

## ULOGA MATERNJEG JEZIKA U RAZUMEVANJU METAFORIČKOG VOKABULARA ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG<sup>1</sup>

*Sažetak:* Metaforički vokabular engleskog jezika učenicima često predstavlja problem i u produktivnim i u receptivnim jezičkim veštinama. Moguć način prevazilaženja ove situacije jeste svesno razvijanje strategija za baratanje metaforičkim vokabularom, koje kratkoročno doprinose boljem razumevanju i produkciji, a dugoročno dovode do autonomije samih učenika u korišćenju metaforičkih izraza u engleskom jeziku. Neke od često korišćenih strategija, prevođenje i kontrastivna analiza, oslanjaju se na upotrebu maternjeg jezika, što ima svoje dobre i loše strane. Naime, iako ove strategije mogu da budu korisne kao početni stepen analize materijala na stranom jeziku, ne treba da budu jedini korak koji će učenici preduzeti, jer na taj način može da dođe do grešaka u razumevanju zbog razlika u pojmovnim i jezičkim sistemima dvaju jezika. Tako ovaj rad istražuje upotrebu ovih dveju strategija kroz eksperiment koji je trajao godinu dana, a uključivao je studente anglistike na nivou B2. Kvalitativnom metodom intervjua ispitivan je napredak eksperimentalne (N=20) i kontrolne (=20) grupe, a analiza sadržaja intervjua dala je jasnu sliku o tome kako studenti koriste strategije kontrastivne analize i prevođenja, kao i kako se vremenom menja pristup studenata iz eksperimentalne grupe pod uticajem metaforičkog inputa kome su bili izloženi tokom jedne školske godine.

*Gljučne reči:* pojmovna metafora, engleski jezik, srpski jezik, strategije za učenje, kontrastivna analiza, prevođenje

### 1. Uvod

Metafora kao kognitivni instrument prvi put je definisana u knjizi Lakofa i Džonsona (Lakoff & Johnson) *Metaphors We Live By* (1980) i predstavlja prekretnicu u jezičkom istraživanju i analizi. Metafora se više ne vidi kao stilska figura, već kao jedna od najosnovnijih konceptualnih pojava zbog koje mišljenje i jezik jesu isključivo metaforičke prirode, „budući da se pojmovi o kojima je reč ne mogu razumeti na doslovan način. ... Tako je metafora pre svega stvar mišljenja i delova-

<sup>1</sup> Rad je urađen u okviru projekta Ministarstva za obrazovanje i nauku Republike Srbije broj 178002, *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*.

nja, a tek sekundarno stvar jezika – odakle i termin ‘pojmovna metafora’“. (Klikovac 2000: 34)

Lakoff i Johnson počinju knjigu metaforom *RASPRAVA JE RAT* (*ARGUMENT IS WAR*), pokušavajući da ilustruju do kog stepena ovaj jezički i pojmovni mehanizam prožima svakodnevne izraze odražavajući u jeziku i sâmno mišljenje o raspravi. Na taj način autori pokazuju da, iako nije posredi fizički sukob, rasprava se konceptualizuje i u jeziku izražava pomoću pojma rata. Tako se rasprava vidi kao verbalna bitka, gde osobu sa kojom se svađamo doživljavamo kao protivnika, gde napadamo tuđe argumente, pripremamo strategije i na kraju dobijemo ili izgubimo. Osim ove metafore, u jeziku postoji još mnogo drugih sličnih primera koji ilustruju suštinsku metaforičku prirodu mišljenja i jezika. Drugim rečima, metafora je mehanizam na osnovu kojeg jedan pojam razumemo pomoću nekog drugog, iskustveno bližeg pojma, pri čemu su iskustveno bliži pojmovi veoma često konkretni, a iskustveno dalji pojmovi apstraktni.

Sama teorija pojmovne metafore veoma je složena, a metafora kao njen osnovni konstrukt sastoji se od nekoliko suštinskih pojmova koje je potrebno definisati i objasniti. Metafora se sastoji od izvornog domena (eng. *source domain*) i ciljnog domena (eng. *target domain*), pri čemu je izvorni domen konkretniji, iskustveno bliži i često povezan sa fizičkim iskustvom, a ciljni domen je iskustveno dalji i apstraktniji. Povezivanje određenog izvornog domena sa određenim ciljnim domenom motivisano je iskustvom, tj. utelovljenim iskustvom. Sve metafore se realizuju kroz metaforičke jezičke izraze (eng. *metaphorical linguistic expressions*), koje Kövecses (2002: 4) definiše kao reči ili druge jezičke izraze koji potiču iz jezika ili terminologije konkretnijeg pojmovnog domena, tj. iz izvornog domena. Veza između izvornog i ciljnog domena uspostavlja se nizom preslikavanja (eng. *mapping*) različitih aspekata oba domena.

