



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Јована З. Томић Куркић

**УТИЦАЈ СРПСКОГ КАО МАТЕРЊЕГ
ЈЕЗИКА НА УСВАЈАЊЕ ФРАНЦУСКОГ
КАО ЦИЉНОГ ЈЕЗИКА**

докторска дисертација

Крагујевац, 2023



UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF PHILOLOGY AND ARTS

Јована З. Томић Куркић

**THE INFLUENCE OF THE SERBIAN AS A
MOTHER TONGUE ON THE ACQUISITION
OF FRENCH AS A TARGET LANGUAGE**

Doctoral Dissertation

Kragujevac, 2023

Аутор
Име и презиме: Јована Томић Куркић
Датум и место рођења: 07.01.1984. Крагујевац
Садашње запослење: професор латинског језика у Првој крагујевачкој гимназији
Докторска дисертација
Наслов: Утицај српског као матерњег језика на усвајање француског као циљног језика
Број страница: 182
Број слика: 9, графикана: 23, табела: 7
Број библиографских података: 91, број извора са интернета: 7
Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу
Научна област (УДК): 37.091.3::811.133.1'243(043.3) 811.163.41:811.133.1(043.3)
Ментор: Др Иван Јовановић, ванредни професор, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет
Оцена и одбрана
Датум пријаве теме: 04.06.2015.
Број одлуке и датум прихватања теме докторске/уметничке дисертације: IV – 02-265/6 од 15.03.2017
Комисија за оцену научне заснованости теме и испуњености услова кандидата:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Др Ненад Крстић, редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду 2. Др Ана Вујовић, ванредни професор, Учитељски факултет, Универзитет у Београду 3. Др Тијана Ашић, редовни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу
Комисија за оцену и одбрану докторске/уметничке дисертације:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Др Јелена Јаћковић, доцент, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет 2. Др Вања Манић Матић, доцент, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет 3. Др Милка Николић, ванредни професор, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет
Датум одбране дисертације:

Речи захвалности:

Желела бих да се искрено захвалим свом ментору проф. др Ивану Јовановићу на несебичној помоћи и драгоценим сугестијама током израде докторске дисертације.

Такође се захваљујем претходном ментору, проф. др Ненаду Крстићу, на конструктивним критикама и речима подршке.

Посебно сам захвална кодиректору тезе, господину Жеремију Соважу (Jérémi Sauvage), на свој подршци коју сам имала током студијског боравка у Монпељеу и могућностима да сакупим податке у Француској.

Такође се захваљујем професоркама Кристел Уе (Cristel Houée) и Флоранс Гиро (Florence Guiraud) које су ми љубазно омогућиле да својим присуством на њиховим часовима сакупим неопходан материјал за рад.

Искрено сам захвална својим ђацима без чијег учешћа у истраживању ову дисертацију не би било могуће реализовати.

Своју захвалност дугујем такође и својој породици и њиховом безграничном стрпљењу и несебичној помоћи, а пре свега мојој ћерки Аники на неисцрпној инспирацији.



*Докторску дисертацију
са пуно љубави
посвећујем својој ћерки Аники*



Наслов: Утицај српског као матерњег језика на усвајање француског као циљног језика

Резиме:

Основни предмет овог рада је усвајање француског језика код ученика чији је матерњи језик српски, па самим тим и позитиван и негативан трансфер услед контакта ова два језика.

Циљеви овог рада могли би се сврстати међу теоријске и практичне. Теоријски циљ рада односи се на проблематику учења и усвајања језика и анализу и расветљавање психолошких, психолингвистичких и когнитивних процеса усвајања и коришћења страног језика. Теоријски циљ односи се на разумевање процеса учења и усвајања језика и разумевање металингвистичке свести ученика. Практични циљ овог истраживања је да отвори нове идеје за стратегије чије би примењивање у настави језика довело до ефективнијих резултата, тачније до бољих компетенција на француском језику. Такође овај циљ се односи на начин предавања француског језика у школским оквирима и анализирање самог процеса и начина извођења наставе, те да се путем емпиријског истраживања дође до што ефикаснијих решења која би олакшала учење и усвајање француског језика.

У раду се примењује мешовита метода истраживања: квантитативно истраживање односи се на тест за одређивање нивоа знања француског језика и тест примене познавања граматике и служи за поређење нивоа знања између две групе учесника истраживања – ученика у Србији и алофоних ученика у Француској. Квантитативно истраживање односи се на поређење усмене и писане говорне продукције ове две групе.

Рад се састоји из пет поглавља. У првом поглављу дат је предмет и циљ рада, затим основне хипотезе, као и методологија рада. У другом поглављу дефинисани су појмови учења и усвајања језика, дат је преглед теорија о усвајању језика, а затим и метода и фактора који утичу на учење/усвајање. У трећем поглављу дате су лингвистичке карактеристике француског и српског језика и описане неке сличности и разлике у структури ова два језика. Четврто, кључно поглавље, бави се током истраживања и представљањем резултата. Након детаљног описа методологије и тока истраживања, представљени су резултати истраживања, након чега следи дискусија резултата. Резултати из овог поглавља су сажети у петом поглављу које представља закључак, педагошке импликације и препоруку за будућа истраживања.

Кључне речи: усвајање језика, језици у контакту, позитиван и негативан трансфер, интерференција, француски језик, српски језик

The dissertation title: The Influence of the Serbian Language as a Mother Tongue Language on the Acquisition of the French as a Target Language

Summary:

The main subject of this paper is the acquisition of French language in students whose mother tongue language is Serbian, which simultaneously leads to the occurrence of positive and negative transfer due to contacts between these two languages.

The aims of this particular paper could be classified as the theoretical and practical ones. The theoretical aim of the paper itself refers to all the issues related to language acquisition and learning, complete with unravelling the psychological, psycholinguistic and cognitive processes of language acquisition and learning and use of a foreign language. The theoretical aim refers to the comprehension of the process of language acquisition and learning along with understanding the metalinguistic awareness of learners. As regards the practical aim of our research, it is related to devising new ideas for construing various strategies, the implementation of which would increase teaching effectiveness and produce better results, or more precisely, it would lead to acquiring better competencies in the French language. Furthermore, this particular aim refers to the French language teaching methods used within the school system, along with the analyses of the very process of teaching and various teaching methods as well, so that more efficient solutions could be obtained by means of empirical research and used for the purpose of facilitating the process of learning and acquisition of the French language.

Mixed methods research is applied in this paper: the quantitative research, which entails tests used for the purpose of measuring the French language proficiency complete with grammar tests, is used to compare the levels of knowledge of the French language between the two groups of our study participants – students in Serbia and allophone students in France. The quantitative research refers to the comparison between oral and written verbal production of the abovementioned groups.

This paper consists of five chapters. The first chapter is comprised of the following content: the subject of the paper, the aim of the paper, the main hypotheses along with the methods. The second chapter includes the definitions of both terms language acquisition and learning, the review of theories on language acquisition are given as well, complete with the methods and factors influencing the language learning/acquisition. The third chapter refers to the linguistic characteristics of the French and Serbian language. In addition, the same chapter consists of a presentation of similarities and differences observed in the structure of the abovementioned languages. The fourth chapter, the most significant one, is centred upon the research itself and the presentation of our findings. After a thorough presentation of the methodology and research, our ultimate findings are shown, being followed by the discussion chapter. The results observed in

this particular chapter are summarised in the fifth chapter which represents our conclusions, complete with all the pedagogical implications and our recommendations for further research.

Key words: language acquisition, languages in contact, positive and negative transfer, linguistic interference, the French language, the Serbian language

САДРЖАЈ

1.	УВОДНИ ДЕО.....	1
1.1.	Уводне напомене о теми и структури дисертације, дефинисање термина.....	2
1.2.	Предмет докторске дисертације.....	2
1.3.	Циљ докторске дисертације.....	4
1.4.	Хипотезе од којих се полази у истраживању.....	4
1.5.	Методолошки приступ.....	5
1.6.	Претходна истраживања.....	7
1.7.	Значај докторске дисертације.....	8
2.	ТЕОРИЈСКИ ОКВИР.....	9
2.1.	Дефинисање термина.....	9
2.2.	Правци у усвајању матерњег језика.....	10
2.2.1.	<i>Когнитивна теорија о усвајању језика.....</i>	<i>10</i>
2.2.2.	<i>Теорија социјалног интеракционизма.....</i>	<i>11</i>
2.2.3.	<i>Теорија о инеизму језика.....</i>	<i>12</i>
2.2.4.	<i>Бихејвиористичка теорија о усвајању језика.....</i>	<i>13</i>
2.3.	Језик као оруђе за акцију.....	13
2.4.	Језик као процедурално знање.....	15
2.5.	Брунеров модел „ослонца“.....	17
2.6.	Усвајање језика.....	18
2.6.1.	<i>Усвајање наспрам учења страног језика.....</i>	<i>18</i>
2.6.2.	<i>Разлика између усвајања страног и матерњег језика.....</i>	<i>21</i>
2.6.3.	<i>Хипотеза разлике између усвајања Л1 и Л2.....</i>	<i>21</i>
2.6.4.	<i>Хипотеза природног редоследа (Natural Order Hypothesis).....</i>	<i>22</i>
2.6.5.	<i>Хипотеза суштинске разлике (Fundamental Difference Hypothesis).....</i>	<i>23</i>
2.6.6.	<i>Тихи мод (The Silent Way) и Тотални физички одговор (Total Physical Response).....</i>	<i>24</i>
2.6.7.	<i>Хипотеза међујезика (Interlanguage Hypothesis).....</i>	<i>25</i>
2.6.8.	<i>Хипотеза мониторинга – надзора (Monitor Hypothesis).....</i>	<i>29</i>
2.6.9.	<i>Хипотеза језичког инпута (Input Hypothesis).....</i>	<i>30</i>
2.6.10.	<i>Интеракциона хипотеза.....</i>	<i>30</i>
2.6.11.	<i>Хипотеза усмерене пажње (Noticing Hypothesis).....</i>	<i>31</i>
2.6.12.	<i>Хипотеза разумљиве продукције (аутпута).....</i>	<i>31</i>
2.6.13.	<i>Екменова хипотеза различите обележености.....</i>	<i>32</i>
2.7.	Утицај Л1 на усвајање Л2 (THE NATIVE LANGUAGE EFFECT).....	33
2.7.1.	<i>Левелтов модел односа између матерњег и страног језика.....</i>	<i>34</i>
2.8.	Фактори и стратегије у учењу језика.....	37
2.8.1.	<i>Фактори у учењу језика.....</i>	<i>37</i>
2.8.2.	<i>Стратегије у учењу језика.....</i>	<i>41</i>
2.8.3.	<i>Стилови учења језика.....</i>	<i>42</i>

2.8.4. Акултурација – важан фактор при усвајању Л2	43
2.9. ЛИНГВИСТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ КОЈЕ СЕ БАВЕ АНАЛИЗОМ ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЗА НА Л2	44
2.9.1. Анализа грешака.....	45
2.9.2. Контрастивна анализа	49
3. ЛИНГВИСТИЧКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ	51
3.1. КРАТАК ОСВРТ НА НЕКЕ ОД РАЗЛИКА ИЗМЕЂУ СРПСКОГ И ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА.....	51
3.1.1. Типологија језика.....	51
3.1.2. Ортографија у српском и француском језику	54
3.1.3. Фонологија	54
3.1.4. Граматика	60
4. ИСТРАЖИВАЊЕ	80
4.1. ТОК ИСТРАЖИВАЊА	80
4.1.1. Методологија истраживања	80
4.1.2. Мерни инструменти истраживања.....	80
4.1.3. Узорак – испитаници истраживања.....	84
4.1.4. Ток истраживања и начин прикупљања података	91
4.2. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА.....	91
4.2.1. Анализа резултата прве групе испитаника	91
4.2.2. Анализа резултата друге групе испитаника	119
4.3. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА	139
ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ОБУХВАТА.....	139
4.3.1. Дискусија резултата теста за утврђивање нивоа знања	140
4.3.2. Дискусија резултата теста за идентификацију са француским језиком	141
4.3.3. Дискусија резултата теста са граматичким садржајем	142
4.3.4. Дискусија резултата анализе грешака у писменом изражавању.....	146
4.3.5. Дискусија резултата анализе грешака у усменом изражавању	147
5. ЗАКЉУЧАК ИСТРАЖИВАЊА	149
5.1. ОПШТИ ЗАКЉУЧАК	149
5.2. ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА	152
5.3. ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ	152
5.4. БУДУЋА ИСТРАЖИВАЊА.....	153
6. ЛИТЕРАТУРА.....	154
ПРИЛОЗИ.....	162
БИОГРАФИЈА АУТОРА	168
ИЗЈАВЕ	169

1. УВОДНИ ДЕО

1.1. Уводне напомене о теми и структури дисертације, дефинисање термина

Дисертација *Утицај српског као матерњег језика на усвајање француског као циљног језика* представља обраду основних теоријских и практичних приступа лингвистичког феномена усвајања страног језика у школским оквирима. Као таква, ова тема дотиче комплексност наставног процеса, методологије и дидактике наставе страног језика, али се пре свега окреће проблему усвајања језика из угла ученика и когнитивним и металингвистичким процесима до којих долази у току усвајања језика. Такође, ова дисертација делом припада и области пимењене лингвистике, прецизније усвајању језика (ен. *language acquisition* фр. *l'acquisition du langage*).

Истраживање ће бити конципирано као комбинација квалитативног и квантитативног емпиријског истраживања у којем се врши поређење две групе које се налазе у процесу учења/усвајања француског језика, али у различитим условима. Наиме, прва група се састоји од ученика који су говорници различитих матерњих језика, а усвајају француски језик у франкофоној средини, заправо у оквиру школовања у Француској. Другу групу чине ученици, чији је матерњи језик српски, који француски усвајају као други страни језик у школским оквирима у Србији. Истраживање је замишљено као поређење резултата тестова граматичког знања и корпуса, који чине усмено и писмено изражавање на француском, ове две различите групе ученика. Пошто се у овом истраживању бавимо учењем француског као страног, у даљем тексту ћемо користити термин циљни језик или скраћеницу Л2, док ћемо за метрњи језик користити ознаку Л1.

Структура докторске дисертације:

Рад се састоји од пет поглавља.

У првом поглављу ћемо најпре дефинисати појмове учења и усвајања језика, као и остале појмове који су значајни са усвајање језика. Затим ћемо се осврнути на теорије о усвајању језика, а затим и на методе у усвајању језика, као и на факторе који утичу на учење/усвајање.

Друго поглавље представља поређење француског и српског језика. Приликом контрастивне анализе ова два језика инодевропске породице настојаћемо да дамо највеће сличности и разлике, да бисмо уочили евентуалне могуће потешкоће за србофоне ученике. У овом поглављу користимо се студијама Владе Драшковића, Татјане Шотре, Оливере Дурбабе и Ненада Крстића који су се на овим просторима највише бавили упоредном анализом ова два језика.

У трећем поглављу описаћемо методологију коју смо користили током истраживања и сам ток прикупљања података.

У четвртном поглављу дајемо простор емпиријском истраживању које представља упоредну анализу корпуса. Употребљени контрастивни приступ обухвата упоредну анализу граматичких тестова, упитника слободне форме на тему личне идентификације са

француском језиком и упоредну анализу писмених и усмених продукција обе групе испитаника, након чега следи дискусија резултата

Пето поглавље представља преглед резултата добијених анализом уз изношење ограничења са којим смо се сусретали приликом спровођења истраживања. На основу резултата добијених квалитативним и квантитативним истраживањем износимо закључак истраживања и одговарајуће педагошке импликације. Такође предложени су и одређени правци који могу да буду од користи за будућа истраживања.

1.2. Предмет докторске дисертације

Предмет ове дисертације је усвајање француског језика, прецизније код ученика школског узраста у Србији, и поређење њиховог начина усвајања са њиховим вршњацима који француски језик уче у Француској, али долазе из различитих култура и њихов матерњи језик није француски.

Покушаћемо да ближе објаснимо овакав предмет истраживања. Наиме интересовање за учење француског језика у школама у Србији бележи извештај пад у последњој деценији, што се још више убрзава у последњих неколико година. Иако је француски заступљен у основни и средњим школама, и ученици имају могућност да га одаберу као други страни језик, све више је ученика који се одлучују за немачки језик, док романски језици, међу којима су у понуди француски, италијански и шпански, остају мање заступљени. Француски, као најзаступљенији међу романским језицима је све ређи избор ученика, нарочито у централној Србији. Овакво стање изненађује још више ако у обзир узмемо чињеницу да пре двадесет и више година није било индикација за овакав развој догађаја. За тих двадесет година сведочили смо „гашењу“ француског језика у многим школама и замени истог немачким језиком, чија је популарност и даље у порасту.

У анкети која је спроведена код ученика који су узраста старијих разреда основне школе, а чији ће резултати прецизније бити дати касније током овог истраживања, један од наведених разлога био је то што је француски оцењен као језик који је тежак за усвајање. Једна од најчешћих контраверзи у Србији поводом француског језика је да је то језик који је „тежак“ за усвајање. Ово општеприхваћено мишљење отвара питање да ли за такав став постоје научна утемељења. На основу тог гледишта отварају се и многа друга питања: Да ли постоје језици који су тешки и лаки, да ли је то објективна карактеристика једног језика или зависи искључиво од тачке гледишта, односно нашег Л1 (матерњег језика)? Да ли сличности у језицима олакшавају њихово учење? Да ли је француски језик подједнако тежак различитим говорницима метрњих језика? Сва ова питања могу да се подведу под једно комплексно питање, а то је: *да ли је француски језик тежак само говорницима српског језика или и говорницима других страних језика?*

Ученици основних школа су у обавези да од првог разреда уче енглески језик, а од петог, што чини почетак другог циклуса основног образовања, почињу са учењем још једног страног језика. Сви ученици који су учествовали у овом истраживању су говорници и школују се на српском језику. Дакле њихов Л1 је српски, али треба узети у обзир да је претходно усвојен, заправо језик који је још увек у процесу усвајања у њиховом случају енглески, што одређује француски као други страни језик Л3. У наставку ћемо за

француски задржати ознаку Л2, да не би дошло до забуне, али видећемо да је ситуација код ученика у Француској још комплекснија.

Предмет овог истраживања је усвајање француског код србофоних ученика, па ћемо покушати да направимо поређење наших ђака са алофоним ђацима у француској, који такође уче француски као страни језик. Термин алофон (allophone) је реч која је од недавно у употреби у француском језику и која означава особе које не говоре француски као матерњи језик, већ су говорници неких других језика. У француским школама такви ученици могу бити различитог порекла и долазе најчешће из Магреба и европских земаља као што су Шпанија или Немачка. Оно што је заједничко овим ученицима је да као матерњи говоре неки други језик у односу на француски, и да су француски углавном учили или у оквиру неке установе пред свој долазак у Француску. Оно што међутим прави велику разлику у односу на учење француског у Србији у односу на учење Француског у Француској, је сам начин на који се француски ученицима представља. Наиме, методологија француског који усвајају алофони ученици не предвиђа учење француског језика само као дисциплине саме за себе, већ као средства комуникације за све активности у школи. Ми ћемо покушати да на неки начин занемаримо ову последњу чињеницу у нашем истраживању, свесни разлике коју носи учење страног језика у земљи у којој се тај језик говори и учења у оквиру школске институције. Оно што је предмет овог истраживања је разлика у начину усвајања језика. Иако на усвајање језика утиче и начин предавања језика у школи (фр. culture éducative), ово истраживање се бави језичким компетенцијама ученика и поређењем ових компетенција између србофоних и осталих ученика.

На избор оваквог предмета истраживања утицало је више фактора. Најпре, примећено је да србофони ученици овладавају спорије компетенцијама у француском језику него после истог временског периода учења енглеског језика. Из угла професора, а на основу анкете извршене 2013. године у оквиру мастер рада аутора овог истраживања¹ наставници примећују исте грешке код ученика из генерације у генерацију. Француски језик посматран је као „тежак“, не само у поређењу са другим романским језицима, већ и у односу на немачки. И на крају, интересовање за француски језик је у знатном паду у односу на предходне године, и тај пад интересовања има тенденцију да се настави. Сви ови фактори постављају питања: *Шта је то што француски језик чини тежким? Да ли је то недостатак његовог присуства у медијима, захваљујући којем бисмо били изложени говору, па би нам на тај начин изговор постао ближи и лакши? Или се ради о методама које се користе у настави француског језика и које не фаворизују довољно комуникацију? Или смо једноставно својим говорним подручјем и матерњим језиком условљени да француски језик усвојимо спорије?*

Ово последње представља проблематику нашег истраживања и покушаћемо да дамо одговор. Да ли нас срски језик као матерњи, који припада групи словенских језика ограничава или успорава наше усвајање француског као романског језика?

¹ Мастер рад : *Interlangue serbe-français* (Српско-француски међујезик) одбрањен је 2014. године на универзитету Монпеље II: *Montpellier II Sciences et techniques*.

1.3. Циљ докторске дисертације

Циљ овог истраживања јесте да одговори на раније постављено питање: **Да ли постоји научна основа која потврђује да је усвајање француског као Л2 условљено матерњим језиком?**

1. Општи циљ овог истраживања је класификација до сада поменутих знања о датом предмету. Прецизније, њен циљ је анализа процеса учења и разумевање металингвистичке свести ученика. Анализирајући међујезик ученика и његовим поређењем са говорницима осталих језика имаћемо јаснији увид у потешкоће приликом учења и у стратегије које могу да олакшају учење француског.

2. Један од његових циљева је да осветли проблематику учења и усвајања језика и да објасни не само шта ученик усваја и користи, већ на који начин усваја одређена знања и како их користи. Како су предмет истраживања управо процеси, стратегије, активности и операције које управљају усвајањем и комуникацијом на страном језику, циљ нам је да их ближе објаснимо. Дакле, један од циљева овог истраживања је анализа и расветљавање психолошких, психолингвистичких и когнитивних процеса усвајања и коришћења страног језика ради лакшег управљања процесом учења и усвајања језика.

3. Практичан циљ овог истраживања би био коришћење анализираног међујезика ученика као инпута² у настави француског језика. Осим дескриптивног карактера, проучавање металингвистичке свести кроз анализу изражавања на француском језику нам пружа увид у начин усвајања језика и отвара нове идеје за стратегије чије би примењивање у настави језика довело до ефективнијих резултата, тачније до бољих компетенција на француском језику. Поред тога што ово истраживање има за циљ да пружи низ дескрипција и анализа језичких продукција говорника различитих Л1 на француском језику, његов циљ је да се те анализе искористе за боље и ефикасније предавање и усвајање француског језика.

4. Ова дисертација има за један од својих циљева расветљавање контраверзе везане за француски језик и начин његовог предавања у школским оквирима и анализирање самог процеса учења и начина извођења наставе. Укратко, циљ дисертације је да се путем емпиријског истраживања дође до што ефикаснијих решења која би олакшала учење и усвајање француског језика.

1.4. Хипотезе од којих се полази у истраживању

Основне хипотезе докторске дисертације од којих се у раду полази су следеће:

1. Грешке србофоних ученика при продукцији на француском језику су настале под утицајем српског као матерњег језика, дакле српски језик као матерњи језик (Л1) игра важну улогу у настанку тих грешака.

² Сегмент говорног и писаног језика коме су ученици изложени у току учења или употребе страног језика. (Крашен 1982.)

2. На основу хипотезе да на усвајање циљног језика утиче матерњи језик, међујезик србофоних и других алофоних ученика, матерњих говорника других језика, се разликују, па се стога и грешке код писаних и усмених продукција ученика који су говорници различитих матерњих језика разликују у односу на грешке србофоних ученика.
3. Ученици који су матерњи говорници других романских језика и брже лакше усвајају француски и развијају све четири језичке компетенције у односу на ученике који су матерњих говорници српског језика.
4. Ученици који усвајају француски језик у франкофоној средини лакше остварују говорну компетенцију на том језику у односу на ученике који уче француски језик у Србији.
5. Ученици који живе у Француској су у стању да за исти временски период учења остварују боље резултате на тестовима граматичког знања у односу на ученике који та знања стичу у школама у Србији.

1.5. Методолошки приступ

Како би се применио што детаљни приступ феномену који проучавамо и како бисмо добили што адекватније резултате за анализу и приказ резултата користили смо квантитативну и квалитативну анализу.

Први део истраживања који обухвата три упитника спада у мешовиту методу истраживања (ен. *mixed method approach*) јер у себи комбинује квалитативна и квантитативна истраживања. Према Њунану (1992:4) квантитативна истраживања су: објективна, орјентисана ка циљу, дедуктивна и представљају генерелизацију. Квалитативна истраживања су субјективна, орјентисана ка процесу, индуктивна и негенерализована. Свесни осетљивости материје и субјективности међујезичког простора одлучили смо да граматички тестови буду обрађени у оквиру квантитативног, док су искази обухваћени квалитативним истраживањем. Добра страна квалитативног истраживања су практични резултати, док се лоша страна огледа у немогућности генерализације на ширу популацију. Како је један од циљева истраживања примена резултата у настави, његов већи део припада квалитативном истраживању.

Три упитника у првом делу истраживања односе се на: тест за утврђивање нивоа знања, тест граматичког знања и слободни упитник у вези са ставовима и мотивацијом за учење француског језика, кога смо назвали: тест личне идентификације са француском језиком.

Први тест који одређује ниво познавања француског језика према Заједничком европском оквиру (ЗЕО) (фр. *Cadre européen commun de référence pour les langues* *CECRL*) на француском се назива Делф. За утврђивање нивоа знања ученика обе групе коришћен је Делф тест за ниво А1 који означава ниво елементарног коришћења језика од укупно шест нивоа компетенције³. Од четири компетенције обухваћене тестом: писмено разумевање, писмено изражавање, усмено разумевање и усмено изражавање, коришћен је део теста за проверу компетенције *писменог разумевања* и *изражавања*. Тест једоступан

³ Језичка компетенција обухвата знања о језику, вештине и способности. Дурбаба (2005:136)

на интернет страници: <https://www.francepodcasts.com/wp-content/uploads/2020/06/Sujet-candidat-DELF-A1-3.pdf>.

Други тест који одређује ниво познавања граматике спада у квалитативно и квантитативно истраживање јер користи методу дистрибуције одговора у виду графика и статистичку методу приказа процената тачних решења. За граматички тест смо се одлучили зато што се „граматичко знање може лакше, економичније и брже проверити него писана и усмена језичка продукција“ Дурбаба (2005:163). Већина тестова за проверу знања страног језика у Србији је граматички орјентисана зато што је лакше и прецизније дефинисати граматичку норму од комуникативно-прагматичке, па је лакше и спровести евалуацију. Због тога се често степен усвојености граматике „узима за референтну вредност укупног наставног процеса“ (idem). Тест се састоји од пет вежбања, од чега су два вежбања *комплементациона* (глагол који је дат у инфинитиву треба написати у личном глаголском облику), два вежбања су *трансформациона* (придев из облика мушког рода треба пребацити у женски род и именицу из једнине у множину) и једно вежбање је *конструкционо*: два глагола наведена у инфинитиву треба написати у свим лицима презента.

Трећи упитник у коме ученици изражавају лични став, потешкоће у учењу и став према култури земље језика који уче представља квалитативно истраживање у коме дескриптивном анализом поредимо одговоре обе групе. Индуктивном методом, на основу сличности и аналогија одговора ћемо донети закључак у вези са мотивацијом, очекивањима и уверењима везаним за учење француског. Питања у упитнику су отвореног типа.

Други део истраживања представља квалитативно истраживање и садржи два дела.

У првом делу анализирамо језичке облике писане у форми слободног есеја. Врста форму коју анализирамо назива се слободно-креативно писање (Каст 1999:29), док је метода коју користимо класификација грешака. Грешке су класификоване према критеријумима више аутора: Ричардс (1971, 1974), чија је основна подела грешака на *интерлингвалне* и *интралингвалне*, Којаниз (2005.), који се бавио анализом грешака у односу на њихово припадање синтагматској и парадигматској оси. Код друге групе испитаника, као помоћни метод, за ближе одређивање порекла и детаљног објашњења појединих грешака користимо методе којима су се у својој анализи исказа србофоних ученика на француском служили Ненад Крстић (2008.) и Татјана Шотра (2005.) Код анализе грешака ове групе користили смо и дескриптивну методу представљања међујезичког трансфера на семантичком плану према Татјани Шотри у којој су у виду табеле представљене: језичка продукција ученика, смисаоно језгро замишљено на српском језику и адекватна језичка продукција на француском. (Шотра 2005:197)

У другом делу анализирамо језичке форме у оквиру *слободно-усмереног разговора* (*фр. entretien*). Разговор представља дијалог везан за главну тему у оквиру кога се отварају споредне теме. Ову врсту усмене комуникације типолошки ћемо сврстати у *слободни исказ* – *expression libre* (Е. Bérard 1991:79). Овај део такође спада у квалитативна истраживања а метода коју користимо је дескриптивна анализа и класификација грешака. Усмени искази ученика су методом транскрипције представљени у форми *покретљиве констелације* (К. Бланш-Бенвенист 1997:16). Метода покретљивих констелација пружа бољи увид у говорне чинове, понављања приликом говора, паузе и прозодијске елементе. Приликом дескрипције грешака користили смо анализу интерференције између матерњег и циљног

језика и методу класификације грешака према Којанизу, као и методу анализе порекла и узрока грешака према Крстићу и Шотри.

1.6. Претходна истраживања

Ово истраживање спада у ред лингвистичких студија проучавања језика у контакту. Ослањајући се на бројне студије о међујезику и међулингвистичком простору још од Селинкера (1972.), Фогела, Кордера, Андерсона, ова студија припада струји социјалног когнитивизма Виготског, Брунера и Бронкара, а такође и савременим проучавањима језика Гаонака и Банжа.

Од осамдесетих година прошлог века постоје бројна истраживања о језицима у контакту. Неки од њих односе се на проучавање језика ван учионице (Келерман, Џорденс Џејкоб и Лукас), такозваним „зарањањем“ у језичку средину (фр. *par immersion*) док су се неки аутори посебно бавили усвајањем језика у „вођеном (контролисаном) окружењу“ (фр. *en milieu guidé*) (Банж 2005, Бијалисток 1979, Керол, Тревиз 1979), што значи у учионици и ушколским оквирима.

Џејкоб и Лукас (Giacobbe & Lucas) (1980 и 1982) проучавали су усвајање шпанског језика код франкофоних ученика у контролисаном окружењу. Да би схватили процес усвајања ови аутори користили су појмове микросистема и интермедијарног микросистема. Од ученика се очекивало да уоче морфолошку опозицију између глагола *ser* и *estar* на шпанском, која је слична оној која се манифестује кроз глаголе *avoir* и *etre* у француском. У овом случају први микросистем води порекло од сличности ова два језика. Други микросистем представља генерализацију о употреби шпанских глагола који се удаљава од Л1, али још увек није идентичан са Л2. Ово истраживање показало је да ученици доносе неке закључке, али да ти закључци нису ни близу систематском поређењу ова два језика.

Џејкоб (1989. 1990.) је проучавао усвајање француског код два хиспанофона ученика у „природном окружењу“ (фр. *en milieu naturel*). Као и у претходном истраживању и у овом је идеја била да се докаже да се у усвајању језика ученици ослањају на сличности између Л1 и Л2. Он је упоредио једног хиспанофоног ученика који је створио претпоставку да ће супресија последњег вокала или консонанта у шпанској вишесложној речи створити лексему на француском са другом ученицом која на основу сличности француског и шпанског није успоставила ову исту генерализацију. На овај начин Џејкоб је показао да различити ученици неће створити исте претпоставке о сродним језицима. Међутим и различити ученици могу имати исте претпоставке везано за неке микросистеме, као што је то био случај између два испитаника, који су да би усвојили повратне глаголе у француском, сличности са истим пронашли у свом Л1, односно шпанском. Џејкоб је у овом истраживању извео закључак да ученици у Л1 налазе порекло систематичности Л2: „Користећи Л1 као „претходни систем“ (фр. *système préalable*) ученик претпоставља истом систематичност Л2.“ (наведено у Вероник 2012:12)⁴

У својим истраживањима Банж (2005) се посветио стицању аутоматизма и говорне навике у учионици као месту за учење. У неким својим радовима он разликује учење и

⁴ Превод Ј.Т.К.

усвајање језика, тако што само учење језика у учионици сматра потенцијалном усвајањем, ако се за то створе одговарајући услови. Сматра да од дијалога наставник-ученик, као и од дидактичког материјала највише зависи процес стицања говорне навике који назива *аутоматизацијом знања* (фр. *automatisation des savoir-faire*). У својој књизи објавио је истраживање у коме се бави стицањем говорне навике на немачком, са посебном пажњом посвећеном усвајању претерита у немачком. Акцент његовог истраживања је на стварању услова да се у учионици покрене процес усвајања језика.

Ан Тревиз (Anne Trévis) (1979.) је проучавала специфичност исказа франкофоних ученика на енглеском језику. Она се интересовала за когнитивне феномене као што су металингвистичке репрезентације и декларативно знање у усвајању страних језика. Иако не разликује учење од усвајања, Тревиз сматра да се аутоматизација нових правила другачије усваја у школи и ван ње, па је закључак њених истраживања да је у настави језика неопходно увести металингвистички дискурс који би служио као инпут у настави. Тај дискурс је замишљен као скуп знања, више мање свесних и вербализованих који би смањили разлику између језика у међулингвистичком простору.

У српским академским круговима највећи део студија везаних за међујезички простор припада Татјани Шотри, која се бавила формирањем исказа српских студената на француском као страном језику. У својој студији „Како проговорити на страном језику“ она је у форми слободног интервјуа сакупила усмене исказе студената француског језика на разне теме и представила прозодијске, морфосинтаксичке и лексичке одлике њихових исказа. Методом класификације је упоредила семантичко језгро исказа на српском језику са фосилизованом међујезичком интерпретацијом и адекватним језичким изразом на француском језику. На нашим просторима ово је, до сада, најсвеобухватније истраживање усменог говора. Закључак истраживања је да је комуникативни приступ пресудан за развијање језичког израза.

Значајне доприносе у поређењу француског и српског језика, као и настави француског језика на нашим просторима дали су Ненад Крстић и Оливера Дурбаба. Крстић је својом свеухватном студијом упоредио преводе француских дела и дао допринос семантици, док је Дурбаба својим детаљним увидом у начин извођења наставе на француском језику дала значајан допринос у области дидактике француског језика.

1.7. Значај докторске дисертације

Значај ове теме огледа се у непостојању великог броја упоредних студија француског и српског језика, као и студија које се баве усвајањем француског језика на нашим просторима. Примењена лингвистика, методологија и дидактика су гране лингвистике које се најбрже развијају, стога истраживања у специфичним областима ових грана чине део општег корпуса и основу за будућа истраживања.

Главни допринос ове дисертације огледа се у чињеници да она пре свега пружа аналитички приступ тешкоћама у учењу и неправилностима у писаним и усменим продукцијама на француском језику. Стога се значај ове дисертације огледа у олакшавању учења освешћивањем процеса који доводе до тих неправилности и у предложеним дидактичким импликацијама на основу анализа.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

2.1. Дефинисање термина

Како је предмет овог истраживања језик као говорни чин и усвајање језика, а такође и анализа металингвистичких процеса при усвајању језика, најпре морамо дефинисати сам појам језика и одредити приступ усвајању језика.

Да бисмо говорили о језику морамо најпре да направимо разлику између анализе *језика као система*, са лингвистичке тачке гледишта, и *језика као средства комуникације*, на основу психолингвистичког приступа. Овај други приступ је теоријска основа која ће бити примењена, с обзиром на то да се у истраживању анализира усвајање језика, па се акценат ставља на његову комуникативну функцију, а не на класичну анализу језика.

Да бисмо направили паралелу између ова два приступа, осврнућемо се најпре на теоријску поставку Фердинанда де Сосира, који је језик посматрао као систем, у коме се језичке јединице одређују у односу на њихово место у систему. Целокупна Сосирова теорија заснована је на *теорији језичког знака*. „Језик је систем знакова међусобно повезаних тако да је вредност једног знака условљена присуством осталих.“ (Сосир 1996:25) У својој теоријској поставци Сосир је дефинисао три основна параметра за анализу језика: *језичка делатност* (language) је урођена способност људи да науче језик, (langue) је *језик као друштвени феномен*, као својина колектива, а појединац га непосредно остварује *говором* (parole).

Апстрактан део језичке делатности је језик, а конкретна реализација је говор. Говорне реализације морају бити у складу са нормама које намеће језик. Језик је, дакле, својина колектива и институционализован је, за разлику од говора. Језик је инваријантан – има ограничен број језичких јединица (фонема). Говор је варијантан, могућ је неограничен број комбинација са малим бројем фонема. Проучавање говора подразумева два дела: први за предмет има језик који је друштвени параметар и као такав је независан од појединца, док други има за предмет индивидуалне делове говора (parole) и подразумева и фонацију. Постоји међузависност језика (langue) и речи (parole). „Језик је неопходан да би реч била разумљива и успоставила све учинке, он је у исто време инструмент и производ речи, а реч је неопходна да би се језик успоставио и подразумева: а) индивидуалне комбинације које зависе од воље оних који говоре б) чинове фонације који су такође вољни и неопходни за извршење тих комбинација.“ (Сосир 1996:42)

Иако оваква поставка припада истраживањима са почетка двадесетог века, неретко ћемо наћи њене елементе у неким интерпретацијама теорија социо-когнитивне перспективе (Витгенштајн, Брунер, Банж). Виготски, који се пре свега бавио усвајањем матерњег језика, дао је свој допринос и у усвајању страног језика. Он полази од Сосирове поставке о језичком знаку да би дао своје виђење усвајања страног језика. Према Сосиру, наиме, језички знак (signe), који је основна јединица језика, повезује један концепт (signifié) и једну акустичку слику (signifiant). Виготски, пак, на основу концепта и акустичке слике сматра да ученик врши замену познатих елемената непознатим у једној већ постојећој структури. Тако би за сваки већ постојећи концепт на матерњем језику постојао одговарајући акустички знак на страном. Касније ћемо видети да процес усвајања страног језика није тако једноставан и да не може да се сведе на замену већ може да дође и

до усвајања нових концепата. Нове поставке о усвајању језика могу да допринесу разумевању усвајања језика, тим пре што језик посматрају из перспективе његове употребе. Међутим да бисмо говорили о језику као средству комуникације најпре морамо да се осврнемо на главне правце у усвајању матерњег језика кроз историју.

2.2. Правци у усвајању матерњег језика

Проучавања усвајања матерњег језика почињу још у античком добу, али се „почетком прошлог века дефинишу три јасна епистемолошка правца која ће касније служити као основа свим осталим теоријским гледиштима: Пијажеов конструктивизам, структурални нативизам Чомског и социјални приступ инспирисан Виготским.“ (Соваж 2015:50)

2.2.1. Когнитивна теорија о усвајању језика

Жан Пијаже 1923. објављује своје прво дело *Језик и мисао код детета* у коме износи да мишљење претходи језику и да је код деце у превербалном периоду социјална димензија одсутна. Како је мисао старија од језика и од њега независна, језик представља начин уобличавања мисли. То значи да се сазнање јавља у појединцу независно од социјалне интеракције. Когнитивни приступ се највећим делом заснива на идеји да сазнање претходи говору и утиче на њега што би значило да мисао структурира језик. Као две најважније карактеристике когнитивног приступа истакли бисмо следеће:

1. првенствено се бави психологијом
2. бави се особом као индивидуом и њеним психичким развојем, а мање релацијама особе и њеног социокултуралног окружења

Према Пијажеу (1955.) мисаони процеси не потичу из говора него из деловања. Главна карактеристика његовог гледишта је да се човек развија од индивидуалног бића према социјалном, а не обрнуто. Међутим, иако мисао претходи језику, погрешно је мислити да социјално окружење не игра значајну улогу у развоју језика, истиче у својим радовима Соваж. У својим каснијим радовима Пијаже и сам истиче значај социјалних односа у психичком развоју детета.

Према Пијажеу (1946.) процеси који одређују развој имају линеарну конструкцију и одвијају се у облику епизода. Епизоде представљају прелазак из стања мање равнотеже у стање веће равнотеже. Главни процеси који се дешавају у току учења су процеси *асимилације* (assimilation) и *акомодације* (accomodation). Соваж наводи (2015:36) да “окружење детета игра главну и непходну улогу да би се процеси *асимилације* и *акомодације* одиграли.“ Процес *асимилације* представља адаптацију нових знања у већ постојећи лингвистички систем – генерализацију, док други представља прилагођавање на нове лингвистичке карактеристике, односно промену већ стеченог знања у немогућности да се усвоји ново – *диференцијацију*.

Језик се код деце развија тако што дете полази од етапе имитације, затим измењене имитације, да би на крају дошло до правилно изговорених репрезентација. У вези са мишљењем о урођености језика, које ће у својој теорији најбоље заокружити Чомски,

Пијаже сматра да људско биће на рођењу располаже само функционалним механизмима, а ни у ком случају програмираним прекогнитивним структурама. Оно што је интересантно је да сам Пијаже, иако се сматра заговорником когнитивне теорије о усвајању језика, није проучавао развој језика код деце, већ је на основу вербалног понашања проучавао психички развој и механизме учења код деце.

2.2.2. Теорија социјалног интеракционизма

Као што и сам назив указује, социјални интеракционизам Виготског се од когнитивне теорије у усвајању језика разликује на основу значаја који придаје социјалном окружењу у учењу. У свом првом делу *Језик и мисао* (1934.) Виготски износи да усвајање језика није могуће без социјалног окружења. Говор и мишљење се јављају независно, али се у раном детињству повезују и стварају специфичне облике комуникације. Како мишљење и говор имају различите развојне корене, њихов однос током живота појединца није константан, већ се мења током човековог развоја. Језик и мисао се развијају у социјалној интеракцији, тачније свако знање се ствара на основу социјалне интеракције, и управо је социјална компонента та која детету омогућава приступ језику.

Говор обликује мисли, које према Виготском представљају целину, а не скуп речи, али се речима могу исказати, тачније мисао се у говору остварује. Језик, заправо, обликује оно што Виготски назива мисаоним процесима у које спадају способности планирања, процене, памћења и закључивања. На тај начин језик гради процесе мишљења, он не служи само за представљање или именовање појмова који се усвајају, већ учествује у њиховом стварању, усвајању и у њиховој даљој употреби. На тај начин језик задире у мишљење, које је без језика немогуће вербализовати и ова два процеса се непрестано прожимају. Мисао без језика је, према когнитивистима могућа, али не може бити материјализована, изречена и уобличена.

Многи аутори (Бронкар, 1997; Брунер, 1996; Банж, 2005; Гаонак, 1991) су своје теорије ослањали на социо-интерактивни приступ Виготског и излагали своје теорије као наставак или нешто измењену верзију овог приступа. Међу њима се истиче Бронкар, који предлаже једну нову перспективу психо-социјалних процеса. Бронкар заступа идеју *социо-дискурзивног интеракционизма* према којој људско биће располаже посебним инструментима који му омогућавају да остварује релације са својим окружењем. Језик, дакле, може да буде схваћен као један од тих инструмената, односно као *медијум* (Бронкар, 2004).

Брунер је на основу теорије Виготског развио и своју теорију 60-тих година прошлог века. Под утицајем Виготског сматра да социјална интеракција игра главну улогу у развоју језика, али осим ње истиче и утицај биологије и еволуције. Брунерова теорија налази се на средини између теорије Виготског, Пијажеа, а чак и Чомског. Као и Пијаже, Брунер истиче важност еволутивних процеса, али као Виготски истиче значај друштвеног међуделовања и начин на који то обликује дететов развој. Брунер такође предпоставља постојање апарата који функционише само у присуству татора који ученика води кроз учење језика и назива га ЛАСС (Language Acquisition Support System), што је преузето из теорија Ноама Чомског о ЛАД апарату (Language Acquisition Device). Овај апарат, као што ће у наредном поглављу бити речи, представља урођени систем језика, а преузимање

еволутивне карактеристике језика од генеративиста, уз истовремено задржавање идеје о значају социјалног окружења као предуслова за усвајање језика, представља синтезу између урођености и учења у социјалном окружењу, односно између генеративиста и интеракциониста.

2.2.3. Теорија о инеизму језика

Чини се да је највећи преокрет у схватању усвајања језика начинио Чомски шездесетих година двадесетог века, својом *генеративном граматиком* и теоријом о *инеизму језика* – урођеној способности учења језика. Његов први чланак објављен 1959. у ревији *Language* представља одговор на принципе бихејвиоризма и помера фокус према питању порекла језика и мишљења. Чомски сматра да је људима урођено да науче језик и да се учење језика не може заиста сврстати у учење као такво, већ да људска бића поседују предиспозицију да науче језик. Као основни аргумент Чомски наводи „ограниченост језичког инпута у поређењу са неограниченим бројем језичких исказа које је појединац способан да креира“ (Чомски 1959:12).

Његово објашњење је следеће: пошто у сваком језику постоји неограничено велики број исказа, а дете не може да научи све исказе напамет, процес усвајања не састоји се од имитирања или понављања кондиционираног од околине. Оно чиме Чомски објашњава учење језика, а што је један од најбитнијих појмова које Чомски уводи, је ЛАД (Language Acquisition Device) који представља: *систем урођених структура који је природан, биолошки и као такав заједнички свим људима*. Овај систем је присутан од рођења и захваљујући њему дете може да формира неограничен број исказа, у које спадају и искази којима дете није било изложено у свом окружењу. Чомски објашњава ЛАД као један биолошки и природни уређај који је урођен и заједнички свим људима. Захваљујући њему дете може да креира безброј нових фраза и исказа, којима раније није било изложено, на основу малог броја знакова и правила, којима је изложено.

