is lower in intensity than the PAPP, but higher in intensity than the PAFPC. In other words, the utterance follows a downtrend in intensity. This supports Döring's (2007) claim that the intensity of a parenthetical expression does

not increase in comparison to the PAPPC, as well as Crystal's (1969) and Jung's (1980) insisting on reduction in intensity.

When it comes to the articulation rate of the parenthetical non-finite clause compared to the articulation rate of the PAPPC and the PAFPC, no pattern can be established. Two participants pronounced the parenthetical more rapidly than the surrounding material, two participants pronounced the PAPPC in a slower manner than the parenthetical and the PAFPC, and in one case the utterance followed a downward trend in the rate of articulation.

Considering the pauses preceding and following the parenthetical, three participants put pauses both between the PAPPC and the parenthetical, and between the parenthetical and the PAFPC. One participant put only a pause preceding the parenthetical, while one participant pronounced the utterance without pauses surrounding the parenthetical.

Regarding the intonational domain of the parenthetical non-finite clause, it can be said that it tends to form a separate IP, even though in two cases the parenthetical and the PAFPC do not seem to form separate IPs. The first participant indicated that the PAPPC and the parenthetical form separate IPs using the pitch rise at the end of the PAPPC and the pitch reset at the beginning of the parenthetical. However, she apparently did not pronounce the parenthetical and the PAFPC as separate IPs, since the end of the parenthetical and the beginning of the PAFPC are at nearly the same frequency, and there are no pauses between them. In the second case, the separate intonational domain of the parenthetical is indicated by strong pauses preceding and following it, the pitch reset at the beginning of the parenthetical, the pitch rise at its end, and the pitch reset at the beginning of the PAFPC. In the third case, the separate intonational domain of the parenthetical is indicated by strong pauses before and after the parenthetical, and a major pitch rise at its ending, which is followed by pitch reset at the beginning of the PAFPC. The fourth participant indicated that the PAPPC and the parenthetical form separate intonational domains by making a pause between them, the pitch rise at the end of the PAPPC and the pitch reset at the beginning of the parenthetical. He, however, did not pronounce the parenthetical and the PAFPC as separate IPs, since one ends at the other begins at the same frequency, and the parenthetical does not have a significant pitch movement, but rather they together follow a downward trend. In the fifth case, the separate intonational domain of the parenthetical is indicated by the pauses surrounding it, as well as by the major pitch rise it is characterized by, which is followed by pitch reset in the PAFPC. The results that served as the basis for the analysis given above are given in Table 4.

Table 4 The prosodic properties on non-finite clauses

NON-FINITE CLAUSE						
Parameter	Partici- pant 1	Partici- pant 2	Partici- pant 3	Partici- pant 4	Partici- pant 5	Average
mean pitch in the parenthetical	174.7	141 Hz	179 Hz	140.3 Hz	213.7 Hz	169.7 Hz
mean pitch in the PAPP	195.3 Hz	162.8 Hz	196 Hz	185 Hz	312.4 Hz	210.3 Hz
mean pitch in the PAFPC	145.8 Hz	107.1 Hz	174 Hz	132.2 Hz	198.8 Hz	151.6 Hz
lowest pitch in the PAPP	102.8 Hz	132 Hz	139.1 Hz	146 Hz	209.3 Hz	132.Hz
highest pitch in the PAPP	229.6 Hz	179.5 Hz	303 Hz	212.6 Hz	450 Hz	275 Hz
lowest pitch in the parenthetical	102.8 Hz	120.3 Hz	128.3 Hz	123.3 Hz	185.2 Hz	132 Hz
highest pitch in the parenthetical	274.5 Hz	178.3 Hz	251.5 Hz	211.6 Hz	311.5 Hz	245.5 Hz
lowest pitch in the PAFPC	81.38 Hz	107.1 Hz	136.5 Hz	118.1 Hz	138.5 Hz	116.32 Hz
highest pitch in the PAFPC	176.8 Hz	142.7 Hz	206.7 Hz	144 Hz	182.3 Hz	134.1 Hz
intensity of the PAPP	74.9 dB	77 dB	76.2 dB	72.8 dB	81.7 dB	76.5 dB
intensity of the parenthetical	72.5 dB	77 dB	75.8 dB	69.7 dB	76.6 dB	74.3 dB
intensity of the PAFPC	67.7 dB	74.3 dB	72.5 dB	65 dB	71.5 dB	70.2 dB
articulation rate in PAPP	0.26	0.20	0.25	0.21	0.26	0.24
articulation rate in the parenthetical	0.16	0.16	0.18	0.16	0.24	0.18
articulation rate in the PAFPC	0.26	0.20	0.20	0.16	0.23	0.21

duration of the pause preceding the parenthetical	no pause	0.30s	0.35s	0.04s	0.05s	0.15s
duration of the pause following the parenthetical	no pause	0.26s	0.13s	no pause	0.07s	0.09s

4.5 The prosodic properties non-restrictive relative clauses

The example given in 14) served to analyze the prosodic properties of non-restrictive relative clauses:

14) a. Nije trebalo da dozvole da to dete koje je tako mirno i dobro bude žrtva vršnjačkog nasilja.

b. They shouldn't have permitted that child who is so calm and good to be a victim of his peers.

Regarding the mean pitch of the parenthetical non-restrictive relative clause compared to the pitch of the PAPPC and the PAFPC, it can be said that the utterance follows a downward trend regardless of the parenthetical interpolation (which is in line with Döring's (2007) and Wichmann's (2001) findings. Only in one case, the parenthetical is higher in pitch than the surrounding anchor material, as seen in Table 5.

Considering the intensity of the parenthetical non-restrictive relative clause compared to the intensity of the surrounding anchor material, it can be noticed that the utterance follows a downward trend in intensity regardless of the parenthetical interpolation.

When it comes to the articulation rate of the parenthetical non-restrictive relative clause compared to the PAPPC and the PAFPC, no pattern has been noticed. In three cases, the parenthetical is pronounced more rapidly than the surrounding material, in one case the change in the articulation rate throughout the utterance is insignificant, while in one case the utterance is getting slower throughout its course.

Considering the pauses preceding and following the parenthetical non-restrictive relative clause, a strong tendency has been noticed to put the pauses both between the PAPPC and the parenthetical, and between the parenthetical and the PAFPC. Only one participant did not put the pause between the PAPPC and the parenthetical. These results are in line with Altman's (1981) findings.

Regarding the intonational domain, it can be said that the parenthetical non-restrictive relative clause tends to form a separate IP, which is consistent

with Döring's (2007) view of parentheticals as obligatorily forming separate IPs. The first participant indicated the intonational separateness of the non-restrictive relative clause by the pauses surrounding it, as well as by the major pitch rise in its middle. The second participant indicated the separate intonational domain of the parenthetical by the pauses preceding and following it, the pitch reset at its beginning, and the pitch rise at its ending, which is followed by the pitch reset at the beginning of the PAFPC. The third and the fourth participant indicated the separate IP of the parenthetical only by the pauses surrounding it. In the case of the fifth participant, the separate intonational domain of the parenthetical is indicated by the difference in the frequency at the end of the PAPP and the beginning of the parenthetical, the major upward pitch movement of the parenthetical, and the pause between the parenthetical and the PAFPC.

Table 5 The prosodic properties of NRRC

NON-RESTRICTIVE RELATIVE CLAUSE						
Parameter	Partici- pant 1	Partici- pant 2	Partici- pant 3	Partici- pant 4	Partici- pant 5	Average
mean pitch in the parenthetical	172.7 Hz	140.9 Hz	196.4 Hz	159.4 Hz	254.4 Hz	184.8 Hz
mean pitch in the PAPP	176.5 Hz	145.9 Hz	204.6 Hz	168.6 Hz	223.9 Hz	183.9 Hz
mean pitch in the PAFPC	156.4 Hz	136.7 Hz	176.1 Hz	139.8 Hz	221.7 Hz	166.14 Hz
lowest pitch in the PAPP	142.8 Hz	122.2 Hz	154.9 Hz	127.8 Hz	147.8 Hz	139.1 Hz
highest pitch in the PAPP	268.7 Hz	186.5 Hz	366 Hz	240 Hz	384 Hz	289 Hz
lowest pitch in the parenthetical	146.5 Hz	119.6 Hz	138.3 Hz	119.7 Hz	167.6 Hz	138.3 Hz
highest pitch in the parenthetical	214.6 Hz	219.5 Hz	290 Hz	246.8 Hz	372.3 Hz	268.6 Hz
lowest pitch in the PAFPC	136.9 Hz	107.9 Hz	114.4 Hz	116.7 Hz	139.3 Hz	123 Hz
highest pitch in the PAFPC	167.6 Hz	150.3 Hz	233 Hz	168.7 Hz	321 Hz	208.1 Hz
intensity of the PAPP	74.7 dB	76.8 dB	77.5 dB	71 dB	77.6 dB	75.5 dB

The prosodic properties of clausal parentheticals...

intensity of the parenthetical	72.5 dB	77 dB	77.5 dB	70.3 dB	78.2 dB	75.1 dB
intensity of the PAFPC	66.6 dB	73.2 dB	74.5 dB	63.7 dB	75 dB	70.6 dB
articulation rate in PAPPC	0.16	0.16	0.17	0.17	0.23	0.18
articulation rate in the parenthetical	0.13	0.14	0.16	0.16	0.25	0.17
articulation rate in the PAFPC	0.19	0.19	0.20	0.18	0.27	0.21
duration of the pause preceding the parenthetical	0.05	0.06s	0.04s	0.04s	no pause	0.04s
duration of the pause following the parenthetical	0.04s	0.26s	0.11s	0.12s	0.13s	0.13s

4.6 The prosodic properties of interrogative parentheticals

To analyze the prosodic properties of interrogative parentheticals, the participants read the example in 15):

15) a. Takmičenje je počelo prošle nedelje. Da li ćemo dogurati do drugog kruga šta misliš?

b. The competition started last week. Shall we reach the second round what do you think?

Regarding the mean pitch of the interrogative parenthetical compared to the PAPPC, it has been noticed that the parenthetical is lower in pitch than the PAFPC, which is consistent with Döring (2007). Only one participant pronounced the parenthetical as being higher in pitch than the PAPPC.

Considering the intensity of the interrogative parenthetical compared to the intensity of the PAPPC, a tendency has been noticed for the interrogative parenthetical to be quieter than the PAPPC. Only one participant pronounced the PAPPC more quietly than the parenthetical, which is not indicative of the possibility to refute the claim that the intensity of parentheticals does not increase in comparison to the PAPPC (Döring 2007).

When it comes to the articulation rate of the interrogative parenthetical compared to that of the PAPPC, it has been noticed that the parenthetical is signifi-

cantly slower than the PAPP. This is partially in line with authors like Bolinger (1989: 186), Öhlschläger (1996: 317), and Wichmann (2001: 180f), who speak in more general terms, saying that parenthetical constructions may involve a change in the rate of articulation which can be realized as an increase or decrease in tempo dependent on the articulation rate of the anchor clause.

Considering the pause between the PAPP and the interrogative parenthetical, in four out of five cases the pause is present, which is line with Altman's (1981) findings.

Regarding the intonational domain of the interrogative parenthetical, a tendency has been noticed for it to form a separate intonational phrase, which is in line with Döring's (2007) findings. The first, the second and the fifth participant indicated the separate intonational domain of the parenthetical by the pause preceding it, as well as by the pitch reset it starts with. The third participant indicated the intonational separateness of the parenthetical by the strong pause preceding it. In the fourth case, there is no pause between the PAPP and the parenthetical, and the pitches at which the PAPP ends and the parenthetical begins are very close, which might indicate that the parenthetical is pronounced as the tail of the PAPP's intonational domain. The analysis of the interrogative parenthetical is based on the results given in Table 6.

Table 6 The prosodic properties of interrogative clauses

INTERROGATIVE PARENTHETICAL						
Parameter	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Average
mean pitch in the parenthetical	207.8 Hz	174.5 Hz	190 Hz	138.4 Hz	217.7 Hz	185.7 Hz
mean pitch in the PAPP	190.2 Hz	154.7 Hz	206.6 Hz	153.8 Hz	262.4 Hz	193.5 Hz
mean pitch in the PAFPC	/	/	/	/	/	/
lowest pitch in the PAPP	164.6 Hz	119.4 Hz	109.4 Hz	121.4 Hz	179.7 Hz	138.9 Hz
highest pitch in the PAPP	257.7 Hz	213.6 Hz	371.1 Hz	230.3 Hz	422.4 Hz	299 Hz
lowest pitch in the parenthetical	153.9 Hz	122 Hz	137.3 Hz	107.7 Hz	136 Hz	131.4 Hz

The prosodic properties of clausal parentheticals...

highest pitch in the parenthetical	211.4 Hz	177.4 Hz	264.6 Hz	147.2 Hz	313 Hz	222.7 Hz
lowest pitch in the PAFPC	/	/	/	/	/	/
highest pitch in the PAFPC	/	/	/	/	/	/
intensity of the PAFPC	72.2 dB	76.8 dB	76.5 dB	70.3 dB	77.3 dB	74.6 dB
intensity of the parenthetical	66.7 dB	72 dB	73.2 dB	76.9 dB	75.1 dB	72.8 dB
intensity of the PAFPC	/	/	/	/	/	/
articulation rate in PAFPC	0.13	0.12	0.15	0.11	0.16	0.13
articulation rate in the parenthetical	0.24	0.33	0.29	0.29	0.40	0.31
articulation rate in the PAFPC	/	/	/	/	/	/
duration of the pause preceding the parenthetical	0.02s	0.16s	0.14			
s	no pause	0.12s	0.09s			
duration of the pause following the parenthetical	/	/	/	/	/	/

4.7 The prosodic properties of reporting verbs

The example in 16) served as the basis for analyzing the prosodic properties of reporting verbs:

16) a. Milan je prevelik zalogaj za nas. Zvezda će izgubiti kađe Marko sa bar 2 gola razlike.

b. Milan is too much for us. Zvezda will lose says Marko by at least two goals.

Regarding the mean pitch of the parenthetical reporting verb compared to the mean pitch of the PAFPC and the PAFPC, a tendency has been noticed for the utterance to follow a downward trend regardless of the parenthetical interpolati-

on. Only in one case, the parenthetical is pronounced at a higher pitch than the surrounding anchor material, as seen in Table 7.

Considering the intensity of parenthetical reporting verbs, two patterns have been noticed. In the first case, the difference in the intensity of the parenthetical and the surrounding material is too small to be considered significant. In the second case, the parenthetical is higher in intensity than the PAPPC, which is higher in intensity than the PAFPC.

When it comes to the articulation rate of the parenthetical reporting verb compared to the articulation rate of the PAPPC and PAFPC, no uniform pattern has been noticed. In two cases, the differences in the articulation rate throughout the utterance were insignificant. In three cases, the parenthetical is slower than the PAPPC and PAFPC.

Considering the pauses preceding and following the parenthetical reporting verb, a strong tendency has been noticed to put pauses both between the PAPPC and the parenthetical, and between the parenthetical and the PAFPC. Only one out of five participants omitted both potential slots for pauses.

Regarding the intonational domain of the parenthetical reporting verb, it has been noticed that it tends to form a separate intonational phrase, which is consistent with Döring (2007). The first participant indicated the intonational separateness of the parenthetical by the pauses surrounding it. The second participant indicated the separate IP of the parenthetical by the pauses surrounding it, as well as the major upward pitch movement it ends with, which is followed by the pitch reset in the PAFPC. The third participant indicated the intonational separateness of the parenthetical reporting verb by the pauses preceding and following it, the pitch reset it starts with, and the major pitch rise it ends with, which is followed by the pitch reset in the PAFPC. The fourth participant indicated the separate IP of the parenthetical by the pauses surrounding it, as well as the pitch rise at the end of the parenthetical, which is followed by the pitch reset in the PAFPC. The fifth participant did not use pauses to indicate the separate intonational domain of the parenthetical. However, she indicated it by the pitch rise at the end of the PAPPC, which is followed by the pitch reset at the beginning of the parenthetical, and the fact that each of the three potential IPs (PAPPC, parenthetical, and PAFPC) have their own major pitch movement.

The prosodic properties of clausal parentheticals...

Table 7 The prosodic properties of reporting verbs

REPORTING VERBS						
Parameter	Partici- pant 1	Partici- pant 2	Partici- pant 3	Partici- pant 4	Partici- pant 5	Average
mean pitch in the parenthetical	201.1 Hz	168.3 Hz	177.1 Hz	159.8 Hz	241.7 Hz	189.6 Hz
mean pitch in the PAPPC	204.6 Hz	154.4 Hz	207 Hz	166 Hz	263.1 Hz	199 Hz
mean pitch in the PAFPC	165.7 Hz	141.2 Hz	172 Hz	145.2 Hz	208.7 Hz	166.6 Hz
lowest pitch in the PAPPC	165.4 Hz	117.6 Hz	120 Hz	124.2 Hz	189.6 Hz	143.4 Hz
highest pitch in the PAPPC	240.4 Hz	240.6 Hz	328 Hz	204.7 Hz	393.5 Hz	281.4 Hz
lowest pitch in the parenthetical	183.9 Hz	145.5 Hz	128.9 Hz	142.6 Hz	183.1 Hz	156.8 Hz
highest pitch in the parenthetical	226 Hz	199.4 Hz	262.4 Hz	191 Hz	297.1 Hz	235.2 Hz
lowest pitch in the PAFPC	149.8 Hz	96.39 Hz	106.6 Hz	108.6 Hz	134.9 Hz	119.26 Hz
highest pitch in the PAFPC	239.3 Hz	177.9 Hz	260.5 Hz	178.2 Hz	356.7 Hz	242.5 Hz
intensity of the PAPPC	73.6 dB	76.4 dB	76 dB	68.2 dB	78 dB	74.4 dB
intensity of the parenthetical	76.9 dB	77 dB	77 dB	70.3 dB	77.5 dB	75.7 dB
intensity of the PAFPC	72.6 dB	75.4 dB	76 dB	67.7 dB	75.9 dB	73.5 dB
articulation rate in P-PPC	0.16	0.16	0.17	0.15	0.20	0.17
articulation rate in the parenthetical	0.15	0.18	0.20	0.17	0.24	0.19
articulation rate in the PAFPC	0.16	0.17	0.19	0.15	0.23	0.18

duration of the pause preceding the parenthetical	0.07s	0.69s	0.16s	0.04s	no pause	0.19s
duration of the pause following the parenthetical	0.08s	0.17s	0.21s	0.06s	no pause	0.11s

5. Conclusion

In an attempt at answering the question whether clausal parenthetical in Serbian exhibit any special prosodic characteristics, the parameters taken into account were: pitch, intensity, articulation rate, pauses, and intonational separateness.

Regarding the pitch of the parenthetical constructions in comparison to the pitch of the surrounding material, the findings do not corroborate the view that parentheticals are potentially of a lower or higher pitch than the surrounding material. Instead, a strong tendency has been noticed for the utterance to follow a downward trend in pitch regardless of the parenthetical interpolation.

Considering the intensity of the parenthetical constructions compared to the intensity of the PAPP and the PAFPC, the findings do not go in favor of the view that parenthetical constructions differ from their surrounding either by decreasing or increasing in intensity. Instead, a strong tendency has been noticed for the utterance to fall in intensity regardless of the parenthetical interpolation.

When it comes to the articulation rate of the parenthetical expressions in comparison to the articulation rate of the surrounding material, it is very difficult to establish a pattern. In numerous cases there were no significant differences in the articulation rate of the parenthetical and the surrounding material. In some cases, the PAPP is slower or more rapid than the parenthetical and the PAFPC, which do not differ in articulation rate. There were also cases where the parenthetical is more rapid than the surrounding material, or slower than the PAPP but more rapid than the PAFPC. In some cases, the utterance followed a downward trend in the articulation rate.

Considering the pauses surrounding the parenthetical expressions, the findings go in favor of the view that parenthetical are often but not obligatorily set off by pauses. In the vast majority of cases, the participant used pauses both between the PAPP and the parenthetical, and between the parenthetical and the PAFPC. However, there were also cases where participants only used the pause preceding or following the parentheticals, or the cases where they used no pauses at all.

Regarding the question whether, in Dehé's (2014) terms, clausal parentheticals in Serbian belong to the group of 'prototypical parenthesis', 'integrated parenthesis' or 'prosodically different parenthesis', it can be said that the data suggest that the vast majority of clausal parentheticals belong to the group of 'prototypical parenthesis'. In other words, clausal parentheticals tend to form their own intonational phrases, and, thus, meet both prosodic and syntactic criteria for parenthesis. The intonational separateness of clausal parentheticals is often indicated by the pauses preceding and following them. However, other cues have also been noticed. For example, sometimes the separate intonational domains of the PAPP and the parenthetical were indicated the pitch rise at the end of the PAPP and the pitch reset at the beginning of the parenthetical. In the same manner, the intonational separateness of the parenthetical and the PAFPC was indicated by the pitch rise at the end of the parenthetical followed by pitch reset at the beginning of the PAFPC. The cases of 'integrated parentheticals' were indeed very sporadic. In one pronunciation of the parenthetical elliptical clause, the PAPP and the parenthetical seem to form a single IP. In one case of the pronunciation of the parenthetical non-finite clause, it formed as single IP with the PAFPC. All other examples of clauses parentheticals in Serbian formed separate IPs, thus representing the examples of 'prototypical parenthesis'.

References:

- Altman 1981: H. Altman, Formen der "Herausstellung" im Deutschen: Rechtsversetzung, Linksversetzung, freies Thema und verwandte Konstruktionen. Tübingen: Niemeyer.
- Bolinger 1989: D. Bolinger, Intonation and Its Uses: Melody in Grammar and Discourse. London: Edward Arnold.
- Brandt 1994: M. Brandt, Subordination und Parenthese als Mittel der Informationsstrukturierung in Texten. *Sprache und Pragmatik* 32: 1–37.
- Crystal 1969: D. Crystal, Prosodic Systems and Intonation in English. Cambridge: CUP.
- Dehé & Kavalova 2007: N. Dehé & Y. Kavalova, Parentheticals. Amsterdam: John Benjamins.
- Dehé 2014: N. Dehé, Parentheticals in Spoken English: The Syntax-Prosody Relation. Cambridge: CUP.
- Döring 2007: S. Döring, Quieter, faster, lower, and set off by pauses? Reflections on prosodic

- aspects of parenthetical constructions in modern German. In N. Dehé & Y. Kavalova (eds.), *Parentheticals*. Amsterdam: John Benjamins. 284-306.
- Jung: 1980: W. Jung, *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Kavalova, Y. (2007). And-parenthetical clauses. In N. Dehé & Y. Kavalova (eds.), *Parentheticals*. Amsterdam: John Benjamins. 145-172.
- Kluck 2011: M. Kluck, *Sentence amalgamation*. Groningen: LOT: Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Ladd 1986: Ladd, *Intonational phrasing: the case for recursive prosodic structure*. *Phonology Yearbook* 3, 311-40.
- Nespor & Vogel 1986: M. Nespor & I. Vogel, *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris.
- Öhlschläger 1996: G. Öhlschläger, *Überlegungen zur Funktion von Parenthesen. In Sprache und Kommunikation im Kulturkontext: Beiträge zum Ehrenkolloquium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Gotthard Lerchner*. V. Hertel, I. Barz, R. Metzler and B. Uhlig (eds), 315–24. Frankfurt: Peter Lang.
- Pierrehumbert 1987: J. Pierrehumbert, *The Phonology and Phonetics of English Intonation*. Bloomington IN: Indiana University Press.
- Potts 2005: C. Potts, *The Logic of Conventional Implicatures*. Oxford: OUP.
- Schwyzer 1939: E. Schwyzer, *Die Parenthese im engern und im weitern Sinne*. [Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften]. Berlin: Verlag der Akademie der Wissenschaften/ Walter de Gruyter.
- Selkirk, E. (1984). *Phonology and Syntax. The Relation between Sound and Structure*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Wichmann, A. (2001). Spoken parentheticals. In *A Wealth of English (Studies in Honour of Göran Kjellmer)*, K. Aijmer (ed), 177–193. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gordana B. Ćirić Ognjenović

PROZODIJSKE OSOBINE PARENTETIČKIH IZRAZA U FORMI KLAUZE U SRPSKOM JEZIKU

Sažetak

Cilj ovog rada jeste da predstavi analizu prozodijskih osobina parentetičkih izraza u formi klauze u srpskom jeziku. Pri analizi u obzir se uzima visina, intenzitet, brzina artikulacije, kao i intonacijski domen u odnosu na klauzu u kojoj se parentetički izraz nalazi. Govoreći o visini i intenzitetu, primećeno je da izgovor klauze domaćina prati silaznu putanju bez obzira na prisustvo parentetičkog izraza. Što se tiče brzine artikulacije, nije bilo moguće uočiti pravilnosti u ponašanju parentetičkog izraza u odnosu na klauzu domaćina. Uzimajući u obzir intonacijski domen, može se reći da parentetički izrazi u formi klauze u srpskom jeziku imaju tendenciju ka formiranju odvojenih intonacijskih fraza, bivajući tako svrstane u ‘prototipske parentetičke izraze’ prema podeli koju daje Dehé’s (2014).

Ključne reči: parentetičke interpolacije, visina, intenzitet, brzina artikulacije, intonacijska kontura

Стефан Јовичић*

Универзитет у Београду
Филолошки факултет, Катедра за
оријенталистику
Студент докторских студија

МЕСТО АРАПСКОГ ЈЕЗИКА У УПОРЕДНИМ ПРОУЧАВАЊИМА СЕМИТСКИХ ЈЕЗИКА

Семитски језици потичу из древних времена, и подручје на коме су се они говорили није се много мењало око три миленијума (осим Етиопије) све до ширења ислама у VII веку. Назив семитски потиче из Старог завета од легендарног Сема, сина Ноја, јер су народи и племена на Арабијском полуострву који су говорили и говоре бројним језицима сматрани његовим потомцима. Многобројни писани споменици који потичу из III миленијума пре н. е. говоре о територијалној распрострањености семитских језика од Блиског истока до Иранске висоравни. Касније су се семитски језици (имајући у виду арапски књижевни језик и његове дијалекте) проширили и на регион Северне Африке. Постоје бројни докази о присуству Арапа на древном Истоку – на Арабијском полуострву, у земљама плодног полумесеца и суседних крајева, али је арапски постао доминантан семитски језик успоном и експанзијом ислама у VII веку н. е. Арапски језик је имао огроман значај у периоду средњег века, а такође је био и остао један од најважнијих језика људске цивилизације. У овом раду бавићу се положајем арапског језика у упоредном проучавању са њему сродним семитским језицима.

Кључне речи: семитски језици, арапски језик, Арабијско полуострво, лингвистика

* Студентски трг 3, Београд, sjovicic74@gmail.com

1. Уводна разматрања о семитским језицима

Семитски језици који воде порекло са Блиског истока имају очигледне и изражене црте сличности. Многобројна поклапања примећују се у области граматике, посебно морфологије, затим синтаксе, као и фонетике. Арапски језик попут хебрејског, амхарског и малтешког припада групи живих семитских језика, док је с друге стране један број семитских језика нестао.

Поприхваћеној традиционалној подели семитски језици деле се на три групе:

1) североисточна или источна група где припада акадски језик са своја два дијалекта – вавилонским и асирским

2) северозападна група у коју спадају канаански језици (хебрејски, фенички, угаритски, моабитски) и арамејски језици (арамејски – староарамејски, класични и библијски; западноарамејски – набетејски, палмирски, јудеопалестински, палестинскохришћански; источноарамејски – сиријачки, вавилонски арамејски језик и мандејски језик)

3) југозападна група која обухвата етиопске језике (геез, тигриња, амхарски, харари) и арапски језици (јужни арапски језици – сабејски, минејски, асуански и хадрамаутски језик; северноарапски језик – арапски језик) (Митровић и Танасковић 2011: 9-13).

Подручје Сирије и Палестине било је постојбина северозападних семитских језика који датирају из периода 2500 – 2300. године пре н. е. О постојању тих језика сведоче натписи на ебланском (јужно од Алепа) и угаритском језику (XIV и XIII век пре н. е.). Аморитски је био језик семитског народа који је насељавао земљу западно од Еуфрата током прве половине другог миленијума. Хебрејски, фенички и моабитски језици се могу дефинисати као канаански и издвојили су се крајем другог миленијума пре н. е. У развоју хебрејског језика постоји неколико фаза: најстарија је библијска варијанта (1200 – 200. године пре н. е.), затим фаза из I и II века пре н. е. – хебрејски којим су писани свици са Мртвог мора, потом језик рабинске литературе – мишнаитски хебрејски и на крају новохебрејски из XIX века који је службени језик Израела. Фенички је био у употреби од X до I века пре н. е. у феничанским градовима Сидону и Тиру, као и у њиховим колонијама у Северној Африци (Картагина) (Versteegh 2014: 10).

Арамејски језици су се издвојили у I миленијуму пре н. е. Староарамејски језик се користио у Сирији од X века пре н. е. и у Вавилону, а у Персијском царству је био *lingua franca* између VII и IV века пре н. е. Што се тиче новијих облика арамејског језика, они се деле на западноарамејске и источноарамејске

језике. Палмирски и набатејски су облици западноарамејског језика, као и језик којим се говорило у Палестини (I век пре н. е. – III век н. е.). Сиријачки језик (III – XIII век н. е.) који су користили сиријски хришћани, мандејски (III – VIII век н. е.) и вавилонски арамејски (V – VI век н. е.) припадају источноарамејским језицима. Данас се савремени арамејски језик користи у мањим енклавама као што је Малула северно од Дамаска и окружен је становништвом које говори арапски (Versteegh 2014: 10-11).

Југозападни семитски језици потичу са Арабијског полуострва где се на југу, као и у Етиопији говорило више семитских језика. Они се деле на арапски језик, јужне арапске језике и етиопске језике. Групу јужних арапских језика чине епиграфски, сабејски, минејски, хадрамаутски и асуански језик. Језик геез припада етиопским језицима и натписи на том језику потичу из Аксума (IV век н. е.). Модерну групу семитских језика Етиопије сачињавају тигриња, харари и амхарски. Арапски језик се од свих семитских језика издвојио као посебан језик у V веку пре н. е. и постојбина му је била Арабијско полуострво. Иначе присуство арапског налази се још у асирским натписима који датирају из IX века пре н. е., затим арамејско – набатејским натписима из V века пре н. е. и у Палмири. После појаве ислама у VII веку н. е. арапски језик је доживео експанзију у Азији и Африци и постао најзначајнији и најзаступљенији семитски језик (Митровић и Танасковић 2011: 11-12).

2.1., „Сродство“ семитских језика и њихова диференцијација

Како Гранде наводи, термин „сродан“ у лингвистици има специфично значење које подразумева да народи који говоре језиком који припадају истој групи као што је семитска не морају да имају заједничко порекло. Наиме, многобројни историјски услови утицали су на процес смене једних језика другим као што је арапски језик након арапских освајања у VII столећу потиснуо на Блиском истоку арамејски језик, у Египту и Судану коптски, а у Магребу берберски језик. Тако је језик освајача углавном утицао на нестанак или повлачење домицилних језика на освојеним територијама. Коптски језик, који се повукао пред арапским није много утицао на египатски дијалекат арапског, осим у погледу неких речи и израза. Као пример могу се навести древни језици Међуречја: на југу се говорило сумерским језиком који је највероватније могао бити несемитски, а на северу акадским – семитским. У трећем миленијуму пре н. е. акадски је потиснуо сумерски језик, дакле становништво које је раније говорило

несемитским језиком усвојило је семитски језик, док је сумерски остао религијски, књижевни и церемонијални језик. Различити су фактори који утичу на ширење неког језика. Приликом додире два језика, један од њих више усваја елементе другог језика при чему постаје доминантан. Међутим, сам језик при томе трпи измене при чему постаје дијалекат доминантног језика и шири територију свог простирања. Исто тако новонастали говор може да се удаљи од сваког од језика, и тада настаје нови језик. Често становништво из економски и културно развијенијих области шири свој утицај у мање развијеним областима где њихов језик почиње да доминира најпре у установама, а затим и међу становништвом, да би на крају истиснуо језик домаћег становништва (Гранде 1998: 78; Апџ 1966: 95, 100).

„Сродни“ језици имају заједничке особине као што су граматичке и лексичке. На територијама које су насељавала семитска племена и говорила различитим дијалектима и наречјима долазило је до контаката који су утицали на сличност дијалеката блиских племена, док су удаљена племена имала мање заједничких карактеристика. Једна од најважнијих заједничких карактеристика је учвршћивање троконсонанског корена. Значајан утицај на наречја и дијалекте имао је и начин живота семитских племена: седелачко земљорадничко становништво је имало постојане дијалекте, док су сточарска номадска племена често била у међусобном додиру (али и са седелачким становништвом) што је имало значајан утицај на формирање дијалеката и њихово зближавање (Гранде 1998: 7-8; Муфтић 1999: 670-671).

2.2. Заједничке карактеристике семитских језика

Семитски језици се одликују многим заједничким карактеристикама из домена граматике као и великим бројем заједничких речи и корена. Речи се у семитским језицима по морфологији и значењу деле на три врсте речи: именске речи, глаголи и честице (партикуле). У речима се издвајају корени који су углавном троконсонантски (трилитеризам), док се неки састоје од четири или пак пет сугласника. Самогласници не улазе у састав корена и у морфологији служе за образовање различитих облика. У заједничке карактеристике семитских језика спада и коришћење суфикса и префикса. Основе које се образују могу бити именске и глаголске. Што се глагола тиче облици времена перфекат и имперфекат имају облик глаголског вида – свршена и несвршена радња, а такође се глаголима изражава лице и број. Глаголски облици формирају се углавном геминацијом (удвајање радикала или других консонаната) и редупликацијом (понављање радикала или

читаве основе). Именскеречи могу да изражавају род и број, а негде и падеж. Поред тога семитски језици имају неке заједничке елементе вокабулара као што су личне заменице, именице које се односе на крвно сродство, бројеви и поједини називи екстремитета тела (Гранде 1998: 17-18; Хити 1967: 26).

2.3. Класификација семитских језика

Бројна група семитских језика подељена је углавном према типолошко-географском и генетско-историјском критеријуму. Према класификацији коју је прво развио Хомел (Hommel) исток и запад су узети као централне тачке и та подела је касније названа традиционалном класификацијом. Семитски језици су се раздвојили око 3000. године пре н. е. на две групе – западне и североисточне где се акадски разликује од свих осталих семитских језика. Западносемитска група се даље поделила на северозападне и југозападне језике око 2000. године пре н. е. На крају су се из северозападних језика одвојили око 1000. године пре н. е. на канаански и арамејски, док су југозападни подељени на арапски, етиопски и јужноарапски, што је приказано шемом традиционалне класификације семитских језика – прилог А (Goldenberg 2013: 46; Versteegh 2014: 11-12, 15).

Међутим, сама подела по географском критеријуму није узимала у обзир време одвијања тих процеса. Кинаст (Kienast) је зато увео поделу по хронолошком принципу на старосемитске (акадски), ране новосемитске (арапски и етиопски) и касне новосемитске (канаански, арамејски и етиопски). По његовој теорији семитски језици су били један језик који су номадска племена доносила у ратарске богатије области, почев од Акађана, затим Канаанаца, Арамејаца до Арапа (Versteegh 2014: 12).

Користећи историјски критеријум за поделу семитских језика, у XIX веку је било покушаја да се формира њихово породично стабло узимајући у обзир лингвистичку и генетску повезаност. Међутим, такво проучавање је претпостављало да је постојао један заједнички језик – прасемитски или протосемитски из кога су се развили семитски језици. Тако је могуће лакше испитати и упоредити измене облика у разним језицима без обзира да ли је та праформа заиста егзистирала у таквом облику. Да би се дошло до заједничког прасемитског језика било је неопходно упоредити семитске језике и њихове особине. Оно што је отежавало анализу сличности тих језика било је позајмљивање где је један језик усвајао елементе другог. Наиме, међу народима који су насељавали иста географска подручја (Арабијско полуострво, Месопотамија, Сирија и Палестина), долазило је до честих

контаката и позајмљивања. У том случају речи су позајмљиване из сродног језика или дијалекта, те их је зато тешко одвојити и одредити им порекло, па остаје питање позајмљивања (процес где један језик усваја елементе другог језика) или самосталног развоја. По генетском критеријуму семитски језици воде своје историјско порекло из протосемитског. Након таласа миграција који су полазили из постојбине прасемитског (а то је Арабијско полуострво или Сирија и Северна Африка како неки научници сматрају), ти језици су се самостално развијали под утицајем језика који се тамо већ говоре или свог сопственог развоја. Тако је долазило до иновација, а исто тако и разлика у тим језицима. Док су неки научници критиковали генеалогску класификацију, други су сматрали да је могућа генетска класификација ако се користе прави принципи. Семитски језици нису били одвојени као индоевропски језици, те су њихови контакти доводили до ширења заједничких позајмљивања и иновација. Хеџрон је зато увео групу централносемитских језика и тако искључио арапски језик из јужносемитске групе у којој се налазио са етиопским и јужноарапским према традиционалној класификацији. Како истиче Голденберг, груписање арапског у јужносемитску групу било је засновано на важној иновацији познатој као сломљена множина (جمع ريس كفتل) и самогласник –а– у свим активним перфектима као и унутрашње продужење самогласника. Међутим облици слични сломљеним множинама су се налазили и другде, унутрашње продужење самогласника је сматрано процесом који није искључиво семитски, док је –а– у активним перфектима резултат унутрашњег процеса који је био могућ било где. Хеџрон је поредио суфиксе првог и другог лица сингулара свршеног глагола код акадеског (-(ā)ku/-(ā)ta), арапског (-tu/-ta) и етиопског језика (-ku/-ka) како је приказано на табели – прилог Б, и на основу тога закључио да је акадески хетероген систем старији, док је у арапском и етиопском језику дошло до уопштавања. Исти је случај са префиксом самогласника трећег лица сингулара и првог и трећег лица плурала где је у акадеском –i–, а у осталим лицима –a– што значи да је акадески систем хетероген. У арапском језику префикс за сва лица је –a–, док је у етиопском –ə– (<i>-i</i>), те су ти морфолексички системи хомогени. На основу тога Хеџрон је сврстао арапски језик у централносемитску групу заједно са канаанским и арамејским на принципу архаичне хетерогености, али морфолексичке иновације нису предмет позајмљивања (Versteegh 2014: 13-14; Goldenberg 2013: 47).

Промене у првом и другом лицу једине изгледају као типичне иновације, али је то ипак несигуран критеријум за генеалогску подгрупу

јер су постојале две могућности којим језик може да се развија. Хецронова класификација арапског језика у централносемитску групу (приказана шемом генеалогиче семитских језика – прилог В) отвара питање заједничких особина са јужносемитским језицима као што је сломљена множина која се може објаснити самосталним развојем, док је на другој страни могла да утиче на неке западносемитске језике где је огранак који је био усмерен ка југу довео до настанка југозападних семитских језика. При томе је арапски језик остварио ближе контакте са арамејским и канаанским и са њима је развијао заједничке особине као што су одређени члан, нови глаголски систем, завршетак за женски род. Даљу поделу Хецрон је извршио на бази суфикса –на глагола женског рода у плуралу који се делимично подудара код арапског и хебрејског, за разлику од арамејског где је за множину женског рода суфикс –ан. Тако се централносемитска група дели на арапско-канаанску групу језика где припадају хебрејски и арапски, те арамејску групу језика. Иако су арамејски и канаански настали из северозападне групе семитских језика, ипак се карактеристике по којима су дефинисани ти језици не налазе у старијим писаним споменицима што доводи у питање генетско подгруписање централносемитске групе (Goldenberg 2013: 48-51, Versteegh 2014: 13, 15).

По низу особина могу се запазити црте сличности (посебно у структури и флексији неких језичких форми) између семитских језика и неких несемитских језика Северне Африке који су добили назив хамитски. Назив хамитски настао је по аналогичи са називом семитски од имена Хам, сина легендарног Ноја. У групу хамитских језика спадају берберски језици (са старим либијским), староегипатско-коптски, хауса и кушитски језици. Насупрот научницима који су сврстали те језике у једну хамитско-семитску групу (који се помињу и као афро-азијски језици), други лингвисти као што је Гарбини сматрају да веза између тих језика није генетска. Сличности између семитских и хамитских језика биле су последица међусобног утицаја и приближавања. Лингвисти су ишли и даље, те су изучавајући везе и односе између језика сматрали да постоји прајезик који је изнад афро-азијске и индоевропске групе; изнад њих је ностратска група језика (Гранде 1998: 6-7; Versteegh 2014: 17-18).

2.4. Генеалогича семитских језика

Други пак лингвисти као што су Улендорф (Ullendorf) и Гарбини не прихватају генетску класификацију семитских језика. Гарбини је узео у обзир

само историјски развој, те је садашња подела семитских језика настала као последица иновација које су се шириле попут таласа из централних делова према ободу подручја. Сиријска област је при томе имала највећи утицај где је долазило до контаката између седелачког становништва и номада, као и до иновација у језику. Иначе, Гарбини је сматрао да арапски језик има заједничке карактеристике са арамејским и аморитским из времена када су преци Арапа насељавали Сиријску пустињу (I миленијум пре н. е.), па је то номадска форма језика сиријских области које назива аморитским. Заједничке особине између арапског и јужних семитских језика – јужноарапског и етиопског Гарбини је објаснио узајамним приближавањем: Бедуини Арапи су номадским животом утицали на дијалекте на југу, док су се јужноарапски језици ширили на северу путем трговине. Неки научници попут Едзарда (Edzard) оспоравали су порекло семитских језика из прасемитског, те је он сматрао да су постојале варијанте језика међу којима су се одвијали контакти (Versteegh 2014: 15-16).