## 2. Pojmovna metafora u nastavi stranog jezika

Poput drugih teorijskih lingvističkih konstrukta, i pojmovna metafora se pokazala kao plodno tlo u domenu nastave stranog jezika, što je među prvima uočila Lazarova (Lazar 1996), koja objašnjava tu ideju tako što kaže da su prenesena značenja svakako neizbežan i sastavni deo leksikona izvornih govornika, zbog čega su oni sposobni da razumeju i proizvedu prenesena značenja reči. Iz ovoga autorka zaključuje da je to veoma bitna veština koju i učenici stranog jezika treba da nauče. Ukoliko je osnovni pojmovni sistem čoveka metaforičan po svojoj prirodi, zaključuje se da su prenesena značenja neizbežan elemenat koji učenici stranog jezika svakako moraju da savladaju. Pošto je grupisanje jedinica vokabulara u leksičke skupove ustanovljena procedura u nastavi vokabulara, postavlja se pitanje da li bi se uspeh u učenju i usvajanju vokabulara povećao ako bi učenici učili vokabular i po metaforičkim skupovima. Ono što je značajno i kod leksičkih i kod metaforičkih skupova jeste sistematizacija jedinica vokabulara i uvođenje smislenih mreža odnosa, koje učenicima neizmerno pomažu da ogromnu koli-

činu novih reči i značenja koja treba da savladaju u stranom jeziku smeste u neki okvir, koji ukazuje na strukturu sličnu strukturi mentalnog leksikona govornika maternjeg jezika. Same pojmovne metafore u učionici mogu da budu od više-struke koristi, pa tako Litlmor (Littlemore 2001) tvrdi da se uvođenjem metafora obogaćuje jezička produkcija i ukupno poboljšava komunikativna kompetencija time što učenici počinju da bolje razumevaju metaforičke izraze.

Pošto učenici nemaju kompetenciju izvornog govornika ciljnog jezika, neće uvek moći da procesuiraju prenesena značenja na isti način kao izvorni govornici; ponekad će imati koristi od analitičkog, ispitivačkog pristupa, koji Litlmor i Lou (Littlemore & Low 2006) nazivaju metaforičko razmišljanje (eng. *figurative thinking*). Oni ga definišu kao proces postavljanja pitanja koji se zasniva na pretpostavci da nepoznata fraza možda ima preneseno značenje, ili koji istražuje kakve su implikacije u upotrebi metaforičkog izraza. Kad neizvorni govornici naiđu na izraze čija značenja ne znaju, ili izraze koje nemaju u sopstvenom maternjem jeziku, oni moraju da ih analiziraju pažljivije, a često se desi i da uspore tokom čitanja teksta koji sadrži ovakve fraze. Ovo se verovatno dešava jer učenici pokušavaju da analiziraju pojedinačne elemente u izrazu, ili zato što sebi postavljaju niz pitanja koja će ih možda dovesti do pravog značenja (Littlemore i Low 2006: 4). No, prilikom opisa i analize ovakvog procesa mora se uzeti u obzir da celo značenje izraza ne može uvek da se utvrdi na osnovu konteksta, da kontekst može da isključi neka moguća značenja, ali u osnovi i čitalac i pisac opet moraju da odluče da li su preostala značenja relevantna, kao i da je veći deo procesa odlučivanja podsvestan, te mu je stoga teško prići i analizirati ga.

Litlmor i Lou (Littlemore & Low 2006: 24–25) detaljnije opisuju pristup koji se oslanja na indukciju polazeći od činjenice da, barem što se tiče jednostavnijih prenosa značenja, prosta pitanja vezana za izgled, funkciju, položaj, itd. mogu učenicima da pomognu u velikoj meri da odgonetnu prenesena značenja reči i izraza kojima barataju. S druge strane, neki izrazi će i dalje ostati nepoznati, često zato što učenici ne znaju osnovno značenje reči, ili zato što je izvorni pojam arhaičan ili uskostručan. Sam proces postavljanja pitanja uključuje jasna i direktna pitanja o osnovnom značenju reči, te učenike može makar delimično da usmeri na pravi put. Ova pitanja takođe mogu da pokrenu i dublje razumevanje i obradu informacija, pri čemu se učenici aktivno bave datom temom, postavljaju pitanja vezana za nju i smisleno je povezuju sa drugim temama. Ovakav pristup je neophodan ukoliko učenik želi da konsoliduje i integriše značenje reči u postojeće znanje, a, uopšteno govoreći, učenje je uspešnije i bolje kada se podaci obrađuju na takav način.