На овај појам надовезује се и појам *универзалне граматике* (Univesal Grammar) који заједно са ЛАД апаратом чини окосницу теорије о инеизму Ноама Чомског. Универзална граматика, која се углавном скраћено обележава као У.Г. постоји на дубљем нивоу сваког језика. У сваком језику У.Г. која је за све језике иста ће се реализовати на нивоу површинске структуре језика која је специфична за сваки језик. Чомски повезује ЛАД и У.Г. теоријом да се дете *прилагођава* структури свог матерњег језика учачајући несвесно, а захваљујући урођеној способности, правила и структуре у свом матерњем језику, без праве потребе за језичком праксом и социјалном подршком из непосредног окружења. Дакле, „синтакса једног језика није резултат понашања, одговора на стимулус, већ је пре приказ једне урођене, биолошки засноване, компетенције, као што то показују деца чији су родитељи глуви, а која су способна да развију свој усмени говор.“ (цитирано у Соваж 2015:41)

Многи лингвисти су на основу теорије о инеизму изнели своје теорије у којима теорија о генеративној граматичи чини саставни део (Брунер, Пинкер 1994.). Теорија је доживела више трансформација, што од стране Чомског, што од стране његових следбеника.

Укратко смо представили најзначајније концепције у усвајању језика. Иако се ове концепције чине врло различитим, оне нису међусобно супротстављене. Оно што им је заједничко јесте значај социјалне компоненте током развоја језика, без које би он био немогућ. Социјални оквир је најзначајнији параметар за усвајање како матерњег, тако и страног језика. Међутим, поред већ поменутих теорија о усвајању језика, постоји још једна теорија чији значај није занемарљив у историји методологије језика, а која је настала као одговор на нативистичку теорију, а то је Скинерова бихејвиористичка теорија у усвајању језика.

2.2.4. Бихејвиористичка теорија о усвајању језика

Као битан и незаобилазан правац у психологији учења и усвајања, бихејвиоризам је нашао своју примену и у усвајању језика. Гаонак (1991.) истиче да чист бихејвиоризам као правац у усвајању језика заправо не постоји. Скинер (1957.) као родоначелник овог правца усвајање језика објашњава на истом основу као што објашњава и учење, а то је теорија о стимулусу и одговору (stimulus-response) где би стимулус био матерњи језик Л1, а одговор страни језик Л2.

У настави страних језика Скинер говори о *програмираном учењу*, где је принцип да се градиво подели на мање етапе, од којих свака носи нову информацију. Ученик се затим наводи на давање одговора, на пример задатак може бити попуњавање празнине у реченици. Према Скинеровој теорији учење је ефикасније ако се резултати одмах сазнају, а да се грешке, што је могуће више, избегну. У слушају грешке ученику ће се одмах саопштити тачан одговор, јер је циљ да ученик буде доведен до тога да следећи пут сам да тачан одговор. Гаонак наводи да овакво учење може да се употреби у иницијалној фази, код усвајања алфабета, фонема и неких основних информација.

Најочигледнија педагошка примена Скинерове теорије остварена је током 60-тих година у оквирима аудио-лингвалне методе. У оквиру ове методе граматика се усваја генерализацијом, без саопштавања правила, а учење језика се не сматра интелектуалном активношћу: „то није научити нешто, већ научити да радимо нешто“ (Гаонак 1991:26). То нас доводи до следеће етапе у којој се језику приступа као вештини, а не само као скупу знања.

2.3. Језик као оруђе за акцију

Већ смо поменули да, када се говори о језику из перспективе усвајања језика, језик се посматра у социјалном контексту и дефинише на основу његове употребе. Витгенштајн 1953. наводи да не постоји друга употреба језика осим интеракције најмање два учесника у неком социјалном контексту. Банж узима Витгенштајново дело „Investigations philosophiques“ (Филозофска испитивања) из 1953. као почетну тачку за дефиницију језика према коме се језик (langue) дефинише као оруђе за остваривање акције, а језик у употреби (langage) је сама акција. У овој концепцији језика (langue) као оруђа за акцију, језик је средство које служи да се саговорник у интеракцији наведе да реагује, што значи да

социјална активност претходи и одређује употребу језика. Овај приступ у усвајању језика се због тога наводи као социо-когнитивна перспектива.

Према овом приступу дете учи да мисли у исто време када учи и да комуницира. Према Витгенштајновој интерпретацији комуникација се код људи интегрише у систем људских активности. На основу тога говор треба анализирати као било коју акцију, а при томе узети у обзир да је акција активност која има за сврху прелазак из стања које се сматра мање задовољавајућим ка стању које је за субјекта више задовољавајуће.

Комуникација, према присталицама социо-когнитивног приступа, постоји у прелингвистичком периоду, јер дете најпре покушава да комуницира и захваљујући томе усваја језик. Ако би овакав присту превели Сосировом теоријом о језику рекли бисмо да је говор старији од језика. Говор претходи језику јер у прелингвистичком добу постоји као акција и пре усвајања матерњег језика и та прелингвистичка комуникација постаје премиса за усвајање матерњег језика (Брунер 1983). На основу тога Банж закључује да мишљење не може бити старије од говора јер је говор средство за уобличавање мишљења.

Социо-когнитивни приступ у анализи учења језика заснива се на два принципа:

- Принцип јединства когниције и
- Принцип генезе искуства у интеракцији

Према Банжу први принцип подразумева одбацивање теорије о јединственом језичком апарату Ноама Чомског и заснива се на две импликације:

Принцип јединства когниције заснива се на заснива јединственом когнитивном механизму. Према овом принципу „учење језика мора да буде објашњено као један део опште теорије учења.“ (Банж 2005:32) Банж се у објашњењу усвајања језика као дела општег когнитивног процеса окреће Андерсоновој теорији АЦТ (Adaptive Control of Thought) која укључује широк спектар когнитивних активности као што су: памћење, учење, размишљање итд. Овај постулат не значи да се сви страни језици усвајају на исти начин.

Друга импликација је одбијање дихотомије: учење наспрам усвајања језика. Банж сматра да нема разлога да мислимо да постоје два механизма усвајања и учења који се разликују. „Једноставније је мислити да постоји један јединствен и комплексан механизам усвајања језика, који спада у основне механизме учења и у коме треба разликовати социјално и когнитивно.“ (Банж 2005:33)

Други постулат социо-когнитивног приступа је одбацивање Пијажеовог генетичког индивидуализма према коме индивидуа сама развија механизме и процес учења и учи сама као субјекат без инструкторије и интеракције. Милер (1986.) сматра да тек у социјалној групи и на основу процеса интеракције са члановима групе индивидуа може да створи искуство које дозвољава даљи процес учења. Дакле, тек на основу дијалогских процеса који су могући у координацији менталних активности најмање две индивидуе и који су предуслов за учење, индивидуални процес учења се одвија у оквиру менталних процеса неке индивидуе. „Когнитивни индивидуални процес учења је омогућен и може бити покренут само интеракцијом са социјалним партнером“ (Банж 2005:34). Знања које ученик стиче су пренешена, или тачније омогућена адекватним формулама посредством „*тутора*“. Овај термин, који је увео Брунер, биће објашњен у следећем поглављу.

Иако овај приступ даје значај социјалној компоненти потребно је напоменути да не постоји антагонизам између когниције и интеракције. Да би се процеси учења сагледали у целости неопходно је сагледати интеракцију и когницију. Социо -когнитивни приступ не подразумева да се когнитивни поцеси ученика игноришу или да се њихово проучавање одложи, тек истовременим проучавањем ове две компоненте можемо добити целовиту слику усвајања језика.

2.4. Језик као процедурално знање

У оквиру социо-когнитивног приступа језику присталице ове перспективе усвајања језика разликују *процедурално* и *декларативно знање*, при чему знање језика припада овом првом – процедуралном знању.

Процедурално знање које поседује индивидуа је „скуп практичних правила која одређују његово понашање и конституишу когнитивну компоненту његових поступака“ (Банж 2005:36). Као што можемо да приметимо, процедурално знање се односи на поседовање вештине. Код Банжа налазимо и термин *savoir-faire*, док Брунер користи термин компетенција (фр. *competence*). Брунер компетенцију објашњава као интелигенцију у свом најширем смислу, као оперативно „знање како“ више него једноставно „знање да.“ (Брунер 1983:255)

Наспрам тога, декларативно знање је знање о чињеницама које смо ускладиштили у меморији, у које спадају и искуства субјекта. Андерсон објашњава да наш систем декларативног знања има способност складиштења у релативно не-анализираној форми наших искустава из било ког домена, рачунајући и научено знање (фр. *les enseignements*), моделе исправног понашања, успех и неуспех наших властитих покушаја итд. Главна карактеристика декларативног система је што он *не подразумева да знамо како ће то знање бити искоришћено*. То значи да лако можемо да сложимо то знање у наш систем, али да „значајан напор мора бити учињен када дође тренутак да то знање преточимо у понашање“ (Андерсон 1987:206).

Да бисмо објаснили како се понашање претвара у деловање, тј у понашање у виду неке акције, морамо прво да анализирамо акцију. Акција није било какво понашање, то је понашање вођено правилима и састоји се од две фазе: *когнитивне* и *оперативне*. Когнитивни део би било правило формулисано условима, околностима и циљем неке акције, а оперативни део би било деловање, или сама акција. Та акција, деловање или понашање би требало да модификује актуелно стање ствари у жељено стање. Банж формулише ово правило као инференцију типа: ако X онда уради У и даје пример у језику:

Ако је циљ да на енглеском кажеш множину именице *map*
и ако знаш да је множина именице : *map*
онда кажи: *map*

Дакле када подаци који су присутни у радној меморији могу да се „упаре“ са условима „продукције“ даје се наређење (онда кажи) и компетенција се претвара у понашање. Та ситуација „упаривања“ (*matching*) захтева пажњу и интерпретацију ситуације и ако се елементи који треба да се „упаре“ налазе у радној меморији онда практично правило може да се примени, или се примењује аутоматски, у зависности од нивоа учења.

Пошто смо објаснили декларативно знање, поставља се питање како се стиче процедурално знање. Одговор је: деловањем (Банж 2005:41). Решење ове наизглед парадоксалне формулације, да субјекат треба да усвоји знање делујући уз помоћ тог истог знања као да му је већ познато, лежи у интеракцији. Наиме, према принципима интеракционима ново знање долази споља, медијацијом другог актера који већ поседује то знање и тиме постаје *тутор* (tuteur). Ученик, кога Банж назива *новис* (novice) уз помоћ татора и сам делујући учи да делује, тј усваја нова знања. Тутор има само улогу медијације, а новис ће сам конструисати нови елемент знања који ће заузети место у његовом већ постојећем систему. Према Андерсону 1995. знање може да се конструише на три начина:

- открићем
- аналогичном
- директном инструкцијом.

При чему ни један од ова три начина не искључује интервенцију татора-медијатора.

Банж истиче да је аналогична посебно значајна у иницијалној фази усвајања језика, али посебан акценат ставља на конструкцију аналогичне од стране субјекта, на његов когнитивни напор који улаже користећи аналогичну. Према Банжу почетна тачка за учење није генерализовано правило, које се потом примењује на појединачне примере, већ напротив, појединачан пример из кога се индукцијом и генерализацијом усваја опште правило. “Учење општег правила остварује се индукцијом, генерализацијом, почев од појединачних примера.” (Банж 2005:43) Основну јединицу базе за учење чине јединство функције и форме, израза и његовог смисла. Ученик тек својим сопственим когнитивним радом може да интегрише ново знање у свој постојећи систем претходних знања. Да би могло да буде употребљено ново знање мора да нађе своје место у старом знању у коме оно прави модификацију, заправо врши извесне промене у већ постојећем систему оперативног знања појединца.

За усвајање процедуралног знања, као и декларативног, кључну улогу има *индивидуални когнитивни процес појединца*. Међутим иако се знање остварује когнитивним напором, оно не може бити имплементирано без *интеракције са социјалним партнером*. Управо ово је постулат социо-когнитивне теорије, да су *когнитивно и интеракционално неодвојиви и да су подједнако важни аспекти за стицање знања*. „Не учимо најпре да бисмо затим деловали. Нема специфичног механизма за учење који би затим био примењен на комуникацију: возећи учимо да возимо, комуницирајући (у пуном смислу термина делујући кроз језик) учимо да комуницирамо.“ (Банж 2005:47)

Након усвајања процедуралног знања као знања које се остварује кроз понашање, Банж говори о побољшању говорне компетенције коју он назива „*performance*“ (фр.). Ова фаза означава прелаз свесног коришћења информација у аутоматизовану радњу, где се знања користе уз минималан когнитивни напор. Дакле, ову фазу одликује мање свесно коришћење знања и когнитивних функција и Банж сматра да се до ове фазе долази употребом језика, односно процедуралног знања у различитим ситуацијама и промишљањем о тој употреби. Оно што је битно је да, када се говори о понављању неке радње, не мисли се на једноставно понављање операција без когнитивног дела којим би било пропраћено, већ свесно коришћење знања које представља акумулацију аутентичних искустава субјекта. „Овако анализирана аутоматизација се појављује као резултат дугог и прогресивног когнитивног рада ученика, која га доводи од свесне реализације, пуне

оклевања... до лаке, брзе и сигурније реализације“.(Банж 2005:48) Процедурално знање је резултат дугачког и комплексног процеса, а не тренутно усвајање језика. Учење, и употреба знања која има за циљ да пређе у аутоматизовану употребу на несвесном нивоу зависи дакле од когнитивног рада ученика и од начина вођења тог учења од стране татора.

2.5. Брунеров модел „ослонац“

Један од битних појмова за усвајање језика уопште је појам који је увео и објаснио Брунер и који се односи на подршку, ослонац приликом усвајања језика. С обзиром на то да се и матерњи и страни језик усвајају у социјалном контексту, дакле у интеракцији, разликујемо ученика, кога је Брунер назвао *новис* (novice, фр.) и учитеља кога Брунер назива *татор* (tuteur) или *медијатор* (mediateur). Улога татора је важна за процес усвајања језика јер он ученику даје *ослонац* (étayage, фр.), а његова интервенција подстиче ученика на когнитивну активност.

Дакле, за интервенцију коју Брунер назива ослонац (фр. étayage ен. scaffolding) предуслов је интеракција, а по социо-когнитивном приступу интеракција је и предуслов за учење језика. У овој посебној врсти интеракције имамо два саговорника, од којих један треба да пређе са актуелног нивоа познавања језика на виши ниво. Циљ је дакле да саговорник кога зовемо *новис* реши неки проблем у оквиру комуникације, односно усвоји неко знање које или не зна, или није сигуран да ли уме да га користи. Татор је саговорник који зна одговор и који ће својом интервенцијом омогућити решавање проблема свог саговорника. Дакле, тек у интеракцији ће се појавити решење које ће омогућити наставак интеракције. „Интервенција татора помаже новису да достигне неки циљ који без тога не би био могућ.“ (Брунер 1983:262)

Треба напоменути и да се процес ослонаца (étayage) састоји из два дела од којих смо први већ поменули. Други део је учеников индивидуални когнитивни рад који се надовезује на интервенцију татора. Интервенција је покретач, или подршка учениковог самосталног рада, а суштина ослонаца је да „учини дете или новис *способним да реши проблем*“, док се учење дефинише као „решење практичног проблема уз помоћ татора“. (Брунер 1983:263)

Бросар говори о Брунеровом моделу ослонаца у школским оквирима и наводи да, у тренутку када учитељ процењује да су ученици усвојили неко знање, јер су успели да одговоре на захтеве неког задатка, знање ученика је још увек далеко од усвојеног. Концепти који су усвојени у школским оквирима морају да прођу кроз бројне конекције у оквиру унутрашњег развоја ученика (фокусирање на нова знања, интеграцију у постојећи систем знања), током којих ће се „усталити повезаност између новоусвојених знања и спонтаних реакција ученика.“ (Бросар 1999:234)

Говорећи о инеизму Чомског, Брунер наводи да урођеност постоји, не у лингвистичком смислу, већ у смислу „карактеристичних људских акција које омогућавају декодирање језика на основу њихове употребе“. (Брунер 1983:210) Брунер уводи термин за механизам усвајања језика који пружа подршку деци када усвајају матерњи језик и који не би могао да функционише без помоћи одрасле особе и назива га ЛАСС (Language Acquisition Support System). Према Брунеру он структурира језички импут за ЛАД (Language Acquisition Device) и омогућава функционисање учења. Овај други појам, да

подсетимо, увео је Чомски и сматра да на основу тог урођеног апарата људска бића усвајају језике. Брунер проширује његову теорију сматрајући да интеракција ова два апарата омогућава учења језика. Дакле, иако не одбацује идеју о инеизму, усвајање је могуће само уз инструкцију коју он назива ослонац.

Банж објашњава ослонац наводећи шта није ослонац, на основу тога како је ту теорију конципирао Брунер. Ауторитарно решење учитеља није ослонац, јер искључује други саставни део, а то је когнитивни напор ученика. Тачан резултат није оно што може да се подведе под „ослонац“, јер је предуслов да би нешто назвали ослоном управо когнитивни рад на који је ученик подстакнут од стране свог учитеља. Ефикасан ослонац мора да остави ученику мало контроле: ученик мора да претпостави коју акцију треба да предузме, у ком тренутку и са којим циљем, да би операција, макар била завршена од стране учитеља, могла да постане аутоматизована (Банж 2005:53). Интеракција треба да се одвија у условима у којима ће ученик прогресивним радом моћи да претпостави решење пре него што постане сигуран.

2.6. Усвајање језика

Било да говоримо о матерњем или страном језику, у нашој литератури наилазимо на два појма: *усвајање* и *учење* страног језика. У овом поглављу најпре ћемо разјаснити дефиницију ових појмова и утврдити евентуалне разлике у домаћој и страног језика литератури.

2.6.1. Усвајање наспрам учења страног језика

Постоје три различита термина која се јављају у француској литератури, а која означавају учење страног језика. То су (*apprentissage*) учење језика, (*appropriation*) усвајање језика и (*acquisition*) стицање говорне навике. У нашој литератури говори се о учењу и усвајању језика, који су и у француској литератури два главна појма. Аутори праве разлику између учења и усвајања (Крашен и Терел 1983, Бијалисток 1979.), разликују учење у школском окружењу и ван школских оквира, у говорној средини Л2. Ови аутори се углавном баве метајезичком активношћу ученика. Аутори који су се претежно бавили дидактиком сматрају да се на подсвесном нивоу ови процеси е могу одвојити, те да се ова два процеса обједињују у јединствени подсвесни процес усвајања језика (Бес, Поркје, Брунер, Банж).

Учење језика као свестан процес (*apprentissage*), који поједини аутори као што је Крашен супротстављају усвајању језика (*acquisition*) дидактичари Х. Бес и Р. Поркје (Henry Besse, Raymond Porquier 1984.) обједињују под процесом *усвајања* (*appropriation*) који према њима представља поступак којим се ученик оспособљује да се служи страним језиком. Њихов модел усвајања страног језика сажима два различита модела: свесно *учење* и несвесно *стицање говорне навике*.

За Банжа, као што је већ било речи, ова два термина су еквивалентна и означавају комплексне процесе усвајања (*appropriation*) језика. (Банж 2005:32)

Насупрот бројним ауторима који не разликују учење и усвајање језика, Крашен (Krashen 1982, 1997.) у својој концепцији наставе језика разликује два дијаметрално супротна поступка: учење (*apprentissage*) и стицање говорне навике (*acquisition*). Овај приступ чини основу методе под називом Хипотеза *Природног приступа* или *Природног редоследа* (The Natural Approach, Natural Order). Као дидактичар који се залаже за стицање говорне навике на страном језику, Крашен је дефинисао своју концепцију у настави страних језика која има за циљ савладавање вештине комуникације на страном језику и елиминисање принципа учења, тј. даје предност комуникацији наспрам усвајања граматичких правила. Према Крашену формална правила, повратне информације и језички инпут чине основу језичких инструкција код учења језика. Свесно учење никада не постаје несвесно усвајање језика јер је усвајање језика процес који је у сваком погледу идентичан процесу који деца користе приликом усвајања матерњег језика, а Крашен је јасно дефинисао ове процесе и сматрао да се они могу одвојити.

Везано за Крашенову теорију, која је у највећој мери напуштена у данашњим приступима дидактици, најбитније је нагласити да је у њој кључна разлика између два процеса учења, али да се ти процеси не одвајају према томе да ли причамо о матерњем и страном језику. Када говоримо о матерњем свакако говоримо о усвајању језика, али то не искључује процес усвајања и када се ради о Л2. Да ли ће се активирати процес учења или усвајања управо зависи од избора метода које се користе. Крашенова методологија учења Л2 настоји да у што већој мери поистовети учење страног језика са начином на који деца усвајају свој матерњи језик. Усвајање језика се код деце одвија на подсвесном нивоу, што подразумева *усвајање језика без анализе самих језичких форми*. Ово подсвесно процесирање језика Бери Меклохлин је назвао *аутоматско процесирање језика са периферном пажњом на језичке форме* (McLaughlin 1990). Управо због тога овакав принцип учења језика Браун назива *аутоматизација* (ен. automaticity). „Деца лакше и брже прелазе у аутоматско процесирање језика у коме су језичке форме на периферији фокуса, док одрасли своју пажњу задржавају на аналитичком, контролисаном моду, где је фокус на делићима језика пре него што их сместе у меморију.“ (Brown 2001:55).

У пракси, Крашенова *Метода природног редоследа* (The Natural Order Approach) акценат ставља на *комуникативни принцип* и *језички инпут*. На тај начин, настоји се да се ученику усвајање страног језика приближи усвајању матерњег и да се тако тако уместо процеса учења активира процес усвајања или аутоматизација. Навешћемо карактеристике којима Крашен прави разлику између два ментална процеса, а након тога мишљење других дидактичара о хипотези да се два ментална процеса уопште и могу одвојити:

Татјана Шотра у својој књизи *Како проговорити на страном језику* (2006.) наводи чињенице којима Крашен карактерише ова два супротна ментална процеса:

1. Стицање је аналогно природном начину на који дете учи матерњи језик. Учење се ослања на свесно развијање језичких облика у школској средини.
2. Стицање говорне навике је подсвесни процес ..., а то значи да ученици несвесно стичу навику коришћења језичких облика и граматичких правила.
3. Стицање је синоним за имплицитно, неформално, природно учење. Учење – синоним за експлицитно, формално, мислеће ... ученици су свесни свих језичких чињеница и граматичких облика исказа.

4. Кориговање грешака не може утицати на стицање, као што не утиче ни код детета, где се језик развија према сукцесивним етапама без обзира на корекције.
5. Учење никада не може постати стицање; један процес не може прећи у други и обрнуто. То су два независна процеса који не утичу један на други. (преузето из Шотра 2006:23)

Крашенова дихотомија се данас сматра неодрживом и већина данашњих аутора нису присталице овог мишљења. Таквом мишљењу припада и Татјана Шотра која сматра да између подсвесног и свесног механизма усвајања језика постоји непрекидна интеракција. Многи аутори одбацују Крашену концепцију јер се темељи на неухватљивим критеријумима (Гаонак, МекЛохлин). Бери МекЛохлин (Barry McLaughlin) сматра да његова теорија није одржива, најпре због чињенице да су централни појмови који треба да буду тестирани *усвајање* и *учење* нејасно дефинисани. Бес и Поркије деле ово мишљење тврдећи да се ова два процеса, *усвајање* и *учење*, непрекидно преплићу. Као дидактичари они заступају став да се „ни један приступ у учењу језика не залаже искључиво за процес стицања језичке навике, односно за процес усвајања који би искључио свесно учење граматичких правила.“ (1984:91)

Међутим, Крашен није једини дидактичар који се залагао за овакав приступ. Крашен (1981.) и Бијалисток (1979.) разликују *експлицитно* или *металингвистичко знање* и *имплицитно знање*. Према овим ауторима имплицитно знање долази из усвајања, док експлицитно знање долази из учења. Имплицитно знање је наравно више присутно током учења у језичкој средини Л2, док је у школским оквирима експлицитно знање присутније. Бијалисток је у својим радовима покушавала да опише метајезичку активност ученика. Научници који су се такође бавили металингвистичким знањима и покушавали да их опишу и вербализују су Баји (Bailly 1984.), Гакоми и Вијон (Gaicomi & Vion 1986.), Бушар и Де Нучезе (Bouchard & De Nuchèse, 1987.). У својим проучавањима дошли су до следећих заједничких карактеристика метајезика:

- хетерогеност металингвистичких репрезентација, и
- различити степен њихове свесности и могућности вербализације.

Научници који на било који начин разликују учење и усвајање језика, било да је то експлицитно наглашено као код Крашена, или присутно у форми проучавања усвајања језика искључиво у говорној средини (фр. *par immersion*) углавном припадају когнитивном правцу усвајању језика. Међутим, неки аутори (Тревиз 1979.) сматрају да је усвајање могуће и у школским оквирима, али да се начин стицања аутоматизације разликује.

Разлика између ова два процеса никада није јасно дефинисана, и остаје да се утврди до ког степена постоји учење језика, а када наступа усвајање или аутоматизација, чак и у школским оквирима. Стога ћемо заузети став да се разлика између учења и усвајања огледа највише у терминологији. Чак и аутори који се баве усвајањем језика у учионици касније зазимају став да се ти процеси прожимају и, иако је могуће да користе различите когнитивне стратегије, не могу се одвојити један од другог. У даљем истраживању користимо израз *усвајање страног језика* који обједињује овде поменуте процесе.

2.6.2. Разлика између усвајања страног и матерњег језика

Као што смо у претходном поглављу видели, аутори заузимају различите ставове по питању усвајања и учења страног језика. Када говоримо о разликама и сличностима између усвајања страног и матерњег језика та разлика се продубљује, па су неки аутори заузели потпуно супротне ставове. У зависности од тога да ли се усвајање матерњег разликује и да је чак редослед усвајања супротан у односу на учење страног (Виготски), до тога да се једина разлика у усвајању Л1 и Л2 огледа у спољним факторима и околностима под којима се учење одвија (Елис) формиране су и различите хипотезе о усвајању страног језика. Постоје такође и аутори које су своје хипотезе о усвајању Л2 базирали на разликама између усвајања Л1 и Л2 (Блеј-Вромен). У наредним поглављима представићемо најзначајније хипотезе о усвајању језика.

2.6.3. Хипотеза разлике између усвајања Л1 и Л2

Осим усвајања матерњег језика Виготски је дао и своје поставке о усвајању страног језика. Он је сматрао да се разлика огледа у когнитивним процесима који су задужени за усвајање Л1 и Л2 и у редоследу усвајања.

Као психолог Виготски је сматрао да се знања конституишу на матерњем језику, а да учењем Л2 долази само до замене већ постојећих појмова другим терминима. Л2 дакле, није у вези са конституисањем нових знања и формирањем когнитивних процеса, који се догађају истовремено са усвајањем Л1. Осим ове, Виготски наводи још једну битну разлику: код матерњег језика усваја се најпре комуникација, а такво усвајање језика карактерише као процес који иде одоздо на горе, према комплекснијим нивоима језика, док се код страног језика усваја алфавет, сложени граматички процеси и дефиниције и такав процес је окарактерисан као процес одозго на доле.

Неки аутори су као разлику између учења страног и матерњег језика као полазну тачку узели *разлику у когнитивном развоју*. Према Поркјеу и Пиу учење Л1 се разликује од учења Л2 најпре по томе што усвајање страног језика након пубертета није везано за когнитивни развој, као што је то случај код усвајања матерњег језика. Међутим, они такође наглашавају да основна активност у усвајању и коришћењу страног језика не може да се сведе на систем лингвистичких и комуникативних правила. То је когнитивна активност, која као и код сваког другог учења, покреће код индивидуе механизме *перцепције, обраде, складиштења, изражавања и разумевања*. Штавише, разумевање исказа и функционисања одређених језичких правила покреће међусобно различите операције. За разлику од стратегија које се јављају током когнитивног развоја и током усвајања матерњег језика, стратегије учења страног језика према овим ауторима спадају у основне и универзалне заједничке процесе усвајања страног језика. Они наводе да учење страног језика обухвата два нивоа когнитивне активности: „један који се бави обрадом података и усвајања језика и други који прилагођава матерњи језик институциона- лизованим ограничењима учења, што најчешће значи – стратегијама предавања страног језика.“ (Поркје, Пи 1991:247)

2.6.4. Хипотеза природног редоследа (Natural Order Hypothesis)

Насупрот томе, Род Елис (1985.) разматрао је хипотезу да је учење страног исто што и учење матерњег језика ($L2 = L1$). Ова хипотеза назива се хипотезом идентитета, *природног редоследа* (код Крашена 1982. под условом да се усвајање $L2$ одвија на исти начин као $L1$), *развојних секвенци* (код Елиса 1985.) и настала је на основу нативистичке теорије, а везује се највише за истраживања која су обављале америчке лингвистице Хајди Далей (Heidi Dulay) и Мартина Барт (Martina Burt) (Dulay/Burt 1974). Истраживања су вршена у вези са усвајањем енглеског, немачког, француског и руског показала су исти редослед усвајања морфосинтаксичких секвенци код спонтаног усвајања језика, ван школских оквира.

На основу истраживања, одрасли ученици усвајају другачије $L2$ у односу на децу која усвајају $L1$. Елис наводи године, односно узраст, као фактор који отежава испитивање ове хипотезе, те да то „може једноставно да осликава разлику у менталном капацитету, који се мења са годинама и који је у интеракцији са процесом учења језика. Другим речима, било која разлика између усвајања $L1$ и $L2$ можда није резултат учениковог претходног знања $L1$, већ других фактора који су у вези са процесом старења.“ (Елис 1985:65) Разлику у когнитивном развоју, о коме говоре Поркје и Пи, Елис једноставно објашњава разликом у менталном капацитету.

Истраживања која су ишла у прилог овој хипотези показала су да:

- 1) Ученици пролазе кроз исте фазе учења језика у почетним стадијумима учења: тихи период у коме не долази до језичке продукције, пролажење кроз формуластичку фразу карактеристичну по употреби готових образаца без рашчлањивања и анализирата исказа, као и прибегавање морфосинтаксичкој и семантичкој симплификацији (цит. према Дурбаба 2001:72).
- 2) Усвајање морфолошких карактеристика, као што је наставак у енглеском у глаголском времену се код већина испитаника одвија по сличном или истом редоследу. У одређеним сегментима усвајања $L2$ редослед је исти као у усвајању $L1$, а редослед се одвија у одређеним етапама које не зависе ни од учениковог $L1$ ни од узраста. (према Дурбаба 2001:81)

Елис је у вези са овом хипотезом поставио још једно питање: *Да ли су стратегије које се користе за усвајање $L1$ и $L2$ исте?*

У одговору на ово питање Елис се ослања на менталистичку теорију учења језика као система који се постепено приближава циљном језику. Одговор који он даје је: *ако су стратегије које ученик користи у учењу одређене менталним механизмима, а ти механизми су урођени, онда ће се усвајање $L1$ и $L2$ одвијати на исти начин.*

Међутим не постоје поуздани механизми за утврђивање ове претпоставке, па чак и ако је теорија о урођености језика тачна, и даље не можемо са сигурношћу да тврдимо да се ти исти механизми користе за усвајање страног језика. Различите околности под којима се одвија учење (школски оквир, учење у иностранству) такође могу да утичу на избор когнитивних стратегија, па би учење могло да се разликује и прилагођава окружењу и да зависи од околности и од индивидуе, односно од спољашњих и унутрашњих фактора.

Главни недостаци ове хипотезе су што се Елис у својим истраживањима углавном базирала на природном усвајању Л2 код деце, што нам говори о процесима усвајања, али резултате не можемо применити на учење у школским оквирима. Ова хипотеза је у својој најјачој формулацији углавном напуштена, али је задржан став по питању редоследа развојних секвенци. Недостаци се такође односе на степен остварености компетенција у Л2. Иако је редослед усвајања секвенци исти, стадијуми на којима се ученици задржавају су различитог трајања, а на вишем ступњу учења могу се приметити неусвојени елементи из нижих фаза развоја.

2.6.5. Хипотеза суштинске разлике (Fundamental Difference Hypothesis)

Научник који је поставио значајне поставке о разлици између усвајања Л1 и Л2 зове се Роберт Блеј-Вромен. Према његовој теорији усвајање Л1 и Л2 су фундаментално различити, а доказе за то налазимо у специфичностима начина усвајања Л2. Треба напоменути да је у својим истраживањима поредио усвајање матерњег језика код деце и страног језика код одраслих особа, што свакако са собом носи поједине разлике које се огледају у факторима и стратегијама које смо већ описали. Своју тезу засновао је на следећим аспектима:⁵

- 1) *Мањак успеха*: деца успевају да у потпуности овладају својима матерњим језиком, док одрасли ретко кад у достигну компетенцију изворног говорника.
- 2) *Генерални неуспех*: овај постулат се не разликује превише од претходног. Ученик Л2 може да се приближи изворном говорнику, али никада не може да достигне исти акценат или да познаје fine граматичке обрте. У вези са овим неки научници износе неслагање, па тако степен у коме ученици Л2 овладавају језиком Селинкер процењује на 5%.
- 3) *Варијације у успеху, правцу и стратегији*: постоје велике варијације у успеху, начину на који одрасли уче и стратегијама које примењују да, чак и кад бисмо поредили сличне субјекте, приближно истих година, постоје велике разлике у успеху које нису у корелацији са осталим факторима.
- 4) *Варијација у циљевима*: разлике постоје не само у степену остварености, већ и у врсти компетенције коју одрасли ученици теже да усвоје: једни нагињу ка стицању флуентности, другима је битно гомилање вокабулара, трећи улажу напоре око граматичке тачности, иако нису остварили флуентност, док они који јесу не производе граматички исправне исказе.
- 5) *Фосилизација*: говорили смо о овом феномену кога је Селинкер назвао фосилизацијом – када ученици достигну одређени ниво и остану стабилизирани на том нивоу. Најчешће се примећује када ученици достигну ниво који осигурава комуникативну компетенцију иако је граматика на нижем нивоу. Занимљиво је да је фосилизација непознат појам у Л1, а врло чест случај у Л2.

⁵ Robert Blay-Vroman цитирано према: https://www.researchgate.net/profile/Robert_Bley-Vroman/publication/240412239_The_Logical_Problem_of_Foreign_Language_Learning/links/55671a8008aecd777378100/The-Logical-Problem-of-Foreign-Language-Learning.pdf

- 6) *Интуиција*: иако имамо развијен језички осећај за тачне и нетачне исказе у Л1, када је у питању Л2 нисмо сигурни за исказ који чујемо или произведемо да ли је тачан. Чак и напредни ученици Л2 имају мањак граматичког просуђивања, што наводи на закључак да учење Л1 и Л2 не активира исти когнитивни систем.
- 7) *Важност инструкције*: за учење Л1 настава није потребна, док је опште прихваћено мишљење да је вођено учење битно за усвајање Л2.
- 8) *Корекција грешака*: иако корекција у Л1 не доводи до бољег и успешнијег стицања комуникативне способности (став који заузимају пре свега присталице генеративне граматике, али и они који припадају другим теоријама), док је генерални став присталица свих теорија да грешке и њихово исправљање имају позитивну страну, иако су неки мишљења да рад на грешкама није неопходан.
- 9) *Улога афентивних фактора*: на усвајање Л1 не утичу опште карактеристике личности и остали фактори (поглавље 3), док код усвајања Л2 они играју важну улогу.

Ова терија, иако не може у потпуности да се примени на ово истраживање јер се бавимо поређењем истих старосних структура и њиховог учења Л2, ипак нам даје значајне поставке у вези са разликама између усвајања Л1 и Л2 које могу да се примене и на циљну групу овог истраживања.

Управо захваљујући овом принципу сличности и разлика између усвајања Л1 и Л2 имамо широк спектар различитих метода за учење страних језика. Кроз историју усвајања језика смењивале су се бројне методе, које су начин усвајања страног језика заснивале на поистовећивању са усвајањем матерњег или управо на истицању разлика у процесу учења Л1 и Л2. У неким методама усвајање Л2 је изједначено са усвајањем Л1 (Total Physical Response), док се код неких усвајање Л2 знатно разликује у односу на усвајање Л1 (The Silent Way). (Brown 2001:28-29)

2.6.6. Тихи мод (The Silent Way) и Тотални физички одговор (Total Physical Response)

Оно што је интересантно је да ове две методе, иако по принципима учења различите, не стављају у први план свесно учење-памћење. Укратко ћемо изнети њихове основне принципе:

Тихи мод (The Silent Way) заснива се на индуктивним процесима у учењу и охрабрује ученике у истраживању наспрам понављања и меморисања градива. Ученици раде на решењима језичких проблема, заступљен је групни рад, па се од ученика очекује да сарађују, а наставник је углавном тих. Наставник даје ученицима кратке стимулусе у виду речи или реченице, док ученици међу собом долазе до превода или одговора уз минималну повратну информацију наставника. (Richards и Rodgers 1986.)

Тотални физички одговор (Total Physical Response) је метода која је заснована на идеји да је памћење повезано са моторним активностима. Учење Л2 је поистовећено са начином на који деца уче матерњи језик. Ашер (Asher 1977.) је приметио да деца током усвајања матерњег језика слушају језик дужи период пре него што проговоре, а слушање је праћено физичким покретима. Настава овог метода је конципирана на језичком инпуту, ученици слушају инструкције и извршавају команде. Пример таквих команди би био:

Затвори врата. Устани. Седи. итд. Ова метода је била ефективна на почетним нивоима учења, али је губила на ефективности како су ученици напредовали.

2.6.7. Хипотеза међујезика (Interlanguage Hypothesis)

Хипотеза о међујезику је најсвеобухватнија хипотеза, која је имала највише присталица и представља полазну тачку за многе педагошке импликације. Појам који је од највећег значаја за међусобни утицај језика у контакту је међујезик (interlanguage) који је дефинисао Селинкер 1972. године.

Овај појам Селинкер користи да би означио унутрашњу граматику коју стварају ученици страног језика на свом путу ка циљном језику. О овом феномену је било речи и пре него што је Селинкер дао назив који је од тада био прихваћен, па су различити аутори користили различите термине да означе овај појам: Немсер (1971) говори о *апроксимативним системима* (approximative systems), а Кордер (1971) о *идиосинкратичким дијалектима* (idiosyncratic dialects) и *транзиционалној компетенцији* (transitional competence).

Главна разлика коју је Селинкер уочио између усвајања матерњег и страног језика је појава *фосилизације*⁶ до које не долази приликом усвајања матерњег језика. Селинкер је приметио да многи ученици никад не достигну ниво изворног говорника у учењу страног језика (процент који он наводи је 95 посто ученика, иако неки аутори сматрају да се тај ниво никад и не достиже) и да је појава фосилизације неизбежна колико год се ученик приближио језику изворног говорника. Ученици престају са учењем пре него што достигну крај *међујезичког континуума*, док њихов међујезик још увек садржи нека правила различита у односу на правила циљног језика. Присталице инеизма Ноама Чомског то објашњавају тиме што апарат ЛАД који је Чомски дефинисао као урођену способност за учење језика не функционише исто после такозваног критичког периода и учење језика након тог периода активира друге когнитивне процесе у односу на урођене процесе којима дете усваја матерњи језик. Увек присутна дијалектологија између учења и усвајања страног језика (Крашен) и питање да ли се страни језик може усвајати несвесно на исти начин као и матерњи, довела је до тога да се усвајање страног језика посматра другачије у односу на усвајање матерњег језика. Селинкер је, међутим, изнео тврдње да мали број одраслих особа може да савлада успешно страни језик јер настављају са коришћењем ЛАД (acquisition device) и после пубертета.

Дакле, одрасла особа усваја Л2 на исти начин на који дете усваја Л1 тако што трансформише универзалну граматику у структуру граматике циљног језика. Овај процес подразумева реактивацију *латентне језичке структуре* (latent language structure). Они ученици који не достигну компетенцију изворног говорника и код којих долази до фосилизације из неког разлога нису у стању да активирају латентну језичку структуру, већ користе општији когнитивни механизам који је Селинкер назвао *латентна психолошка структура* (latent psychological structure). Према Селинкеру учење језика код одраслих особа може да се одвија на два различита начина: ученик може да користи исте механизме као у

⁶ Ситуација када се код ученика јавља блокада у напредовању у учењу страног језика пре него што достигну компетенције изворних говорника.

усвајању Л1, или може да користи алтернативне механизме који су одговорни за друге типове учења независно од учења језика. Термин који се касније користио да опише ове механизме учења Л2 био је *когнитивни организатор* (cognitive organizer) (Далеј и Барт 1974), а процес који је произилазио из тих операција *креативно конструисање* (creative construction).

Селинкер је на основу анализа дечјег говора донео закључак да међујезик показује извесну *систематичност*. Та систематичност не зависи од граматичких правила, већ од *стратегија*⁷ које ученик користи приликом усвајања језика. У својој анализи Селинкер се фокусирао на три стратегије: *трансфер* (en. language transfer), *генерализација правила циљног језика* (overgeneralisation of target language rules) и *симплификација* (simplification).

2.6.7.1. Модел и почетак међујезика

Многи научници дали су своје виђење модела међујезика, међутим сви модели задржавају заједнички став по питању усвајања језика. Оно што је заједничко свим аторима је да је усвајање Л2 схваћено као градација, у којој је почетна тачка Л1, а крајња тачка је Л2. Разликују се међутим теорије у којима се говори о реструктурирању система на истом нивоу и о базичном систему из кога сви језици и међујезици започињу свој развој.

Већ смо напоменули да је међујезик језички континуум који се приближава циљном језику, али се на основу тога поставља питање како изгледа почетак међујезика? Да ли је његова почетна тачка матерњи језик или неки поједностављен језички систем и како би он изгледао на самом почетку учења језика?

Кордер (1981) по овом питању разматра две могућности. Једна је да ученик почиње од самог почетка, идентично детету које усваја матерњи језик. Друга могућност, коју Кордер сматра више вероватном, је да ученик почиње од неке основне и поједностављене граматике (basic simple grammar), (Кордер 1981:150) што објашњава као регресију ученика ка ранијим стадијумима њиховог лингвистичког развоја пре него што започне процес приближавања међујезика циљном језику. Елис (1985) међутим сматра да се почетна тачка међујезика састоји од најранијег вокабулара циљног језика који је ученик усвојио коришћеног у не-граматичким исказима, другим речима иницијална тачка међујезика би била учеников покушај да пенесе поруку без помоћи граматике.

Питање настанка међујезика је и даље отворено и постоји мало емпиријских студија о иницијалној фази међујезичког континуума да би се могао донети неки општи закључак.

⁷ Когнитивна активност на свесном или несвесном нивоу која укључује прераду података из циљног језика у намери да се изрази неко значење.

2.6.7.2. Карактеристике међујезика

Као што смо већ поменули, појам међујезика први је увео Селинкер 1972. године дефинишући га као, систем који има карактеристике живог језика. У свом чланку, међујезик је представио као што спирални систем који се од матерњег приближава циљном језику. Тај прелазни систем подразумева етапе које конструише ученик и које се смењују током учења новог језика Л2. Током тих етапа индивидуа ствара претпоставке о функционисању страног језика, а те претпоставке се мењају и преиспитују да би се све више приближиле циљном језику. Према Селинкеру међујезик је *пермеабилан*, *динамичан* и *систематичан* и за сваку од ових карактеристика Селинкер је дао објашњење:

Међујезик је *пермеабилан* у смислу да правила која конституишу учениково знање у било ком стадијуму нису фиксна, већ су подложна промени.

Његову *диманику* одређује начин на који се константно мења. Међутим он не скаче из једног стадијума у други, већ привремени систем прилагођава новим хипотезама које има о циљном језику. До овога долази увођењем нових правила, прво у једном, а затим и у осталим контекстима.

Међујезик је *систематичан* по томе што је, упркос његовој варијабилности, могуће уочити правила.

После Селинкеровог дефинисања појма међујезика, многи аутори су базирали своја истраживања о усвајању језика и дали своје теорије о међујезику. Међу првима ћемо поменути опсежну студију о теоријама међујезика Клауса Фогела (Vogel) који је проучавао усвајање француског језика код немачких говорника. Између осталог бавио се и узроком због кога се међујезик формира код ученика. Према резултатима његовог истраживања ученици усвајајући матерњи језик не усвајају само граматичке концепције, већ и ставове, убеђења, начин исказивања емоција, навике и стилове учења. Касније, тај матерњи језик постаје истовремено и средство за усвајање језика јер представља инструмент којим се откривају формалне карактеристике и нове структуре. На тај начин матерњи језик утиче на усвајање страног, што се највише примећује код продукције на страном језику, јер ученици за формирање исказа на страном језику користе структуру свог матерњег језика. Поред матерњег, на формирање међујезика учествују и други раније усвајани језици, али и циљни језик.

Преношење структура из матерњег језика приликом формирања исказа на циљном језику Фогел назива *трансфер*. Фогел уводи овај појам и објашњава га као „процес који представља мост између менталних структура матерњег језика и међујезика који се развија“ и који „може да олакша учење тамо где су структуре сличне или су идентичне, али може такође, када се два језика разликују да изазове потешкоће у учењу које се испољавају у грешкама или у стратегији избегавања или заобилажења одређених структура из циљног језика.“ (Фогел 1996:36) Негативан трансфер о коме је овде реч је касније назван *интерференција*. Елис (1985) сматра да је *хипотеза о трансферу* најважнији концепт у теорији и пракси везаној за образовање. Овај концепт полази од претпоставке да претходно стечено знање утиче на стицање будућих знања. Елис сматра да, примењена на учење језика, ова теорија чини психолошку основу контрастивне анализе, о којој ће касније бити речи.

Аутори који су се бавили међујезиком се слажу око његових карактеристика. Према Поркјеу и Пи-у (Porquier и Ру) међујезик тражи равнотежу између, с једне стране природне

тенденције према комплексној организацији која карактерише природне језике и с друге стране нестабилности. На исти начин Фогел помиње две, по њему главне карактеристике међујезика: *систематичност* и *варијабилност*. Он напомиње да је међујезик *систематичан* у том смислу што правила нису произвољна, већ, напротив, имају своју логику и аутономију. Друга, према Фогелу важна карактеристика међујезика је *варијабилност*. На варијабилност, односно променљивост утичу три фактора: време, ситуација и ученик. Међујезик, који се развија у контакту са циљним језиком се трансформише током времена приближавајући се нормама циљног језика при чему граматички искази заузимају место неграматичких. Како ученици напредују у свом усвајању језика они се приближавају циљном језику. Међујезик такође варира у односу на ситуацију. По Фогелу он се приближава циљном језику у ситуацијама слободног и спонтаног језичког изражавања, у односу на ситуације где је изражавање условљено неким правилима, па ће тако усмено изражавање бити ближе циљном језику од писменог.