Међутим, ако су везе између језика и географске и генеалогске, тешко је одредити да ли су неке карактеристике везане за географске утицаје, или воде порекло од заједничког језичког претка.

2.5 Положај арапског језика

Арапски језик је један од најзначајнијих и најраспрострањенијих светских језика и као такав највише је проучаван семитски језик поред хебрејског. Бројне чињенице говоре о његовом историјском развоју, док је с друге стране сачувао многе карактеристике као што је деклинацијски систем што говори и о његовој конзервативности. Као део семитске групе језика пролазио је кроз трансформације које су се одвијале на простору где су ти језици били у контакту. Традиционална класификација укључује арапски језик у групу југозападних семитских језика по својим морфолошким карактеристикама, где припадају и етиопски и јужноарапски језици. Та подела је заснована је и на основу сломљене множине која настаје модификацијом сингулара без афиксације која је специфична за те језике. Међутим, етиопски геез језик има примере сломљене множине који нису адекватни арапским примерима (əd / ədaw – рука). То значи да је у арапском и јужноарапским језицима могућ независни развој тих множина, али се остаци сломљене множине могу наћи и у северозападним језицима као што је хебрејски. Ипак, то су само појединачни случајеви који се могу објаснити и као збирне или апстрактне именице. Према томе, ако сломљена множина води порекло из прасемитског,

не може се сматрати иновацијом код јужносемитске групе језика, већ је то била последица удаљавања северозападних и јужносемитских језика (Goldenberg 2013: 47; Versteegh 2014: 18).

Морфолошке особине у арапском, етиопским и јужноарапским језицима биле су праћене фонетским развојем који није присутан код других семитских језика. У многим семитским језицима постоји супротност између *b* и *p*, па у арапском језику нема сугласника *p* који се замењује фонемом *b*. Док код јужносемитских језика и у арапском сугласнику *f* одговара сугласник *p* у другим језицима, јужносемитски *q* кореспондира са *ʃ* у хебрејском и акадском, а стари латерал **s* прешао у *š/s* (Goldenberg 2013: 50 Versteegh 2014: 19).

Арапски језик има глаголски систем који га повезује са северозападним семитским језицима, а који се разликује од осталих језика јужносемитске групе. У свим семитским језицима постоје два морфолошки формирана глаголска времена – перфекат и имперфекат. Што се тиче сличности са северозападним семитским језицима, перфекат код арапског и хебрејског има суфикс *-t-*, а јужноарапски и етиопски *-k-*. Сматра се да је протосемитски језик вероватно разликовао три глаголска времена – имперфекат, перфекат и јусив, као и облик суфикса. При томе је облик суфикса постао глаголски облик, те заменио стари перфекат који је исти као и јусив. Поред тога само арапски језик и северозападни семитски имају одређени члан. Тако је због сличности арапског језика са северозападном групом уведена подгрупа централносемитских језика (Хецрон). Међутим, Гарбини је објаснио везу и заједничке карактеристике арапског са јужноарапским језицима. То значи да арапски језик не може да припада искључиво једној групи, те неки лингвисти сматрају да се он не може класификовати користећи модел стабла. Голденберг такође сматра да се подела семитске језичке породице не може представити као строго генеалогско стабло семитских језика, јер су то били сродни језици који су били у блиском међусобном контакту. Стога је арапски језик постављен између јужносемитских и северозападно семитских језика без обавезујуће припадности (Goldenberg 2013: 56; Versteegh 2014: 20).

Проучавање семитских језика раније се одвијало са становишта арапског језика и тиме је протосемитски језик примио структуру арапског. Тако арапским интерденталним сугласницима */t/* и */d/* кореспондирају сибиланти у акадском, етиопском и хебрејском језику и дентални у асирском. Јужноарапски језици су имали у ранијем периоду интерденталне сугласнике и остаци тих сугласника су сачувани у акадском и угаритском

језику. За разлику од арапског и епиграфског јужноарапског језика код којих су присутни комплетни задњонепчани сугласници – велари (/ħ/ и /ǧ/) и фарингали (/ħ/ и /ʕ/), код других семитских језика је дошло до стапања безвучних сугласника/ħ/ и /ħ/ у /ħ/, као и /ǧ/ и /ʕ/ у сугласник /ʕ/ (Versteegh 2014: 22).

За разлику од других семитских језика, арапски језик има деклинацију са три падежа који имају карактеристичне наставке: -и за номинатив, -и за генитив, -а за акузатив. Исте наставке имао је и стари акадски језик, али су они касније нестали. Деклинацијски наставци постоје само код неких старијих језика северозападне групе (угаритски), али касније они су нестали, те тако хебрејски језик нема наставке. Код неких јужноарапских језика као што је епиграфски нема деклинације, иако се претпоставља на основу правописних карактеристика да је раније постојала, док етиопски језик има само један деклинацијски наставак –а који је вероватно акузатив (Versteegh 2014: 22).

Коријенте (Corriente) је опет сматрао опозицију између једине и множине догађајем од секундарног значаја у семитским језицима. У почетку су дакле постојале две групе речи: велики битни, и мали неважни објекти и ту су спадали деминутиви, апстрактне и збирне именице.; те речи су имале суфиксе –t, –ā, –ay, –āʕu, и ти касније су важили за женски род. Постепени развој разлика између једине и множине довео је до тога да су источни и северозападни семитски језици преузели морфему за множину (хебрејски –īm), док су арапски и јужносемитски имали разне врсте множине („женски“ суфикси за ознаку множине, нпр. пријатељи ʾaṣḍiqāʾ на арапском). Група јужносемитских језика је за људска бића користила у пруралу правилну морфему (-ūna/-īna, а за женски род –ātun/-ātin). Према томе сломљене множине у јужносемитским језицима су првобитно биле спољни суфиксирани облици за именице женског рода или збирног порекла, те су се даљим развојем учврстиле као множине (Versteegh 2014: 19).

Арапски језик поседује и само њему својствене карактеристике као независне иновације, а које га деле од других семитских језика. За разлику од других семитских језика у арапском постоји ознака неодређености за именске речи које у неким случајевима добијају суфиксе који се завршавају сугласником –n (нунација). У акадском језику се јавља завршетак –m (мимација) и то пак није ознака неодређености, док ознака –m у јужноарапским језицима означава одређеност. Одређени члан који се користи у арапском језику је ʾl, док је у северозападним језицима (канаански,

арамејски) h- одређени члан (Муфтић 1999: 52; Versteegh 2014: 22-23).

Арапски има 28 консонантских фонема које се налазе у корену речи које су носиоци њиховог основног значења. Може се рећи да је арапски најбоље од свих семитских језика сачувао протосемитску фонетску структуру. Посебно су очуване групе велара и фарингала које су поред интерденталних самогласника заједничке свим семитским језицима. Могу се издвојити још неке заједничке особине које арапски језик дели са семитским језицима што се тиче фонемског система:

1) док код семитских језика постоје наглашени сугласници, они су у арапском веларизовани. Зато је проблематично питање наглашених сугласника у прасемитском језику, али се ипак сматра да се прелазак са наглашених на веларизоване сугласнике одиграо у арапском језику касније. Сматра се да су првобитни семитски језици имали пет наглашених сугласника и то су *t, *s, *k, *t̥ и *d̥ док арапски има четири сугласника и то су /t/, /s/, /d/, /d̥/. Протосемитској фонеме *t̥ одговара у класичном арапском језику /d̥/, док та фонема у акадском, хебрејском и етиопском /s/ нема интердентални карактер;

2) прасемитској фонеме *d̥ пандан у арапском језику је /s/. У јужносемитским језицима постоји као независна фонема, а у акадском и хебрејском се стопила са /s/. Фонема /d̥/ има свој пандан у савременом књижевном арапском језику и то је /t/, док је у дијалектима дошло до спајања /d̥/ са /d̥/;

3) протосемитском ненаглашеном сугласнику *k одговара /k/, то јест /g/ која се данас сматра безвучном фонемом/q/ која није била наглашена у класичном арапском језику;

4) прасемитски језик има три сибиланта *s, *š и ś која су заједничка и јужноарапским језицима. Код арапског фонеме *s одговара /š/, фонеме *š и *s су се спојиле у/s/; у осталим семитским језицима су се задржале фонеме *s и *š. Протосемитској фонеме *g одговара арапско /j/ (Veerstegh 2014: 23-24).

Арапски језик је према томе најбоље сачувао протосемитске гласове, али је исто тако имао и самостални развој карактеристичних гласова који се не налазе код других семитских језика (ḡayn, dāl, zā', tā', dād). Осим тога, арапски језик најразвијенију синтаксу и морфологију (масдари, сломљена множина) као и највећи број коренова у односу на семитске језике. Такође има веома богат лексички састав језика (са честом синонимијом у језику) и то лексичко богатство су забележили бројни лексикографи (Муфтић 1999:12).

3. Закључак

Арапски језик се не може једноставно класификовати као део групе семитских сродних језика који су остали у међусобном блиском контакту. Чињеница је да арапски језик има заједничке особине са јужним семитским језицима (јужноарапски, етиопски), као и са северним (канаански, арамејски), али такође има и карактеристичне иновације својствене само арапском језику. Међутим, како нема хронолошких података о заједничким особинама, нема основе за генеалошку класификацију у оквиру индоевропске лингвистике. Арапски језик се вековима развијао и мењао (као и други семитски језици) или самосталном еволуцијом или у међусобном контакту тих језика. Осим тога, велики утицај су имали разни догађаји као што су културно-историјски, политички, економски и посебно религиозни као што је појава ислама у VII веку н. е. Ислам је одиграо огромну улогу у учвршћивању и очувању арапског књижевног језика, и као језик Курана постао је језик религије, религиозне и правне литературе, а арапски књижевни језик је постао језик књижевности, науке, докумената, преписки. Чињеница је да су народи који су говорили семитским језицима остали на истом подручју у суседним областима током миленијума где су били у међусобном додиру што је омогућавало ширење матичних карактеристика путем промена и иновација.

Литература

- Анис (1966): I. Anīs, Min asrār al-luġa. Al-Qāhira: Maktabat al-Anġlū al-Miṣriya.
- Голденберг (2013): G. Goldenberg, Semitic Languages. Oxford: Oxford University Press.
- Гранде (1998): Б. М. Гранде, Введение в сравнительное изучение семитских языков, Москва: Восточная литература.
- Муфтић (1999): Т. Муфтић, Граматика арапског језика. Сарајево: Љилан.
- Танасковић и Митровић (2011): Д. Танасковић, А. Митровић. Граматика арапског језика. Београд: Завод за уџбенике.
- Хити (1967): Ф. Хити, Историја Арапа. Сарајево: И. п. „Веселин Маслеша“.
- Хурани (2016): А. Хурани. Историја арапских народа. Београд: Clio.
8. Versteegh, Kees (2014). The Arabic Language. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Stefan Jovičić

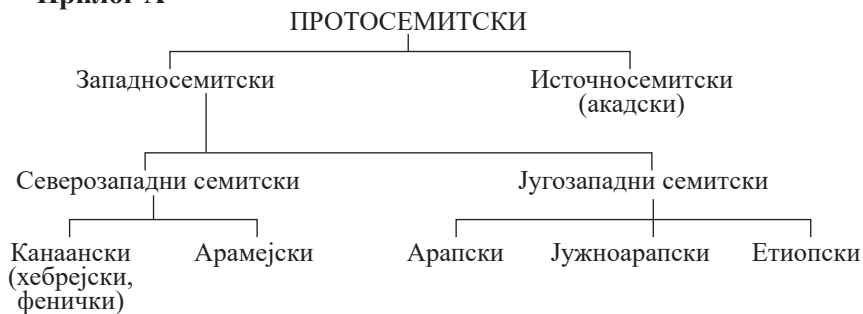
THE PLACE OF THE ARABIC LANGUAGE IN COMPARATIVE STUDIES OF SEMITIC LANGUAGES

Summary

Semitic languages date back to ancient times, and the area where they were spoken did not change much for about three millennia (except Ethiopia) until the spread of Islam in the 7th century. The name Semitic comes from the Old Testament of the legendary Sam, son of Noah, because people and tribes in the Arabian Peninsula who spoke and still speak many languages, were considered as his descendants. Numerous written monuments which date from the third millennium BC, are telling us about the territorial distribution of Semitic languages from the Middle East to the Iranian plateau. Later on, Semitic languages (keeping in mind the Arabic literary language and its dialects) were spread to the region of North Africa as well. There are numerous evidences which show the presence of Arabs in the ancient East - on the Arabian Peninsula, in lands of the fertile crescent and neighboring areas, but Arabic became the dominant Semitic language with the rise and expansion of Islam in the 7th century AD. Arabic was of great importance during the Middle Ages, and it was and remains one of the most important languages of human civilization. In this paper, I will deal with the position of the Arabic language in a comparative study with related Semitic languages. Arabic language had significant importance in Middle Ages, and it was and remains one of the most important languages of human civilization. In this work, I will engage in the position of the Arabic language in a comparative study with its related Semitic languages.

Keywords: Semitic languages, Arabic language, Arabian Peninsula, linguistics

Прилог А



ТРАДИЦИОНАЛНА КЛАСИФИКАЦИЈА СЕМИТСКИХ ЈЕЗИКА

Извор: Versteegh 2014: 11.

Прилог Б

	акадски	арапски	етиопски
1. лице сингулара	pars-āku	qatal-tu	katal-ku
2. лице сингулара	pars-ata	qatal-ta	katal-ka

Извор: Goldenberg 2013:46.

Прилог В



ГЕНЕАЛОГИЈА СЕМИТСКИХ ЈЕЗИКА - ХЕЦРОН

Извор: Versteegh 2014: 15.

811.131.1'373.7

811.134.2'373.7

811.163.41'373.7

<https://doi.org/10.18485/zivjez.2023.43.1.3>

Originalni naučni rad

Primljen 06/12/2023

Prihvaćen 16/12/2023

Marija Vujović*

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Doktorantkinja

***KONCEPTUALNO POLJE LJUBAVI U FRAZEOLOGIZMIMA
ITALIJANSKOG, ŠPANSKOG I SRPSKOG JEZIKA KOJI
SADRŽE KOMPONENTU OKO*****

Rad se bavi kontrastiranjem frazeologizama s komponentom oko u italijanskom, španskom i srpskom jeziku, s ciljem utvrđivanja identičnosti, sličnosti i razlika na interlingvalnom nivou. Imajući u vidu visok frazemotivni potencijal somatske lekseme, istraživanje se ograničilo na samo jedno konceptualno polje - „ljubav“. Istraživanje je sprovedeno s ciljem da se ustanovi da li će predstavnici dve lingvokulturološke zajednice koje govore tipološki sličnim jezicima (italijanski i španski) konceptualizovati fenomene na sličniji način nego što to čine pripadnici srpske jezičko-kulturne zajednice, čiji je jezik tipološki udaljen. Inicijalna hipoteza bila je da će genetski srodniji jezici deliti više zajedničkih frazeoloških karakteristika u odnosu na genetski nesrodan jezik. U cilju sprovođenja istraživanja iz odgovarajućih opštih i frazeoloških rečnika ekscerpirana je građa koja je potom podvrguta kontrastivnoj i konceptualnoj analizi. Rezultati kontrastiranja pokazuju da pripadnici italijanske i španske lingvokulturne zajednice na sličniji način konceptualizuju ljubav u svojim somatskim frazeologizmima, ali i da srpski frazeološki fond beleži značajan broj slučajeva apsolutne elvivalencije, kao rezultat zajedničkog evropskog porekla frazema, kalkiranja ili poligeneze.

Ključne reči: kontrastivna frazeologija, ekvivalencija, ljubav, oko, italijanski, španski, srpski

* Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Dr Zorana Đinđića 2, Novi Sad; profditalianol2@gmail.com

** Rad je prethodno izložen, u skraćenom i nešto izmenjenom obliku, na Sedmom međunarodnom interdisciplinarnom skupu Konteksti na Filozofskom fakultetu u Novim Sadu, u decembru 2023. godine.

Uvod

Oči se, posle mozga, smatraju najsloženijim organom, a vid najznačajnijim od pet čula jer gotovo 90% informacija iz spoljnog sveta koje se prenose na ćelije ljudskog mozga dolaze preko očiju (Paeze 1988: 91). Čovek lišen vida neminovno gubi značajan deo kontakta sa realnošću, bez obzira na ono što (samo delom) mogu da mu kompenzuju druga čula.

Oči kao vizuelni perceptivni organi predstavljaju najekspresivniji deo lica, najdirektnije povezan sa psihom, kako zbog svoje fizičke blizine sa mozgom tako i zbog svoje transparentnosti. Oči su senzorni organi koji šalju stimulse iz okoline do centra rasuđivanja i zaslužne su, između ostalog, za pojavu emocija. Pogled je najefikasnije izražajno sredstvo, njime je moguće preneti unutrašnje emocije i želje za koje bi reči mogle dati samo približnu ideju. Neverbalna komunikacija može ne samo da pojača verbalnu, već može i da je zameni ili da joj protivreči, a najizraženija je u iskazivanju emocija. Drugim rečima, oči imaju sopstveni jezik. Socijalni psiholozi smatraju da vizuelni kontakt, kao najbrži način uspostavljanja odnosa, jeste najefikasnije sredstvo neverbalne komunikacije. Ovim kanalom prenose se misli, emocije, namere i različite druge informacije. Neverbalni elementi predstavljaju i do 80% sadržaja prenetog u jednoj interakciji. Poruka o osećanjima, namerama, percepcijama šalje se neprestano - namerno ili slučajno (Milićević 2018: 80). Cilj ovakve vrste komunikacije je dešifrovanje, dekodiranje znakova, tj. poruka koji se šalju, odnosno primaju jer neverbalni znakovi mogu odati ono što govornici žele da sakriju. Naime, tokom verbalne komunikacije čovek može da filtrira reči koje izgovara. To nije slučaj i sa jezikom očiju koji je nesvestan i koji je najčešće van naše kontrole, budući da istinitost neverbalne komunikacije nije pod kontrolom centralnog nervnog sistema.

Fraza „Oči su ogledalo duše“ pripisivala se Platonu, Ciceronu, Seneki, Leonardu da Vinčiju i Šekspiru. I naučne studije potvrdile su da pogled odražava čitavu čovekovu „istoriju“. Oči se konceptualizuju kao sjajna i glatka površina slična ogledalu, koja odaje utisak dubine, pa se kao odraz u ogledalu, u oku može pojaviti i slika, i čovekovo stanje i emocije (Milanović 2014: 388).

Među brojna osećanja koja se mogu izraziti očima (bes, strah, ljutnja, mržnja, prezir, radost, sreća, tuga, iznenađenje) spada i ljubav. Bez obzira na to da li se klasifikuje kao primarna ili sekundarna emocija, koncept, stanje uma ili reakcija, ljubav nema jednu, preciznu i opšteprihvaćenu definiciju. Osećanje ljubavi smatra se prijatnim osećanjem „koje subjekt oseća prema onom objektu koji doživljava izuzetno vrednim i koji smatra sastavnim delom svoga intimnog života“ (Milivojević 2008: 428). Kao jedan od najkompleksnijih i najapstraktnijih poj-

mova ljubav obuhvata širok dijapazon značenja, ali se obično prvo pomisli na tzv. romantičnu ljubav, što i potvrđuje broj analiziranih frazema u korpusu. Obično se opisuje kao stanje jake privrženosti, naklonosti prema nekome, ali i zainteresovanost za želje i potrebe te osobe i briga o njoj. Povezanost očiju i ljubavi stoga je očigledna jer zahvaljujući očima ne samo da možemo da uživamo gledajući voljenu osobu, nego možemo i da pazimo na onoga ili ono što nam je najvažnije.

Oči su mesto na kome počinje ljubav. Ideja da se kroz pogled rađa ljubav, nekad i na prvi pogled, koja prodire do dna srca, kada se dve duše prepoznaju, javlja se još u antičkom svetu. Takođe, ljubav se vidi u pogledu zaljubljene osobe. U italijanskoj književnosti XIII veka, pesnici Slatkog novog stila pisali su da ljubav prolazi kroz oči. Topos ljubavi koja se rađa iz pogleda prisutan je još kod Kavalantija (sonet *Voi che per gli occhi mi passaste 'l core – 'Vi koja ste mi kroz oči proboli srce'*)¹. Pogled voljene gospe, kao strela koju baca i probada pesnikovo srce, izaziva gubitak razuma kod pesnika, ali takođe mu nanosi telesnu patnju i izaziva uzdisaje i bol. Uprkos tome, pesnik veliča pogled voljene žene (da' *vostr' occhi gentil*'). U Danteovoj poeziji (*Vita Nova*, poglavlja III, X, XI, XXI), pogled koji bi mu Beatriče uskratila bio je uzrok patnje pesnika, ali bez obzira na to Dante tvrdi da pogled gospe oplemenjuje čoveka i sve što ona pogleda, budući da u očima nosi Amora. U Petrarkinom *Kanconijeru* pesme u kojima se pojavljuje reč oko ili neki drugi pojam koji pripada istom semantičkom polju su mnogobrojne, npr. sonet III u kome pesnik objašnjava kako se zaljubio i nije mogao da se odbrani jer ga je Laurin pogled okovao (*quando i' fui preso, et non me ne guardai, chè i be' vostri occhi, donna, mi legaro*), a Amor je pronašao slobodan put do srca kroz oči (*et aperta la via per gli occhi al core*), ili LXI gde Petrarka blagosilja dan kad su ga vezala dva oka voljene gospe. I Mikelanđelo će često pisati o ljubavi. Čak i u dubokoj starosti neće uspevati da se odupre Amoru i lepim očima. Sunce će biti metafora za oči voljene (*cogli occhi di costei, anzo con sole*, Rime 40), one su odgovorne za zaljublivanje jer ljubav kroz oči ulazi u srce (Rime 8, 24, 30, 38, 54, 76), a pesnik ne može da živi bez pogleda voljenog bića (Rime 96).

Latini su govorili *Ubi amor ibi oculus* ('Gde je ljubav, tu je i oko'), a u rečnicima navedenim u odeljku Bibliografija, postoji više poslovice koje ukazuju na neraskidivu vezu između očiju i ljubavi, npr. u italijanskom: *Dove è l'amore, l'occhio corre* ('Gde je ljubav, oko trči'); *L'occhio va dove è già il cuore* ('Oko ide gde je već srce'); *L'occhio attira l'amore* ('Oko privlači ljubav'); *L'occhio chiama l'amore e la bocca i baci* ('Oko priziva ljubav a usta poljupce'); *Gli occhi sono la spia del cuore* ('Oči su odavalac srca'); *Dall'occhio si vede l'innamorato* ('Po oku se vidi ko je

1 Preводи u celom radu su autorkini.

zaljubljen’); L’amore è come le lacrime: nasce dagli occhi e cade nel petto (‘Ljubav je kao suze: rađa se iz očiju i pada na grudi’); Lontan dagli occhi, lontan dal cuore (‘Daleko od očiju, daleko od srca’). Španske i srpske paremije takođe dovode u vezu oči i ljubav, na različite načine i sa različitim porukama: El amor entra por los ojos (‘Ljubav ulazi kroz oči’); El amor por los ojos entra, y en el corazón se aposenta (‘Ljubav kroz oči ulazi, i useljava se u srce’); Por los ojos entra el amor y se mete en el corazón (‘Kroz oči ulazi ljubav i smešta se u srce’); Los ojos son el camino del corazón (‘Oči su put srca’); Los ojos son las puertas por donde el amor entra (Oči su vrata kroz koja ljubav ulazi’); Allá miran ojos donde quieren bien (‘Tamo gledaju oči gde vole’); Lo que los ojos no ven, el corazón no lo desea (‘Ono što oči ne vide, srce ne želi’); Ojos que no ven, corazón que no siente (‘Oči koje ne vide, srce koje ne oseća’), odnosno Jezik ljubavi nalazi se u očima; Oči zbore što im veli srce; Oči izdaju srce; Očima se ljubav kuje; Put do srca vodi preko očiju; Oko je prvi u ljubavi poklisar; Ako oko ne vidi, srce ne žudi; Što srce traži, to i oči; Daleko od očiju, daleko od srca; Za čim srce, za tim oči.

Teorijske postavke

Rad se bavi kontrastiranjem somatizama sa leksemom oko u italijanskom, španskom i srpskom jeziku, pa stogapripada oblasti kontrastivne frazeologije, poddisciplini kontrastivne lingvistike, koja za predmet proučavanja ima utvrđivanje postojećih sličnosti i razlika između frazeoloških sistema dva ili više jezika na svim nivoima njihovih struktura. Osnovna jedinica frazeologije jeste frazeologizam (frazem, frazeološka jedinica, idiom). Definiše se kao konstrukcija sačinjena od najmanje dve reči, koje udružene, kao ustaljene jezičke jedinice, stvaraju novu značenjsku celinu (Ašić 2011: 61), koja je kao takva prepoznatljiva govornicima jedne sociolingvističke zajednice. U ovom radu fokus je usmeren na frazeologizme u užem smislu, dok su frazeologizmi u širem smislu (poslovice, citati, krilatice, sentence, aforizmi, izreke i sl.), ostavljeni po strani.

Posebnu grupu frazema čine somatizmi, frazeološke jedinice koje u svom sastavu sadrže somatski konstituent, odnosno leksemu koja označava deo tela, organ ili telesnu tečnost. U poređenju sa ostalim frazeologizmima somatizmi čine izuzetno veliku i neizostavnu grupu u frazeološkom inventaru svih jezika „s obzirom na to da su referentne vrednosti njima obeležene inherentne svakom ljudskom biću“, pa stoga „ispoljavaju izrazitu produktivnost na semantičko-tvorbenom i asocijativnom planu“ (Štrbac 2012: 323).

Ekvivalencija predstavlja jedan od esencijalnih pojmova u interlingvalnom kontrastiranju frazeoloških jedinica, a iznalaženje frazeoloških ekvivalenata jed-

no je od krucijalnih problema međujezičkog poređenja. Kada govorimo o ekvivalenciji na sistemskom nivou, uobičajena je podela na apsolutnu, parcijalnu i nultu ekvivalenciju. Prema Korpas Pastor (2003: 206 – 207, 251, 253, 283), apsolutna (potpuna, totalna) ekvivalencija znači odsustvo razlika između frazema polaznog i ciljnog jezika na svim nivoima. Podrazumeva leksičku, semantičku i morfosintaksičku izomorfnju, ali i kongruenciju u komunikativno-funkcionalnom aspektu, i na nivou slikovitosti. Delimična (parcijalna) ekvivalencija ostvaruje se kada među frazeološkim jedinicama kontrastiranih jezika postoje neznatne razlike. Najčešće se javlja kada među frazeologizmima polaznog i ciljnog jezika postoji semantički identitet, ali među sastavnim elementima frazema postoje leksička, morfološka, sintaksička ili strukturna odstupanja. Nulta ekvivalencija znači da u frazeološkom fondu analiziranih jezika frazeološki izraz nema odgovarajući ekvivalent. Obično su ovakvi frazeologizmi proizvod idiosinkratičkog aspekta istorije, tradicije, etnografije ili kulture jednog naroda. Postoji još jedan fenomen: prividna ekvivalencija ili lažni frazeološki prijatelji. Reč je o postojanju strukturne i leksičke podudarnosti, ali nekongruentnosti na semantičkom planu. Lažni prijatelji se definišu kao parovi leksema iz dvaju jezika oblikom isti ili slični, a značenjski različiti.

Korpus i metod

Korpus za istraživanje ekscerpiran je iz opštih i frazeoloških jednojezičnih, dvojezičnih i trojezičnih rečnika navedenih u odeljku Izvori na kraju rada, kao i iz elektronskih izdanja dnevnih i nedeljnih novina, kako bi se dobila građa potvrđena u savremenoj jezičkoj praksi. Među brojnim frazemima koji u svom leksičkom sastavu imaju somatizam oko izdvojeni su i analizi podvrgnuti oni kojima se konceptualizuje ljubav. Polazni jezik bio je italijanski, a ciljni španski i srpski. Korpus je sačinjen od 96 odabranih frazeologizama sa somatskom leksemom oko, 31 u italijanskom, 36 u španskom i 29 u srpskom jeziku. Istraživanje je sprovedeno s ciljem da se ustanovi da li će predstavnici dve lingvokulturološke zajednice koje govore tipološki sličnim jezicima konceptualizovati fenomene na sličniji način nego što to čine pripadnici jezičko-kulturne zajednice čiji je jezik tipološki udaljen.

Primenom metode interlingvalne kontrastivne analize utvrđen je tip ekvivalencije između jednog broja frazeoloških jedinica iz korpusa (varijantne forme i semantički sinonimni frazemi nisu podvrgnuti analizi). Kontrastiranje je sprovedeno po formalnim i semantičkim kriterijumima kako bi se odredile identičnosti, sličnosti i razlike između frazeoloških jedinica triju jezika. U tu svrhu korišćen

je model koji postulira šest tipova ekvivalencije (Mrazović i Primorac 1964-65 navedeno kod Ristić 2013: 29-30): 1) apsolutna ekvivalencija – AE (podudaranje kontrastiranih frazema na leksičkom, morfosintaksičkom i semantičkom nivou); 2) parcijalna ekvivalencija sa morfosintaksičkim razlikama - PEMR (podudaranje frazema na leksičkom i semantičkom nivou, a nepoklapanje na morfosintaksičkom); 3) parcijalna ekvivalencija sa leksičkim razlikama - PELR (podudaranje frazema na morfosintaksičkom i semantičkom nivou, a odstupanje na leksičkom); 4) parcijalna ekvivalencija sa morfosintaksičkim i leksičkim razlikama - PEMLR (podudaranje kontrastiranih frazema samo na semantičkom nivou); 5) nulta ekvivalencija – NE (nepostojanje frazeološkog ekvivalenta u ciljnom jeziku); 6) lažni prijatelji – LP (podudaranje frazema na svim nivoima osim u semantici).

Korpus je bio podvrgnut i konceptualnoj analizi koja je imala za cilj da utvrdi način motivacije frazema kroz identifikaciju konceptualnih mehanizama koji leže u njihovoj osnovi, oslanjajući se na kognitivistički pristup jeziku Lejkofa i Džonsona (1980), budući da je ova vrsta analize najprikladnija za proučavanje značenja frazeoloških jedinica kroz postularanje konceptualnih metafora, konceptualnih metonimija i tipičnih scenarija, koji predstavljaju mehanizme uz pomoć kojih se konceptualizuju apstraktni pojmovi (Ristić 2011: 119).²

U pojedinim slučajevima upotreba navedenih frazema ilustrovana je primerima preuzetim iz dnevnih i nedeljnih novina na italijanskom, španskom i srpskom jeziku.

Analiza korpusa

Ljubav dugo trpi, blagotvorna je, ljubav ne zavidi, ljubav se ne gordi, ne
nadima se,
Ne čini što ne pristoji, ne traži svoje, ne razdražuje se, ne misli o zlu,
Ne raduje se nepravdi, a raduje se istini,
Sve snosi, sve vjeruje, svemu se nada, sve trpi.
Ljubav nikad ne prestaje, dok će proroštva nestati, jezici će zamuknuti, zna-
nje će prestati.
(Prva poslanica Sv. apostola Pavla Korinćanima, 13: 4-8)³

2 U radu su korišćene sledeće tipografske konvencije: frazemi su boldovani, u cilju boljeg isticanja; među jednostrukim navodnicima, u zagradi, dat je doslovan prevod italijanskih i španskih frazema na srpski; u nastavku je navedeno značenja frazema, zasnovano na objašnjenjima preuzetim iz rečnika nabrojanih u delu Izvori na kraju rada.

3 Izvor: https://svetosavlje.org/bogoslužbeni/sveto-pismo-8/3/#1kor_13

Koncept ljubavi verovatno je emocionalni koncept koji je najviše „metaforizovan“. Kao takav, on participira u metaforičkim domenima koji karakterišu ljudske odnose. Centralna metafora u sistemu ljubavi jeste pojam JEDINSTVA, imajući u vidu broj „različitih metaforičkih veza i leksičkih elaboracija o takvim izvornim domenima kao što su JEDINSTVO DVA KOMPLEMENTARNA DELA, VEZA i BLISKOST“ (Kevečeš 2004: 27). Sa kognitivnog aspekta, dakle, ljubav je konceptualizovana kroz brojne metafore i uključuje veoma različite domene: ljubav je bolest, ludilo, slepilo, fizička sila, hrana, dragocenost itd. (up. Lejkof 1993: 206-208; Kevečeš 2004: 26-27). Osim toga, pojam „ljubav“ nema precizno određenu definiciju ni jasno određene granice, već podrazumeva i druge fenomene. Stoga u ovoj analizi emocija „ljubav“ predstavlja „konceptualnu invarijantu semantičkog polja“ (Ristić 2018: 78), a kreće se u rasponu od privlačnosti, simpatije, interesovanja, zaljubljenosti, naklonosti, želje, požude, do poštovanja i pažnje.

U frazeologizmima triju jezika čest izvorni domen su oči, a ciljni domen ljubav⁴. Vid, tačnije oči, predstavljaju posebno bogat izvor pojmovnih metafora i metonimija. Prisustvo i vrsta emocija često se procenjuju ispitivanjem čovekovih očiju, što je u skladu s idejom da su oči „ogledalo duše“ (Kevečeš 1990: 173).

Ciljni domen „ljubav“ verbalizuje se u trima razmatranima jezicima putem sledećih frazema:

1a) it. **accarezzare con gli occhi** ('milovati očima')

1b) šp. **acariciar con los ojos (la mirada)** ('milovati očima (pogledom)')

1c) sr. **milovati pogledom**

Frazeološkim jedinicama realizuje se značenje: „gledati nekoga sa zadovoljstvom, ljubavljju, nežnošću“. Između italijanske i španske jedinice na morfosintaksičkom nivou uočava se strukturna istost, leksički su kongruentne i ostvaruju analogno značenje, pa se mogu podvesti pod slučaj AE. Srpski frazeologizam ima istovetnu značenjsku vrednost, pronalazimo istu sliku u osnovi, ali pokazuje neku vrstu leksičke varijacije, pa s druga dva uspostavlja odnos PELR. Sa stanovišta pragmatike, tri frazema karakterišu i ista dijafrekvencijska obeležja jer se svrstavaju u niskofrekventne jedinice.

4 S aspekta kognitivne lingvistike metafora je kognitivni mehanizam kojim se jedan iskustveni domen (izvorni domen) delimično pojmovno preslikava na drugi iskustveni domen (ciljni domen), pri čemu se drugi domen delimično razume kroz prvi budući da je obično izvorni domen konkretan, čulno saznatljiv i iskustveno bliži, a ciljni apstraktan, čulno nesaznatljiv i saznavno kompleksniji (Lejkof 1993: 206-207; Klikovac 2004: 11-14). Sam domen „predstavlja koherentan sistem pojmova povezanih na određeni način koji služi za razumevanje pojedinačnih leksičkih pojmova“ (Filipović-Kovačević 2013: 55).

*Sì, perché lui guarda giù, guarda nelle telecamere, accarezza tutti con gli occhi. I papi che abbiamo conosciuto, sapevano accarezzare con gli occhi.*⁵

2a) it. **amare qualcuno come la luce degli occhi** ('voleti nekoga kao svetlost očiju')

2b) šp. **querer a alguien como los ojos de la cara** ('voleti nekoga kao oči lica')

2c) sr. **voleti nekoga kao oči u glavi**

Frazemi triju promatranih jezika konotiraju značenje: „gajiti naklonost i ljubav prema nekome, voleti iznad svega, ophoditi se prema nekome sa posebnom brigom i pažnjom“. Španska i srpska frazeološka jedinica predstavljaju semantičke ekvivalente italijanskoj, ali se tri frazema razlikuju u formalnom aspektu, te stoga ostvaruju odnos parcijalne ekvivalencije. Između italijanskog i španskog frazema na morfosintaksičkom planu primećuje se strukturna sličnost, a jedinice se razlikuju po upotrebi leksičkih komponenti, pa ostvaruju odnos PELR. U odnosu na italijanski, srpski frazem se razlikuje po upotrebi predloga i lekseme, pa se tip ekvivalencije na interlingvalnom nivou određuje kao PEMLR. Dok se kod španskog i srpskog frazema ljubav prema dragoj osobi poredi sa celim okom, u slučaju italijanskog idioma fokus je na jednom delu oka – zenici, koja propušta svetlost. Frazeološke jedinice motivisane su istom konceptualnom metaforom: LJUBAV JE DRAGOCENOST (up. Kevečič 2004: 27), budući da se u sva tri jezika na sličan način aludira na ljubav i brigu s kojom se prema nekom ophodimo jer se oči doživljavaju kao najvredniji čovekov organ. Dakle, nastanak frazema motivisala je sema vrednosti, koja je „proistekla iz značaja koji organi čula vida imaju za ljudsku egzistenciju“ (Štrbac i Štanski 2017: 104).

3a) it. **avere occhi solo per** ('imati oči samo za')

3b) šp. **tener ojos solo para** ('imati oči samo za')

3c) sr. **imati oči samo za**

Frazeološke jedinice razmatranih jezika imaju analogno značenje: „biti fasciniran kime, pokazivati naklonost isključivo prema jednoj osobi, razmišljati samo o njoj, kao da niko drugi ne postoji“ i mogu se okarakterisati kao AE imajući u vidu kongruentnost morfosintaksičkih struktura i poklapanje na leksičko-semantičkom planu. Frazeologizme triju jezika karakteriše isti motivacioni mehanizam, odnosno ista pozadinska slika u kojoj zaljubljena osoba tokom jedne faze zaljubljenosti prolazi kroz određeno stanje u kome postaje slepa za sve drugo osim za predmet svoje ljubavi, a koja se može definisati kao manifestacija neke vrste bolesti ili neki oblik ludila, pa postilirane pojmovne metafore glase: LJUBAV JE BO-

5 (Da, jer gleda dole, gleda u kamere, miluje sve pogledom. Pape koje smo poznavali znali su da miluju pogledom). <https://primabergamo.it/attualita/dieci-anni-fa-lelezione-di-papa-francesco-donmignani-un-nuovo-mose/> (17.07. 2023.)

LEST, LJUBAV JE LUDILO (Kevečes 2004: 26, 74), ili LJUBAV JE SLEPILO.

Italijanska i španska frazeološka jedinica imaju svoje značenjske ekvivalente na intralingvalnom planu: it. **non avere occhi che per** ('nemati oči osim za') i šp. **no tener ojos más que para** ('nemati oči ni za šta sem').

*Carlos Alcaraz vince il Madrid Open ma ha occhi solo per lei: il dolcissimo abbraccio che emoziona tutti.*⁶

*¿Alguna vez te has preguntado cómo hacer hechizos de amor para enamorar a un hombre del que estás profundamente enamorada? En unCOMO te vamos a enseñar algunos rituales efectivos para hacer que esa persona piense en ti y solo tenga ojos para ti.*⁷

4a) it. **custodire come la pupilla degli (dei propri) occhi** ('čuvati kao zenicu (svojih) očiju')

4b) šp. **guardar como la niña de (sus) ojos** ('čuvati kao zenicu (svojih) očiju')

4c) sr. **čuvati kao zenicu (svojih) očiju (oka svoga)**

Komparativni somatski frazemi triju razmatranih jezika izražavaju isto značenje: „postupati prema nekome s najvećom brigom i ljubavlju, čuvati kao nešto najdragocenije, najpažljivije što se može“. Frazeološke jedinice kongruentne su u konstitutivnim elementima, semantičkoj realizaciji i morfosintaksičkoj strukturi, pa stoga upostavljaju odnos apsolutne prevodne ekvivalencije. Frazemi su motivisani istom metaforom u pozadinskoj slici, gde se voljena osoba poredi sa najvećim blagom, zenicom oka, vidom, pa se zato čuva najbrižljivije što se može. Kao što kapak štiti zenicu, tako se i voljena osoba brižno čuva. Somatska leksema u izvornom domenu konceptualizovana je kao DRAGOCEN/VREDAN OBJEKAT, a emocija u ciljnom domenu izražena je u konceptualnoj metafori LJUBAV JE ČUVANJE DRAGOCENOSTI (Ristić 2013: 161).

Gorepomenuti frazemi pripadaju grupi biblizama, preciznije, vode poreklo iz Starog Zaveta: 5 Moj 32:10 („...uči ga i čuva kao zjenicu oka svojega“), Ps 17:8 („Čuvaj me kao zjenicu oka; sjenom krila svojih zakloni me“), PrS 7:2 („Čuvaj zapovijesti moje i bićeš živ, i nauku moju kao zjenicu očiju svojih“), Zah 2:8 („... jer ko tiče u vas, tiče u zjenicu oka njegovu“). Upravo ovakvo poreklo moglo bi biti razlog postojanja apsolutne ekvivalencije na interlingvalnom planu.