### 3. Strategije za učenje stranog jezika

Postupci vezani za obradu materijala na stranom jeziku opisani u prethodnom odeljku u stvari predstavljaju različite strategije za učenje, koje učenike pretvaraju u aktivne učesnike u procesu učenja, gde oni koriste različite mentalne postupke

da bi organizovali jezički sistem koji pokušavaju da nauče (Williams i Burden 2001). Upotrebom strategija za učenje učenici selektuju, usvajaju, organizuju i integrišu novo znanje (Weinstein i Mayer 1986), pa se smatra da su strategije za učenje koje aktiviraju mentalne procese efikasnije u pospešivanju učenja (O'Malley i Chamot 1990), te da mogu da postanu automatizovane nakon učestale upotrebe. Pretpostavka da se strategije za učenje jezika, u smislu složene kognitivne veštine, mogu naučiti nagoveštava koliko je značajna njihova uloga u poboljšanju opšte sposobnosti učenja jezika. Glavne karakteristike strategija su sledeće: (1) strategije za učenje odražavaju svestan napor koji učenik ulaže u učenje i usvajanje stranog jezika i omogućavaju učeniku da preuzme kontrolu na procesom usvajanja stranog jezika; (2) strategije za učenje utiču na uspeh procesa usvajanja stranog jezika; (3) strategije za učenje su izvor individualnih razlika među učenicima; (4) strategije za učenje su karakteristike pojedinaca i smatra se da su veoma podložne promenama: one mogu da se nauče i da se vežbaju dok ne postanu automatizovane, tj. dok učenici ne postanu brzi i vešti u njihovoj upotrebi.

U nastavnom procesu strategije su veoma bitne, jer su u pitanju sredstva za aktivno, samousmereno delovanje, što je neophodno za razvijanje komunikativne kompetencije (Oxford 1990: 1). Pošto je razvijanje i rast komunikativne kompetencije jedan od najvažnijih ciljeva nastave stranog jezika, može se reći da su sve odgovarajuće strategije učenja jezika orijentisane ka ovom široko postavljenom cilju. Kako raste kompetencija učenika, strategije mogu na određene načine da neguju neke aspekte kompetencije (gramatički, sociolingvistički, diskursni, strateški). One mogu da funkcionišu i na opštem i na konkretnom nivou, tj. mogu da se bave sistemskim pitanjima jezika, ali i pojedinačnim oblastima, kao što su gramatika ili vokabular, veština čitanja ili usmenog izražavanja. Odgovarajuće strategije za učenje stranog jezika kao rezultat imaju poboljšano jezičko znanje i povećano samopouzdanje učenika, što je od izuzetne važnosti za dugotrajan uspeh u procesu učenja stranog jezika.

Pošto ovaj rad ispituje upotrebu strategija koje se oslanjaju na upotrebu maternjeg jezika kad se hvataju u koštac sa metaforičkim vokabularom, kao i kako se njihova kreativnost i fleksibilnost s vremenom menjaju i razvijaju, potrebno je ukratko definisati i ilustrovati strategije prevođenja i kontrastivne analize. Iako postoji dosta taksonomija i klasifikacija strategija za učenje stranog jezika, najdetaljnija i najviše korišćena je ona koju nudi Oksford (Oxford 1990). Jedna grupa kognitivnih strategija, analiza i rezonovanje (eng. *analyzing and reasoning*), sastoji se od pet strategija zasnovanih na logičkoj analizi koju učenici primenjuju na materijal na stranom jeziku. Deduktivnim rezonovanjem učenici koriste opšta pravila da bi došli do konkretnih rešenja, analizom izraza dolaze do celokupnog značenja kroz značenje pojedinačnih elemenata, kontrastivnom analizom povezuju maternji i strani jezik da bi pronašli sličnosti i razlike, prevođenjem sa jednog jezika na drugi postižu razumevanje materijala, i prenošenjem, tj. direktnom primenom znanja reči, pojmova i struktura iz jednog jezika u drugom, učenici uspevaju da razumeju ili proizvedu izraz u stranom jeziku. Od pomenutih pet strategija, tri dovode u

vezu maternji i strani jezik, s tim da se poslednja strategija, prenošenje, uglavnom primenjuje na gramatičke strukture, tako da će se ovde naglasak staviti na kontrastivnu analizu i prevođenje kao strategije koje se uspešno mogu primeniti na leksički materijal u stranom jeziku.