Међујезик такође може зависити од самог ученика, па је тако нестабилност међујезика доведена у везу са интер и интра-индивидуалним факторима у које спадају карактеристике личности као што су екстравертност, узраст, мотивација, интелигенција, стилови учења, стабилност матерњег и осталих језика и недостаци стратегија за усвајање страног језика (Фогел, Којаниз).

Фогел представља свој модел међујезика и даје карактеристике које га одвајају од природних језика:

1. Међујезик се не састоји само од граматички тачних исказа који припадају норми циљног језика већ и од неграматичких и од норми које нису прилагођене циљном језику.
2. Међујезици нису материја која је намењена учењу и настави.
3. За међујезик није могуће утврдити опште норме које би могле да се упореде са стандардом природних језика.
4. Међујезик не може постојати без интеракције најмање два природна језика: матерњег и циљног језика.
5. За разлику од природног језика међујезик није језик неке језичке заједнице.
6. Међујезик се не анализира из истих разлога као и природни језик: анализа међујезика има за циљ да разуме процесе прераде информација који врше усвајање циљног језика да би се побољшао процес учења језика.

У својим хипотезама Фогел представља различите облике међујезика који усвајање циљног језика Л2 представљају као градацију у којој је почетна тачка Л1 а крајња Л2. Усвајање језика је објашњено као реструктурирање комплексности на истом нивоу при чему су „карактеристике матерњег језика мало по мало замењене карактеристикама које одговарају циљном језику“. (Фогел 1995:34)

Постоје други аутори који сматрају да постоји базични систем заједнички за све језике и међујезике. Међутим Кордер заступа мишљење да је почетна тачка развоја циљног

језика поједностављена база матерњег језика, заправо базични једноставни регистар одакле сви језици и међујезици започињу свој развој. Кордер објашњава процес учења уз помоћ Пијажеових процеса асимилације (*l'assimilation*) и адаптације (*l'accommodation*). Први процес представља интеграцију нових карактеристика у лингвистички систем који већ постоји – процес генерализације, а други адаптацију међујезика на нове лингвистичке карактеристике – процес диференцијације.

Дидактичари који су се бавили међујезиком се често нису слагали око тога да ли је међујезик свестан или несвестан процес. По дефиницији коју даје Херенбергер, ради се о менталном процесу који „константно трпи пресије система који већ постоје, дакле матерњег језика, као и других познатих језика. Ти константни прелази горе-доле између међујезика и познатог могу да се посматрају као феномен несвесног преласка.“ (Herrenberger 1999 :23) Међутим дидактичари Жан-Пјер Кук и Изабел Грука (Cuc, Grusa 2005:116) су међујезик објаснили као „нестабилан по природи, зато што представља један тренутак у природном путу усвајања страног језика, и хетероген, зато што истовремено садржи изворни и циљни језик. Ученик ће конструисати неку врсте привидне граматике базиране на разликама и сличностима између циљног и изворног језика.“ На такво размишљање надовезује се Дејрих (Deyrich 2007:125), који тврди да ученици могу да „донесу одлуку у погледу онога што већ знају о функционисању језичких система“. Ови аутори инсистирају на свесном карактеру међујезика, али као што ни усвајање матерњег језика није потпуно свестан и промишљен процес ми ћемо оставити место за могућност да усвајање страног језика није потпуно свестан процес, чак ни када се одвија у школским оквирима.

Иако се ставови о карактеру међујезика разликују, сви аутори се напротив слажу у томе да ученик прелази из познатог фонетског, морфо-синтаксичког система у систем који је у процесу формирања у току самог учења. У току преласка долази до нарушавања равнотеже у оба система и до њиховог мешања. Иако се по својим особинама разликује од природног језика међујезик има своје особености и као систем се може упоредити са природним језицима. Према Бесу и Поркјеу, не само што сваки ученик има свој међујезик, који је могуће анализирати, већ можемо и да упоредимо међујезик ученика са истим Л1 и то на дијахронијској и синхронијској основи. Синхронијска би обухватала поређење развоја језика код исте особе, или више индивидуа, док би дијахронијска била поређење међујезика више особа на истом или сличном стадијуму учења. Они сматрају да анализа међујезика не тежи само да одвоји граматички тачне облике од неграматичких, већ да реконструира правила која би у целисти чинила један систем међујезика.

Хипотеза о међујезику померила је фокус истраживања са недостатака ученичких продукција у односу на норму Л2 на продукције ученика са грешкама које су добиле значај у виду пружања увида у учење језика. Са теоријом о међујезику развија се и теорија о анализи грешака, о којој ће бити речи касније, а учење се посматра као динамичан и индивидуални процес.

2.6.8. Хипотеза мониторинга – надзора (Monitor Hypothesis)

Већ смо говорили о Стивену Крашену, који је поставио више хипотеза везано за учење Л2. Хипотеза о којој смо већ говорили односи се на дихотомију појмова учења и

усвајања.(поглавље 2.) Поред тога поставио је и хипотезу монитора и хипотезу језичког инпута.

Хипотеза монитора, односно надзора, учење представља као процес који је контролисан изнутра, али тако да се надзор тачности језичке продукције врши тек пошто се нека продукција произведе. То значи да, ученик најпре сам произведе неку мисао на Л2, а затим сам изврши надзор тачности те формулације у односу на норму на Л2 уз помоћ одређених когнитивних механизма. (Крашен 1982).

Највећи недостатак ове хипотезе је њена проверљивост. Крашен надзор над готовим језичким формулацијама сматра јединим процесом учења Л2, међутим како је субјективни осећај за тачност исказа на Л2 често нејасан (Блеј-Вромен) ова хипотеза долази до оспоравања код присталица многих других хипотеза.

2.6.9. Хипотеза језичког инпута (Input Hypothesis)

Још једна хипотеза чији је аутор Стивен Крашен је хипотеза о језичком инпуту. Ова хипотеза настоји да објасни како се са тренутног нивоа језичке продукције i прелази на наредни ниво $i + 1$. Према Крашену (1982, 1983) начин за прелазак на следећи ниво постиже се пријемом и обрадом информација које у малом степену надилазе тренутно језичко знање ученика. Под инпутом првенствено се мисли на учење Л2 као језика друштвеног окружења и на коришћење информација нејезичке природе без директних инструкција о језику. Такође је битно да тај наредни ниво не буде унапред одређен у форми граматичких или лексичких структура.

Иако је Крашен предност давао усвајању у односу на учење, ипак је дао одређене предагошке импликације које се односе на наставу у школи, па је тако један од предлога за унапређење наставе да се школско учење окрене стицању комуникативне компетенције. Језички инпут у учионици требало би да буде најсличнији ситуацијама у којима се живи језик употребљава ван школских оквира, а савет је да граматике садржају у односу на комуникативне буду у односу 20% према 80%.

Од свих хипотеза Стивена Крашена ова је била најближа социјал-когнитивистима јер придаје више важности значају социјалног контекста у учењу. Из ове хипотезе настале су две значајне хипотезе: интеракциона хипотеза чији су аутори психолог Џером Брунер и дидактичар Мајк Лонг и хипотеза усмерене пажње коју је поставио Ричард Шмит.

2.6.10. Интеракциона хипотеза

Ова хипотеза се надовезује на хипотезу о инпуту, додајући јој социјалну компоненту. Брунер и Лонг сматрају да инпут, чак иако је разумљив за ученике, може бити усвојен тек када ученици обраде тај инпут тако што ће усмено у комуникацији са наставником и другим ученицима расправљати о информацијама. То подразумева проверу тачности, разумевања, парафразирање, употребу речи у контексту и остале стратегије које би помогле да се одређено знање инкорпорира у већ постојећи систем. Интеракција и комуникација доприносе бољој обради језичког инпута. Према Брунеру учење је активан

социјални процес у коме ученици конструишу нове идеје или концепте на основу тренутног знања. Ученици формулишу хипотезе и интегришу их у већ у већ постојеће знање и менталне концепте (Брунер 1996).

Као психолог Брунер је сматрао да се знање најбоље постиже ако ученици сами дођу до решења. Окружење је јако битно за учење јер оно може да успори учење или да га подстакне. Учење се дешава градивно и то тако да претходно знање мора да буде инкорпорирано пре преласка на следећи корак. Учење се одвија у три фазе: 1) неактивној – ученици треба најпре да разумеју дато знање 2) иконичкој - ученици су способни да представе знање графички или ментално и 3) симболичкој ученици су способни да користе логику, унапређују дато знање и представљају га симболима.

Оваква хипотеза о учењу језика наглашава социјалну компоненту која је свакако значајна за учење и независно од личних карактеристика ученика. Недостатак ове хипотезе огледа се у пренаглашеном интересовању за језичко разумевање у односу на језичку продукцију.

2.6.11. Хипотеза усмерене пажње (Noticing Hypothesis)

Ову хипотезу је поставио амерички лингвиста Ричард Шмит и она се као и интеракциона хипотеза такође надовезује на хипотезу о инпуту. Шмит сматра да је за усвајање форми из инпута неопходно свесно промишљање о њима. У основи ове хипотезе је тврдња да: ученик мора да примећује лингвистичке карактеристике инпута којима је изложен да би те језичке норме биле усвојене (Шмит 2010.) Друга битна идеја ове хипотезе је: да би превазишао своје грешке ученик мора да прави свесна поређења између сопственог аутпута и инпута на Л2, односно између новог језичког прилива којем је изложен и сопственог међујезика.

Да би инпут довео ученика до вишег нивоа знања њему треба да буде посвећена пажња промишљањем, понављањем или наглашавањем нових садржаја (визуелним или аудитивним средством). Без промишљања о постигнутом нивоу знања или увида у сопствене грешке напредовање је немогуће.

Шмит је и сам проучавајући процес сопственог усвајања португалског језика у говорној средини и истовремено у школским условима покушао да потврди своју хипотезу. Као хипотеза која је дала извесне научне доказе она је шире прихваћена у савременим проучавањима, а дала је и повода за развијање хипотеза које фокус стављају на језичку продукцију, а не на инпут и то је следећа хипотеза о којој ће бити речи.

2.6.12. Хипотеза разумљиве продукције (аутпута)

Ова хипотеза се надовезује на претходну у томе што ученик, да би напредовао, најпре мора да буде свестан разлике између сопствене језичке формулације и датог исказа који је у складу са правилима Л2. Аутор ове хипотезе је канадска лингвисткиња Мерил Свејн и она наглашава да се језик учи говором, односно језичком продукцијом (Swain 2005). Да би достигао виши ниво ученик формулише свој исказ и очекује од наставника

повратну информацију о тачности своје језичке формулације. Овај поступак назива се *испробавање хипотезе* (hypothesis testing). Уколико учеников одговор садржи грешку наставник може да да тачан одговор или да наведе ученика да сам исправи грешку, што активира металингвистичко размишљање код ученика.

Овакво учење активира когнитивне процесе код ученика којима се истовремено користе већ инкорпорирана знања и испробавају лингвистичка знања у Л2 која се још увек нису потпуно усталила. Осим што покушава да надомести недостатке претходних хипотеза, још једна карактеристика ове хипотезе је да се надовезује на учења социо-когнитивиста јер се учење одвија у интеракција и у језичкој продукцији. Као што је Банж навео: „*Говорећи учимо да говоримо*“ (фр. *C'est en parlant qu'on apprend à parler*)⁸ Банж 2005:52 .

2.6.13. Екменова хипотеза различите обележености

Иако контрастивна анализа није дала конкретне педагошке импликације, послужила је као основа за друге хипотезе о усвајању Л2. На основу недостатака ове теорије амерички лингвиста Фред Екмен оформио је хипотезу на основу које степен разлике између Л1 и Л2 није довољан да би се предвиделе грешке приликом учења, већ грешке настају онда када су елементи Л2 *маркирани* у односу на еквиваленте елементе у Л1.

Маркираност је концепт који је у оквиру лингвистике развијао Роман Јакобсон и односи се на опозицију између два лингвистичка елемента истог типа који је разликују по присуству или одсуству неког елемента. Чомски је маркираност/немаркираност посматрао као бинарну категорију која би у категорији глагола могла да се илуструје тако што би маркирани глаголи били неправилни, а немаркирани би били правилни глаголи у француском језику. Немаркирани би били они елементи који су лакши за усвајање, па се они карактеришу као *природни* или *когнитивно лаки* за усвајање. Битно такође нагласити да маркираност постоји у различитим категоријама језика: морфологији, фонологији, синтакси, а такође и семантици.

Према овој хипотези „маркиран феномен у Л2 је теже научити него немаркиран, без обзира на непостојање разлике између Л1 и Л2 по питању датог феномена“ (Екман 2006). Иако је феномен обележености прихваћен у лингвистици, ова хипотеза није дала резултате ни могућности да предвиди потешкоће у учењу у односу на сличности и разлике одређених феномена у Л1 и Л2. Закључак да се маркирани елементи теже усвајају и даље важи као устаљено мишљење многих научника, без обзира на разлике у Л1 и Л2 по питању тог феномена.

Као што смо у претходним поглављима имали прилике да видимо, хипотезе о учењу Л2 разликују на основу три главна принципа:

1. Разликовања или поистовећивања процеса учења и усвајања.
2. Разликовања или поистовећивања у усвајању Л1 и Л2

⁸ Превод Ј. Т. К.

3. Утицаја средине на усвајање Л2.

Све хипотезе и дидактичке методе у усвајању језика полазе од једног или више ових принципа и надограђују друге теорије или принципе на ту основу. У наредном поглављу пробаћемо да направимо синтезу теорија о утицају матерњег језика на усвајање страног.

2.7. Утицај Л1 на усвајање Л2 (The Native Language Effect)

Улога матерњег језика и његов утицај на усвајање циљног је била предмет разних дебата које иду од приписивања најважније улоге матерњем језику приликом усвајања циљног (Далеј, Барт & Крашен 1982. Ригамонти 2006.) до уверења да је матерњи језик препрека приликом природног и аутономног процеса усвајања Л2, јер се сматрало да је Л1 извор свих грешака које настају услед интерференције. Ово друго мишљење је нарочито било присутно у бихевиористичкој теорији усвајања језика, а данас је напуштено и оставља место првом, па се матерњи језик сматра средством за усвајање страног језика и његово коришћење се сматра корисним у настави страних језика. Неизбежно је да ученик у свом Л1 тражи моделе који превазилазе његов међујезик, односно знање на страном језику. Поркије и Пи, (Rogquier R. Ру В. 2005) заступају мишљење да је некад лакше и економичније пренети конструкцију из Л1 у Л2, него извести израз у међујезику.

У основи теорије о преношењу исказа из Л1 у Л2 налази се теорија о трансферу. У Кордеровој поставци овог преношења кључно место игра симплификација говорниковог Л1. Говорник тежи да створи *једноставне верзије* језика који учи. Ове једноставне верзије, или *једноставни кодови* (ен. simple codes), како их Кордер назива, имају универзалне карактеристике које су независне од њиховог Л1, а такође и независне од Л2, што би значило да су исте за све језике и редукују језик на исти начин. Кордер дакле сматра да сви поседују интуицију у вези са поједностављивањем језичког система и да томе прибегавамо када причамо са странцима, децом, али такође и када учимо страни језик.

Кордер ово поједностављивање описује на следећи начин: ученици најпре редукују свој Л2 до основе која је иста за све језике. Л1 наизглед нема удела у том поједностављивању. Када је Л2 поједностављен ученици крећу са поновном процесом разраде и, део по део, у свој међујезик убацују специфичне карактеристике Л2. Тек у овом делу, према Кордеру, долази до утицаја Л1, зато што ће карактеристике Л2 које ће прве бити додате бити оне које се највише поклапају са Л1. Према овој теорији редослед учења, односно додавања нових израза циљног језика у међујезик, би требало да зависи од степена поклапања Л1 и Л2. Овде се враћамо на теорију о трансферу, која према неким лингвистима (Кордер, Видовсон, Елис) игра значајну улогу у учењу језика. Л1 ипак неминовно утиче на учење Л2, а тај утицај се објашњава управо теоријом о трансферу.

Нешто другачије гледиште изнео је Виготски, који, посматрајући из перспективе когнитивне психологије, даје још већи значај уделу Л1 у усвајању Л2. Као што је и раније било речи, Виготски је дао значајне закључке и у вези са усвајањем страног језика. Он сматра да је улога Л1 и Л2 реципрочна, заправо да је Л1 предуслов за учење Л2, али и да Л2 даје Л1 статус семантичког система. То значи да се пре учења страног матерњи језик посматра као једина реалност, али тек са усвајањем страног језика матерњи језик постаје

средство за учење, семантички систем који би могао да своје елементе замени елементима другог система. Знање матерњег језика ствара базу у којој је учење страног језика могуће, а размишљање о страном језику није могуће без размишљања о матерњем (Виготски 1997). Виготски сматра да дете само мења систем које је развило са матерњим језиком и асимилије нове речи које, тачку по тачку, одговарају већ усвојеном систему концепата. Међутим Виготски је сматрао да, осим што матерњи језик служи као медијум за усвајање страног, знање се конституише искључиво на матерњем језику, док се касније врши замена познатих појмова новим појмовима из страног језика, али да се при томе не конституишу нова сазнања. Левелтов модел конструисања лингвистичких знања, о коме говоримо у наредном поглављу, показује на који начин долази до замење тих знања.

Банж (2005.) супротставља том мишљењу став да се и учењем страног језика конституишу нова знања, тј. развијају нови концепти и значења, и за то наводи пример немачког који има три рода наспрам француског који има само мушки и женски граматички род и енглеског који разликује живо и неживо. Тиме страни језик и сам постаје средство за усвајање нових сазнања, односно медијум, што је улога која је раније приписивана матерњем језику у усвајању страног.

У својим истраживањима о усвајању француског код латиноамеричких досељеника Џејкоб (1982.) је изнео став да ученици у свом Л1 траже порекло систематичности Л2 који теже да усвоје. Иако се аутори разликују по питању утицаја Л1 на Л2 у процесу учења страног језика, оно што је сигурно је да извесни утицај свакако постоји и огледа се, ако не у преузимању читавих структура, истих или сличних, онда у стварању свести о специфичностима језика.

Келерман (1979. 1980.) и Џорденс (1979.) сматрају да утицај Л1 на усвајање Л2 не можемо дефинисати на основу формалних и функционалних сличности и разлика Л1 и Л2. Оба аутора сматрају да је за међусобни утицај језика зависи од ученикове перцепције „међулингвистичке дистанце“ (разлике између два језичка система) и интуиције о релацијама у оквиру његовог сопственог Л1.

Као што смо могли да видимо аутори разликују степен у коме Л1 учествује у усвајању Л2, али велики број истраживача истичан важност Л1 као битног фактора у усвајању Л2 (Кордер 1983, Елис 1994, Ротман 2011). Било да се ради о поједностављивању свог Л1, па онда замени елемената из Л1 онима из Л2, или о преузимању појединих функционалних карактеристика који су слични (повратни глаголи), аутори се слажу око тога да Л1 има утицај на усвајање Л2. Ученик прилази учењу Л2 као систему управо на основу претходних знања. Преузимање неких функционалних карактеристика одвија се на подсвесном нивоу, посебно када су формалне карактеристике Л1 и Л2 исте. Уочавање специфичности Л1 и Л2 се освешћује и постаје битан фактор управо онда када ученици постану свесни разлика у системима и почну да их користе у својим активностима на Л2.

2.7.1. Левелтов модел односа између матерњег и страног језика

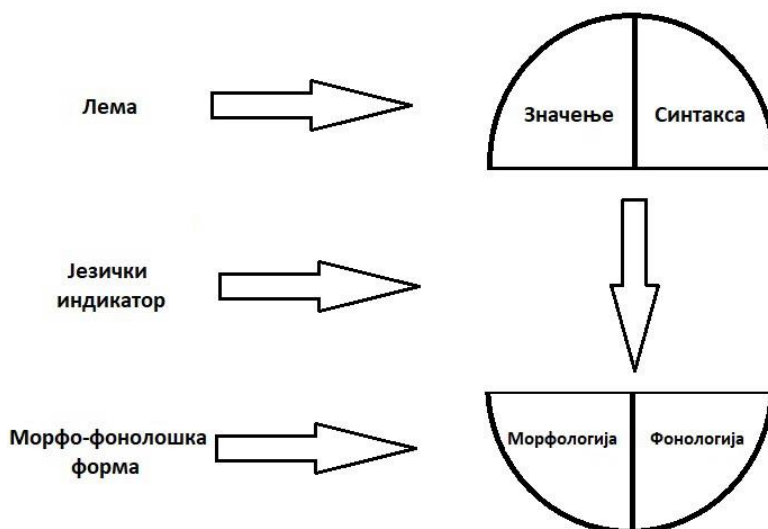
Говорећи о усвајању страног језика у школским оквирима Виготски излаже теорију по којој ученик располаже већ формираним системом значења у матерњем језику. Виготски сматра да ученик не мора поново да развија семантику језика, да формира значења речи и да развија нове концепте, већ треба једноставно да „асимилије нове речи

које одговарају тачку по тачку већ усвојеном систему концепата“ (Виготски 1997:380). Да би објаснио комплексне односе између Л1 и Л2 Банж примењује овакву концепцију на Левелтов модел организације лингвистичког знања.

Банж наводи да је према Левелту (1989:181-188) „ментална лексика једног говорника репертоар декларативног знања о речима тог језика“, (преузето из Банж 2005:70). Свака ставка те менталне лексике садржи листу од најмање четири врсте информација:

1. *Семантичка компонента* коју чине сви концептуални услови који треба да буду испуњени да би тај елемент или ставка били одабрани, а који се односе на смисао елемента.
2. *Синтаксичка компонента* која укључује збир синтаксичких карактеристика, (као што је категорија ако је у питању глагол).
3. *Морфолошка компонента* (тиче се морфолошке спецификације елемента, на пример флексија и глаголска времена).
4. *Фонолошка компонента* је формална спецификација која се односи на композицију фонолошких сегмената елемента, његове структуре слогова и акцената.

Између ове четири врсте информација постоје међусобне везе. Банж наводи Левелтов појам *лексичког улаза* као битан за анализу односа између Л1 и Л2. Лексички улаз чине елементи који се разликују у систему, али различити облици једног истог глагола су елементи који припадају једном лексичком улазу, зато што су у међусобном односу унутар једног лексичког улаза. Један лексички улаз може да се подели на два дела: *лема* (која се састоји од семантичког и синтаксичког дела) и *формалне информације* односно морфолошке и фонолошке информације, тј. њеног облика. Први део би био унутрашњи део, а други спољашњи.



Слика 1: Левелтов модел лексичког језгра⁹

⁹ Преузето из: Банж (2005)

Ови комплексни елементи чине саставни део менталне лексике и могу да се посматрају као организационе јединице декларативног знања међусобно повезане у схеме. У конекционистичком приступу те схеме представљају везу међусобно повезаних елемената. „Скуп саставних елемената свих лексичких улаза чини лексику Л1, односно скуп декларативног знања појединца о његовом матерњем језику.“ (Банж 2005:71).

Према конекционистичком приступу на ову постојећу схему надовезују се елементи Л2 и то је начин на који Левелт представља усвајање страног језика. Како према Виготском речи из Л2 одговарају већ усвојеном систему концепата знање из новог језика надограђује се на већ постојећи лексички улаз. Левелт формирање новог елемента на страном језику, који ће припадати новом систему, систему Л2, објашњава као конекцију леме из већ постојећег лексичког улаза и језгра које се састоји од морфолошке и фонолошке компоненте елемента из Л2.

На питање како се формулише израз на страном језику Левелт даје одговор (Левелт 1989:181) да су сви „процеси формулације“, а не само формулација на Л2 под командом лексике. Лексика служи као медијатор између концептуализације и формулације. Ова хипотеза, коју Левелт назива „лексичком хипотезом“ је од круцијалног значаја за формуирање језичког исказа (Банж 2005:73).

Левелт формирање исказа, односно формулацију, представља кроз следеће етапе. У првој етапи, која је концептуална, формира се превербална порука. Друга етапа представља лингвистичко кодирање и има за циљ да поруку стави у облик реченице. Користећи декларативна знања лексички систем приступа граматичком кодирању, а затим и фонолошком и производи унутрашњи дискурс другачије назван фонетски план. Покретач преласка са превербалне поруке ка унутрашњем дискурсу, односно покретач рада на формулацији је у менталној лексици. Према концепцији конекционизма ментална лексика прогресивно обогаћује већ постојеће елементе са новим елементима из Л2, који се повезују са елементима Л1. Оваква перцепција се подудара са теоријом о сукцесивним стадијумима у напредовању у усвајању Л2. Левелтова лексичка хипотеза примењена на Л2 представља симболизацију другог степени о којој је говорио Виготски. Ове теорије, дакле, нису у супротности већ на другачији начин говоре о истим концепцијама у усвајању страног језика.

На основу овог модела видимо да се матерњи и страни језик прожимају и да су односи између ова два језика комплекснији него што то изгледа. Приликом стварања концепата на страном језику неизоставно учествује матерњи језик, а са сваким напредовањем у страном језику мења се свест о матерњем. Процес реорганизације знања је непрекидан и учење страног без коришћења матерњег у оквиру когнитивног процеса појединца не би био могућ.

2.8. Фактори и стратегије у учењу језика

2.8.1 Фактори у учењу језика

Како се у савременим проучавањима усвајања језика фокус ставља на појединца који активира различите менталне процесе у учењу језика, постоје бројне разлике у начину учења и постигнутим резултатима током учења језика између појединаца. Те разлике могу да буду условљене карактеристикама личности, коефицијентом интелигенције и другим факторима коју утичу на усвајање језика. У овом поглављу покушаћемо да обратимо пажњу на основне факторе које утичу на усвајање страног језика.

2.8.1.1. Узрост као фактор у учењу језика

Досадашња веровања да деца боље уче језик од одраслих нису у потпуности потврђена емпиријским истраживањима. Чомски је учење страног језика објашњавао коришћењем ЛАД – универзалног језичког апарата који би после пубертета слабио, те би због тога учење језика било отежано у односу на најмлађи узраст. Та теза је касније преиначена идејом да ЛАД не слаби код свих појединаца, те да би се тако могло објаснити зашто неки напредују брже у учењу страног језика у односу на друге. Каснија истраживања показала су да деца показују боље резултате у односу на одрасле особе по питању изговора, али не и по питању других аспеката језика: граматике, синтаксе и комуникативне компетенције.

Елис 1985. објашњава усвајање језика на основу три параметра: редослед, брзина и постигнуће (ен. *route, rate and succes*¹⁰) у усвајању језика. Овај аутор такође потврђује да на основу бројних емпиријских истраживања (Баји 1974, Фатман 1975, Казден 1972) узраст не утиче на редослед усвајања у учењу страног језика. Ученици процесуирају лингвистичке податке на исти начин, без обзира на узраст, што значи да деца, адолесценти и одрасли ученици пролазе кроз исте фазе и истим редоследом развијају језичке структуре.

С друге стране, брзина и постигнућа ученика у усвајању страног језика су строго условљени узрастом. Када је брзина у питању постоје истраживања која доказују да су старији ученици бољи, тј. када су ученици различитог узраста, а са истим временом изложености страном језику упоређени према нивоу знања језика, закључено је да одрасли ученици постижу виши ниво познавања језика. Научници Сноу и Хофнагел-Хол (Snow, Hoefnagel-Hohle 1978) су у свом истраживању учења холандског као страног језика закључили да, иако одрасли испитаници (старији од 15 година) брже усвајају језик од деце (6 до 11 година), тинејџери (од 12 до 15 година) уче брже од обе ове групе. Резултати су показали да се са годинама побољшава способност учења језика и да свој врхунац достиже у тинејџерском добу после чега опада, међутим ово је потврђено само на пољу синтаксе и морфологије.

¹⁰ Превод Ј. Т. К.

Узраст (у оригиналу *Starting age*) у коме ученик почиње учење страног језика такође утиче на постигнућа у учењу језика, посебно по питању писменог и усменог разумевања (Елис 1985:106), док дужина периода изложености језику више утиче на усмену и писану продукцију. Ученици који су дуже изложени језику раније стичу говорну компетенцију, али по питању граматике нису напреднији у односу на ученике који су мање изложени језику у току истог временског периода учења страног језика.

Узраст је фактор који различито утиче на усвајање страног језика због једне битне разлике између мале деце с једне стране и тинејџера и одраслих особа с друге стране. Наиме, тинејџери и одрасли су способни да разумеју језик као формални систем и да свесно уче језик усвајајући и примењујући лингвистичка правила (Елис 1985:108). Такође су у стању да примењују правила када користе језик. С друге стране мала деца, иако нису лишена металингвистичке свести, не реагују на језик као на систем, већ је за њих језик оруђе за изражававање значења.

На основу истраживања усвајања Л2 у изворној говорној средини Синглтон (Singleton 2001) наводи да изговор и флуентност зависе од узраста, при чему је пубертет одређена гранична линија, па учење које почне пре тога води ка успеху, док оно које почне касније заузима различите нивое успешности, као и свако друго учење. За то осим биолошких разлога (разлике у начину на који се похрањују подаци у меморији), постоје и афективни: већа спремност млађе популације да се играју језичким конструкцијама, мањи фокус на себи а већи на предмету учења или начину исказивања потреба па самим тим и мањи отпор у употреби језика и мањи страх од грешке и евентуалних поруга окружења.

Када је у питању учење Л2 у средини која има друго језичко окружење постоје опречна истраживања која се слажу у томе да одрасли у почетним стадијумима напредују брже од деце, али да кајњи успех зависи у већој мери од интензитета и трајања него од узраста.

На основу свега наведеног можемо закључити да је узраст тешко довести у релацију са успехом у учењу језика, али оно што изненађује је чињеница се деца нису показала као група која најбрже или најделотворније учи и да биолошки фактори нису однели примат над социјални или афективним. Ово даје предност осталим факторима као што су мотивација и структуре личности, а такође и претходним искуствима у учењу страних језика.

2.8.1.2. Мотивација као фактор у учењу страних језика

Постоје бројна истраживања мотивације на усвајање страног језика, а за наше истраживање су најзначајнија она које је спроводио научник Роберт Гарднер (Гарднер и Ламбер 1972, Гарднер 1975), на основу којих је проучавао мотивацију код ученика који уче Л2 у изворној средини наспрам оних који Л2 уче у школским оквирима. Пратећи везу између постигнућа ученика и њихове мотивације утврдио је разлику између *интегративне* и *инструменталне* мотивације у учењу Л2.

Интегративна мотивација је веома значајна за усвајање језика и представља заинтересованост и позитиван став ка циљној култури неког језика са жељом за интеграцијом у ту културу. Гарднер сматра да индивидуалне разлике више долазе до

изражаја у школским оквирима док жеља за интеграцијом у циљну културу игра главну улогу у мотивацији ученика који Л2 уче у тој језичкој средини.

Наспрам тога *инструментална* мотивација подразумева разлоге које имају везе са остваривањем неког спољног циља: професионални успех, учење за испит или оцену, ради туристичке посете земљи или због комуникације везане за посао. Интензитет мотивације ученика да достигне тај циљ може бити висок или низак.

Ове две врсте мотивације чине дихотомију и њихов интензитет може да варира код индивидуе, а оно што њих разликује је сам контекст у коме се учење одвија.

Када говоримо о пореклу и интензитету мотивације постоји друга подела, која је такође јако позната, а то је подела на интринсичку и екстринсичку мотивацију. Интринсичка/екстринсичка мотивација представља широк спектар интензитета осећаја, почев од унутрашње, самоодређујуће награде, до спољно уређене награде која не зависи од појединца.

Едвард Деци (1975:23) је на следећи начин дефинисао интринсичку мотивацију:

„Интринсички мотивисане активности су оне за које не постоји никаква награда осим самих тих активности. ... Интринсички мотивисана понашања имају за циљ извесне унутрашње последице, као што су осећање компетенције или самопотврђивања. ... Екстринсички мотивисана понашања, с друге стране, се спроводе у очекивању награде споља, или изван самог субјекта.“

Абрахам Маслоу (1970) је тврдио да је интринсичка мотивација јача у односу на екстринсичку, јер према његовој хијерархији потреба човек тежи да достигне самоактуелизацију, када су његове остале потребе испуњене. Колико год да је спољна награда присутна, индивидуа тежи самопотврђивању и самоостварењу, што је, према Маслоу, јаче од спољне мотивације.

Џером Брунер (1962.) је, ценећи „аутономију самонаграђивања“ тврдио да је најефектнији начин да се помогне деци и одраслима да уче, тај да се ослободе од контроле награде и казне. Школе су места која углавном гаје екстринсички мотивисано понашање, са оценама као средством награде и казне. Сведоци смо да то често не води ка успешном учењу. Оно што је циљ у вези наставе језика је да се повећа интринсичка мотивација, што се у учионици постиже похвалом ученика, а што ученик доживљава као личну валидацију. Приликом похвале битно је похвалити учеников рад, његово критичко мишљење и напредак у учењу. Похвала или изостанак похвале могу да повећају или смање интринсичку мотивацију.

Иако важна у учењу страног језика, интринсичка мотивација није једини предуслов за успешно учење језика. Успех у учењу зависи од многих фактора наведених у овом поглављу, али ако ученици уче језик из личних разлога (достизања компетенције и аутономије) имаће веће шансе за успех него ако њихова мотивација зависи од спољне награде.

2.8.1.3. Фактор структуре личности

Као један од главних фактора структуре личности можемо навести црту личности која представља интровертност наспрам екстравертности, међутим ова црта личности огледа се искључиво у преузимању иницијативе у вежбама комуникације, док интровертне

особе некада могу да постигну много боље резултате у решавању граматичких задатака и писању есеја.

Ауторка нашег порекла, Дурбаба (2011:119), изнела је истраживање двојице аутора (Huneke/Steinig1997) који наводе неколико занимљивих фактора за које сматрају да могу позитивно утицати на усвајање страног језика:

- 1) Независност од поља (field independence) је способност појединца за издвајање битних фактора у оквиру целине. Ова способност долази до изражаја приликом усвајања морфосинтаксе и система функционисања језика и олакшава учење тиме што активира аналитичко решавање проблема. Наспрам томе зависност од поља (field dependence) одликује појединце који не могу да разазнају детаље, па тиме не могу да препознају појединачна језичка правила и да на основу њих доносе закључке о функционисању језика.
- 2) Толерантност на противуречности (ambiguity tolerance) представља способност прихватања језички непотпуних података. Особе са овом карактеристиком лакше се одлучују да експериментишу у језику, да покушавају и греше, што им омогућава лакше напредовање у и учењу.
- 3) Спремност на ризик одликује појединца који се лакше решавају да учествују у комуникацији на страном језику. Ова особина утиче на развој способности говорне продукције, али не мора нужно да утиче на развој осталих компетенција у учењу језика.

2.8.1.4. Фактор емоција

Под фактором емоција подразумевамо емоције које могу да се јаве или буду изазване учењем језика. Те емоције могу бити пријатне и непријатне, а њихови окидачи могу бити унутрашњи и спољашњи. Како мотивација може бити унутрашња и спољашња тако и емоције могу имати унутрашње окидаче, па смо сви у неком тренутку били сведоци унутрашње тескобе изазване учењем нових сазнања коју најчешће описујемо као „блокаду“ у усвајању нових садржаја, али када видимо позитивне резултате свог рада не изостају пријатне емоције личног задовољства, самопоуздања и сатисфакције. Саме емоције изазване учењем утичу на мотивацију па тако имамо један круг међусобног деловања и утицаја.

Спољашњи окидачи емоција долазе из спољашње средине и они су последица степена у коме је та средина подстицајна за ученика, социјалног окружења и самог наставника. Свако подстицање учења и награђивање постигнутих резултата утиче на појаву задовољства и позитивно утиче на процес учења. Оливера Дурбаба посебно истиче емоцију страха која може да поприми константну форму у школским оквирима учења. Страх могу да узрокују високи захтеви наставника, реакције наставника на грешке, страх од писмених провера и специфична врста страха – страх од говора. У тим околностима страх може да зависи и од социјалне групе и може да отежа или блокира комуникациону активност.

2.8.2. Стратегије у учењу језика

Коришћење стратегија у учењу је неизбежно, па би било исправније рећи да постоји свесно и несвесно коришћење стратегија у учењу језика, него да се стратегије не користе приликом учења. О значају и неопходности њихове примене говорио је Даглас Браун: „језик је вероватно најкомплекснији скуп вештина које би појединац могао икада покушавати да стекне, стога, инвестирање у смислу развијања вишеструких слојева стратегија да би језик ушао у нечији мозак је неопходно“. (Браун 2001:208) Стратегије су важне за учење, не само зато што служе да га учине лакшим и бржим, већ и зато што нам пружају увид у метакогнитивну¹¹ свест и у свестан и несвестан део усвајања, чувања и употребе информација.

Учење страног језика је свеснији процес од усвајања матерњег језика и сходно томе захтева коришћење разноврсних стратегија ради што лакшег овладавања језиком. Како бисмо разумели у каснијим примерима у којој мери ученици имају метакогнитивну свест, као и колико користе матерњи или раније учене језике најпре ћемо навести поделу стратегија према Ребеки Оксфорд (Rebecca Oxford 1990.) Иако постоји више подела других аутора одлучили смо се за ову јер је најконцизнија, али и зато што посебно издваја за нас најинтересантније - метакогнитивне стратегије.

Према овој ауторки стратегије у учењу су „специфични поступци које предузима ученик да би учење учинио лакшим, бржим, пријатнијим, ефективнијим и да би га прилагодио себи и новим ситуацијама“ (Оксфорд 1990:16). Дурбаба наводи да је већина литературе која проучава стратегије у учењу америчког порекла. Она као битно ставку износи да „стратегије учења имају за циљ управљање процесом учења,“ а саме стратегије дефинише као „сваки свесно или несвесно употребљен скуп размишљања, поступака или процедура, који омогућава остваривање одређеног циља“ (Дурбаба 2011:121). Оксфорд разликује две основне категорије стратегија – *директне* и *индиректне*, које се даље деле на 6 група и 19 подгрупа.

У *директне* стратегије учења спадају (Оксфорд 1990:17) :

Стратегије памћења – поступци који се користе приликом памћења језичког материјала у које спадају: стварање менталне повезаности (груписање речи према контексту, примена слика и звукова (кључне речи, шеме), укључивање акције приликом процеса памћења (употреба геста или неког другог физичког одговора.)

Когнитивне стратегије – подразумевају увежбавање (понављање, памћење), затим стратегије за примање и слање порука (преношење информација, превод), анализирање и промишљање (дедуктивно промишљање, бележење)

Компензацијске стратегије се користе да би ученик превазишао ограничења у писању и говору и тако попунио такозване „рупе у знању“ (превод на матерњи језик, мимика, гест, синоними). (Оксфорд 1990:47-49)

У *индиректне* стратегије учења спадају:

¹¹ Метакогниција је способност управљања сопственим когнитивним процесима и способност регулације тих процеса у сврху повећања њихове делотворности. (Андерсон 1982:369)

*Метакогнитивне стратегије*¹² употребљавају се у надгледању и контролисању сопственог процеса учења. Подразумева надгледање, планирање и проверавање сопственог процеса учења:

- 1) *Стратегија планирања* омогућава ученику да одреди врсту и количину информација коју треба да усвоји, временски оквир за усвајање знања, као и стварање околности које треба да обезбеде учење: укидање буке или неких других извора ометања.
- 2) *Стратегија надгледања* служи за проверу успешности учења, подразумева оно што називамо обнављањем градива, дакле рекапитулација градива без ослањања на изворе информација.
- 3) *Стратегија провере* односи се на исправљање непотпуних или нетачних информација, то је нека врста евалуације сопственог процеса учења, и могла би да се односи на поновну обраду информација коју ученик није успео да усвоји. (Оксфорд 1990: 136-138).

Афективне стратегије чији је циљ да ученик стекне контролу над својим ставовима, осећањима и мотивацијом. У ове стратегија спада смањивање напетости и страха од језика и самоохрабривање.

Друштвене стратегије у које спадају поступци интеракције са другима у циљу бољег савладавања језика (постављање питања, сарадна и саосећање са осталим члановима групе у шта спадају развијање културног разумевања и свест о туђим осећањима и мислима). (Оксфорд 144-146).

Стратегије утичу на све четири језичке вештине: читање, писање, говор и слушање, а такође и доприносе главном циљу – комуникативној компетенцији.

2.8.3. Стилони учења језика

Да бисмо објаснили појам стилова у учењу језика осврнућемо се најпре на разлику између стратегија и стилова. Браун (2001:210) наводи да су стилови везани за тип личности, док су стратегије везане за приступ одређеном проблему или задатку. Стратегије могу да варирају код одређене индивидуе, док су стилови константни и предвидиви.

Стилови учења окарактерисани су сталним и доследним цртама, склоностима и карактеристикама које су различите код сваке особе. Овде говоримо о карактеристикама које се односе на личност (екстровертност/ интровертност, самопоуздање, ниво анксиозности) и когнитивну способност (доминантна лева или десна хемисфера, толерантност на противуречности, зависност од поља (опширније у поглављу 3.3.), итд.) Дакле, према Брауну, стилови показују како се особа генерално понаша приликом усвајања нових компетенција, иако из неких (свесних или несвесних) разлога, особа може да усвоји другачије понашање у специфичном контексту.

Иако стилови учења играју важну улогу у усвајању новог језика, они се односе на многе психолошке карактеристике личности, чијим даљим разматрањем улазимо у поље психологије. У својој књизи „Teaching by principles“ (2001) Даглас Браун се бавио начинима на који наставници могу да помогну ученицима да развију стилове и понашања која

¹² Метакогнитивне стратегије укључују познавање властитих стратегија и свесно управљање њиховом употребом (Андерсон 1982:369).

олакшавају учење језика. Ученици могу да развију свесност у вези са својим стилем и да на основу тога развију карактеристике које воде до успешног учења.

Овим завршавамо поглавље о личним карактеристикама као факторима који утичу на учење, јер даља анализа превазилази тему овог рада. Међутим незаобилазан, за нас важнији фактор, је фактор средине о коме се говори у следећем поглављу.

2.8.4. Акултурација – важан фактор при усвајању Л2

Неки лингвисти (Шуман, Браун, Хофман) су усвајање Л2 конципирали као део шире слике усвајања културе циљног језика или, како то они називају, *акултурације*. На основу тог концепта Шуман је створио свој *модел акултурације* (*Acculturation Model en.*) у усвајању језика. Браун је модел акултурације објаснио као „процес адаптације на нову културу“, што подразумева усвајање нових принципа мишљења и осећаја припадности новој култури. Шуман сматра да акултурација као најбитнији фактор учења језика и сама зависи од два типа фактора: социјалних и психолошких.

Усвајање језика је само један аспект акултурације, која је шири појам у односу на учење језика, јер представља „друштвену и психолошку интеграцију ученика у групу циљног језика“ (Шуман 1986: 379). Два кључна концепта за овај феномен су: *друштвена дистанца* (*social distance*), као групни феномен, и *психолошка дистанца* (*psychological distance*), као индивидуални феномен. Друштвена дистанца односи се на степен у коме ученици циљног језика могу да се идентификују са говорницима тог језика и да остваре контакт са њима. Психолошка дистанца односи се на њихову способност да усвоје језичка правила.

Друштвена и психолошка дистанца између ученика и заједнице Л2 су главни фактори који одређују степен у којем ће ученик усвојити Л2. Тако сваки ученик може бити у опсегу између друштвене и психолошке дистанце и друштвене и психолошке блискости са говорницима циљног језика. Степен усвајања језика је у корелацији са учениковом блискошћу циљној групи (Шуман 1986: 379). За степен блискости или дистанце битне су варијабле које утичу на ова два концепта, а које је такође Шуман предложио (1978, 1986).

Друштвене варијабле које утичу на друштвену дистанцу су: *друштвена доминација* (*social dominance*) – ако је група која говори циљни језик политички, културно и економски супериорнија у односу на групу која усваја Л2 ученици ће брже усвојити Л2, *обрасци интеграције* (*integration pattern*); *ограђеност* (*enclosure*), – односи се на степен у коме ученици Л2 и заједница Л2 деле друштвене институције и конструкте, као што су школе, цркве, клубови за рекреацију итд., *кохезивност* (*cohesiveness*) – говори о томе да ли ученици желе да остану одвојени од групе Л2 или да постану њен део, *величина* (*size factor*) – величина групе ученика Л2 такође утиче на учесталост контакта са заједницом: ако је група велика ученици ће мање тежити да развију односе са заједницом, уколико је мања контакти са заједницом Л2 ће бити чешћи, *културна подударност* (*cultural congruence*) – уколико су културе две заједнице сличне, лакше ће долазити до контакта њихових чланова, *став* (*attitude factor*) – учење је олакшано уколико припадници групе имају позитиван став једни према другима и *планирана дужина боравка* (*intended length of residence*) – што дуже ученик планира да остане у окружењу имаће већу мотивацију да

усвоји циљни језик. На психолошку дистанцу утичу: *културни и језички шок и мотивација*.

На основу поменутих фактора Шуман је формирао „модел повољне ситуације за усвајање језика“:

- 1) Када се група циљног језика и група која усваја језик међусобно сматрају равноправним у друштву
- 2) Када обе групе желе да се група која усваја језик асимилије са групом циљног језика и да дели исте друштвене околности
- 3) Када има много контаката са групом циљног језика
- 4) Када је група ученика страног језика мала
- 5) Када обе групе показују позитивне ставове једна према другој
- 6) Када је група ученика страног језика релативно стална.

Овај модел можемо применити на две групе које учествују у нашем истраживању, при чему би прва група (ученици који француски усвајају у Француској) била ближе пожељном моделу. Међутим ни једна од две групе не испуњава у потпуности услове Шумановог модела акултурације, јер се он односи на усвајање Л2 код имиграната који покушавају да усвоје језик природним путем. Покушаћемо да упоредимо у којој мери идентификација са циљном културом утиче на усвајање језика код ове две групе на основу теста личне идентификације са циљним језиком (прилог 2).

Иако нам даје ширу перспективу у усвајању језика и објашњава предности учења језика у његовом окружењу, ова теорија има и извесне недостатке. Недостатак Шуманове теорије лежи у томе да се она бави усвајањем језика у природним условима и не узима у обзир формалну наставу језика. Чињеница да се настава не одвија у учионици сама по себи отежава мерење напредовања, али и основних концепата теорије: друштвене и психолошке дистанце. За учење језика је свакако добро да ученици постану чланови заједнице језика циљне културе, али примери ученика који су савладали Л2 и постижу ниво А2 или Б1 по питању свих, а нарочито комуникативне компетенције показују да то није неопходно, што и сам Шуман наводи (1986: 379-380).