6 (Karlos Alcaraz osvaja Madrid Open ali ima oči samo za nju: nežan zagrljaj koji je sve ganuo) <https://tuttonotizie.eu/2023/05/08/carlos-alcaraz-vince-il-madrid-open-ma-ha-occhi-solo-per-lei-il-dolcissimo-abbraccio-che-emoziona-tutti/> (27.06.2023.)

7 (Da li si se nekada zapitala kako da baciš ljubavne čini kako bi se zaljubio muškarac u koga si duboko zaljubljena? U unCOMO ćemo te naučiti nekim efikasnim ritualima da nateráš tu osobu da misli na tebe i da ima oči samo za tebe <https://www.mundodeportivo.com/uncomo/artes/articulo/hechizos-de-amor-para-enamorar-a-un-hombre-como-hacerlo-52061.html> (27.06.2023.)

U italijanskom jeziku figurira frazem: **amare qualcuno più che la pupilla degli occhi** ('voleti nekoga više nego zenicu očiju'), dok španski frazem ima i varijantne oblike koji kolociraju uz glagole šp. *cuidar*, *mimar*, *querer* ('paziti, maziti, voleti'), a u srpskom uz glagole *gledati*, *paziti* i *voleti*. Frekventan u upotrebi jesrpski frazem **čuvati kao oči u glavi**.

*Majku je prerano izgubila, ali je otac čuva kao zenicu oka: Čerka naše sportistkinje izrasla u lepoticu*⁸

5a) it. **essere l'occhio destro di qualcuno** ('biti nečije desno oko')

5b) šp. **ser el ojo (ojito) derecho de alguien** ('biti nečije desno oko (okce)')

5c) sr. /

Italijanska i španska frazeološka jedinica konceptualizuju sledeće značenje: „biti izuzetno važna osoba za nekoga, predmet ljubavi i obožavanja, biti nečiji ljubimac“ i uspostavljaju odnos AE budući da imaju isto značenje, isti leksemski sastav i morfosintaksičku strukturu i identičnu sliku u semantičkom talogu. Španski frazem osim navedenog konotira i značenje: „biti nečija osoba od poverenja“. U srpskom frazeološkom fondu ne postoji odgovarajući ekvivalent. Semantika frazema romanskih jezika motivisana je kulturnom konotacijom koju ima pridev „desno“, gde je ono što je desno pozitivno konceptualizovano. Dakle, kao pozadinski okvir navedene frazeološke jedinice imaju orijentacionu pojmovnu metaforu DESNO JE DOBRO/LEVO JE LOŠE. U egipatskom hijeroglifskom sistemu, ući znači otići na desnu stranu, a izaći otići na levu, što u orijentaciji i prema severu odgovara pojavi rođenja i smrti (Sirlot 2018: 371). Gledajući na sever, sa desne nalazi se istok (mesto gde sunce izlazi), a levo zapad (mesto zalaska sunca). Dakle, desno je istok, svetlost i život, a levo zapad, tama i smrt. Desna strana se takođe poistovećuje sa svesnim, budućnošću, otvorenim, evolucijom, normalnim i legitimnim, dok se leva strana vezuje za nesvesno, prošlost, potisnutost, abnormalnost, involuciju i nezakovitost. Leva strana je zona porekla, a desna zona rezultata (ibid). Buitrago (2007: 279) objašnjava kako je u španskoj, ali i u drugim mediteranskim kulturama prisutan ovaj dualizam gde se, „levo“ vezuje za ono što je loše, dok „desno“ upućuje na ono što je pozitivno: *levantarse con el pie derecho* ('ustati na desnu nogu'), *ser la mano derecha (el brazo derecho) de alguien* ('biti nečija desna šaka (ruka)'), u značenju „biti nekome koristan asistent ili saradnik“, *entrarle a alguien por el ojo derecho* ('ući kroz desno oko nekom'), u značenju „biti drag nekome, dopadati se nekome“. Autor podseća da je još Artemidor iz Efesa, pisac iz drugog veka nove ere, tvrdio da desno oko označava sina, oca ili brata, a levo kćerku, majku ili sestru, i da se

8 <https://lepaisrecna.mondo.rs/Lifestyle/Poznati/a58286/Cerka-pokojne-Snezane-Peric-Pantic.html> (17.07.2023.)

muški element identifikuje sa pozitivnim, a ženski sa negativnim. Hrišćanstvo je doprinelo konsolidaciji ovakvih konotacija „desnog“ i „levog“: „... I Koji se vaz-neo na nebesa i sedi sa desne strane Oca.“ (Nikejski Simbol Vere; up. Mk 16:19). Nadalje, metafora DESNO JE DOBRO predstavlja vrstu horizontalnog mapiranja (za razliku od vertikalnog GORE JE DOBRO, DOLE JE LOŠE) jer dešnjaci imaju tendenciju da povezuju desno sa pozitivnim, a levo sa negativnim idejama, dok će levoruki povezivati pozitivne attribute sa levom stranom prostora. Ako je metafora DESNO JE DOBRO postala dominantna u većini kultura, to je zato što je dešnjaka mnogo više od levorukih (Kzasanto 2009: 365). Osim toga, u španskom jeziku reč *derecho* ima dva značenja: „desno“ i „pravo“, dok u italijanskom reč *sinistro* znači: „levo“ i „nesreća, katastrofa“.

*Sí, las niñas son el ojito derecho de sus padres*⁹

6a) it. **essere la pupilla degli occhi di qualcuno** ('biti zenica nečijih očiju')

6b) šp. **ser la niña de los ojos de alguien** ('biti zenica nečijih očiju')

6c) sr. **biti zenica nečijih očiju (nečijeg oka)**

Dati frazemi imaju identičnu semantičku vrednost: „biti posebno draga i važna osoba za nekoga“. Kontrastivnom analizom konstatovan je odnos AE, usled kongruencije na svim nivoima: u morfosintaksičkoj strukturi, izboru leksičkih elemenata, i realizaciji ciljnog semantičkog sadržaja. Konceptualna analiza prikazana kod frazema **čuvati nekoga kao zenicu oka** može se primeniti i na ovu grupu frazema. U italijanskom korpusu postoji i frazem: **essere la persona cara come la luce degli occhi** ('biti osoba draga kao svetlost očiju').

7a) it. **fare gli occhi di tortora** ('praviti oči grlice')

7b) šp. /

7c) sr. **gledati kao tetreb**

Navedeni frazemi ostvaruju značenje: „gledati sa zaljubljenim izrazom lica“. Italijanska i srpska frazeološka jedinica divergentne su na svim kontrastiranim nivoima osim semantičkog, pa uspostavljaju odnos PEMLR. Ipak, odlikuje ih prisustvo zoonimske komponente, preciznije ornitonimskog konstituenta, premda srpska jedinica u svom sastavu ne sadrži somatizam. Frazeologizmi posmatranih jezika imaju isto konotativno značenje i bez obzira na nekongruentnosti izražavaju ideju da se ljubav prepoznaje u očima, u pogledu zaljubljene osobe, koji se poredi sa ptičijim. Razlikuju se i u distribuciji i učestalosti upotrebe jer sa stanovišta pragmatike italijanska frazeološka jedinica spada u niskofrekventne. U španskom frazeološkom fondu ne egzistira odgovarajući ekvivalent.

9 (Da, devojčice su desno oko svojih očeva).

https://www.elespanol.com/ciencia/investigacion/20170527/219228076_0.html (17.07.2023.)

8a) it. **fare gli occhi dolci a qualcuno** ('praviti slatke oči nekome')

8b) šp. **poner los ojos tiernos a alguien** ('staviti nežne oči nekome')

8c) sr. /

Kontrastirane frazeološke jedinice ostvaruju isto značenje: „gledati neku osobu s ljubavlju i zavodljivo, pokazivati interesovanje ili pokušavati pridobiti njenu naklonost“. Između italijanske i španske frazeološke jedinice uspostavlja se odnos PELR, kao posledica leksičke divergencije koja postoji na interlingvalnom nivou. Kod dva frazema uočava se slična slika sa istom konotativnom vrednošću u osnovi. U srpskom jeziku ne postoji adekvatan somatski frazeologizam, već se transponovanje značenja mora postići pomoću upotrebe nefrazeološkog izraza nežno, zaljubljeno gledati nekoga. Italijanski frazeološki korpus beleži frazem **fare l'occhio pio** ('praviti pobožno oko') kojim se konotira vidljivo iskazivanje ljubavi, nežnosti i želje, pa predstavlja semantički sinonim navedenom italijanskom frazeologizmu. U španskom u upotrebi je i varijantni oblik **mirar con ojos tiernos** ('gledati nežnim očima').

Sličnu semantičku vrednosti ispoljavaju i frazemi **poner ojitos a alguien** ('stavljati okice nekome') i **hacer una caída de ojos** ('praviti pad očiju'), koji znače „upućivati zaljubljene, zavodljive poglede, flertovati očima“. Kada je u reč o srpskim frazemima, ideju koketiranja i očijukanja izražava frazeološka jedinica **(za)igrati oči nekome**.

*Cinema: occhi dolci tra JLo e Ben Affleck alla premiere di "Marry Me"*¹⁰

9a) it. **fare l'occhio da (di) pesce morto** ('praviti oko mrtve ribe')

9b) šp. **poner ojos de cordero degollado** ('staviti oči obezglavljenog jagnjeta')

9c) sr. /

Frazemi romanskih jezika znače: „gledati poluotvorenih očiju, sneno i žudno, imati pogled osobe koja je (nesrećno) zaljubljena“. Uprkos istoj semantičkoj realizaciji frazeološke jedinice italijanskog i španskog zbog nepoklapanja na leksičkom i formalnom nivou grade odnos PEMLR. Dovedi smo ih u vezu jer se u pozadini frazema prepoznaje ista iskustvena slika - slika odsutnog pogleda uginule životinje koja denotira zaljubljenju osobu. U srpskom frazeološkom fondu nije identifikovan odgovarajući frazeološki ekvivalent. Španski jezik poznaje i varijantne oblike frazema: **ojos de carnero (ternero) degollado** ('oči obezglavljenog ovna (teleta)') koji kolociraju uz glagole **tener** ('imati') ili **mirar con** ('gledati sa').

10 (Bioskop: nežni pogledi između Džeji Lo i Bena Afleka na premijeri "Ti si taj") <https://www.la-presse.it/spettacoli/2022/02/09/cinema-occhi-dolci-tra-jlo-e-ben-affleck-alla-premiere-di-marry-me/> (27.06.2023.)

Italijanski i španski frazemi su polisemični. Italijanska jedinica označava osobu sa bezizražajnim, praznim i maglovitim pogledom. Španska, češće nego zaljubljenju, imenuje melanholičnu osobu tužnog izraza lica i rezigniranog pogleda, ali opisuje i osobu koja pogledom želi da izazove sažaljenje ili samilost, onog ko se pretvara da je nevin, onog ko se, iako je kriv, pretvara da je žrtva (Buitrago 2007: 514).

10a) it. **fare l'occhio di triglia** ('praviti oko trlje')

10b) šp. /

10c) sr. /

Frazeološka jedinica ima analognu semantičku realizaciju kao i **fare l'occhio da (di) pesce morto**: „nežno, sneno, čežnjivo i zaljubljeno gledati nekoga, upućivati sladunjave poglede“. Dvojezični rečnici romanskih jezika daju različite predloge za prevod ove jedinice. Jedan od njih je, prema rečniku Grande Dizionario Hoepli (Italiano-Spagnolo), **poner los ojos en blanco** ('staviti oči na belo'), koji figurira u dva konceptualna domena: prevrtanje očima tako da se vide samo beonjače u španskom jeziku opisuje začuđenost, zapanjenost i iznenađenje, ali i zadržavanje, očaranost nekim. U svojoj drugoj semantičkoj realizaciji približava se značenju italijanskog frazema, ali i nije njegov apsolutni semantički ekvivalent. Isti rečnik (Spagnolo-italiano) nudi i frazem **hacer una caída de ojos** ('praviti pad očiju'), mimički frazeologizam koji opisuje ženu čiji kapci padaju, tj. koja trepće u cilju flertovanja i zavođenja muškarca¹¹. Elektronski izvori¹² navode frazeologizam **mirar con ojos de brótola** ('gledati očima tabinje') koji predstavlja ne samo značenjski ekvivalent italijanskoj jedinici, već i u svom leksičkom sastavu sadrži ime ribe, što dočarava istu sliku na kojoj je značenje frazema izgrađeno. Ipak, ovaj frazem nije dokumentovan u konsultovanim rečnicima.

11a) it. **guardare (vedere) di buon occhio** ('gledati (videti) od dobrog oka')

11b) šp. **mirar (ver) con buenos ojos** ('gledati (videti) dobrim očima')

11c) sr. **(po)gledati dobrim (lepim) okom (očima)**

Tri frazema leksikalizuju značenje: „gajiti simpatiju ili poštovanje prema nekome, biti mu naklonjen, rado ga videti“. Italijanska i španska frazeološka jedinice odgovaraju u pogledu leksičkih elementa i semantičkog sadržaja, ali imaju neznatnu varijaciju u formalnoj strukturi: razlika između italijanskog i španskog frazema ogleda se u upotrebi predloga i različitog broja imenice, što odnos među

11 U španskom jeziku postoji frazeološka jedinica tener ojos de alcoba ('imati oči spavaće sobe'), koji je markiran kao kolokvijalan i koji bi odgovarao italijanskom: avere gli occhi da camera da letto ('imati oči spavaće sobe'), kojima se opisuje zavodljiv pogled koji iskazuje seksualnu želju. Oba frazema mogla bi voditi poreklo od engleskih idioma: bedroom eyes ili come-to-bed eyes.

12 https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/r2_baran/repertorio_2_09.htm

njima određuje kao odnos PEMR. Srpski frazem u odnosu na italijanski prikazuje asimetriju formalne prirode (upotreba drugačijeg predloga/padeža), pa s njima takođe gradi odnos PEMR. Isto važi i kada su frazemi upotrebljeni u odričnom obliku. Srpska frazeološka jedinica, u poređenju sa frazemima romanskih jezika, divergentna je po stilsko-pragmatičkim i upotrebnim karakteristikama budući da je ređe u upotrebi. Tri frazema su nastala idiomatizacijom koja se zasniva na pojmovnoj metafori: NAČIN GLEDANJA JE NAČIN (PR)OCENE (Kazadei 1997: 112). Mršević-Radović (1987: 54-55) smatra da je frazem tautološka konstrukcija nastala ekspanzijom glagola pomoću imenice, gde u poziciji obaveznog atributa pridev dobar motiviše značenje frazema u primarnoj frazeologizaciji. Dakle, pozitivan semantički sadržaj motivisan je pridevskom komponentom kao obaveznim determinatorom somatizma (Štrbac i Štasni 2017: 105).

*Stiamo parlando di Francesco Moser, il papà di Ignazio che non sembra vedere di buon occhio la futura nuora ...*¹³.

*Por mirar con “buenos ojos” al marido ajeno fue asesinada mujer en Sorocaima*¹⁴

12a) it. **mangiare (divorare) con gli occhi** ('jesti (proždirati) očima')

12b) šp. **comerse (devorar) con los ojos** ('jesti (proždirati) očima')

12c) sr. **jesti (proždirati) očima**

Semantika frazeologizama ista je u sva tri jezika: „čežnjivo i lakomo gledati nekoga, osećati i pokazivati u pogledu ljubav i strasnu želju za nekim“. Frazeološke jedinice su istoznačne, koriste iste leksemске konstituente, poklapaju se u sintaksičkoj strukturi i realizuju isti koncept, te je tip ekvivalencije među njima određen kao apsolutni. Frazeologizme koji „otkrivaju pozitivan emocionalni odnos najčešće ostvaren kao strasna želja ili žudnja“ motiviše fiziološka aktivnost (Štrbac i Štasni 2017: 99). Jedinice dele i istu, „gastronomsku metaforu“, prema kojoj se atraktivna osoba „doživljava kao slastan zalogaj“ (Hrnjak 2018: 352). Semantika frazema zasniva se na pojmovnim metaforama: LJUBAV JE GLAD, ŽUDNJA/ŽELJA JE GLAD, PREDMET LJUBAVI JE HRANA, ŽELJA JE HRANA, ŽELJA JE KONZUMIRANJE.

Apsolutna ekvivalencija koja postoji na interlingvalnom nivou mogla bi biti posledica zajedničkog porekla frazema. Paskual Lopes (2006) kao mogući izvor

13 Govorimo o Frančesku Mozeru, Ignacijevom ocu koji izgleda da ne gleda dobrim okom na buduću snaju... (<https://www.today.it/gossip/vip/papa-ignazio-moser-matrimonio-cecilia-rodri-guez.html>) (17.07.2023.)

14 Zato što je gledala „dobrim očima“ u tuđeg muža, ubijena je žena u Sorokaimi (https://elsiglo.com.ve/2022/05/31/por-mirar-con-buenos-ojos-al-marido-ajeno-fue-asesinada-mujer-en-sorocaima/#google_vignette) (17.07.2023.)

navodi klasičnu književnost, tačnije latinske izraze *oculis comedere* ('jesti očima') i *oculis deuorare* ('proždirati očima').¹⁵

Frazeološki fondovi razmatranih jezika beleže i varijantne oblike navedenih jedinica: it. **bere con gli occhi** ('piti očima'), šp. **tragarse con los ojos** ('gutati očima'), sr. **(pro)gutati, ispijati i pozobati okom (očima)**, koji se s aspekta pragmatike na unutarjezičkom nivou razlikuju po dijafrekvencijskim obeležjima.

*Skupljala je loptice Rafaelu Nadalu: Španac je gutao očima, a ko da ga krivi*¹⁶

*GUTALA GA JE OČIMA! Čerka Pepa Gvardiole nije skidala pogled sa zvezde Manchester sitija - šta će zbog ovoga reći PONOSNI otac?!*¹⁷

13a) it. **mettere gli occhi su** ('staviti oči na')

13b) šp. **poner los ojos en** ('staviti oči na')

13c) sr. **baciti oko na**

Semantika frazeologizama je sledeća: „gledati pažljivo i uporno nekoga s interesovanjem, željom i naklonošću, s ciljem da se pridobije“. Frazeme romanskih jezika na interlingvalnom planu karakteriše odnos AE, kao posledica kongruentnosti na svim nivoima: leksičkom, semantičkom i strukturno-formalnom. Značenjski ekvivalent na srpskom jeziku glasi **baciti oko na**, koji s italijanskim i španskim frazemom gradi odnos PEMLR. U pitanju je frazem nešto drugačijeg leksemskog sastava, koji izražava potpuno suprotnu ideju od frazeoloških jedinica romanskih jezika. Dok kod frazema italijanskog i španskog ljubav i želja impliciraju odsustvo kretanja, odnosno statičnost, u slučaju srpske jedinice postulirana je metafora: LJUBAV JE KRETANJE. Inače, dati srpski frazeologizam ima svoj apsolutni ekvivalent u španskom: šp. **echar el ojo a alguien** ('baciti oko na nekoga').

U upotrebi su i varijantne forme it. **piantare, ficcare, porre, mettere, fissare gli occhi addosso a** ('zabiti, zabosti, položiti, staviti, fiksirati oči na'), i šp. **clavar, enclavar los ojos en** ('prikovati oči na') i **tener los ojos (el ojo) puestos en** ('držati oči (oko) stavljene na').

15 Izrazi su prisutni u sledećim delima: Kod Marcijala (Epigrammata, 1, 96, 12) frazem nosi sa sobom snažnu seksualnu konotaciju: „sed spectat oculis deuorantibus draucus“ ('ali gleda proždirajućim očima u sportiste'). U Kodeksu cara Justinijana (Codex, 21, 5, 6): „Quod emere non poterat, oculis deuorare“ ('Ono što nije mogao da kupi, proždirao je očima'). I opet kod Marcijala (Epigrammata, 9, 59, 3), frazemom se ispoljava želja za nečim za čim se žudi, a ne može se priuštiti. U navedenom delu jedan od aktera krijući svoje siromaštvo gleda u robove sa namerom da ih kupi, iako to nije bilo moguće: „inspexit molles pueros oculisque comedit“ ('pregledao je nežne dečake i jeo ih je očima').

16 <https://www.topvesti.rs/c/rNDPToUBTu04MXgQ1rDt/2022-12-26/skupljala-je-loptice-rafaelunadalu-spanac-je-gutao-ocima-a-ko-da-ga-krivi-danas-prelepa-maja-ovako-izgleda-foto>

17 <https://svetionik.com/6378554>

*Ilaria Caprioglio, sindaca più sexy d'Italia. Berlusconi ha messo gli occhi su di lei.*¹⁸

*Gianluca Vacchi ha puesto sus ojos en Galilea Montijo. Parece que el millonario italiano Gianluca Vacchi ya se olvidó de la colombiana Ariadna Guitérrez, y ha puesto su mirada en la mexicana Galilea Montijo.*¹⁹

*Kad nema Melanije: Tramp bacio oko na prvu damu Argentine.*²⁰

14a) it. **non togliere gli occhi da** ('ne skidati oči sa')

14b) šp. **no quitar los ojos de** ('ne skidati oči sa')

14c) sr. **ne skidati oči sa**

Frazeologizmi realizuje značenje: „netremice promatrati nekoga s posebnim zanimanjem, ispoljavati snažnu privlačnost, divljenje ili želju“. Budući da korrespondiraju u izboru leksičkih komponenti i formalnoj strukturi, i da imaju istu sliku u osnovi i isti motivacioni mehanizam, odnos među njima se određuje kao odnos AE. Frazemi su višeznačni u sva tri jezika i pored ljubavi izražavaju i nadzor, pa uspostavljaju odnos apsolutne ekvivalencije u polisemiji.

Posmatrani frazemi dele istu konceptualnu metaforu u ciljnom domenu: INTERESOVANJE/ŽELJA JE PRAĆENJE NEKOG OBJEKTA (Ristić 2013: 159). Prisutna je još jedna pojmovna metafora GLEDANJE JE DOPADANJE. U navedenim primerima ljubav se shvata kao odsustvo ili nemogućnost kretanja. Zaljubljeni posmatrač kao da je blokiran i nije u stanju da usmeri pogled ka nekoj drugoj osobi. Navedeno je u suprotnosti sa frazemom baciti oko na kojima se takođe leksikalizuje fenomen ljubavi, ali pretpostavlja kretanje.

Postoje i varijantni oblici frazema: it. **non levare gli occhi di dosso a** ('ne pozidatioči sa'), šp. **no quitar (el) ojo de** ('ne skidati oka sa'), **no quitar el ojo (los ojos) de encima a** ('ne skidati oka (očiju) sa'), **no perder (el) ojo a** ('ne gubiti oka sa'), sr. **ne spuštati oka (očiju) sa** i **ne skrenuti (skinuti, otkinuti, otkidati) oči od nekoga**, koji na unutarjezičkom planu ne dele ista dijasistemska obeležja, već se sa stanovišta pragmatike mogu posmatrati kao dijatopijski, dijafrekvencijski ili dijakulturološki varijetetni oblici.

18 Ilarija Kaprioglio, najseksipilnija gradonačelnica Italije. Berlusconi je bacio oko na nju. <https://www.blitzquotidiano.it/politica-italiana/ilaria-caprioglio-sindaca-piu-sexy-ditalia-berlusconi-ha-messo-gli-occhi-su-di-lei-2654625/> (31.10.2023.)

19 Đanluka Vaki bacio je oko na Galileu Montiho. Čini se da je italijanski milioner Đanluka Vaki zaboravio Kolumbijku Arijadnu Giteres, pa se bacio pogled na Meksikanku Galileu Montiho. <https://www.panamaamerica.com.pa/ey/gianluca-vacchi-ha-puesto-sus-ojos-en-galilea-montijo-1081989> (31.10.2023.)

20 <https://www.cdm.me/svijet/planeta/kad-nema-melanije-tramp-bacio-oko-na-prvu-damu-argentine/> (31.10.2023.)

Nešto drugačije formalne strukture, ali iste semantičke realizacije jesu i frazemi: it. **non riuscire a staccare gli occhi da** ('ne uspevati odvojiti oči od'), šp. **no poder quitar los (sus) ojos de** ('ne moći skinuti (nečije) oči sa') i sr. **ne moći skinuti (odvojiti) oka (očiju) sa**.

*Svi gledaju u nju: Englezi ne skidaju oči sa najpopularnije žene hrvatskih fudbalera.*²¹

15a) it. **occhio mio (bello)** ('oko moje (lepo)')

15b) šp. **mis ojos (ojos míos)** ('moje oči' ('oči moje'))

15c) sr. **oko moje (lepo)**

Frazemi triju jezika koriste se za obraćanje od milošte dragoj osobi kao izraz naklonosti koja se oseća prema njoj. Na interlingvalnom nivou između frazema italijanskog i srpskog jezika konstatovan je odnos apsolutne formalne i semantičke ekvivalencije koja podrazumeva poklapanje na svim nivoima, dok je španska frazeološka jedinica u odnosu na njih pokazuje odnos PEMR, usled divergencije u redosledu konstituenata i broja imenice u prvom, tj. broja imenice u drugom slučaju. Zajednička za sva tri slučaja je metonimijska zamena: ORGAN ZA OSOBU, gde je oko kao organ upotrebljen da se imenuje osoba. Istovremeno su frazemi nastali metonimijskim prenosom, preciznije upotrebom sinegdohe: DEO ZA CELINU.

16a) it. **spogliare con gli occhi** ('skidati očima')

16b) šp. **desnudar con la mirada** (vista) ('skidati pogledom')

16c) sr. **skidati (svlačiti) očima (pogledom)**

Frazeološke jedinice triju razmatranih jezika denotiraju značenje: „pohotno, provokativno i žudno gledati nekoga s neskrivenim erotskim aluzijama, kao da ga skidamo u mislima“. Italijanski i srpski frazem predstavljaju apsolutne prevodne ekvivalente. Odlikuje ih

izomorfni leksemski sastav i identična morfosintaksička struktura. Navedeni frazemi jesu primer metonimijskog transponovanja: ORGAN ZA FUNKCIJU, tj. OKO ZA VID. Španski frazem u odnosu na italijanski i srpski ispoljava istovetnu semantičku realizaciju, ima istu sintaksičku strukturu, a razlikuje se po izboru leksema (upotreba imenice „pogled“ umesto somatskog konstituenta), što ga čini njihovim parcijalnim ekvivalentom sa leksičkim razlikama. U svojoj pozadinskoj slici frazeološke jedinice na vrlo eksplicitan način ukazuju „na seksualnu privlačnost i požudu vidljivu u pogledu muškarca koji kao da razodijeva ženu koja je predmet njegove seksualne želje i time je otvoreno poziva na spolni odnos“ (Hrnjak 2018: 352).

21 [https://nova.rs/sport/katar-2022/mateo-kovacic-izabel-katar-svetsko-prvenstvo-fudbal-mundijal/\(17.07.2023.\)](https://nova.rs/sport/katar-2022/mateo-kovacic-izabel-katar-svetsko-prvenstvo-fudbal-mundijal/(17.07.2023.))

*Non riesco a essere spontanea con mio marito in fatto di sesso: quando vedo che mi spoglia con gli occhi, scapperei lontana*²²

Tip međujezičke ekvivalencije koja postoji među kontrastiranim frazeologizmima triju jezika prikazana je u Tabeli 1:

Tabela 1 – Tip ekvivalencije između somatizama sa komponentom oko u italijskom, španskom i srpskom jeziku

	AE ²³	PEMR	PELR	PEMLR	NE	LP		AE	PEMR	PELR	PEMLR	NE	LP
accarezzare con gli occhi							fare l'occhio da (di) pesce morto						
šp.	•						šp.				•		
sr.			•				sr.					•	
amare come la luce degli occhi							fare l'occhio di triglia						
šp.			•				šp.					•	
sr.				•			sr.					•	
avere occhi solo per							guardare (vedere) di buon occhio						
šp.	•						šp.		•				
sr.	•						sr.		•				
custodire come la pupilla degli occhi							mangiare (divorare) con gli occhi						
šp.	•						šp.	•					
sr.	•						sr.	•					
essere l'occhio destro di qualcuno							mettere gli occhi su						
šp.	•						šp.	•					
sr.					•		sr.				•		
essere la pupilla degli occhi di qualcuno							non togliere gli occhi da						
šp.	•						šp.	•					
sr.	•						sr.	•					
fare gli occhi di tortora							occhio mio (bello)						
šp.					•		šp.		•				
sr.				•			sr.	•					
fare gli occhi dolci a qualcuno							spogliare con gli occhi						
šp.			•				šp.			•			
sr.					•		sr.	•					

22 (Ne uspevam da budem spontana sa svojim mužem u pogledu seksa: kada vidim da me skida očima, pobjegla bih daleko) <https://www.famigliacristiana.it/articolo/quando-mio-marito-mi-spoglia-con-gli-occhi-vorrei-solo-scappare.aspx> (27.06.2023.)

23 AE - apsolutna ekvivalencija; PEMR - parcijalna ekvivalencija sa morfosintaksičkim razlikama; PELR - parcijalna ekvivalencija sa leksičkim razlikama; PEMLR - parcijalna ekvivalencija sa morfosintaksičkim i leksičkim razlikama; NE - nulta ekvivalencija; LP - lažni prijatelji.

Konceptualno polje ljubavi u frazeologizmima...

Među italijanskim i španskim frazeološkim jedinicama postoji 8 slučajeva AE, 2 PEMR, 3 PELR, 1 PEMLR, 2 NE, 0 LP. Između italijanskih i srpskih frazema identifikovano je 7 slučajeva AE, 1 PEMR, 1 PELR, 3 PEMLR, 4 NE i 0 LP. U tabeli 2 rezultat kontrastiranja frazeologizama prikazan je i procentualno:

Tabela 2 – Rezultat kontrastiranja somatizama sa komponentom oko u italijanskom, španskom i srpskom jeziku izražen u procentima

italijanski						
	AE	PEMR	PELR	PEMLR	NE	LP
španski	50 %	12,5 %	18,75 %	6,25 %	12,5 %	0 %
srpski	43,75 %	6,25 %	6,25 %	18,75 %	25 %	0 %

Zaključak

Predmet istraživanja rada bili su frazeologizmi sa somatskom komponentom oko u italijanskom, španskom i srpskom jeziku, i to oni kojima se konceptualizuje ljubav. U cilju dokazivanja inicijalne pretpostavke da će tipološki bliski jezici deliti više zajedničkih frazeoloških karakteristika u odnosu na genetski nesrodan jezik, iz opštih i frazeoloških rečnika, kao i iz elektronskih izvora ekscerpirana je građa za istraživanje. Metodom kontrastivne analize otkrivene su identičnosti, sličnosti i razlike sa semantičkog i formalnog aspekta, kako bi se odredila vrsta ekvivalencije na interlingvalnom planu, pri čemu je polazni jezik bio italijanski, a ciljni španski i srpski. Frazeološki korpus činilo je ukupno 96 frazeoloških jedinica. Za neke od njih određen je tip međujezičke ekvivalencije jer varijantni oblici i semantički sinonimne frazeološke jedinice nisu podvrgnute kontrastiranju. Kontrastivna analiza, sprovedena nad 16 italijanskih, 14 španskih i 12 srpskih frazema, dala je sledeće rezultate: između italijanskih i španskih jedinica postoji 8 slučajeva AE, 2 PEMR, 3 PELR, 1 PEMLR, 2 NE. Između italijanskih i srpskih frazema identifikovano je 7 slučajeva AE, 1 PEMR, 1 PELR, 3 PEMLR i 4 NE. Lažnih prijatelja nije bilo ni u jednom jeziku.

Ukoliko u obzir uzmemo procenat slučajeva apsolutnih ekvivalenata koji je visok u oba jezika, ali viši u španskom, slučajeve nulte ekvivalencije kojih je dvostruko više u srpskom nego u španskom i slučajeve parcijalne ekvivalencije sa leksičkim razlikama (gde različite lekseme uglavnom pripadaju istom semantičkom polju (oko/pogled; sladak/nežan), kojih je tri puta više u španskom nego u srpskom, zaključujemo da je dokazana inicijalna hipoteza, tj. da tipološki srodni jezici dele više zajedničkih frazeoloških karakteristika u odnosu na tipološki udaljen jezik, bar kada je u pitanju semantičko polje ljubav.

Postojanje značajnog broja apsolutnih ekvivalenata u kontrastiranim jezicima duguje se različitim fenomenima: zajedničkom poreklu (bilo da je ono iz Biblije ili klasičnih tekstova), ali i kalkiranju i poligenezi (istovremenoj pojavi univerzalnih metafora koje su motivisane telesnim iskustvom čoveka u različitim lingvo-kulturnim grupama). Postojanje, s druge strane, primetnog broja slučajeva nulte ekvivalencije govori o idiosinkratičkom karakteru jezika, bez obzira na stepen njihove genetske povezanosti. Kada je reč o frazeološkoj neekvivalenciji ona bi, između ostalog, mogla biti uzrok nepostojanja odgovarajućeg prevoda frazema u rečnicima. Tokom analize konsultovani su dvojezični i trojezični rečnici. Često su nudili neprecizne prevode, frazeme ciljnog jezika koji su u najboljem slučaju samo značenjski bliski (ne i ekvivalentni) frazemu polaznog jezika. Ako je cilj prevođenja frazeoloških jedinica iznalaženje takve frazeološke jedinice u frazeološkom sistemu ciljnog jezika koja će biti podudarna ne samo na nivou značenja i forme, već i u pogledu pragmatike, stila, ekspresivnosti, slikovitosti, asocijativno-konotativnog potencijala i funkcijско-komunikativnog aspekta (Tanović 2000: 81), ne iznenađuje što rečnici različitih jezika pružaju proizvoljna i nepouzdana prevodilačka rešenja.

Literatura

Bibliografija

- Aligijeri 1996: D. Alighieri, Vita Nova. A cura di Guglielmo Gorni. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Anonimno 1999: Анонимно, Српске народне приповетке и пословице, сабрао Д. Томић. Нови Сад: Прометеј. / Anonimno 1999: Anonimno, Srpske narodne pripovetke i poslovice, sabrao D. Tomić. Novi Sad: Prometej.
- Ašić 2011: T. Ašić, Nauka o jeziku. Beograd: Beobook/ Filum.
- Buonaroti 1990: M. Buonarroti, Rime. A cura di Ettore Borelli. Milano: BUR – Biblioteca Universale Rizzoli.
- Filipović-Kovačević 2013: S. Filipović-Kovačević, Implicirana značenja u reklamama na engleskom i srpskom jeziku. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gvacoti i Odera 2006: P. Guazzotti, M.F. Oddera, Il Grande dizionario dei proverbi italiani. Bologna: Zanichelli.
- Halas 2012: A. Halas, Pojmovni obrasci u srpskim i engleskim idiomima sa nazivima delova lica. Zbornik Matice Srpske za filologiju i lingvistiku, 55(1), 279–292.

- Hrnjak 2018: A. Hrnjak, I muškarci plaču, zar ne? O fizičkoj manifestaciji emocija u rodno obilježenoj frazeologiji hrvatskog i ruskog jezika. U: Slavofraz 2016: Phraseologie und (naive) Psychologie / Phraseology and (naive) psychology / Фразеология и (наивная) психология (str. 349–359). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Hunseda 2006: L. Junceda, Diccionario de refranes, dichos y proverbios. Madrid: Espasa.
- Kaneljada i Paljares 2006: M. J. Canellada, B. Pallares, Refranero español: Refranes, clasificación, significado y uso. Madrid: Editorial Castalia.
- Kazadei 1997: F. Casadei, Tra calcolabilità e caos: Metafore ed espressioni idiomatiche nella semantica cognitiva. U: M. Carapezza, D. Gambarara e F. Lo Piparo (ur.), Linguaggio e Cognizione (Atti del XXVIII Congresso della Società di Linguistica italiana, Palermo 27- 29/10/1994) (str. 105-122). Roma: Bulzoni.
- Kazasanto 2009: D. Casasanto, Embodiment of abstract concepts: Good and bad in right-and left-handers. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138 (3), 351–367.
- Kevečeš 1990: Z. Kövecses, *Emotion Concepts*. New York: Springer-Verlag.
- Kevečeš 2004: Z. Kövecses, *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in humanfeeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klikovac 2004: D. Klikovac, *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Korpas Pastor 2003: G. Corpas Pastor, *Diez años de investigación en fra-seología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Lingüística Iberoamericana.
- Lapuči 2007: C. Lapucci, *Dizionario dei proverbi italiani*. Milano: Mondadori.
- Lejkof i Džonson 1980: G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors weliveby*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lejkof 1993: G. Lakoff, *The contemporary theory of metaphor*. U: A. Ortony (ur.), *Metaphor and Thought* (str. 202–252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Milanović 2014: S. Milanović, Frazeologizmi s komponentom oko: univerzalno i specifično. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 43(1), 385-393.
- Milićević 2018: M. Milićević, Karakteristike neverbalne komunikacije u interakciji lekara i pacijenta. *PONS*, 15(2), 79-85.
- Milivojević 2008: Z. Milivojević, *Emocije: Psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.

- Mršević-Radović 1987: D. Mršević-Radović, Frazeološke glagolsko-imeničke sintagme u savremenom srpsko-hrvatskom jeziku. Beograd: Filološki fakultet.
- Paeze 1988: A. Paese, Body language, How to read others' thoughts by their gestures. Oxford: University Printing House.
- Paskual Lopes 2006: X. Pascual López, Lo que veo, bien lo creo. La vista en la fraseología española de origen latino. *Némesis. Revista de Humanidades*, 17, (s.d.).
- Petrarka 1992: F. Petrarca, *Rerum vulgarium fragmenta*. A cura di Alberto Asor Rosa. Torino: Einaudi.
- Ristić 2011: G. Ristić, Konceptualna analiza nemačkih i srpskih somatizama u semantičkom polju strah. *Zbornik za jezike i književnosti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 1 (1), 119-129.
- Ristić 2013: G. Ristić, Somatizmi u nemačkoj i srpskoj frazeologiji (kontrastivna istraživanja). Doktorski rad. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Ristić 2018: G. Ristić, Kontrastivna i konceptualna analiza nemačkih i srpskih somatizama u semantičkom polju 'ljutnja'. *Filolog*, 18, 75-95.
- Sirlot 2018: J. E. Cirlot, *Diccionario de símbolos*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Stefanović Karadžić 1965: В. Стефановић Караџић, Српске народне пословице. Београд: Просвета. / Stefanović Karadžić 1965: V. Stefanović Karadžić, *Srpske narodne poslovice*. Beograd: Prosveta.
- Sveto Pismo Staroga i Novoga Zavjeta – Biblija 2018: Sveti Arhijerejski Sinod Srpske Pravoslavne Crkve. Online, [<https://svetosavlje.org/bogoslužbeni/sveto-pismo/?pismo=lat>] [11.08.2023.]
- Štrbac 2012: Г. Штрбац, Семантичка обележја фразеологизама с лексемом ОКО. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 37, 323 – 335. / Štrbac 2012: G. Štrbac, Semantička obeležja frazeologizama s leksemom OKO. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 37, 323 – 335.
- Štrbac i Štasni 2017: Г. Штрбац, Г. Штасни, Соматизми и концептуализација стварности у српском језику (глава и њени делови). Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду. / Štrbac i Štasni 2017: G. Štrbac, G. Štasni, Somatizmi i konceptualizacija stvarnosti u srpskom jeziku (glava i njeni delovi). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Tanović 2000: I. Tanović, *Frazeologija bosanskog jezika*. Sarajevo: Dom štampe Zenica.

Izvori

- Arkes i Padoan 2020: R. Arqués, A. Padoan, Il Grande dizionario di spagnolo. Bologna: Zanichelli.
- Buitrago 2007: A. Buitrago, Diccionario de dichos y frases hechas. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- Cingarelli 2004: N. Zingarelli, Vocabolario della lingua italiana. Bologna: Zanichelli.
- Diccionario de la lengua española 2014: Real Academia Española. Online, [https://dle.rae.es/] [25.11.2023.]
- Dizionario italiano Olivetti a cura di E. Olivetti 2003: Olivetti Media Communication. Online, [https://www.dizionario-italiano.it/] [10.11.2021.]
- Golović 2010: Б. Головић, Фразеолошки српско-италијанско-француски речник. Београд: Албатрос плус. / Golović 2010: B. Golović, Frazeološki srpsko-italijansko-francuski rečnik. Beograd: Albatros plus.
- Kvartu 1993: B.M. Quartu, Dizionario dei modi di dire della lingua italiana. Milano: Rizzoli Libri S.p.A.
- Lurati 2001: O. Lurati, Dizionario dei modi di dire. Milano: Garzanti.
- Maldonado Gonsales 2006: S. Maldonado González (ed.), Clave: Diccionario de uso del español actual. Madrid: SM.
- Matešić 1982: J. Matešić, Frazeološki rječnik hrvatskogailirskog jezika. Zagreb: Školska knjiga.
- Moliner 2002: M. Moliner, Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos.
- Otašević 2012: Ђ. Оташевић, Фразеолошки речник српског језика. Нови Сад: Прометеј. / Otašević 2012: Ђ. Otašević, Frazeološki rečnik srpskog jezika. Novi Sad: Prometej.
- Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika 1958-: Речник српскохрватског књижевног и народног језика. Београд: Српска академија наука и уметности САНУ. Институт за српски језик. / Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika 1958-. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti SANU. Institut za srpski jezik.
- Sanćes 2001: A. Sánchez (ed.), Gran diccionario de uso del español actual. Madrid: SGEL.
- Seko, Andres i Ramos 2005: M. Seco, O. Andrés, G. Ramos, Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles. Madrid: Aguilar.
- Sordže 1997: P. Sorge, I modi di dire della lingua italiana. Roma: Newton.