#### 4. Metodologija istraživanja

S obzirom na to da je cilj ovog rada prvenstveno bio da se ustanovi način i opseg korišćenja strategija koje se oslanjaju na maternji jezik, tj. strategije prevođenja i strategije kontrastivne analize, prava saznanja o tome nisu mogla da se dobiju isključivo statističkim podacima. Osim toga da prosta identifikacija pojave ne govori mnogo o razvoju i upotrebi strategija za metaforički vokabular, ni sam ljudski pojmovni sistem svakako ne može da se ispita prostim testiranjem i bodovanjem, niti se njegov razvoj i promene mogu uvideti samo spoljašnjim posmatranjem bez učestvovanja. Stoga se rad i njegovi zaključci oslanjaju na kvalitativnu istraživačku paradigmu i naturalističko istraživanje.

Uloga samog istraživača u okviru ove paradigme od suštinskog je značaja – da bi razumeo istraživane pojave, istraživač mora da se nalazi u sredini koju istražuje i da komunicira sa ljudima koje pokušava da razume. Samo istraživanje, stoga, povezuje i prepliće istraživača i istraživane subjekte do te mere da postaju nerazdvojni, pri čemu je potpuno prirodno da subjekti utiču na istraživačevo razumevanje onoga što posmatra i na način na koji se sami rezultati istraživanja tumače. Objektivno učešće nije moguće, jer istraživač ne može da razdvoji svoja iskustva od onoga što posmatra, te se mora zaključiti da nijedan istraživač koji radi pod okriljem naturalističke paradigme nije neutralan (Eisner 1991: 33–34). Analiza dobijenih podataka zasniva se na utemeljenoj teoriji, što istraživaču omogućava da svoje rezultate postavi u širi kontekst. Rezultati se opisuju i predstavljaju u onom obliku koji omogućava izuzetno detaljan opis ljudskog ponašanja, pri čemu se tumačenja rezultata tretiraju kao iskustva učesnika u istraživanju (Eisner 1991: 35).

Jedan od glavnih instrumenata u kvalitativnom istraživanju jeste intervju (eng. *interview*) sa ispitanicima; tipovi kvalitativnih intervjua mogu da se kreću od nestrukturisanih do veoma strukturisanih, ali svima im je zajedničko to što su otvorenog tipa, pošto učesnici mogu da odgovaraju na način na koji žele i da govore onoliko koliko žele.

Razlika između intervjua i običnog razgovora je u tome što intervju služi određenoj svrsi koja nije sam razgovor (npr. da se nešto sazna o određenoj temi ili određenom iskustvu učesnika), a u najvećem broju slučajeva u pitanju je jednosmeran dijalog, gde istraživač postavlja pitanja, a ispitanik odgovara na njih (Brinkmann 2008). Na samom početku istraživač ispitaniku treba da objasni situaciju i svrhu intervjua, pri čemu bi sam istraživač trebalo da ima pripremljena pitanja ili beleške o onome o čemu želi da razgovara sa ispitanikom. Te beleške istraživača treba da usmeravaju i podsećaju na sadržaj koji treba da se u intervjuu

pokrije, a dobra strana takvog pristupa jeste da on vodi intervju u pravcu manje strukturisane i, samim tim, slobodnije, ekspresivnije i intimnije vizije teme o kojoj je reč (Richards 2003: 69–71).

Postoje tri opšta tipa intervjuja: (1) nestrukturisani (eng. *unstructured*), tokom koga istraživač postavlja pitanja otvorenog tipa da bi od učesnika dobio odgovore vezane za njihovo viđenje date teme, pri čemu su sama pitanja veoma uopštena, a sam ispitanik svojim govorom određuje pravac kretanja razgovora; (2) polustrukturisani (eng. *semi-structured*), kada istraživač postavlja niz unapred formulisanih, ali otvorenih pitanja, što znači da ima više kontrole nad pravcem i sadržajem nego u situaciji nestrukturisanog intervjuja; (3) strukturisani (eng. *structured*), koji je, u stvari, postavljanje relativno standardizovanih pitanja svim učesnicima u istraživanju. Tokom ovog istraživanja autorka je sa učesnicima obavljala polustrukturisane intervjuje zasnovane na zadacima koje su ispitanici radili, te su sama struktura i niz postavljenih pitanja bili ograničeni sadržajem tih zadataka.