2.9. Лингвистичке теорије које се баве анализом језичког израза на Л2

Шездесетих година прошлог века расте интересовање за проучавањем усвајања страног језика. Из потребе за примењеном лингвистиком настале су теорије које проучавају „последнице“ учења страних језика. Најстарије теорије се баве „симптомима“ односно језичким продукцијама које имају свој морфолошко-синтаксичко-семантички облик и анализирају сам језички исказ. Недостатак ових теорија је што грешке анализирају

дескриптивно и не баве се довољно самим узроком грешке. Њихов приступ грешкама је углавном екстерни, али то не умањује њихов значај у историји примењене лингвистике. Овде ћемо рећи нешто о двома најважнијим теоријама: анализи грешака и контрастивној анализи.

2.9.1. Анализа грешака

2.9.1.1. Почетак теорије о анализи грешака

Лингвистичка теорија звана „анализа грешака“ постаје све популарнија током 60-тих година. Захваљујући њој статус грешке у дидактици се мења. Уместо до тада заступљене негативне конотације у оквиру које се гледало на грешке, научници почињу да их дефинишу као неизбежне етапе у учењу језика, које могу да дају информације о усвајању језика. Заједно са променом става према грешкама, мења се и став научника према коришћењу матерњег језика у настави и учењу страних. Скинеров приступ који је инститирао на исправљању грешака и на њиховој превенцији замењен је ставом да је превенција грешака сувишна и да се оне, у већини случајева, исправљају саме од себе, као што се то дешава у току усвајања матерњег језика. Најпре се мења став према грешкама, где се уместо негативног става, према коме би грешка била посматрана као негативни феномен који би требало да буде санкционисан, јавља тенденција да се грешка дефинише као неопходан и користан феномен, који даје информацију о нивоу знања страног језика код ученика. Томе су допринела бројна истраживања према којима се грешке које се јављају код испитаника могу подвести као *интралингвистичке*, односно као генерализације унутар система страног језика. Такође, многе грешке које је предвидела контрастивна анализа се нису никада појавиле у пракси. У прилог томе говори Кордеров закључак (1980) да лингвисти нису могли да предвиде грешке са којим се срећу предавачи страних језика. Захваљујући тој перспективи дидактичари (Кордер, Дебизе, Којаниз) почињу да се интересују за проучавање грешака и формирају хијерархију грешака, као и очекиване потешкоће код ученика базиране на грешкама.

Није сувишно напоменути да је дуго сматрано да су грешке последица три фактора: лењости ученика, интерференције са матерњим језиком и лошим начином извођења наставе неког језика. За нас најзначајнији други разлог је такође доведен у питање заваљујући истраживањима у којима је проценат грешака насталих интерференцијом са матерњим језиком различито сагледан. Тако њихов број варира од 5% код Далей и Барта (код хиспанофона од 5 до 8 година који уче енглески као СЈ), преко 21% (студија Олсон о учењу енглеског код шведских адолесцената) до 50% теза коју је провео Тран о учењу шпанског код канадских англофоних студената). Због овако различитих резултата не можемо донети закључке на основу ових истраживања, међутим оно што њихови резултати сугеришу је да: *акцент треба да буде на другим аспектима и стратегијама учења страних језика*. Такође ова истраживања откривају да у су у великој мери грешке биле исте и појављивале су се у истом редоследу као оне који би начинила деца док усвајају свој матерњи језик.

2.9.1.2. Дефиниција грешке у дидактици

Дидактичари су такође на различите начине схватили грешке и давали своје дефиниције. Према Рулеу грешка представља „обавезан прелазак из учења страног језика ...и исправља се сама од себе“ (Руле 1976:65). Док, према Кордеру, грешка представља *симптом хипотеза које ученик поступно формира током учења*. Оно што је код ове дефиниције битно је да грешке представљају активан однос ученика током учења, па Кордер чак искључује сваку случајност код појаве грешке.

Иако је ова теорија променила однос према грешкама у дидактици и утицала на сам начин вођења наставе, она такође има и одређене недостатке на које је указао Поркије:

Грешке не могу увек бити подељене у категорије

Права природа грешке остаје препуштена субјективном расуђивању.

Овакав став отвара питање да ли у грешке спадају и изрази који не припадају стандардном језику, али су прихватљиви у свакодневном говору. У вези са тим Видовсон (1991:14) износи своје мишљење: „Док се води конверзација не водимо рачуна о феноменима који се јављају током говора, као што су граматичке неправилности (које могу да буду и честе), осим ако не постану препрека у комуникацији и на тај начин не скрену нашу пажњу.“

Када говоримо о грешкама треба такође указати на једну разлику у француском и српском језику. У српском језику, наиме, користимо један израз за грешку, док у француском постоје два израза: *un erreur* и *une faute*. Како се дидактичари не слажу у потпуности у вези са разликом ова два термина, неки употребљавају један, а неки други термин у својим истраживањима. Најпре ћемо дати Којанизову (1996 :48,49) дефиницију оба термина:

Термин *La faute* употребљава се за продукције које нису прихватљиве у одређеним контекстима исказа (или у свим контекстима када се ради о системској грешци) и које говорник не може сам да исправи: не примећује их или сматра своју продукцију исправном.

L'erreur представља говорникову продукцију која је склона аутокорекцији. Настаје као последица непажње или говорникове воље да што боље употреби своје говорне капацитете и као таква је подложна аутокорекцији.

Према овој подели први тип грешака би представљао оне грешке којих говорник није свестан, док би у други спадале грешке које су наставле у брзини, као и оне које представљају свесно нагађање у недостатку компетенције ученика или сигурности у тачност исказа. У оваквој подели први тип грешака би био значајнији за анализу јер бисмо могли да поставимо питање одакле те грешке долазе, па би оне могле да нам разјасне такозване *граматичке црне рупе*, међутим и други тип грешака је користан за разматрање, јер дају увид у свесно промишљање током учења и усвајања језика. Термин *црне рупе*¹³ (*les points noirs*) је термин који Којаниз користи за грешке ученика које нам дају информације о граматичким описима наставника и о недостацима тих описа. То нам отвара могућност да увидимо грешке које су настале услед генерализације објашњења граматичких правила,

¹³ Слободан превод аутора *les points noirs* –црне тачке

лошег дидактичког материјала, као што смо већ поменули као једног од узрока грешака, или граматичких вежбања која доводе до непотребне генерализације правила.

Методичари су разматрали колико је исправљање грешке неопходно, као и на који начин се грешке исправљају. Татјана Шотра говори о „дедраматизовању“ грешке „што подразумева ублажавање њеног стресогеног ефекта... (учинак бављења грешкама је позитиван јер се тако боље разуме сам процес учења страног језика)“ (Шотра 2006:44)

Оваква дефиниција чини грешке тешким за анализирање јер је један од недостатака, као што смо навели, управо субјективан став према грешкама. Зато ћемо дати и дефиницију Татјане Шотре, која ова два израза разликује према говорним компетенцијама, напомињући да одређени дидактичари инсистирају на томе да: *l'erreur* може да се јави у познавању лексичког и граматичког кода, док је *la faute* везана за усмени израз у који су укључени и лапсуси.

Као што видимо ове две дефиниције грешака су често опречне и због тога се даље нећемо бавити терминологијом везаном за грешке у француском језику, јер је у српском језику термин *грешка* најзаступљенији. Међутим, разлику на француском смо поменули, због тога што у овом истраживању грешке заузимају важно место. Један од циљева истраживања управо и јесте да утврдимо да ли ученици који су матерњи говорници српског језика праве исте грешке као и говорници других језика, а затим и да ли су те грешке настале под утицајем српског. Ако узмемо у обзир Кордеров став да су грешке: *последица промишљања и формирања израза на страном језику* (Кордер 1971:158), грешке могу бити важна смерница у учењу и предавању језика.

2.9.1.3. Типологије грешака у оквиру теорије о анализи грешака

Бројни аутори дали су своје типологије грешака које се користе различитим индикаторима за сврставање грешака у оквиру неког система (Ричардс 1971, Селинкер 1972, Џејмс 1998, Далел и Барт 1974, Којаниз 1996). Већина типологија на некин начин разликује *интерлингвалне* и *интралингвалне* грешке, код неких аутора оне су наведене поред неких других врста грешака, а Џејмс све грешке сврстава у ове две групе. У интерлингвалне (*interlingual errors*) грешке спадају оне које за које сматрамо да су настале интерференцијом, а у интралингвалне (*intralingual errors*) оне које настају без обзира на матерњи језик, у оквиру Л2, услед недовољног знања, а услед когнитивних процеса генерализације правила, аналогичке или хиперкорекције, којима би ученик надоместио незнање циљног језика. Овде нећемо наводити поделу према којој има седам подкатегија ових грешака, већ ћемо само поменути грешке типа хиперкорекција (употреба погрешне форме због уверења да је тачнија од одговарајућег исправног облика), јер сматрамо да ће се те грешке, поред оних насталих интерференцијом, такође наћи у корпусу. Ове грешке налазе се и у типологији других аутора: *грешке претераног уопштавања* (*overgeneralisation errors*) (Ричардс, 1971.) где би најчешћа грешка била већ поменута хиперкорекција, затим *прекомерна генерализација материјала циљног језика* (*overgeneralisation of the target language linguistic material*) (Селинкер 1972.)

Поркије (1977) је указао на недостатке већине типологија јер су оне углавном дескриптивне, а не експликативне и посматрају грешке на фонетско-лексичком-морфолошком-синтаксичком нивоу. Да би проучавање грешака отворило пут према

педагошким импликацијама неопходно је да утврдимо њихово порекло, односно когнитивне процесе који до њих доводе. Напомињемо да је свака класификација подложна могућим грешкама у процени и анализи, јер како је већ наведено, грешке садрже део субјективности онога ко их посматра.

За нашу анализу најзначајније је гледиште које је о грешкама изнео Којаниз (1996:174), те овде укратко износимо основу његове типологије.

2.9.1.4. Којанизова класификација грешака

Оно што разликује Којанизов приступ и класификацију је његов експликативни приступ грешкама. Наиме, у односу на дескриптивне приступе, који се ослањају на лингвистичке параметре у класификацији грешака, експликативни приступ, који заступа Којаниз, се бави пореклом грешака и не искључује субјекте комуникације, како би приступио механизмима који су их изазвали и разумео их.

Када говоримо о структури грешака, према Којанизу (1996:174), грешке које називамо „граматичким“ се односе или на *синтагматску* или на *парадигматску* осу. Грешке које не спадају у ове две групе односе се на доследност исказа, на норму и употребу језика, као и на однос између усмене продукције и очекивања саговорника. (Којаниз 1996.)

Најпре ћемо пажљивије приступити грешкама синтагматске и парадигматске осе, јер се оне чешће појављују код писменог изражавања, док су ове последње карактеристичне за усмени исказ.

Грешке које припадају синтагматској оси у усменом исказу односе се на погрешно изговарање фонема, изостављање, додавање или инверзију (погрешну дистрибуцију) фонема.

У писменом исказу ове грешке односе се на погрешну *дистрибуцију* елемената и на *кохеренцију*. Док се кохеренција односи на слагање придева са именицом, партиципа у сложеним временима и слагања времена, дистрибуција може да се испољи у виду различитих типова грешака:

- погрешан ред речи у реченици
- додавање парадигме: * il voit à Pierre
- изостављање парадигме: * il parle Pierre
- непознавање семантичких правила приликом одабира парадигме: * il est haut уместо il est grand
- неуспех у трансформацији¹⁴ (елеменат реченице није анафорички поновљен граматичким елементом) * des bonbons, je lui ai donnés уместо je les lui ai donnés

¹⁴ Да би се избегла двосмисленост, овај превод је слободан, у оригиналу је les défaillances référentielles intraphrastiques – неуспех у реферирању унутар реченице.

- слагање времена

Наша претпоставка би била да грешке синтагматске осе највише дотичу међујезик у делу непознавања семантичких правила приликом одабира парадигме, и изостанка трансформације код непознавања синтаксичких правила.

Парадигматске грешке могу да буду: интрапарадигматске и интерпарадигматске.

Интрапарадигматске грешке представљају погрешан избор између елемената које припадају истој парадигми: **pour chaque classe* уместо *pour chaque cours*.

Интерпарадигматске грешке сведоче синкретизму¹⁵ између две, често блиске, парадигме: глаголи *savoir* и *connaître* имају значење знати, али се користе код различитих граматичких категорија *savoir faire* – знати неку вештину и *connaître une personne* – познавати особу.

Оно што ми примећујемо на основу Којанизове поделе је да постоји једна тачка синтагматске и парадигматске осе у којој се грешке преклапају. Наиме, грешке настале услед непознавања семантичких правила приликом одабира парадигме се поклапају са парадигматским грешкама. Према нашем мишљењу, ми овде говоримо о истим грешкама које имају своје порекло у интерференцији, и ово су заправо грешке које припадају међујезику и које су најзначајније за наше истраживање. Којаниз је ове грешке помињао и као грешке настале услед семантичке интерференције, где их дели на *линеарне* и *нелинеарне* о чему опширније у поглављу о семантици (2.8.).

Којаниз је изнео више типологија које се преклапају и којима се разликују називи грешака на основу когнитивних процеса услед којих су настале. Сматрамо да је у ситуацији у којој имамо више раније научених језика ограничавајуће држати се само једне типологије грешака. С тога ће приликом анализе грешака испитаника у нашем истраживању Којанизова типологоја биће допуњена методологијом коју је у својој анализи користила Татјана Шотра и механизмима које трансформишу исказ са једног језика на други о којима говори Ненад Крстић.

2.9.2. Контрастивна анализа

Једна од врло битних грана примењене лингвистике, коју је, с обзиром на то да се истраживање заснива на поређењу два језика, неопходно да укључимо у истраживање јесте *контрастивна анализа*. О контрастивној анализи као грани лингвистике која у себи садржи чисто лингвистичку и психолингвистичку компоненту говорио је Карл Џејмс у својој књизи са истоименим називом. Оно што је од највећег значаја за ову грану лингвистике је да се она бави поређењем два језика, дакле предмет њеног истраживања је језички пар и оно што је у тим језицима различито. Контрастивна анализа скраћено КА не пореди сличности у језицима, већ се заснива на анализи њихових разлика.

¹⁵ Синкретизам: комбинација иницијално инкомпатибилних доктрина и система.

Као наука контрастивна анализа се занима за међулингвистички простор јер би једна од њених педагошких импликација могла бити превенција грешака. Поредећи два језика, полази се од претпоставке да би један од језика могао бити Л1, а други Л2 неког говорника. Контрастивисти за циљ имају објашњење неких аспеката учења Л2. Међутим иако циљ припада психологији, средства која се користе да би се до њега дошло припадају лингвистици, јер се КА заснива на опису и поређењу учениковог Л1 и Л2 који треба да буде усвојен.

Управо због тога су трансфер и интерференција појмови који су јако битни за КА. КА је заснована на претпоставци да ће ученици неког циљног језика Л2 тежити да пренесу формалне карактеристике свог Л1 у своје исказе на циљном језику (Џејмс 1980). Ладо (1957), који се сматра родоначелником КА сматра да ученици теже томе да пренесу форме и значења свог матерњег језика и културе у страни језик и културу. Кордер (1971) на овај начин објашњава и грешке ученика у циљном језику, јер ученици преносе навике из свог Л1 у Л2. Овакво гледиште је повезано са бихејвиористичком теоријом о језику као стимулусу и одговору и о схватању језика као неке врсте структурне навике (ен. *structure habit*) (Кордер 1971:158).

Међутим, бројна истраживања током седамдесетих и осамдесетих година 20. века показала су да се прогнозе контрастивне анализе не поклапају са грешкама које током учења неког језика ученици заиста праве. КА се највећим делом фокусира на поређења структуре језика, а мање на комуникативне аспекте језика, па је у истраживањима усвајања језика највећим делом напуштена као полазиште за анализу. КА је приступ који пореди морфосинтаксичке структуре два језика и утицај матерњег језика и његових структура, али и поред очекивања да ће моћи да „предвиди“ грешке, показало се да се свега „трећина свих грешака може објаснити негативним утицајем матерњег језика и његових структура“ (Џејмс 1980:146).

Поред тога и сама КА је неопходна за ово истраживање јер да бисмо се бавили међулингвистичким простором ученика којима је циљни језик француски најпре морамо да поменемо за нас најбитније разлике између српског као матерњег и француског као циљног језика. КА је у уској вези са анализом грешака, с тим што је гледиште КА напуштено јер није дало очекиване педагошке импликације, па се о грешкама данас разматра из перспективе у којој оне имају позитивну конотацију.

3. ЛИНГВИСТИЧКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

Језици се не разликују само на основу конструкције својих реченица, већ и на основу начина на који исецају свет да би добили елементе који ће заузети место у тим реченицама.
B.L. Whorf

3.1. Кратак осврт на неке од разлика између српског и француског језика

Иако је према теорији о анализи грешака утицај матерњег језика доведен у питање, према контрастивној анализи лингвистичари су приписивали велику улогу упоредној анализи језика у различитим областима. Анализа разлика које би могле да створе такозване граматичке *црне* рупе које захтевају објашњење приликом усвајања неког језика је од вишеструке користи. На основу представљених разлика између српског и француског у наредном поглављу и поређења тих разлика са стварних грешкама испитаника моћи ћемо да извучемо закључак да ли су се код наших испитаника грешке јавиле тамо где смо их највише очекивали. У овом поглављу покушаћемо да укажемо на неке од разлика и сличности између француског и српског језика које сматрамо релевантним за међулингвистички простор код србофоних ученика који уче француски. У анализи полазимо од места које језици заузимају према Шлегеловој типологији, а затим ћемо се осврнути на разлике у синтакси, морфологији и семантици.

3.1.1. Типологија језика

3.1.1.1. Врсте језика према грађењу речи

Да бисмо испитали сличности и разлике између француског и српског вратићемо се на типологију језика према њиховој морфологији на основу које је у XIX веку Август Вилхелм Фон Шлегел поделио језике у две групе. Према овој подели језици су сврстани у групе на основу њихове структуре, према начину формирања речи. Тако разликујемо две велике групе језика: *изолати* и *аналитички језици*, а ови други се деле на три групе: *флективни*, *аглутинативни* и *полисинтетички*. Код Бугарског (1991) налазимо на поделу на исте ове четири групе.

Код *изолативних* језика, који се називају и *аналитички* или *коренски* језици речи су непроменљиве по граматичким категоријама, дакле немају једнину и множину, садашње и прошло време. У ове језике спадају кинески и вијетнамски.

Код *флективних* језика речи су формиране од корена на које су додати морфеми. Морфеми су мање или више срасли са кореном, могу да се изразе променом акцента или

фонетским модификацијама корена. У ове језике спадају српски, латински, грчки, арапски и многи други језици.

Код *аглутинативног* типа наставци се изражавају граматичким категоријама додатим на корен речи „простим налепљивањем“, тако да сваки наставак има свој идентитет и функцију. Пример за такав језик је турски (Бугарски 1991:48).

Код *полисинтетичких* језика речи су дуге и компликоване и често садрже у себи целу реченицу, па тако представљају мешавину флективних и аглутинативних обележја. Такви су неки језици северноамеричких индијанаца и ескимски језици.

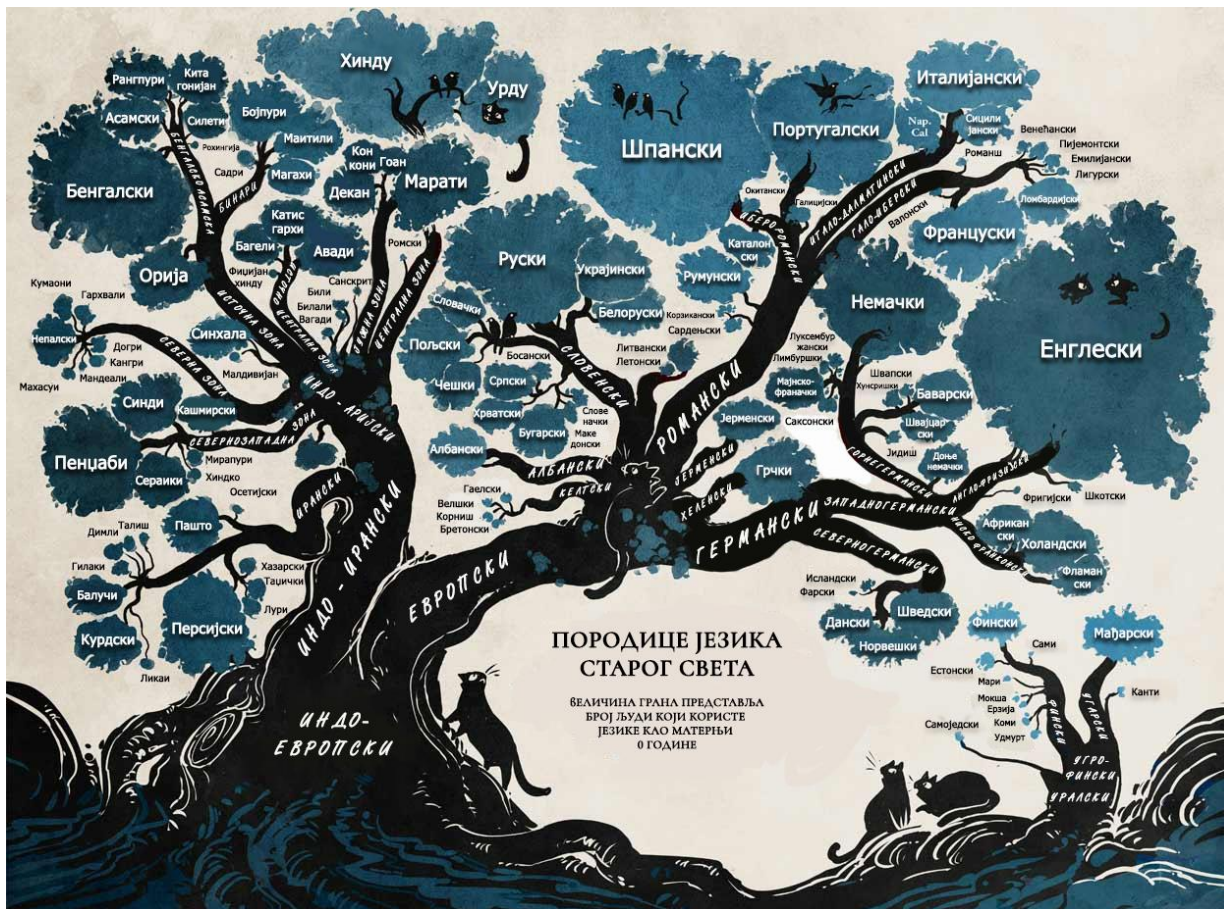
Према овој подели и српски и француски језик спадају у флективне језике. Међутим потребно је напоменути да је српски језик више фузионалан од француског језика, јер су морфеме у већем степену срасле са кореном него што је то случај у француском језику. На основу бројних разлика у морфо-синтаксичком плану ова два језичка система Татјана Шотра (2006) наводи да српски језик припада групи синтетичких, флективних језика, што значи да су граматички односи уређени наставцима, док француски припада групи аналитичких језика, где су односи речи уређени системом предлога, детерминатива и редоследом речи. Иако је француски језик настао од латинског, који има дефлекције (лат. *puella* - девојка, номинатив једнине, *puellam* - акузатив једнине), у француском су се дефлекције изгубиле, па именице и придеви имају једнину и множину, али задржавају исти облик без обзира на падеж и реченичну функцију. По том питању француски је једноставнији од српског који има седам падежа у којима су завршеци често срасли са основом, али у француском језику постоје други аспекти који могу да представљају потешкоће за ученике.

3.1.1.2. Врсте језика на основу генетске класификације

На основу генетске класификације језика, језици се сврставају у породице према сродности, тачније на основу заједничког језика од кога су настали. Постоје три велике породице језика:

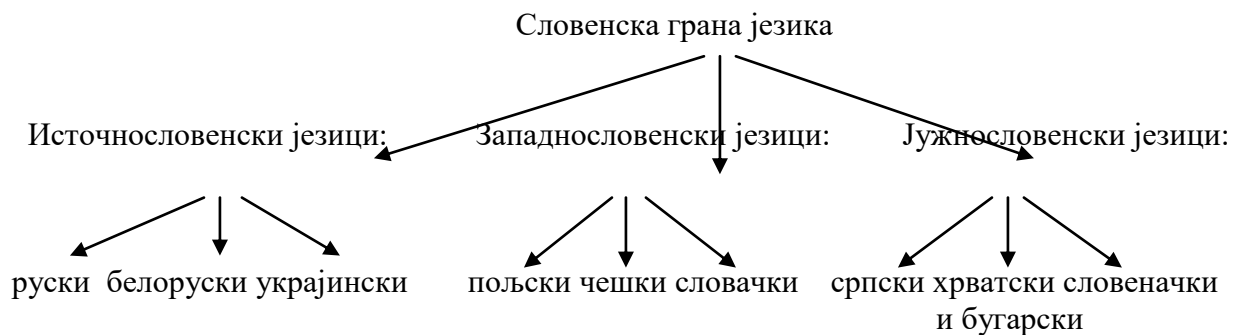
- Индо-европска породица језика
- Уралска породица и
- Алтајска породица

На слици испод су визуелно представљене језичке породице старог света, нулте године а величина грана је сразмерна броју говорника датог језика, овде можемо приметити да је алтајска породица изостављена. На слици је представљена индоевропска група језика у коју спадају француски и српски. Овој породици припада највећи део светског становништва и чине је више језичких група, као што је и приказано.



Слика 2: (језичке породице 0. године)

Француски спада у романске језике, који су настали од латинског језика, док српски спада у словенску групу језика, прецизније у јужнословенску групу језика заједно са словенским, хрватским и бугарским.



Оно што француски и српски чини интересантним за поређење је припадање истој језичкој грани, иако припадају различитим језичким породицама. Према Анри Фрају (Henri Frei 2011) упоредна граматика се мора односити на језике из исте језичке породице, што значи изведене из заједничког пра-језика.

3.1.2. Ортографија у српском и француском језику

Традиционални алфабет српског језика је ћирилички алфабет, у форми коју је дао Вук Караџић (1787-1864). Након стварања Југославије 1945. почиње да се користи и латинични алфабет. Деца су на подручју бивше Југославије подучавана усвајању оба алфавета, а данас се на нашим просторима усваја најпре ћирилица па онда латиница. Данас је званично писмо српског језика ћирилица, која се користи у службеним и званичним документима, али је латиница такође заступљена. Ова два писма су у употреби у свакодневном животу.

Оно што је најзначајније у вези са ортографијом српског језика је да се у писању користи принцип „један глас, једно слово“ (Клајн 2002:16). Српски језик има фонетско писмо, што значи да читамо све што је написано и пишемо све што се изговара. Француска ортографија је етимолошка, што значи да донекле чува изворни облик речи. Ученици који су навикнути на фонетско писмо најпре усвајају енглески као страни језик у школским оквирима, који нема јасно утврђена правила ортографије, а затим се сусрећу са ортографијом француског која има јасно одређена правила. Ово је важно нагласити зато што у писменом изражавању ученика на француском језику не само да се примећује утицај фонетског писма, већ ученици на почетку учења не препознају правила читања и писања и склони су да не примећују правила већ да напамет уче како се нека реч пише. У писању постоји тенденција изостављања појединих слова или писања под утицајем фонетског писма. Међутим грешке настале услед различите ортографије ова два писма јављају се и у читању код кога примећујемо тенденцију да се изговарају слова која не треба да се читају. Под утицајем енглеског ученици често читају слово *s* у множини код именица и придева, затим не примећују правила читања на француском, често на крају речи читају *e*, *s*, *t*, *p*, код речи код којих се та слова не изговарају, а некад се дешава и да пермутују слова унутар речи: *mais* читају [masi].

Што се тиче графија (слова) српски алфабет има 30 слова, док француски има 26. Поред различитог броја писаних знакова постоје такође и графије које немају свој еквивалент у другом језику. Тако у француском не постоје следеће графије: Ч, Ћ, Џ, Ђ, Љ, Њ, Ш, Ж. Док су Ш и Ж писане форме гласова који постоје у француском језику [ʃ] и [ʒ], графије Љ, Ћ и Ч немају своје фонетске еквиваленте, а Џ и Ђ се јављају у речима страног порекла: *jogging*, *jeans*, *gelatto*.

У француском такође постоје графије које не постоје у српском: Q,W,X,Y. Употреба ових слова не представља проблем за ученике јер их усвајају са енглеским алфабетом, који, као што смо већ поменули, уче раније током школовања. Остала слова у француском језику се подудару са латиничким писмом у српском. Међутим, како француско писмо није фонетско, потребно је нагласити да је у француском језику број фонема већи.

3.1.3. Фонологија

У делу посвећеном фонологији покушаћемо да изложимо сличности и разлике у фонетском систему оба језика и да дамо неке опште карактеристике у вези са изговором.

Најпре ћемо упоредити фонеме оба језика да бисмо се осврнули на консонанте и вокале.

3.1.3.1 Фонетски систем француског и српског

Према УЦЛА (универзална фонолошка база)¹⁶ језички системи се састоје од најмање 3, а највише 24 вокала. Број консонаната у свим језичким системима је већи од броја вокала и најчешће је између 18 и 21.¹⁷

Latin	Cyrillic	sound	Latin	Cyrillic	sound	Latin	Cyrillic	sound
A, a	А, а	/a/	G, g	Г, г	/g/	O, o	О, о	/o/
B, b	Б, б	/b/	H, h	Х, х	/x/	P, p	П, п	/p/
C, c	Ц, ц	/ts/	I, i	И, и	/i/	R, r	Р, р	/r/
Č, č	Ч, ч	/tʃ/	J, j	Ј, ј	/j/	S, s	С, с	/s/
Ć, ć	Ћ, ћ	/tɕ/	K, k	К, к	/k/	Š, š	Ш, ш	/ʃ/
D, d	Д, д	/d/	L, l	Л, л	/l/	T, t	Т, т	/t/
Dž, dž	Џ, џ	/dʒ/	Lj, lj	Љ, љ	/ɫ/	U, u	У, у	/u/
Đ, đ	Ђ, ђ	/dʒ/	M, m	М, м	/m/	V, v	В, в	/v/
E, e	Е, е	/e/	N, n	Н, н	/n/	Z, z	З, з	/z/
F, f	Ф, ф	/f/	Nj, nj	Њ, њ	/ɲ/	Ž, ž	Ж, ж	/ʒ/

Слика 3: Латинични и ћирилични алфабет и фонемеу српском језику

С друге стране, као што је већ било речи, француско писмо није фонетско већ етимолошко и може се лакше представити тако што се поред фонема дају речи у којима се те фонеме налазе (слика 4).

Прва разлика коју примећујемо је број консонаната и вокала који се битно разликује. Српски језик има 25 консонаната у поређењу са француских 17. Насупрот томе 5 вокала колико имамо у српском језику чини да ученици имају потешкоћа у разликовању свих 16 вокала колико их има у француском. Када се на тај број дода и 3 полувокала, имамо много шири дијапазон него што су матерњи говорници српског језика навикнути да чују и да користе. Као резултат тога ученици ће тежити да 16 француских вокала сместе у

¹⁶ UCLA - Base Universelle Phonologique des Donnés , или UPSID - Phonological Segment Inventory Database

¹⁷ *Revue française de langues appliquées*, Dossier **La communication parlée**, Juin 1996 ; p. 41-54

њима познат систем, који се састоји од 5 основних вокала и као такав је мање диференциран.

Voyelles	Consonnes
[a] crabe, papa, nappe, tache.	[b] bien, abbaye, abri.
[ɑ] âne, pâle, tâche.	[d] demi, édifice.
[e] fermer, nagerai, blé.	[f] frein, photo, affreux.
[e] allégresse, riais, guet, merci.	[g] gamin, dogue, seconde.
[ə] le, monsieur, demain.	[k] cou, que, képi, sacoche.
[i] ami, bille, cygne.	[l] lire, alto, malle.
[o] gauche, rose, dôme.	[m] maman, femme.
[ɔ] pomme, donner, corps.	[n] bonbonne, âne, navet.
[ø] deux, vœu, peu, œufs.	[p] poire, appartement, apéritif.
[œ] meuble, heure, œuf.	[r] renard, finir, barre.
[u] doux, genou, roue.	[s] silence, cela, hameçon, attention, passer.
[y] mue, connu, ils eurent.	[t] torchon, serviette, tram, mite.
	[v] vin, ravin.
[ɛ̃] vent, sans, paon, temps.	[z] rose, zébu, maison.
[ɛ̃] plein, lin, pain.	[ʃ] choix, tache, shérif.
[ɔ̃] nom, ombre, bon, pont.	[ʒ] âge, jus, geôle, gendarme.
[œ̃] lundi, brun, opportun, parfum.	[ʒ] ignoble, digne, bagne.
Semi-voyelles	
	[j] pied, œil, yeux, paille, bille.
	[w] oui, loin, alouette, ouest.
	[ɥ] huile, nuit, lui, situé.

Слика 4: Фонетски систем француског језика¹⁸

3.1.3.2. Изговор консонаната у француском и српском

С обзиром на то да у српском језику има много више консонаната него вокала, тачније пет пута више, у српском језику се могу наћи три или четири консонанта везано, што није случај у француском језику. Док би говорник француског имао потешкоћа са изговором више од два консонанта између којих нема вокала, или муклог е /ə/, у српском

¹⁸ Извор: <http://pe2-c1-bonneuil.over-blog.com/article-alphabet-phonetique-39837005.html>

имамо речи које се састоје искључиво од консонаната: прст /prst/, крст /krst/. Услед ових карактеристика српског језика ученици имају обичај да у изговору изостављају мукло /ə/ између сугласника и да тиме више од два сугласника изговоре повезано.

Татјана Шотра, која се на нашим просторима највише бавила разликама између француског и српског фонетског система, наглашава да се разлика између ова два фонетска система огледа у следећа четири параметра: *дужини фонема, тоналитету, висини и интензитету*. Према овом аутору основна разлика ових фонетских система је изражена у следећим карактеристикама сваког система појединачно:

- За француски фонетски систем: тензија артикулаторних органа, антериорност, лабијализација и назалност.
- За српски фонетски систем: опуштеност артикулаторних органа, лагано изражена постериорност, мање изражена лабијализација него у француском језику и мелодија унутар вокала, односно акценти.

Малмерг (1954 :59) (наводи Шотра) тврди да „артикулаторна снага француских консонаната чини њихову основну карактеристику“. Шотра наводи да су француски оклузивни /p, t, k/, као и спиранти /f, s, ʃ/ атрикулисани са већом снагом него њихови еквиваленти у српском језику. Међутим у оба језика присутне су фонетске варијације условљене фонетским окружењем. Те варијације су посебно присутне у француском, код консонаната под утицајем вокала који их окружују. Овакве варијације почетницима учења француског језика остају неприметне, а консонанте преносе путем позитивног трансфера. Разлике у артикулацији консонаната усвајају се временом, како учење језика одмиче, а да ученици у то не улажу свесни напор. Ученици ће почети да палатализују сугласнике испред *и*: *qui* /ki/ и лабијализују испред /y/: *bu* /by/, најпре слушајући и подражавајући говор, а затим и због лакше артикулације.

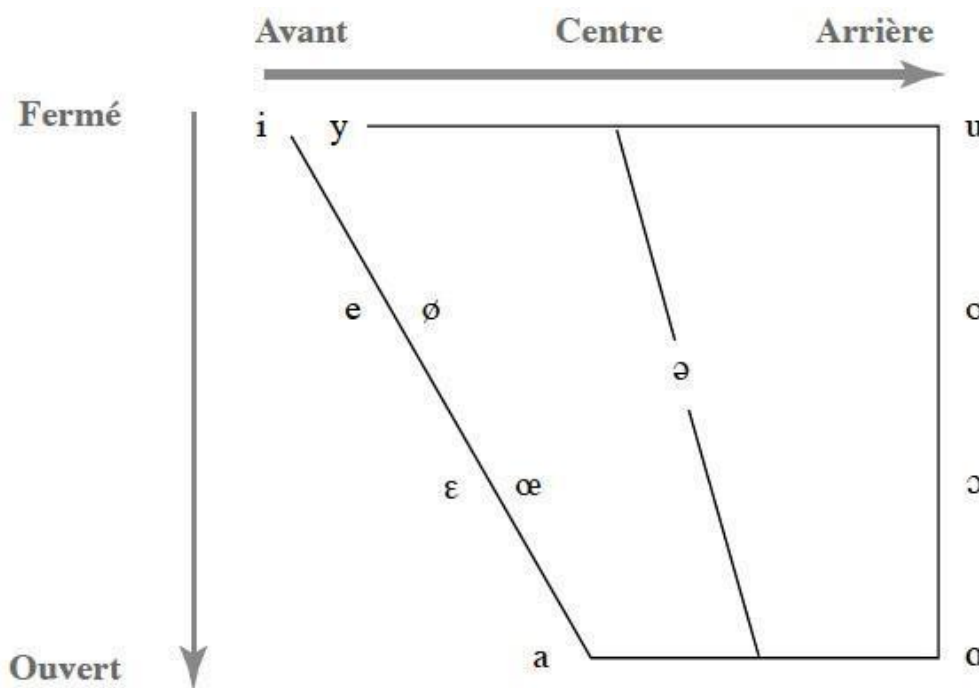
Иако су разлике у артикулацији консонаната минималне, разлика у изговору фонеме /R/ је перцепирана као потпуно другачија за говорнике српског језика. Према Шотри француска варијанта апикалног /r/, која доминира у групи индо-европских језика и која је распрострањена у јужним регионима Француске, није много различита од српског /r/. Међутим изговор увуларног /R/ се доста разликује од апикалног, српског /r/, које се карактерише као „котрљајуће“ из угла говорника француског, али је то много мање од свог руског еквивалента. Пракса показује да се наставници на почетку учења језика не инсистирају на увуларном /R/, већ углавном настоје да се оно радије изговара као /r/ у српском језику него као његов еквивалент у енглеском. Дешава се да ученици имају тенденцију да на почетку учења француско /R/ изговарају као енглеско /r/, вероватно јер га перципирају као другачије од његовог еквивалента у српском, међутим услед инструкција наставника изговораће српско /r/ уколико се француско /R/ још не може усталити у говору. Када се устали фонетски систем француског код ученика и када се интериоризују правила ученици до француског изговора овог сугласника стижу вежбом и посвећеношћу.

3.1.3.3. Изговор вокала

Како Шотра наводи, према резултатима УПСИД-а живи језици могу садржати од 3 до 24 вокала. Систем од 5 базичних вокала је најчешћи у индо-европским језицима, а то је уједно и систем вокала у српском језику. Језици који имају више од 9 базичних вокала у

својој акустичној слици садрже такође и назалне вокале, што одговара француском систему вокала.

Највећа разлика између српског и француског вокалног система је у броју вокала: 5 вокала у српском језику наспрам 16 вокала у француском. На квалитет изговора утичу разлике у физиологији српских фонема које су код вокала још више изражене. Подсетићемо то је *тензија*, *лабијализација*, *постериорност* и *назалност* код француских фонема и *опуштеност*, *постериорност*, *мање изражена лабијализација* и *мелодија* код српских фонема. Међутим, иако српски језик разликује 5 базичних вокала њихов квалитет може бити различит захваљујући акцентима. Постоје 4 акцента која, према Шотри утичу на: отвореност српских вокала (која не представља њихову примарну дистинкцију), затим на тоналитет, интензитет, а такође и на дужину. С обзиром на то да имамо 5 вокала са 4 различита акцента, можемо разликовати „двадесет различитих интонација пет вокала српског фонетског система наспрам шеснаест француских вокала“ (Шотра 2006:76). Да бисмо лакше анализирали разлике у артикулацији упоредићемо схеме француских и српских вокала.

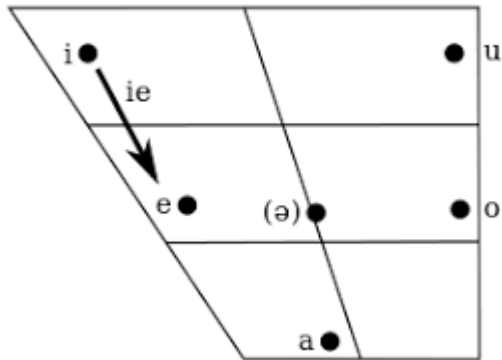


Слика 5: Схема француских вокала

Критеријум за класификацију француских вокала је најпре отвореност, а затим место артикулације. У односу на место артикулације француски вокали могу бити: предњи, централни и задњи. Отвореност као критеријум српских вокала не постоји, док према артикулацији могу бити предњи и задњи.

Предњи

Задњи



Слика 6: *Схема српских вокала*¹⁹

Потребно је такође нагласити да иако према физиологији француски вокалски систем разликује 16 различитих вокала, чак ни говорници француског језика у артикулацији не праве разлику између предњег /a/ и задњег /ɑ/ , као и између два назална вокала: /ẽ/ и /œ̃/, тако да говорници француског у говору разликују 14 вокала.

Вокали који не постоје ни по физиологији ни по акустичкој слици у српском језику су назални вокали: nasales /ã/, /ẽ/, /õ/ и /œ̃/. Четири назална вокала захтевају разне технике и вежбе приликом усвајања и често представљају потешкоће, више током развијања компетенције разумевања слушањем него приликом усмене продукције.

Када се ради о полувокалимa: /j/, /w/ и /ç/ који такође чине део француског фонетског система они су перципирани на следећи начин: /j/ одговара српском звучном предњонепчаном полувокалу, док се преостала два перципирају као два сугласника изговорена један за другим. Према Шотри (2005:77) дистинктивне ознаке полувокала /w/ се делимично поклапају са српским полувокалом /v/, а овај полувокал се код српских говорника идентификује и продукује у виду два вокала /u,e/, изговорена без паузе између, док се /ç/ изговара као /u,i/.

¹⁹ Преузето са интернет странице:

https://www.google.com/search?q=shema+srpskih+vokala&tbm=isch&ved=2ahUKEwjupHJ_d39AhV8xbsIHSIgDNoQ2cCegQIABAA&oq=shema+srpskih+vokala&gs_lcp=CgNpbWcQAzoECCMQJ1CGCViIL2D6OGgAcAB4AIABjwGIAeclkgEEMC4xMJgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=FMARZOLgDPyK7_UPosCw0A0&bih=657&biw=1366#imgsrc=JXsZJKxFr34-ZM

3.1.3.5. Закључак

На основу сличности и разлика у ова два фонетска система можемо закључити да ће ученици део фонема пренети позитивним трансфером, део ће захтевати модификацију и прилагођавање, док ће један део вокала морати да „усвоје и да их стабилизују као нове фонетичко-фонолошке аутоматизме (Шотра 2005:88). Нагласићемо такође да ће на изговор француских вокала утицати акценти „као стечени говорни рефлекс србофоних говорника“ (Шотра 2005:77). Разлике које смо у овом поглављу приказали имају највише утицаја на развијање компетенције говора и читања

3.1.4. Граматика

3.1.4.1. Врсте речи

За врсте речи у француском користимо више назива: *classe de mots* или *cathégorie de mots*, а такође и *parties du discours* што значи делови дискурса.

Једна од првих разлика између ова два језика према граматичарима јесте број врста речи које у овим језицима постоје. Граматичари српског језика (Клајн, Станковић) сматрају да у српском постоји десет врста речи:

именице	прилози
придеви	предлози
заменице	везници
бројеви	узвици
глаголи	речце

Речи из прве колоне се сматрају променљивим (могу да мењају облик), (Клајн 2002:45), док су речи из друге колоне непроменљиве, осим категорије прилога који су променљиви у поређењу прилога.

У француском језику постоји девет врста речи (Ригел, Пелат, Риул 1994), које се називају деловима дискурса и могу се, према дистинкцији променљиве/непроменљиве, такође сврстати у две групе:

именице	прилози
чланови	предлози
придеви	везници
заменице	узвици
глаголи	

Чини се да у француском језику постоји мање врста речи него у српском, иако француски језик има категорију члана која у српском језику не постоји. Француски граматичари не сматрају речце и бројеве као посебне врсте речи. Међутим члан је

категорија која је ученицима позната из енглеског језика, али с обзиром на то да француски разликује и род и број у категорији члана, то може код ученика изазвати извесне потешкоће.

3.1.4.2. Детерминанти

Детерминант се према граматичарима дефинише као „реч која мора да претходи заједничкој именици да би се конституисала номинална група“ (Ригел, Пелат, Риул 1994 :276). Ова категорија речи је апстрактна ученицима који су говорници српског јер српски језик не познаје детерминант као посебну врсту речи. Именице у српском су самосталне променљиве речи, што значи да детерминанти нису неопходни и именица може сама да чини једну номиналну синтагму (фр. GN groupe nominal). Речи, па и именице, су детерминисане контекстом, али и морфеимима који носе информацију о броју, падежу и деклинацији. У француском именица је централни елеменат номиналне групе, па би могла да се представи на следећи начин: GN= Dét + N. Детерминант није једна врста речи већ ту функцију чини више врста речи које су подељене у две групе:

Одређени детерминанти у које спадају: одређени члан (le la les), показни детерминанти (ce, cette, ces) и присвојни детерминанти (mon, ton, son).

Неодређени детерминанти: неодређени члан (un, une, des), деони члан (du, de la), неодређени детерминанти (certain(s), tout, chaque, quelque, plusieurs) као и одрични (aucun, nul) и упитни детерминанти (quel, lequel).

Како детерминант као врста речи не постоји у српском језику, ученици који су говорници српског као матерњег се сусрећу са потешкоћама код употребе детерминанта. Код ученика се примећује, у писменом и усменом изражавању, а нарочито на почетку учења француског језика, да једноставно изоставе детерминант, већ именицу користе без члана.