Tam 2009: L. Tam, Grande Dizionario di Spagnolo. Spagnolo-Italiano/Italiano-Spagnolo. Milano: Hoepli.

Vocabolario Treccani 2023: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.p.A. Online, [<https://www.treccani.it/vocabolario/>] [25.11.2023.]

Vujanić i dr. 2007: M. Vuјанић и др., Речник српскога језика. Нови Сад: Матица српска. / Vujanić i dr. 2007: M. Vujanić i dr., Rečnik srpskoga jezika. Novi Sad: Matica srpska.

Marija Vujović

**THE CONCEPTUAL FIELD OF LOVE IN ITALIAN,
SPANISH AND SERBIAN IDIOMS WITH THE
COMPONENT EYE**

Summary

The paper deals with contrasting idioms with the component eye in Italian, Spanish and Serbian with the aim of determining identities, similarities and differences at the interlingual level. Considering the high derivational potential of the somatic lexeme, the research is limited to only one conceptual field - love. The initial hypothesis is that genetically closely related languages (Italian and Spanish) will share more common phraseological features than a typologically distant language (Serbian). In order to conduct the research, a corpus was excerpted from different dictionaries, and then it was subjected to contrastive analysis with the aim of establishing the type of interlinguistic equivalence according to formal and semantic criteria. Italian was the source language, and Spanish and Serbian were the target languages. The corpus was also subjected to conceptual analysis, relying on Lakoff and Johnson's cognitive approach to language (1980). The obtained results show that members of the Italian and Spanish linguistic and cultural communities conceptualize love in a similar way in their somatisms, but also that the Serbian phraseological fund contains a significant number of absolute equivalents, as a result of the common European origin of idioms, calquing or polygenesis. The existence of a noticeable number of cases of zero equivalence demonstrates the idiosyncratic character of languages, regardless of the degree of typological distance between them.

Key words: contrastive phraseology, equivalence, love, eye, Italian, Spanish, Serbian

ГЛОТОДИДАКТИКА

Danijela Vranješ*
Universität Belgrad
Philologische Fakultät
Abteilung für Germanistik

37.091.3::811.112.2'243
70(497.6+497.11+430)
<https://doi.org/10.18485/zivjez.2023.43.1.4>
Original research article
Primljen 20/06/2023
Prihvaćen 13/12/2023

Lara Hedžić**
Universität Sarajevo
Philosophische Fakultät
Abteilung für Germanistik

FÖRDERUNG DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ MIT ZEITUNGEN UND ZEITSCHRIFTEN IM DAF- UNTERRICHT: BOSNISCH, SERBISCH, DEUTSCH. METODISCH-DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN AM BEISPIEL DES PROJEKTS „SPRACHLOS?“***

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz ist in den letzten Jahrzehnten in vielen Bereichen zu einer Schlüsselkompetenz geworden. Sie wird als das Vermögen definiert, „mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater [...] Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen“ (Lüsebrink 2016: 8). Da Sprache und Kultur eng miteinander in Verbindung stehen, wird der moderne Fremdsprachenunterricht als der Ort für die Auseinandersetzung der Lernenden mit kulturbezogenen Inhalten gesehen. Als Repräsentanten gesellschaftlicher Diskurse eignen sich Printmedien für diesen Zweck besonders gut.

Der Beitrag hat zum Ziel, am praktischen Beispiel zu zeigen, wie die interkulturelle kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht mithilfe von Zeitungen und Zeitschriften aus Bosnien und Herzegowina, Serbien und Deutschland gefördert werden kann. Im Rahmen des Projekts „Sprachlos“, das sich an angehende DaF-Lehrkräfte aus Bosnien und Herzegowina, Serbien und Deuts-

* danijella95@gmail.com

** hedziclara@gmail.com

*** Diese Arbeit ist im Rahmen des von DAAD geförderten Projekts „Sprachlos? Verwendung und Erkennung von Sprache in den Feldern der Journalistik, Comicliteratur und Theaterpädagogik“ entstanden.

chland richtet, wird eine Unterrichtseinheit entworfen und durchgeführt, in der in gemischten Studierendengruppen Zeitungen und Zeitschriften anhand einer Kriterienliste verglichen und analysiert werden. Am Ende dieses Workshops sollten die Teilnehmenden in der Lage sein, Ähnlichkeiten und Unterschiede im Hinblick auf die kulturspezifischen Inhalte in den Zeitungen und Zeitschriften zu erkennen, ihre Medienkompetenz zu entwickeln, indem sie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Typen von zur Verfügung stehenden Zeitungen und Zeitschriften feststellen sowie die Haupttextsorten erkennen, die darin erscheinen. Den Korpus bilden bosnisch-herzegowinische, serbische und deutsche Zeitungen und Zeitschriften aus unterschiedlichen Gattungen, die im Mai 2022 erschienen sind.

Als Ergebnis der Gruppenarbeiten werden sowohl Gemeinsamkeiten in Bezug auf Form, Inhalt, optische Gestaltung und Zielpublikum als auch deutliche Unterschiede bezüglich Geburts- oder Todesanzeigen u.a. festgestellt. Es folgt eine gemeinsame Reflexion über die gewonnenen Erkenntnisse.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Printmedien im Unterricht, Fremdsprachenunterricht, Kultur

1. Einleitung

In der heutigen Welt, die von kultureller Vielfalt und unterschiedlichsten Vorstellungen, Werten und Normen geprägt ist, nimmt die Forderung zu, mit der gesellschaftlichen Heterogenität konstruktiv umgehen zu können. Durch die zunehmende Globalisierung gewinnt der Austausch zwischen verschiedenen Ländern und kulturellen Gruppen an Intensität. Dabei gilt es, die eigene kulturelle Identität zu bewahren, aber auch neue kulturelle Erfahrungen zuzulassen. In diesem Zusammenhang wird von interkultureller Kompetenz gesprochen.

Das von DAAD geförderte Projekt „Sprachlos? Verwendung und Erkennung von Sprache in den Feldern der Journalistik, Comicliteratur und Theaterpädagogik“ fand von April bis Juni 2022 statt und bestand aus insgesamt drei dreitägigen Workshops für Studierende dreier Universitäten: Universität Greifswald (Deutschland), Universität Sarajevo (Bosnien und Herzegowina) und Universität Belgrad (Serbien). Die Zielgruppe waren Lehramt-Studierende an den jeweiligen Lehrstühlen für Germanistik, die eine Ausbildung zu DaF/DaZ-Lehrenden anstreben. Erwähnenswert ist außerdem, dass die Teilnehmenden aus Bosnien und Herzegowina und Serbien selbst DaF-Lernende sind.

Während der drei dreitägigen Workshops hatten die Studierenden die Gelegenheit, über die Verwendung von Comicliteratur, journalistischen Texten sowie

Theater im DaF/DaZ-Unterricht zu reflektieren. Im Rahmen des zweiten Treffens, bei dem das Thema „Journalistik im Unterricht“ im Fokus stand, wurde ein Workshop durchgeführt, der die Möglichkeiten des Einsatzes von Printmedien als Mittel zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im DaF/DaZ-Unterricht in Lernendengruppen gemischter Herkunft beleuchten soll.

Im vorliegenden Beitrag werden der Verlauf und die Ergebnisse dieses Workshops dargestellt. Nachdem zunächst der theoretische Rahmen für die Schlüsselbegriffe „interkulturelle Kompetenz“ und „Kultur“ skizziert wird, wird am praktischen Beispiel gezeigt, wie die interkulturellen Inhalte mithilfe von Zeitungen und Zeitschriften aus verschiedenen Ländern erforscht und analysiert werden können. Durch den Einsatz von Printmedien diverser Gattungen werden außerdem unterschiedliche gesellschaftliche Diskurse in die Analyse mit einbezogen.

2. Interkulturelle kommunikative Kompetenz

2.1 Begriffsklärung

Spätestens seit den 1990er Jahren sind die Konzepte wie „interkulturelle Kompetenz“, „interkulturelles Lernen“ oder „interkulturelle Kommunikation“ im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens zu einem zentralen Thema geworden. Vor allem der seit der Jahrtausendwende beobachtbare Wandel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung führte dazu, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz deutlich in den Vordergrund getreten ist und als „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ für die Unterrichtspraxis adaptiert wurde (vgl. Altmayer 2021: 384). Heute wird sie als eine überfachliche Kompetenz betrachtet, d.h. sie gehört zu den so genannten Schlüsselkompetenzen (vgl. Erll/Gymnich 2007: 7). Der Begriff und seine Bedeutung sind immer wieder unterschiedlich ausgelegt und überarbeitet worden, so dass bis heute noch keine allgemein gültige Definition der interkulturellen Kompetenz existiert.

Bei allen Unterschieden lassen sich aber auch einige Gemeinsamkeiten in den Definitionen feststellen. So wird sie allgemein als das Vermögen definiert, „mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater [...] Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen“ (Lüsebrink 2016: 8). Auch Durababa (2016: 275) führt ähnlich an: „Die interkulturelle Kompetenz wird als die Fähigkeit des Einzelnen angesehen, im sozialen Umfeld anderer kulturell unterschiedlicher Individuen und Gruppen zu kommunizieren, zu handeln und zu schaffen. Im Kontext der Fremdsprachendidaktik ist interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernenden, „über Differenzen zwis-

chen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen“ (Volkman 2002: 12). Nach Kaikkonen (2002: 4) befindet man sich bei Begegnungen mit Vertretern anderer Kulturen immer „in einem ambivalenten, verunsichernden Zustand“, in einem Zwischenbereich mit seinen eigenkulturellen Hintergründen und versucht zugleich, auf das Fremde, Neue zuzugreifen. Dabei betont die Autorin, dass interkulturelles Lernen nicht nur auf Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen begrenzt ist, sondern auch dann vorhanden ist, „wenn die Vertreter einer Nation oder Sprachgruppe sich bemühen, zwischenmenschliche Barrieren – sprachliche oder nichtsprachliche – zu beseitigen“ (ebd.). Schwieriger sind diese Barrieren aber in einer fremdkulturellen Begegnung.

2.2 Modelle zur Beschreibung interkultureller kommunikativer Kompetenz

Neben vielen Definitionsbemühungen existiert auch eine Vielzahl von Modellen zur Beschreibung interkultureller Kompetenz. Dabei wird nach Rathje (2006: 2) grob zwischen sog. Listen- und Strukturmodellen unterschieden.

Listenmodelle listen relevante Teilkompetenzen wie Empathie, Toleranz, Respekt, Kommunikationsfähigkeit, Offenheit und Unvoreingenommenheit u.a. auf, deren Addition in der Summe interkulturelle Kompetenz ermöglichen soll. Aufgrund der Beliebigkeit und Unvollständigkeit sind solche Modelle jedoch kritisch zu sehen.

Auf der anderen Seite wird seit Mitte der 1990er Jahre auf sog. Strukturmodelle zurückgegriffen, denen eine höhere Systematik zugeschrieben wird (ebd.). Sie verstehen die interkulturelle Kompetenz vielmehr systemisch-prozessual und ordnen Einzelfähigkeiten verschiedenen Dimensionen zu. So wird nach Erll und Gymnich (2007: 11) die interkulturelle Kompetenz in relevante Teilkompetenzen aufgeteilt, die in enger Wechselwirkung miteinander stehen: die kognitive Kompetenz, die affektive Kompetenz und die pragmatisch-kommunikative Kompetenz. Die kognitive Teilkompetenz umfasst das Wissen, welches für interkulturelle Begegnungen relevant ist bzw. das Wissen über die Kultur(en), durch die die jeweiligen Interaktionspartner geprägt worden sind. Es wird in diesem Zusammenhang jedoch ausdrücklich betont, dass detaillierte landeskundliche Kenntnisse „keineswegs eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Handeln und Kommunizieren“ sind (ebd.: 12). Wichtiger sei letztendlich ein „Wissen von allgemeiner, kulturtheoretischer Art [...], das Wissen um die

Funktionsweisen von Kulturen, die Existenz kultureller Unterschiede und deren mögliche Auswirkungen in interkulturellen Interaktionen“ (ebd.). Die affektive Teilkompetenz umfasst die Haltungen und Einstellungen gegenüber Angehörigen anderer Kulturen. So ist die Voraussetzung für eine produktive interkulturelle Kommunikation ein allgemeines Interesse für andere Kulturen. Die dritte Teilkompetenz, die pragmatisch-kommunikative Komponente, ist sehr eng mit den beiden anderen Kompetenzen verknüpft. Sie umfasst Fähigkeiten der Kommunikation, die Auswirkungen auf eine produktive Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen haben. Dazu gehören auch Problemlösungsstrategien (ebd. 13). Für jede dieser Teilkompetenzen gilt, dass der Lernprozess nie abgeschlossen ist, sondern ein Leben lang dauert (ebd. 14).

Zu den meistzitierten Strukturmodellen gehört sicherlich das „Model of Intercultural Communicative Competence“ des britischen Kulturforschers Michael Byram (1997), welches als Grundmodell für viele weitere Arbeiten gilt, u.a. auch für den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001). Dieses mehrdimensionale, speziell für den Fremdsprachenunterricht entwickelte Modell, begreift interkulturelle Kompetenz als ein Zusammenspiel aus fünf Teilfertigkeiten, den sog. *savoirs*. Sie gliedern sich in kognitive, affektive und handlungsbezogene Teilfähigkeiten: Wissen (*savoirs*), Einstellungen (*savoir être*) und Fähigkeiten (*savoir comprendre, savoir apprendre/faire*). Wissen und Einstellungen sind demnach Vorbedingungen für die interkulturelle Kompetenz. Diese werden durch zwei Fähigkeiten ergänzt, die sich einerseits auf die Fähigkeit zur Interpretation und das Herstellen von Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen beziehen (*savoir comprendre*), andererseits auf die Entdeckungs- und Interaktionsfähigkeit (*savoir apprendre/ faire*). Sie brauchen keine formelle Unterrichtssituation, sie sind durch Erfahrung und Reflexion zu erwerben. Darüber hinaus wird noch eine weitere, übergreifende Komponente mit dem Teillernziel „kritische Kulturbewusstheit“ hinzugefügt (*savoir s’engager*), die bei Lernenden ein kritisches Bewusstsein ihrer eigenen und anderen Kultur wecken soll (Byram 1997: 33; vgl. auch Altmayer 2021: 384).

2.3 Kulturbegriff

Die unterschiedlichen Auslegungen und Modelle der interkulturellen Kompetenz ergeben sich nicht zuletzt aus den Schwierigkeiten des Kulturbegriffs, der sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt hat und als hochgradig komplex und vielschichtig gilt (Altmayer 2013: 17). Nach Bolten (2007: 12) unterscheiden wir zwischen engem und erweitertem Kulturbegriff. Der enge Kulturbegriff

bezieht sich ausschließlich auf die „Hochkultur“, wie Literatur, Kunst oder auch Wissenschaft. Der erweiterte Kulturbegriff knüpft an die gesamte Lebenswelt des Menschen an und versteht auch Sprache, Religion, Bildungssysteme, Technik u.a. darunter. Er umfasst nicht nur das vermeintlich „Besondere“, sondern alle Kategorien und Lebensäußerungen, einschließlich der Hochkultur (ebd.: 13). Weiterhin wird der erweiterte in einen geschlossenen, räumlich fixierten und einen offenen, sozial fixierten Kulturbegriff unterteilt. Auch wenn der enge Kulturbegriff heute noch seine Verwendung findet, hat sich der erweiterte, lebensweltlich orientierte Begriff inzwischen durchgesetzt (ebd.).

Der erweiterte, geschlossene Kulturbegriff wird über die Gemeinsamkeiten eines Volkes definiert, als homogene Lebensweise einer bestimmten Gruppe von Menschen in einem bestimmten Lebensumfeld, sei es politisch, geografisch, sprachlich oder geistesgeschichtlich. Kultur wird als eine geschlossene, statische Größe betrachtet, die an (meist) nationalen Grenzen orientiert ist. Sie zielt auf die „Repräsentation einer gesellschaftlichen Gruppe durch ihre materiellen Produktionen, seien es Kunstwerke, Literatur, soziale Institutionen oder Dinge des täglichen Lebens“ (Kramsch 1995: 53). In diesem Sinne dient sie als „Orientierungssystem“ für ihre Mitglieder (Thomas 2003: 138) und versucht, Kultur in einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung festzuhalten. Auch wenn grobe Beschreibungen auf einzelne nationale Kulturen zutreffen, wird dieses Kulturverständnis kritisiert und als „Containerdenken“ (Bolten 2007: 14) abgelehnt, da er gleichwohl die Gefahr von Essentialisierung und Reduktion auf nationale Stereotype birgt.

Im Gegensatz dazu ist der offen definierte Kulturbegriff nicht statisch, sondern beruht auf einem dynamischen, sich ständig wandelnden Kulturverständnis. Er geht von der Heterogenität der Kulturen aus und sieht Personen als nicht nur einer sozialen Gruppe, einer nationalen Kultur zugehörig, sondern mehreren, teilweise sehr verschiedenen Kulturen, eben als multikulturell. „Lebensgeschichten werden dementsprechend auch nicht mehr von einem Ort oder einem „Land“ aus gedacht, sondern vom Lebensprozess selbst“ (ebd.: 18). Infolge der Globalisierung, wachsender Mobilität und vermehrten Aufbrechens von Staatsgrenzen sind Kulturen eher sozial fixiert als räumlich orientiert. So wird Kultur erst im gegenseitigen Austausch definiert, sie ist alles, was sich zwischenmenschlich abspielt.

Im Kontext der interkulturellen Kompetenz wird immer wieder auf den geschlossenen, simplifizierenden Kulturbegriff zurückgegriffen, „der in der Regel auf (Sprach-)Nationen bezogen und als homogene und abgeschlossene Größe

verstanden wird“ (Altmayer 2013: 12). Den Grund dafür sieht Bolten (2007: 16) in der einfacheren Handhabbarkeit homogen-abgegrenzter Kulturbegriffe. Dieses Kulturverständnis wird aber vermehrt in Frage gestellt und durch die kulturwissenschaftliche Herangehensweise ersetzt. Dabei geht es um die Weiterentwicklung bzw. Transformation kulturkontrastiver Ansätze, die in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik bis heute aktuell sind und von einem Vergleich „fremder“ und „eigener“ Kultur ausgehen. Somit ist mit Kultur weniger die Ebene des beobachtbaren Verhaltens von Menschen gemeint, sondern die Ebene der Bedeutungszuschreibungen (Altmayer 2007: 12). Nach Altmayer deuten wir die Wirklichkeit und orientieren uns darin anhand sog. kultureller Deutungsmuster, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben. Die Gesamtheit dieser Deutungsmuster, „der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht“, nennt Altmayer die „Kultur“ dieser Gruppe (ebd.).

Im Sinne eines gewandelten Kulturbegriffs, der nicht mehr statisch, sondern offen und prozesshaft ist, wird auch der Workshop im Rahmen des Projekts „Sprachlos“ als ein Teil dieses Prozesses betrachtet. Hier muss betont werden, dass „interkulturelle Kompetenz nicht zwangsläufig durch den Besuch eines fremden Landes“ erworben werden kann und nicht das Ergebnis einer einzelnen Lernerfahrung ist (Bertelsmann Stiftung 2008: 7). Individuen müssen „die Fähigkeit entwickeln, mit fortdauernden Prozessen erfolgreich umzugehen“ (ebd.). Somit hat der Workshop zum Ziel, die interkulturelle Kompetenz zu fördern und zu ihrer Entwicklung beizutragen. Ihre Aneignung erfordert lebenslanges Lernen und ist somit ein Teil einer beständigen Persönlichkeitsentwicklung (ebd.: 8).

Wie Kaikkonen (2002: 11) betont, ist der fremdsprachliche Unterricht erst dann interkulturell, wenn er auf authentischen Erfahrungen aufbaut. In diesem Kontext hebt die Autorin die Wichtigkeit der Textauthentizität hervor (ebd. 9). Als eine der Schnittstellen zwischen Kultur und Sprache sowie als Quelle authentischer Texte eignen sich daher Printmedien besonders gut für die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Dies ist auch im Sinne Altmayers (2013: 12), der in der Analyse von Alltags- und Mediendiskursen die Möglichkeit sieht, diesen Prozess zu unterstützen und kulturelle Muster zu rekonstruieren.

3. Ziele, Methoden und Verlauf des Workshops

Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen steht immer in einer engen Beziehung zum (inter)kulturellen Lernen. „Ein Sprachenlernen, daß nur die linguistis-

che Dimension anvisiert, ist ein amputiertes Sprachenlernen“, behauptet Bleyhl (1994), auf die Einheit der Sprache mit Kultur hindeutend. Da Sprache immer ein Ausdruck der Kultur ist, darf der (inter)kulturelle Aspekt beim Fremdsprachenunterricht nicht außen vor bleiben. Einige Wissenschaftler (Buttjes, 1991; Adamczak-Krysztofowicz, 2004) halten das interkulturelle Lernen für den „Schlüsselbegriff des Fremdsprachenlernens“ und somit als eines der wichtigsten Ziele im Fremdsprachenunterricht.

Für den Workshop wurden jeweils drei Arten von Printmedien aus den Teilnehmerländern ausgewählt, die im Mai 2022 erschienen sind:

1. Bosnien und Herzegowina: Dnevni avaz (Tageszeitung), Oslobođenje (Tageszeitung) und Start (monatliche Zeitschrift)
2. Serbien: Alo! (Tageszeitung), Danas (Tageszeitung) und Vreme (monatliche Zeitschrift)
3. Deutschland: Bild (Tageszeitung), taz (Tageszeitung) und Fokus (monatliche Zeitschrift).

Bei der Auswahl der Printmedien wurde von den Lehrkräften beachtet, dass alle drei zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursen gehören und dass jede Zeitung bzw. Zeitschrift ein entsprechendes Pendant in den anderen beiden Ländern hat, sodass sie seitens der Studierenden auf Ähnlichkeiten und Unterschiede geprüft werden können.

Zur Analyse wurden die Studierenden in drei gemischte Gruppen geteilt, sodass es in jeder Gruppe mindestens einen Repräsentanten aus jedem Teilnehmerland gab. Jeder Gruppe wurden drei Printmedien zur Verfügung gestellt: ein Exemplar aus Bosnien und Herzegowina, eins aus Serbien sowie eins aus Deutschland, sodass in jeder Gruppe alle drei Länder ihre medialen Vertreter hatten. Die Gruppen erhielten außerdem eine Kriterienliste (z. B. optische Gestaltung, Themenbereiche, Aufbau, Texttypen, Preis u. Ä., s. Anhang), aufgrund der sie die Zeitungen und Zeitschriften analysieren sollen.

Für die Gruppenarbeit wurden 45 Minuten vorgesehen. Nach der Arbeit in Gruppen erfolgte eine Vorstellung der Ergebnisse im Plenum, indem jede Gruppe den anderen ihre Schlüsse und Gedanken präsentierte. Dafür hatte jede Gruppe ca. 10 Minuten Zeit. Abschließend wurde im Plenum eine gemeinsame Diskussion geführt, bei der alle Ergebnisse zusammengefasst und verglichen wurden. Es wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede aus allen drei Gruppen notiert. Schließlich wurden die Ergebnisse mit dem Begriff „Medienkompetenz“ in Verbindung gebracht und in einem breiteren Kontext besprochen.

4. Ergebnisse

Aus der Gruppenarbeit gingen folgende Schlussfolgerungen hervor:

1. Die Themenbereiche, bzw. die Rubriken in allen Tageszeitungen sind sehr ähnlich; sie werden nur auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet und präsentiert. Sie zeichnen sich durch kürzere Textsorten aus, z. B. Nachrichten, Berichte und Meldungen aus.

2. Die Tageszeitungen Dnevni avaz, Alo! und Bild haben eine weniger gebildete Population zum Ziel. Diese Zeitungen zeichnen sich durch eine sehr auffallende optische Gestaltung mit grellen Farben, sensationellen Schlagzeilen in Großschrift und mit vielen Ausrufezeichen sowie zahlreichen Fotos, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Die Texte in diesen Tageszeitungen sind kurz, in einem eher informellen Stil geschrieben und mit vielen farblichen Bildern versehen. Die Seiten sind außerdem mit vielen Werbungen versehen; üblicherweise sind es z. B. Werbungen für Haushaltsgeräte, Möbel, verschiedene Diätbehandlungen oder Werkzeug. Diesen Zeitungen wird außerdem oft ein kleines Geschenk beigelegt, z. B. In der serbischen Zeitung Alo! bekam man mit dieser Ausgabe auch ein Heiligenbild. Die Teilnehmenden, die solche Zeitungen in ihren Ländern schon gesehen hatten, berichteten auch, dass den Ausgaben oft Geschenke für Hausfrauen beigelegt werden, z. B. Kartoffelschäler, Schürzen, Küchentücher o. Ä. Der Preis dieser Zeitungen ist äußerst erschwinglich, sie kosten normalerweise weniger als ein Euro. Es wird vermutet, dass diese Zeitungen in Bosnien und Herzegowina und Serbien eine finanzielle Unterstützung von der aktuellen Regierung bekommen. Dementsprechend gelten sie eher als regimetreue und stellen die Informationen partiell dar, bzw. sie gelten als nicht objektive Medien.

3. Die Tageszeitungen Oslobođenje, Danas und taz haben weniger farbige und aufdringliche Schlagzeilen auf der Vorderseite. Ihre Seiten sind eher neutral gestaltet und enthalten mehr Text und weniger Bilder als die unter (2) genannten Tageszeitungen. Obwohl in ihnen die gleichen Textsorten enthalten sind wie bei (2), erscheinen die Texte etwas länger und seriöser geschrieben. Diese Zeitungen sind nicht frei von der Werbung, aber sie ist weniger auffallend. Diese Zeitungen sind auch ziemlich erschwinglich, kosten dennoch etwas mehr als die Tageszeitungen unter (2). Laut Erfahrungen der Teilnehmenden gelten diese Zeitungen im Volksmunde als oppositionell und objektiv. Trotzdem sind die Teilnehmenden der Meinung, dass auch diese Zeitungen etwas partiell erscheinen, wenn auch nicht zugunsten des aktuellen Regimes, sondern der Opposition.

4. Zwischen den deutschen Tageszeitungen einerseits, und den bosnischen und serbischen andererseits wurden auch einige Unterschiede festgestellt.

Zum Beispiel ist es in Deutschland üblich, dass in Tageszeitungen Geburts- und Todesanzeigen erscheinen, während in bosnisch-herzegowinischen und serbischen Tageszeitungen nur Todesanzeigen veröffentlicht werden. Dabei nehmen die Todesanzeigen üblicherweise eine ganze Doppelseite ein, während in deutschen Zeitungen Geburts- und Todesanzeigen zusammen weniger Platz einnehmen. Außerdem gibt es kleinere Unterschiede bei Geschenken: In jedem Land werden ab und zu Kleinigkeiten geschenkt, nur sind diese in Deutschland und in Bosnien und Herzegowina in der Regel nicht religiöser Natur, wie dies in dieser Ausgabe der serbischen Zeitung Alo! der Fall war.

5. Die monatlichen Zeitschriften setzen sich im Vergleich zu Tageszeitungen mit Themen etwas detaillierter auseinander. Sie zeichnen sich durch längere Textsorten aus, z. B. Reportagen, Features, Feuilletons, Kolumnen, Portraits o. Ä. aus. Einige von diesen Textsorten (z. B. Kolumnen) erscheinen auch in Tageszeitungen, aber in einer etwas anderer Form und weniger ausführlich als in monatlichen Zeitschriften. Durch die längeren Textsorten, weniger Fotos und eine ausführliche Behandlung der politischen und gesellschaftlichen Themen zielen diese Zeitschriften auf ein gebildeteres Publikum. Alle im Workshop behandelten monatlichen Zeitschriften haben außerdem eine ähnliche Titelseite: bei Vreme und Fokus gibt es auf der Titelseite ein großes Foto, das die ganze Titelseite umfasst, auf dem sich entweder eine Person oder eine Abbildung eines aktuellen Ereignisses, oder aber ein Comic befindet, das mit der Hauptschlagzeile verbunden ist, während beim bosnisch-herzegowinischen Start ein Foto und eine Schlagzeile dominiert, aber auch weitere, kleinere Schlagzeilen und Fotos zu sehen sind. Die Titelseiten sind farbig, aber nicht mit grellen Farben versehen und erscheinen dadurch ernsthaft, da sie normalerweise mit keinen Interpunktionszeichen versehen und nicht in Großschrift geschrieben sind. Sie werden auf hochwertigem Papier gedruckt, im Gegensatz zu allen Tageszeitungen, die üblicherweise aus recyceltem Papier hergestellt werden. Diese Zeitschriften enthalten auch mehr Seiten und mehr Inhalt als Tageszeitungen, was nicht überrascht, zumal sie einmal im Monat erscheinen. Alle drei Zeitschriften kann man auch abonnieren und entweder die online-Ausgabe per E-Mail erhalten, oder die Druckversion per Post zugeschickt bekommen. Bemerkenswert ist aber, dass sie auch erheblich teurer sind als die Tageszeitungen: Die bosnisch-herzegowinische Zeitschrift kostet 3 KM (= ca. 1.5 EUR), die serbische 350 RSD (= ca. 3 EUR) und die deutsche 4.90 EUR. Der mögliche Grund dafür ist, dass diese Zeitschriften von unabhängigen Journalisten zusammengestellt werden und keine finanzielle Unterstützung vom Regime erhalten. Auch diese Zeitschriften gelten eher als oppositionelle Medien.

6. Nach Einblick in die vorgegebenen Printmedien wurde festgestellt, dass es in allen drei Ländern ähnliche Sorten der Zeitungen und Zeitschriften gibt, d.h. dass zwischen bestimmten Typen von Zeitungen/Zeitschriften deutliche Parallelen gezogen werden können.

7. Um seine Medienkompetenz zu entwickeln, muss man immer mehrere Quellen in Betracht ziehen und die Medien, die man liest, genauer unter die Lupe nehmen. Dabei hilft es, auf die behandelten Kriterien zu achten und den Inhalt der Medien (in diesem Fall Zeitungen und Zeitschriften) kritisch zu betrachten. Bei der eigenen Meinungsbildung soll man sich am liebsten zuerst in unterschiedlichen Medien informieren, um Überblick über mehrere Perspektiven zu einem bestimmten Thema zu gewinnen. Über diese Perspektiven und über die Beweise für jede Perspektive soll man zuerst reflektieren und erst nach allen diesen Schritten die eigene Meinung zum Thema herausarbeiten.

5. Weitere Vorschläge für die Durchführung des Workshops

Printmedien sind aufgrund ihrer Vielfalt ein ideales Mittel für die Erstellung einer Bandbreite an Workshops für den Fremdsprachenunterricht. An diesem Beispiel wurde nur eine der Möglichkeiten veranschaulicht, aber die Möglichkeiten sind endlos. In diesem Teil wird gezeigt, wie man einige in diesem Workshop gebrauchte Parameter modifizieren kann, um andere Herangehensweisen an das gleiche Ziel zu beleuchten.

In diesem Workshop haben Studierende aus Bosnien und Herzegowina, Serbien und Deutschland teilgenommen. Je nach der Anzahl und der Herkunft der Studierenden können natürlich unterschiedliche Sprachen und Kulturen den Fokus bilden, sowie unterschiedlich viele und unterschiedlich große Gruppen gebildet werden.

Der dargestellte Workshop erforderte eine sorgfältige Beschaffung der Printmedien seitens der Lehrkraft. Es ist nämlich nicht immer der Fall, dass man Zugang zu Printmedien aus unterschiedlichen Ländern hat. Als Alternative dazu bietet sich die folgende Vorgehensweise: Wenn die Räume mit guter Internetverbindung ausgestattet sind, können die Lernenden ggf. gebeten werden, ihre Laptops oder Tablets mitzubringen und die Webseiten bestimmter Zeitungen oder Zeitschriften zu analysieren. Dazu können zusätzliche Kriterien hinzugefügt werden, z. B. ob es bei einigen Zeitungen/Zeitschriften Inhalte gibt, die nicht ohne Abonnement zugänglich sind, und andere Kriterien können ausgelassen werden, z. B. die Qualität des Drucks.

Wenn man weniger Zeit zur Verfügung hat, kann man jeder Gruppe nur ein Kriterium zur Analyse vorgeben, z. B. eine Gruppe kann sich nur mit der optisc-

hen Gestaltung befassen, eine andere vergleicht die Rubriken usw. Möchte man sich jedoch detaillierter mit einem bestimmten Aspekt der Zeitungen/Zeitschriften befassen, könnte man den Gruppen eine konkreter definierte Aufgabe erteilen, z. B. die Gruppen können sich nur auf Anzeigen konzentrieren, oder nur auf eine bestimmte Rubrik in der Zeitung/Zeitschrift, mit dem Ziel, bei diesem Aspekt Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Ländern zu finden.

Außerdem sollte betont werden, dass der Einsatz von Printmedien auch in anderen Fächern eine Bereicherung darstellen kann und keineswegs einzig und allein auf den Fremdsprachenunterricht gebunden ist. In kulturell gemischten Gruppen von Lernenden können z. B. bestimmte historische Ereignisse mithilfe von internationalen Medien aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und analysiert werden. Im Rahmen der Fächer wie Geschichte, Geographie oder sogar Muttersprache lassen sich auch Berichte über ähnliche Feiertage in unterschiedlichen Ländern finden und ihre Darstellung in den jeweiligen (Print)Medien näher erforschen. Bei einsprachigen Lernergruppen auf der anderen Seite kann die Interkulturalität in Printmedien dadurch zum Ausdruck kommen, dass man in den nationalen Medien auf die Einstellung gegenüber anderen Ländern eingeht, die in den gegebenen Ausgaben erwähnt werden; dies eignet sich z. B. besonders gut als Einleitung in die Diskussion über Vorurteile.

Es ist unumstritten, dass dem Einsatzmöglichkeiten von Printmedien zur Förderung interkultureller und Medienkompetenz im Unterricht keine Grenzen gesetzt sind. Mit ein wenig Kreativität lassen sie sich in fast jedes Fach integrieren und leisten dabei einen wertvollen Beitrag zur Abwechslung und Vielfalt der Unterrichtsmethoden.

6. Abschließende Bemerkungen

Die Förderung der interkulturellen Kompetenz ist ein komplexer und langfristiger Prozess. Im oben dargestellten Beitrag wurde versucht, auf die Heterogenität des Begriffs interkulturelle Kompetenz hinzuweisen. Zu diesem Zweck wurden diverse Modelle zur Beschreibung interkultureller Kompetenz herangezogen. Da der Begriff interkulturelle Kompetenz eng mit Begriff Kultur zusammenhängt und beide im Laufe der Zeit bestimmten Wandlungen unterliegen, wurde auch auf die Schwierigkeiten der Definierung des Kulturbegriffs eingegangen.

Als eine Schnittstelle zwischen Sprache und Kultur sind Printmedien ein nützliches Mittel, mit dem man im Fremdsprachenunterricht nicht nur die interkulturelle, sondern auch die Medienkompetenz fördern kann. Als authentische Textsammlungen gewähren sie den Lernenden einerseits direkten und unmani-

pulierten Kontakt mit der jeweiligen Zielsprache. Auf der anderen Seite agieren Printmedien als ein Fernrohr, das einem den Einblick in die Zielkultur ermöglicht und einen die Zielkultur hautnah erleben lässt.

Am Beispiel dieses Workshops wurde gezeigt, wie Printmedien bei Lernergruppen mit unterschiedlicher Herkunft zur Förderung der interkulturellen und Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Als Ergebnis der Analyse von Printmedien aus unterschiedlichen Ländern geht hervor, dass einige Typen von Printmedien länderübergreifend existieren, bzw. dass zwischen einigen Mediengattungen deutliche Parallelen gezogen werden können in Anbetracht der optischen Gestaltung, Form, der vertretenen Textsorten, des Inhalts, des Preises und anderer Kriterien. Unterschiede wurden bei Geburts- und Todesanzeigen festgestellt: während in deutschen Tageszeitungen sowohl Geburts- als auch Todeseinzeigen veröffentlicht werden, lassen sich in bosnisch-herzegowinischen und serbischen Tageszeitungen nur Todesanzeigen finden.

Wichtig ist jedoch zu betonen, dass der Fremdsprachenunterricht nicht der einzige geeignete Raum für den Einsatz von Printmedien ist. Mithilfe von kleineren Modifikationen können diese in fast jedem Fach eingesetzt werden, sei es zur Förderung der interkulturellen und Medienkompetenz, oder zu einem völlig anderen Zweck.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Alo!, Nr. 5089, 10. Mai 2022
- Bild, 10. Mai 2022
- Danas, Nr. 8989, 10. Mai 2022
- Dnevni avaz, 10. Mai 2022
- Fokus, Nr. 20, 14 Mai 2022
- Oslobođenje, 10. Mai 2022
- Start, Mai 2022
- Taz, 10. Mai 2022
- Vreme, Nr. 1636, 12. Mai 2022

Sekundärliteratur

- Adameczak-Krysztofowicz 2004: S. Adameczak-Krysztofowicz, Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen: Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Altmayer 2007: C. Altmayer, Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft - Innovation oder Modetrend? Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands, 65, 7-21.
- Altmayer 2013: C. Altmayer, Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. Landeskunde Nord, 1, 11-30.
- Altmayer 2021: C. Altmayer, Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl & A. Heine (Hrsg.), Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 376-393). Berlin: J.B. Metzler.
- Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo. (2008). Interkulturelle Kompetenz - Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert? Abgerufen am 14. November 2022 von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf
- Bleyhl 1994: W. Bleyhl, Das Lernen von Fremdsprachen ist ein interkulturelles Lernen. In K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 9-20). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bolten 2007: J. Bolten, Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Buttjes 1991: D. Buttjes, Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 2-9.
- Byram 1997: M. Byram, Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Durbaba 2016: O. Durbaba, Kultura i nastava stranih jezika. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Erlil & Gymnich 2007: A. Erlil, M. Gymnich, Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett.
- Kaikkonen 2002: P. Kaikkonen: Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 29(1), 3-12.
- Kramersch 1995: C. Kramersch, Andere Worte - andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In L. Bredella (Hrsg.), Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Giessen, 4.-6. Oktober 1993 (S. 51-66). Bochum: Brockmeyer.
- Lüsebrink 2016: H.-J. Lüsebrink, Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: Metzler.

- Rathje 2006: S. Rathje, Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11(3), 1-21.
- Thomas 2003: A. Thomas, Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen, Wissen, Ethik, 14(1), 137-150.
- Volkman 2002: L. Volkman, Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In L. Volkman, K. Stierstorfer, & W. Gehring (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts (S. 11-47). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Anhang: Arbeitsblatt aus dem Workshop

Schaut euch zuerst nur die Vorderseite der Zeitungen genauer an. Versucht dabei, die folgenden

1. Welche Farben sind auf der Vorderseite erkennbar? Was lässt sich daraus erschließen?
2. Wie sehen die Schlagzeilen aus? Welche Informationen stehen im Vordergrund?
3. Um welche Art der Zeitung handelt es sich (Tageszeitung, Wochenzeitung, Abonnementzeitung...?)
4. Wie viel kostet die Zeitung? Was sagt der Preis über die Zeitung aus?
5. Welchen Inhalt erwartet ihr in der Zeitung?

Fragen für jede Zeitung zu beantworten und die Zeitungen untereinander zu vergleichen.

Blättert nun in der Zeitung ein wenig um. Wie viele Seiten hat die Zeitung? Wie ist die optische Gestaltung der Zeitung? Gibt es viele Bilder und Farben oder dominiert eine sachliche Gestaltung?

Welche Themenbereiche sind in der Zeitung zu finden? Blättert in der Zeitung um und verschafft euch einen groben Überblick darüber, inwiefern die folgenden Themenschwerpunkte in der gegebenen Zeitung vertreten sind. Was lässt euch die An- oder Abwesenheit bestimmter Themen erschließen?

Thema	Wenig /mittelmäßig / sehr vertreten
Politik	
Kultur	
Werbung	
Karikatur / Comic	
Anzeigen	
Lokales	
Unterhaltung	
Wirtschaft	
Sport	

Welche Typen der Texte dominieren? Gibt es nur Berichte und Nachrichten oder sind auch Kolumnen, Reportagen oder Feuilletons vorhanden? Welche Schlussfolgerungen könnt ihr daraus ziehen?

Was glaubt ihr – wer ist das Zielpublikum dieser Zeitung? Woran kann man das erkennen?

Bereitet abschließend eine kurze Präsentation eurer Zeitungen vor (bis max. 10 Minuten). Welche von den Zeitungen würdet ihr gerne lesen, welche nicht und warum?