Samo istraživanje je trajalo godinu dana i bilo je organizovano na sledeći način: na početku školske godine studenti iz eksperimentalne i kontrolne grupe su radili prvi test, nakon čega je usledio intervju o zadacima iz testa sa polovinom studenata iz eksperimentalne i polovinom studenata iz kontrolne grupe. Potom je usledio semestar tokom koga su eksperimentalna i kontrolna grupa pohađale nastavu na istom predmetu po istom planu i programu, pri čemu je jedina razlika bila da je eksperimentalna grupa tokom nastave dobijala strukturisani input koji se sastojao od vežbi zasnovanih na pojmovnim metaforama. Nakon završenog semestra usledio je drugi test i na njemu zasnovan drugi intervju, zatim još jedan semestar nastave organizovane na opisani način, i na kraju treći test i intervju. Intervjui se obično obavljaju na mestima koja su zaštićena i nude privatnost učesniku, što je u slučaju istraživanja za ovaj rad značilo da se svaki intervju obavljao u kabinetu autorke, gde su prisutni bili samo učesnik i ona sama. Dobijeni rezultati analizirani su kvalitativno, tj. sadržaj intervjuja je detaljno analiziran da bi se ustanovilo koji studenti u kojoj fazi istraživanja su koristili strategije prevođenja i kontrastivne analize i na koji način.

## 5. Strategije prevođenja i kontrastivne analize

### 5.1. Prva faza istraživanja

Da bi se ustanovila homogenost uzorka na početku istraživanja, što ujedno daje osnove za validnost konačnih rezultata, sa studentima-dobrovoljcima urađeni su intervjui. U skladu sa iskustvom da se učenici u školama malo ili nikako podučavaju upotrebi strategija za učenje jezika, bilo je za očekivati da analiza intervjuja neće dati rezultate koji će ukazivati na velik uspeh u ovoj oblasti. Tako je ustanovljeno da su studenti iz obe grupe na jednak način i spontano koristili strategiju prevođenja. Važno je napomenuti da ta strategija može da skriva zamke zbog međujezičkih i međukulturnih razlika, te studenti mogu da pogrešno pro-

tumače značenje metaforičkih izraza. Tako su tokom analiziranih intervjua neki studenti otvoreno rekli da su prevodili u situaciji kada im neka značenja nisu bila poznata, dok su drugi implicitno naveli prevod kao korišćenu strategiju (1).

(1)

S3-E1: Pa, kad sam onako prvi put bacila pogled mislila sam da neću imati pojma, onako, ovaj, kako da ga uradim. Ovaj, na kraju sam skontala da su mi u stvari neke stvari poznate, ono što mi nije bilo poznato, recimo da sam prevodila bukvalno, pa ono šta ja mislim da bi moglo da znači. Pa sam ga tako i objašnjavala.

S7-K1: Pa mislim da sam formulisanje odgovora, ne svih, ali nekih, prvo formulišem dakle odgovor, na srpskom ili neku reč, baš, pošto trenutno ne mogu da se setim, i onda napišem to na engleskom. Ne kod svih pitanja, nego kod pojedinih pitanja.

S6-E1: Stavila sam *cold smile*, ja mislim. Ne, ne, nisam. *Icy smile* kao ledeni osmeh, dakle, neljubazan osmeh, ne mogu da kažem neprijateljski ali...

S10-K1: *Cold look*. Hladan pogled. Pogled pun mržnje, neke zavisti.

## 5.2. Druga faza istraživanja

Druga faza istraživanja usledila je nakon jednog semestra nastave tokom koga je eksperimentalna grupa tokom redovnih časova jezičkih veština bila izložena strukturisanom metaforičkom inputu koji je za cilj imao razvoj njihove sposobnosti da razumeju i koriste metaforički sadržaj na engleskom jeziku. Ujedno su kao deo pomenutog inputa učili načine na koje se mogu izboriti sa metaforičkim značenjem u engleskom jeziku, tj. razvijana je njihova strateška kompetencija. Na kraju ove faze studenti su uradili test sličan inicijalnom i odmah za njim i intervju koji je trebalo da pokaže da li se javljaju razlike u strateškoj kompetenciji između eksperimentalne i kontrolne grupe.