Из овога произилази претпоставка да је употреба члана доста тешка за усвајање код србофоних ученика. Иако им је члан познат из енглеског језика, чије учење започињу раније, поред дистинкције одређени/неодређени члан, у француском се сусрећу са дистинкцијом члана у роду и броју, што значи са различитим облицима за мушки и женски род и са још једним обликом за множину који је заједнички за оба рода. Овој категорији додаћемо и сажети члан, који се користи за небројиве именице, јер та категорија нема свог еквивалента у српском језику. Слично је са сажетим чланом који настаје сажимањем члана и предлога, што представља потешкоћу зато што се у српском користе само предлози. Стога је ученицима категорија члана, и уопштено детерминанта, јако тешка за разумевање и усвајање.

3.1.4.3. Именске речи

Именске речи, у српском језику, чине: *именице, придеви, заменице, бројеви* (од један до четири) и ове речи разликују граматичку категорију *рода, броја и падежа*. Насупрот

томе у француском језику именице не познају категорију падежа, већ се ова категорија изражава помоћу предлога. Српски језик разликује чак седам падежа који су засновани на функцијама које именске речи имају у реченици и који имају своје морфолошке ознаке (Станојчић, Поповић 2008:75).

Разлика између српског и француског присутна је и по питању категорије рода, јер српски језик разликује три рода: *мушки*, *женски* и *средњи*, док француски језик разликује само два: *мушки* и *женски*.

Категорија броја је у оба језика заступљена на исти начин па тако разликујемо и у српском и у француском *једнину* и *множину*.

Одсуство дефлекција у француском може да изазове негативан трансфер на пољу синтаксе, где се ученици ослањају на слободнији ред речи у реченици, који је опет последица тога што дефлекције у српском носе информацију о односу међу речима у реченици.

3.1.4.3.1 Придеви

Придеви су речи које и у француском и у српском стоје уз именицу и имају „одредбену функцију у односу на именицу“ (Станојчић, Поповић 2008:91). У овом поређењу бавићемо се описним придевима (фр. *les adjectifs qualificatifs*) које означавају особине појмова уз које стоје.

Између придева у француском и српском постоје сличности и разлике. Основна сличност је у реченичној функцији коју придеви могу да имају, али треба узети у обзир извесну разлику у терминологији. У француском придеви врше функцију *епитета* (*épithète*), *атрибута* (*attribut*) и *опозиције* (*apposition*), међутим Драшковић наглашава да у нашем језику француски епитет и атрибут одговарају називу атрибута.

Придеви се као самосталне речи слажу у роду и броју са именицом уз коју стоје, што је сличност, али истовремено и разлика, јер у српском придеви имају три рода, а у француском два.

Долазимо до прве разлике која се односи на слагање придева са именицом. У српском се придев слаже у роду броју и падежу, док је у француском слагање могуће у роду и броју. Већ смо напоменули да француски за разлику од српског има два рода и то би требало да наизглед олакша усвајање ове граматичке партије, међутим оно што ученицима теже пада је читање придева због тога што у женском роду неки придеви мењају изговор.

Слагање придева можемо да поделимо у две ставке: усвајање писања и усвајање читања тих придева. Када је у питању писмено изражавање ученици усвајају правила по којима придеви од мушког рода граде женски род, и како је начин предавања и усвајања граматичких садржаја у школама код нас углавном традиционалан, највећи део заузима нормативна граматика. Наставници углавном том приликом подучавају и читање тих придева. Оно што је занимљиво је да у говорном француском језику две трећине придева не маркирају опозицију родова, али 14 од 20 најфреквентнијих придева имају маркиран женски род у говору (Ригел, Пелат, Риул 1994:605). Када говоримо о множини, оно што донекле олакшава усвајање је то што у множини род није маркиран и имамо један облик

множине придева и за мушки и за женски род. Ученици усвајају грађење придева тако што усвајају правила, а затим изузетке од тих правила и затим се ти примери полако интериоризују у интерлингвистички простор.

Разлика између придева такође постоји и по питању *компарације*. Најпре, постоји морфолошка разлика, јер је компаратив прост облик у српском, који се гради додавањем суфикса на позитив придева, док је у француском сложен и садржи прилог који се додаје испред позитива.

Затим разлика лежи у томе што у српском имамо само компаратив супериорности док у француском имамо три компаратива: супериорности, једнакости и инфериорности. Тако у грађењу додајемо један од три прилога (супериорности, једнакости или инфериорности) испред позитива. Ова разлика утиче на формирање исказа јер србофони ученици под утицајем матерњег језика нису склони да формирају компаратив инфериорности већ се поређење врши углавном са већим степеном значења одређеног придева.

plus fort (јачи)
Пр: ср. јак - јачи фр. fort – aussi fort (подједнако јак)
moins fort (најмање јак)

Та разлика је присутна и у облицима суперлатива:

ср: јак - најјачи фр: le plus fort (најјачи)
le moins fort (најмање јак)

Међутим, највећа разлика између описних придева у француском и српском спада у поље синтаксе и односи се на *положај придева у односу на именицу*. Док је у српском језику место придева антериорно у односу на именицу у француском су придеви углавном постериорни, док је антепозиција придева маркиран редослед. У француском говорном језику један од три придева у функцији епитета је антепониран. (Idem 1994:629). Неки описни придеви, у које спадају и придеви са афективним значењем су антериорни, док неки придеви мењају значење у односу на положај у коме се налазе, што за ученике представља нову лингвистичку дистинкција коју треба да интериоризују у свој систем правила.

Владо Драшковић у својој *Граматичи француског језика* разликује два случаја: придеве који стоје *обавезно* иза именице и придеве који стоје *претежно* иза именице. Драшковић (1992.) такође наводи и један број придева који претежно стоји испред именице, као и придеве чије значење зависи од места:

висок човек
велики (славан) човек

Ово је уједно и препорука за усвајање места придева у француском језику. Довољно направити разлику у односу на српски и енглески језик, у којима су придеви углавном антепонирани, да би ученици усвојили редослед придева у француском, у коме су они углавном постпонирани, а оне који нису навести као изузетке.

Драшковић наводи још једну битну разлику француских придева у односу на српске²⁰: “у највећем броју случајева за наше присвојне придеве не постоје одговарајући придеви у француском“ (Драшковић 1992:93). Слично је са градивним, временским и месним придевима па се за исказивање таквих особина у француском користи предлог *de sa именицом без члана или предлогом*:

la boîte de bois – дрвена кутија

le temps d’aujourd’hui – данашње време

Градивност се такође може исказати придевом *en* и именицом: *de bois = en bois*. Оно што је битно нагласити је да се у француском за изражавање припадности такође користе конструкције са предлогом *de* и да је, уколико не постоји одговарајући присвојни придев на француском, потребно преформулисати исказ да би се добило присвојно значење:

la soeur d’Ana - Анина сестра

Управо због последње наведене разлике придеви представљају широко поље за усвајање. Усвајање присвојних придева активира метајезик и захтева од ученика да преформулишу исказ и да сами нађу одговарајућу конструкцију.

3.1.4.5. Глаголи

Глаголи су променљиве врсте речи и повезани су са више морфолошких категорија које се деле на глаголске и именске категорије. Први низ граматичким категоријама припада само глаголским речима: *глаголски вид, глаголски род, време и начин*, чему Станојчић и Поповић додају *потврдност/одричност* као категорију. Други низ категорија повезује глаголе са именским речима и ту спадају категорије: *лица, рода и броја*. Као и именице, глаголи такође познају опозицију између једнине и множине, али се томе додаје и опозиција лица (Ригел, Пелат, Риул 1994 :436). Ове карактеристике су заједничке у француском и српском језику.

Коњугација, или промена глагола по лицима садржи глаголске облике у којима морфеме носе информације о броју, лицу, начину и времену (Ригел, Пелат, Риул 1994 :467). За разлику од француског језика, који је настао из латинског и у коме може да се одреди правило за грађење времена, са наставцима према групама глагола и са неправилним глаголима као изузетцима, у српском језику између основе и наставака има често додатих вокала, што изазива промену одређених консонаната, тако је постављање правила за грађење времена много сложеније него што је то случај са француским језиком. У српском језику граматичари су покушали да направе поделу на шест или седам група са варијететима у оквиру сваке групе који су често веома различити. (Клајн 2002:138)

За ово истраживање је најбитније указати на то да се инфинитив у српском језику завршава на *ти* и *ћи*, док се у француском језику глаголи у инфинитиву завршавају на *er, ir* и *re*. Како се у школама у Србији углавном предаје нормативна граматика када је француски језик у питању, ученици уче глаголске основе и наставке и тако граде лица и времена, што је у поређењу са српским мање компликовано. Глаголи треће групе у које спадају: *être, avoir, faire, aller, dire voir, savoir, pouvoir, vouloir, venir* су представљени као

²⁰ У издању из 1992. „француски придеви у односу на српскохрватске“ стр.93

неправилни, па их ученици често уче напамет без размишљања о основама и наставцима њихових личних облика. На основу тога можемо претпоставити да би ученици могли да помешају граматичке наставке за лица и времена. Најчешће грешке односе се на наставке за друго и треће лице: **tu pense*, **il pourrais*.

3.1.4.5.1. Глаголски вид или аспект

Питање аспекта је битно из угла усвајања језика јер је то категорија која је знатно другачија у српском језику у односу на француски. Граматичари (Ригел, Пелат, Риул 1994 :518) напомињу да су категорију аспекта развили немачки лингвисти који су проучавали словенске језике, нарочито руски, те да је касније та категорија, својствена значењу глагола у словенским језицима, уведене и у анализу романских језика. Они сматрају да *аспект* посматра радњу глагола из унутрашње тачке гледишта, под углом унутрашњег одвијања процеса. Тако неки процес можемо посматрати у глобалу, или у сукцесивним фазама – од почетка до краја.

У српском језику аспект се најчешће налази у самом значењу глагола: „Глаголски вид је (класификациона) ознака у трајању радње, стања или збивања које глаголи као лексеме означавају“ (Станојчић, Поповић 2008:107). Према овом критеријуму ови граматичари српске глаголе деле на три групе: на *имперфективне (несвршене)*, *перфективне (свршене)* и *двовидске* глаголе. Према Клајну, аспект изражава *свршени* или *несвршени* вид глагола, па ћемо се ради бољег поређења са изражавањем два вида са фр. језиком, држати ове поделе.

Станојчић и Поповић дају следеће дефиниције ове две категорије:

Имперфективни (несвршени) глаголи представљају радњу, стање или збивање који се сагледавају као да је њихово трајање неограничено.

Перфективни (свршени) глаголи означавају радње, стања или збивања која се сагледавају као један свршени тренутак.

У поређењу француских глагола са српским Владо Драшковић (1992) је дао значајну опсервацију:

„особина по којој се француски глаголи изразито разликују од наших јесте њихова велика скученост у исказивању глаголског вида. Помоћу самог глаголског облика не може се оценити да ли је у питању трајни или тренутни глагол. Друкчије речено, највећи број француских глагола одговара и једном и другом виду у нашем језику.“ (Драшковић 1992:143)

Драшковић такође наводи и примере: *tomber* –пасти/падати, *sauter*-скочити/скакати итд.

Ова опсервација отвара питање о начину на који се исказује вид и како се у француском надомешћује поменуто одсуство информације о аспекту у самом значењу глагола. Због тога ћемо, ради поређења, навести начине за исказивање аспекта, о чему су у својој исцрпној студији говорили Ашић и Станојевић (2005).

Најпре ћемо рећи да у француском језику постоје два начина за изражавање аспекта: *лексички* и *граматички*. Лексичко изражавање аспекта представља сама природа глагола, односно његове „семантичке одлике које утичу на аспектуалну интерпретацију исказа у којима су употребљени: тако је глагол по својој природи трајан а глагол по својој природи је тренутан.“ (Станојевић, Ашић 2005:24). Укратко, лексички налази у самом значењу глагола.

Грамматичко изражавање аспекта је изражавање аспекта глаголским временима. Видећемо да српски језик аспект изражава највећим делом морфолошки, а како у француском тај начин изражавања не постоји он се надокнађује употребом већег броја глаголских времена.²¹ Тако би се имперфекат користио да исказе трајну радњу у прошлости, док би се аорист користио да процес представи као завршен: *je lisais* – читао сам / *je lisai* -прочитао сам. У грамматичко изражавање спада и изражавање аспектуалним глаголима и изразима: *commencer, se mettre à, continuer, être en train de*, који су праћени инфинитивом и одређују „аспектуалну интерпретацију глагола“ у инфинитиву. (Idem)

Глаголска времена могу бити проста и сложена, и граматичари примећују извесну симетрију која се огледа у томе да проста времена представљају несвршени глаголски вид, док сложена служе да се изрази свршени вид глагола (Ригел, Пелат, Риул 2008:528). Када говоримо о аспекту на основу значења глагола, француски граматичари разликују више опозиција глаголског вида које би унеле забуну у ово истраживање, па их овде нећемо наводити.

Већ смо напоменули да се у српском језику аспект изражава морфолошки, што начи „да се морфолошким процесима префиксације и инфиксације добијају аспектуални парови глагола: свршени и несвршени облик истог процеса“ (Станојевић, Ашић 2005:25). Ова два аутора такође наводе да се у прошлости у ср језику аспект изражавао и граматички употребом имперфекта и аориста, али данас је у говорном језику у употреби једно прошло време, које је као што смо већ навели довољно. У српском језику се уз помоћ префикса или инфикса перфективно значење може бити додато имперфективном глаголу: читати/прочитати, скочити/прескочити. На тај начин у српском врло често наилазимо на два глагола која имају исто значење, али се разликују према дистинкцији: свршено/несвршено. Међутим, како не можемо прецизно дефинисати правило којим од несвршених добијамо свршене глагола постоји само један начин за њихово разликовање, а то је: њихова употреба у контексту (Клајн 2002:107). Због бројности префикса у нашем језику постоје детаљније поделе глагола које нећемо наводити јер превазилазе предмет овог истраживања.

3.1.4.5.2. Глаголска времена

Глаголска времена као и њихово поређење предмет су бројних истраживања током протеклих неколико деценија. На нашим просторима семантизмом глаголских времена у француском и српском, као и њиховим поређењем у писаном и говорном језику бавили су се Тијана Ашић и Веран Станојевић. Ми се нећемо бавити поређењем појединачних

²¹ Аспектуалне карактеристике глаголских времена детаљно су обрађене у студији Тијане Ашић и Верана Станојевић *Прагматика и семантика глаголских времена у француском језику* 2005.

времена, већ ћемо приказати укратко кључну разлику у броју глаголских времена која су у употреби.

Када говоримо о глаголским временима у српском - говоримо о индикативу, с обзиром на то да је то једини начин који у српском постоји. Татјана Шотра наводи:

„Како је на морфолошком плану аспекатски систем глагола веома разуђен, разумљиво је да се у МЈ²² систем глаголских времена, поготово у говорном језику, практично може свести на ПЕРФЕКТ, ПРЕЗЕНТ и ФУТУР а да тиме богатство изражавања нимало не трпи, нити се нарушава смисаона суштина... Током дугогодишњег посматрања уочили смо да у трансферу глаголских видова МЈ студенти веома тешко и споро врше адаптације н нивоу глаголских времена и начина у ФЈ. С обзиром на то да између постојећих дубоко усађених механизма и нових неусвојених структура постоји велики размак пошто је реч о два морфолошки некомпатибилна језичка система, ове граматичке нијансе тешко се психолошки реализују и још спорије се претварају у аутоматизам...“ (Шотра 2006:183)

Главна разлика је дакле у броју времена која су најфреквентнија у употреба, а што је последица начина изражавања вида. Наспрам три прошла времена времена која су у употреби у говору француском језику у српском се користи једно време које може да искаже све прошле радње. Честа питања ученика су: Зашто учимо имперфекат кад смо већ учили прошло време? Зашто учимо имперфекат ако у српском не користимо имперфекат? Одговор лежи у начину изражавања вида које је ученицима јако тешко за разумевање и усвајање. Неретко ученици очекују да ако знају да кажу несвршени облик неког глагола, на француском постоји и несвршени вид: ако је *lire* читати, како се каже прочитати?

Како се семантизам сложених и простих времена разликује по изражавању аспекта, па проста времена означавају несвршени аспект, се док сложена маркирају свршени аспект, или anteriornost у односу на одговарајућу просту форму глагола набројаћемо пет простих времена индикатива којима одговара пет сложених форми:

Проста времена: презент, имперфекат, аорист, футур, кондиционал презента

Сложена времена: перфект, плусквамперфект, anteriorni перфекат, anteriorni футур, кондиционал прошли.

Иако аорист, плусквамперфекат и имперфекат постоје у српском језику, у говорном језику одржане су неке употребе аориста и плусквамперфекта, који се може заменити обичним перфектом без икакве промене смисла. Управо то и јесте тенденција свих србофоних ученика који уче фј, коришћење –а уместо свих осталих прошлих времена. Ово са собом носи тешкоће приликом усвајања слагања времена, неуправног говора и кондиционалних реченица. За стицање аутоматизма код употребе прошлих времена потребно је вишегодишње учење у школским оквирима, али и вежбе конверзације или боравак у франкофоној средини да би се ова времена спонтано употребљавала.

3.1.4.5.3. Глаголски начин или мод

²²МЈ је ознака за матерњи језик, ФЈ за француски језик.

Глаголски начин представља став субјекта према свом исказу. Према дефиницији: „Глаголски начин је категорија заснована на обличком (морфолошком) означавању става говорника (...) према још нереализованој радњи, стању или збивању које глагол означава“ (Поповић, Станојчић 2008:117). Према овим граматичарима у српском језику глаголски начин се изражава: *императивом, потенцијалом и футуром II*.

Императив има исту вредност у француском и српском и означава наредбу или молбу.

Кондиционал који је еквивалентан нашем потенцијалу представља могућу или претпостављену радњу. Међутим у француском језику кондиционал нема вредност посебног глаголског начина зато што има временско и модално значење. Вредност временског или темпоралног кондиционала одговара футуру у српском, док је модални кондиционал еквивалентан потенцијалу у српском језику. (Ашић, Станојевић)

Футур II у српском има вредност услова за вршење неке друге радње: *ако будем певао*. Његов еквивалент француском језику се назива антериорни футур ово време има временско и модално значење и граматичари га не сврставају у глаголски начин. Временско значење је слично значењу у српском језику и представља антериорност у односу на другу будућу радњу исказану простим футуром, а модално значење које има је значење претпоставке која се односи на прошлост где има временску вредност прошлог времена:

- Elle revient déjà, elle aura manqué son train.
- Већ се враћа, мора да је пропустила воз.

Према француским граматичарима индикатив је лични и временски глаголски начин, и он једини омогућава, захваљујући глаголским временима, да се процес смести у прошлост, садашњост или будућност. У српском језику није представљен као посебан глаголски начин јер у српском језику не постоји коњуктив, па самим тим ни дистинкција између ова два глаголска начина.

Наспрам ова три начина која граматичари издвајају у српском, у француском језику граматичари разликују пет начина која се деле на личне и безличне глаголске облике. У личне спадају: *индикатив, коњуктив, императив*, док у безличне спадају: *инфинитив и партицип* (коме се додаје *герундив*) (Ригел, Пелат, Риул 1994 :510). За наше истраживање најинтересантнији је коњуктив, јер је, као што смо већ поменули, начин који нема свог еквивалента у српском језику.

Кренућемо од коњуктива, који се у француском језику назива сибжонктив (le subjonctif). Сибжонктив је начин који служи да изрази различите модалитете: вољу, жељу, сумњу, страх, жаљење, а ти различити модалитети су детерминисани контекстом. У српском сви ови модалитети су изражени презентом или футуром индикатива:

Ја хоћу, наређујем, желим да *он дође* – презент перфективног глагола *доћи*
Je veux, ordonne, souhaite, désire, regrette, crains, doute - *qu'il vienne* – у француском имамо сибжонктив глагола *venir* – доћи

Међутим: Ја жалим, плашим се, сумњам да или што *он долази* – у овим случајевима користимо несвршени глагол – *долазити* такође у презенту.

Ученици најпре имају потешкоћа са *употребом* сибжонктива, али и са *формама*. Најпре тешко препознају модалитет у коме треба употребити сибжонктив, а затим се дешава и да не употребе одговарајући облик јер га помешају са презентом. Потребно је време и вежба да ученици усвоје овај, за њих потупно стран и нов, глаголски начин.

Иако сибжонктив има четири времена, према плану и програму предвиђен у средњим школама средњим школама се обрађује сибжонктив презента, који неретко залута и у многим уџбеницима предвиђеним за основну школу. Како ова категорија не постоји у матерњем језику ученика, долази до онога што је Виготски звао конституисањем нових знања на страном језику. Овај начин се не може заменити са нечим већ познатим, јер свог еквивалента у српском језику ни нема, али је пут усвајања испуњен честим забунама код ученика. Ученици најпре усвајају контекстуалне ситуације у којима се употребљава сибжонктив, истовремено усвајају и везнике који „захтевају“ употребу сибжонктива, а на крају је потребно да усвоје и тачан облик глагола у сибжонктиву. Његово усвајање представља једну од већих потешкоћа у усвајању француског и није реткост ни да ученици који достигну ниво Б1, чак и Б2 не буду сигурни око употребе овог глаголског начина.

Индикатив, императив и сибжонктив спадају у личне глаголске начине јер се глагол налази у личном глаголском облику. Наспрам томе имамо безличне глаголске начине који не садрже лексичке и морфолошке карактеристике за разликовање лица и у њих спадају: *инфинитив, партицип и герундив*. Ови облици не смештају глаголски процес у време, већ зависе од глагола у личном глаголском облику. Пошто се глаголски начин у српском не исказује овим облицима покушаћемо да кратко наведемо њихове еквиваленте у српском језику.

Када је у питању *инфинитив*, треба напоменути да у француском постоји *инфинитив садашњи* (*infinitiv présent*) и *инфинитив прошли* (*infinitiv passé*) нпр: *remplir, avoir rempli*. Како у француском инфинитив има више значења, која иду од номиналне форме глагола до глаголске, која би се у српском превела зависном реченицом, инфинитив прошли се користи да изрази антериорност у доносу на глагол у главној реченици. У српском језику значење инфинитива углавном се исказује зависном реченицом са предлогом да. Пр: *Je veux partir.* – Желим да одем. Инфинитив се такође може превести инфинитивом, што би представљало његову номиналну форму, а овде нећемо поменути његове остале употребе.

Партицип такође има своју садашњу и прошлу форму и према граматичарима има значење придева. У српском језику може да буде еквивалентан зависној реченици или трпном глаголском прилогу, док *герундив* на синтаксичком плану има форму прилога. У српском језику *герундив* има значење зависне реченице, а такође је еквивалентан глаголском прилогу садашњем. Партицип презента и герундив представљају радњу која је у току и која се одвија истовремено са радњом глагола главне реченице. Остале употребе и примери неће бити анализирани јер превазилазе тему овог истраживања.

3.1.4.5.4. Глаголски род

По дефиницији „глаголски род је разликовање глагола према томе да ли захтевају употребу правог објекта...као обавезну допуну (која се или изриче, или само подразумева), или – не захтевају“ (Поповић, Станојчић 2008:108).

У француском језику на основу глаголског рода разликујемо:

1. Глаголе који имају облике пасива
2. Помоћни глагол са којим се глаголи мењају у прошлом времену.

Пасив је форма глагола у којој субјекат главне реченице постаје објекат пасивне. Овај облик је фреквентији у француском језику него што је то случај у српском и може се

изразити у садашњем, прошлом и будућем времену. Само прелазни глаголи имају своје пасивне облике.

Што се тиче прошлог времена (*passé composé*-a), један од параметара који се у дидактици користи као критеријум на основу кога ученици усвајају да ли неки глагол гради прошло време са помоћним глаголом *avoir* или *être* је управо глаголски род. Наставници често користе овај критеријум и у пракси можемо наћи правило да се прелазни глаголи „мењају“ са *avoir* а непрелазни са *être*. Међутим ово правило се не може применити на сваки глагол о чему ће бити више речи у поглављу о глаголским временима.

3.1.4.5.5. Повратни глаголи

Повратни глаголи заузимају посебно место у овом поређењу јер се разликују по питању две битне ставке које ћемо објаснити у овом поглављу. Ови глаголи „уз себе имају рефлексивну речцу *se*“ (Станојчић, Поповић 2008:109), која је у француском језику anteriorna а у српском постериorna, па се тако и само место ове партикула разликује.

Прва јако битна разлика између повратних глагола у српском и у француском огледа се у томе што неки повратни глаголи у српском нису у форми повратних глагола у француском и обрнуто. Неки од примера су: *se taire* – ћутати, *naitre* – родити се, *rire* – смејати се, *plaire* – свиђати се, *espérer* - надати се. Наилазимо, дакле, на случајеве у којима повратни глагол у француском има свој преводни еквивалент у српском, који није у форми повратног глагола, али постоје и примери у којима је обрнуто. Овакви глаголи збуњују ученике па се дешава да их усвоје у оној форми у којој се они налазе у српском језику, нпр *враћати се* – *se revenir*. Форме глагола који се разликују у односу на српски ученицима изгледају мање природно, а самим тим су и тежи за усвајање. Врло чест је такође случај глагола *plaire* – свиђати се, тачније облика *ça me plaît* – то ми се свиђа, уместо кога ученици употребљавају облик *je plais* или *je me plais* када током усмене продукције хоће да искажу да им се нешто свиђа.

Друга ставка по којој се повратни глаголи разликују је повратна заменица. Наиме, у српском језику повратна заменица *se* има исти облик у свим лицима, док у француском та повратна заменица мења облике по лицима: *ja se cheššam, tu se cheššаш - je te coiffe, tu te coiffes*. Ова ставка често изазива конфузију код ученика и сасвим извесно спорије усвајање повратних глагола. Наравно да је приликом усвајања повратних глагола неопходно утврђивање и подсећање на особеност повратних глагола у француском, међутим, повратни глаголи представљају изазов за ученике у осталим глаголским временима, посебно у *passé composé*-у.

3.1.4.5.6. Негација

Питање негације налази своје место у овом истраживању због разлике у грађењу негације између ова два језика. Да бисмо упоредили негацију у француском и српском можемо чак рећи да постоје два елемента: заједнички и различити. Заједнички елемент негације у француском и српском је маркер за негацију *ne*, који се изговара [ne] у српском, и [nə] у француском. Међутим, у француском постоје два елемента негације, а то су *ne* и *pas*. Дакле елемент негације који је стран ученицима је *pas*. Оно што усвајање негације

код србофоних ученика чини још тежим је чињеница да у савременом француском постоји тенденција изостављања речце *ne*, нарочито у говорном језику.

Ради бољег поређења представићемо грађење негације најпре у српском, а затим у француском језику.

Према Клајну, у српском, проста глаголска времена формирају негацију помоћу речце *не* испред глагола. Глаголи: *имати, бити и хтети*, имају облике негације у којима је речца *не* срасла са глаголом. С обзиром на то да у српском језику постоји само један маркер за негацију, ученици сматрају речцу *не* важнијом од речце *pas* код негације у француском. У раним стадијумима учења језика, ученици често заборављају речцу *pas*, па се јавља негација са речцом *не*, без речце *pas*, по аналогији са матерњим језиком. Нпр: *je ne mange pas*, уместо: *je ne mange pas*.

У француском језику *ne* се употребљава у корелацији са другим негативним елементом. Тај други елемент може бити речца *pas*, или прилог: *jamais* - никада, *nulle part* -нигде, а такође и неодређена заменица или детерминант: *personne* - нико, *nul* - никакав, *rien* - ништа. У српском језику ове речи се користе са глаголима у одричном облику, док се у француском одричне речи употребљавају са речцом са речцом *ne* без другог елемента негације *pas*. Оваква негација назива се парцијална негација (*la négation partielle*). Када ученици усвоје негацију по моделу *ne...pas*, дешава се да додају одричну реч и да формирају исказ са три елемента негације: *Personne n'est pas venu*. Овакав исказ према Шотри припада међујезику, јер је дослован превод са српског језика. Ученици чак ни касније не схватају дуплу негацију у француском као афирмацију. Нпр: *Ce n'est pas rien*, не би била схваћена као афирмација еквивалентна значењу *C'est quelque chose* – То је нешто, већ као негација са значењем: *C'est rien*. - Није ништа.

Током усвајања негације долази до бројних нестабилности. Будући да се срећу са новим правилом које треба увести у већ познати систем правила, може да дође до перцепције дупле негације (*double négation*) као неграматичког облика. Реченице као што су: *Elle ne voit plus personne*. – Она не виђа више никога / *Il ne dit jamais rien*. – Он никада ништа не каже/ би изазвале збуњеност код ученика који на нижим нивоима учења интериоризују правило по коме француски језик има два елемента негације. У таквим ситуацијама добро је направити аналогију са српским језиком и као правило навести да речца *pas* не треба да се комбинује са другим одричним речима, док је више одричних речи у реченици могуће употребити.

Ученици такође имају потешкоћа са усвајањем ексептивне негације (*la négation exceptive*), односно израза *ne... que*, који има значење потврдног облика уз прилог само, а кога ученици мешају са негацијом у ранијим стадијумима учења. Нпр: *Je n'aime que le chocolat* - што значи: *Ja volim само чоколаду*, би било преведено као: *Ja не volim чоколаду*, или у неким случајевима чак: *Ja не volim само чоколаду*.

Још једна врста негације која представља потешкоћу за усвајање је експлетивно *ne* (*ne expletive*). Експлетивно *ne* нема негативно значење, и оно што изазива нестабилност у усвајању је чињеница да израз, који у себи садржи *не*, треба да перципирамо као позитиван. Израз:

Je crains qu'il ne vienne. – Плашим се да ће он доћи / има позитивно значење. Речца *ne* означава лични став говорника јер је „реализација радње схваћена као негативна од стране говорника“ (Ригел, Пелат, Риул 1994 :709). Ова конструкција представља нестабилност и у напредном нивоу учења и потпуно је

легитимно питање које ученици постављају у вези са присуством речце *ne* у реченици која има потврдно значење.

Насупрот конструкцијама које се разликују у односу на српски језик постоји сличност у конструкцији којом се врши координација негативних елемената. Наиме, везник *ni* се у потпуно истом облику и са истим значењем употребљава у српском језику: *Il n'a ni chat ni chien*. – Он нема ни пса ни мачку / и како садржи исти број елемената негације представља лаку конструкцију за стварање аналогije са ср језиком, па тиме и за усвајање.

Дакле, као што смо видели, постоје елементи који су исти, али постоје и незанемарљиве разлике када је у питање грађење негације. Ради лакшег усвајања потребно је нагласити сличности да би се извршио позитиван трансфер, али и разлике да би дошло до интериоризовања нових правила. Рашчлањивањем конструкција и стварањем аналогije са матерњим језиком може да се умањи број грешака, али неминовно је да ће до њих свакако долазити приликом формирања исказа на фр језику.

3.1.4.5.7. Упитни облик

Према граматичарима „упитна реченица изражава неко питање постављено саговорнику“ (Ригел, Пелат, Риул 1994:668). Да бисмо боље сагледали сличности и разлике најпре ћемо упоредити постављање питања у српском и француском.

У српском језику постоје два начина за постављање тоталног питања (Клајн 2002:103)

- 1) Инверзија субјекта где упитна речца *ли* мора бити додата после глагола
- 2) Конструкција *да ли* (која је чак упоређена са конструкцијом *est-ce que* у граматици Ивана Клајна) испред потврдне реченице.

Питање такође може да се формира и само променом интонације декларативне реченице, као што је то случај у француском језику, али то није истакнуто у граматицима.

У француском језику упитне структуре које се срећу су:

- 1) Упитни облик маркиран интонацијом: *Tu es content?*
- 2) Упитни облик који се гради инверзијом субјекта и глагола, у коме разликујемо два типа инверзије: *просту* и *сложену* инверзију. Код прости инверзије заменица је постпонирана: *Es-tu content?* док код сложене субјекат није лична заменица већ име или номинална синтагма: *Paul, est-il content?* ГН остаје испред глагола, али се поново јавља после глагола у облику личне заменице у трећем лицу. Ова сложена инверзија представља извесан проблем у усвајању.
- 3) Питање са конструкцијом *est-ce que* испред потврдне реченице. *Est-ce que tu es content?*

За србофоне ученике најједноставније је грађење питања по моделу 1) и 3), док инверзија представља извесне потешкоће, нарочито када су у питању повратни глаголи, како у простим тако и у сложеним глаголским облицима: *Te lèves-tu ?* или *T'es-tu levé ?*

Грађење питања по моделу 2) дели се на *тотално* и *парцијално* питање. Најпре ћемо дефинисати оба случаја:

Тотално питање (*l'interrogation totale*) односи се на цео садржај реченице и захтева одговор *Да* или *Не* који представља афирмацију или негацију питања, нпр: *Es-tu content?*

Парцијално питање (l'interrogation partielle) односи се на један део реченице, дакле на неки реченични конституент, чију идентификацију захтева у одговору, нпр: *Quand part le train?* (Idem 1994:669) Ова врста питања садржи упитне речи које могу бити упитне заменице: *qui, que, quoi, lequel*, или упитни прилози: *combien, comment, où, quand* и *pourquoi*. Ове упитне речи захтевају инверзију, док се *pourquoi* разликује по томе што захтева сложена инверзију номиналне синтагме, нпр: *Quand part le train? / Pourquoi riez-vous? / Pourquoi les enfants rient-ils?/* али је неграматички: **Pourquoi rient les enfants?* (Idem 1994 :677)

Усвајање тоталног питања је лакше, зато што тај облик има свој еквивалент у српском језику, док би усвајање парцијалног питања могло да представља проблем, због бројних правила везаних за инверзију, која налажу другачији редослед у односу на редослед речи у ср. језику. Ученици су склони да дословно преведу питање: *Када воз полази?* – **Quand le train part?* Због слободног редоследа речи у српском језику ученици тешко прихватају обавезну инверзију и наметнути ред речи, о чему ће бити више речи у поглављу о синтакси. Разлика између постављања питања у српском и у француском је разлог што је постављање питања једна од тежих ствари током усвајања француског језика.

Међутим, иако се разликује у односу на српски, постављање питања са упитном речи на крају не представља тешкоћу јер је редослед речи исти као у потврдној реченици и не долази до инверзије, нпр: *Tu cherches quoi?* је лакше него *Qu'est-ce que tu cherches?*

На крају поглавља о глаголима можемо да закључимо да су глаголи једно широко граматичко поље у коме има много сличности, али и много разлика између ова два језика. Србофони ученици сматрају усвајање француских глагола много тежим од усвајања енглеских, управо због комплекснијих коњугација и структура које су овде описане.

3.1.4.6. Синтакса

Синтакса у свом најширем смислу представља „део граматике који изучава принципе на основу којих се од речи формирају реченице“ (Ригел, Пелат, Риул 1994:207). Због разлике у морфо-синтаксичкој структури француског и српског јављају се многе нестабилне структуре током формирања исказа на француском, због чега усвајање синтаксе игра важну улогу. Иако француски граматичари сматрају да је француски - језик са делимично слободним редом речи у реченици, у поређењу са српским језиком његов ред речи је, ипак, мање слободан. У српском, као и у латинском, реченичне функције су маркиране флексијама у оквиру коњугација и деκлинација. Француски је, напротив, језик у коме редослед речи игра главну улогу у одређивању реченичних функција. Француски граматичари редослед речи у потврдној реченици представљају формулом:

Субјекат – Глагол – Објекат/Атрибут или $P = GN + GV$

Други образац представља реченицу према терминологији генеративне граматике, при чему је *P* (phrase) реченица, *GN* номинална синтагма, а *GV* глаголска синтагма. Поред главних конституената, чије је место одређено, прилошке одредбе представљају мобилне

конституенте реченице и могу да заузимају више позиција, па и да се нађу на почетку реченице:

Pendant des années, le chien effrayait les enfants. – Пас је годинама плашио децу.²³

Када је у питању обичан ред речи у потврдној реченици Драшковић наводи следећу схему коју илуструје реченицом (1992:225):

Субјекат + Предикат + Прави објекат + Неправи објекат + Прилошке одредбе
Pierre écrit une lettre à ses parents à Marseille.

Субјекат је увек на првом месту, глагол је увек после субјекта, а прави објекат, уколико није у форми заменице, мора да стоји иза субјекта и глагола. Крстић (2008.) наводи да се у оба језика (француском и српском), прави и неправи објекат најчешће налазе иза глагола, јер оба језика припадају ВО (предикат + објекат) типу језика. „Реч је о логичком реду у мислима припадника оних језика који су настали из индоевропских језика“ (Крстић 2008:44). Међутим, у српском захваљујући деклинацијама и коњугацијама то није неопходно. Можемо ставити објекат на прво место у реченици и задржати исто значење захваљујући падежима:

Ср: Мачка једе миша. = Миша једе мачка.

Фр: Le chat mange la souris. ≠ La souris mange le chat.

У француском је такође могуће променити место субјекта и објекта и задржати значење, али уколико се промени глаголски начин из активног у пасивни:

Le chat mange la souris. = *La souris est mangé par le chat.*

Ученици често заборављају да француски језик нема падеже и, посебно приликом усменог изражавања, када формирају реченицу, дословно преведу мисао са српског, који захваљујући падежима може да има произвољан редослед речи у реченици, који би одговарао малопре поменутом примеру на: *La souris mange le chat*. Тако формиране реченице садрже нестабилности које могу да мењају смисао реченице, или да задрже исти смисао уз присуство синтаксичке нестабилности (пример из корпуса):

Qu'est-ce qui te plaît le plus?

Le plus, j'aime Viminacijum.

На постављено питање ученица је дала одговор који је разумљив изворном говорнику, али је редослед речи пренесен из српског језика: *Највише волим (ми се свиђа) Виминацијум*. Долази до дислокације конституената у синтаксичком склопу: ученица дислоцира прилошку одредбу *le plus (највише)* и смешта је на почетак, у намери да је истакне и да одговори на начин уобичајен за матерњи језик. Није извршена неопходна трансформација редоследа речи како би се реченица ускладила са синтаксом француске

²³ Преузето из Пелат Ригел и Риул 199:242

реченице и исказ на француском схватамо као пресликани превод реченице са српског језика, односно као интерференцију на синтаксичком нивоу.

Када ученици достигну одређени ниво у учењу француског језика, овакав редослед исказа је већ усвојен. Међутим, постоје конструкције у којима долази до инверзије, као што су неке врсте зависних реченица, или конструкције којима се истичу одређени сегменти реченице. Овде нећемо набројати све ситуације у којима долази до промене редоследа речи у потврдној реченици, јер би то превазишло оквире и амбиције овог истраживања, само ћемо напоменути да се „објекат у француском налази на почетку реченице када желимо да му да му дамо посебан значај. Међутим у наставку реченице објекат се поново појављује (овог пута у виду личне заменице) и то одмах уз глагол:

Cette maison, nous l'achèterons. – Ту кућу, ми ћемо је купити.“ (преузето из Крстић 2008:45)

3.1.4.6.1. Поистовећивање прилошке одредбе са глаголском синтагмом

Већ смо поменули да је прилошка одредба специфичан реченични конституенти по питању положаја у реченици, зато што може бити антепониран номиналној синтагми, постпониран вербалној синтагми, а може и да се нађе између ова два реченична члана, па чак и између глагола и његове допуне. Последња конструкција се у формирању вербалног исказа тешко разликује од допуне глагола, па ће ученици реченицу:

Пол у Париз иде често / бити склони да преведу: **Pierre à Paris va souvent /* што није прихватљиво јер је структура реченице $P = GN + GV + cc$; дакле / *va à Paris /* је глаголска синтагма.

Насупрот томе, реченица: *Pierre, à Paris, connait beaucoup de monde* има структуру $P = cc + GN + GV$ и оно што овде представља потешкоћу је разлика реченичних функција и утврђен редослед у фр. реченици, у којој мобилност коју има прилошка одредба немају остале реченичне функције.

3.1.4.6.2. Структуре које захтевају трансформацију

У својој књизи *Француски и српски у контакту* професор др Ненад Крстић говори о сличностима и разлика између ова два језика, а између осталог и о превођењу са француског на српски. Говорећи о моделима превођења који нам омогућавају превод са француског на српски и обрнуто Ненад Крстић се дотакао три конструкције на српском језику, које су чест извор неправилности код ученика када покушају да их дословно преведу на француски језик. У наставку ћемо описати ове три конструкције:

Конструкције типа: *Jede mi se, спава ми се..* су конструкције са: логичким или семантичким субјектом у дативу, морфемом *се* и глаголом (овде у презенту). (Крстић 2008:207)

Реченица *Ани се једу јагоде* би у свом дословном преводу дала неразумљив и, како то Крстић наводи *дослован-ропски* превод:

Anne se mangent des fraises.

Овај превод за изворног говорника француског језика не би имао никакво значење. Да би се пренела порука коју говорник српског језика жели да пренесе неопходно је

извршити *трансформацију конструкције*. У поглављу о трансформационом моделу превођења Крстић говори да, како би се добио адекватан превод, неопходно је трансформисати српску реченицу, уз обавезу да чувамо њену семантичку вредност. Овај модел превођења је утемељен на трансформационо-генеративној граматици (опширније у поглављу 1.2.3.) према којој је сваки језик резултат трансформисања дубинских језичких структура. Да бисмо је исказали на француском реченицу најпре морамо на српском да трансформишемо на следећи начин:

логички субјекат *Ани* прелази у граматички субјекат *Ана*
конструкција *се једу* се трансформише у *има жељу да једе*
објекат *јагоде* остаје на крају реченице.

Трансформисана реченица би на српском гласила: *Ана има жељу да једе јагоде.*

Пошто је трансформација исказа извршена, потребно је заменити реченичне чланове еквивалентима на француском:

Ана постаје *Anne*

Глагол имати у трећем слицу једнине и именица жељу у акузативу даје *a envie*
конструкција са предлогом да и глаголом у трећем лицу једнине у француском даје
конструкцију са инфинитивом и предлогом (у овом случају *de*) *de manger*

објекат јагоде преводи се граматичким и преводним еквивалентом *des fraises*

Применом франсформационог модела добили смо граматички тачан и еквивалентан превод:

*Anne a envie de manger des fraises.*²⁴

Друга конструкција о којој је Крстић говори је *партицип презента* (*particip présent*) у француском који се на српски преводи конструкцијом *релативна заменица + глагол*.

Je regarde ce garçon *nageant* comme un poisson.

Je regarde ce garçon *qui nage* comme un poisson.

С обзиром на то да је овакав начин формирања француске реченице непознат ученицима на нижем нивоу учења језика, нисмо наилазили на овакве примере у писменом и усменом изражавању ученика.

Трећи пример односи се на конструкцију *да + лични глаголски облик* у српском, која се трансформише у *инфинитив без предлога*, или са предлогом *à* или *de*. Навешћемо по један пример за сваки од ова три случаја:

Je dois *travailler* toute la nuit. - Ја морам *да радим* целу ноћ.

Je ne réussis pas *à avancer*. - Не успевам *да напредујем*.

Arrête *de faire* ça. - Престани *то да радиш*.

За ученике је предлог који треба употребити испред инфинитива често узрок неправилности у исказу, јер је у српском језику предлог увек *да*.

²⁴ Превод и објашњење примера преузето је из Н. Крстић *Француски и српски у контакту* 2008:207

3.1.4.6.3. Дислокација и фокализација

Међутим оно што представља веће потешкоће су конструкције којима се истичу одређени сегменти реченице: *дислокација* и *фокализација*.

Фокализација подразумева следеће конструкције *c'est ... qui, c'est ... que* као и *celui qui...c'est, ce que...c'est* и има функцију да истакне неки реченични конституент (субјекат, објекат или глагол):

Le directeur a choisi le lieu de la réunion – C'est le lieu de la réunion que directeur a choisi / Ce que le directeur a choisi c'est le lieu de la réunion.

Пошто је редослед речи у ср језику слободнији овакве конструкције нису својствене. Стога их ученици доживљавају као рушење њима познатог система и структуре реченице. Да би се оне усвојиле потребно је најпре објашњење њеног значења, што подразумева разграђивање њима познатог система и успостављање новог, за њих другачијег система. Да би овакав исказ прешао у аутоматизам потребан је низ менталних операција захваљујући којима би ова и сличне конструкције прешле у подсвестан и логичан избор приликом формирања исказа на фј. Укратко потребно је преформулисати исказ и радити кроз вежбе на усвајању новог.

Дислокација подразумева стављање на почетак речи неког конституента у циљу истицања. То може бити прави објекат, који у наставку реченице мора да буде поменут прилошком заменицом: *Maastricht, on en parle depuis des mois*. Управо прилошке заменице представљају једну од потешкоћа за ученике, јер у српском језику нису неопходне, о чему говори Татјана Шотра.

С обзиром на то да је ред речи слободнији у ср него у фр, синакса је поље које ће захтевати много напора приликом усвајања фр језика. Структуре које одговарају ср синтакси налазе се најчешће приликом писмене продукције ученика, при чему долази до негативног трансфера, што ћемо видети у поглављу анализе истраживања.

3.1.4.7. Семантика

Не само да овај преглед не би био потпун без поглавља о семантици, већ и семантичке интерференције заузимају јако битан део преласка из система Л1 у систем Л2.

„Семантика се обично дефинише као грана лингвистике која проучава значења речи, али би она могла и прецизније да се дефинише као „лингвистичка дисциплина (а лингвистику треба схватити као науку о језику) која се бави структуром лексике и принципима и правилима помоћу којих се реченицама додељују значења.“ (Крстић 2008:212, Станојевић, Ашић 2006:15, Чомски 2005:11)

Сваки језик рашчлањује природу и појаве у њој на свој начин да би од тих појмова направио мисао. Тако и структуре на свим нивоима језика нису исте и сваки језик има њему својствене структуре, што се огледа и на пољу семантике. Објашњавајући овај прелазак са једне „језичке реалности“ ка другој, Којаниз цитира Ворфа који, учествујући и ослањајући се на бројне студије језика америчких Индијанаца, тврди: „Језици се не разликују само према конструкцији својих реченица, већ и према начину на који исецају стварност да би добили елементе који ће заузети место у тим реченицама.“ (Ворф 1969:143, цитирано у Којаниз :124)

Сходно томе, прелазак са система једног језика на други захтева процес који Којаниз²⁵ назива процесом *диференцијације*. Педагошка импликација овог гледишта би значила да Л1 може да има мање или више појмова који служе да се изрази нека појава. Уколико Л1 има мање појмова од Л2 на снази је процес *компликације* који треба да омогући да се са система у којем циркулише мање појмова пређе на систем који за исту појаву или појам има више синтаксичких појмова. Уколико је ситуација обрнута и Л1 их има више процес који се активира је процес *симплификације*.