Данијела Врањеш
Лара Хеџић

УНАПРЕЂИВАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЗ ПОМОЋ НОВИНА И ЧАСОПИСА У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА: БОСАНСКИ, СРПСКИ, НЕМАЧКИ

Резиме

Интеркултурна комуникативна компетенција у последњим је деценијама у многим областима постала кључна вештина. Дефинише се као способност појединца да се „на одговарајући [...] начин односи према страним културама и њиховим припадницима [...], с њима комуницира и разуме их“ (Лизебринк 2016: 8). Пошто су језик и култура блиско повезани, савремена настава страних језика посматра се као место где се ученици могу бавити садржајима који се односе на културу. Као представници друштвеног дискурса, за ову сврху посебно су погодни штампани медији.

Циљ чланка је показати на практичном примеру како се уз помоћ новина и часописа из различитих земаља може унапредити интеркултурна комуникативна компетенција у настави страних језика. У оквиру пројекта „Sprachlos?“ који је намењен будућим наставницима немачког као страног језика из Босне и Херцеговине, Србије и Немачке, осмишљава се и реализује наставна јединица у којој мешовите групе студената упоређују и анализирају новине и часописе користећи одређене критеријуме. Корпус чине босанскохерцеговачке, српске и немачке новине и часописи различитих жанрова.

Као резултат групног рада, пронађене су како сличности у погледу форме, садржаја, визуелног дизајна и циљне публике, тако и јасне разлике у погледу огласа о рођењу или смрти, итд. Након тога следи заједничка рефлексција о стеченим спознајама.

Кључне речи: настава немачког као страног језика, интеркултурна комуникативна компетенција, штампани медији у настави, настава страног језика, култура

Danijela Vranješ

Lara Hedžić

**FOSTERING THE INTERCULTURAL COMPETENCE
WITH NEWSPAPERS AND MAGAZINES IN TEACHING
GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE: BOSNIAN,
SERBIAN AND GERMAN**

Summary

Intercultural communication skills have become a key skill in many areas in recent decades. It is defined as the ability “to act appropriately with foreign cultures and their members [...], to communicate with them and to understand them” (Lüsebrink 2016: 8). Since language and culture are closely related, modern foreign language teaching is seen as the place for learners to engage with culture-related content. As representatives of social discourse, print media are particularly well suited for this purpose.

The aim of the article is to use practical examples to show how intercultural communicative competence in foreign language teaching can be promoted with the help of newspapers and magazines from different countries. As part of the “Sprachlos?” project, which is aimed at future German as a foreign language teachers from Bosnia and Herzegovina, Serbia and Germany, a teaching unit was designed and implemented in which mixed student groups compare and analyze newspapers and magazines using a list of criteria. The corpus consists of Bosnian-Herzegovinian, Serbian and German newspapers and magazines from different genres.

As a result of the group work, similarities in terms of form, content, visual design and target audience as well as clear differences in terms of birth or death notices, etc. are found. This is followed by a joint reflection on the findings.

Keywords: teaching German as a foreign language, intercultural communicative competence, printmedia in teaching, foreign language teaching, culture

Ана М. Вујовић*

Универзитет у Београду
Учитељски факултет

ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА НАСТАВНИЧКЕ СТРУКЕ**

Пројектни приступ учењу страног језика, а посебно језика струке, посебно је погодан за развој когнитивних способности јер комбинује физичке, менталне и језичке активности, а предност учења заснованог на извршењу пројектних задатака управо је у смислености тих задатака у правој језичкој комуникацији. У настави и учењу страног језика струке задаци поред лингвистичке укључују и професионалну, социolingвистичку, социокултуролошку и интеркултурну компоненту и доприносе стручном оспособљавању студената. Ураду анализирамо најпре могућности и предности пројектног приступа у настави страног језика струке, а потом и улогу наставника страног језика струке, неопходност његове озбиљне припреме, велике стручне оспособљености, маштовитости и стрпљења. Користећи дескриптивну и аналитичку методу, предлажемо пројектни модел у настави француског језика за будуће учитеље и васпитаче који би био одговор на конкретне потребе њиховог будућег стручног ангажовања и који би стога позитивно утицао на њихову мотивацију и водио ка бољим постигнућима. Закључујемо да је примере пројектних задатака неопходно унети у све уџбенике страних језика струке јер се тако на најбољи начин даје смисао учењу овог предмета и развија свест студената о његовом значају, а знање које стичу чини трајнијим јер се уче путем искуства.

Кључне речи: француски језик струке, наставнички позив, пројектни приступ, задатак, уџбеник.

* ana.vujovic@uf.bg.ac.rs. Краљице Наталије 43, Београд.

** Рад је настао уз подршку Министарства науке, технолошког развоја и иновација, број решења 451-03-1/2023-01/4.

Теоријска одређења неких основних појмова

Појам активне наставе/учења базира се на концепцији кооперативног учења и полази од тога да је учење процес изграђивања током којег наставник води и организује читав процес, али се тај процес учења заснива на израженом ангажовању ученика у свим етапама образовног процеса, одликује се новим квалитетом интерперсоналних односа и циљно вођеним учењем.

За разлику од концепта усмереног на запамћивање и репродуковање садржаја од стране ученика, у процесу наставе засноване на конструктивистичкој парадигми, тежиште васпитно-образовне активности помера се са сфере поучавања (пасивног слушања и меморисања) у поље активног учења експериментисањем, истраживањем и откривањем узрочно-последичних веза и односа међу проучаваним предметима и појавама. Конструктивистичка настава усмерена је на процес стицања сврсисходних знања и вештина, усвајање позитивних ставова, културних вредности и компетенција, уз максимално коришћење и развој когнитивних, афективних, психомоторних и искуствених потенцијала. (Мијановић 2023: 22)

У центру пажње је однос ученика према садржајима и однос ученик-наставник. Напушта се меморијско-репродуктивни концепт, а ученик оспособљава за самостално учење. У активном учењу доминира смислено учење наспрам механичког и практично наспрам вербалног, дивергентно и индуктивно наспрам конвергентног и дедуктивног, рад у малим групама и индивидуални рад наспрам фронталног рада. (ЛЈОТ 2014: 23-24) Наравно, у оваквим паралелама има и претеривања и превеликог уопштавања: свако вербално учење није увек и механичко и не подразумева учење градива напамет, дословно и без разумевања, а и само механичко учење некад је примењиво и чак неопходно (у учењу напамет поезије или таблице множења, на пример). Но оно што је свакако извесно јесте чињеница да се наставници одавно суочавају са обавезом да примењују активне методе, да организују интерактивни наставни процес и да га циљно усмеравају, да наставу индивидуализују и ученике осамостаљују. У случају наставе страних језика наставничке струке на универзитетском нивоу поред свега поменутог, нагласили бисмо и оспособљавање студената да самостално трагају за информацијама, издвајају оне које су им битне и потребне. Овакв приступ може им обезбедити трајније усвајање научно и стручно релевантних знања и вештина потребних током студија и касније професионалне каријере.

Под појмом активног учења подразумева се „усмерена и свесна мисаона

активност која за резултат има смисаоно усвајање нових знања, вештина и вредности. Активан приступ градиву треба да покрене ученикове менталне капацитете тако да омогући повезивање претходних знања и искустава са садржајима који треба да се усвоје.“ (ЛОТ 2014: 24) Активно је свако учење које у ученику ангажује сложене процесе мишљења, повезивања различитих знања, логичког закључивања, али и креативност, личну иницијативу и самосталност у раду. Активан приступ уџбеничким и разним другим мултимедијалним садржајима подразумева могућност да ученик уочи најбитније чињенице и идеје, да их сажме, размишља о томе како их може искористити у раду на пројектима.

Пројектна настава је модел наставе оријентисан на изграђивање знања и способности ученика кроз рад на истраживачким пројектима, а њени корени могу се наћи још код Русоа и Песталоција, а у савременом значењу се умногоме ослања на пројект-методу која се јавља почетком XX века у САД под утицајем прогресивистичке педагогије и радова Дјуија и Килпатрика. У литератури се често може наћи на изједначавање пројектне, истраживачке и проблемске наставе. Иако је прилично тешко повући строгу границу између наведених модела, разлике ипак постоје. У проблемској настави акценат се ставља на оспособљавање ученика за решавање проблема, а у ту сврху може да се користи истраживање и за то израђен пројекат. (ЛОТ 2014: 637)

Пројектном наставом развијају се опште међупредметне компетенције: истраживачке, рефлексивне, информационе, кооперативне, комуникационе, експерименталне, презентационе, рефлексивне. (Благданић и др. 2018: 7) Пројекат може да заузима централну позицију у курикулуму разних наставних предмета и да представља основну наставну стратегију, али је чешће усмерен на питања и проблеме који ученика воде до основних концепција и принципа научних дисциплина или, пак, ученике може да води у конструктивно истраживање, трансформацију и конструкцију знања. У реалности наставе и учења страних језика струке на универзитетском нивоу пројекат пре свега укључује изазове из стварног живота усмерене на аутентичне стручне проблеме и питања чија се решења могу применити у пракси, па су стога за студенте занимљива и мотивишућа.

У француском и енглеском језику се за термин пројектне наставе и учења користе термини на фр. *enseignement/apprentissage par projet*, на енгл. *project based teaching/learning*, за термине акциона перспектива и учење засновано на задацима одговарајући термини су на фр. *perspective actionnelle* и *apprac-*

he par tâches, на енгл. task based learning. Ти појмови подразумевају корениту промену понашања како наставника тако и ученика: треба мобилисати све креативне способности и једних и других (не само језичке) и учинити процес наставе/учења страног језика ефикаснијим. У акционој перспективи циљ је да се дела са другима, да се остварују заједничке и колективне активности уз помоћ страног језика (agir avec l'autre). Идеја о постепеној прогресији од простог ка сложеном замењена је увођењем модула као начина организовања учења, а који је заснован на задацима и који може да повезује елементе из различитих лекција и наставних целина. Прелази се на заједничко сарадничко учење (у чијем центру је група и које је засновано на педагогији пројекта). Нико не учи сам већ са другима и захваљујући њима: учење је друштвена активност, а ученик је друштвени актер. Акциона перспектива заснива се на теоријама активности које у први план стављају друштвене и друштвено-културне намере и потребе, на друштвено-когнитивним теоријама учења, истиче се значај језичких чинова у друштвеном окружењу, а као циљ се поставља стварање критички настројеног и самосталног појединца који је и одговоран и солидаран грађанин. У комуникативном приступу процењивала се и оцењивала првенствено комуникативна компетенција, а у акционој перспективи се поред језичких комуникативних оцењују и опште индивидуалне и социјалне стручне компетенције, односно побољшавају се стручна знања и вештине студената и они се на свестранији начин припремају за своју будућу професију. (Вујовић 2015b: 89)

Од почетка овог века, настава и учење страних језика, као и одређивање нивоа знања, заснивају се на једном значајном документу Савета Европе под називом *Заједнички европски референтни оквир за живе језике* (код нас је одомаћена скраћеница ЗЕРОЈ).¹ Један од основних циљева овог документа јесте да укаже на неопходност одбране и развоја вишејезичности, односно да омогући да се лакше достигне жељени циљ да сви Европљани знају три језика (матерњи + један светски + још један светски или један регионални језик), и то тако што ће унапредити квалитет учења страних језика и прецизније измерити нивое знања у овој области. Циљ ЗЕРОЈ-а није да прописује или препоручује неку методу, већ само да изложи различите опције са жељом да се размишља о текућој пракси у којој сваки наставник на крају доноси одлуку и прецизно дефинише у чему се тачно састоји рад са ученицима у зависности од тога који се циљеви желе постићи.

1 Савет Европе 2003: Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање. Подгорица: Министарство просвете и науке.

У овом документу посебно се указује на један појам, а то је задатак (на фр. *tâche*, на енгл. *task*) који се налази у центру акционе перспективе.

Под задатком се подразумева свако деловање које треба да доведе до неког резултата, било да се ради о неком проблему који треба решити, о некој обавези коју треба испунити, или о неком циљу који треба достићи. У том смислу, померити комоду, написати књигу, донети неку значајну одлуку на послу, одиграти партију карата, наручити јело у ресторану, превести неки текст на страни језик или направити припрему за час представљају активности које треба испунити. (ЗЕРОЈ 2003: 18)

Задаци се могу веома разликовати по природи и могу садржати језичке активности у већем или мањем обиму (као што је то случај са разним креативном активностима заснованим на вештинама или на решавању проблема). Задатак може бити прилично једноставан или веома сложен, те захтевати већи или мањи број корака или спровођење подзadataка, па је понекад веома тешко дефинисати његове границе. (Вујовић 2015b: 295)

Основне карактеристике учења посредством извршавања пројектних задатака

У универзитетској настави страних језика струке која је делимично заснована на извршењу задатака основно је да ти задаци буду за студенте смислени у аутентичној језичкој усменој или писаној комуникацији која је притом и неопходна да би се извршио неки сложенији и захтевнији професионални задатак. Студент сам или у групи, у сопственом ритму и сходно својим способностима и знањима, развијајући своје стратегије, решава неки задатак чији су циљеви како језичке, тако и стручне природе. У таквој ситуацији језик заправо постаје средство, алат, а не циљ по себи, а употреба језика постаје неопходна и сврсисходна.

Предности оваквог рада су вишеструке:

- студент и његова активност су у првом плану;
- веће ангажовање и боље сналажење свих студената без обзира на њихов ниво језичких знања;
- студент језик сагледава као средство повезано са извршавањем неких професионалних задатака, а не циљ за себе;
- са апстрактних и често недовољно разумљивих знања прелази се у стварни свет конкретних питања и проблема које треба решити;

- таква питања и проблеми морају бити конципирани тако да студентима буду занимљиви и да имају смисао у свакодневној професионалној активности;
- све поменуто делује позитивно на мотивацију студената за учење језика, особито оних који не воле стране језике или сматрају да су им непотребни и да за њих немају талента;
- будући да се знања стичу путем искуства, много су трајнија и лакше се проширују и надограђују.

Да би овакав пројектни приступ учењу кроз вршење задатака имао максималан позитиван učinak, потребно је да се најпре изврши детаљна анализа стварних потреба одређене групе студената и да се сходно тим потребама пронађе и одговарајући језички корпус везан за дате теме из професионалног домена. Ово је свакако захтеван задатак са којим се суочавају наставници страног језика струке који подразумева њихову мултидисциплинарност, широка знања и, неретко, помоћ колега из иностранства и наставника стручних предмета. (Вујовић 2019: 156)

Извођење пројекта подразумева неколико етапа:

- фазу мотивације посебно је тешко спровести и у њој сваки наставник страног језика струке мора самостално развијати сопствене стратегије како би својим студентима на најефикаснији начин предочио да је познавање страног језика струке део професионалног идентитета сваког појединца;
- у фази увођења у пројекат (пре извођења пројектних задатака) потребно је да студенти имају разноврсне комуникативне језичке активности које их припремају да користе страни језик;
- представљање самог пројекта студентима подразумева објашњавање шта се од њих очекује, деле им се задаци које треба извести појединачно, у пару или у групи, уз увођење одговарајућег вокабулара;
- током извођења самог пројекта наставник контролише рад студената и језичку коректност њихових задатака, саветује их и пружа помоћ када је то неопходно;
- по завршетку пројектних задатака анализира се и вреднује сваки појединачни рад и то из два аспекта: релевантност стручних извора и корпуса које су студенти користили и језичка коректност (граматичка исправност, особености језика струке, степен напредовања у односу на раније знање). (Русо 2013)

Јасно је да овакав приступ има и своје недостатке који се огледају најпре у

времену које за овакве активности треба издвојити, а потом и у одговарајућој стратегији коју треба пронаћи да би сви студенти (од оних најслабијих до најбољих) имали могућност да напредују и да прошире своја знања. Могуће је спојити слабије и боље студенте како би бољи помагали слабијима, али остаје питање како обезбедити да и бољи напредују (овде до изражаја долазе помоћ и савети наставника). Питање које треба посебно разрадити је вредновање успешности студената у извршавању сваког појединачног задатка и пројекта у целини, као и њиховог напредовања. Квалитет сарадње међу студентима свакако је једна од кључних тачака приликом вредновања завршеног пројекта. Рад на пројекту никада није у потпуности предвидив и може да крене у неочекиваном правцу, те је потребно прилагодити се у ходу, што може бити и тешкоћа, али и додатни изазов (односно и недостатак и предност).

Активни пројектни приступ у учењу страног језика струке одвија се у великој мери изван учионице, у трагању за потребним корпусом и информацијама из домена струке, што студентима даје велику слободу да своје активности организују у времену и простору (наравно, уз поштовање крајњих рокова задатих од стране наставника) онако како то одговара њиховом ритму и другим обавезама које имају. Подразумева се да је то социјална активност у пару или групи која, поред језичких и стручних знања, мобилише и друга знања, вештине и стратегије. И што је изузетно важно – задаци треба да буду осмишљени тако да студентима буде сасвим јасно да рад на извршавању таквих задатака доприноси и развијању њихових професионалних компетенција. (Вујовић 2015а: 297)

Неки примери пројектног приступа у настави француског језика наставничке струке

При одабиру и креирању задатака наставник треба да се придржава шест основних карактеристика које издваја Елис:

1. задатак садржи план ученичких активности;
2. задатак подразумева употребу језика са фокусом на значењу јер је циљ коришћење језика у прагматичном контексту;
3. задатак укључује употребу језика у контексту стварног света;
4. задатак омогућава употребу све четири језичке вештине;
5. у самом задатку су изражени когнитивни процеси као што су: селекција, расуђивање, класификовање, распоређивање информација и њихово пребацивање из једног облика у други;

б. сваки задатак има јасно дефинисане комуникативне исходе и на основу њих се одређује када су ученици испунили задатак. (Ellis 2003)

Истраживачки метод, као интегрални део модела пројектне наставе, карактерише то што студенти постојећи задатак решавају искуствено, односно стварним истраживањем, а њихова сарадња са наставником доводи до колаборативног модела. Током процеса студенти развијају своје способности и вештине, а решавање задатка доводи до опипљивог резултата и сазнања које има своју примену. (Продановић и Гаврановић 2020: 137)

У наставку ћемо представити своја искуства као аутора и наставника који у настави са студентима Учитељског факултета користи уџбеник *Le français de l'éducation*². Приликом састављања уџбеника полазили смо од општих компетенција које студент треба да стекне (знање, умење, вештину учења) и од језичких комуникативних компетенција (које имају социокултурну, прагматичну и лингвистичку компоненту), па смо преко језичких активности и стратегија долазили до задатака које треба извршити, а који произлазе из текстова које смо припремили у самом уџбенику. У језичком смислу првенствени циљ нам је био да унапредимо вештине читања и разумевања прочитаних текстова, са акцентом на одгонетање значења речи и израза из стручног вокабулара. Најпре са студентима истражујемо тему и дајемо потребне информације, корисне речи и изразе, објашњавамо пројектне задатке, планирамо време. Студенти задатке раде у пару или мањим групама, уз охрабривање наставника, без исправљања грешака осим оних најкрупнијих које би их усмериле у погрешном правцу. Студенти извештај о обављеном задатку некада износе усмено, а некада га припремају писмено. Наставник коментарише садржину извештаја и даје им савете у погледу језика, а могу се и поредити резултати свих група. Студенти се подстичу да сами праве глосар стручних речи и израза које су научили или користили током обављања датих пројектних задатака јер им то може користити и за наредне пројекте. Увежбава се и употреба нових речи, фраза и језичких образаца.

У уџбенику француског језика *Le français de l'éducation* текстове смо поделили у осам досијеа и на крају сваког је предвиђен пројекат који прати тематику датог досијеа:

- Un conte français ou francophone (Француска или франкофона прича за децу) – Студентима је понуђен избор између неколико задатака:

2 Вујовић 2020: А. Вујовић, *Le français de l'éducation*. Београд: Учитељски факултет.

пронаћи неку франкофону причу за децу, избрисати њен крај и дати је другој групи са задатком да је доврши; из неке франкофоне приче за децу издвојити основне идеје и културолошке особености или издвојити елементе који би се морали анализирати у раду са ученицима (уз аргументовање таквог избора); припремити скеч или стрип који представља неку франкофону причу за децу.

- Une école idéale (Идеална школа) – Свака група студената има више задатака: нацртати идеалну школу са распоредом свих неопходних просторија; осталим студентима објаснити предности предложеног положаја сваке од њих; размислити о организацији простора и опреме у идеалној просторији у основној школи или вртићу и нацртати је.
- Présentation d'un établissement éducatif francophone (Представљање образовне установе у некој франкофаној земљи) – Једна група студената на интернету проналази информације о некој васпитно-образовној установи у било којој франкофаној земљи, па колегама из друге групе представља основне одлике и евентуалне предности такве установе. Потом чланови друге групе користећи индиректни говор преносе шта је у том извештају речено.
- Slogans pour les jeunes (Слогани за младе) – Студенти подељени у неколико група осмишљавају слогане који би младе могли подстаћи да воде рачуна о здрављу и исхрани, да се баве спортом, да више читају и учествују у културним активностима, да утичу на смањење или спречавање вршњачког насиља, да истражују и чувају природу.
- L'école du temps de mes grands-parents (Школа у време мојих бака и дека) – После разговора са својим бакама и декама, сваки студент укратко представља како је изгледала школа у то време (просторије, школски програми, наставни материјали, излети, ваншколске активности, слободно време итд.). Пожељно је донети фотографије и уџбенике из тог времена или испричати понеку анегдоту.
- Un examen d'entrée à la faculté (Пријемни испит за факултет) – Свака група износи свој предлог како би требало да изгледа пријемни испит за студенте учитељских факултета и припрема примере неколико питања.
- Préparez un cours (Припрема часа) – Свака група студената изабере један наставни предмет, одреди узраст деце и методску јединицу, припреми наставни материјал и детаљно опише како би се час одвијао.

- Préparer son dossier pour la mobilité universitaire (Припрема досијеа за универзитетску мобилност) – Студенти у пару или групама најпре на интернету траже податке о некој француској или франкофсној институцији за образовање васпитача и учитеља, потом на интернет страници амбасаде дотичне земље траже информације о упису или начинима добијања стипендије и попуњавају потребна документа.

Производи ових пројеката могу бити разноврсни: постери, модели, видео-записи, презентације, писани текст, драмска изведба, цртеж, план, стрип итд. Циљ нам је да студенти у процесу селективног трагања за потребним информацијама користе већ стечена знања из области француског језика наставничке струке, као и да их проширују и продубљују током вршења самих задатака. Коришћење овог уџбеника током академских година 2020/21. и 2021/22. (од којих је прве године настава извођена онлајн због пандемије) показало је нешто већу мотивацију студената, а резултати на испиту били су бољи код 10% односно 15% студената друге године Учитељског факултета у Београду. Најчешћи производ ових пројеката биле су студентске презентације (23), али у 3 случаја и постери и у 2 случаја приче за децу. Лакоћа коришћења и брзина налажења извора на интернету позитивно утичу на мотивацију студената и на квалитет њихових продукција (познавање и употреба одговарајућег вокабулара, овладавање скраћеницама и акронимима, виши ниво коришћења синтаксичких конструкција, састављање коректних а понекад и сложенијих и дужих реченица итд.). Рад у пару или групама оснажује и подстиче и слабије студенте који се у активност групе укључују сходно својим способностима и знањима мање страхујући од неуспеха и експонирања пред другима.

Закључак

Дугогодишње наставничко искуство показало нам је да студенти ефикасније уче када су усредсређени конкретно на сам задатак, поготово ако он има елементе решавања проблема и захтева доношење одлука. На успех у настави у великој мери утичу мисаоно и емотивно деловање студента и наставника, а од врсте и нивоа активности у наставном процесу зависе дубина и обим стечених знања и умења студената, као и задовољство њихово и њихових наставника. У традиционалној настави нема равномерног односа између активности наставника и студента. Највећи део времена наставник је тај који говори, а од студената се тражи да пажљиво слушају, памте и повремено репродукују упамћено. Овако се не развијају у довољној

мери мисаоне активности студената и не обезбеђује њихова практична оспособљеност. Савремена настава подразумева сарадничку активност на релацији наставник-студент, али и студент-студент, као и подстицање студентових интересовања, мобилисање мисли и маште, актуализовање искустава и већ стечених знања. Пројекти и задаци које наставник поставља пред своје студенте треба да буду занимљиви и блиско повезани са њиховим конкретним стручним потребама и могућим комуникативним ситуацијама, да изискују што већи мисаони напор и што већи истраживачки ангажман.

Наше искуство у раду са студентима уз коришћење новог уџбеника и пројектног приступа показало је да ефекти вршења задатака у настави француског језика наставничке струке имају високу сазнајну и практичну вредност, те да битно доприносе формирању самопоуздања и аутономије студената. У академској 2020/21. години код 10% студената постигнућа на испиту су била боља, а у наредној години тај проценат је достигао око 15% студената јер су студенти током читаве академске године у већој мери били у обавези да самостално истражују стручну литературу и вокабулар на француском језику.

Литература

- Благданић 2018: С. Благданић, М. Ристић и А. Сарвановић, Од идеје до производа. Београд: БИГЗ школство. / S. Blagdanić, M. Ristić i A. Sarvanović, Od ideje do proizvoda. Beograd: BIGZ školstvo.
- Вујовић 2015а : А. Вујовић, De la tâche à l'activité intellectuelle consciente. У V. Stanojević i M. Vinaver-Ković (ur.), Les études françaises aujourd'hui (2014), (p. 295-305). Belgrade : Faculté de philologie de l'Université de Belgrade.
- Вујовић 2015б: А. Вујовић, Акциона перспектива и задаци у настави страних језика. У Ј. Милинковић, Б. Требјешанин (ур.), Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме (стр. 87-102). Београд: Учитељски факултет. <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2015/29/Zbornik.pdf> / А. Вујовић, Акциона перспектива и задаци у настави страних језика. У Ј. Милинковић, Б. Требјешанин (ур.), Implementacija inovacija u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i dileme (str. 87-102). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Вујовић 2019: А. Вујовић, Le Français sur objectifs universitaires pour les professeurs des écoles. У V. Stanojević, M. Vinaver-Ković (ur.), Les études

françaises aujourd'hui (p. 148-157). Belgrade : Faculté de philologie de l'Université de Belgrade. doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch10.

Елис 2003: R. Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Мијановић 2023: Н. Мијановић, Конструктивизам као савремена наставна парадигма. Иновације у настави, XXXVI, 2023/1, 21–32. / N. Mijanović, *Konstruktivizam kao savremena nastavna paradigma*. *Inovacije u nastavi*, XXXVI, 2023/1, 21-32.

Продановић 2020: М. Продановић и В. Гаврановић, Развијање језичких вештина ученика кроз пројектно усмерену наставу страног језика струке – студија случаја. Иновације у настави, XXXIII, 2020(4), 136–145. DOI: 10.5937/Inovacije2004136P / M. Prodanović i V. Gavranović, *Razvijanje jezičkih vština učenika kroz projektno usmerenu nastavu stranog jezika struke – studija slučaja*. *Inovacije u nastavi*, XXXIII, 2020(4), 136-145.

Русо 2013 : M. S. Russo, *Langue de spécialité, approche par tâches, contexte de travail : un enseignement/apprentissage propédeutique à l'insertion professionnelle*. In *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Retrieved May 2021. from <http://journals.openedition.org/rdlc/1639>. doi.org/10.4000/rdlc.1639

Savet Evrope 2003: *Zajednički okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Учитељски факултет 2014: Лексикон образовних термина. Београд: Учитељски факултет. / Učiteljski fakultet 2014: *Leksikon obrazovnih termina*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Ana Vujović

A PROJECT-BASED APPROACH IN TEACHING THE FRENCH LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

Summary

The project-based approach to learning foreign languages, and especially the languages for specific purposes, is particularly suitable for developing cognitive abilities because it combines physical, mental, and linguistic activities. The advantage of learning based on project tasks lies precisely in the meaningfulness of these tasks in authentic language communication. In teaching and learning foreign languages for specific purposes tasks include not only linguistic components, but also professional, sociolinguistic, sociocultural, and intercultural components and contribute to the professional training of students. The paper analyzes first the possibilities and advantages of the project-based approach in teaching foreign languages for specific purposes, and then the role of teachers of foreign languages for specific purposes, the necessity of serious preparation for this type of lessons, their great professional competence, imagination and patience. Using both descriptive and analytical methods, we propose a project-based model in the French language instruction for pre-service preschool and primary school teachers that would respond to the specific needs of their future professional engagement and would therefore positively influence their motivation and also lead to their better achievement. We conclude that examples of project-based assignments should be included in all textbooks of foreign languages for specific purposes because this is the best way to make the learning of this subject matter meaningful and to develop students' awareness of its importance, while the knowledge they acquire becomes more permanent as students learn through experience.

Key words: French language for specific purposes, teaching profession, project-based approach, assignment, textbook.

**ПРВИ НАУЧНИ РАД – СЕКЦИЈА
ЗА ИЗАБРАНЕ МАСТЕР РАДОВЕ**

Катарина Цветановић*

Основна школа „Јован Ристић”
Борча, Београд

ТЕМАТСКИ И ГРАМАТИЧКИ САДРЖАЈИ УЏБЕНИКА ЗА ОСМИ РАЗРЕД ЗА ПРЕДМЕТ НЕМАЧКИ ЈЕЗИК КАО ДРУГИ СТРАНИ ЈЕЗИК**

На основу корпусне анализе актуелних и најчешће коришћених уџбеника у осмом разреду основне школе за предмет немачки језик као други страни језик, а то су уџбеници: *Wir neu 4, Magnet neu 4, Maximal 4, Deutsch! Das will ich! 8, Hallo, Freunde! 4*, желимо представити граматичке и тематске садржаје који су у њима најчешће заступљени и навести оне који уопште нису или су мање у њима присутни. На почетку ћемо представити и општу и специфичну предметну компетенцију, као и значај и улогу стандарда. Такође желимо додатно представити језичке компетенције на нивоу А2 коју би ученик требало стећи на крају четврте године учења другог страног језика у другом циклусу основног образовања.

Кључне речи: Заједнички европски оквир, други страни језик, општа предметна компетенција, специфична предметна компетенција, граматички садржаји, тематски садржаји, ниво језичке компетенције А2

* katacvet@gmail.com.

** Овај чланак настао је на основу ауторкиног мастер рада под називом „Актуелни уџбеници за осми разред основне школе за предмет немачки језик као други страни језик и њихова усаглашеност са Заједничким европским оквиром”.

1. О чему се говори у мастер раду

У мастер раду Актуелни уџбеници за осми разред основне школе за предмет немачки језик као други страни језик и њихова усаглашеност са Заједничким европским оквиром (2003) (у даљем тексту: ЗЕО), приказани су референтни појмови који се данас узимају у обзир приликом планирања садржаја наставе другог страног језика и дата је анализа садржаја уџбеника по неколико критеријума, који су заступљени у четвртој години учења другог страног језика као обавезног изборног предмета у другом циклусу основног образовања. Што се тиче појмова, који се спомињу у оквиру рада, наводе се ЗЕО, Европски језички портфолио, наставни план, Наставни програм за осми разред основног образовања и васпитања (2019), курикулум, образовни стандарди и, пре почетка анализе самих уџбеника, табеларни приказ описа скале нивоа А2 за самовалуацију према језичким вештинама А2 из ЗЕО, језичких активности (у комуникативним функцијама) и исхода које ученик треба да постигне по завршетку осмог разреда из предмета немачки језик као други страни језик. Уџбеници који се наводе у оквиру самог рада јесу: Wir neu 4, Magnet neu 4, Maximal 4, Deutsch! Das will ich! 8, Hallo, Freunde! 4. Сваки од уџбеника анализиран је по неколико критеријума, а то су: Структура уџбеника у оквиру које је дат пример структуре модула, типови вежби у уџбенику, граматичка прогресија и начин увођења граматике за тај уџбеник, лингвопрагматички/социокултурни садржаји, анализа уџбеника према наставном програму за осми разред у оквиру чега је дат приказ по лекцијама, граматички садржаји, теме, ситуације и комуникативне функције. У завршном делу уџбеника у табеларним приказима дати су тематски и граматички садржаји који су у њима заступљени као и садржаји који су предвиђени наставним планом и програмом за осми разред.

2. Циљ наставе другог страног језика у четвртој години учења у другом циклусу образовања

Према Правилнику о изменама и допунама правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања (у даљем тексту: Правилник 2018) наставом страног језика требало би се гарантовати стицање базичне језичке писмености и напредак ка реализацији одговарајућих Стандарда образовних постигнућа, оспособљавање за решавање проблема и задатака у новим и непознатим ситуацијама, стицање способности да се изрази и образложи сопствено мишљење, дискутује са другима, развије

мотивисаност за учење и заинтересованост за предметне садржаје, као и да се овлада комуникативним вештинама и развију методе и способности учења страног језика ("Сл. Гласник РС - Просветни гласник", бр. 12/2018).

3. Општа предметна компетенција

Општа предметна компетенција или језичка комуникативна компетенција обухвата поседовање свести о језику као комуникационом средству, располагање основном језичком писменошћу и схватање повезаности између језика и културних идентитета (Дурбаба и др. 2017: 14). Она омогућава ученику да се користи једноставним језичким средствима у циљу обављања елементарне писмене и усмене комуникације, остваривања интеракције и преношења информативних и других садржаја из полазног језика ка циљном и обрнуто, у приватном, јавном и образовном контексту.

3.1 Основни ниво

Ученик разуме главне информације у најједноставнијим писаним и усменим исказима. У усменом и писаном општењу користи најједноставнија језичка средства за исказивање информација о себи и својим непосредним потребама. Познаје основне граматичке и лексичке елементе. Разуме основне појаве и процесе циљне културе. Поред основног постоје још и средњи и напредни ниво. С обзиром да су у чланку представљени граматички феномени релевантни за тзв. основни ниво, опис средњег и напредног нивоа је изостављен.

4. Специфична предметна компетенција

Специфична предметна компетенција представља конкретизовање и спецификовање, опште предметне компетенције у оквиру дефинисаних кључних предметних области. Специфичне предметне компетенције у настави страног језика јесу: компетенција разумевања говора, компетенција разумевања писаног текста, компетенција писаног изражавања, компетенција усменог изражавања, компетенција медијације, лингвистичка компетенција, интеркултурна компетенција (Дурбаба и др. 2017: 11).

4.1. Функционално-прагматичка компетенција

Функционално-прагматичка компетенција је комуникативна компетенција у ужем смислу и обухвата умеће рецепције (разумевање говора и разумевање писаног текста), умеће продукције (писано и усмено изражавање), умеће интеракције и умеће језичког посредовања (медијације) (Дурбаба и др. 2017: 15).

4.1.1. Основни ниво

Ученик разуме најфреквентније речи и изразе из свакодневног спорог развојног говора, као и најједноставније писане текстуалне форме. Уме да обави основне комуникативне активности (поздрављање, добродошлица, захваљување, пружање информација о себи, представљање, опраштање, распитивање о најважнијим информацијама које се тичу саговорника) (Дурбаба и др. 2017: 15).

4.2. Лингвистичка компетенција

Лингвистичка компетенција тиче се познавања и разумевања принципа функционисања и употребе језика. Обухвата фонолошко-фонетска, правописна, лексичка, семантичка, граматичка (морфосинтаксичка) знања.

4.2.1. Основни ниво

Ученик познаје изговор фреквентних, понављаних и меморисаних гласова, као и неких најчешћих гласовних група. Повезује гласове и начин(е) њиховог записивања у увежбаним речима. Познаје ограничен број регуларних морфолошких облика и синтаксичких структура у оквиру наученог континента језичких средстава. Користи елементарне и најфреквентније речи и изразе за савладавање основних комуникативних активности (Дурбаба и др. 2017: 15).

4.3. Интеркултурна компетенција

4.3.1. Основни ниво

Ученик познаје основне појаве и процесе који одликују свакодневни живот циљне културе / циљних култура, познаје основне просторне и временске оквире развоја циљне културе / циљних култура, као и најзначајније личности и дела из историје и савременог доба. Ученик показује интересовање за одређене појаве и личности циљне културе (Дурбаба и др. 2017: 16).

5. Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језик

Након што смо представили општу и специфичну предметну компетенцију, рећи ћемо још нешто о значају и улози стандарда, а затим представити сваки од њих. На основу општих стандарда постигнућа за крај основног образовања првенствена њихова улога је да упуту наставника да одговарајући вреднује постигнуће у језичким активностима разумевање говора, разумевање писаног текста, писаног и усменог изражавања, као и могућности преношења садржаја из једног језика у други, а не да механизме евалуације заснива на провери непотпуних и неадекватних

лингвистичких знања, која се пре свега односе на граматику, а делимично и лексику. Само узимајући у обзир стечена лингвистичка знања, вредновање учинка и интеркултурну осетљивост може се допринети развијању укупне комуникативне компетенције. Како би се стандарди могли употребљавати као поуздан инструмент за проверу квалитета, треба их разумети не само као наставни оквир, већ и као оријентир за креирање задатака за формативну и сумативну евалуацију која би била прилагођена свакој појединачној циљној групи (Дурбаба и др. 2017: 9).

5.1. Разумевање говора - подразумева да ученик разуме једноставну усмену поруку исказану савременим језиком, у трајању не дужем од четири до пет минута, и то на нивоу глобалног разумевања које се односи на основно обавештење из поруке, као и на нивоу селективног разумевања, где ученик треба да издвоји тражену информацију. Разумевање треба да се односи на различите врсте тражених порука, као што су монолог, краћи разговор, кратка информација.

5.2. Разумевање писаног текста - подразумева да ученик чита са разумевањем краће писане и илустроване текстове у вези са познатим темама, садржајима и комуникативним функцијама.

5.3. Усмено изражавање - подразумева да ученик уме да исказе једноставну усмену поруку у оквиру програмом предвиђене језичке грађе, исприча лични доживљај, садржај разговора или наративног текста, самостално или уз помоћ наставника.

5.4. Писано изражавање - подразумева да је ученик у стању да у оквиру програмом предвиђене језичке грађе пише поруке и кратке текстове.

5.5. Интеракција - ученик може да остварује комуникацију и размењује са саговорницима кратке информације у вези са познатим темама, садржајима и комуникативним функцијама.

5.6. Знање о језику - ученик уме да препознаје основне принципе језика, односно граматичке и социолингвистичке компетенције (Службени гласник РС - Просветни гласник 8/2018).

6. Граматика

У наредном одељку представићемо начин на који треба тумачити граматичке садржаје, граматичке садржаје са којима би се ученици требало суесрести у осмом разреду, као и граматику која је заступљена у уџбеницима *Wir neu 4*, *Magnet neu 4*, *Maximal 4*, *Deutsch! Das will ich! 8* и *Hallo, Freunde! 4*.

6.1. Тумачење граматичких садржаја

Настава граматике је један од предуслова, да се успешно овлада неким страним језиком. Усвајање граматике подразумева формирање граматичких појмова и граматичке структуре говора код ученика, изучавање граматичких појава, формирање навика и умења у области граматичке анализе и примене граматичких знања, као и прилог израђивању и унапређивању културе говора. Граматичке појаве потребно је посматрати са функционалног аспекта (функционални приступ) (Службени гласник РС, бр. 88/2017, Закон о основама система образовања и васпитања, стр. 3; бр. 27/2018, Закон о уџбеницима, стр. 13–18; ибр.10/19, Закон о изменама и допунама Закона о основном образовању и васпитању, стр. 3 и стр. 5).

Грамматичке категорије које су карактеристичне и неопходне за свакодневни говор и комуникацију потребно је што је више могуће укључити приликом спровођења наставе страног језика, и то путем разноврсних модела, применом основних правила и њиховим комбиновањем. И рецептивно и продуктивно, кроз све видове говорних активности (слушање, читање, говор и писање, као и превођење), на свим нивоима учења страног језика, према јасно утврђеним циљевима, стандардима и исходима наставе страних језика потребно је усвајати граматику.

Грамматичке категорије су разврстане у складу са Европским референтним оквиром за живе језике за сваки језички ниво који подразумева прогресију језичких структура према комуникативним циљевима: од простијег ка сложенијем и од рецептивног ка продуктивном. Сваки виши језички ниво подразумева граматичке садржаје претходних језичких нивоа. Цикличним понављањем претходно усвојених елемената надограђују се сложеније граматичке структуре (Службени гласник РС 88/2017, 27/2018 - др. закон и 10/19).

У зависности од ученичких постигнућа, као и потреба наставног контекста, наставник може издвојити граматичке структуре које ће циклично понављати. Циљ наставе страног језика јесте развијање комуникативне компетенције на одређеном језичком нивоу, у складу са статусом језика и годином учења. Из тог разлога уз одређене граматичке категорије стоји напомена да се усвајају рецептивно, док се друге усвајају продуктивно (Службени гласник РС, бр. 88/2017, Закон о основама система образовања и васпитања, стр. 3; бр. 27/2018 - др. закон, Закон о уџбеницима, стр. 13 – 18; ибр.10/19, Закон о изменама и допунама Закона о основном образовању и васпитању, стр. 3 и стр. 5). У наставном програму за осми разред истиче се

Тематски и граматички садржаји уџбеника...

да би граматичке садржаје у осмом разреду требало уводити са што мање граматичких објашњења, осим у ситуацијама када ученици сами на њима инсистирају, а њихово познавање ће се евалуирати и оцењивати на основу употребе у одговарајућем комуникативном контексту, без инсистирања на експлицитном познавању граматичких правила. Саветује се да наставник у осмом разреду врши честе систематизације граматичких садржаја, чије је усвајање и учење било предвиђено у претходним разредима. У којој мери ће се нови садржаји уводити у осмом разреду, и до ког степена продубљивати, зависи од нивоа савладаности претходно обрађиваних граматичких садржаја, али и од когнитивног стила ученика.