Ako se rezultati analize drugog intervjua porede sa prvim, može se zaključiti da je repertoar strategija unekoliko drugačiji, tj. može se ustanoviti da eksperimentalna grupa koristi jednu strategiju koju ne koristi kontrolna, kao i da se strategije koje koriste obe grupe uspešnije primenjuju kod eksperimentalne. Tako su obe grupe koristile strategiju prevođenja, dok su samo studenti iz eksperimentalne grupe koristili strategiju kontrastivne analize.

Prilikom analize intervjua primećeno je da većina studenata iz obe grupe koriste kognitivne strategije analize izraza i prevođenja zajedno. Razlog za ovo verovatno leži u samoj prirodi strategije analize izraza, koja podrazumeva da učenik razlaže novu reč, izraz, rečenicu ili čak paragraf na delove da bi mogao da ih razume (Oxford 1990: 83), a prilikom tog razlaganja oseća da je najprirodnije da ključne komponente prevede na maternji jezik, čime misli da sebi olakšava proces razumevanja. Već je rečeno da strategiju prevođenja treba koristiti pažljivo, jer u njoj leže mnoge zamke, naročito na višim nivoima učenja stranog jezika kad se stepen idiomatičnosti jezika povećava, ali i sâmo prevođenje može da bude od pomoći ako je učenik svestan tih zamki i koristi ga samo kao prvi stepenik u pro-

cesu razumevanja komponenti stranog jezika. Tako se u drugom primeru vidi da je studentkinja svesna potencijalnog problema koji bi nastao ukoliko bi se fraza *pump money into a project* prevela bukvalno, tako da se u nastavku svog objašnjenja ograđuje od toga.

(2)

S3-E2: *Then suddenly, one day and without any warning, we were told that we had to...* E sad nisam sigurna, ja mislim da to nisam sigurna ni kad sam radila test, *to pump*. Je l' tako?

Autorka: Jeste.

S3-E2: *Pump* znači kao uložiti, kao gurati, je l' tako?

Autorka: Je l' to povezano sa samom onom pumpom?

S3-E2: Pa, nije mislim. Ovde je u prenesenom značenju, ali ima smisla. Jer su oni, bukvalno gurnuli kao, napumpali novac u projekat, ovaj ali naravno mi to ne bismo tako preveli. Može i tako da se razume.

Ono po čemu se razlikuju ove dve grupe kad je reč o strategiji prevođenja jeste činjenica da eksperimentalna grupa ovu strategiju koristi opreznije, sa više svesti o zamkama direktnog prevođenja metafore. Pored toga, ovi su studenti veštiji u kombinovanju nekoliko različitih strategija sa prevođenjem, pa se tako ponekad oslanjaju na svoje znanje o svetu i koriste vanjezičke signale da bi elaborirali značenje fraze koju prvobitno prevode, kao što se vidi u (3).

(3)

S8-E2: *He is playing for high stakes*. Pa to bih ja prevela nekako za sve ili ništa. Ovaj, znači, on hoće ili da bude najbolji, u slučaju ovoga. Konkretno u ovom slučaju, znači, on hoće da bude taj reporter vrhovni, najbolji koji će izveštavati najbolje stvari. To je definitivno u Britaniji Vimblon između ostalog, u tenisu. I hoće to. Neće da bude neki osrednji tamo. E to bi bio on.

Nadalje, kognitivna strategija kontrastivne analize, koja na višim nivoima znanja podrazumeva kod studenata svest o međujezičkim razlikama, pronađena je samo u intervjuima sa studentima iz eksperimentalne grupe. U nekoliko navrata oni su poredili metafore u engleskom i srpskom, ali uglavom u situacijama kada su metafore u ta dva jezika iste ili veoma slične (4). U situacijama kada postoje međujezičke razlike verovatno nisu pribegavali strategiji kontrastivne analize, nego su koristili neku drugu strategiju za učenje jezika.

(4)

S7-E2: Ovde u sedmom je bilo: *Yes, I think it is really important not to just feel like a small cog, in a large machine*, kao taj mali zubac u, u celoj mašini, jednoj velikoj. Kao ne nešto što nije toliko važno, nešto što nije toliko bitno, nešto što je samo jedan mali deo. Tog celog sklopa. *Otherwise, you just become a, of one of those people who have power. A tool*. To mi je isto bilo vrlo lako, ovaj, zato što imamo slične metafore mislim u srpskom isto za tako, pa sam onda išla i malo i tom logikom. Tako da, to nije bilo teško.