Покушаћемо да илуструјемо ова два процеса на примеру ср и фр језика.

Пошто је француски богат језик процеси *компликације* при преласку са српског језика на француски су врло чести:

ср :	сат	тежак	слика
фр :	la montre, l'horloge	lourd, difficile, dure	l'image, la peinture, la photo

При преласку са ср на фр такође долази и до симплификације:

ср:	тетка, стрина, ујна	теча, стриц, ујак
фр:	une tante	un oncle

У француском језику имамо један израз за више релација, док су у српском те релације дефинисане различитим називима. Овакве разлике могу да буду у основи погрешног тумачења или неразумевања контекста.

Поред ових процеса постоје и лексичка поља које се не налазе у оба језика:

ср: деда / баба / 0

фр: un grand père / une grande mère / des grands parents

Заједнички назив за бабу и деду не постоји у српском језику, иако постоји заједнички назив за мајку и оца: *родитељи* – *les parents* који има свој еквивалент у фр. Ово је уједно и пример Банжове теорије према којој током усвајања Л2 не долази само до замене појмова из Л1 еквивалентним појмовима из Л2 већ се конституишу нова знања.

Насупрот овом примеру, говорнику српског језика се често чини да у француском језику постоји мање хиперонима, односно заједничких назива – *сема* за поједине лексеме него што је то у српском. Ово такође може бити узрок неких лингвистичких интерференција, јер србофони ученици мешају често појмове *un crayon* – графитна оловка и *un stylo* – хемијска оловка, пошто у српском користе заједнички назив оловка. Исту ситуацију имамо код именице *сат*, која се у српском језику користи за зидни, ручни или било који други сат, док у француском имамо различите називе: *une horloge* зидни сат, *un montre* ручни сат итд.

²⁵ Којаниз је аутор који се бавио груписањем грешака приликом продукције на страном језику на основу порекла и узрока тих грешака.

Којаниз говори о два типа семантичке интерференције: *линеарној* и *нелинеарној* интерференцији. Линеарна би била интерференција у оквиру Л2, где говорник Л1 употреби речи са одговарајућим значењем, али у контексту који није одговарајућ:

Пр: *Johnny a 51 années – Johnny a 51 ans

Захтеви за употребу у контексту су другачији и значење је пренесено из једног контекста у други.

Нелинеарна интерференција би била употреба речи која не одговара истом лексичком пољу:

ср: стара

фр: vieille, âgée

Између појмова *vielle* и *стара* постоји паралелизам у српском, али се за опозицију у поређењу у компаративу и суперлативу у француском језику користи термин *âgée*, за који не постоји еквивалентан појам у српском, који би се користио у поређењу, већ се за то користи компаратив придева *стар,а*. Пошто у српском постоји само један израз, не постоји паралелизам између овог термина и неког другог у српском језику, процес који треба да буде активиран да би нова лексичка јединица била усвојена је, у овом случају, *компликација*.

Линеарне и нелинеарне интерференције, које је понекад тешко разликовати. Линеарне интерференције су пренос значења унутар једног језичког система, у овом случају Л2, а Којаниз их везује за семантичке интерференције и језичко поље. Многи аутори (Ричардс, 1986; Браун, 2001; Џејмс, 1998) их називају интралингвалним интерференцијама и везују их за напредније нивое у учењу језика.

Овим поглављем завршавамо део о језичким карактеристикама ова два језика, која, као што видимо, иако не припадају истој породици, имају доста заједничких карактеристика. Да ли ће то позитивно утицати на усвајање језика пробаћемо да одгонетнемо у току наредних поглавља

4. ИСТРАЖИВАЊЕ

Поглавље о истраживању обухвата:

- 4.1. Ток истраживања,
- 4.2. Анализу
- 4.3. Дискусију резултата

4.1. Ток истраживања

У овом току истраживања биће представљени:

- 4.1.1. Методологија истраживања
- 4.1.2. Мерни инструменти истраживања
- 4.1.3. Узорак
- 4.1.4. Ток истраживања и начин прикупљања података

4.1.1. Методологија истраживања

Методе које су у раду коришћене су *дескриптивна* метода, метода *анализе грешака*, на основу које је направљена *класификација*.

Класификација је коришћена за приказ најфреквентнијих грешака у граматичком тесту, а спроведена је и над корпусом писаних радова и усмених исказа. Дескриптивна метода коришћена је приликом анализе тестова за личну идентификацију са француским језиком и приликом анализе грешака из корпуса.

За приказ резултата коришћене су квантитативна и квалитативна метода. Квантитативну анализу смо користили приликом статистичке обраде и приказа резултата најфреквентнијих грешака из граматичког теста. Квалитативна анализа састоји се од анализе грешака из корпуса писаних радова и транскрибованих усмених исказа.

4.1.2. Мерни инструменти истраживања

У овом истраживању корпус емпиријских података прикупљен је помоћу:

- 4.1.2.1. Упитника
- 4.1.2.2. Есеја на задату тему
- 4.1.2.3. Транскрибованих усмених исказа сакупљених у форми аудио и видео записа.

Комбинација више метода је изабрана због комплексности истраживања и због тога што неки одговори захтевају додатно објашњење у циљу боље обраде података. Упитници су оно на шта ћемо обратити највише пажње у истраживању јер су сви испитаници учествовали у попуњавању упитника. Есеји су различите дужине и због комплексности истраживања, које је трајало више дана неки од испитаника нису били у прилици да напишу есеј, те како мали број испитаника није оставио свој писани исказ, есеји ће бити детаљно анализирани у поглављу о анализи корпуса. С друге стране, интервју који је такође коришћен као мерни инструмент није употребљен код свих испитаника, већ код оних код којих смо сматрали да би могао да пружи најбољи увид у проблематику и да релевантне резултате, па се и дужина интервјуа код различитих испитаника сходно томе и разликује.

4.1.2.1. Упитници

Упитници који су коришћени у истраживању могу се поделити на три целине:

4.1.2.1.1. Упитник за одређивање нивоа знања француског језика према Заједничком европском оквиру (ЗЕО)

4.1.2.1.2. Упитник за одређивање личне идентификације са француским језиком

4.1.2.1.3. Упитник са граматичким вежбањима

4.1.2.1.1. Упитник за одређивање нивоа знања француског језика према Заједничком европском оквиру (ЗЕО)

Упитници коришћени за утврђивање нивоа знања језика дати су да бисмо пре почетка истраживања утврдили да ли су две групе испитаника на сличном нивоу познавања француског језика. С обзиром на то да се учење француског битно разликује у франкофоној средини и код нас, циљ нам је да се управљамо према нивоу знања језика а не према узрасту испитаника. Свесни тога да испитаници у Француској брже усвајају језичке компетенције због окружења испитаници из Србије су старији од испитаника из Француске, иако се у обе групе ради о ученицима школског узраста.

Како би резултати били релевантни потребно је да обе групе испитаника буду на приближно истом нивоу француског језика. Као тест за одређивање нивоа језика коришћен је тест *Delf tout public* за ниво А1 према Заједничком европском оквиру за одређивање нивоа језика (ЗЕО)²⁶, који се на интернету може наћи на линку <https://www.francepodcasts.com/wp-content/uploads/2020/06/Sujet-candidat-DELFA1-3.pdf>

²⁶ На енглеском CEF – Common European Framework for Languages, а на француском CECRL - Cadre européen commun de référence pour les langues

(прилог 1). Овај тест представља инструмент за одређивање нивоа језичке компетенције²⁷ и обухвата скалу од шест нивоа компетенције, подељену у три ступња: елементарно коришћење језика (А1 и А2), самостално коришћење језика (Б1 и Б2) и компетентно коришћење језика (Ц1 и Ц2) (Дурбаба 2011:136). Тест који смо користили предвиђен је за утврђивање нивоа А1, који представља почетни ниво, односно „ниво откривања језика“ (idem). Описи постигнућа за овај тест су формулисани афирмативно и њима се потврђује шта особа на одређеном нивоу компетенције може да оствари. Опис постигнућа нивоа А1 би гласио:

У стању је да разуме и употребљава фамилијарне и свакодневне исказе, као и просте реченице које му помажу да задовољи неке конкретне потребе. Уме да представи себе и другог и да поставља питања о некој особи – о месту становања, познанствима, имовини, као и да одговара на исти тип питања. Уме да води једноставну комуникацију уколико саговорник полако и разговетно говори и жели да помогне (преузето из Дурбаба 2011:137).

Тест се састоји из четири дела која одређују: компетенцију разумевања писаног говора (*compréhension des écrits*), компетенцију разумевања усменог говора (*compréhension de l'oral*), компетенцију писане продукције (*production écrite*) и компетенцију говорне продукције (*production orale*).

Ученици су радили прво вежбање од четири вежбања дела који се односи на разумевање прочитаног текста (*compréhension des écrits, exercice 1*) и оба вежбања у делу који се односи на писмено изражавање (*production écrite*). Компетенција разумевања и изражавања усменог говора није проверавана у оквиру теста, већ у оквиру интервјуа. Ученици су најпре попуњавали формулар у који треба да упишу своје личне податке: име и презиме, годину и место рођења, висину, боју очију и националност. Затим су радили део који се односи на писмено разумевање и састоји се од кратког текста дужине до 250 карактера и пет питања у вези текста. У тексту се Клод обраћа свом пријатељу Кристофу и позива га на организован излет у природи. У тексту су дати датум и време планираног дружења, као и датум писања писма. Текст прати пет питања од којих је прво у слободној форми, следећа три су дата са три понуђена одговора, а у последњем су дате три слике од којих ученик треба да изабере једну као одговор на питање. Испитаници треба да препознају за шта је позив, на који се датум односи као и додатне инструкције у писму. Трећи део утврђује ниво писменог изражавања ученика, а надовезује се на део о писменом разумевању. У овом делу ученицима је дата инструкција да одговоре на позивницу као да је писмо упућено њима, дакле у првом лицу, прихватајући позив, или одбијајући га уз објашњење.

4.1.2.1.2. Упитник за одређивање личне идентификације са француским језиком

Упитник за одређивање личне идентификације са француским језиком (прилог 2) има за циљ да пружи слику о односу ученика према учењу француског језика. Поред тога, циљ је такође и да се упореди однос ученика према француском језику код ученика који у свакодневној комуникацији користе француски у односу на ученике који се са француским језиком срећу у оквиру школе. Ученици прве групе су на француском добили питања и на

²⁷ Језичка компетенција обухвата знања о језику, вештине и способности (Дурбаба 2011:136)

француском су одговарали, док су ученици друге групе добили упитник и одговарали на српском језику.

Према Којанизу (1996), став ученика према језику утиче на мотивацију, брзину и лакоћу усвајања језика. Упитник се састоји од шест отворених питања, од чега се четири питања односе на лингвистичке факторе у учењу француског језика, а два на нелингвистичке. Питања која се односе на лингвистичке факторе везана су за процес учења и за субјективно мишљење ученика о француском, те о томе да ли је то тежак језик, зашто јесте или није тежак и шта је у језику по њиховом мишљењу тешко.

Преостала два питања се односе на прве асоцијације које се код ученика јављају везано за појам Француске као земље, њене културе и језика и на наставу француског језика коју похађају.

4.1.2.1.3. Упитник са граматичким вежбањима

Упитник са граматичким вежбањима (прилог 3) одговара типу граматичких тестова који се користе за процену знања у оквиру школског учења у основним школама у Србији. Резултати овог теста би требало да потврде или оповргну хипотезу број 5. која гласи: *Ученици који живе у Француској су у стању да за исти временски период учења остварују боље резултате на тестовима граматичког знања у односу на ученике који та знања стичу у школама у Србији.* Очекивани резултат је да ће прва група (алофоних ученика) имати исте или боље резултате у односу на другу групу (србофоних) ученика.

У тесту су присутна два *комплементациона вежбања*, два *трансформациона* и једно *конструкционо (формационо) вежбање* (Дурбаба 2011:167). *Комплементациона вежбања* састоје се од допуњавања реченице глаголом у презенту. Прва два вежбања се састоје од по четири реченице у којима је глагол дат у инфинитиву и треба га написати у реченици у одговарајућем личном глаголском облику. У првом вежбању заступљени су правилни глаголи све три групе, а у другом су заступљени правилни и неправилни глаголи. Друга два вежбања спадају у трансформационе вежбе. У једном вежбању потребно је придев који је дат у мушком роду једнине написати у женском роду једнине, а у другом вежбању је потребно именицу која је дата у једнини написати у множини. Оба вежбања садрже правилне и неправилне облике и примери су дати ван контекста. Последње, пето вежбање, спада у конструкциона вежбања. Захтев је да се два глагола дата у инфинитиву напишу у свим лицима презента.

4.1.2.2. Есеј на задату тему

Део о писменом и усменом изражавању спада у део квалитативног истраживања. За писање, као помоћни метод у анализи, смо се одлучили јер нам оно даје увид у многе мисаоне процесе који се активирају током формулисања исказа на страном језику, а који се не манифестују на исти начин у писаном и усменом изражавању.

Према Оливери Дурбаби „Писање представља продуктивну делатност приликом које се менталне представе, идеје и замисли, кодирају, односно „преводе“ у графичке

знакове (слова), речи и читаве текстове; канал за преношење информација овде је визуелног/оптичког карактера.“ Врста писања коју овде анализирамо према Касту (Каст 1999:29) назива се *персонално-креативно* писање које представља израз личних ставова и експресија. У најважније функције креативног писања спада јачање мотивације за учење страног језика, као и стицање самопоуздања, односно свести о сопственом језичком исказу (Дурбаба 2011:196).

Још једна велика предност писменог облика изражавања лежи у томе што ученици који имају психолошку блокаду када је у питању усмено изражавање имају довољно времена да формулишу исказ, осећају мању нервозу и тиме су растерећени поводом формирања исказа те могу да искористе у потпуности своје знање. Овај вид изражавања је погоднији за ученике који немају висок ниво комуникативне компетенције, или праксе у говору, али имају довољно висок ниво писане компетенције да писменим путем искажу своје мисли.

Ученици су у форми есеја одговорили на неку од постављених тема. Теме које су постављене испитаницима обе групе су: *Како си провео викенд? Чиме би волео да се бавиш? Где би волео да путујеш? Моја породица, Мој омиљени глумац/глумица, Мој најбољи друг/другарица, Француски језик*. Ученици су есеје писали на часу без коришћења речника и теме им нису биле најављене унапред.

4.1.2.3. Аудио и видео записи

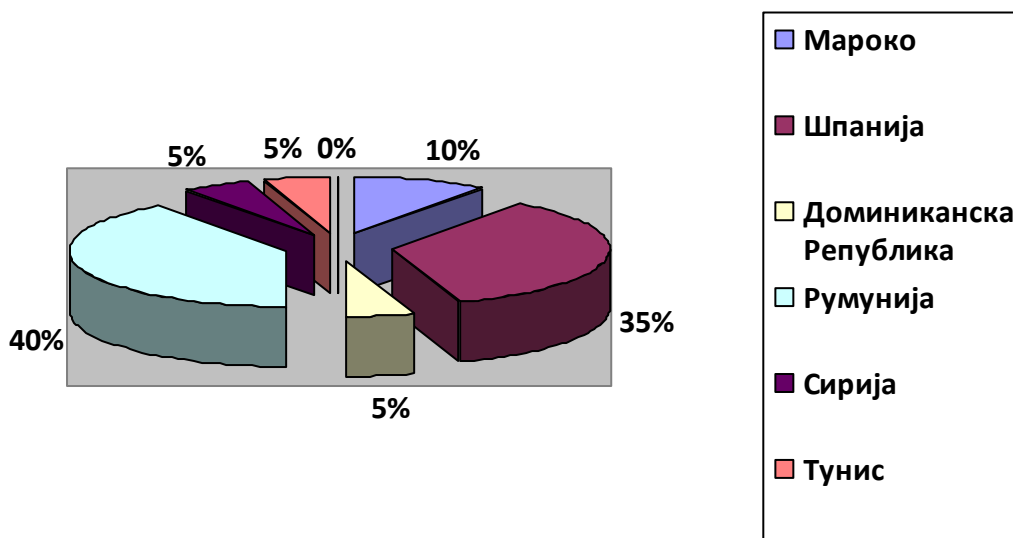
У овом поглављу анализирамо усмени говор ученика на основу аудио и видео снимака. Разговор је обављен са сваким учеником појединачно, а у неким случајевима са једним учеником током часа у присуству остатка одељења. Облик разговора представља полуслободни интервју (*l'entretien*) у оквиру кога је ученику дата једна главна тема, на коју се надовезују краћа питања, да би се одржала динамика разговора. Ученик би добио задатак да се представи на француском језику, а затим би конверзација ишла у правцу даљег испитивања везано за породицу, или место из кога долази (код прве групе испитаника из које земље, са ким сада живи, које језике говори код куће, код друге да ли има брата, сестру). Питања су се такође односила на француски језик: Да ли је тежак, шта је тешко у француском језику? Многа питања су се поновила из теста личне идентификације са француском језиком, или из есеја: Шта си радио за викенд? Нека од питања односила су се на конкретну ситуацију ученика (ученици из друге групе која је живела у Паризу постављено је више питања везано за њен живот у Француској итд.)

4.1.3. Узорак – испитаници истраживања

Укупан узорак истраживања чини 40 испитаника, подељених у две групе. Једну групу испитаника чине ученици који живе у Француској, а другу ученици који уче француски језик у Србији као други страни језик у оквиру другог циклуса образовања у основној школи.

4.1.3.1. Прва група испитаника - ученици који живе у Француској

Као што смо већ поменули, прву групу испитаника чине ученици који се школују у Француској, али чији матерњи језик није француски. Ова врло разнолика група испитаника састоји се од 20 алофоних²⁸ ученика, узраста од 10 до 13 година, који су дошли из других земаља, и који су пре доласка у Француску похађали школу на свом матерњем језику, или језику земље у којој су живели. Неки од испитаника су учили француски, или чак говорили француски у својој земљи порекла, као што је то случај са ученицима који долазе из Магреба, док су неки своје учење француског започели тек у школским оквирима, по свом доласку у Француску. Испитаници из ове групе су различитог узраста и долазе из различитих земаља, те представљају врло разнолику групу код које је заједничко учење француског језика у средини у којој се тај језик активно говори и школовање на француском језику. Ови ученици су рођени између 2002. и 2004. године и, у тренутку сакупљања података, похађају између четвртог разреда основне школе и шестог разреда колежа, што је еквивалентно распону од четвртог до шестог разреда наше основне школе (више у поглављу). Стога, иако различити међу собом, они припадају истој групи, а од друге групе се битно разликују по томе што испитаници друге групе француски језик уче само у оквиру школе у Србији, што значи да се настава француског одвија на српском, односно њиховом матерњем језику, док прва група наставу прати на француском језику. На графику испод представљена је структура испитаника према њиховом пореклу.



Слика 7: Структура испитаника прве групе према земљи рођења.

²⁸ Allophone (фр.) новији термин у француском језику, састављан од речи „ало“ – другачије природе и „фон“ – онај који се односи на реч, означава особе који говоре другачији језик од језика већине. У овом контексту односи се на ученике који не говоре француски језик.

Извор: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/allophone/>

4.1.3.1.1. Језичка обележја испитаника прве групе

Међутим, ситуација са језицима које испитаници прве групе говоре је далеко компликованија. Како су неки од ових ученика живели у више земаља пре него што су дошли у Француску, или су били национална мањина у својој земљи, они већ говоре, на различитим нивоима знања, више језика. Да бисмо показали језичку разноликост прве групе испитаника навешћемо два примера: Један од ученика је пореклом из Марока, његова национална припадност је берберска²⁹ те код куће говори берберски језик (чији дијалекат он назива *риф*), помало говори арапски, говори шпански јер долази из Шпаније и похађао је школу на шпанском, а француски је четврти језик који усваја и језик на коме ће се надаље и школовати. То значи, да би језичка ситуација у његовом случају могла да буде представљена на следећи начин: берберски Л1, арапски Л2, шпански Л2 и француски Л4. Иако је у његовом случају француски тек четврти језик, да бисмо избегли забуну француски ћемо код свих испитаника обележавати као Л2. Слична ситуација је са ученицима из Румуније, који су део ромске националне мањине, и поред румунског говоре и *урсари*³⁰ или *гађе* – како они називају дијалекат ромског језика који они говоре и сматрају матерњим језиком. Овај језик се у литератури на француском назива и *romani*.³¹ Неки од ових ученика такође говоре и шпански или по мало италијански. Да бисмо представили све језике које говоре испитаници прве групе прилажемо следећу табелу:

шпански	каталонски	арапски	берберски	румунски	урсари	италијански	енглески
х	х	х					х
х		х	х				х
х	х	х	х				

²⁹ Бербери су етничка група која живи у северној Африци и говори берберски језик. Сматра се да су аутохтоно становништво северне Африке. Извор: <https://sr.m.wikipedia.org/sr-ec/%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B8>

³⁰ „Ријеч *Ursari* се такође може односити на дијалект [balkanskog romskog](https://en.wikipedia.org/wiki/Ursari), који се говори у Румунској и Молдавiji“, извор: <https://en.wikipedia.org/wiki/Ursari>

³¹ Извор: Guiraud 2020:130

X		X					X
		X		X	X		
				X	X	X	
X				X	X		X
		X					
X	X					X	
X				X	X		
X				X	X		
X							X
				X	X		
X		X					
X				X	X		
X							
				X	X		
X							
X		X					
X				X	X		

Табела 1: Заступљеност страних језика код прве групе испитаника

У табели можемо видети језике којима на неком нивоу владају испитаници прве групе. Неки од поменутих језика су им матерњи, на некима од њих су се школовали, а неке уче као страни језик у школи. Ученици се нису изјашњавали у вези са нивоом језика, већ само које језике говоре у одређеној мери. Ниво ових језика није додатно провераван, јер то није релевантно за наше истраживање. Једина два језика за која су ученици одредили да мање владају њима су италијански, јер су два испитаника кратко живела у Италији и енглески, за који су ученици рекли да тај језик уче као страни језик у школи. Још једна напомена односи се на арапски језик који је дијалектални арапски, за неке ученике то је арапски из Марока, један ученик је из Сирије, али ћемо даљем тексту користити термин арапски, јер дијалекатске разлике не утичу на резултате овог истраживања.

Међутим, динамика плурилингвалних говорника је специфична у томе што језици нису једнако заступљени, такође немају ни исти значај, односно статус у друштву.

Испитаници ове групе су ученици који су свесни социолингвистичких карактеристика језика у контакту. Земље порекла неких од ученика су мултиетничке, мултикултуралне и самим тим и мултилингвалне. Различити језици који ступају у контакт имају различите социјалне улоге: званични језик, национални језик, језик националне мањине. О овоме је опширније писао Боаје (Boyer 1996, 2017), који говори такође и о појму диглосије.³² Ово би био случај испитаника који су мигранти из Марока, Румуније или Шпаније.

Ова ситуација билингвизма, или плурилингвизма којој сведоче испитаници може имати различите психо-афективне утицаје на њих, а хијерархија међу језицима може изазвати лингвистичку тензију. Међутим, средина у којој су језици у контакту могу имати и позитиван утицај на учење истих. Ови ученици су имали веће шансе да развију способност преласка или трансфера са једног језика на други. Посебно они ученици који су се школовали на језику који није њихов матерњи језик су овладали механизмима задуженим за лингвистичку реструктурирацију (семантичку, синтаксичку) израза са матерњег језика на неки други језик.

4.1.3.1.2. Узраст испитаника и разлике у школском систему Србије и Француске

Да бисмо ближе објаснили узраст испитаника упоредићемо систем образовања у Француској и Србији. Наиме, нашем првом циклусу основног образовања који се састоји од млађих и старијих разреда одговарају два циклуса у Француској који се одвијају у две одвојене институције, које се налазе на различитом простору и немају заједничку управу. Те две институције у Француској се називају основна школа (фр. *l'école primaire*) и колеж (*le collège*) и њихов међусобни однос сличан је односу основне и средње школе код нас. Колеж је еквивалентан нашем другом циклусу основног образовања, а разлика се огледа и у начину на који се разреди обележавају. Наиме, у колежу, разреди се обележавају од броја шест и броје се уназад, тако да ученици са 11 година крећу у шести разред колежа, а завршавају са трећим разредом. Дакле, шести разред у колежу одговара нашем петом разреду циклуса основног образовања, које називамо „виши разреди“. Пети разред колежа би био еквивалентан нашем шестом разреду основног образовања. Ученици завршавају колеж са трећом годином и даље настављају школовање у средњој школи.³³

³² Диглосија је појава да у једном друштву постоје два блиско повезана језика, један са високим престижом, који користи влада и који се користи у формалним текстовима, и други без престижа, који је уобичајно говорни (вернекуларни) језик. Диглосија је појава која захвата читаву заједницу, а двојезичност (билингвизам) индивидуална је појава. Извор: <https://sr.m.wikipedia.org/sr-ec/%D0%94%D0%B8%D0%B3%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%B8%D1%98%D0%B0>

³³ Опширније: https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/pripi/serbe.pdf

Vincent., G. (1972). *Histoire et structure du système scolaire français: l'enseignement primaire*, Revue française de sociologie, 59-79

Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2003). *Le système scolaire en Communauté française*, Centre de recherche et d'information socio-politiques – CRISP : Bruxelles

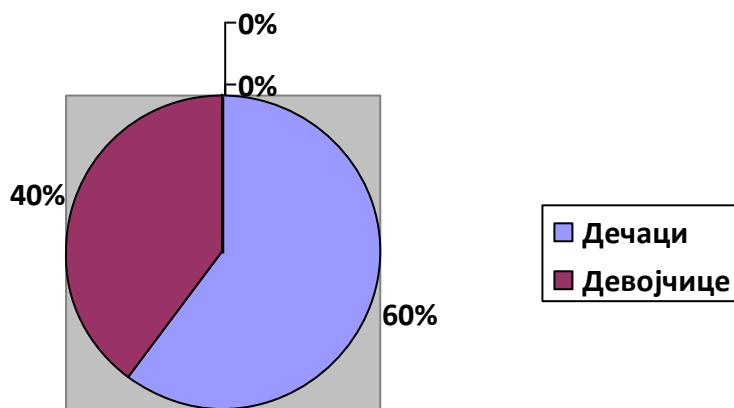
Испитаници прве групе похађају од четвртог разреда основне школе до петог разреда колежа, што је еквивалентно нашем четвртог, петом и шестом разреду основног образовања. Дакле, ову групу испитаника чине ученици из два образовна циклуса. Мањи број испитаника је у основној школи, а њихови часови француског се реализују у школским оквирима, где један наставник интервенише са алофоним ученицима из више одељења истовремено. Ови ученици излазе са неких часова и док остатак одељења има час код своје учитељице, ови ученици имају појачан рад на француском. Ови часови се одржавају неколико пута недељно у зависности од потреба ученика.³⁴ Дакле, ученици из више одељења исте школе чине једну групу за појачан рад на француском језику. Током нашег прикупљања података ове групе су се састојале од три до четири ученика. Овај систем је подржан од стране француског министарства за образовање како би се мигрантима дала могућност да прате наставу и школују се са ученицима француске националности и назива се UPE2A.³⁵ Наставник који обавља ову врсту рада углавном ради само са алофоним ученицима и може интервенисати у више школа истовремено.

Ученици из колежа, који такође чине део наше групе испитаника, редовну наставу похађају заједно са осталим ученицима те школе, али имају додатне часове француског језика, као што је то случај и у основној школи. Ова група је била бројнија у односу на мале групе у основним школама са којима смо се током прикупљања података сретали. Чине је ученици шестог и петог разреда колежа и броји око двадесетак ученика. Без обзира што не похађају исти разред ови ученици заједно прате додатне часове француског.³⁶ Структура ове групе испитаника према полу представљена је следећим графиком:

³⁴ Ове податке, као и могућност да прикупимо корпус за истраживање љубазно нам је уступила наставница Florence Guiraud која остварује наставу у неколико основних школа у Сету.

³⁵ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants – Педагошка јединица за новопридошле алофоне ученике (превод Ј.Т.К.)

³⁶ Ове податке, као и могућност да интервјуишемо ученике, љубазно нам је уступила наставница Cristel Houée



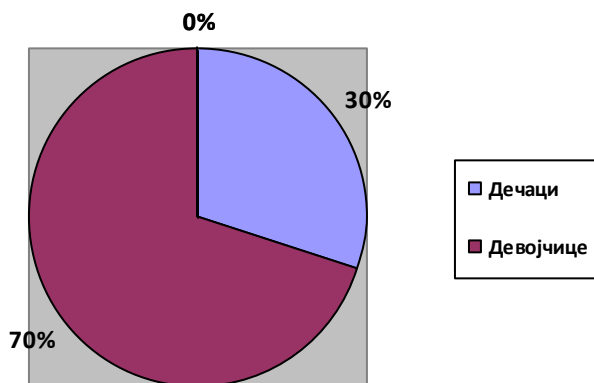
Слика 8: Структура испитаника прве групе према полу.

4.1.3.2. Друга група испитаника - ученици који уче француски језик у Србији

Друга група испитаника састоји се од 20 испитаника, који похађају од шестог до осмог разреда основне школе и уче француски као други страни језик од петог разреда првог циклуса основног образовања. Ученици који похађају пети разред нису обухваћени овим истраживањем јер се налазе на првој години учења и сматрали смо да ученици од шестог до осмог могу да пруже значајније податке за анализу. Свим ученицима обухваћеним другом групом испитаника је српски матерњи језик, једини говорни језик у породици и свих 20 ученика потиче из монолингвалних породица. Српски је такође и језик на коме се школују, па се тако на српском и одвија највећи део наставе француског језика. Још једна заједничка ставка за ове ученике је да сви уче енглески језик најкасније од првог разреда првог циклуса основног образовања, јер је енглески језик обавезан као први страни језик од почетка школовања. Дакле сви испитаници друге групе имају српски као Л1, енглески као Л2 и француски као Л3, односно други страни језик. Како се у овом истраживању базирамо на утицају српског као Л1 на француски као Л2, задржаћемо оваква обележја ова два језика. Треба напоменути и да су испитаници ове групе приликом преласка у пети разред и узимања другог страног језика имали прилику да бирају између француског и немачког као другог страног језика, па је учење француског резултат њиховог избора.

Циљ нашег истраживања је да код ове две групе испитаника упоредимо њихов међујезик, металингвистичко размишљање, као и потешкоће са којима се сусрећу приликом формирања језичког исказа. Очекујемо да ћемо у другој групи испитаника пронаћи специфичан језички исказ који је заједнички члановима друге групе, а није чест

или се не јавља међу члановима прве групе испитаника. Структура према полу ове групе дата је у виду следећег графика:



Слика 9: Структура испитаника друге групе према полу.

4.1.4. Ток истраживања и начин прикупљања података

Подаци су прикупљани током школске 2015/2016. и 2016/2017. године. Подаци прве групе испитаника прикупљани у неколико основних школа и једном колежу у Сету (Француска) у току редовне наставе ученика. За прикупљање корпуса коришћени су поменути мерни инструменти, а за прикупљање усмених исказа коришћени су аудио и видео записи.

Подаци друге групе испитаника прикупљани су током школске 2015/16. 2016/17. и 2017/18 године. Како је сам аутор истраживања у овом периоду био наставник испитаницима друге групе прикупљање података вршено је током дужег временског периода него што је то случај са првом групом. Најпре су подаци који се односе на писмени део прикупљени током ове две поменуте школске године, да би усмени подаци били забележени током редовних часова француског као другог страног језика.

4.2. Анализа резултата

4.2.1. Анализа резултата прве групе испитаника

У овире анализе резултата прве групе испитаника биће обухваћени:

- 4.2.1.1. Анализа упитника прве групе испитаника
- 4.2.1.2. Анализа грешака у писменом изражавању прве групе испитаника
- 4.2.1.3. Анализа грешака у усменом изражавању прве групе испитаника

4.2.1.1. Анализа упитника прве групе испитаника

У оквиру анализе упитника прве групе испитаника биће анализирани упитници који се могу поделити у наредне три целине:

- 4.2.1.1.1. Упитник за одређивање референтног оквира нивоа знања језика
- 4.2.1.1.2. Упитник за одређивање личне идентификације са француским језиком
- 4.2.1.1.3. Упитник са граматичким вежбањима.

4.2.1.1.1. Упитник за одређивање референтног оквира нивоа знања језика

Овај упитник одређује ниво знања језика А1 на основу Заједничног европског оквира за одређивање нивоа знања језика (ЗЕО), чији се тест за француски језик зове ДЕЛФ. Ово је најнижи од шест различитих нивоа знања и представља основно познавање језика. Тест који су ученици попуњавали одређује А1 ниво постигнућа језичке компетенције писменог разумевања (*compréhension des écrits*). Састоји се из кратког формулара у који испитаници уносе своје личне податке, затим кратког текста дужине до 250 карактера, и на крају питања са три понуђена одговора, којима се проверава разумевање текста. Након ових захтева од ученика се тражи да, својим речима, писмено одговоре на текст који представља позивницу за дружење, чиме се проверава ниво постигнућа писменог изражавања.

Ученици прве групе су најпре попуњавали формулар са личним подацима, затим питања којима се проверава разумевање текста и на крају давали писмени одговор на захтев из текста. Свих 20 испитаника из прве групе је попунило формулар на основу чега можемо закључити да су у стању да препознају који се подаци траже од њих, као што су националност, адреса становања и датум и место рођења, и способни су да на та питања одговоре.

У другом делу имамо кратак текст праћен једним питањем слободне форме након чега следе четири питања са по три понуђена одговора од којих је само један тачан. Сваки од 20 испитаника успео је да разуме да је текст порука коју једна особа упућује другој, па су сви испитаници на питање коме је упућена порука одговорили да је упућена Кристофу, што је тачан одговор. Један ученик је преписао део текста у којем се Клод обраћа Кристофу.

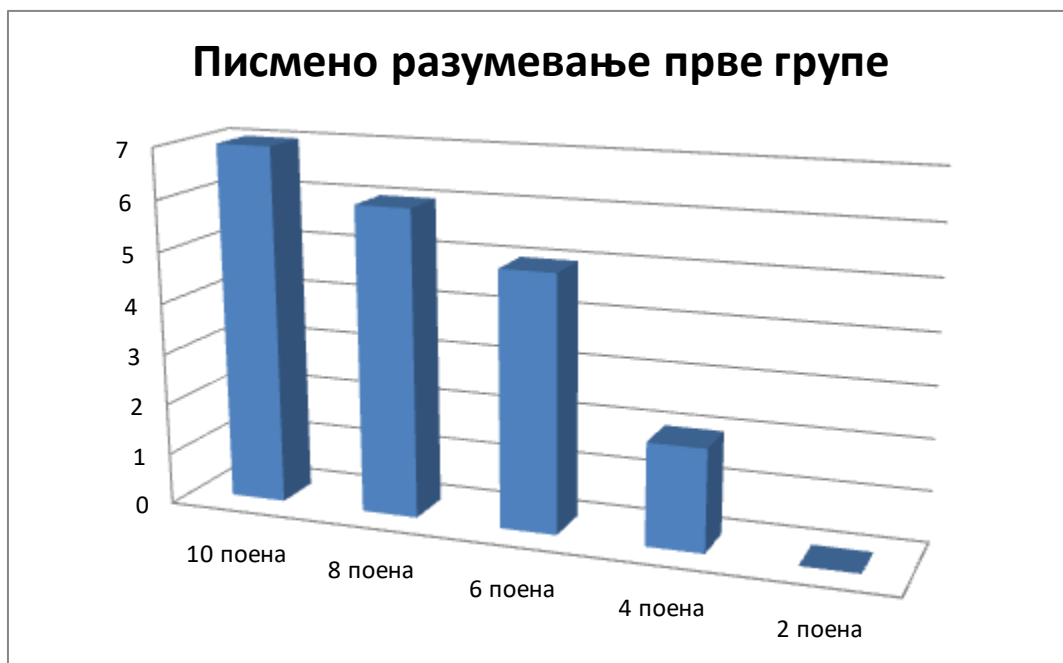
Следеће питање односи се на разлог писања поруке и 75% је разумело у потпуности садржај поруке у којој се ради о позиву на дружење док је сваки пети испитаник одговорио да је разлог поруке рођенданска честитка.

На следеће питање, за када је заказано дружење и на који датум се односи позив чак 55% испитаника није одговорило тачно, док је свега 45% дало тачан одговор. Сви испитаници који нису дали тачан одговор изабрали су исти понуђен одговор који је

заправо датум писања писма. Иако се тај датум појављује у тексту, то није датум за који је заказан позив. Не знамо тачан разлог због кога су испитаници изабрали овај погрешан одговор, да ли нису разумели питање или нису пажљиво читали текст, али неки од испитаника су најпре заокружили погрешан одговор, да би затим преправили и написали тачан.

Следеће питање односило се на место позива и 90% испитаника је одговорило тачно, тј. да је дружење планирано на селу. Међу понуђеним одговорима то је једини одговор који се јавља у тексту, остала два понуђена одговора се нису појавила у тексту, али је један испитаник навео планину, што је погрешан одговор, док један испитаник није одговорио на ово питање.

Последње питање је уместо понуђених одговора је имало слике, па је требало обележити слику која се односи на тачан одговор. На питање шта пријатељи треба да понесу на дружење 2 испитаника није дало никакав одговор, док су осталих 18 испитаника дали тачан одговор.



Графикон 1: Резултати нивоа А1 теста писменог разумевања прве групе испитаника

Према систему бодовања за овај део теста предвиђено је 10 бодова, тако што сваки одговор носи 2 бода. Ученици који имају више од половине бодова на тесту, према јединственом систему бодовања достижу ниво писменог разумевања А1. Резултати овог теста представљени су графиком (графикон 1), па на њему јасно можемо видети колико бодова су на овом тесту имали испитаници.

Оно што прво можемо приметити је да је велики број испитаника, чак 90%, урадило више од пола теста, што значи да 90% испитаника достиже ниво А1. Свега 2 испитаника, што чини 10%, имало је 4 бода, а ни један није имао мање од 4 тачно урађена питања. Међу испитаницима који достижу ниво А1 35% је тачно урадило сва питања.

Међутим већина испитаника није могла да да писмени одговор који је такође део овог теста у коме би прихватила или одбила позив за дружење. Свега 7 испитаника је дало писмени одговор и прихватило или одбило позив. Остали испитаници су након усменог појашњења захтева од стране испитивача који је спровео истраживање, али и њихове наставнице, усмено констатовали да је то много тешко за њих.

Као закључак анализе Делф теста за ниво А1 можемо навести да су испитаници разумели захтев, те да су добро урадили део који се односи на писмено разумевање, али да нису имали говорне компетенције да дају одговор везан за одговарајући контекст и да им је писмено изражавање теже. На основу ових тестова можемо за већину испитаника одредити ниво А1 у писменом разумевању, а за два испитаника који нису одговорили на 3 од укупно 5 питања не можемо са сигурношћу утврдити њихов ниво писменог разумевања, али ћемо пратити њихове резултате у оквиру осталих тестова. Сви испитаници су успели да попуне формулар са личним подацима, те можемо да закључимо да сви поседују елементарно знање француског језика.

4.2.1.1.2. Упитник за одређивање личне идентификације са француским језиком

Прво питање је: **Зашто учите француски језик? – Pourquoi apprenez-vous la langue française ?**

Већина ученика је одговорила да учи француски зато што живи у Сету, у Француској, зато што њихове породице живе у Француској, једна од испитаница је навела и да њен отац долази у Француску да ради. Овакав одговор говори о њиховој свести о значају језика на коме се школују и средини у којој живе и можемо закључити да је њихово размишљање врло прагматично. Иако неки од испитаника имају тек 10 година, свесни су значаја језика у окружењу у коме се налазе. Четири испитаника је, чини се, приступило овом одговору са још више аналитичности па ћемо њихове одговоре посебно издвојити:

- 1) Aymen Ben Haiedh : pour *parle bien le français* et pour *compran français*³⁷
- 2) Soleda Gheorghe : parce que *anci* pour comprendre les *gans* et parce que on habite en France et si on va *grandirs* et on veut *travai on 'n'comprano ' pas*
- 3) Mostapha El Harovat: parce que c'est important la langue française, et aussi tu peux *travaillais grace a la langue française*.
- 4) Dariela Luque : le français est *tre bien pasque on peu travaille partou le mondo pasque et une langue mundialement*.

Ови одговори на српском језику би гласили:

- 1) Да би добро причали и да би разумели француски

³⁷ Одговори испитаника дати су онако како су их они написали у упитнику. Неграматични облици дати су у италику. После сваке групе одговора дат је превод на српски по истом редоследу по коме су одговори наведени.

- 2) Зато што (...) да бисмо разумели људе и зато што живимо у Француској и ако порастемо и хоћемо да радимо не разумемо.
- 3) Зато што је француски језик важан и можеш да радиш захваљујући француском језику.
- 4) Француски је јако добар зато што можемо да радимо свуда у свету зато што је то светски језик.

Код ових одговора примећујемо свест о значају и важности француског као језика уопште, његовог статуса у свету, а не само неопходност познавања језика ради лакшег функционисања у окружењу у коме се тај језик прича. Иако у првом одговору није прецизирано зашто је добро да се француски зна, већ је као разлог учења наведено да се учи да би се добро причао и разумео, у остала три одговора помиње се да је француски битан због могућности запослења и рада на том језику. Ова три испитаника јесу старија од првог, с'тога не чуди њихов начин размишљања. Одговори на ово питање показују свест о важности француског језика и о користи коју од познавања језика испитаници могу да имају.

Поред већ наведеног садржаја одговора, за наше истраживање ништа мање није битна ни форма, односно грешке у писању самих испитаника. У примеру 4) јасно видимо утицај шпанског језика, разумљиво с обзиром на то да ова испитаница долази из Доминиканске републике и да је шпански њен матерњи језик. Пример под бројем 2) је исказ испитанице ромског порекла која је дошла из Румуније, говори већ два језика, румунску и ромски који називају урсари и њена мисао, иако конципирана на овај начин који видимо у примеру, за нас је јасна. Можемо рећи да више неправилности уочавамо на нивоу синтаксе него граматике или писања. Први испитаник је најмлађи и најмање времена је провео у Француској, што објашњава грешке у писању, док је трећи највише напредовао и ту запажамо врло мало грешака у писању. Ова два испитаника су пореклом из земаља Магреба.

Друго питање односи се на то како ученици доживљавају француски језик када говоримо о учењу:

Да ли мислите да је француски језик тежак и зашто? - Est-ce que vous pensez que le français est difficile et pourquoi?

Свега 7 (35%) ученика је одговорило одрично на ово питање, а један од тих 7 је написао да француски није тежак али писање речи јесте: *Non, mais l'écriture des mots oui*. Издвојили бисмо два одговора међу испитаницима који тврде да француски није тежак:

- 1) Timotéi Costache : *No cé facil pacq à mezo on par francé*
- 2) Aya Bzikha : *No, parce que si toi vole to apren le françes toa l'aprend*

Иако одговори нису написани у складу са правилима ортографије, разумемо шта су испитаници хтели да кажу. Међутим занимљиво је што ученици пишу онако како изговарају, па из овога видимо да је њихова говорна компетенција на значајно вишем нивоу компетенције писменог изражавања.

- 1) Не, лак је, зато што код куће говоримо француски.
- 2) Не, зато што ако хоћеш да научиш француски научићеш га.

Остали ученици изјаснили су се у својим одговорима да француски језик јесте тежак, а неки од њих су навели разлоге зашто тако мисле. 20% ученика сматра да је писање оно што је тешко у француском језику. Од тог броја, један ученик се изјаснио да је писање мало тешко, а други да је француски језик мало тежак, али да је писање много тешко. Два испитаника су као разлог за потврдан одговор навели коњугацију, односно промену глагола. Један испитаник је навео да му је француски тежак зато што је он нов у Француској, а једна испитаница је одговорила да је француски тежак на почетку, а после не, али је за њу ипак по мало тежак. Три ученика навела су као разлог неразумевање са којим се сусрећу: зато што има речи које не разумеју и не могу да изговоре. Један испитаник као одговор навео је само разлог: *зато што сам ипанац и арапин* (Said Tourijian : *parce que je suis espagnol i arabe*). Овај одговор ставља ученика у центар истраживања и потврђује важност феномена акултурације, који смо поменули (Шуман 1978. 1986) где је припадност групи језика који се учи важан фактор приликом усвајања језика.

Треће питање односи се на асоцијације које ученици имају везано за француски језик и за Француску. Ово питање односи се на поимање француске културе и на то шта они виде као њена обележја:

Које су ваше асоцијације по питању француског језика и Француске? На шта прво помислите када чујете реч – Француска? – *Quelles sont vos associations par rapport la langue française et la France ? A quoi pensez-vous d’abord quand vous entendez le mot – France - ?*

Као прве асоцијације везане за Француску и француски језик ученици су навели француске градове, Париз, затим град у коме живе и оне из њихове околине, Дизниленд у Паризу, Ајфелову кулу, кроасан, сир, вино, багет и заставу француске. Један испитаник је навео фудбалски клуб Марсеј, и фудбалера који се јавља у још једном одговору: Пол Погба (Paul Pogba). Њихове асоцијације спадају у клише који се везује за Француску и по томе се не разликују много од асоцијација наших ученика, иако неки од њих живе у Француској већ пар година. Треба напоменути да испитаници из ове групе живе на југу Француске, па су градови које су навели Сет, град у коме живе, Марсеј, Бордо, једна испитаница је навела катедралу у Безијеу, а такође су наводили и плаже, море, велике улице и катедрале. Најзанимљивији одговор дао је испитаник који је рекао да нема коња на путевима:

- 1) Nicolae Alejandro : grandes maison, des voitures pas de chevaux sur la route
- 1) Велике куће, аутомобили, нема коња на путевима.

Овакав одговор нам даје информацију да испитаник учествује у формирању исказа на француском језику и да је његов лични утисак да често погрешно, иако немамо информацију да ли се ради о разумевању или конверзацији.