Табела 1: Табеларни приказ граматичких садржаја предвиђених Наставним програмом за осми разред за предмет немачки језик као други страни језик и граматике дате у оквиру уџбеника *Wir neu 4, Magnet neu 4, Maximal 4, Deutsch! Das will ich! 8, Hallo, Freunde! 4* (Настани програм за осми разред основног образовања и васпитања 2019: 249-250).

Грамматички садржаји предвиђени Наставним програмом за осми разред	Грамматички садржаји предвиђени уџбеницима <i>Wir neu 4, Magnet neu 4, Maximal 4, Deutsch! Das will ich! 8, Hallo, Freunde! 4</i>
<p>1. Именице, заменице, члан</p> <ul style="list-style-type: none"> - Употреба именица у категоријама јединице и множине и свим падежима (номинативу, генитиву, дативу и акузативу) - Употреба најфреквентнијих образаца за извођење именица, употреба најфреквентнијих именичких сложеница (<i>Sommerferien, Briefkasten</i>) - Употреба неодређеног, одређеног, нултог, негационог, упитног, присвојног и показног члана: <i>Ich habe ein Buch. Schau mal, das Buch da! Er trinkt gern Tee. Er trinkt keinen Tee. Welches Buch liest du? Gib mir dein Buch. Gib mir dieses Buch.</i> - Рецептивна употреба најфреквентнијих неодређених детерминатива (<i>manch-, viel-, einig-, all-</i>). - Употреба контрахованог члана: <i>im Buch, am Strand, ans Meer.</i> 	<p><i>Wir neu 4,</i></p> <p>Грамматички садржаји са којима се ученици сусрећу у оквиру деветог и десетог модула у уџбенику односе се, у деветом модулу, на употребу генитива и генитивске посесивне фразе, употребу зависних реченица са везницима <i>dass, wenn, als</i> и употребу перетерита правилних и неправилних глагола. У десетом модулу ученици се баве рецептивним усвајањем различитих врста заменица (<i>einige, manche, beide, alle...</i>), зависним реченицама са везником <i>obwohl</i> и упитним реченицама као зависним реченицама, глаголима који захтевају предложну допуну и постављањем питања са <i>Für wen? Mit wem?...</i>, упитним речима <i>Womit? Wofür? Worauf?</i></p>

<p>- Употреба личних заменица у номинативу, акузативу и дативу.</p> <p>- Употреба неодређених заменица man, jemand, etwas.</p> <p>2. Приведи, предлози и партикуле</p> <p>- Употреба придева у атрибутској функцији (рецептивно).</p> <p>- Употреба компаратива и суперлатива (укључујући и компаративске фразе: Dein Haus ist billiger als meine Wohnung.)</p> <p>- Употреба предлога за различите врсте просторних и временских односа, употреба предлога који регирају и датив и акузатив (Wechselpräpositionen): an, auf, in, hinter, über, unter, vor, zwischen, за изражавање места и правца вршења радње.</p> <p>- Употреба основних партикула (рецептивно): Was machst du denn da? Das kann ich aber nicht.</p> <p>3. Глагол</p> <p>- Употреба презента, употреба основних глагола у претериту – помоћних, модалних и најфреквентнијих јаких глагола, употреба перфекта слабих глагола, као и фреквентних глагола са наглашеним и ненаглашеним префиксом. Грађење и употреба футура.</p> <p>- Грађење конјунктива за изражавање жеља и љубазног питања: Ich möchte nach Deutschland fahren. Ich hätte gern ein Kilo Äpfel.</p> <p>- Употреба императива.</p> <p>- Употреба повратних глагола са повратном заменицом у акузативу и дативу: Ich wasche mich. Ich wasche mir die Hände.</p> <p>- Употреба модалних и основних модалитетних глагола: Ich habe zu packen. Ich hoffe, dich wiederzusehen.</p> <p>4. Фраза и реченица</p> <p>- Употреба генитивске посесивне фразе: das Haus meiner Eltern.</p>	<p>Magnet neu 4,</p> <p>ГраMATика која прати седам лекција уџбеника односи се на, у првој лекцији, употребу индиректне упитне реченице, упитне речи welch, детерминатива dieser, diese, dieses и везника obwohl. У другој лекцији граматички садржаји тичу се употребе облика за изражавање жеља hätte, wäre, möchte, реченица са везником denn, заповедног начина, императива, и изражавања наредби. У трећој лекцији ученици ће се бавити граматичким садржајима који се тичу рецептивне употребе слабе и мешовите придевске деκлинације, именица у генитиву и глагола са предлозима. У четвртој лекцији јављају се граматички садржаји који обухватају суперлатив, скраћенице, зависне реченице, инфинитивске конструкције са zu и реченице са везником dass. Граматички садржаји који су заступљени у петој лекцији односе се на извођење именица помоћу суфикса in, именице у генитиву и дативу, узрочне реченице са везником weil, футур први, везник deshalb. Граматика шесте лекције односи се на употребу претерита јаких и слабих глагола и поређење придева. У седмој лекцији граматички садржаји са којима ће се ученици сусрести односе се на функцију коју заменица man има у реченици, употребу година у реченици, неодређене заменице jemand и etwas, сложенице и глаголи са предлозима.</p>
---	--

<p>- Употреба основних глагола, именица, придева са предложном допуном: Interesse für Sport, interessiert daran, sich interessieren für.</p> <p>- Реченични оквир. Разоткривање у комуникативне сврхе (рецептивно). Независно сложене и зависно сложене реченице (dass, ob, w-..., weil, obwohl).</p>	<p>Maximal 4,</p> <p>Грамматички садржаји којима ће се ученици бавити у оквиру седмог модула уџбеника односе се на: грађење прошлог времена, перфекта, код глагола са одвојивим префиксом, грађење претерита код модалних глагола können и wollen, реченица са везником weil у перфекту, грађење партиципа перфекта код глагола који се завршавају на -iegen, поређење придева, уочавање разлике код употребе везника weil и denn, заменице у номинативу и дативу, глагол müssen у претериту, грађење кондиционалних реченица са везником wenn, употребу временских предлога seit, ab и in са дативом, грађење именичких сложеница, употреба везника deshalb/deswegen и презента за изражавање будућег времена.</p> <p>У оквиру осмог модула ученици ће се бавити следећим граматичким садржајима: грађење темпоралних реченица уз помоћ везника bevor и wenn, јака придевска деklinација именица у дативу, фразе за изражавање временских појава, es+sein+Adjektiv (нпр. Es ist windig.) и es+Verb (Der Wind weht.), употреба везника weil/denn/deswegen/deshalb, употреба конјунктива модалних глагола können и werden, употреба футура један, употреба везника obwohl и trotzdem за грађење коцесивних реченица, грађење сложеница уз помоћ фуге -sc (нпр. Weihnacht+s+Markt= Weihnachtsmarkt), грађење редних бројева (нем. Folgezahlen. 1. erstens, 2. zweitens, 3. drittens ...).</p>
---	---

Deutsch! Das will ich! 8,

У оквиру сваке од десет лекција уџбеника ученици ће се сусрести са неколико граматичких садржаја. Граматика која је затупљена у оквиру прве лекције односи се на грађење и употребу претерита, од глагола *sein* и *haben*, употребу императива и јаком придевском деκлинацијом. У оквиру друге лекције ученици ће се сусрести са личним заменицама у акузативу, употребом *weil* *dass*, упитним заменицама *welcher*, *welche*, *welches*, показним заменицама *dieser*, *diese*, *dieses* и употребом неодређене заменице *man*. Граматички садржаји који прате трећу лекцију јесу: модални глаголи у презенту, будуће време, футур први, упитни прилози (нем. *Frageadverbien*), заменички прилози (нем. *Pronominaladverbien*). Граматика четврте лекције обухвата следеће садржаје: грађење помоћних и модалних глагола у конјунктиву претерита и мешовиту придевску деκлинацију. У петој лекцији ученици ће се бавити временским реченицама (нем. *Temporalsätze*) са везницима *wenn* и *als*, док ће се у шестој сусрести са постављањем питања уз помоћ упитних речи (нем. *W-Fragen*), предлозима са генитивом, дативом или акузативом (нем. *Wechselpräpositionen*) и претеритом правилних, неправилних и помоћних глагола. Граматички садржаји који прате седму лекцију тичу се личних заменица у дативу, релативних заменица и релативних реченица, постављања питања са *wessen* и употребе саксонског генитива. У осмој лекцији заступљени су следећи граматички садржаји: упитне заменице *was für ein/eine* и реалне кондиционалне реченице. Граматички садржаји којима ће се ученици бавити у деветој лекцији односе се на слабу придевску деκлинацију, индиректне упитне реченице (нем. *Indirekte Fragesätze*), концесивне реченице, основне и редне бројеве, док ће се у последњој, десетој лекцији, бавити временским, узрочним, локалним и модалним прилозима, постављањем питања уз помоћ упитне речи *wagum* и одговарањем на њих уз помоћ везника *weil*.

	<p>Hallo, Freunde! 4,</p> <p>У оквиру прве лекције уџбеника ученици ће се бавити компарацијом придева, употребом слабе, јаке и мешовите придевске деκлинације, употребом везника und, aber, denn, oder, употребом глагола који захтевају предложну допуну, употребом глагола lassen, употребом конструкција würde+Infinitiv (am Ende) и Adjektiv, ...zu+Infinitiv. Граматички садржаји са којима ће се ученици сусрести у оквиру друге лекције јесу: постављање питања и грађење упитних реченица уз помоћ упитних речи (нем. W-Fragen, W-Sätze (wer, was, wen, wem, wann, wie, wie oft, wie viel, wo, wohin ...)), употреба модалних глагола у презенту и претериту, употреба модалних глагола када желимо да саветујемо и употреба упитних детерминатива welcher, welche, welches, welche. Граматички садржаји предвиђени трећом лекцијом односе се на употребу глаголских времена: презента, претерита, перфекта и футура. Граматички садржаји којима ће се ученици бавити у оквиру четврте лекције јесу: карактеристике слабе и мешовите придевске деκлинације, именица у једнини и множини, употреба заменица du и Sie, приликом персирања, и употреба императива. У последњој, петој лекцији, ученици ће се бавити карактеристичним наставцима за падеже: номинатив, акузатив и датив, употребом предлога који иду и са дативом и са акузативом (нем. Wechselpräpositionen), употребом предлога који искључиво стоје или са дативом или са акузативом, употребом глагола који захтевају предлошку допуну, коришћењем слабе придевске деκлинације именица у дативу и коришћењем временских везника als, wenn, während, bis и bald.</p>
--	---

У табели 1 приказани су граматички садржаји који су предвиђени наставним програмом за осми разред, као и граматика која се јавља у наведеним уџбеницима. У наставку представимо садржаје који су предвиђени Наставним планом и програмом, али нису заступљени у уџбеницима.

У уџбенику *Wir neu 4* нису заступљени наредни садржаји који су предвиђени Наставним програмом: употреба именица у категоријама једине и множине и свим падежним облицима (номинативу, генитиву, дативу и акузативу). Само у оквиру речника који је дат на крају уџбеника ученици могу наћи облик множине појединих именица, а што се тиче употребе падежа ученици се сусрећу само са генитивом који ће користити приликом изражавања припадности. Употреба најфреквентнијих именичких сложеница, о којима се говори у Наставном програму, нигде се ни не спомиње. Неодређени, одређени, нулти, негациони, упитни, присвојни и показни члан нигде се не издвајају као засебне граматичке појаве, већ се ученици са њима сусрећу у оквиру текстова у појединим лекцијама. Исто то важи и за употребу контрахованог члана, употребу личних заменица у номинативу, дативу и акузативу као и за употребу неодређених заменица. Што се тиче придева ученици се сусрећу са суперлативом у оквиру вежбе на почетку уџбеника, док се компарација и рецептивна употреба придева у атрибутској функцији нигде не издвајају као засебне целине. Такође као засебна целина нигде се не издваја и употреба предлога за различите врсте просторних и временских односа, употреба предлога који регирају и датив и акузатив за изражавање места и правца вршења радње. Што се тиче коришћења прошлих времена ученици се сусрећу углавном са претеритом, док перфекат нигде није засебно издвојен, али је заступљен у оквиру појединих вежбања у деветом модулу, где ће ученици имати прилику да се баве и са глаголима са наглашеним и ненаглашеним префиксом. Коришћење конјунктива за изражавање жеља и љубазног постављања питања, као ни употреба императива уџбеником такође није предвиђена. Као засебни граматички садржаји такође се нигде не издвајају употреба повратних глагола са повратном заменицом у акузативу и дативу и употреба модалних и основних модалитетних глагола.

Уџбеник *Magnet neu 4* својим граматичким садржајима у великој мери прати граматичке садржаје предвиђене Наставним програмом, што се може закључити из садржаја наведеног у табели. Оно што се у уџбенику не јавља као посебан граматички садржај, а предвиђено је програмом односи се на употребу најфреквентнијих образаца за извођење именица, употребу неодређеног, одређеног, нултог, негационог и присвојног члана, рецептивну употребу најфреквентнијих неодређених детерминатива, употребу контрахованог члана, употребу личних заменица у номинативу, акузативу и дативу, употребу предлога за различите врсте просторних и

временских односа, употребу предлога који регирају и датив и акузатив, за изражавање места и правца вршења радње, рецептивна употреба основних партикула и употреба перфекта, слабих глагола, као и фреквентних глагола са наглашеним и ненаглашеним префиксом, употребу повратних глагола са повратном заменицом у акузативу и дативу, употребу модалних и основних модалитетних глагола.

Грамматички садржаји који су дати у уџбенику Maximal 4 прате већи део садржаја који се односи на граматику у оквиру Наставног програма, што се може закључити из информација наведених у табели. Садржаји који су предвиђени програмом, а нису заступљени у уџбенику јесу: употреба именица у категоријама једнине и множине и свим падежима (номинативу, генитиву, дативу и акузативу), што се тиче множине именица и наставака за генитив код именица мушког и средњег рода они су наведени поред сваке именице у речнику на крају, рецептивна употреба најфреквентнијих неодређених детерминатива, употреба контрахованог члана, употреба негационог члана, употреба личних заменица у номинативу, акузативу и дативу, употреба неодређених заменица, рецептивна употреба основних партикула, употреба императива, употреба повратних глагола са повратном заменицом у акузативу и дативу, употреба генитива и генитивске посесивне фразе и употреба основних глагола, именица, придева са предложном допуном.

На основу приказа у табели може се закључити да граматички садржаји у оквиру уџбеника Deutsch! Das will ich! 8 готово у потпуности прате, па чак и превазилазе граматичке садржаје предвиђене Наставним програмом . Садржаји који нису заступљени у овом уџбенику, а предвиђени су Наставним програмом јесу: употреба неодређених заменица jemand и etwas, употреба најфреквентнијих образаца за извођење именица, употреба најфреквентнијих именичких сложеница, употреба неодређеног, негационог, нултог и присвојног члана, употреба контрахованог члана, употреба повратних глагола са повратном заменицом у акузативу и дативу и употреба основних глагола, именица, придева са предложном допуном и употреба перфекта слабих глагола, као и фреквентних глагола са наглашеним и ненаглашеним префиксом.

Из табеле у којој су приказани граматички садржаји може се закључити да уџбеник Hallo, Freunde! 4 у највећој мери од свих анализираних прати садржај предвиђен Наставним програмом. Одступања од програма су минимална и односе се на употребу најфреквентнијих образаца за извођење

именица, употребу најфреквентнијих именичких сложеница, употребу негационог, нултог, присвојног и показног члана, рецептивну употребу најфреквентнијих неодређених детерминатива, употребу контрахованог члана, употребу неодређених заменица и рецептивну употребу основних партикула.

7. Тематске области у настави страних језика за основну школу од петог до осмог разреда

У наставку ћемо говорити о тематским областима које су заступљене у настави страних језика од петог до осмог разреда. „Тематске области се прожимају и исте су у сва четири разреда другог циклуса основног образовања и васпитања - у сваком наредном разреду обнавља се, а затим проширује фонд лингвистичких знања, навика и умења и екстралингвистичких представа везаних за конкретну тему. Наставници обрађују теме у складу са интересовањима ученика, њиховим потребама и савременим токовима у настави страних језика” (Службени гласник РС, бр. 88/2017, Закон о основама система образовања и васпитања, стр. 3; бр. 27/2018 - др. закон, Закон о уџбеницима, стр. 13 – 18; ибр.10/19, Закон о изменама и допунама Закона о основном образовању и васпитању, стр. 3 и стр. 5).

Табела 2: Табеларни приказ тематских области у настави страних језика за основну школу - други циклус и тема предвиђених уџбеника *Wir neu 4*, *Magnet neu 4*, *Maximal 4*, *Deutsch! Das will ich! 8*, *Hallo, Freunde! 4* (Службени гласник РС, бр. 88/17, 27/18 - др. закон и 10/19)

Тематске области у настави страних језика за основну школу од петог до осмог разреда	Теме предвиђене уџбеницима <i>Wir neu 4</i> , <i>Magnet neu4</i> , <i>Maximal 4</i> , <i>Deutsch! Das will ich! 8</i> , <i>Hallo, Freunde! 4</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Лични идентитет - Породица и уже друштвено окружење (пријатељи, комшије, наставници итд.) - Географске особености - Србија – моја домовина - Становање – форме, навике - Живи свет – природа, љубимци, очување животне средине, еколошка свест - Историја, временско искуство и доживљај времена (прошлост – садашњост – будућност) - Школа, школски живот, школски систем, образовање и васпитање 	<p><i>Wir neu 4</i>,</p> <p>Теме којима ће се ученици бавити у оквиру уџбеника јесу: именовање занимања, како поставити питање некоме којим занимањем се бави, поређењем занимања, разговором о плановима везаним за будућност и избор занимања, изражавање намера, причање бајке, како разумети новински текст, планирање путовања ради учења језика, туђа искустава боравка у иностранству ради учења језика, разумети брошуру о учењу језика у иностранству,</p>

Тематски и граматички садржаји уџбеника...

<ul style="list-style-type: none"> - Професионални живот (изабрана – будућа струка), планови везани за будуће занимање - Млади – деца и омладина - Животни циклуси - Здравље, хигијена, превентива болести, лечење - Емоције, љубав, партнерски и други међуљудски односи 	<p>израда школског часописа, како настаје и функционише редакција у школи, заштита животне средине, попуњавање анкете о сопственој еколошкој свести, заштита животне средине у Србији, алтернативни извори енергије и друштвено ангажовање и помоћ особама са тешкоћама у развоју.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Транспорт и превозна средства - Клима и временске прилике - Наука и истраживања - Уметност (нарочито модерна књижевност за младе; савремена музика, визуелне и драмске уметности) - Етички принципи; ставови, стереотипи, предрасуде, толеранција и емпатија; брига о другоме - Обичаји и традиција, фолклор, прославе (рођендани, празници) - Слободно време – забава, разонода, хобији - Исхрана и гастрономске навике - Путовања - Мода и облачење - Спорт - Вербална и невербална комуникација, конвенције понашања и опхођења - Медији, масмедији, интернет и друштвене мреже - Живот у иностранству, контакти са странцима, ксенофобија 	<p style="text-align: center;">Magnet neu 4,</p> <p>Темекоје су предвиђене уџбеникомодносе се на размену ученика, вођење разговора на ту тему и планирање размене, изражавање допадања, описивање посла бекиситерке у иностранству, описивање активности у летњим камповима, изношење аргумената, медији и комуникација, савремени технички уређаји и њихова функција, друштвене мреже и њихова употреба, читање новина и начини информисања, описивање људи и њиховог начина живота, именовање и описивање одеће, описивање изгледа, давање савета, разговор о другим особама и изражавање мишљења о њима, врстама животиња и њиховом заштитом, еколошким проблемима и начинима заштите околине, описивањем алтернативних извора енергије, избор будућег занимања, упознавање са биографијама знаменитих личности, разговор о музици, описивање историјских догађаја и личности, разговор о сувенирима, описивање градова и њихових знаменитости, типични производи везани за Швајцарску, разговор о животу деце у иностранству, поређење начина живота, разговор о разликама у оквиру једног језика.</p>

	<p>Maximal 4,</p> <p>Теме са којима ће се ученици сустрети у оквиру уџбеника јесу: описивање неке незгоде и шта се догодило, како да позову хитну службу, именоване делова тела, како обавити разговор са лекаром, упоредити информације из рекламног проспекта, писање извињења, разговор о болестима и симптомима, како да некоме поставимо питање како је и ми дамо одговор када нас питају, разговор о грешкама и казнама, како да се некоме извинимо, здрава исхрана и вођење здравог начина живота, именоване намирница, разумевање плана исхране, дискутовање о томе шта неког чини срећним, писање позитивних коментара на интернету, упоређивање различитих врста смештаја, описивање природе, разумевање временске прогнозе и разговор о времену, описивање особе, разумевање речи специфичних за немачки којим се говори у Аустрији, разумевање узвика у немачком, школски предмети и оцене, начин оцењивања у Немачкој, избор будућих занимања, поређење живота на селу и у граду, именоване животиња на сеоском имању, разумевање важних информација везаних за неки интервју, разговор о будућности, описивање празника и традиције и писање једноставних рецепата</p>
--	---

Deutsch! Das will ich! 8,

Теме којима ће се ученици бавити у оквиру уџбеника јесу: летњи курс учења језика у иностранству, храна, јела, опис укуса, активности током летњег курса, здрава и нездрава исхрана, разговори о моди и модним трендовима, описивање одеће, исказивање сопственог мишљења, куповина одеће, разговор о школским униформама, ученичка екскурзија за Аустрију и упознавање са том суседном немачком државом и њеним главним градом, Бечом, као и са многобројним знаменитостима које их одликују, зимски распуст, планирање породичног путовања, изражавање жеља, припреме уочи Божића, обичаји везани за тај празник, разговори о поклонима, школски предмети, навике у учењу, жеља за учењем, период пубертета и проблеми са којима се млади у том раздобљу најчешће суочавају, разговор о несрећи, превозним средствима, сигурности у саобраћају, описивање пута до школе, описивање бицикла, припрема јела на основу датих намирница и њихове количине у рецепту, разговор о задужењима у домаћинству, именоване кућних послова, прича о музеју аутомобила светски познатог произвођача возила, Мерцедесу, настанку имена чувене аутомобилске марке и датумима везаним за значајне проналаске у прошлости, Вајмар, значајне личности и знаменитости које се за њега везују, туризам, штетност прекомерног времена проведеног испред телевизора, припреме за путовање, пријатељство, школски празник, планови за будућност, именоване занимања и разговор о занимању из снова.

	<p>Hallo, Freunde! 4,</p> <p>Теме којима ће се ученици бавити у оквиру уџбеникајесу: пријатељство, дигитална школа, школовање и учење у кућним условима, дигитална настава, правила и забране у школи, екскурзија, забране и правила која важе на екскурзији, забавни парк, исказивање извињења на немачком, слободно време, фитнес, спорт, здрава исхрана, болести, давање савета ради отклањања здравствених тегоба, пријава за чланство у неком спортском клубу, правила и забране у спортској установи, временска прогноза, планови у вези са школовањем, избором будућег занимања, летњи распуст, питати некога како да се стигне до одређишта и дати објашњење о смеру кретања, уговарање термина и изрицање извињења уколико се договор прекрши</p>
--	---

У табели 2 приказане су тематске области у настави страних језика за основну школу, за други циклус образовања и теме које се појављују у уџбеницима *Wir neu 4*, *Magnet neu 4*, *Maximal 4*, *Deutsch! Das will ich! 8*, *Hallo! Freunde! 4*. На основу информација из табеле може се закључити да у уџбенику „*Wir neu 4*” преовлађују теме из сфере породице и ужег друштвеног окружења, где се пре свега мисли о наставницима и пријатељима са којима млади проводе на том узрасту највећи део свог времена, живог света – где је реч о подизању еколошке свести код омладине и бризи за очување животне средине, школе и школског живота, професионалног живота, где је акценат на избору будућег занимања и разговорима о плановима за будућност, путовања ради учења и усавршавања знања страног језика, као и упознавања са туђим искуствима приликом таквог боравка, развијању емпатије и толеранције.

Што се тиче тема које су заступљене у уџбенику *Magnet neu 4*, на основу информација наведених у табели може се закључити да се у овом уџбенику преваходно јављају теме из области које се односе на породицу и породичан живот, кућне љубимце, очување животне средине, буђење еколошке свести, школе и школског живота, школског система, образовања и васпитања, професионалног живота, где се говори о избору будуће струке и плановима везаним за будућност, климе и временских прилика, путовања, медија, масмедија, интернета и друштвених мрежа и историје.

У уџбенику *Maximal 4* заступљене су теме из следећих тематских области: здравље, превентива болести и лечење, исхрана и гастрономске навике, клима и временске прилике, географске особености, образовање и васпитање, школа, школски живот и школски систем, професионални живот, где се говори о избору будућег занимања и плановима везаним за будућност, обичаји, традиција, фолклор и прославе.

У уџбенику *Deutsch! Das will ich! 8* преовлађују теме из следећих области: живот у иностранству, контакти са странцима, исхрана и гастрономске навике, путовања, мода и облачење, обичаји и традиција, фолклор и прославе, млади – деца и омладина, транспорт и превозна средства, где је пре свега реч о безбедности у саобраћају, историја, временско искуство и доживљај времена и професионални живот, где се говори о избору будућег занимања.

У последњем представљеном уџбенику *Hallo, Freunde! 4* јављају се теме из следећих тематских области: породица и уже друштвено окружење, медији, масмедији, интернет и друштвене мреже, школа, школски систем, образовање и васпитање, етички принципи, толеранција и емпатија, млади – деца и омладина, слободно време – забава, разонода и хобији, исхрана и гастрономске навике, здравље, превенција болести и лечење, клима и врменске прилике, професионални живот – избор будућег занимања и планови за будућност, спорт и путовања.

На основу анализе заступљености појединих тема у уџбеницима *Wir neu 4*, *Magnet neu 4*, *Maximal 4*, *Deutsch! Das will ich! 8*, *Hallo, Freunde! 4* може се закључити да у њима преовлађују теме везане за тематске области породица и уже друштвено окружење (пријатељи, наставници, комшије итд.), живи свет – природа, љубимци, очување животне средине, еколошка свест – где је у првом плану подизање еколошке свести код младих и брига за очување животне средине, док теме везане за кућне љубимце готово уопште нису заступљене. Теме из области професионалног живота – где се пре свега мисли на избор будућег занимања и плановима везаним за будућност -заступљеније су од тема из области школе, школског живота, школског система, образовања и васпитања. Мање су заступљене теме везане за тематске области становање, географске особености, Србија, животни циклус, емоције, љубав, партнерски и други међуљудски односи, транспорт и превозна средства. Што се тиче тема везаних за тематску област здравље, хигијена, превентива болести, лечење – о хигијени се нигде посебно не говори, а такође нигде нису присутне ни теме из области вербалне и

невербалне комуникације, конвенције понашања и опхођења. Теме везане за слободно време – забава, разонода и хобији, исхрана и гастрономске навике, мода и облачење су такође заступљене у мањем броју.

8. Језички ниво компетенције А2 из ЗЕО

Увежбавањем језичких вештина слушања, читања, причања (усмена интеракција и усмено изражавање) и писања најефикасније се постиже циљ наставе страног језика, а то је да се осигура код свих ученика стицање базичне писмености и напредовање ка реализацији одговарајућих Стандарда образовних постигнућа, оспособљавање за решавање проблема и задатака у новим и непознатим ситуацијама, изражавање и образлагање сопственог мишљења и дискутовање са другима, развијање мотивисаности и заинтересованости за учење и предметне садржаје, као и овладавање комуникативним вештинама и развијање способности и метода учења страног језика (Настани програм за осми разред основног образовања и васпитања 2019: 95-96).

Слушање - У домену слушања ученик може да разуме фразе и најчешће коришћене речи из области које су за њега од непосредног значаја (нпр. основне информације о себи и својој породици, одлазак у куповину, окружење, посао). У стању је да разуме основно значење кратких, јасних и једноставних порука и обавештења. Читање - У домену читања ученик је у стању да чита врло кратке, једноставне текстове. Може да пронађе конкретну, предвидиву информацију у једноставним, свакодневним текстовима као што су огласи, проспекти, јеловници, распореди и редови вожње и може да разуме кратка, једноставна и лична писма. Усмена интеракција - Приликом усмене интеракције ученик је у стању да комуницира у једноставним и уобичајеним ситуацијама које захтевају једноставну и непосредну размену информација о познатим темама и активностима. Може да учествује у кратким разговорима, премда не разуме довољно да би сам/а одржао/ла конверзацију. Усмено изражавање - У домену усменог изражавања ученик може да користи низ фраза и реченица да би једноставним језиком описао/описала своју породицу и друге људе, своје животне услове, своје образовање (или своје садашње или претходно радно место). Писање - У домену писања ученик је у стању да напише кратке, једноставне белешке и поруке. Може да напише врло једноставно лично писмо, нпр. да се некоме захвали. Исходи који су дефинисани по областима тј. комуникативним функцијама усмеравају наставника да их операционализује на нивоу једне или више наставних јединица. Имајући у виду да за сваку област постоје дефинисани

Тематски и граматички садржаји уџбеника...

исходи, захтева се од наставника, да приликом планирања и припреме часа дефинише исходе за тај час узимајући у обзир ниво постигнућа ученика. Исходе је потребно класификовати од оних које би сви ученици морали достићи, преко оних које остварује већина, као и до оних које достиже мањи број ученика са високим степеном постигнућа. Различитост исхода по њиховој сложености утицаће на њихову остваривост, време, активности и начин рада. Приликом контекстуализације програма наставник би требало да узме у обзир састав одељења и карактеристике ученика, уџбеничке и остале наставне материјале, наставна средства, техничке услове, медије којима школа располаже, такође и ресурсе и могућности локалне средине у којој се школа налази. Приликом планирања наставе и учења уџбеник је наставно средство које не дефинише садржаје предмета, садржајима у уџбенику потребно је приступити селективно и у складу са предвиђеним исходима. Уџбеник није искључиви извор знања, већ је ту наставник од кога се очекује да ученике упути и на друге изворе информисања и стицања знања и вештина (Јин и Рорман 2020).

Табела 3: Табеларни приказ описа скале нивоа А2 за самоевалуацију према језичким вештинама А2 из ЗЕО, језичких активности (у комуникативним функцијама) и исхода које ученик треба да постигне по завршетку осмог разреда из предмета немачки језик као други страни језик

Ниво А2	Језичке активности (у комуникативним функцијама)	Исходи По завршетку разреда ученик ће бити у стању да:
<p style="text-align: center;">Слушање</p> <p>У домену слушања ученик може да разуме фразе и најчешће коришћене речи из области које су за њега од непосредног значаја (нпр. основне информације о себи и својој породици, одлазак у куповину, окружење, посао). Може да разуме основно значење кратких, јасних и једноставних порука и обавештења.</p>	<p>Слушање једноставнијих текстова који се односе на поздрављање и представљање (дијалози, наративни текстови, формулари и сл.); слушање једноставнијих текстова у којима се описују бића, предмети, места, појаве, радње, стања и збивања; слушање једноставнијих текстова који садрже предлоге; слушање описа и разумевање исказа у вези са сталним, уобичајеним и тренутним догађајима/активностима и способностима; слушање описа и усмено и писано резимевање исказа у вези са личним искуствима, догађајима, активностима, способностима и особеностима у прошлости; слу-</p>	<p>-разуме једноставније текстове који се односе на поздрављање, представљање и тражење/давање информација личне природе;</p> <p>-поздрави и отпоздрави, представи себе и другог користећи једноставнија језичка средства;</p> <p>-размени једноставније информације личне природе;</p> <p>-у неколико везаних исказа саопшти информа-</p>

<p>Слушање</p>		<p>шање једноставнијих текстова у вези са одлукама, плановима, намерама и предвиђањима; слушање једноставнијих текстова у вези са жељама, интересовањима, потребама, осетима и осећањима; слушање једноставнијих текстова у вези са смером кретања и специфичнијим просторним односима; слушање једноставнијих исказа у којима се изражавају дозволе, упозорења, правила понашања и обавезе; слушање једноставнијих текстова, у којима се говори о томе шта неко има/нема или чије је нешто; слушање једноставнијих текстова којима се изражава допадање/недопадање; слушање једноставнијих текстова у којима се тражи и износи мишљење и изражава слагање/неслагање; слушање једноставнијих текстова у којима се наводе количина, димензије и цене; слушање једноставнијих исказа којима се нешто чести-та, тражи/нуди помоћ, услуга, обавештење или се изражава извињење, захвалност; слушање текстова који садрже једноставнија упутства (нпр. за израду задатака, пројеката и сличних наставних и ваннаставних активности), с визуелном подршком и без ње.</p>	<p>ције о себи и другима;</p> <p>-разуме једноставније текстове који се односе на опис особа, биљака, животиња, предмета, места, појава, радњи, стања и збивања;</p> <p>-описује и упореди жива бића, предмете, места, појаве, радње, стања и збивања користећи једноставнија језичка средства;</p> <p>-разуме једноставније предлоге, савете и позиве на заједничке активности и одговори на њих уз одговарајуће образложење;</p> <p>-упути предлоге, савете и позиве на заједничке активности користећи ситуационо прикладне комуникационе моделе;</p> <p>-затражи и пружи додатне информације у вези са предлозима, саветима и позивима на заједничке активности;</p>
<p>Читање</p>	<p>У домену читања ученик може да чита врло кратке, једноставне текстове. Може да пронађе конкретну, предвидиву информацију у једноставним, свакодневним текстовима као што су огласи, проспекти, јеловници, распореди и редови вожње и може да разуме кратка, једноставна и лична писма.</p>	<p>Читање једноставнијих текстова који се односе на поздрављање и представљање (дијалози, наративни текстови, формулари и сл.); читање једноставнијих текстова у којима се описују бића, предмети, места, појаве, радње, стања и збивања; читање једноставнијих текстова који садрже предлоге; читање описа и разумевање исказа у вези са сталним, уобичајеним и тренутним догађајима/активностима и способностима; читање описа и усмено и писано размењивање исказа у вези са личним искуствима, догађајима, активностима, способностима и особеностима</p>	<p>-разуме уобичајене молбе и захтеве и реагује на њих;</p> <p>-упути уобичајене молбе и захтеве;</p> <p>-честита, захвали и извини се користећи мање сложена језичка средства;</p> <p>-разуме и следи једноставније упутства у вези с уобичајеним ситуацијама из свакодневног живота;</p>

Тематски и граматички садржаји уџбеника...

Читање		<p>у прошлости; читање једноставнијих текстова у вези са одлукама, плановима, намерама и предвиђањима; читање једноставнијих текста у вези са жељама, интересовањима, потребама, осетима и осећањима; читање једноставнијих текстова у вези са смером кретања и специфичнијим просторним односима; читање једноставнијих исказа у којима се изражавају дозволе, упозорења, правила понашања и обавезе; читање једноставнијих текстова, у којима се говори о томе шта неко има/нема или чије је нешто; читање једноставнијих текстова којима се изражава допадање/недопадање; читање једноставнијих текстова у којима се тражи и износи мишљење и изражава слагање/неслагање; читање једноставнијих текстова у којима се наводе количина, димензије и цене; читање једноставнијих исказа којима се нешто чести-та, тражи/нуди помоћ, услуга, обавештење или се изражава извињење, захвалност; читање текстова који садрже једноставнија упутства (нпр. за израду задатака, пројеката и сличних наставних и ваннаставних активности), с визуелном подршком и без ње.</p>	<p>-пружи једноставнија упутства у вези са уобичајеним ситуацијама из свакодневног живота;</p> <p>-разуме једноставније текстове у којима се описују радње и ситуације у садашњости;</p> <p>-разуме једноставније текстове у којима се описују способности и умећа;</p> <p>-размени појединачне информације и/или неколико информација у низу које се односе на радње у садашњости;</p> <p>-описе радње, способности и умећа користећи неколико везаних исказа;</p> <p>-разуме једноставније текстове у којима се описују искуства, догађаји и способности у прошлости;</p> <p>-размени појединачне информације и/или неколико информација у низу о искуствима, догађајима и способностима у прошлости;</p>
Усмена интеракција	<p>Приликом усмене интеракције ученик је у стању да комуницира у једноставним и уобичајеним ситуацијама које захтевају једноставну и непосредну размену информација о познатим темама и активностима. Може да учествује у кратким разговорима, премда не разуме довољно да би сам/а одржао/ла конверзацију.</p>	<p>Реаговање на усмени или писани импулс саговорника (наставника, вршњака и сл.) и иницирање и проширивање комуникације; усмено преговарање и договарање око предлога и учешћа у заједничкој активности; прихватање/одбијање предлога, усмено, уз поштовање основних норми учителности и давање одговарајућег оправдања/изговора; усмено договарање у вези са задовољавањем жеља и потреба; предлагање решења у вези са осећањима и потребама; усмено размењивање информација у вези са смером кретања и просторним односима.</p>	<p>-описе неки историјски догађај, историјску личности и сл.;</p> <p>-разуме једноставније исказе који се односе на одлуке, обећања, планове, намере и предвиђања и реагује на њих;</p> <p>- разуме једноставније исказе у вези са обећањима, одлукама,</p>

<p>Усмено изражавање</p>	<p>У домену усмено изражавање ученик може да користи низ фраза и реченица да би једноставним језиком описао/ла своју породицу и друге људе, своје животне услове, своје образовање (и своје садашње или претходно радно место)</p>	<p>Усмено давање информација о себи и тражење и давање информација о другима (подаци о личности, приватним и школским активностима, друштвеним улогама и сл.); усмено описивање/поређење живих бића, предмета, појава, места, из искуственог света и фикционалног спектра; образложење спремности за прихватање предлога, уз исказивање емотивних и експресивних реакција (радости, усхићености и сл.); усмено описивање активности, радњи и способности у садашњости; усмено описивање искустава, активности и способности у прошлости, историјских догађаја и личности; усмено договарање/извештавање о одлукама, плановима, намерама и предвиђањима; усмено исказивање својих осећања и реаговања на туђа; усмено описивање смера кретања и просторних односа; постављање питања у вези са забранама, дозволама, упозорењима, правилима понашања и обавезама и одговарање на њих; усмено саопштавање забрана, дозвола, упозорења, правила понашања и обавеза; постављање питања у вези са припадањем и одговарање на њих; усмено изражавање допадања/недопадања; усмено тражење, изношење мишљења и изражавање слагања и неслагања; усмено размењивање информација у вези са количином, димензијама и ценама; усмено честитање, тражење и давање обавештења, упућивање молбе за помоћ/услугу и реаговање на њу, изражавање извињења и захвалности, усмено давање упутстава.</p>	<p>плановима, намерама и предвиђањима;</p> <ul style="list-style-type: none"> - саопшти шта он/она или неко други планира, намерава, предвиђа; - разуме уобичајене изразе у вези са жељама, интересовањима, потребама, осећањима и реагује на њих; - изрази жеље, интересовања, потребе, осете и осећања једноставнијим језичким средствима; - разуме једноставнија питања која се односе на оријентацију/положај предмета, бића и места у простору и правац кретања и одговори на њих; - затражи и разуме обавештења о оријентацији/положају предмета, бића и места у простору и правцу кретања; - опише правац кретања и просторне односе једноставнијим, везаним исказима; - разуме једноставније исказе који се односе на дозволе, забране, упозорења, правила понашања и обавезе и реагује на њих; - размени једноставније информације које се односе на дозволе, забране, упозорења, правила понашања и обавезе код куће, у школи и на јавном месту;
<p>Писање</p>	<p>У домену писања ученик може да напише кратке, једноставне белешке и поруке. Може да напише врло једноставно лично писмо, нпр. да се некоме захвали.</p>	<p>Писано давање информација о себи и тражење и давање информација о другима (подаци о личности, приватним и школским активностима, друштвеним улогама и сл.); писано описивање/поређење живих бића, предме-</p>	

Писање		<p>та, појава, места, из искуственог света и фикционалног спектра; писано преговарање и договарање око предлога и учешћа у заједничкој активности; писање позивница за прославу/журку или имејла/СМС-а којим се уговара заједничка активности; писано преговарање и договарање око предлога и учешћа у заједничкој активности; прихватање/одбијање предлога, писано, уз поштовање основних норми учтивости и давање одговарајућег оправдања/изговора; писано описивање активности, радњи и способности у садашњости; писано описивање искустава, активности и способности у прошлости, историјских догађаја и личности; писано договарање/извештавање о одлукама, плановима, намерама и предвиђањима; писано договарање у вези са задовољавањем жеља и потреба; писано размењивање информација у вези са смером кретања и просторним односима; писано описивање смера кретања и просторних односа; писано саопштавање забрана, дозвола, упозорења, правила понашања и обавеза; писано изражавање допадања/недопадања; писано тражење, изношење мишљења и изражавање слагања и неслагања; писано размењивање информација у вези са количином, димензијама и ценама; писано исказивање својих осећања и реаговање на туђа; писано честитање, тражење и давање обавештења, упућивање молбе за помоћ/услугу и реаговање на њу, изражавање извињења и захвалности; писано давање упутстава.</p>	<p>- разуме једноставније исказе који се односе на поседовање и припадање;</p> <p>- формулише питања и једноставније исказе који се односе на поседовање и припадање;</p> <p>- разуме једноставније исказе који се односе на изражавање допадања и недопадања и реагује на њих;</p> <p>- изрази допадање и недопадање уз једноставније образложење;</p> <p>- разуме једноставније исказе којима се тражи мишљење и реагује на њих;</p> <p>- изражава мишљење, слагање/неслагање и даје кратко образложење;</p> <p>- разуме једноставније исказе који се односе на количину, димензије и цене;</p> <p>- размени информације у вези са количином, димензијама и ценама.</p>
--------	--	--	---

У табели 3 дат је приказ описа скале нивоа А2 за самоевалуацију према језичким вештинама А2 из Заједничког европског оквира, језичких активности (у комуникативним функцијама) и исхода које ученик треба да постигне по завршетку осмог разреда за предмет немачки језик као други страни језик. Из саме табеле јасно се може уочити да се језичке активности

(у комуникативним функцијама) и исходи које ученик треба да оствари по завршетку осмог разреда у потпуности поклапају, чак и надилазе оно што ученик треба да зна на језику нивоу А2, који је потребно да досегне на крају четврте године учења другог страног језика као изборног предмета.