Analiza intervjua iz druge faze ukazuje da je napredak eksperimentalne grupe evidentan. Naime, eksperimentalna grupa je samostalno počela da upotrebljava strategiju prevođenja, za razliku od kontrolne, koja se i dalje oslanja na vođstvo i uputstva tokom intervjua. Ovim studenti iz eksperimentalne grupe jasno pokazuju da su tu strategiju uspešno internalizovali nakon jednog semestra nastave, čime su korak bliže autonomiji u učenju stranog jezika i uspešnom, samostalnom delovanju prilikom korišćenja metaforičkog vokabulara. Osim toga, studenti iz eksperimentalne grupe počeli su da koriste i jednu novu strategiju, čija upotreba nije primećena kod studenata iz kontrolne grupe.

### 5.3. Treća faza istraživanja

Nakon dva semestra nastave, tokom kojih su i kontrolna i eksperimentalna grupa pohađale časove na jezičkih veština, pri čemu je input eksperimentalnoj grupi obogaćen vežbama za razumevanje i upotrebu metaforičkog vokabulara, sproveden je treći i konačni test u ovom istraživanju, nakon čega je intervjuisano 19 studenata. Analizom materijala iz intervjua može se nepobitno utvrditi da eksperimentalna grupa i dalje pokazuje napredak, mada ga pokazuje i kontrolna grupa, što se može objasniti činjenicom da su imali pet časova nedeljno nastave na predmetu koji se bavi jezičkim veštinama.

Što se samih strategija tiče, može se ustanoviti da su studenti iz obe grupe koristili gotovo podjednak repertoar, premda na drugačiji način i u drugačijem obimu. Kao što će se iz primera videti, studenti iz eksperimentalne grupe strategije su koristili upošljavajući više vrsta znanja i povezujući različite sadržaje na različite načine, dok su studenti iz kontrolne grupe strategije primenjivali relativno ograničeno i pojednostavljeno, sa malo kombinovanja i povezivanja među samim strategijama. Obe grupe su koristile i kontrastivnu analizu i prevođenje, pri čemu je značajna činjenica da je strategija kontrastivne analize nova u kontrolnoj grupi, dok je kod eksperimentalne ustanovljena još u prethodnoj fazi istraživanja.

Tako se strategija prevođenja opet koristila naporedo sa strategijom analize izraza, i to iz istih razloga koji su navedeni u prethodnom odeljku: prilikom analize izraza studenti ključne komponente prvo prevedu na srpski, na taj način sebi olakšavajući proces razumevanja, a onda prevedeni izraz analiziraju. Drugim rečima, prevod niko od studenata ne koristi kao samostalnu strategiju, očigledno pošto su svesni zamki koje takav pristup krije. Tako u (5) studentkinja iz eksperimentalne grupe prevodi *whiter than white*, što joj ujedno služi i kao analiza, jer na osnovu toga dolazi do gotovo sinonimnih značenja „neprikosnoveno, bez greške“.

(5)

S9-E3: *The behaviour of players in the national football team should be whiter than*, tu ne znam. Tu nisam ništa stavila. *Whiter than white* možda?

Autorka: Da.

S9-E3: Belje od bele. Znači, mora da bude baš neprikosnoveno. Baš onako, da bude super njihovo ponašanje. Baš ono bez, bez greške.

Strategija kontrastivne analize je ranije pronađena kod studenata iz eksperimentalne grupe, a sada i kod studenata iz kontrolne grupe. Ovo svedoči o celokupnom rastu jezičke kompetencije kod svih studenata u uzorku, kao i o povećanoj svesti o međujezičkim razlikama, što je verovatno rezultat dva semestra nastave tokom kojih su slušali nekolike lingvističke predmete.

Ono po čemu se razlikuje upotreba ove strategije kod studenata iz eksperimentalne i kontrolne grupe jeste činjenica da eksperimentalna grupa vešto i opretno kombinuje kontrastivnu analizu sa drugim strategijama (elaboracija, znanje o svetu, analiza izraza, itd.), što se vidi u (6), dok studenti iz kontrolne grupe i dalje ne pokazuju samostalnost pri upotrebi ove strategije, nego je potrebna stalna pomoć i vođstvo da bi pojasnili razloge za odabir ove strategije (7).

(6)

Autorka: Zašto baš kažemo *sharp tongue*?

S10-E3: Oštar jezik. Pa zato što je jezik povezan sa rečima tim teškim. I ako je verovatno oštar, verovatno su i te reči oštre i prodiru, ne znam. U srce pogađaju nekoga, ili tako eto.