Преостала три питања односе се на учење француског језика и наводе испитанике на металингвистичка размишљања. У четвртом питању испитаницу дају одговор на питање:

Шта вам представља проблеме у учењу француског језика? – Qu'est-ce qui vous impose des problèmes dans l'apprentissage du français ?

Као проблеме у учењу француског већина испитаника из ове групе навела је писање и глаголе, затим изговор и неки су навели да им је проблем разумевање. 25% је навело да су им најтежи глаголи или коњугација, један испитаник је уз глаголе навео и слова, па можемо претпоставити да је мислио на писање, а један ученик је прецизирао да су му најтежи инфинитив и сложени глаголи. Троје испитаника (15%) навело је писање, при чему се један определио само за писање, друга испитаница је навела изговор и писање, а трећи је навео да не зна да пише и помало да чита. За изговор као најтеже у учењу француског се определило троје испитаника (15%), од којих двоје није навело ништа поред изговора, а једна ученица је навела да јој је најтеже да прича. Разумевање као најтежу ствар у француском језику навело је двоје испитаника (10%), док је један одговорио на следећи начин:

1) Benjamin Vaduva: Je me trompe beaucoup.

1) Често се преварим.

Следеће питање гласи:

Шта је најлакше, а шта најтеже у француском језику? – Qu'est-ce qui est le plus facile et qu'est-ce qui est le plus difficile dans la langue française ?

Ово питање, за разлику од претходних питања која су се односила на тежину француског језика, тражи конкретан одговор. Питање има за циљ да нам открије шта ученици сматрају лаким за усвајање у француском језику, а шта је најтеже.

Ученици су били врло конкретни и маштовити са одговорима па су тако неки наводили да су лаке за учење боје, чему је један испитаник супротставио годишња доба као тешка за усвајање, а други писање без помоћи, док је већина ученика супротставила говор и писање (parler et écrire) као најлакше и најтеже у француском језику. Од тога је троје навело да је најлакше причање, а најтеже писање, а двоје да је најлакше причати а најтежи изговор (parler et prononciation). Један испитаник је, напротив, причање навео као најтеже а њему супротставио слушање као најлакше, што можемо да протумачимо као разумевање (parler et entendre). Двоје ученика написало је да је све тешко, док је један испитаник одговорио да му је све лако и да за њега нема много тешких ствари. Мишљење супротстављено овом дао је један испитаник одговором да нема лаких ствари, али да су најтежи глаголи. Један други испитаник је, напротив, навео да су најтежа вежбања, а најлакши глаголи у инфинитиву. Иако смо добили заиста разноврсну и занимљиву представу о томе шта ученици сматрају тешким, а шта лаким у француском језику, и у овом питању као закључак можемо извести да је писање оцењено као најтеже, било да је наведено само или да су као најтежи одговори наведени писање и изговор. У већини случајева писање је наведено као écrire, а једна испитаница је користила израз l'orthographe des mots. Међутим већина одговора на питање шта је најлакше била је причање (parler) што

је занимљиво и заправо говори много о њиховој језичкој компетенцији и о томе да им није тешко да формирају исказ на француском језику.

Последње питање односи се на наставу француског језика. Начин учења француског језика у школским оквирима у великој мери утиче на став ученика према усвајању језика. У зависности од свог става према настави ученици могу да усвајају одређене етапе у језику са мањом или већом лакоћом или брзином. Ово питање гласи: **Шта волите, а шта не волите на часовима француског? – Qu'est-ce que vous aimez et qu'est-ce que vous n'aimez pas dans les cours de français ?**

Ово је једино питање које се односи на наставу француског језика и на школске оквире. Из одговора испитаника можемо сазнати да ученици воле своју наставницу и француски, да воле да га уче али да не воле контролне задатке. Одговори су као и код претходног питања разноврсни и маштовити. Пошто се одговори међу собом веома разликују навешћемо најзанимљивије:

- 1) Nicolae Alejandro: Je n'aime pas les contrôles, j'aime écrire
- 2) Sbiră Yasser : J'aime les jeu mais j'aime pas le travaille
- 3) Younes Akboua : J'aime tou
- 4) Timotei Costache : jé me écrie, je m pa lire
- 5) Luque Daniela : Je aimez ma Maitrese et aussi mes coupen.
- 6) Isac Vaduva : J'aime comment Mme Houée écrit au tableau et recopier. Je n'aime pas les contrôles.
- 7) Isac Costache : J'aime music rap et je n'aime pas la mucis clasic.
- 8) Mostapha El Horvat : Y'as des trucs que j'aimes pas y'as des trucs que j'aimes.
- 9) Said Tourian : aimez les class en informatie et na aimez les controles (j'aime les cours d'informatique et je n'aime pas les contrôles)³⁸
- 10) Ayman Kostit : J' ne aime pas que n'hi ha beaucoup de heures. Et J'aime aprendre français.
- 11) Shakira Costache : J'aime les cours de FLE – mes j'aime pas la frace. (можемо претпоставити да је мислила на le français)
- 12) Soleda Gheorghe : J'aime la ecol et les magasins.
- 13) Benjamin Vaduva : Je n'aime pas les contrôles, j'aime tout le reste.
- 14) Aya Bzikha : Je hame l'ecole, tout la France. Je n'aimez rien.

³⁸ Ученик је питан током анкетирања да да усмено одговори и одговор је забележен као примедба поред његовог. По часовима информатике ученик вероватно мисли на часове француског који су организовани у кабинету са компјутерима.

Можемо да приметимо да ученици праве много грешака током писања, али да на основу оваквих одговора разумемо у потпуности њихов усмени израз. Они знају да одговоре на питања али њихова компетенција писања не прати у потпуности њихову усмену компетенцију. Најпре можемо да приметимо да ни један испитаник не користи одричну речцу *ne* приликом грађења негације, већ искључиво негацију гради помоћу *pas*. Такође, у великој мери, не користе правилне наставке за презент, а двоје је користило наставак *ez*, који је наставак за друго лице множине презента, у првом лицу једнине. Поред тога можемо да приметимо и да неки ученици нису разумели апострофирање, али о детаљнијој анализи граматичке тачности њихових одговора биће речи касније. Без обзира на писање дати примери су јасни када говоримо о њиховом значењу, а тамо где нисмо сигурни на шта је ученик/ца мислио то ћемо посебно нагласити:

- 1) Не волим контролне задатке, волим да пишем.
- 2) Волим игре, али не волим рад.
- 3) Волим све.
- 4) Волим да пишем, не волим да читам.
- 5) Волим наставницу и такође моје другаре.
- 6) Волим како госпођа Уе (Мме Ноуée) пише на табли и да преписујем.
Не волим контролне задатке.
- 7) Волим реп музику и не волим класичну музику.
- 8) Има ствари које не волим има ствари које волим.
- 9) Волим часове информатике, а не волим контролне задатке.
- 10) Не волим што нема пуно часова. И волим да учим француски.
- 11) Волим часове француског језика, али не волим француски.³⁹
- 12) Волим школу и продавнице.
- 13) Не волим контролне задатке, волим све друго.
- 14) Волим школу, целу Француску. Не волим ништа.⁴⁰

На основу слободних одговора испитаника можемо да закључимо да испитаници воле француски језик, да га сматрају тешким, а да је оно што је већини најтеже писање на француском језику и коњугација глагола. Као занимљиве одговоре истакли бисмо да испитаници говор, односно комуникацију на француском сматрају лаким. Ученици воле

³⁹ Последња реч је написана тако да не знамо да ли се мисли на француски језик или на Француску, али претпостављамо да је испитаница написала реч онако како се изговара и да се мисли на француски. Она дакле у одговору каже да воли часове француског али не и француски.

⁴⁰ У интервјуу ученица је објаснила да одговор значи да не постоји ништа што не воли везано за часове француског.

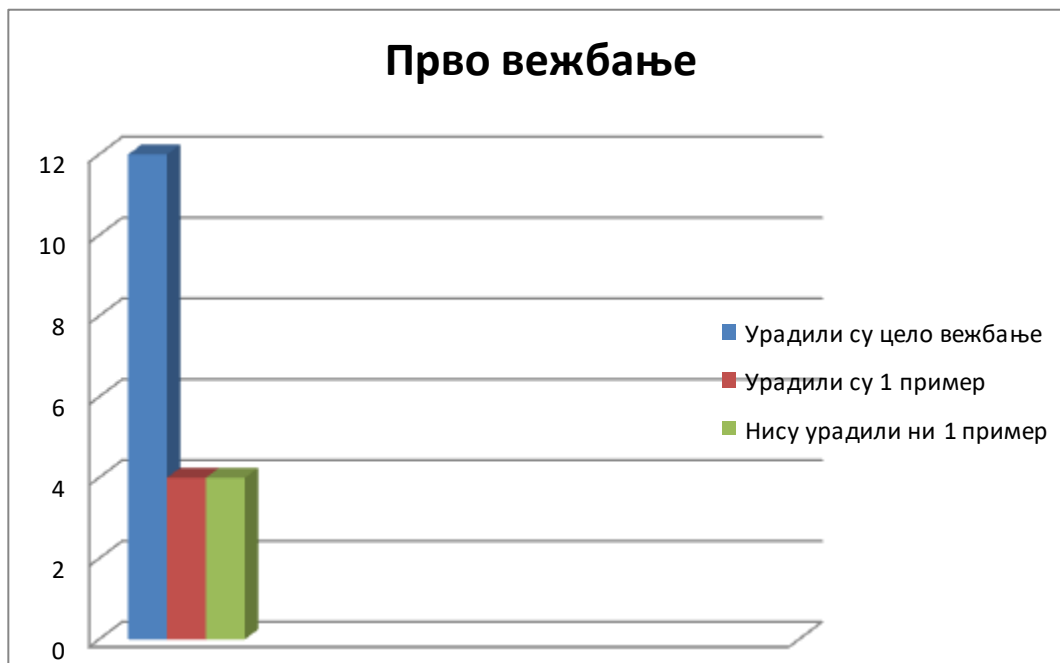
часове и наставу француског језика, и имају добар однос са својом наставницом, коју су сами поменули у анкети, а, као и сви ученици, не воле оцењивање и контролне задатке. Њихове асоцијације на Француску и француски језик у великој мери се поклапају са клишеима везаним за француску културу.

Оно што међутим примећујемо у овим одговорима на питања отвореног типа је да су ученици у великој мери склони грешкама у писању, те да им, како и сами наводе, писање на француском представља једну од тешкоћа. Одговори обилују грешкама, тако да често тумачења остају на нивоу претпоставке у вези са тим шта су ученици хтели да кажу. У поглављу о анализи грешака упоредићемо грешке испитаника ове групе са грешкама испитаника друге групе.

4.2.1.1.3. Упитник са граматичким вежбањима

Као што смо раније и навели, у квантитативни део истраживања спада обрада теста са граматичким вежбањима (прилог 3).

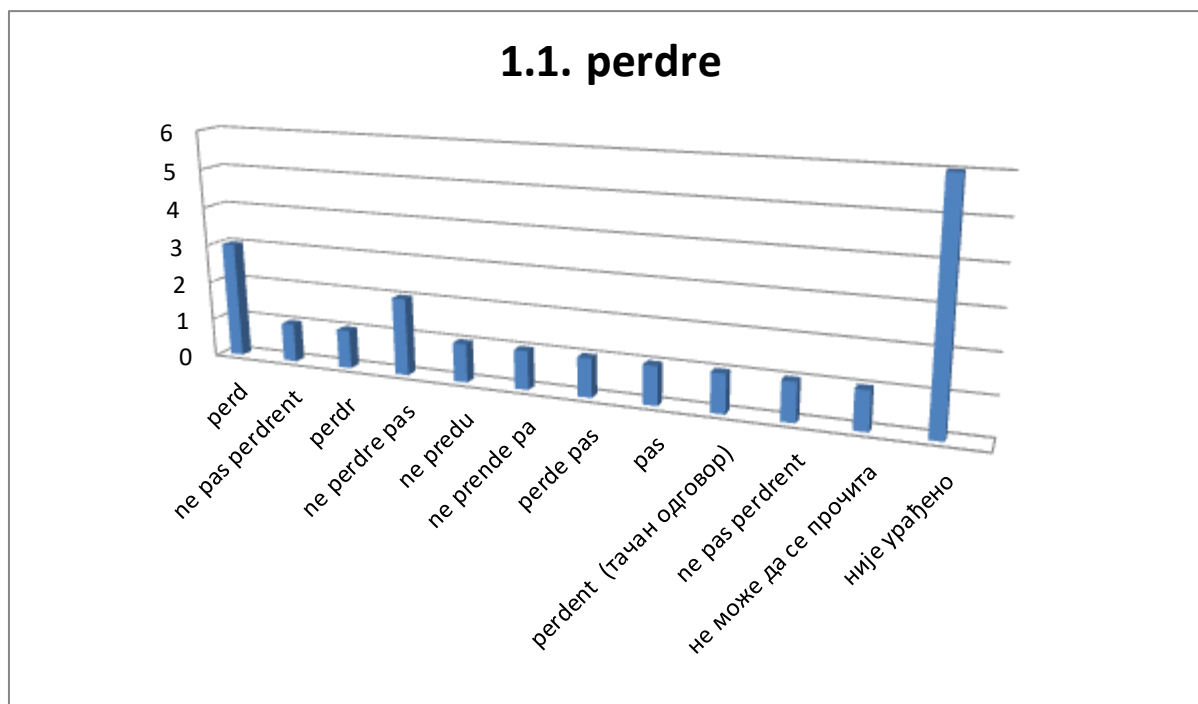
Најпре треба напоменути да је израда ових тестова наишла на бројна питања у вези инструкција и мањи отпор код ове групе испитаника. Питања су оцењена као тешка, а инструкције, иако су дате на француском, су више пута усмено објашњене уз давање примера. И пре него што приступимо детаљној анализи одговора можемо да констатујемо да су испитаници имали највише потешкоћа са овим тестом.



Графикон 2: Дистрибуција одговора за прво вежбање

У првом вежбању правилне глаголе из прве, друге и треће групе требало је ставити у одговарајуће лице у презенту. У питању су глаголи: *perdre*, *choisir*, *finir*, *préférer*, при чему је само *perdre* требало ставити у одричан облик. Прво вежбање урадило је 12 (60%) ученика, 4 ученика је урадило по један пример, а 4 (20%) ученика није урадило ни један пример у првом вежбању. Од дванаест ученика који су урадили прво вежбање *ни један ученик* није написао тачно сва четири облика глагола, а један ученик је написао добро облике глагола прве и треће групе, док су глаголи друге групе нетачно написани.

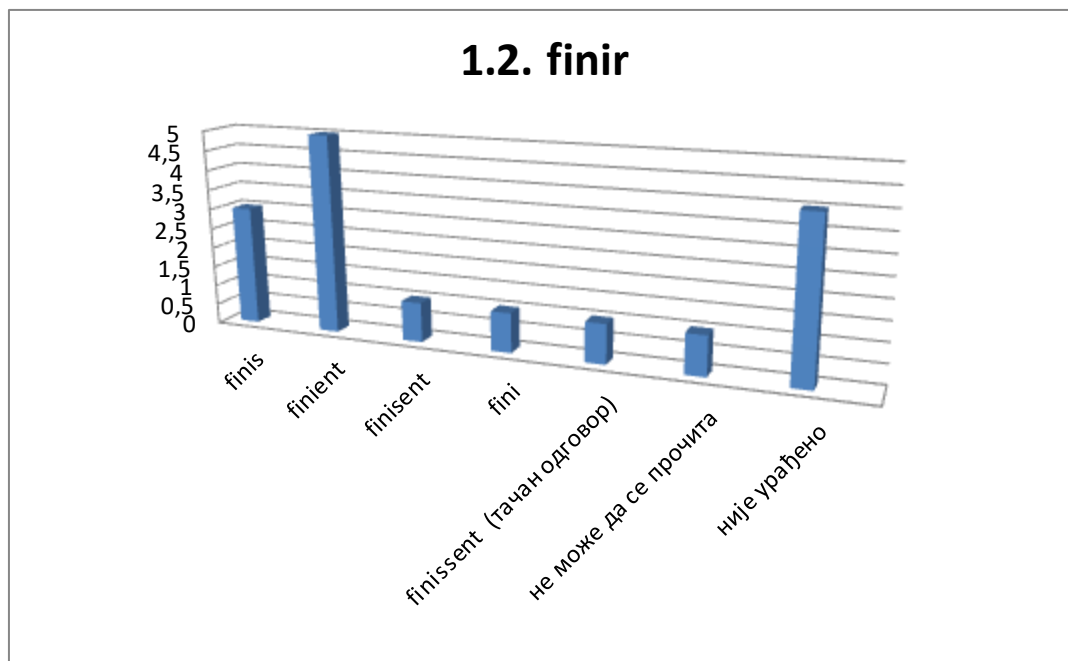
Покушаћемо да дамо дистрибуцију одговора помоћу графика за сваки од четири глагола појединачно. У првом питању требало је написати глагол *perdre* у одричном облику трећег лица множине *ils ne perdent pas*. Од 20 ученика њих 14 (70%) је урадило ово питање, међутим само је један ученик (5%) написао глагол у одговарајућем лицу, али у потврдном облику. Ученици су писали различите облике, а дистрибуција одговора изгледа овако:



Графикон 3: Дистрибуција одговора за глагол *perdre*.

Од одговора бисмо издвојили облике *perd*, *perde pas* и *perdent* зато што одговарају према транскрипцији усменом облику глагола. На основу ових одговора закључујемо да ученици *поседују низак ниво компетенције писане продукције и да се не сналазе у грађењу негације када је захтев постављен на овај начин.*

У другом питању требало је написати глагол *finir* такође у трећем лицу множине презента, али у потврдном облику. Дистрибуција одговора изгледа овако :

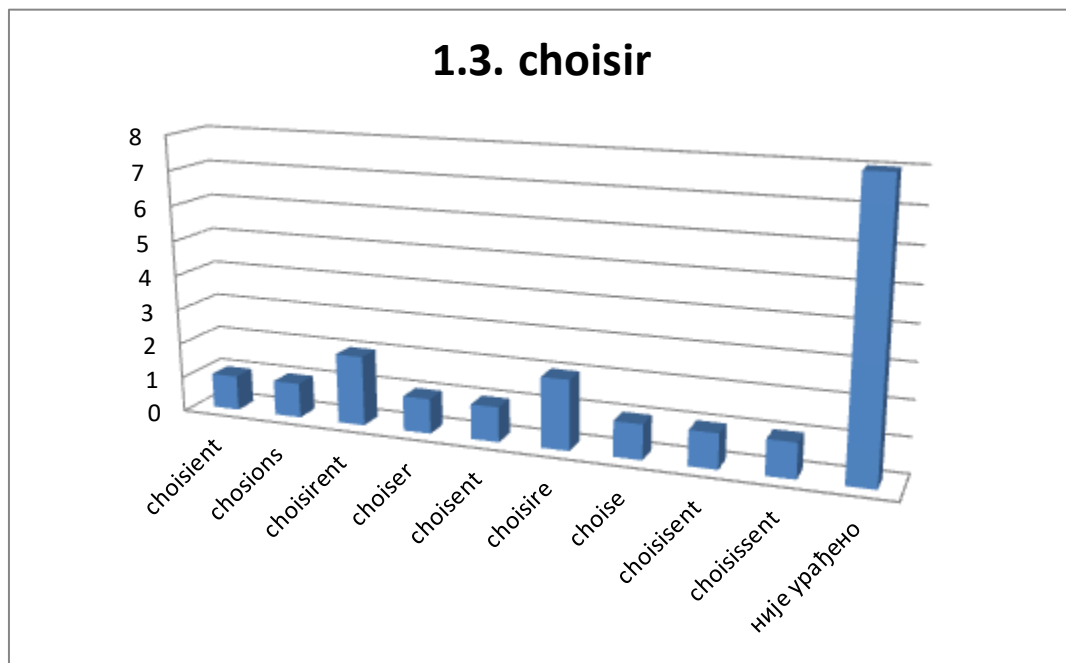


Графикон 4: Дистрибуција одговора за глагол *finir*

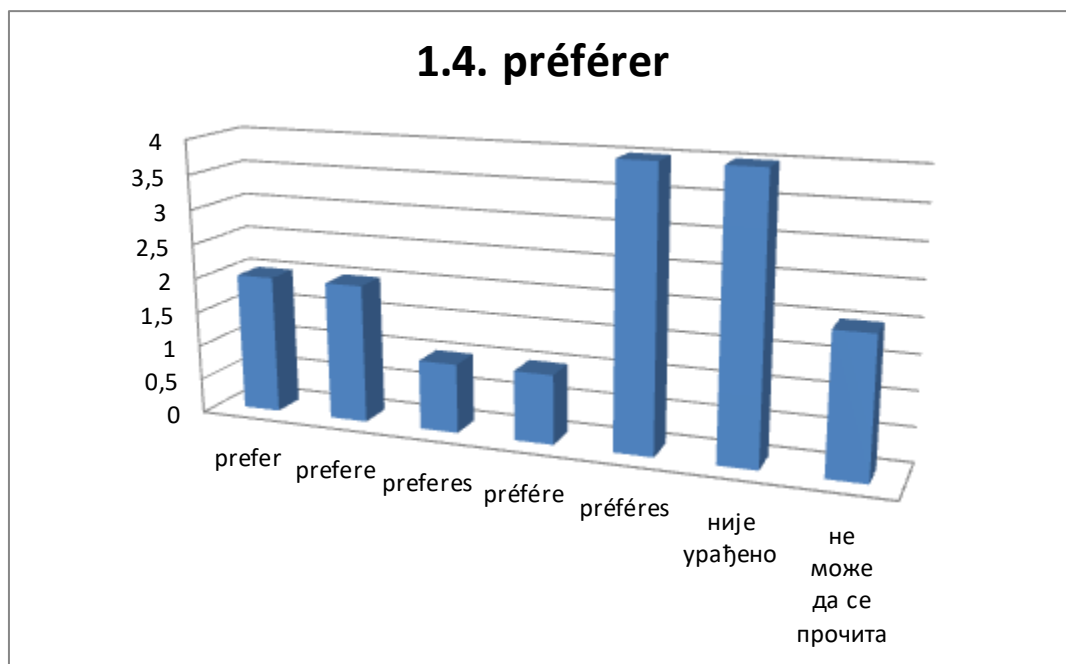
Од 20 ученика један ученик је правилно написао облик глагола, али и одговори *finis* и *finisent* би могли да буду узети у обзир јер би ученици који су их написали вероватно усмено дали тачан одговор, ако узмемо у обзир да ученици на почетним стадијумима учења не познају добро правила писања.

Треће питање односи се на глагол *choisir* у трећем лицу множине. Као што се на графику може уочити само један ученик дао је тачан одговор поштујући правила ортографије. Пошто је као и код претходног глагола само један од 20 ученика (5%) дао тачан одговор можемо закључити да ученици не владају добро презентом друге групе правилних глагола у писаној продукцији.

Што се тиче четвртог глагола *préférer*, који спада у глаголе са особеностима прве групе правилних глагола (Драшковић 1992), ни један од ученика није написао глагол правилно у облику *préfères* са тачно написаним акцентима. Тачан наставак за друго лице једине s, али са акцентима који одговарају облику инфинитива написало је 20% ученика, што је био најзаступљенији одговор. Један ученик је такође написао тачан облик, али није користио акценте, а чак 30% ученика није урадило глагол или решење није могло да се прочита.



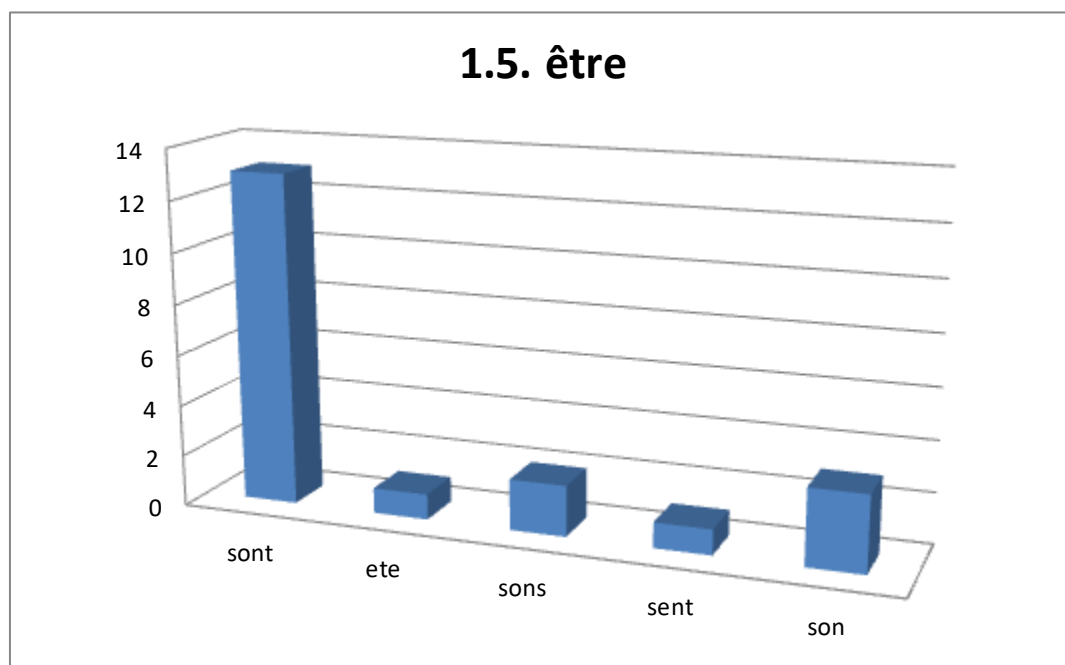
Графикон 5: Дистрибуција одговора за глагол *choisir*



Графикон 6: Дистрибуција одговора за глагол *préférer*

У другом вежбању требало је такође написати у одговарајућем лицу презенте следеће глаголе: *être*, *avoir*, *répéter* и *trembler*. Глагол *être* требало је написати у трећем

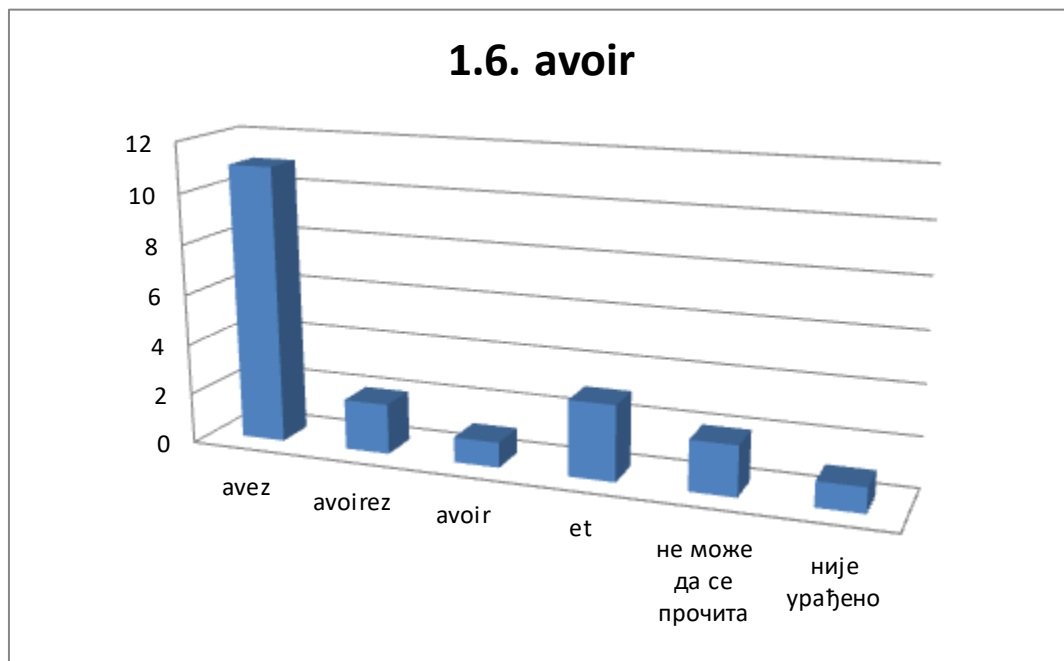
лицу множине, које гласи *sont*, и 65% ученика је тачно написало глагол. Од преосталих 35% један ученик је написао глагол *être* инфинитиву, а остали ученици су написали глагол *être* у облику који би могао да се изговори као тражено облик глагола: три ученика написала су облик *son*, два ученика *sons*, а један *sent*. Дистрибуција одговора глагола *être* изгледа овако:



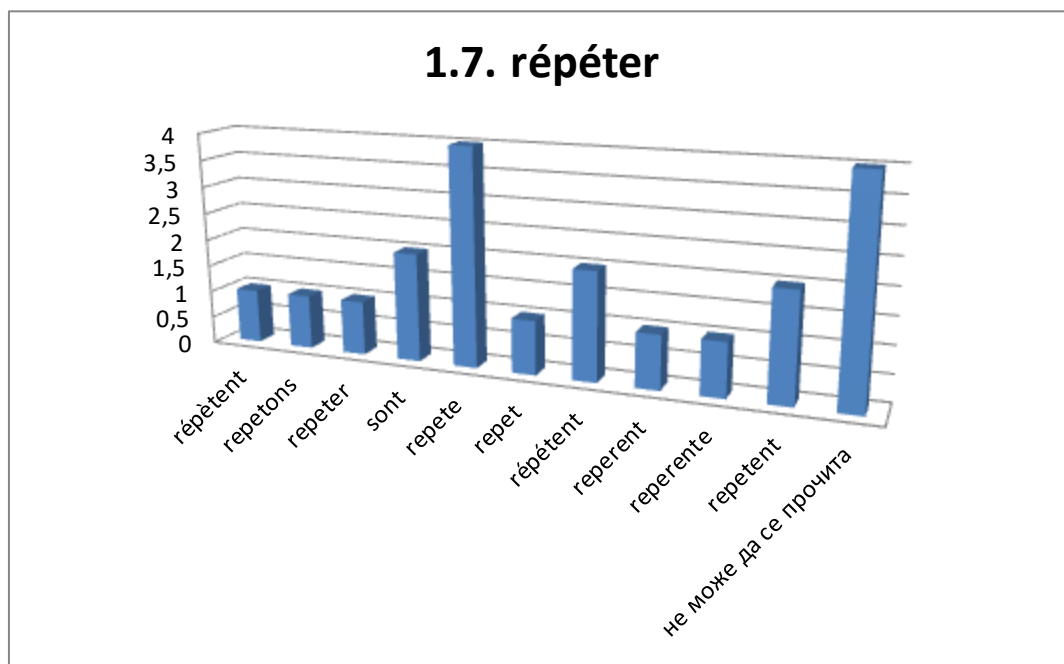
Графикон 7: Дистрибуција одговора за глагол *être*

Глагол *avoir* требало је написати у другом лицу множине. Један ученик није урадио овај пример, док је 11 ученика (55%) написало тачан облик, а осам ученика није написало глагол правилно. Два ученика употребила су облик *avoirez*, док су чак три ученика написала *et*, што није очекивано, а један написао глагол *avoir* у инфинитиву. Међутим, два ученика су написала облике који не подсећају на глагол *avoir* и сврстана су под одговоре који не могу да се прочитају.

Последња два глагола, као најфреквентнија у говору, имају највише тачно написаних облика. Ученици су имали више проблема са преостала два глагола, иако су у питању правилни глаголи прве групе.



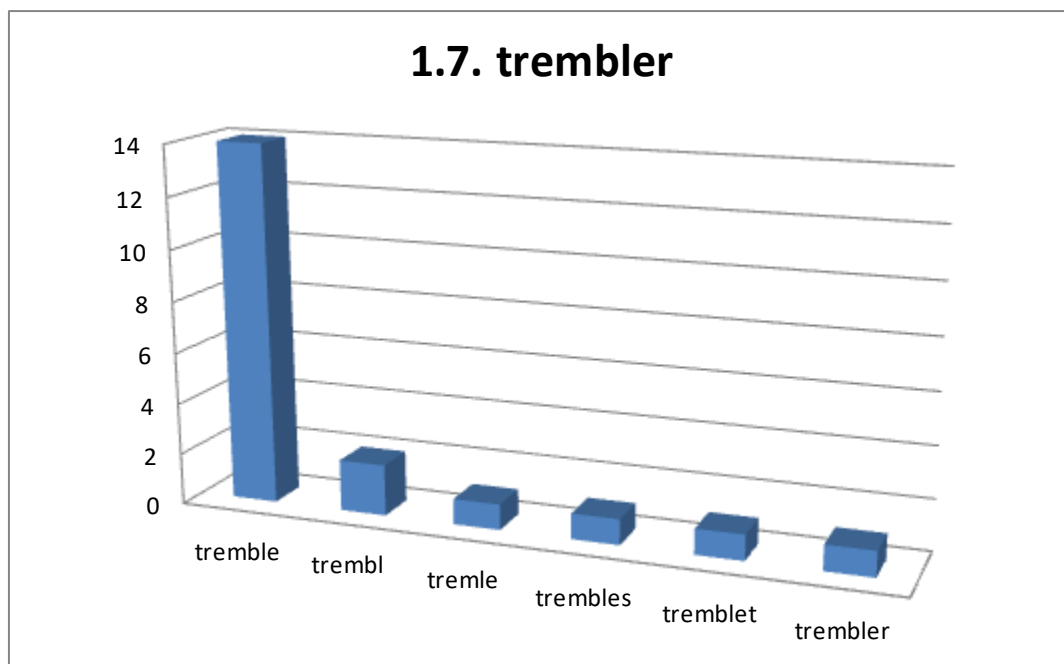
Графикон 8: Дистрибуција одговора за глагол *avoir*



Графикон 9: Дистрибуција одговора за глагол *répéter*

Глагол *répéter* требало је написати у трећем лицу множине. Пет ученика (25%) написало је облик за треће лице множине овог глагола са наставком *ent* на крају, ако занемаримо акценте, јер је само један од тих пет ученика написао и акценте правилно,

дакле у потпуности правилан облик глагола. Можемо рећи да су још четири ученика написала облик глагола који би по правилима транскрипције одговарао усменом облику глагола, троје без *ent* али са *e* на крају, а један ученик облик *repet*. Примећујемо да оба ова облика одговарају изговору глагола. Двоје ученика написало је облик *répérent*, можда под утицајем инфинитива глагола. Један ученик је написао облик за прво лице множине *répétons*. Двоје ученика поновило је глагол *être* из првог примера у правилном облику *sont*. Међу одговорима појавила су се још два облика: *reperen* и *reperente*, као и инфинитив без акцента *reperer*. Занимљиво је да, иако овај глагол спада у прву групу глагола са особеностима, и мења се по истом принципу као и глагол *préférer*, ученици га нису мењали на исти начин нити је број тачних одговора исти. Код овог глагола јављале су се и грешке наставака за друго лице. Можда је разлог већег броја грешака тај што ове глаголе није требало написати у истом лицу, али је ово један од показатеља да ученици сваки глагол посматрају у контексту, а не према групи којој граматички припада.



Графикон 10: Дистрибуција одговора за глагол *trembler*

Последњи глагол у овом вежбању био је глагол *trembler* који је требало да буде написан као предикат уз именицу *le chat* (мачка), дакле у трећем лицу једнине. У претходним примерима глагол је требало написати уз одговарајућу заменицу и ово је први пример са именицом. Ученици углавном нису имали проблема са овим глаголом. Један од ученика је изоставио слово *b* у писању, док је двоје изоставило слово *e*, двоје ученика додало је наставке, од чега један *s*, док је један додао *t*, а неки ученици су написали глагол у инфинитиву. На први поглед је занимљиво што ученици нису имали проблема са овим обликом иако је ово први пример у коме нису имали дату заменицу и у коме је требало сами да одреде лице. Очигледно, ово за њих није представљало тежак задатак, што опет можемо да припишемо говорним компетенцијама којима већ располажу на француском.

Из анализе овог вежбања можемо да закључимо да је ученицима говорна компетенција јача од писане. Постоје ученици који ни један облик нису правилно написали, а могу да комуницирају на француском језику. Могуће је да је писање део којим слабије владају и на свом матерњем језику. Ипак, што се тиче најфреквентнијих глагола *avoir* и *être*, већина ученика их по аутоматизму пише тачно, или приближно тачно.

Треће вежбање се односи на грађење придева. Захтев у овом задатку је да се дати облик придева у мушком роду напише у женском роду. Дакле, ученици треба да придев, ван контекста и именице, „пребаце“ у женски род. Овакв тип вежбања изазвао је извесне проблеме у изради јер ученици нису навикли да придеве посматрају независно од контекста и захтев није био прилагођен ученицима.

Придев	Одговори испитаника			
	Тачан		Нетачан	
	Број тачних	%	Број нетачних	%
<i>rouge</i>	14	70%	6	30%
<i>grand</i>	12	60%	8	40%
<i>nouveau</i>	7	35%	13	65%
<i>sérieux</i>	4	20%	16	80%
<i>noir</i>	9	45%	11	55%

Табела 2: Структура одговора испитаника на захтев за грађење женског рода придева.

Као и у претходном, и у овом вежбању сам процес израде праћен је потпитањима, и иако им је дат пример у виду реченице: *un livre est grand – des livres sont grands*, неки ученици ни поред тога нису разумели захтев. Коментар једне ученице био је: *je n'arrive pas, mais je ne comprends pas vraiment* (не успевам, стварно не разумем) и ми смо склонили да поверујемо у истинитост ове тврдње, тим пре што је један испитаник на тесту поновио једну исту реченицу која је дата као пример, мењајући само придеве, нпр: *grand - des livres sont grands, rouge - des livres sont rouges*.

Као што можемо да приметимо број тачних одговора варира, тако да су први одговори претежно тачни, док, како се придеви смењују, има све мање тачних облика. Први облик придева *rouge* је исти у мушком и женском роду, и као што видимо управо тај пример има највише тачних одговора. Након тога, други пример *grand* гради женски род тако што се на облик за мушки род дода *e*, па овде запажамо више грешака. Следећа два придева имају различите наставке за мушки и женски род (м. *nouveau*, ф. *nouvelle*, и м. *sérieux* ф. *sérieuse*) и овде су грешке процентуално више заступљене. Оно што је интересантно је што је последњи придев *noir* гради женски род додавањем *e* на облик за мушки род, на исти начин као придев *grand*, али се код придева *noir* јавља више грешака.

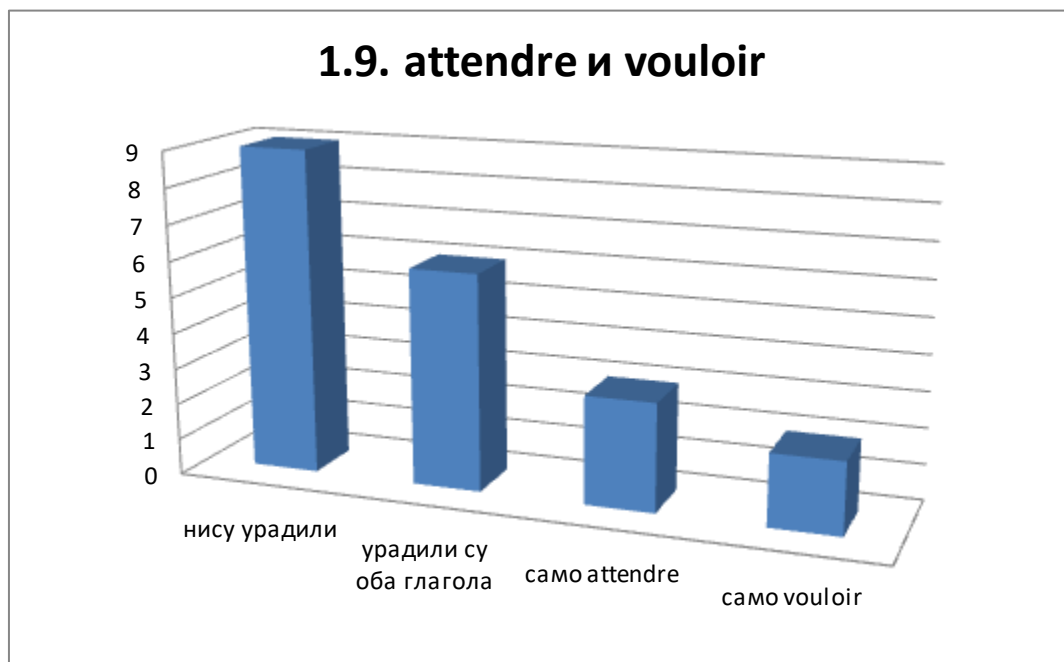
Четврто вежбање односи се на именице које треба пребацити у множину. Именице без контекста су дате у једнини са оређеним и неодређеним чланом, а захтев је био да се пребаце у множину. Овакв тип вежбања има смисла на почетку учења француског језика, где програм захтева усвајање чланова и грађење множине. За ову групу испитаника ово

вежбање такође није било уобичајено, али су га ученици боље разумели и урадили од претходног. Процент тачних и нетачних одговора можемо да видимо у следећој табели.

Именица	Одговори испитаника			
	Тачан		Нетачан	
	Број тачних	%	Број нетачних	%
Un garçon	14	70%	6	30%
La classe	12	60%	8	40%
Le jeu	7	35%	13	65%
Un cartable	4	20%	16	80%
L'arbre	9	45%	11	55%

Табела 3: Структура одговора испитаника на захтев за грађење множине именица.

У петом вежбању требало је написати глаголе *attendre* и *vouloir* у свим лицима презента. Ученицима је објашњено да треба да напишу глагол и личне заменице, као што се глаголи често наводе током усвајања. Ово вежбање урадило је 11, дакле 55% испитаника. Чак 45% испитаника није урадило ни један од два глагола, а међу онима који јесу урадили ово вежбање њих 30% је урадило оба глагола, 15% испитаника је урадило само глагол *attendre*, а 10% само глагол *vouloir*. Дистрибуција одговора за овај глагол изгледа овако:



Графикон 11: Дистрибуција одговора за глаголе *attendre* и *vouloir*

Графикон представља дистрибуцију одговора, али не и тачне одговоре. Два ученика (10%) написала су правилно оба глагола, а један ученик (5%) написао је правилно само глагол *vouloir*. Примећујемо да ученици не познају наставке за презент, па су неки писали цео инфинитив глагола *attendre*, неки су га мењали по првој деклинацији, а неки су глаголу *vouloir* додавали наставке друге групе правилних глагола у једнини.

Овакви резултати такође изненађују јер ученици у говору користе ове глаголе и знају њихово значење. Претпостављамо да је разлог томе што нису написали ове глаголе нижи ниво компетенције писане продукције у односу на говорну.

На основу процеса израде тестова увиђамо да ученицима није близак овакав приступ усвајању граматике и да они у току наставе језик посматрају из угла његове комуникативне функције, те да им традиционална настава у којој је заступљена нормативна граматика, није блиска. Ученици су били збуњени самим захтевима, а резултати су последица не само непознавања граматике већ и неспремности на рад заснован на постулатима бихевиоризма, које одликује увођење граматичке форме, а затим увежбавање и понављање језичких образаца до стицања аутоматизма. Таквом закључку у прилог иде чињеница да ови ученици знају значење датих глагола, и користе их у конверзацији, али да нису били унапред припремљени на овакав тип вежбања. Такође, резултати отварају питање нивоа писане продукције ових ученика.

4.2.1.2. Анализа грешака у писменом изражавању прве групе испитаника

У овом делу намера нам је да издвојимо конструкције које су интересантне за анализу и да их опишемо, рашчланимо и анализирамо. Грешке су класификоване на основу поделе на интерлингвалне и интралингвалне грешке (Ричардс 1986, Браун 2000). Као што смо већ помињали, интерлингвалне грешке представљају негативни трансфер из Л1 у Л2, док интралингвалне грешке представљају трансфер унутар циљног језика, где би најчешћи облик таквих грешака био прекомерна генерализација (*overgeneralisation*) (Браун 2000:224). Такође ћемо обратити пажњу на то да ли се интралингвалне грешке, у којима не налазимо трансфер из матерњег језика, јављају у обе групе испитаника.

Пошто су, као што смо већ изнели, испитаници прве групе говорници различитих матерњих језика, постоји бојазан да ћемо превидети неке од грешака, јер нисмо познаваоци њихових матерњих језика. Међутим, у неким конструкцијама то је било очигледно, као и коришћење речи из матерњег (нпр. шпанског) језика, уместо језичког еквивалента на француском. Реченице у којима се налазе конструкције интересантне за анализу ћемо преносити у целости, ради разумевања контекста, онако како су написане, са свим грешкама у писању од којих ћемо неке оставити по страни. Нетачно написани искази обележени су звездицом (*), а испод њих су дати граматички исправни искази.

Ради лакше анализе грешке ћемо поделити на: 1) конструкције са интерференцијом и 2) остале нестабилности писаног исказа прве групе испитаника.

4.2.1.2.1. Најзанимљивије конструкције са интерференцијом су:

1) Je tenir 1 frere, mon parents se Marroquens.*

Je tenir 11 annes.*

Граматички исправно формиран исказ би гласио:

J'ai un frère, mes parents sont Marocains. J'ai onze ans.

Ученица долази из Каталоније и један од језика који говори је и шпански језик. Овде имамо очигледан пример негативног трансфера или интерференције из шпанског, где је глагол имати (*tener*)⁴¹ помешан са глаголом *tenir* на француском, који нема исто значење. Дакле, долази до приписивања значења глагола *tener* – (шп. држати, имати поседовати) глаголу *tenir*, који значи држати, а овде је употребљен погрешно са претпоставком да је његово значење исто као и према форми најсличнији глагол на шпанском. На основу ове сличности ученица је глаголу *tenir* приписала значење имати, којеовај глагол у француском језику нема.

Такође се поставља питање зашто је ученица употребила инфинитив, иако је потребан лични глаголски облик. Облик глагола који би ученица употребила на шпанском је *tengo*, што је облик глагола у првом лицу једнине, међутим, највероватније услед недовољно развијене језичке компетенције на француском, употребљен је инфинитив глагола. У остатку реченице *mon parents se Marroquens*. видимо да се присвојни придев и глагол не слажу са субјектом у броју, тачније глагол је изостављен, али можемо претпоставити да је ученица мислила на глагол бити (*être*) у трећем лицу множине *sont*.