9. Закључак

Циљ овог чланка био је да се кроз анализу тематских и граматичких садржаја уџбеника, *Wir neu 4*, *Magnet neu 4*, *Maximal 4*, *Deutsch! Das will ich! 8*, *Hallo, Freunde! 4*, за осми разред за предмет немачки језик као други страни језик, прикаже заступљеност или одсуство појединих садржаја у њима. Као и сам мастер рад и овај чланак подељен је у два сегмента. У првом делу налазе се кратак приказ садржаја, циљ наставе другог страног језика, описи опште, специфичне, лингвистичке и интеркултуралне компетенције, где се кроз описе основног, средњег и напредног нивоа може увидети шта је ученик у стању да уради на сваком од њих. У првом делу се такође говорило о значају и улози стандарда, и начину на које их треба тумачити и разумети. При крају је било речи о значају и улози граматике, тумачењу граматичких садржаја и настави граматике у осмом разреду, где акценат треба ставити на употребу граматичких појмова у одговарајућем комуникативном контексту, без очекивања експлицитног знања граматичких правила, већ већем придавању пажње честим систематизацијама граматичких садржаја и рекапитулацијама садржаја са којим су се ученици сусретали у претходним разредима. Други део представљали би табеларни прикази и анализе истих. Први табеларни приказ и његова анализа односе се на поређење граматичких садржаја предвиђених наставним програмом и садржаја који су заступљени у поменутих уџбеницима, одмах затим представљени су по истом принципу и тематски садржаји и на самом крају дескриптивно су дате вештине језичког нивоа А2 из ЗЕО, које су потом заједно са језичким активностима у комуникативним функцијама и исходима предвиђеним за завршетак четврте године учења другог страног језика дате у табеларном приказу. Оваквим аналитичким приказом тема и граматике које су заступљене у уџбеницима за немачки језик може се стећи увид чиме ће се ученици бавити користећи одређени уџбеник, шта је од тема и граматике заступљено у њима, који је језички ниво предвиђен Заједничким европским оквиром да ученик досегне на крају четврте године учења и на самом крају који су исходи који треба да се остваре.

10. Литература

10. 1. Примарна литература

- Мота и Боос 2021: Мота, Ђ, Боос Д. *Wir neu 4: немачки језик за 8. разред основне школе: уџбеник за четврту годину учења*. Београд: Издавачка кућа „Klett” д.о.о.
- Мота и Николовска 2021: Мота, Ђ, Николовска В. *Magnet neu 4: немачки језик за осми разред основне школе: уџбеник за четврту годину учења*. Београд: Издавачка кућа „Klett” д.о.о
- Мота и др. 2021: Мота, Ђ, Крулак Кемписти, Е, Глик, Д, Рајнке, К. *Maximal 4: немачки језик за осми разред основне школе: уџбеник за четврту годину учења*. Београд:Издавачка кућа „Klett” д.о.о.
- Травица 2020: М. Травица *Deutsch! Das will ich! 8: уџбеник из немачког језика за 8. разред основне школе за четврту годину учења*. Београд: Бигз школство д.о.о.
- Летић-Глишић и др.2021: Летић-Глишић, Г, Вујановић, Р, Врачарић, И. *Hallo, Freunde!:* немачки језик за осми разред основне школе. Београд: Јавно предузеће, „Завод за уџбенике ”.

10.2 Секундарна литература

- ван Ек 1975: J. A. van Ek, *The Treshold Level*. Strasbourg.
- Дурбаба и др. 2017: О. Дурбаба, Љ. Ђурић, А. Јовановић, К. Завишин, Ј. Гинић, Л. Меденица, А. Секулић, Ј. Рашевић. Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језик. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања [Online], [<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2017/12/Opsti-standardi-postignuca-za-kraj-osnovnog-obrazovanja-za-strani-jezik.pdf>]
- Дурбаба 2011: О. Дурбаба, Теорија и пракса учења и наставе страних језика. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- ЗЕО 2003: *Zajednički evropski okvir: učenje, nastava, ocenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Наставни програм за осми разред основног образовања и васпитања 2019: Завод за унапређење образовања и васпитања, Наставни програм за осми разред основног образовања и васпитања [Online], [<https://citalici.files.wordpress.com/2019/01/8.-nastavni-program-za-osmi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>]
- Закон о основама система образовања и васпитања 2017. Београд: ЈП Службени гласник.

- Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада саобраћаја Просветни гласник. 2018. Београд: ЈП Службени гласник.
- Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања Просветни гласник. 2018. Београд: ЈП Службени гласник.
- Surkamp 2010: С. Surkamp, Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Јин и Рорман 2020: F. Jin, L.Rohrmannn, Prima plus A2.2. Годишњи програм рада са стандардима [Online], [<http://www.datadidakta.rs/udzbenik/42/prima-plus#za-nastavnike>]

Katarina Cvetanović

THEMATIC UND GRAMMATICAL CONTENTS IN TEXTBOOKS FOR THE EIGHTH GRADE FOR THE SUBJECT: GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Summary

The aim of this article is, first of all, to present grammar and thematic contents of actual and most often used textbooks for the subject: German language as a second foreign language - the fourth year of studying, in the second cycle of elementary education. By analysis of grammar and thematic contents of textbooks *Wir neu 4*, *Magnet neu 4*, *Maximal 4*, *Deutsch! Das will ich! 8*, *Hallo, Freunde! 4* we wanted to present, up to which point their contents correspond to contents planned by curriculum for the eighth grade. Besides, we wanted to recall the purpose and importance of Common European reference framework for living languages, to present general and specific subject competence, and also to point out the importance and the role of standards which should help a teacher when he/she evaluates achievements and activities of students at language skills: speech comprehension, comprehension of a written text, written and oral eloquence. In the end we presented the contents of a language level of A2 competence from the Common European framework which a student should achieve at the end of the fourth year of studying of the second foreign language.

Key words: Common European framework, second foreign language, general subject competence, specific subject competence, grammar contents, thematic contents, the level of language competence A2.

ТРАНСЛАТОЛОГИЈА

Љиљана Тасић*

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Докторанткиња

***АНАЛИЗА ПРЕВОДА ИДИОМА У ПРОГРАМУ ЗА
МАШИНСКО ПРЕВОЂЕЊЕ GOOGLE TRANSLATE НА
ПРИМЕРУ РОМАНА „ЧИТАВ ЖИВОТ“ И „ТРАФИКАНТ“
ЗА ЈЕЗИЧКИ ПАР НЕМАЧКО-СРПСКИ*****

Овај рад се бави анализом превода идиома са немачког на српски језик у програму за машинско превођење Google Translate. Корпус чине романи Роберта Зеталера „Читав живот“ и „Трафикант“. Циљеви истраживања били су (1) да се испита степен препознавања идиома у зависности од њиховог типа и (2) да се испитају потешкоће које доводе до грешака у преводу идиома у овом програму. Утврђено је да Google Translate боље препознаје потпуне и семи-непрозирне идиоме од семи-транспарентних идиома. Анализа грешака показала је да је најзаступљенија грешка у корпусу дословни превод идиома. Поред ове грешке идентификоване су и грешке дословног превода са енглеског језика, аномалије у форми и непреведени или делимично преведени идиоме. До ових грешака доводе различите потешкоће, попут непознавања идиома у тексту, посредног превода са енглеског на српски језик и лексичке и структурне некореспонденције између немачког и српског језика. Додатна анализа прецизних превода показала је да Google Translate у преводу идиома користи превод идиомом сличног значења и сличне или различите форме и парафразу.

Кључне речи: идиоме, машински превод, Google Translate, немачки језик, српски језик

* ljliljana.tasic@filfak.ni.ac.rs

** Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-47/2023-01/ 200165).

Увод

Машинско превођење једна је од најсложенијих области компјутерске лингвистике и означава превођење текста са једног на други природни језик помоћу компјутера (Рамлов и Кренц 2008: 20). Према Шванке (1991: 11) циљ програма за машинско превођење је да пружи преводе који су у квалитативном смислу у рангу са људским преводима. Том приликом се као посебан изазов издваја превод идиома. Истраживања која се баве евалуацијом машинског превода идиома углавном испитују прецизност у њиховом преводу (Базиотис и др. 2023; Шао и др. 2017; Боуамер и др. 2010; Салтон и др. 2014) или се баве анализом грешака (Коста и др. 2015; Манојловић и др. 2017; Тасић 2023). Недовољно прецизан превод и грешке приликом превођења идиома могу се јавити услед потешкоћа да се идиоми препознају у тексту, али и услед лексичких и структурних некореспонденција између језика, услед непостојања еквивалента у језику циљу и других разлога (Шторер и Швал 1995: 40–42; Бејкер 1992: 68–71). Како је препознавање идиома у тексту једна од највећих потешкоћа приликом машинског превода, у овом раду се испитује степен препознавања идиома у зависности од њиховог типа у програму за машинско превођење Google Translate. Такође, анализом грешака и испитивањем стратегија превођења испитују се све врсте потешкоћа које доводе до грешака у преводу идиома са немачког на српски језик. Истраживање је спроведено у програму за машинско превођење Google Translate, будући да је бесплатан и доступан на интернету. Google Translate спада у неуралне машинске преводиоце који функционишу помоћу неуралне мреже и вештачке интелигенције (Уану 2018: 881).

Идиоми

У литератури се могу пронаћи разни термини за означавање чврстих спојева речи. Са једне стране, у употреби су изрази: фразеологизам, фраза или фразема, док се са друге стране говори о идиомима (Флајшер 1982: 8). Према Флајшеру (1982: 34) фразеологизми представљају синтаксичке спојеве и они су надређени појам свим језичким јединицама које су предмет проучавања фразеологије. У њих се, међутим, не убрајају скупови речи као што су глаголски комплекси, рефлексивни глаголи и конструкције које се састоје од члана и именице. Фразеологизми морају да садрже макар једну аутосемантичку реч, чиме се такође искључује рекција глагола, односно спојеви попут *warten auf jemanden*. Да би се фразеологизми даље разграничили од слободних спојева речи, Флајшер (1982: 35) уводи следеће критеријуме:

идиоматичност, семантичко-синтаксичка стабилност, лексикализованост и репродуктивност. Идиоматичност представља нерегуларан однос између значења компоненти тог фразеологизма и значења целе реченице. Овај однос представљен је у другој реченици:

1. Gustav hat bei seinem Vater ein Auto in der Garage.

Густав има аутомобил код свог оца у гаражи.

2. Gustav hat bei seinem Vater einen Stein im Brett.

Густав је омиљен код свог оца.

Значење прве реченице изводи се на основу појединачних значења конституената ове реченице, док се значење друге реченице не може извести на основу појединачних значења речи Stein и Brett. Дакле, у овом случају реч је о фразеологизму bei jemandem einen Stein im Brett haben који поседује одређени степен идиоматичности, односно реч је о идиому. Критеријум идиоматичности уско је повезан са критеријумом стабилности. Замена компоненти фразеологизма са одређеним степеном идиоматичности нарушила би значење тог фразеологизма. Уколико би се у другој реченици израз im Brett заменио изразом in der Garage, целокупно значење идиома било би нарушено. Дакле, код овог фразеологизма постоји лексичко-семантичка стабилност. Критеријуми идиоматичности и стабилности доводе до лексикализовања фразеологизма. Реч је о похрањивању фразеологизма у лексикону. Приликом коришћења једне такве синтаксичке конструкције не долази до њене продукције већ се она као спремна лексичка јединица репродукује (Флајшер 1982: 35–41).

Према Бургеру (2010: 11–15), фразеологизми су чврсти спојеви који такође испуњавају одређене критеријуме. У оквиру фразеологије у ширем смислу, фразеологизми се састоје од најмање две речи и комбинација речи унутар фразеологизма је позната и употребљава се унутар једне језичке заједнице. Критеријум идиоматичности односи се на фразеологију у ужем смислу, а фразеологизми који га испуњавају представљају идиоме. Поред идиоматичности, Бургер говори и о критеријумима чврстоће и менталном похрањивању фразеологизма као јединица. Фернандо и Флавел (1981: 17) наводе пет критеријума којима описују идиоме. По угледу на претходне ауторе, наводи се да значење идиома није резултат слагања значења његових конституената. Идиом је целина која или има парњак у виду хомонима са дословним значењем или је макар један конституент употребљен дословно, иако се сам идиом не може дословно разумети. Такође, идиоми тешко подлежу трансформацијама, заједно чине скуп израза у једном језику и институционализовани су.

У литератури на српском језику у употреби је и термин лексички спој. Лексички спојеви настали су комбиновањем појединих лексема у веће, више или мање чврсте целине. Они представљају „уобичајено, редовно, а понекад и систематско јављање једне лексеме у спрези са најмање још једном унутар синтагме или реченице” (Прћић 2016, 147). Ради одређивања степена компактности лексичких спојева користе се три критеријума: заменљивост, постојаност и прозирност. Идиоми и колокације представљају два основна типа лексичких спојева. Заменљивост се односи на могућност замене лексема које се налазе унутар лексичког споја другим лексемама сродног значења. Постојаност је морфосинтаксичко својство, које подразумева могућност подвргавања целине трансформацијама или модификацијама. На крају, прозирност се односи на степен предвидљивости смисла целине. Уколико се лексички спој одликује могућом или минималном заменљивошћу, слабом постојаношћу и прозирношћу, реч је о колокацији. Уколико се пак лексички спој одликује немогућом или минималном заменљивошћу, високом постојаношћу и непрозирношћу, онда ће бити речи о идиому. Главно својство идиома јесте идиоматизованост. Сви идиоми су размештени дуж континуума прозирности и постојаности, те као такви показују виши или нижи степен непрозирности, али и могућности подвргавања трансформацијама или модификацијама (Прћић 2016: 147–148). Бејкер (1992: 63) такође дефинише идиоме поредећи их са колокацијама и наводи да су идиоми „замрзнути шаблони језика“ са мало или нимало могућности варијације конституената, као и да се значење идиома не може извести на основу појединачних речи у њему.

На основу представљених извора из литературе фразеологизми се могу сагледати као надређени појам другим фразеолошким јединицама. Идиоми су они фразеологизми који испуњавају критеријум идиоматичности, односно њихово значење се не може извести на основу појединачних значења конституената који их чине и одликују се одређеним степеном стабилности и устаљености унутар једне језичке заједнице. Такође, идиоми су распоређени дуж континуума прозирности, односно идиоматичности. Да би се идиоматичност, као главно својство идиома ближе одредила, неопходно је сагледати типове идиома.

Типови идиома

Постоји више начина како се идиоми могу разврстати. Једна од подела јесте према степену идиоматичности. Тако се идиом *bei jemandem einen Stein im Brett haben* одликује високим степеном идиоматичности, будући да

семантички однос између лексема Stein, Brett и haben није транспарентан. Флајшер (1982: 38) овакве идиоме назива потпуно идиоматичним. Следећу групу чине идиоми код којих је степен идиоматичности нижи и они се називају полуидиоматичним идиомима. У фразеологизму einen Streit vom Zaune brechen, именица Streit употребљена је у свом дословном значењу што доводи до нижег степена идиоматичности. Постоје изрази који се истовремено могу употребити и тумачити и као фразеологизми и као слободни спојев речи. Тако се израз auf der Straße liegen може разумети и у дословном значењу „лежати на улици”, али и у идиоматичном „бити незапослен”. Бургер (2010: 36) говори о фразеолошком и слободном значењу фразеологизама, између којих могу постојати различити односи. Што је већи несклад између фразеолошког и слободног значења, то ће степен идиоматичности бити на вишем ступњу. Услед тога разликују се идиоматични, полуидиоматични и неидиоматични фразеологизми.

Фернандо и Флавел (1981: 28) уводе и четврти тип фразеологизма у зависности од степена идиоматичности. Разликују се транспарентни изрази код којих се значење може извести из конституената и они заправо и нису идиоми. Следећи на скали идиоматичности јесу семи-транспарентне фразе које у исто време могу бити схваћене и у идиоматичном и дословном значењу, као што је идиом to add fuel to the fire. Потом следе семи-непрозирне фразе које представљају идиоме са значењем које није у потпуности неразумљиво, као што је идиом tarred with the same brush. На самом крају континуума налазе се непрозирне фразе или потпуни идиоми чије се значење не може наслутити на основу значења конституената, као у идиому to pass the buck.

Табела 1. Типови идиома

Идиом	bei jemandem einen Stein im Brett haben	einen Streit vom Zaune brechen	auf der Straße liegen	die Zähne putzen
Флајшер (1982)	потпуно идиоматични	полуидиоматични	Не наводи се специфичан назив (могу имати и дословно и идиоматично значење).	/
Бургер (2010)	идиоматични	полуидиоматични	/	неидиоматични
Фернандо и Флавел (1981)	непрозирни или потпуни идиоми	семи-непрозирне фразе	семи-транспарентне фразе	транспарентне фразе

Потешкоће приликом превођења идиома

Приликом превођења идиома преводиоци се сусрећу са различитим потешкоћама. Главну потешкоћу представља идентификација односно препознавање идиома, будући да фразеологизми са идиоматичним значењем нису увек лако уочљиви у тексту. Услед тога преводиоци лакше препознају идиоме који се теже разумеју у тексту, односно који у датом контексту немају много смисла. Са друге стране, спојеви који могу имати и дословно и идиоматично значење теже се идентификују као идиоми (Бејкер 1992: 65–67). У контексту машинског превођења Шторер и Швал (1995: 40) указују такође на проблематику превођења идиома који могу имати и дословно и идиоматично значење. Превођење оваквих идиома представља изазов, будући да је неопходно одредити њихово значење у датом контексту.

Поред препознавања идиома, Бејкер (1992: 68–72) наводи и друге потешкоће са којима се преводиоци сусрећу, попут непостојања еквивалентног идиома у циљном језику. Такође, одређено значење се у једном језику може исказивати помоћу једне речи, док се у другом језику исто значење може изражавати помоћу идиома. Идиоми могу бити и културолошки условљени, односно могу се односити на одређене друштвене или религијске прилике које не постоје у другим језицима. Потешкоћа може настати и када у циљном језику постоји сличан идиом, који се, међутим, користи у другачијем контексту. Тако су енглески идиом *to skate on thin ice* и српски идиом *навући некога на танак лед* слични по својој форми, као и по значењу, док су контексти у оквиру којих се ови идиоми користе различити. Енглески идиом означава непромишљено поступање које може бити опасно, а српски идиом односи се на довођење некога у опасну ситуацију.

Шторер и Швал (1995: 40–42) овакве потешкоће у машинском преводу разврставају на основу степена структурне и лексичке кореспонденције између идиома из изворног језика и његовог еквивалента у циљном језику. У наредним примерима представљени су различити степени еквиваленције који директно утичу на потешкоће приликом превођења.

Пример 1.

нем. *die Katze aus dem Sack lassen*

енгл. *to let the cat out of the bag*

срп. открити тајну

Пример 2.

нем. Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen

енгл. to hit two birds with one stone

срп. убити две муве једним ударцем

Пример 3.

нем. unter dem Pantoffel stehen

енгл. to be hen-pecked

срп. бити некеме подређен

Идиом на немачком језику из првог примера има еквивалент у енглеском како у структурном, тако и у лексичком погледу, услед чега је његово превођење на енглески језик олакшано. У другом примеру немачки идиом и његов енглески еквивалент деле исту унутрашњу структуру, али се лексички разликују. У немачком идиому употребљена је именица Fliegen (мушице), док је у енглеском употребљена именица birds (птице). Превођење је у овом случају отежано услед лексичке некореспонденције. У трећем примеру проблем настаје услед структурне некореспонденције која може настати између идиома изворног и циљног језика. Уколико би се немачки идиом употребио у реченици: Er stand unter dem Pantoffel seiner Chefin, проблем би настао приликом превођења на енглески језик, јер се енглески фразеологизам не може употребити на исти начин у реченици са именичком фразом „своје шефице“. Услед тога би се у преводу морала употребити парафраза.

Приликом превођења идиома од стране човека или машинског превода могу се јавити грешке до којих доводе различите потешкоће. Главну потешкоћу представља препознавање идиома у тексту, а посебно израза који могу имати и дословно и идиоматично значење и чији прецизан превод зависи од разумевања контекста. Поред културолошких разлика, на превод може утицати и степен лексичке и структурне кореспонденције између идиома изворног и циљног језика.

Истраживање

Циљеви овог истраживања били су да се испита (1) у којој мери програм за машинско превођење Google Translate препознаје идиоме у зависности од њиховог типа, односно од степена идиоматичности и (2) да се одреде потешкоће које доводе до грешака у преводу идиома. Ово истраживање треба да одговори на следећа истраживачка питања:

1. У којој мери Google Translate прецизно преводи идиоме у зависности од њиховог типа?
2. Које се грешке јављају приликом превођења идиома у зависности од њиховог типа?
3. Које стратегије превођења су коришћене код прецизних превода идиома у зависности од њиховог типа?

Први циљ истраживања испитује се најпре помоћу првог истраживачког питања, приликом чега се сви преводи идиома у корпусу означавају као прецизни или недовољно прецизни. Како прецизност у преводу не мора истовремено да значи и да је идиом у тексту препознат, додатно је спроведена анализа прецизних и недовољно прецизних превода. Помоћу другог истраживачког питања испитује се да ли се у преводу јавила грешка дословног превода, на основу које се може закључити да идиом није препознат у тексту. На крају се у трећем истраживачком питању проверавају стратегије превођења код прецизних превода. Код идиома који имају еквиваленте у форми и значењу на српском језику не може се са сигурношћу рећи да су прецизно преведени услед њиховог препознавања. Стога се проверава заступљеност других стратегија превођења са посебним освртом на идиоме у корпусу који немају еквиваленте у форми и значењу на српском језику. Други циљ истраживања испитује се помоћу другог истраживачког питања. На основу идентификованих грешака у корпусу утврђују се потешкоће које су довеле до тих грешака.

Корпус и методологија

Корпус чине два књижевна текста на немачком језику: романи „Читав живот” и „Графикант“ аутора Роберта Зеталера. Током истраживања коришћен је и превод ових романа на српски језик.

У првом кораку истраживања романи на немачком језику су прочитани и идиоми су кодирани. Корпус чине два поткорпуса, обележена великим словима ЧЖ и ТР. Сваком идентификованом примеру додељен је редни број према редоследу појављивања у роману. На тај начин је први идентификовани идиом у поткорпусу ЧЖ кодиран на следећи начин:

1. Abgemagert bis auf die Knochen [ЧЖ001]

У овом истраживању коришћен је термин идиом. Идентификација идиома извршена је на основу критеријума наведених у теоријском делу (Флајшер 1982; Бургер 2010; Фернандо и Флавел 1981; Прћић 2016). Реч је, дакле, о спојевима од најмање две речи који имају одређени степен идиоматично-

сти и стабилности. За разврставање идиома према степену идиоматичности, употребљена је класификација коју предлажу Фернандо и Флавел (1981: 28), будући да најпрецизније именује све типове идиоматичности. Разликују се, дакле, потпуни, семи-непрозирни, семи-транспарентни идиоми и транспарентне фразе. Дефиниције других аутора узете су такође у обзир. Код потпуних идиома значење се не може извести на основу његових појединачних конституената, са чим су сви аутори сагласни. Код семи-непрозирних идиома значење није у потпуности неразумљиво. Са овим типом могу се упоредити Флајшерови полуидиоматични идиоми код којих је један конституент употребљен у свом дословном значењу. Будући да је ФлајшEROVA дефиниција прецизнија, за одређивање овог типа користиће се такво сагледавање. Потом следе семи-транспарентни идиоми који могу имати и дословно и идиоматично значење у зависности од контекста. Транспарентне фразе нису сагледаване у овом истраживању, будући да нису идиоматичне. На основу ове класификације кодирани идиоми су разврстани према степену идиоматичности на потпуне, семи-непрозирне и семи-транспарентне идиоми.

У другом кораку преведени су одсечци текста који садрже идиоми са немачког на српски језик у програму Google Translate. Приликом превода се водило рачуна о томе да одсечак текста пружи одговарајући контекст за правилну интерпретацију идиома у њему. Потом је извршена квалитативна анализа током које је превод сваког идентификованог идиома у тексту оцењен као прецизан или недовољно прецизан. Прецизност је одређена на основу тога да ли превод представља неку од стратегија превођења идиома (идиом сличне форме и сличног значења, идиом сличног значења а различите форме, парафразу и изостављање) (Бејкер 1992), а којом се идиоматично значење преноси на исти начин у српском као и у немачком језику. Приликом оцењивања прецизности превода, коришћен је поменути референцијални превод романа на српски језик. Такође, случајни узорак од 40 преведених идиома из референцијалног превода упоређен је са преводом тих идиома из Српско-немачког преводног фразеолошког речника ради утврђивања прецизности и поузданости референцијалног превода.

У трећем кораку истраживања примењена је квалитативна анализа. Најпре је спроведена анализа грешака код недовољно прецизних превода идиома. Инструмент за анализу грешака чини таксономија сачињена за потребе овог истраживања. Манојловић и др. (2017) приликом анализе превода идиома за језички пар енглеско-хрватски, користе следећу таксономију: еквивалент, адекватно значење, дословни превод, аномалија у форми, непр-

ведено или делимично преведено, погрешан идиом и остало. За разлику од поменуте таксономије, овај рад одвојено сагледава прецизне и недовољно прецизне преводе идиома, те ће за анализу грешака бити размотрене само следеће грешке: дословни превод, аномалија у форми и непреведен или делимично преведен идиом. Превод погрешним идиомом није примећен у корпусу, те ни ова грешка није уврштена у таксономију. Док се код дословног превода идиом преводи као регуларан текст, аномалија у форми се односи на идиоме које је програм препознао и превео, али које имају неку врсту грешке попут погрешне речи у преводу. Тасић (2023) указује на подтип дословног превода која настаје услед дословног превода са енглеског на српски, иако је у питању превод са немачког на српски језик. Оваква грешка настаје услед посредног превођења у програмима за машинско превођење, које се одвија у два корака, и то са немачког на енглески и потом са енглеског на српски језик. У корпусу су стога идентификоване следеће врсте грешака: дословни превод, аномалија у форми, непреведен или делимично преведен идиом и превод са енглеског на српски језик. У истраживању је накнадно извршена и анализа прецизних превода идиома у циљу тачнијег одређивања потешкоћа.

Анализа

У истраживању је идентификовано 152 идиома, од чега 86 у роману „Читав живот“ и 66 у роману „Трафикант“. Прво истраживачко питање односи се на одређивање прецизности превода у зависности од типа идиома у програму за машинско превођење Google Translate. Одговор на прво истраживачко питање дато је у табели 2.

Табела 2. Прецизни и недовољно прецизни преводи идиома

	Прецизни преводи	Недовољно прецизни пре- води
Потпуни идиоми	48	32
Семи-непрозирни идиоми	25	15
Семи-транспарентни идиоми	12	20
Укупан број:	85	67

Из табеле 2 може се увидети да је већи број прецизних превода потпуних и семи-непрозирних идиома, док је код семи-транспарентних идиома већи број недовољно прецизних превода. У наставку су анализирани недовољно прецизни и прецизни преводи идиома.

Недовољно прецизни преводи идиома

У оквиру другог истраживачког питања извршена је анализа грешака недовољно прецизних превода идиома. У табели 3 представљен је однос ових грешака у зависности од типа идиоматичности.

Табела 3. Расподела грешака у корпусу

	Дословни превод	Превод са енглеског језика	Аномалија у форми	Непреведено/ делимично преведено
Потпуни идиоми	26	3	2	1
Семи-непрозирни идиоми	13	1	1	0
Семи-транспарентни идиоми	19	0	0	1
Укупан број:	58	4	3	2

На основу табеле 3 може се увидети да је дословни превод најчешћа грешка у корпусу за све типове идиома. На основу великог броја дословних превода увиђа се да је главна потешкоћа приликом превода идиома у програму Google Translate њихово препознавање у тексту. Ова грешка илустрована је у примерима 4-6. Превод програма Google Translate означен је скраћеницом ГТ, а референцијални превод као РП.

Пример 4.

seine Geschäfte erledigen [ЧЖ011]

ГТ: Обављати свој посао

РП: Обављати нужду

У примеру 4 представљен је семи-транспарентан идиом seine Geschäfte erledigen, који може имати и дословно значење обављати посао и идиоматично значење обављати нужду. На основу контекста увиђа се да је реч о идиоматичном значењу, које програм за превођење није препознао.

Пример 5.

Der Tod hockte ihm hinter der Stirn. [ЧЖ002]

ГТ: Смрт му чучи иза чела.

РП: Смрт му је за вратом.

У овом примеру приказан је семи-непрозирни идиом, будући да се именица смрт налази у свом дословном значењу. Грешка је и у овом примеру настала услед дословног превода осталих компоненти идиома, на основу чега се закључује да идиом није препознат.

Следећу идентификовану грешку у корпусу представља превод са енглеског језика и она је приказана у наредном примеру:

Пример 6.

Die Ahnungslosigkeit ist ja praktisch das Gebot der Stunde. [TP061]

ГТ: Незнање је ред дана.

РП: На цени је да ни о чему немаш појма.

Идиом на немачком језику *das Gebot der Stunde* препознат је и преведен на његов еквивалент на енглеском језику *the order of the day* који је даље преведен дословно на српски језик као ред дана. Потешкоћу представља, дакле, посредни превод са немачког на српски преко енглеског језика.

У корпусу је уочена и грешка аномалије у форми идиома у циљном језику. Реч је о идиомима који су препознати, али је у преводу примећена нека врста аномалије у форми, као у примеру 7.

Пример 7.

an den Haaren herbeigezogene Frage [TP033]

ГТ: натегнуто питање

РП: неосновано питање

С обзиром на то да идиом *an den Haaren herbeigezogen* није преведен дословно, увиђа се да је идиом у програму препознат. Са друге стране, у преводу програма Google Translate употребљен је неадекватан придев којим се идиоматично значење не преноси на исти начин као придевом у референцијалном преводу.

Последњу грешку представља непреведен или делимично преведен идиом. Ова грешка приказана је у примеру 8.

Пример 8.

Halt deine Goschn! [TP035]

ГТ: Држи свој Госцхн!

РП: Зачепи губицу!

Идиом на немачком језику преведен је делимично будући да именица *Goschn* није преведена на српски језик.

Као што је већ речено, велики број грешака у преводу чине дословни преводи. Анализа прецизних превода, која је приказана у наставку рада, показује је да дословни преводи могу бити оцењени и као прецизни преводи идиома. Детаљнијом анализом примера показано је да на прецизност у преводу идиома утиче лексичка и структурна кореспонденција између немачког и српског језика. Односно, иако програм не препознаје идиом, услед помануће кореспонденције дословни превод у српском језику може преносити значење на исти начин као идиом у немачком језику. Пример 9 илуструје дословни превод који је означен као непрецизан, а на кога је утицала лексичка некореспонденција идиома у ова два језика.

Пример 9.

auf dem Lohnzettel der Firma stehen [ЧЖ024]

ГТ: Бити на платном листу компаније

РП: Бити на платном списку компаније

У немачком идиому налази се именица Zettel (листић), а у српском именица списак, на основу чега се закључује да постоји лексичка некореспонденција идиома у ова два језика. Како идиом на српском језику гласи бити на платном списку, замена конституената у овом идиому нарушила би критеријум стабилности. Стога се именица листа, коју је програм употребио, означава као недовољно прецизан превод.

На основу анализе грешака увиђа се да је дословни превод најзаступљенија грешка за све типове идиома и да чини 86% свих идентификованих грешака. Може се закључити да је непрепознавање идиома у тексту највећа потешкоћа приликом превода идиома у програму за машинско превођење Google Translate за тестиране примере. У мањој мери заступљене су и грешке настале услед дословног превода идиома са енглеског језика (6%), аномалије у форми преведеног идиома (4,5%), као и непреведени или делимично преведени идиоми (3%).

Прецизни преводи идиома

Као одговор на треће истраживачко питање спроведена је квалитативна анализа прецизних превода. У табели 4 приказане су стратегије превођења у зависности од типа идиома. Стратегије превођења идиома могу бити: превођење идиомом сличне форме и сличног значења, превођење идиомом сличног значења, а различите форме, парафраза и изостављање (Бејкер 1992: 71–78).

Табела 4. Расподела стратегија превођења у корпусу

	Идиом сличне форме и сличног значења	Идиом сличног значења а различите форме	Парафраза	Изостављање
Потпуни идиоми	20	8	20	0
Семи-непрозирни идиоми	13	3	9	0
Семи-транспарентни идиоми	11	0	1	0

У табели 4 може се уочити да је код семи-транспарентних идиома највећи број превода идиомом сличне форме и сличног значења. Анализа прецизних превода потпуних и семи-непрозирних идиома показала је да су и ови идиоми превођени у највећем броју случајева идиомом сличне форме и сличног значења. Са друге стране, код ових типова идиома присутне су и друге стратегије превођења као што су парафраза и превод идиомом сличног значења, а различите форме, на основу чега се може закључити да је Google Translate јасно препознао ове идиоми, као што је то представљено у примерима 10 и 11.

Пример 10.

Seitdem der Herr Bürgermeister ein Nazi geworden ist, geht ihm vieles leichter von der Hand. [TP040]

ГТ: Откако је градоначелник постао нациста, многе ствари су му постале лакше.

РП: Откако је господин градоначелник постао нациста, много му лакше иде у животу.

Пример 11.

Hinter vorgehaltener Hand erzählen [TP051]

ГТ: Причало се иза затворених врата.

РП: Кришом се шапугало.

Квалитативна анализа показала је да су прецизни преводи семи-транспарентних идиома углавном њихови дословни преводи и да преносе у српском на исти начин као и у немачком језику и дословно и идиоматично значење. На основу тога не може се закључити да је Google Translate препознао се-

ми-транспарентне идиоме, већ само да је дословни превод употребљен у преводу већине семи-транспарентних идиома. Овакав прецизан превод семи-транспарентног идиома приказан је у наредном примеру:

Пример 12.

jemanden aus dem Bett holen [ЧЖ074]

ГТ: Дигао га је из кревета.

РП: Извукао га је из кревета.

У примеру 12 приказан је семи-транспарентни идиом који се може интерпретирати и у дословном значењу подићи некога из кревета и у идиоматичном пробудити некога. За оба значења у српском и немачком језику се помоћу овог израза преноси и идиоматично и дословно значење. Превод је у овом случају олакшан због кореспонденције између језика. Тиме је превод идиома олакшан без обзира на способност програма да га препозна у тексту. Стога прецизност у преводу не може бити главни показатељ да је програм препознао овај тип идиома.

На основу квалитативне анализе прецизних превода увиђа се да су код потпуних и семи-непрозирних идиома присутније стратегије превођења које указују на то да је програм Google Translate јасно препознао ове идиоме у тексту. Са друге стране, већина прецизних превода семи-транспарентних идиома представља дословни превод чиме није јасно да ли су ови идиоми препознати у програму. Даљом анализом показано је да постојање лексичке и структурне кореспонденције између српског и немачког језика може допринети прецизности у преводу. Том приликом програм не мора да препозна идиом у тексту, али може да произведе прецизан превод у виду идиома сличне форме и сличног значења.

Закључак

Циљеви овог истраживања били су да се испита прецизност у преводу идиома у зависности од њиховог типа и да се одреде потешкоће које доводе до грешака у преводу са немачког на српски језик у програму Google Translate. У истраживању су идиоми најпре разврстани према типу идиоматичности на потпуне, семи-непрозирне и семи-транспарентне идиоме. Анализа показује да је за тестиране примере програм остварио већи број прецизних превода идиома, приликом чега је једино код семи-транспарентних идиома већи број недовољно прецизних превода. Даља анализа недовољно прецизних превода показала је да је највећи број дословних превода и да ова грешка углавном

настаје услед непrepoзнавања идиома у тексту. Ова грешка доминанта је код свих типова идиома. У мањој мери присутне су и грешке попут превода са енглеског језика, приликом чега је идиом испрва идентификован и преведен на енглески језик, а потом дословно преведен са енглеског на српски језик, потом грешка у виду аномалије у форми идиома и непреведен или делимично преведен идиом. Анализа прецизних превода додатно је потврдила да су преводи семи-транспарентних идиома углавном дословни преводи. На основу ових података, може се закључити да готово сви преводи семи-транспарентних идиома у корпусу представљају њихове дословне преводe.

Овакви резултати указују на то да прецизност у преводу идиома није најбољи индикатор успешности програма да препознаје идиоме. Прецизност у преводу може бити резултат постојања лексичке и структурне ко-респонденције између изворног и циљног језика, чиме дословни превод представља превод идиомом сличне форме и сличног значења. Приликом испитивања прецизности у преводу идиома треба узети у обзир и поменута ограничења приликом одабира примера за анализу. На овом пољу неопходно је спровести додатна истраживања и том приликом размотрити превод семи-транспарентних идиома који немају преводне еквиваленте у виду идиома сличне форме и сличног значења у циљном језику. Циљани одабир таквих идиома могао би пружити бољи увид у могућност програма да препознаје семи-транспарентне идиоме.

Насупрот томе, потпуни и семи-непрозирни идиоми имају већи број прецизних превода код којих су заступљеније стратегије превођења попут парафраза и превода идиомом сличног значења а различите форме. Ови подаци иду у прилог томе да програм за машинско превођење Google Translate боље препознаје ове идиоме у тексту. Такође, код овог типа идиома учавају се и грешке попут превода са енглеског језика и аномалије у форми идиома у циљном језику које такође показују да је идиом препознат. Ови подаци у складу су са поставкама из теоријског дела (Шторер и Швал 1995; Бејкер 1992), према којима се боље препознају идиоми са већим степеном идиоматичности.

Модификована таксономија за анализу грешака из овог рада може послужити за даљу евалуацију превода идиома у другим програмима за машинско превођење. Такође, ово истраживање, на основу кога се стиче слика о тренутним могућностима и ограничењима програма за машинско превођење Google Translate, може бити подстрек за даља истраживања из компјутерске и примењене лингвистике, која би могла да допринесу побољшању система за машинско превођење у погледу превода идиома.

Литература

Корпус

- Зеталер 2019: R. Zetaler, Trafikant, prev. Lj. Ilić, N. Vukajlović-Fischer, Beograd: Booka.
- Зеталер 2018: R. Zetaler, Čitav život, prev. Lj. Ilić, N. Vukajlović-Fischer, Beograd: Booka.
- Зеталер 2014: R. Seethaler, Ein ganzes Leben. München: Carl Hanser Verlag.
- Зеталер 2012: R. Seethaler, Trafikant. Zürich: Kein & Aber.

Библиографија

- Базотиос и др. 2023: C. Baziotis, P. Marhur, E. Hasler, Automatic Evaluation and Analysis of Idioms in Neural Machine Translation, Proceedings of the 17th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics, 3682–3700.
- Бейкер 1992: M. Baker, In Other Words. A coursebook on translation. London: Routledge.
- Буамур 2011: D. Bouamor, N. Semmar, P. Zweigenbaum, Improved Statistical Machine Translation Using MultiWord Expressions. Proceedings of the International Workshop on Using Linguistic Information for Hybrid Machine Translation. 15–20.
- Бургер 2010: H. Burger, Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Коста и др. 2015: A. Costa, W. Ling, T. Luis, R. Corria, L. Coheur, A linguistically motivated taxonomy for Machine Translation error analysis. Machine Translation. 29(2), 127–161.
- Манојловић и др. 2017: M. Manojlović, L. Dajak, M. B. Bakarić, Idioms in state-of-the-art Croatian-English and English-Croatian SMT systems, 40th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO), 1546–1550.
- Фернандо и Флавел 1981: C. Fernando, R. Flavell, On idiom: critical views and perspectives. Exeter: University of Exeter.
- Флајшер 1982: W. Fleischer, Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Палм 1995: C. Palm, Phraseologie: Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Петронијевић 2007: B. Petronijević, Srpsko-nemački prevodni frazeološki rečnik. Beograd: Jasen.