(7)

S1-K3: Za ovo prvo sam stavila.... Stavila sam *spineless*.

Autorka: Aha. *Lacking courage and determination*? Zašto je to *spineless*?

S1-K3: I kod nas se koristi beskičmen kad je neko tako...

Autorka: A zašto? Kakve veze ima kičma sa time da li je neko beskičmenjak? Zašto baš taj deo tela?

S1-K3: Čini nas uspravnim, valjda. Šta ja znam, valjda zbog toga.

## Zaključak

Način na koji se koriste strategije prevođenja i kontrastivne analize otkriva dosta o znanju, veštinama i kompetencijama studenata, pošto njihova upotreba ukazuje, ne samo na znanje i maternjeg i stranog jezika, nego i na određeno iskustvo koje leži iza više od decenije učenja stranog jezika. U većini slučajeva studenti pokazuju svest o međujezičkim razlikama i sposobnost da uoče zamke koje se kriju u naizgled sličnim strukturama, pa, zahvaljujući i jezičkom znanju i iskustvu u upotrebi jezika, tim područjima koračaju polako uz razmišljanje i razmatranje međujezičkih razlika.

Kako vreme prolazi, sve je uočljivija činjenica da eksperimentalna grupa samostalno koristi strategije koje se oslanjanju na maternji jezik, kao i da su prilikom upotrebe opretni, ali i kreativni. Drugim rečima, iako su svesni zamki u koje ih može odvesti direktno prevođenje sa jednog jezika na drugi, oni taj problem rešavaju tako što nepoznatom značenju prilaze iz nekoliko različitih uglova putem nekih strategija, što ih naposljetku najčešće dovodi do tačnog rešenja. Nasuprot tome, kontrolna grupa ne pokazuje isti stepen strateške kompetencije jer su

uglavnom nesamostalni, tj. potreban im je čitav niz potpitanja da dođu do tačnog odgovora. Osim toga, njihova sposobnost kombinovanja različitih strategija je neuporedivo manja, što im svakako predstavlja veliku prepreku u dolaženju do pravog značenja metaforičkog izraza.

Na kraju se može zaključiti da razvoj metaforičkog razmišljanja i pripadajuće strateške kompetencije kod studenata, kao i izgradnja njihovog samopouzdanja po pitanju ovakvih veština i znanja, mogu samo da doprinesu rastu njihove autonomije i povećanju sposobnosti da sa uspehom uče (i nauče) strani jezik.

## Literatura

- Brinkmann, S. 2008. Interviewing. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications. Dostupno na: [http://www.sage-ereference.com/research/Article\\_n239.html](http://www.sage-ereference.com/research/Article_n239.html) [7. 12. 2008.]
- Eisner, E. W. 1991. *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Klikovac, D. 2000. *Semantika predloga*. Beograd: Filološki fakultet.
- Kövecses, Z. 2002. *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. and M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Lazar, G. 1996. Using Figurative Language to Expand Students' Vocabulary. *ELT Journal* 50/1, 43–51.
- Littlemore, J. 2001. An Empirical Study of the Relationship Between Cognitive Style and the Use of Communication Strategy. *Applied Linguistics* 22/2, 241–265.
- Littlemore, J. and G. Low. 2006. *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- O'Malley, J. M. and A. U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Richards, K. 2003. *Qualitative Inquiry in TESOL*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Weinstein, C.E. and R.E. Mayer. 1986. The Teaching of Learning Strategies. In: M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 315–327.
- Williams, M. and R.L. Burden. 2001. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Biljana Radić-Bojanić

## **ROLE OF THE MOTHER TONGUE IN THE COMPREHENSION OF METAPHORICAL EFL VOCABULARY**

Summary: Metaphorical vocabulary of the English language often presents a problem to EFL students both in respect to productive and receptive skills. One possible way of overcoming this is the development of metaphorical comprehension strategies, which contribute to better understanding and production as well as the development of learner autonomy in the field of metaphorical vocabulary. Two very frequent strategies, translation and contrastive analysis, rely on the use of the mother tongue, which has both good and bad sides. While, on the one hand, these strategies can be useful as a starting point in EFL material analysis, they should not be the only step that students take. This paper analyzes the use of these two strategies in a one-year experiment which included English language majors at the B2 level. Students were periodically interviewed and the content analysis of these interviews has shed light on how both the experimental and control groups use these two strategies, how this process changes over time and how strategic instruction affects the progress of students.