- Прћић 2016: Т. Прчић, *Semantika i pragmatika reči*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Рамлов и Кренц 2008: М. Ramlow, М. Krenz, *Maschinelle Übersetzung und XML im Übersetzungsprozess*. Berlin: Verlag Frank & amp;
- Салтон 2014: G. Salton, R. Ross, J. Kelleher, *An Empirical Study of the Impact of Idioms on Phrase Based Statistical Machine Translation of English to Brazilian-Portuguese*. Proceedings of the 3rd Workshop on Hybrid Approaches to Machine Translation (HyTra). 36–41.
- Тасић 2023: Љ. Тасић, *Анализа семантичких грешака у програму за превођење Google Translate за језички пар српско-немачки на примеру новинских чланака*, Зборник радова са научно-стручног скупа *Савремена филолошка проучавања младих истраживача I*. Ниш.
- Уану и др. 2018: I. J. Unanue, L. G. Arratibel, E. Z. Borzeshi, M. Piccardil, *English-Basque statistical and neural machine translation*, Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation, 880–885.
- Шао и др. 2017: Y. Shao, R. Sennrich, B.L. Webber, F. Fancellu, *Evaluating Machine Translation Performance on Chinese Idioms with a Blacklist Method*, ArXiv, abs/1711.07646.
- Шванке 1991: М. Schwanke, *Ein Überblick über Theorie und Praxis*. Heidelberg: Springer.
- Шторер и Швал 1995: А. Storrer, U. Schwall, *Description and Acquisition of Multiword Lexemes*. Machine Translation and the Lexicon, 35–50.

Ljiljana Tasić

**THE ANALYSIS OF THE TRANSLATION OF IDIOMS BY
THE GOOGLE TRANSLATE MACHINE TRANSLATION
PROGRAM IN THE CASE OF THE NOVELS ENTITLED
“A WHOLE LIFE” AND “DER TRAFIKANT” FOR THE
GERMAN-SERBIAN LANGUAGE PAIR**

Summary

This paper deals with the analysis of the translation of idioms from German to Serbian by the Google Translate machine translation program. The corpus consists of Robert Zettler’s novels “A Whole Life” and “Der Trafikant”. The objectives of the research were (1) to examine the degree of recognition of idioms depending on their type and (2) to examine the difficulties that lead to errors in the translation of idioms by this program. It was found that Google Translate better recognizes pure-idioms and semi-idioms compared to semi-literal idioms. Error analysis showed that the most prevalent error in the corpus was the literal translation of idioms. Besides this error, errors in literal translation from English, anomalies in form, and untranslated or partially translated idioms were identified. These errors stem from various difficulties, such as failure to recognize idioms in the text, intermediate translation from English to Serbian and lexical and structural discrepancies between German and Serbian. The additional analysis of accurate translations showed that Google Translate uses idiom translation of a similar meaning and similar or different form as well as paraphrases in idiom translation.

Key words: idioms, machine translation, Google Translate, German, Serbian

ПРИКАЗИ

811.163.41'243(497.11
Београд)"2022"(049.32)
371.3::811.163.41'243(497.11
Београд)"2022"(049.32)
Приказ

Стефан Д. Милошевић*

Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за славистику

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ V

(Филолошки факултет Универзитета у Београду, 28–29. октобар 2022)

У организацији Центра за српски као страни језик Филолошког факултета Универзитета у Београду од 28. до 29. октобра 2022. године путем платформе Зум одржан је пети по реду скуп Српски као страни језик у теорији и пракси. Аутори, који овој области приступају из различитих лингвистичких и лингводидактичких углова, имали су прилику да представе резултате својих истраживања и поделе искуства из наставе српског као страног језика.

На скупу је представљено укупно 38 реферата. Рад се одвијао кроз шест секција, које су организоване наизменично у току два дана, што је учесницима дало могућност да прате реферате у свим секцијама и учествују у дискусији. У име организационог одбора поздравну реч учесницима скупа упутио је Небојша Маринковић истакавши задовољство што тематика проучавања српског језика као страног, завичајног и нематерњег окупља све већи број истраживача, међу којима нису само србисти, већ и филолози других усмерења који успешно примењују методологију из своје области и на проучавање српског као страног језика о чему сведоче и зборници са претходне четири конференције.

Једна од новина овогодишње конференције била је усмереност истраживача на питања историјата наставе и проучавања српског као страног језика на примеру уџбенике литературе. Тако је Весна Ломпар представила Уџбеник за српскохрватски језик у мањинским основним школама у Краљевини

* stefan.milosevic@fil.bg.ac.rs

Југославији Јована Искруљева и Андрије Огњановића из 1936. године. Приликом анализе уџбеника указано је и на друштвене околности његовог настанка, тј. на улазак националних мањина у састав Краљевине СХС/Југославије после Првог светског рата, те се дати уџбеник може посматрати као први уџбеник намењен националним мањинама у нашој земљи. Његови аутори настојали су да приликом састављања уџбеника користе директан метод, што га чини савременим за доба у коме је настао, а анализа бројних примера показује да су аутори уџбеника тежили решавању истих проблема с којима се наставници и ученици срећу и данас у настави српског као страног језика.

Значајан број реферата био је посвећен различитим питањима наставе граматике. У реферату „Категорија глаголског аспекта у српском као страном” Анка Рађеновић представила је основне особености граматичке категорије словенског вида и указала на различите проблеме који могу представљати тешкоћу за стране говорнике, како оне чији су матерњи језици несловенски, тако и оне чији су матерњи језици сродни српском језику, тј. припадају словенској језичкој породици. Како се категорија вида састоји од различитих морфолошких, семантичких, синтаксичких и прагматичких елемената, основна тешкоћа њиховог усвајања састоји се у немогућности да се сви ти аспекти употребе видских парњака савладају истовремено, те се сагледавају могућности дидактизације ове граматичке проблематике. Истом проблематиком бавила се и Весна Крајшник с нагласком на могуће начине дидактизације ове сложене материје. У ту сврху представила је резултате корпусне анализе 600 најфреквентнијих глагола у српском језику, на основу чега је према фонетским, морфолошким и лексичким особеностима издвојила неколико група глагола у оквиру којих се ова категорија може увежбавати.

Усвајању категорије рода био је посвећен реферат Биљане Бабић „Анализа грешака у облику конгруентне речи у именичкој синтагми у српском као страном језику”. У реферату је представљена систематизација грешака према типу, затим њихова статистичка анализа према заступљености и према матерњем језику ученика. Посебна пажња посвећена тзв. стратегији пресликавања именичког наставка на придев јер се показало да је овај тип грешака најучесталији без обзира на матерњи језик ученика.

Слободан Новокмет представио је у свом реферату проблематику обраде осамостаљених придева из именичких синтагми (нпр. хемијска, мобилни, кисела, пријемни) и њихов значај за граматичка и говорна вежбања. У

закључку је истакао да се говорна компетенција у српском као страном не може замислити без познавања функционисања оваквих елидираних синтагми јер је делимична супстантивизација придева једна од творбених карактеристика српског језика.

Драгана Живановић указала је на проблематику усвајања узрочних конструкција на средњем и вишем нивоу учења српског као страног језика. На основу анализе грешака ауторка даје преглед коришћених конструкција на различитим нивоима и указује на најчешће грешке у њиховој употреби. На основу тога у закључку реферата предлаже опис очекиваних постигнућа у њиховом усвајању за ниво Б1, Б2 и Ц1 у српском као страном.

На основу анализе учесталих грешака на средњем и вишем нивоу говорника различитих језика Никица Стрижак издваја енклитике као значајан проблем у усвајању реда речи у српском као страном језику, те стога предлаже начине њихове дидактизације. Један од предлога је да се основни елементи проблематике краћих облика личних заменица уведе од почетних нивоа учења српског као страног језика.

Другом сложеном проблему из српске граматике – бројевима – приступио је Небојша Маринковић који је истакао да овој сложеној врсти речи треба систематичније приступати на свим нивоима, будући да правилно овладавање бројевима није само питање граматичке, већ и лексичке компетенције. Како је већина основних бројева у српском језику непроменљива, они се могу усвајати несметано на основним нивоима учења, док би се збирни и апроксимативни бројеви као и бројевни придеви усвајали на средњем и вишем нивоу.

Ширем проблему деловања интерференције био је посвећен реферат Тање Петровић „Тешкоће матерњих говорника италијанског језика у учењу српског као страног”. У реферату се анализирају грешке на почетном нивоу усвајања српског језика изазване разликом између два језика, где се на плану граматике посебно истичу грађење и употреба глаголских облика, придева и предлога.

Питању правописних проблема при усвајању српског као страног језика био је посвећен реферат Јоване Миловановић и Војкана Стојичића у коме је посебна пажња посвећена питању диграфије у савременом српском језику и проблемима које та околност изазива у настави српског као страног језика. Зато су аутори на основу корпусне анализе задатака сачинили типологију правописних грешака с циљем да дају практични допринос њиховом превазилажењу у самом наставном процесу.

Иако на овогодишњем скупу питање лексичке компетенције при усвајању српског као страног језика није било у првом плану, њој се приступало посредно из угла фразеологије. Тако је Ксенија Кончаревић у реферату „Српски фразеологизми и паремије са терминима сродства: лингвокултуролошки и лингводидактички аспекти” представила на примеру лексеме мајка модел лингвокултуролошког поља и његове примене у настави. Поред активног савладавања лексике српског језика у домену родбинских односа дати модел омогућава и посредно упознавање са српском народном културом која се одражава у фразеологизмима и пословицама. С друге стране, Ивана Милојевић представила је модел усвајања поредбених фразеологизама поткрепљен примерима бројних задатака. Поред практичног, овај реферат је значајан и због тога што је указао на могућност увођења једноставнијих фразеологизама на ранијим етапама наставе, док се раније сматрало да се та материја треба уводити на средњем и вишем нивоу.

Посебна пажња посвећена је особеностима наставе српског као завичајног језика у дијаспори. У оквиру ове проблематике Марина Јањић реферисала је о потреби увођења у наставу функционалног модела усвајања падежа. Како је истакла, он није замена за традиционалну граматику, већ њена допуна кроз упознавање ученика са синтаксичким улогама појединих падежа што доприноси бољем усвајању ове категорије.

Олга Стојановић Фрехете скренула је пажњу на специфичности наставе читања и писања при подучавању српског као завичајног језика. Бројна истраживања показују да говорници српског као завичајног добро владају говорним језиком и вештином слушања, док вештине читања и писања нису у довољној мери развијене из разлога што се језик првенствено користи у оквиру породице. Зато је у реферату ауторка скренула пажњу на потешкоће које се срећу у настави ових вештина, али и на начине њиховог презавилажења, при чему је указала да савладавање ових вештина има и шири значај који се огледа у савладавању књижевног језика, његових стилова и разлика у односу на извесне дијалекте и социолекте. Као важан ресурс у настави истакнуто је и место другог језика ових говорника, јер поређење с њим даје добар ослонац за освешћивање разлика.

Занимљиво истраживање у овом домену представила је и Оља Перишић која је у свом реферату „Српски као матерњи језик друге генерације Срба у Италији” представила резултате поређења језичких биографија својих испитаника са њиховом језичком компетенцијом. На тај начин изводи закључке о сфери примене српског језика, о начину на који га доживљавају

и како сагледавају своју личност у контексту двају језика и двају култура. Занимљив закључак је да на став о матерњем језику и језику родитеља значајан утицај има степен познавања српске културе, те да се познавање језика посматра као нешто што богати личност на културном плану. Ово запажање може имати и значајних импликација за даље проучавање билингвизма у релацијама српског и других страних језика.

У току скупа учесници су имали прилике да чују и реферате о месту и улози књижевности у настави српског као страног језика. Ана Новаковић и Марија Божић на примеру романа Изазов Данице Богојевић представиле су начин на који се у настави српског као страног језика може приступати књижевном тексту као једној врсти аутентичних текстова у циљу проширивања знања из области лексике и граматике. Лука Меденица је на основу Крешенове хипотезе разумљивог инпута анализирао могућности увођења екстензивног читања путем степеноване лектире по језичким нивоима од почетног нивоа. За избор лексике која би се користила за прилагођавање лектире аутор је користио спискове лексема за језичке минимуме почетних нивоа учења језика, а њихову фреквенцију проверио је помоћу алата AntConc.

На скупу су се традиционално окупили и лектори српског језика у иностранству, те су поред истраживања имали прилику и да представе рад лектората. Ове године представљене су методе у онлајн раду лектората у Торину (Милица Маринковић) и Чангчуену (Јован Јовановић). Поред иностраних лектората представљене су и особености и новине у раду Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду (Биљана Николић Мастоћ) и особености наставе српског као страног на Радничком универзитету у Крушевцу (Александар Новаковић).

Велико интересовање изазвало је и представљање електронских извора за учење српског језика. После искуства стеченог при изради конјугацијског речника српског језика Српски глаголи (Саша Марјановић, Никола Радослављевић. Београд: Klett, 2019.) Саша Марјановић заједно с Дејаном Стошићем и Александром Милетић представило је резултате рада на заједничком пројекту Филолошког факултета Универзитета у Београду и Универзитета у Тулузу – Жан Жорес. Један од резултата је и електронски доступан конјугатор српских глагола SerboVerb (<https://serboverb.com>). У односу на објављени речник са 16.000 глагола, електронски конјугатор тренутно садржи 20.000 глагола, а план је да до завршетка пројекта база обухвата 34.000 глагола. Уз то, мобилна апликација SerboVerb планира да постави и дидактичке садржаје за учење српских глагола кроз игру. Поред

корисних алата за учење српског језика, Јелена Будимировић Николић представила је портал Fran Института за словеначки језик „Фран Рамовш” и указала на могућности његовог коришћења у настави словеначког језика као матерњег и страног. Ауторка се у реферату осврнула и на језичке портале за српски језик и истакла да нису обједињени на истом месту иза којег би стајала одговарајућа институција за језичку политику.

На крају представљања овог скупа додали бисмо да је његов рад пратила изузетно подстицајна атмосфера захваљујући чему је после занимљивих реферата из различитих тематских области следила и дискусија. Учесници скупа приступили су јој у конструктивном духу показавши спремност за размену идеја, предлога и методолошких поступака како би своја будућа истраживања учинили бољим, али и применљивијим у пракси. Тематски гледано, пажњу истраживача у овај области и даље највише привлаче различита питања усвајања граматике и лексике српског језика, али се на скупу показало да се овим питањима све више приступа из угла корпусне анализе и рачунарске лингвистике, што даје нове могућности дидактизације. Надамо се да ће и зборник радова са скупа Српски као страни језик у теорији и пракси V својим садржајем одразити разноликост истраживачких приступа и идеја и на тај начин пружити значајан допринос развоју ове области србистичке лингводидактике.

Александар М. Новаковић*

Универзитет у Нишу
 Филозофски факултет
 Департман за србистику

***БИБЛИОГРАФИЈА РАДОВА ИЗ ОБЛАСТИ
 МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА
 (2018–2022)***

Наставна пракса нам сведочи да готово нема предавача српског као страног језика који се бар једном није запитао ко су били први наставници који су странце подучавали нашем језику. Вишевековна историја развитка српског језика даје нам за право да верујемо да је традиција његовог изучавања много старија од онога што је забележено у методичким приручницима и научним радовима (Крајишник 2016; Новаковић 2022). Примера ради, чувени лингвиста професор Павле Ивић (1998: 65) сматра да се пракса учења и подучавања српског језика може везати за период након пада Деспотовине, када је „писање српским језиком [...] достигло географску раширеност каква није забележена ни раније ни касније”, јер је баш у то време „постао један од дипломатских језика у југоисточној Европи”. У вези са тим, Мирјана Маринковић (2010) открива податке о четворојезичном уџбенику за учење арапског, перијског, грчког и српског језика с почетка 16. века, који се чува у Библиотеци џамије Сулејманија у Истанбулу. Уџбеник су користили султани, обласни заповедници (за учење наведених језика), а осим граматичког значаја, има изражен дидактички карактер и представља изванредан извор за проучавање методике учења страних језика (укључујући и српски). Уз то, засигурно знамо да се наш језик изучавао и у време Вука Караџића, кога, на пример, можемо сматрати првим наставником српског као страног језика. Наиме, како нам Преписка (I–XIII) сведочи, активно

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

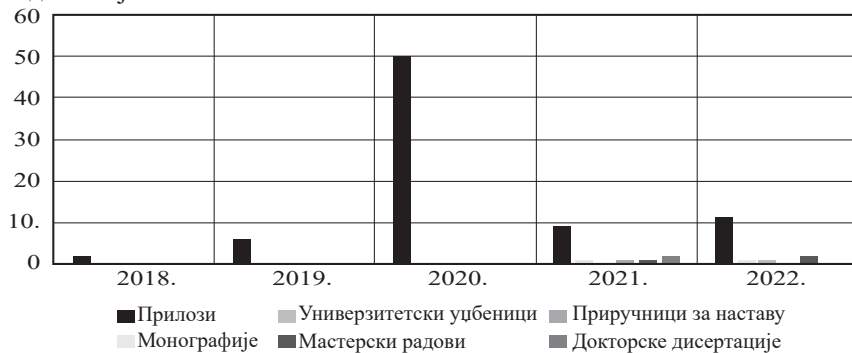
је подучавао језику своју супругу, децу, пријатеље и познанике. Ипак, посебно интересовање за наставу српског као страног језика појавило се у временима након Другог светског рата, када су у склопу међународне сарадње потписивани билатерални уговори са многим земљама Европе, Америке, Африке и Азије и када је владало велико интересовање за студијама славистике у свету: „У саставу славистичких катедара српскохрватски језик је имао добар статус и постоје неспорни подаци да је на бројним катедрама био на другом месту, одмах иза руског језика, који је с правом имао примат” (Брборић 2018: 22). Дакле, велики број странаца је из пословних и приватних разлога почео да учи српски језик, због чега су били организовани посебни курсеви. Паралелно са повећањем броја странаца који уче језик, појавио се и већи број наставника српско(хрватско)г језика укључених у наставу. Са једне стране, Новаковић (2022: 80) бележи да се управо период од 1960. до 1985. године може сматрати најплоднијим добом у погледу припреме и објављивања уџбеника (и приручника) за ову врсту наставе. Са друге стране, Милутиновић (1984: 84) запажа да се настава реализовала без примене теорије о процесу усвајања језика, што је била последица чињенице да су „наши професори веома ретко публиковали своје радове” (Вучковић 1984: 10). И заиста, уколико погледамо библиографију (југословенских) радова о српскохрватском језику као страном од 1960. до 1990. године, коју је сачинила професорка Весна Крајишник (1992), запажамо да највећи број јединица чине уџбеници и приручници. Но, организација два округла стола посвећених настави српског као страног језика (1984. и 1986. године), као и отварање центара за учење српског као страног језика у Београду (1986), Новом Саду (2001), Нишу (2013) и Крагујевцу (2015/2016), утицали су да се методика наставе српског као страног језика издвоји у самосвојну научну дисциплину, након чега се увећао број лингвиста, истраживача и методичара наставе који су, осим објављивања уџбеника и приручника, своју пажњу усмерили ка важним теоријским питањима наставе. Тако библиографија радова објављених у периоду од 1991. до средине 2018. године, коју је сачинила професорка Милка Николић (2020), садржи чак 244 библиографске одреднице – 3 монографије и 241 научни чланак.¹

Узимајући у обзир очигледно повећање интересовања за методиком наставе српског као страног језика, циљ нам је да овом библиографијом представимо објављене научне резултате у периоду од средине 2018. до краја 2022. године, као и да податке о објављеним монографијама и научним чланцима учинимо што доступнијим заинтересованој стручној јавности. У њеној изради смо настојали да се држимо принципа које је применила професорка Милка Николић

1 Аутор у попис библиографских јединица није укључио уџбенике и приручнике.

у претходнопоменутој библиографији научних радова.² Дакле, обухватили смо само област (методике наставе) српског као страног језика³, а библиографску грађу смо распоредили по азбучном редоследу презимена аутора (односно првог аутора уколико је реч о коауторској јединици). У складу са природом грађе, издвојили смо шест целина: 1) научне прилоге, 2) монографије, 3) универзитетске уџбенике, 4) приручнике за наставу, 5) мастерске радове и 6) докторске дисертације. Информације о објављеним научним резултатима пронашли смо претраживањем базе података библиотечко-информационог система „COBISS” и научних публикација доступних на интернету. Том приликом смо користили следеће кључне речи: „настава српског као страног језика”, „методика наставе српског као страног језика”, „српски као страни језик”. Забележили смо укупно 87 библиографских јединица, од чега 78 научних радова, 2 монографије, 1 универзитетски уџбеник, 1 приручник за наставу, 3 мастерска рада и 2 докторске дисертације (в. графички приказ 1). Највећи број библиографских јединица забележили смо у 2020. години – 50, и то не сасвим случајно, већ због тога што је током наведене објављен четврти зборник са научне конференције Српски као страни језик у теорији и пракси (Филолошког факултета у Београду), који (заједно са претходна три) представља својеврсни методички приручник за све који се баве овом врстом наставе (Крајишник 2016: 10). Без обзира на наведену чињеницу, примећујемо пораст броја радова објављених током 2021. и 2022. године, чији су аутори млади истраживачи, те са сигурношћу можемо тврдити да ову област очекује светла будућност.

Графички приказ 1. Библиографске јединице према врсти публикације и години објављивања



2 Настојали смо да примењени начин исписивања библиографских јединица, које је професорка Милка Николић користила, у потпуности применимо и у овој библиографији.

3 Нису обухваћене области: 1) српски као завичајни језик; 2) српски као нематерњи језик; 3) српски као језик окупљања и образовања.

Библиографија

1. Прилози

АЛЕКСИЋ, Данило

1. Аутоматска ексерпција парова речи за учење изговора у настави српског као страног језика / Данило, Алексић, Бранислава, Шандрих. – Српски језик, 26, 2021, 567–584.

БАБИЋ, Биљана

2. Најфреквентније унутарјезичке грешке у употреби падежних облика именица у српском језику као страном / Биљана, Бабић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 47–60.
3. Предвидљиве грешке у српском језику као страном / Биљана, Бабић. – Филолог, 25, 2022, 163–188.

БАТАС, Ана

4. Акценатске парадигме и алтернације у настави српског језика као страног / Ана, Батас. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 89–102.

БОЊКОВСКИ, Роберт

5. Serbistyka na uniwersytecie śląskim w Katowicach. Historia, współczesność i perspektywy na Przyszłość / Robert, Bońkowski. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 389–398.

БОЖИЋ СИНЧУК, Милица

6. Питање језика посредника и усвајање падежног система на почетном нивоу учења српског као страног језика / Милица, Божић Синчук. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 33–46.

БОЖИЋ, Марија

7. Проблеми у настави српског језика за пунолетне тражиоце азила / Марија, Божић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 351–362.

БОШКОВИЋ, Наташа

8. Školski srpsko-albanski albansko-srpski mali rečnik/fjalor i vogel / Nataša, Vošković. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 327–334.

ВУЧО, Јулијана

9. Strani jezik okruženja za potrebe rada / Julijana, Vučo. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 363–376.

ВАЈС, Весна

10. Приручник у изради наставника практичара – пример рефлексивног промишљања наставне праксе у тежњи ка унапређивању наставе српског језика као нематерњег / Vesna, Weiss. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 185–200.

ДОГНАР, Александар

11. Gramatički izuzeci u nastavi srpskog kao nematernjeg i srpskog kao stranog jezika / Aleksandar, Dognar. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 201–226.

ДРАГИЋЕВИЋ, Рајна

12. Неки теоријски и методички аспекти регуларних механизма творбе речи у настави српског као страног језика / Рајна, Драгићевић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 131–140.

ДРАЖИЋ, Јасмина

13. Улога текста у разумевању творбено блиских именица / Јасмина, Дражић, Јелена, Ајдановић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 21–32.

ЖИВКОВИЋ, Бранкица

14. Драмска метода у настави српског као нематерњег језика / Бранкица, Живковић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 241–252.

ЗВЕКИЋ ДУШАНОВИЋ, Душанка

15. Концепција новог програма за предмет српски као нематерњи језик / Душанка, Звекић Душановић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 173–184.

ИСАИЛОВИЋ, Марија

16. Садржаји из правописа у уџбеницима српског као страног језика на напредном нивоу / Марија, Исаиловић. – Липар, 71, 2020, 201–212.

ЈАЊИЋ, Марина

17. Сложена наставна контекстуализација као фактор унутрашње мотивације у настави српског језика као завичајног / Марина, Јањић, Ана, Мијајловић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 283–300.

ЈОВАНОВИЋ, Ана

18. Ko-konstrukcija narativa kod dece ranog uzrasta: primer srpskog kao primarnog i kao naslednog jezika / Ana, Jovanović, Ivana, Vučina Simović. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 267–282.

КЛИКОВАЦ, Душка

19. О показним заменицама оволики, толики, онолики (семантички, синтаксички и прагматички аспект) / Душка, Кликовац. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 141–172.

КРАЈИШНИК, Весна

20. (Не)функционалан приступ настави српског као нематерњег језика / Весна, Крајишник, Никица, Стрижак. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 253–266.

КУПЕРДЈАЕВ, Александар

21. Култура посредством језика: лингвокултуролошка компетенција у настави српског језика као страног / Alexander, Kuperdyayev. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 553–562.

ЛОМПАР, Весна

22. Задаци који подразумевају тзв „вербално закључивање” у настави српског као страног језика / Весна, Ломпар. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 7–20.

МАРИНКОВИЋ, Небојша

23. Деклинације и морфолошке парадигме у српском језику / Небојша, Маринковић. – Примењена лингвистика, 20, 2019, 7–18.
24. Компетитивни модел у настави српског као страног језика – пројекат Свет у Србији, усвајање српског језика код студената из прекоморских земаља / Небојша, Маринковић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 61–76.

МЕДЕНИЦА, Лука

25. Употреба српског језика (као наследног) у српским и интеркултуралним породицама широм Европе / Лука, Меденица. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 301–308.

МИЈАЉЕВИЋ, Катарина

26. Slika Srbije u udžbenicima za srpski kao strani jezik objavljenim na Univerzitetu u Krakovu / Katarina, Mijaljević. – Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, 21, 2019, 157–170.

МИЛИЋЕВИЋ-ДОБРОМИРОВ, Наташа

27. Интернет курсеви српског језика / Наташа, Милићевић-Добромиров. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 475–486.

МИЛИЧЕВИЋ ПЕТРОВИЋ, Маја

28. Nestandardni jezik u nastavi: novi resursi za srpski i hrvatski kao strani / Маја, Миличевић Петровић, Никола, Лјубешић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 117–130.

МИЉКОВИЋ, Милица

29. Srpski online – nove mogućnosti za učenike i nastavnike / Milica, Miljković. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 487–500.

МОРАБИТО, Росана

30. Glagolski vid za izvorne govornike talijanskog jezika / Rosanna, Morabito. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 409–418.

НИКОЛИЋ, Биљана

31. Заједнички европски референтни оквир за живе језике и могућности његове примене у процени вештине говорења у српском као L2 / Биљана, Николић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 77–88.

НИКОЛИЋ, Милка

32. Садржаји о новијој српској историји у уџбеницима за српски као страни језик (на примеру уџбеника из Пољске и Бугарске) / Милка, Николић, – Српски језик, 26, 2021, 517–531.

33. Библиографија српског као страног језика (1991–2018) / Милка, Николић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 593–623.

34. Облици речи у српском као страном језику: методички потенцијал досадашњих истраживања / Милка, Николић. – Научни састанак слависта у Вукове дане, 50/1, 2021, 305–316.

НОВАКОВИЋ, Ана

35. Основне школе са наставом на српском језику у Републици Македонији данас / Ана, Новаковић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 309–326.

НОВАКОВИЋ, Александар

36. Дидактичко-методичка обликованост радне свеске за учење српског и енглеског језика као страног – контрастивни приступ / Александар, Новаковић. – Годишњак за српски језик, 16, XXIX, 2018, 75–94.

37. Изазови времена пред уџбеничким комплетом за учење српског језика – компаративни приступ мобилним апликацијама за учење енглеског језика / Александар, Новаковић. У: Контексти 4 / Ур. Зоран Пауновић, Жељко Милановић. – Нови Сад: Филозофски факултет, 2018, 323–340.

38. Контрастивна анализа садржаја и дидактичке обликованости уџбеника за учење српског и енглеског језика као страног / Александар, Новаковић. – Годишњак за српски језик, 17, XXX, 2019, 65–87.

39. Функционалност електронског интерактивног уџбеника *Serbian for Beginners* у настави српског језика као страног / Александар, Новаковић. У: Српски као страни језик у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 459–474.
40. Разврставајући тестови у настави српског језика као страног / Александар, Новаковић, Татар, Никола. – Баштина, 53, 2020, 1–15.
41. Структура лекције у уџбеницима за учење српског и енглеског језика као страног / Александар, Новаковић. – Прилози настави српског језика и књижевности, 9, 2020, 81–92.
42. Уџбеник који помера границе наставе српског језика – Први мултимедијални уџбенички комплет намењен учењу српског језика у дијаспори (приказ) / Александар, Новаковић. – *Philologia Mediana*, 12, 2020, 821–826.
43. Методика наставе српског као страног језика на почетку XXI века / Александар Новаковић. – Прилози настави српског језика и књижевности, 10, 2021, 85–110.
44. Активности Центра за српски као страни и нематерњи језик Филозофског факултета Универзитета у Нишу од оснивања до данас / Александар, Новаковић. – *Philologia Mediana*, 13, 2021, 949–971.
45. *Alternativni postupci prilikom učenja prezenta u nastavi srpskog kao stranog jezika* / Aleksandar, Novaković. У: *Jezik, književnost, alternative, zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa* / Ур. Biljana Mišić Ilić, Vesna Lopičić. – Niš: Filozofski fakultet, 2022, 593–605.
46. Анализа и класификација грешака студената из Русије на почетном нивоу учења српског језика као страног / Александар, Новаковић, Емилија, Јовић. – *Philologia Mediana*, 14, 2022, 315–339.
47. Фундаментална питања наставе српског као страног језика из угла предавача / Александар Новаковић, Александра Митровић. – *Учење и настава*, 8(1), 2022, 109–126.
48. Најчешће недоумице предавача у вези са наставом српског као страног језика / Александар, Новаковић. – *Филолог*, 13(25), 2022, 115–142.
49. Грешке странаца при коришћењу српског језика на Јутјубу (на примеру Арноа Гујона) / Александар, Новаковић, Јелена, Стошић. – *Филолог*, 13(26), 2022, 96–130.
50. Иницијално образовање и могућности стручног усавршавања наставника српског као страног језика / Александар, Новаковић. – *Примењена лингвистика*, 23, 2022, 7–20.

51. Анализа студијских програма српски као страни језик на филолошким и филозофским факултетима у Републици Србији / Александар, Новаковић. – Методички видици, 13, 2022, 13–39.
52. Рефлексије студената мастерских студија Србистике о квалитету наставе на предмету Методика наставе српског језика као страног / Александар, Новаковић, Саша, Костадиновић. – Методичка теорија и пракса, 25(2), 2022, 182–195.
53. Размишљања (страних) студената на размени о квалитету наставе српског језика и мобилности у Републици Србији / Александар, Новаковић. – Годишњак за српски језик, 20, 2022, 53–68.

ПАЊКОВИЋ, Љиљана

54. Српски као језик окружења и образовања – интеграција деце избеглица у школски систем Републике Србије / Љиљана, Пањковић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 335–350.

ПЕРИШИЋ АРСИЋ, Оља

55. Upotreba korpusa u didaktici srpskog jezika kao stranog / Olja, Perišić Arsić. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 103–116.

ПЕРИШИЋ, Јелена

56. Традиционално и савремено у приручницима за српски језик као страни / Јелена, Перишић. – Методички видици, 10, 2019, 333–344.
57. Колико Пољаци разумеју српске колокације? (Да ли једном учеснику из библиотеке из часа на час пада на мозак да лови и граби белешке?) / Јелена, Перишић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 563–580.
58. Načini imenovanja i obrade kolokacija u priručnicima za srpski jezik kao strani / Jelena, R. Perišić. – Методички видици, 12, 2021, 51–67.

ПЕТРОВИЋ-ДАКИЋ, Ана

59. Творба речи у уџбеницима српског језика као страног / Ана, Петровић-Дакић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 445–458.

ПОЛЕТАНОВИЋ, Милица

60. Osobnosti udžbenika srodnog jezika kao stranog (na primeru udžbenika za slovenački jezik kao strani) / Milica, Poletanović. – Slovenika, 6, 2020, 99–113.

ПОЛОВИНА, Весна

61. Крилатице у контексту – примена у настави српског језика / Весна, Половина. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 531–540.

РАНЂЕЛОВИЋ, Јелена

62. Ортографске грешке у српском као нематерњем језику код матерњих говорника албанског језика / Јелена, Ранђеловић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 227–240.

РАКОВИЋ, Марија

63. О стилистичким и синтаксичким карактеристикама текстова у уџбеницима српског као страног језика за Б ниво / Марија, Раковић. У: Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са XII научног скупа младих филолога Србије, одржаног 26. септембра 2020. године године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу / Ур. Милош Ковачевић, Јелена Петковић. – Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 2021, 233–242.

СПАСИЋ, Наташа

64. Чисто начинске јединице у почетној настави српског као страног језика / Наташа, Спасић. – Наслеђе, 18(49), 2021, 81–89.
65. Унапређивање писане комуникације студената српског као страног језика у административном функционалном стилу / Наташа, Спасић. У: Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са XII научног скупа младих филолога Србије, одржаног 26. септембра 2020. године године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу / Ур. Милош Ковачевић, Јелена Петковић. – Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 2021, 243–260.
66. Синхрони преглед једнојезичних онлајн речника српског језика / Наташа, Спасић, Милан, Тодоровић. – Филолог, 25, 2022, 222–239.

СТАМЕНКОВИЋ, Сава

67. Књижевност у настави српског као страног језика / Сава, Стаменковић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 501–510.

СТОЈАНОВИЋ ФРЕХТЕ, Олга

68. Kulturna istorija kroz istoriju popularne muzike / Olga, Stojanović Frechette. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 541–552.

СТРИЖАК, Никица

69. O dimenzijama leksičkog znanja, načina njegovog sticanja i procene / Nikica, Strizak. – Primenjena lingvistika, 20, 2019, 19–30.

СУДИМАЦ, Нина

70. Najčešće greške prilikom usvajanja srpskog jezika kao stranog kod studenata rumunske nacionalnosti / Nina, Sudimac. – Ishodišta, 5, 2019, 441–455.
71. An analysis of phonetic-phonological and ortho-graphic errors when learning Serbian as a Foreign Language / Nina, Sudimac. – Facta Universitatis (Series Linguistics and Literature), 18, 2020, 109–118.

ТОКНЕР ГЛОВА, Дијана

72. Српски језик као „А, Б или Ц језик” на Центру за транслатологију Универзитета у Бечу / Dijana, Tockner Glova, Grozdana, Bulov. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 377–388.

ТОМИЋ, Александра

73. Улога лектора српског језика на Јагјелонском универзитету у Кракову / Александра, Томић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 399–408.
74. Књижевни текстови као извор културолошких садржаја у настави српског језика као страног / Александра, Томић, Драгана, Литричин Дунић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 523–530.

ТУРАЊАНИН НИКОЛОПУЛОС, Биљана

75. Књижевни текст у настави српског као страног језика / Биљана, Турањанин Николопулос. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 511–522.

ХАВИЕР ХУЕЗ ГАЛВЕЗ, Франциско

76. Para la historia de la serbística española / Francisco, Javier Juez Galvez. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 419–428.

ЧУДОМИРОВИЋ, Јован

77. Напоредни везници и одговарајући конектори у уџбеницима српског као страног / Јован, Чудомировић. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 429–444.

ШИПКА, Данко

78. Конверзионо усвајање српског као страног језика: лексички аспекти / Данко, Шипка. У: Српски језик као страни у теорији и пракси IV / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020, 581–592.

2. Монографије

БАБИЋ, Биљана

79. Unutarjezičke greške u nastavi srpskog jezika kao stranog / Biljana, Babić. – Novi Sad: Filozofski fakultet, 2021, – 325. str. ISBN 978-86-6065-659-1 (broš.)

НОВАКОВИЋ, Александар

80. Уџбенички комплет у настави српског као страног језика / Александар, Новаковић. – Ниш: Филозофски факултет, 2022, – 240 стр. ISBN 978-86-7379-600-0

3. Универзитетски уџбеници

НОВАКОВИЋ, Александар

1. Увод у методiku наставе српског као страног језика / Александар Новаковић. – Ниш: Филозофски факултет, 2022, – 143 стр. ISBN 978-86-7379-607-9

4. Приручници за наставу

КРАЈИШНИК, Весна

1. Српски као страни језик / Весна, Крајишник, Виолета, Влајковић Бојић. – Београд, 2021, – 107 стр.

5. Мастерски радови

ВИДОЈКОВИЋ, Милена

1. Компаративни приступ настави српског као страног и српског као завичајног: мастер рад / Милена, Видојковић. Ментор: Марина Јањић. – Ниш: Филозофски факултет, 2021.

ЈАЋИМОВИЋ, Јована

2. Настава српског као страног језика на Народном Универзитету у Нишу: мастер рад / Јована, Јаћимовић. Ментор: Александар М. Новаковић. – Ниш: Филозофски факултет, 2022.

МИЛУТИНОВИЋ, Јована

3. Садржај изабраних уџбеника за почетни ниво учења српског као страног језика: мастер рад. / Јована Милутиновић. Ментор: Милка Николић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2022, 66 листова.

6. Докторске дисертације

НОВАКОВИЋ, Александар

1. Полифункционалност уџбеничког комплета за учење српског језика као страног: докторска дисертација / Александар, Новаковић. Ментор: Марина Јањић. – Ниш: Филозофски факултет, 2021, – 365 листова.

СПАСИЋ, Наташа

2. Примена модела обрнуте учионице у обради јединица с поредбеним и начинским значењем у настави српског као страног језика: докторска дисертација / Наташа, Спасић. Ментор: Милка Николић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2021, – 187 листова.

Литература

- Брборић 2018: В. Брборић (2018). Будућност лектората српског језика са освртом на прошлост и садашњост. У: МСЦ, саопштења, 48/1, 21–30.
- Вучковић 1984: Р. Vučković (1984). Srpskohrvatski jezik i strani jezici u institutu. У: М. Dešić (ur.), Okrugli sto „Srp–skohrvatski jezik kao strani”, Institut za strane jezike, Beograd, 9–12.
- Ивић 1998: П. Ивић (1998). Преглед историје српског језика (приредио Александар Младеновић). Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Крајишник 1992: В. Крајишник (1992). „Bibliografija jugoslovenskih radova o srpskohrvatskom jeziku kao stranom (1960–1990)”. *Živi jezici*, XXXIV–XXXV/1–4, 184–203.
- Крајишник 2016: В. Крајишник (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика. У: В. Крајишник (ур.) Српски као страни језик у теорији и пракси III. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 7–26.
- Маринковић 2010: М. Маринковић (2010). Српски језик у Османском царству: Пример четворојезичног уџбеника за учење страних језика из библиотеке султана Махмуда I. *Славистика*, 14, 280–298.
- Милутиновић 1984: D. Milutinović (1984). О специфичностима остваривања циљева наставе српскохрватског језика као страног у Institutu. У: М. Dešić (ur.), Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”, Institut za strane jezike, Beograd, 84–86.
- Николић 2020: М. Николић (2020). Библиографија српског као страног језика (1991–2018). У: В. Крајишник (ур.), Српски језик као страни у теорији и пракси IV, Београд: Филолошки факултет, 593–623.
- Новаковић 2022: А. Новаковић (2022). Уџбенички комплет у настави српског као страног језика. Ниш: Филозофски факултет.

MODERN LANGUAGES

JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Publisher

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

Address

Studentski trg 3

11000 Beograd

Srbija

Tel: 011/2081-910

011/2638-622

E-mail: zivi.jezici@fil.bg.ac.rs

Published by

Iva Draškić Vićanović

University of Belgrade,

Faculty of Philology

Vojkan Stojičić

Association for Foreign Languages and Literatures of Serbia

Technical editor

Uroš Smilevski

Cover design

Ljiljana Smilevski

Journal Modern Languages is published annually.

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ

ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Издавач

Друштво за стране језике и књижевности Србије
Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Адреса

Студентски трг 3
11000 Београд
Србија

Тел: 011/2081-910011/2638-622

E-mail: zivi.jezici@fil.bg.ac.rs

За издавача

Ива Драшкић Вићановић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Војкан Стојичић

Друштво за стране језике и књижевности Србије

Припрема и прелом текста

Урош Смилевски

Дизајн корица

Љиљана Смилевски

Часопис Живи језици излази једном годишње.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд
81

ЖИВИ језици : часопис за стране језике и књижевности =
Modern languages : journal of foreign languages and literatures /
главна и одговорна уредница Оливера Дурбаба. - Год. 1, бр. 1/2
(1957)-год. 2, бр. 3/4 (1957/58) ; год. 2, бр. 1 (1960)-год. 34/35,
бр. 1/4 (1992/93) ; год. 36, бр. 1 (2016)-. - Београд : Друштво
за стране језике и књижевности, Филолошки факултет
Универзитета у Београду 1957- 1958; 1960-1993; 2016-
(Београд : Conti). - 21 cm

Годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0514-7743 = Живи језици
COBISS.SR-ID 626191