Један од занимљивих примера је свакако следећи. Ученица пишући о свом омиљеном спорту наводи:

*l'équitation porqua moi en Maroc...** или

*Natation pasque j'aime l'eau.**

Граматички исправан облик ових исказа би био:

l'équitation parce que moi au Maroc ... Natation parce que j'aime l'eau.

Исту реч *pasque* у значењу *parce que* – зато што, употребила је и друга ученица:

*Je avite a Aitona (Catalunya)... Aitona se jollier pasque ill y a le competicion de sport, dessiner...**

J'habite à Aitona Aitona est jolie parce qu' y il a la competition de sport et de dessin.

⁴¹ Према *Шпањолско – хрватском речнику* аутора по имену Војмир Виња, глагол *tener* има широк дијапазон значења међу којима су: *држати, имати, поседовати* и томе слични глаголи.

Значење свих речи на шпанском језику проверено је у овом ренику.

У ова два примера имамо ситуацију замене француског *parce que* - *зато што* са еквивалентом на каталонском *perque* –*јер*. У првом примеру долази до замене појма, јер реч која је била потребна је зато - *parce que*, па видимо да је ученица помешала и и због сличности *perque* (шп.) – *pourquoi* (фр.) у француском употребила погрешну реч. У другом примеру реч је о другој ученици која је због сличности у изговору са *perque* написала *parce que* као једну реч. У оба случаја до грешке је дошло услед утицаја шпанског, односно каталонског и интерференције са овим језицима. Ово је такође једна од грешака које се учестало јављају код хиспанофоних ученика.

Je suis a Sete *fa 5 mois* ...*

Je suis à Sète il y a 5 mois.

Овде још једном имамо конструкцију која је пренесена из каталонског *fa 5 mois*, употребљену у значењу *ça fait 5 mois* – током 5 месеци, која је вероватно због сличности са француском употребљена у овом контексту. Конструкција *fa 5 mois* у преводу гласи *пре 5 месеци*, међутим сличност са конструкцијом на француском *ça fait 5 mois* нас наводи да мислимо да се ради о трансферу из француског језика, који је замењен на основу сличности са каталонским предлогом *fa* – пре. Уколико је ово последње случај, у овом примеру се ради о интерференцији коју Којаниз назива калк (фр. *calque*) која представља „чисту и једноставну копију структуре матерњег језика.“ (Којаниз 1996:178) Уколико је пак у питању први поменут случај ради се о интерлингвистичкој интерференцији јер је погрешно конструисана структура унутар француског језика. (проверити)

4.2.1.2.2. Остале нестабилности писаног исказа прве групе испитаника

Осим интерференције, дешавале су се и грешке у којима ученици употребљавају речи из свог матерњег језика у недостатку познавања њиховог еквивалента на француском језику. У таквим тренуцима ученици прибегавају коришћењу познатих појмова, као што многи аутори наводе (Којаниз, Банж, Гаонак) и користе речи њима познатих језика уместо речи из француског које су им у том тренутку непознате. За овај механизам као примере навешћемо следеће конструкције:

Je suis and France 3 *mesos*.*

Je suis monte *al* bato, après condui demande après je suis monte *con* la maitrese Tissot, après trover coquech après s’habile, après je suis monte *al* bus.*

Како постоје делови исказа који нису јасни, у верзији граматичког исказа двосмислености се налазе у загради и представљају примедбу аутора:

Je suis en France depuis trois mois.

Je suis montée dans le bateau, après la conduite (après j’ai demandé la conduite), je suis montée avec la maitresse Tissot, après (j’ai) trouvé *coach* (entraîneur), après je me suis habillée, après je me suis montée dans le bus.

Реченица је пренесена онако како је написана и неки делови нису у потпуности разумљиви. У набрајању су многе речи изостављене, али се разуме смисао. Жеља да се пренесе порука и одговори на питање је присутна и уочљива. Дакле, у овим примерима видимо да су непознате речи замењене речима из испитаницима познатог језика. У првом примеру уместо *mois* (месеци) на француском употребљен је еквивалент на шпанском *mesos*, док у другом уместо предлога *à* и *avec* имамо њихове еквиваленте на шпанском *al* и *con*.

Понекад је употреба претходно наученог језика (могуће и матерњег, али не нужно) толико заступљена да се можда ради о такозваном *code switching*-у, па ученик део реченице пише на француском, а други део на претходно наученом језику:

*m'a sport prefere est basquet y se m'a sport prefere pasque megustaria ser alto**

Граматички исправан облик исказа би био:

mon sport préféré est le basket et c'est mon sport préféré parce que je voudrais être grand

Очигледно је да ученик користи речи на шпанском језику у недостатку познавања тих термина на француском. Осим задњег дела реченице *megustaria ser alto* – *волео бих да будем висок*, ученик такође користи везник у на шпанском, уместо француског еквивалента *et*, а реч *parce que* – *зато што* пише као једну реч - *pasque* што смо већ видели и код других испитаника.

Грешка која се такође често понавља је *se* у значењу то је (*c'est*), а занимљиво је да ученик ставља апостроф тамо где не треба да буде, а то је присвојни придев који би требало да буде у мушком роду *mon sport*, уместо тога имамо *m'a sport*. За ово последње не видимо узрок у интерференцији, па је могуће да је овде реч о интралингвалној грешци (поглавље) *погрешне генерализације* или *хиперкорекције*. Ученик по аналогiji са неким другим изразима у којима се користи апостроф (*il m'a dit*) користи апостроф тамо где је то погрешно.

Исти ученик који је написао претходни исказ описујући свој викенд наводи:

*Dimanche premier a la maison i j'e suis allez al parck j'e suis rentre a la maison juye a peu a la telefon apré manje j'e suis dormi.**

Иако се разуме шта је ученик хтео да каже израз је доста упрошћен и недостају неки граматички елементи које ћемо у граматички исправном облику написати у загради:

Dimanche premièrement, (j'étais) à la maison et je suis allé au parck, je suis rentré à la maison, (j'ai) joué un peu au téléphone, après (j'ai) mangé, (après) je suis dormi.

Могуће су још неке интерпретације текста који смо у целости пренели онако како је написан, али ћемо их оставити по страни. Обратићемо пажњу на грешке које су нове, с обзиром на то да има и оних које се понављају у исказима других испитаника.

Примећујемо да ученик користи реч *premier* - први у значењу најпре - *premièrement*. Ову грешку смо приметили код још једне ученице која је говорник шпанског и претпостављамо да је реч о негативном трансферу са шпанског (шп. *primero* – најпре). У овом исказу ученик уместо везника у користи *i*, а личну заменицу пише са апострофом - *j'e*. Присутан је такође и предлог на шпанском *al* и неке од речи су погрешно написане:

joue - joué, *manje* – mangé. Под знаком питања је и познавање *passé composé*-a (*j'è suis allez*), али упркос томе израз је разумљив. Примећујемо да је погрешна употреба апострофа присутна у многим конструкцијама (претерана граматикализација), а такође и да је писање покушај транскрипције усменог исказа.

Навешћемо још неке од грешака које не спадају у грешке услед интерференције и које не доводимо у везу са матерњим језиком:

Mon sport préféré *ce* le foot.*

C'est sport consist *a xuter* le ballon et *fait* gol.*

Mon sport préféré est le foot.

Ce sport consiste à tirer le ballon et faire le gol.

Ове грешке је начинио исти ученик у истом есеју и оно што је привукло највише пажње је што је пермутовао показну заменицу *ce* [s] – *mo* и исту ту заменицу са глаголом *être* – бити, *c'est* [se] – *mo je*. У првом случају ученик је вероватно хтео да каже: Mon sport préféré *c'est* le foot. – Мој омиљени спорт је фудбал, али је дошло до грешке у писању и уместо *c'est* [se] – *mo je* написао је *ce* [s] - показна заменица *mo*, коју ученици често погрешно читају као [se]. То је и разлог због кога је дошло до грешке јер ученик вероватно зна да изговори правилно, али није знао како се који од ова два појма пише, што је, како у наставку видимо, јако често. Ученик је употребио израз *xuter*, који на шпанском значи шутирати (лопту). Други ученици такође праве грешке у писању на основу претпоставке да се графика *e* у француском чита:

Je 11 ans.*

Je ma appelle Alejandra.*

Уместо:

J'ai 11 ans. Je m'appelle Alejandra.

Овакве грешке јављају се у обе групе испитаника, а њихово порекло може да лежи у погрешно усвојеним правилима писања, тј. сведочи о томе да је говорницима других језика изазовно да се прилагоде ортографији француског језика. Изговор првог лица глагола *avoir* - *j'ai* [ze] је поистовећен са личном заменицом *je* – ја на основу тога што лична заменица садржи слово *e* иако се графика *e* не изговара и лична заменица *je* се чита [ʒ]. Оно што претпостављамо је да је ученици познат усмени исказ и да је услед недостатка познавања правила читања и писања написала *ja* *имам* онако како је њој то било познато, транскрибујући сама усмени исказ уз коришћење знања која поседује.

Следећи пример би такође био под малим утицајем матерњег језика, који је у овом случају шпански. Грешке у писању се дешавају када ученици најпре усвајају говорни језик, а онда пишу по правилима матерњег или раније усвајаног језика. Пошто је у овом случају то шпански, ученица је написала реч „пријатељи“ онако како је изговара:

J'aime jouer avec *mais samie*, j'aime la dance et *le gime*.* уместо:

J'aime jouer avec mes amis, j'aime la danse et la gyme.

У вези са овим исказом обављен је усмени интервју са ученицом. Ученица најпре чита свој написани исказ, а затим одговара на питања у вези писаног исказа:

[Λeme mesami Λeme la dans e la Λim]⁴²

D'accord, et est-ce qu'on dit

est-ce qu'on écrit zami avec s au debut?

Non.

Non? Donc [mezami] ça se lit à cause de ce [eS] ici: mes amis [mezami] (испитивач показује слово С на крају речи *mes*)

Ah, ouiii, parce que c'est pluriel.

Ouiii, et ça S n'existe pas. (испитивач показује на слово С на почетку речи *amis* која је написана у облику *samie*. Ученица гледа неколико тренутака у испитивача и оклева да прецрта слово С. Чини се да јој је потпуно логично да ова реч почиње словом С што се у изговору и чује уместо гласа [z])

Ici, ça n'existe pas. (испитивач показује још једном слово С на почетку речи *samie*)

Bon, tu aime la danse et la gyme? Et qu'est-ce que tu fais à la gyme?

Yo sais pas comment expliquer, si on fait la roul, rouler...

bon je sais pas comment....

у beaucoup de choses.

Овим прелазимо у следеће поглавље које се бави анализом усменог израза испитаника. Оно што примећујемо као први утисак је да ученица има металингвистичку свест о свом изговору у односу на изговор који жели да постигне на француском, иако је њен говор потпуно разумљив изворним говорницима. Занимљиво је такође и перципирање правила писања, јер је говорна компетенција ученице нешто изнад писане и, вероватно под утицајем шпанског, ученици није познат појам везивања (*liaison*) који је својствен француском. Због тога јој је тешко да прихвати да се реч *ami* не пише са *s* на почетку, иако се чита [mezami], мада се на снимку јасно чује да она ову синтагму изговара [mesami]. Везано за исту реч постоје и грешке услед неслагања у роду и броју, јер је ученица занемарила да је реч у множини, а сходно томе не знамо ни да ли је мислила на реч у женском роду, како је и написала.

Такође примећујемо општу тенденцију, међу свим испитаницима, да се акценти користе у мањој мери или да се скоро уопште не употребљавају. Међу говорницима шпанског и каталонског у писању примећујемо да наставак *tion* на француском пишу *cion*

⁴² Гласом [Λ] представљамо палатални глас најсличнији облику изговора заменице првог лице једнине у шпанском [yo], који ученица изговара уместо француског гласа [z], а на нашем језику је најсличнији гласу [ђ]. Касније у току интервјуа говори о свом изговору, да јој представља потешкоћу и да није исти као код осталих говорника француског.

(*l'équitacion, natacion*) као што је случај у овим језицима. Овај тип грешке спада у интерференцију, а сходно томе не јавља се код србофоних ученика, који би тај наставак писали као *sjon* у неким случајевима.

Управо због тога већи део словних грешака, којима есеји испитаника обилују, није био анализиран, већ смо у жели за разумевањем принципа настајања грешака већи део посветили грешкама које настају услед интерференције.

4.2.1.3. Анализа грешака прве групе испитаника у усменом изражавању

За анализу грешака у усменом изражавању смо се одлучили да бисмо имали потпуни увид у начин формирања исказа на страном језику, као и у металингвистичку свест испитаника, те да бисмо обухватили оба начина функционисања: комуникативну компетенцију и језичко понашање у конкретној ситуацији где је психолошка баријера присутна и од говорника се очекује да је превазиђе у складу са сопственим компетенцијама и писану компетенцију где је испитанику дато довољно времена да искористи своје знање.

Према Татјани Шотри, која се на нашим просторима највише бавила анализом усменог исказа српских говорника на француском језику, усмени исказ, услед психолошких фактора постаје „мање кохерентан, лексички је редукован, синтаксички поједностављен, с мањком инвентивности, укратко, постаје сиромашнији и спорији од мисли, мање течан“ (Шотра 2006:150). Усмени исказ је услед бројних психолошких и интелектуалних фактора захтевнији, захтева „паралелну активност обликовања и праћења сопственог усменог говора“ (Idem), јер је за логички организовано и аргументовано изношење мисли потребно покренути веома сложене интелектуалне механизме. Једна од већих разлика у односу на писани језик је чињеница да је усмени исказ обogaћен *гестом*, *погледом* и *мимиком*, наводи Шотра.

Предност усменог исказа огледа се у томе што је овај облик исказа *динамичан* и *економичан* (Шотра 2006: 153). *Динамичност* се огледа у особини да се исказ може лако преусмерити, разградити, допунити, па чак му се може променити и контекст. *Економичност* се односи на чињеницу да је усмени исказ сиромашнији и некохерентнији, те да су изостављене многе лексичке и функционалне јединице разумљиве из ситуацијског контекста, а употреба глаголских времена је такође симплификована.

Ипак, најважнију карактеристику усменог изражавања Татјана Шотра преузима из студије К. Бланш-Бенвениста (1997:16). Реч је о параметру усменог исказа који се назива *покретљива констелација*, а да бисмо је ближе објаснили потребно је да се вратимо на поглавље () и на Сосирову анализу језика као система. Фердинанд де Сосир је свој модел језика, који се састоји из две осе анализе: *синтагме* и *парадигме*, конструисао према линеарној структури језика која одговара писаном језику. Да се подсетимо: *синтагматска оса* је представљена хоризонталном линијом у смеру читања писаног текста и означава надовезивање елемената који иду један за другим. *Парадигматска оса* је вертикална и представља све синониме који би одговарали некој речи. Оно што разликује усмени говор у односу на писани је да се у писаном тексту никада не појављују елементи исте

парадигме, док је у усменом говору то могуће, када се у току говора у циљу „тражења речи“ гласно изговарају парадигме.

Ова особина говорног језика назива се, као што смо навели, *покретљивост констелација* и од изузетног је значаја за анализу усменог говора. На основу ње су чланови екипе ГАРС разрадили до данас прихваћену конвенцију записивања усменог исказа. Шотра (2006:155) у својим анализама користи ову врсту анализе која је представљена *конфигурацијама*. Предност ове структуре огледа се у њеној форми разгранатог система што омогућује праћење парадигми, као и кретање напред-назад на синтагматској оси. Форма *синтаксичког стабла*, која се користи у овој анализи, олакшава праћење и дескрипцију свих језичких облика, па смо се из овде поменутих разлога одлучили баш за овај начин анализе усменог говора. Сада ћемо дати пример усменог говора ученика прве групе у форми синтаксичког стабла.

Ученик: Јунес Акбова (Younes Akbova), језици: арапски, берберски, шпански, енглески, земља из које долази: Шпанија, боравак у Француској: 1 месец

Quels mots son difficiles en français?

C'est ple... prononciation y [i] l'écriture

D'accord. Pourquoi la prononciation est –t-elle difficile?

La prononciation ou l'écriture?

La prononciation

La prononciation pasque [paskə]... c'est grande difference [**diferenc**] en espagne [espaŋ] en des france [de franc]

pasque [paskə] c'est espagne c'est facile [sespaŋ: se fàsil]

Hola, et ça y est

c'est france: salut, bonjour

Il y a des sons difficiles comme [y], comme [oe] , tout ça, c'est difficile.

Oui, c'est difficile [dif ʔcil]

Et l'écriture, c'est plus facile en Espagne?

L'écriture? Oui ; non, c'est c'espagne [sespaŋa] c'est facile [fàcil]

c'est france [se franc] les claques sont comme ça, les claques sont comme ça (показује прстима акценте у ваздуху на једну и на другу страну)

c'espagna [sespaŋa] c'est pas comme ça

Et on lit tout ce qu'on écrit en Espagne?

Oui.

Неколико карактеристика усменог говора овог ученика одмах долазе до изражаја:

- Ученик често користи c'est, па тако уместо предлога *en français* (у француском) користи заменицу и копулу c'est france (то је француски).

- Уместо језика француски и шпански употребљава називе земаља у том значењу.

- Акцент у речима *facile* и *difficile* је на другом слогу од краја речи, иако је у француском језику акценат на задњем слогу. Иако наставник акцентује задњи слог приликом постављања питања и понавља учеников исказ онако како би то на француском језику било акцентовано, ученик понавља придеве са акцентом који не одговара француском изговору: у речи *facile* акцентује први слог, а глас [a] акцентује као краткосилазно [ã], [fãsil], иако је у француском акценат на задњем слогу. Код речи *difficile* акцентује други слог као краткоузлазни [i], [dificil], док је у француском код речи *difficile* акцентован последњи слог.

- Везник *et* (и) је замењен са у [i], што је карактеристично за говорнике из Магреба, који под утицајем арапског често мешају [e] и [i], или е читају као и. Пример за то је читање партиципа у *passé composé*-у: *j'ai parlé* [j'ai parli]. Други, можда и већи разлог би био везник *i* који је у шпанском у [i], па бисмо имали случај линеарне интерференције са шпанског на француски.

- Говор прати адекватна мимика и гестови, те је евидентно да се ученик осећа пријатно и да му је говор на француском језику познат. Ниво говорног језика изненађује, с обзиром на чињеницу да је ученик тек месец дана у Француској, иако се изјаснио да је пре доласка почео да учи француски језик. Брзину напредовања можемо, с једне стране, да припишемо познавању других страних језика.

Пошто смо навели пример синтаксичког стабла, анализу осталих исказа наставићемо у овом облику. Линеарна семантичка интерференција између глагола *aller* и *marcher* код говорника шпанског и каталонског је врло честа, а један такав случај илуструје наш следећи пример:

Ауа Bzikha језици: арапски, шпански, каталонски, енглески,

Dis-moi, pourquoi tu dis: j'ai marché à la cuisine, j'ai marché à dormir?

(sourir) parce que.. je.. à l'espagnol ; **s'appelle yo marchio**

yo voy ; yo marchio et in catalan que ablo se llama⁴³: yo marche [jo marʃ]

Et quand tu vas dormir, comment tu dis?

[jo marʃe a dormir]

Et en espagnol c'est?

Yo voy à dormir, et in catalan c'est yo marchio à dormir

[ʒe marʃe a la kʷizin.... ʒe marʃe a dormir]

Поред свих наведених разлога за коришћење говора у анализи, предност усменог говора лежи такође у томе што можемо одмах да анализирамо грешке заједно са ученицима и да добијемо увид у њихово размишљање, у то шта су хтели да кажу и зашто су то рекли на одређени начин, једном речју у њихов метајезик.

⁴³ que ablo se llama: ce que je dis s'appelle – оно што хоћу да кажем се зове, (каже)

На питање зашто је употребила тај глагол ученица објашњава да је на каталонском *yo marcho* – ја идем и даје и пример шпанског - *yo voy*. Овај пример показује висок ниво металингвистичке свести ученице. Иако није свесно направила грешку, када јој је постављено питање знала је да је *yo marcho* довела у везу са глаголом *marcher* који постоји у француском, али се користи у другом контексту, док је у овом требало употребити глагол *aller* – ићи. Такође примећујемо да ученица радо користи свој матерњи језик, у овом случају шпански, у недостатку језичких компетенција на француском. Такође, поред шпанског наводи и каталонски, из чега закључујемо да активно пореди језике и да је то начин на који усваја и француски. Из њеног понашања можемо на крају и да закључимо да се у настави француског језика коју тренутно прати благонаклоно гледа на коришћење матерњег језика и да се ученици охрабрују да сами закључују о језику и на тај начин уче.

Навешћемо још један пример ученице која говори шпански и по мало енглески и долази из Доминиканске Републике. Разговор је вођен у вези теста идентификације са француским језиком. На питање шта је тешко у француском језику ученица је одговорила да је то изговор:

Et pour quoi la prononciation?

Parce que des fois yo sais pas prononce un mot, di parler [pàrle] même accent non plus ;
donc, ça c'est normal, mais j'ai pas le même accent

j'ai pas le même accent qu'ici en France

Исказ ове ученице говори о њеној металингвистичкој свести и осећају да има другачији акценат јер долази из хиспанског говорног подручја. Утицај шпанског огледа се у личној заменици *ja* коју ученица изговара на шпанском уместо на француском. Изговор је у великој мери под утицајем шпанског, тако да у неким речима акцентује први слог (*pàrle*). Иако неки детерминанти недостају примећујемо да ученица користи и неке конструкције које говоре о томе да је у стању да комуницира на француском: *des fois, non plus* итд.

Навешћемо и пример ученика Јунеса Акубе, чији смо исказ већ анализирали. У овом исказу, као и у претходном, такође говори о свом изговору на француском:

Je me souviens que tu m'as dit que tu parles berber et arabe?

Je parle un petit peu d'arabe, un petit peu.

Et à la maison tu parles quelles langues?

Le français et l'espagnol [le france e le espanol]

Tes parents parlent français?

Oui.

Ils ont appris quand le français?

C' est parles français [se parl france] à la maison parce que [paskə] je [yo]

je suis neuve [noev] à l' école ; j'apprends [zapren] le français de parler

je parle [parle] français à la maison et l'espagnol pasque [paskə]

pasque espagnol porque yo sais pas parler français [porke jo se pa parle france],

je parle espagnol

je parle français un petit peu

Примећујемо да када ученик прича о шпанском језику долази до code switching-а⁴⁴ и почиње да користи више речи на шпанском, да би се вратио француском када поново помене француски.

На основу свих ових исказа стичемо један општи утисак да ученици са лакоћом комуницирају и користе своје језичке потенцијале најбоље што могу. Француски је за њих језик говора, свакодневне комуникације и језик на коме се школују и током интервјуа није примећен отпор према комуникацији на француском. Ученици су били ради да сарађују и питања су схватили као сваки други задатак на часу француског језика.

Једна од занимљивости коју бисмо истакли је да сличност језика, као што је шпански у односу на француски, односно припадност истој језичкој породици у овом узорку не игра значајну улогу у олакшавању усвајања француског језика. Наиме ученици који долазе са шпанског говорног подручја су имали више потешкоћа у усвајању изговора и одређених граматичких категорија у односу на ученике који већ говоре неколико језика. Ученици који поред шпанског говоре и арапски, или неки други језик, били су у предности у односу на оне ученике који говоре само шпански и каталонски. Закључак овог дела анализе, који захтева посебну студију јер отвара велико питање је: **припадање Л2 истој језичкој породици говорниковог Л1 не олакшава говорнику учење тог страног језика.**

Иако ово питање прелази границе овог истраживања, једна од наших хипотеза гласила је: *Ученици који су матерњи говорници других романских језика лакше усвајају француски у односу на ученике који су матерњи говорници српског језика.* Међутим, у овом истраживању се потврдило оно о чему су бројни аутори говорили (Селинкер, 2001; Хамерберг, 2001; Рингбом, 2001), а то је да је негативан трансфер из неког језика већи уколико је мања језичка дистанца између та два језика.

4.2.2. Анализа резултата друге групе испитаника

4.2.2.1. Анализа упитника друге групе испитаника

Као и код прве групе, анализа одговора друге групе испитаника састоји се из анализе три различита типа упитника, анализе писменог и усменог изражавања.

⁴⁴ Code switching је социолонгвистички концепт који описује употребу више од једног језика или граматичког система углавном код мултилингвалних говорника у току конверзације или писаног текста. Извор: <https://www.britannica.com/topic/code-switching>

4.2.2.1.1. Упитник за одређивање референтног оквира нивоа знања језика

Као и код прве групе испитаника сви ученици су урадили тест нивоа знања А1 за утврђивање компетенције писменог разумевања. Нису сви ученици одговорили тачно на сва питања, тако да и у овој, као и у првој групи, имамо мања одступања у знању.

Сви испитаници су попунили образац са личним подацима, тако да поседују основну компетенцију разумевања француског језика.

На прво питање: *Коме Клод пише писмо?* 70% ученика је одговорило тачно. Од преосталих ученика, троје је дало нетачан одговор, наводећи реч из текста која се не уклапа у контекст: *barbecue, a bientôt*, а троје није навело никакав одговор.

На друго питање свега 8 ученика, (40%) је дало тачан одговор. Питање које гласи: *Зашто Клод пише?* имало је следеће понуђене одговоре: *да би позвао на дружење, да би честитао рођендан* и *да би честитао на успеху у послу*. Више од половине ученика, чак 60%, је одговорило погрешно и то тако да је 9 ученика одабрало као одговор *да би честитао рођендан*, међу којима је двоје најпре дало тачан одговор, али су тај одговор преправили, док је троје ученика као одговор навело *да би честитао на успеху у послу*.

Треће питање: *на који датум се односи позив* је било конципирано тако да су се два понуђена датума од три, колико је понуђено одговора, већ појавила у писму. Било је очекивано да на овом питању буде више нетачних одговора у односу на друга питања, али резултати показују да ученици нису најбоље разумели текст, јер је чак 16 испитаника (80%) одговорило нетачно, изабравши датум писања писма, 21 јун, за датум на који се односи позив, иако је према тексту позив важио за 25 јун.

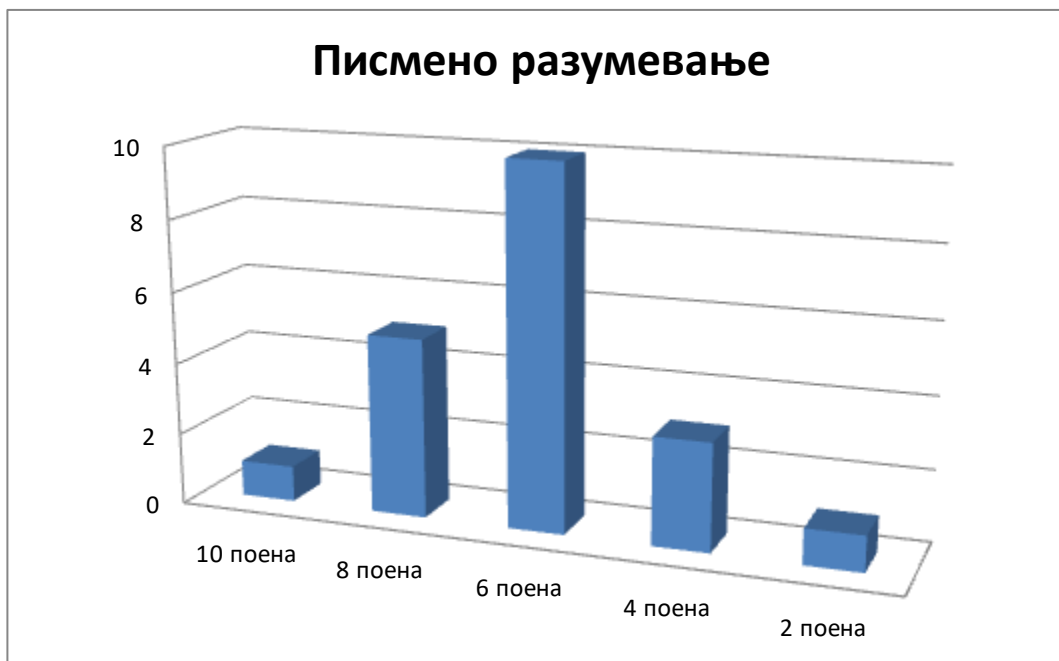
У четвртом питању само један ученик није разумео да Клод предлаже свом пријатељу да се нађу на селу, и као одговор је изабрао планину (*la montagne*). Реч село (*la campagne*) се појављује у тексту, па ученицима није било тешко да је препознају и да одговоре на ово питање. Дакле чак 19 (95%) ученика дало је тачан одговор.

На задње питање три ученика (15%) није дало тачан одговор. То је уједно и једино питање у коме треба изабрати слику која представља тачан одговор. Од понуђених слика на којима су: 1) цвеће 2) колач и 3) дрвени коњ, три ученика је одабрало прву слику, а 17 другу, што је тачан одговор.

Овај део теста за одређивање нивоа компетенције писменог разумевања носи 10 поена према систему бодовања, јер сваки тачан одговор носи два поена. Сходно томе, резултати би могли да се прикажу следећим графиком (графикон 10).

На основу датог графика примећујемо да је само један ученик одговорио тачно на сва питања, а 16 од 20 ученика имало је више од половине тачних одговора. Дакле 80% ученика је достигло ниво А1 писменог разумевања, док је од преосталих 20% троје имало 4 поена док је један ученик имао 2, односно одговорио је тачно на једно питање.

Што се тиче писменог изражавања, иако су сви ученици попунили формулар само 4 ученика је покушало да да одговор на позив у писму. С обзиром на то да је ово прва година учења језика ове групе испитаника, било је очекивано да већи број ђака неће моћи да одговори захтевима писане продукције. Овакви резултати ипак показују да сви ученици поседују одређено разумевање и познавање језика и да је 80% ученика имало више од половине поена.



Графикон 12: Резултати нивоа А1 теста писменог разумевања друге групе испитаника

На основу резултата првог упитника, утисак који имамо о овој групи је да је већина ученика у стању да разуме половину текста, те да су ученици у великој мери једнаки по питању компетенције писменог разумевања. Нема великих одскакања у знању, свега један ученик је на сва питања одговорио тачно, али је један одговорио на само једно и већи део је разумео текст. У односу на прву групу, у којој је већина остварила највиши резултат, овде је највећи део остварио осредњи резултат, па можемо да закључимо да група која се школује у Франуској ипак поседује боље вештине писменог разумевања.

Иако резултати показују да нису сви ученици остварили ниво А1 сматрамо да је тешко ускладити нивое група, па ћемо сагледати резултате и осталих тестова да бисмо анализу посматрали као целину, а не само на основу компетенције писменог разумевања.

4.2.2.1.2. Анализа упитника за одређивање личне идентификације са француским језиком код друге групе испитаника

Пре него што пређемо на анализу одговора друге групе испитаника, односно ученика који француски уче као други страни језик у основној школи у Србији, напоменућемо да је упитник на који су они одговарали исте форме, али су питања написана на српском језику и од ученика су очекивани одговори такође на српском. Упитник има исту форму, дакле садржи шест питања отвореног типа.

Зашто учите француски језик?

На прво питање ученици су одговорили да им је француски језик леп, лепо звучи, *има занимљив изговор, пријатно се осећају док га причају*, зато што им се свиђа Париз као град и да француски није тежак. У мањем броју одговора ученици напомињу да планирају одлазак у неку франкофону земљу: два ученика су одговорила да имају рођаке и да планирају да иду у Француску у посету њима и да би волели да причају на француском, једна ученица да би волела да посети Француску, један ученик да би волео да једног дана живи и ради у Француској, једна ученица је навела да се након основне школе сели у Белгију, док је једна навела да је у Француској живела шест година. У односу на укупан број мањи број ученика наводи да из практичних разлога учи француски док 15 од 20 ученика наводи естетске разлоге. Међу тих 15 ученика троје је навело да је могло да бира између немачког и француског и да је изабрало француски као лепши језик.

Да ли мислите да је француски језик тежак и зашто?

У одговору на ово питање занимљиво је то што се ни један од ученика није изјаснио за то да је француски језик тежак, већ одговори варирају од *није баш лак преко није много тежак до није уопште тежак*. Као објашњење ученици наводе да није тежак ако се учи редовно или *дужи временски период*, ако се *прати на часу* и пита оно што није јасно. Један ученик је као објашњење навео да није тежак зато што је доста речи слично српском језику, док је један навео да је изговор мало тежи. Углавном, ученици једногласно заступају став да француски језик није тежак, а један од њих наводи да му је то одмор од других часова.

Које су ваше асоцијације по питању француског језика и Француске? На шта прво помислите када чујете реч – Француска?

Када говоримо о првом утиску везаном за Француску, ученици који су путовали или боравили у Француској имају јасне и прецизне асоцијације везане за своја лична искуства. Код ученика који о Француској уче на часовима и ван часова асоцијације су блиске стереотипима који су нам већ познати када је француска култура у питању. Тако је већина ученика као своје прве асоцијације навела Париз, који називају град светлости, Ајфелов Торањ, Тријумфалну капију, храна, пре свега сир и вино, парфеме, Сену, Алпе, затим познате личности од којих су навели историјске личности Наполеона, Марију Антоанету и Луја XVI. Међу одговорима се налазе и *беретке, кроасани и француско „котрљајуће р“*, што је ученицима посебно занимљиво и више пута наведено. Један дечак навео је да помисли на француске филмове и на фудбал, а било је и одговора као што је *на учионицу француског*.

Што се тиче становника француске постоје опречна мишљења. Једна ученица је као главну асоцијацију навела Париз као град пун дружељубивих људи, док одговор друге ученице износимо у целости: *Култура, раскош, светлост. Париз – прелепе улице, слаткиши, отмена храна, уметност (али и људи ван Париза за које сам чула да су нетрпељиви према странцима који „кваре њихов језик“)*. Наша претпоставка је да ове асоцијације долазе из сфере предрасуда, а не личног искуства, јер је ученица навела да је тако чула. Када говоримо о личном искуству ученика, ученик који је путовао у Кан као асоцијацију поред Париза навео је и велике плаже. Наводимо асоцијације ученице која је одрасла у Паризу: *детињство, 12. кварт у коме сам живела, стару „школу“, Дизниленд, Версај, историју Француске, музеј, зоолошки врт, Парк Венсен, Парк Флорал...*

Као што можемо да приметимо ученици који су посетили Француску имају јаснију слику о томе шта Француска за њих представља. Остали ученици су ту слику стекли на часовима учећи од своје наставнице о француској култури. На основу датог можемо закључити да ће однос према култури и цивилизацији француског језика умногоме зависити од наставника и начина на који се ученицима Француска представи.

Шта вам представља проблеме у учењу француског језика?

Као проблем при учењу француског највећи број ученика је навео граматику (65%), затим изговор речи (45%), *зато што се неке речи теже изговарају*, затим писање речи, реченица и акцената (25%), једна ученица навела је споразумевање и конверзацију (5%), а један ученик (5%) да су то *родови који се уче напамет*. Такође било је и одговора да су проблем текстови који су тежи и њихов превод, али и *учење нових речи*. Један ученик је прецизирао да му од граматике највећи проблем представља *passé composé*. Неколико ученика је одговорило да им ништа не представља проблем, а и када је то случај, питају наставницу.

Шта је најлакше, а шта најтеже у француском језику?

Као најлакше у француском језику ученици наводе читање, док је већина као најтежу ставку навела граматику. Објашњења која су ученици навели је да читање има своја правила, док је већини најтежа промена неправилних глагола. Као и у претходном одговору један ученик се одлучио за споразумевање као нешто што му је најтеже у француском док су остали наводили да им је најтежа: *употреба глагола у неком одређеном времену у току говора, постоје нека тежа времена и глаголи, и глаголи јер их има доста и сваки треба да се запамти како се гради*. Као и у претходном питању било је одговора да је учење речи оно што је тешко, учење рода речи и *passé composé*.

На основу анализе ових одговора примећујемо да су све четири компетенције заступљене и оцење као најлакше и најтеже. Док је неким ученицима тешко превођење, други то наводе као лако и томе супротстављају граматику као тежу. Оно што је заједничко је да се неправилни глаголи оцењују као тежи за усвајање, поготово у случају усменог изражавања.

Шта волите, а шта не волите на часовима француског?

Ученици су истакли да код наставе француског воле то што се забављају на часу и гледају филмове, и што се настава не своди на пуко учење језика. Предпостављамо да под забавом подразумевају разне игре (*jeux ludiques*) кроз које усвајају језик. Један ученик је навео да би волео да су игре мање заступљене на часу. Такође неки од одговора су да ученици воле када раде нову лекцију на часу, као и што *након лекције одговарамо на питања како би развили конверзацију*. Генерално ученици воле што шире знање општом културом, а неки би волели да усвајају више градива.

Везано за оно што не воле на часу француског ученици су углавном навели писмене вежбе и тестове, као и граматику у мањој мери. Један од одговора је гласио: *волим што на часу француског никада није досадно*.

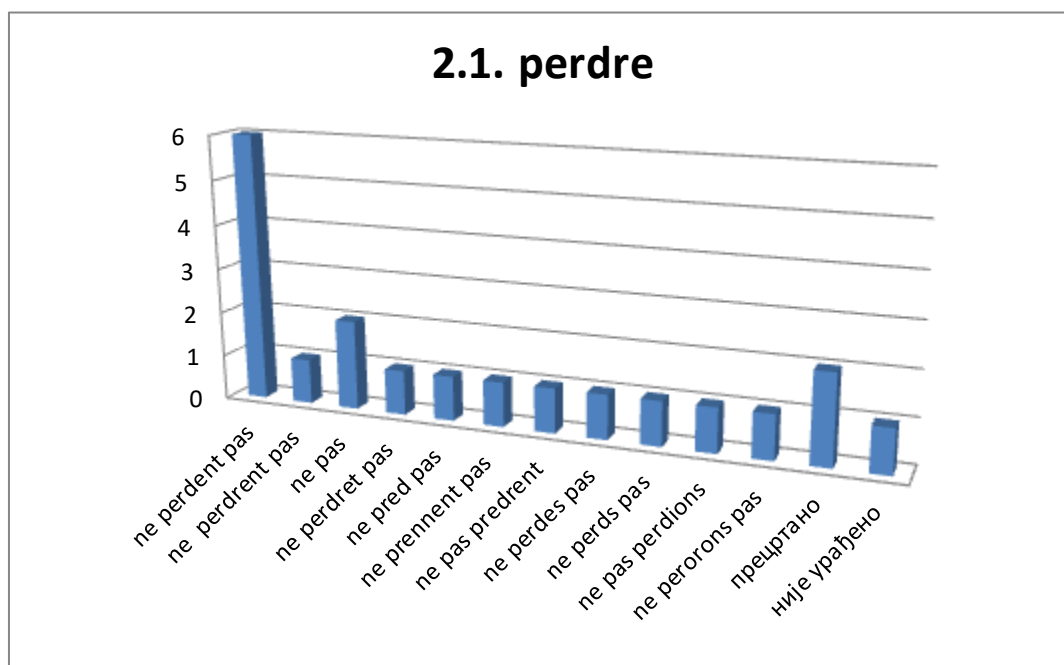
На основу одговора стичемо утисак да је ученицима пријатно на часовима, да воле то што уче и да им учење француског језика не пада тешко.

4.2.2.1.3. Анализа резултата граматичког теста

Приликом израде граматичког теста ученицима су били јасни захтеви постављени у задацима. Наставник је захтеве усмено превео на српски, а ученици нису имали додатних питања ни коментара. Треба напоменути да ученицима тест није био унапред најављен, а у неколико часова који се претходили изради упитника није било обнављања ни увежбавања истог типа вежбања.

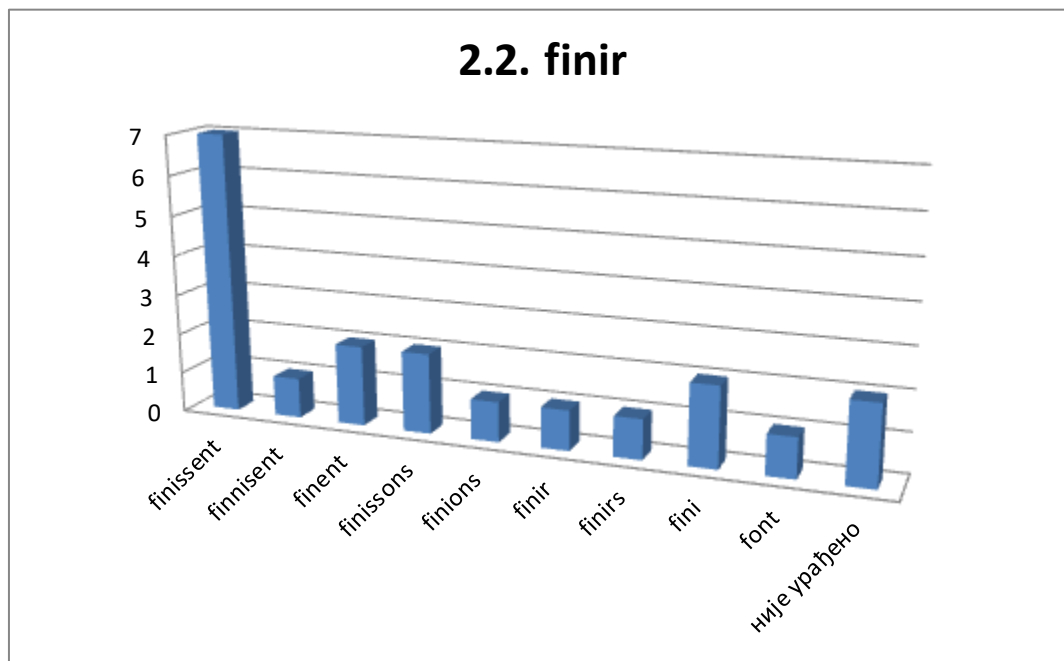
Прво вежбање урадили су сви ученици, један ученик је урадио један пример, док су остали урадили више примера, што значи да су сви ученици покушали да га ураде и ни један од ученика није оставио вежбање без одговора.

Сада ћемо анализирати сва четири одговора првог вежбања. На слици испод налази се графиком представљена дистрибуција одговора за глагол *perdre*. На основу графика примећујемо да највише истих одговора чине тачни одговори, којих је 30%, док су погрешни углавном међу собом различити и чине 70% одговора. Један пример није урађен, а оно што је интересантно је да су само 2 ученика одричне речце *ne* и *pas* ставила једно до другог, док је 90% ученика негацију написало правилно.



Графикон 13: Дистрибуција одговора за глагол *perdre*.

Следећи глагол који ћемо анализирати је глагол *finir*, па тако следећи график представља дистрибуцију одговора за овај глагол:

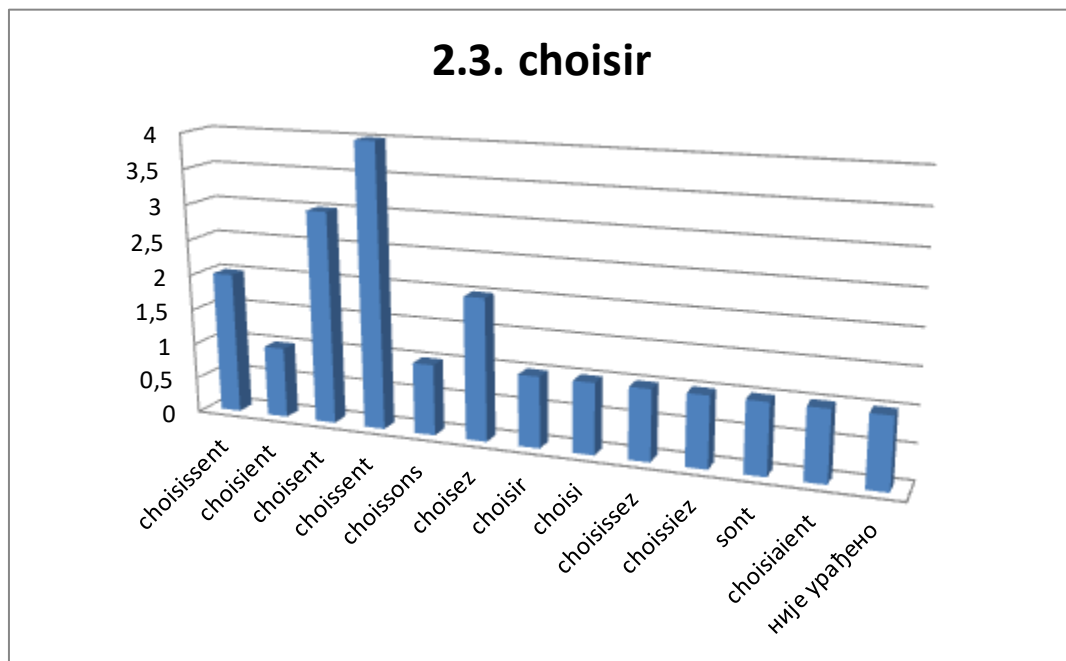


Графикон 14: Дистрибуција одговора за глагол *finir*.

Тачан одговор је *finissent* и тај одговор је дало 35% ученика. Један ученик је погрешно написао одговор *finnisent*, али можемо претпоставити да би усмено дао тачан одговор. Два ученика нису дала одговор на питање, док је један ученик написао треће лице глагола *faire* – чинити, радити. Међу погрешним одговорима наилазимо на тачан облик глагола, али у првом лицу једнине уместо у трећем *finissons*, али и на партицип *fini*.

Следећа два графика односе се на дистрибуцију одговора за глаголе *choisir* и *préférer*. Код глагола *choisir* тачан одговор *choisissent* је дало 10% ученика. Највећи број одговора, *choisent* (15%) и *choissent* (20%), нам указује на то да су ученици овај глагол мењали по промени по којој се мењају правилни глаголи прве групе. Међу одговорима се налазе наставци за прво и друго лице множине, а један од одговора је глагол у одговарајућем лицу, али у имперфекту *choisissaient*. Као један од одговора појављује се и глагол *etre* у трећем лицу множине *sont*. Укратко, 90% одговора је било нетачно написано, али у случају ове групе, није било облика који би одговарали тачном одговору у усменој форми, а да су нетачно написани.

Тачан одговор *préfèrent* је дало 10% ученика, али је још 35% ученика дало исти одговор са другачијим акцентом, (30% *préfères* и 5% *préferes*).



Графикон 15: Дистрибуција одговора за глагол *choisir*.

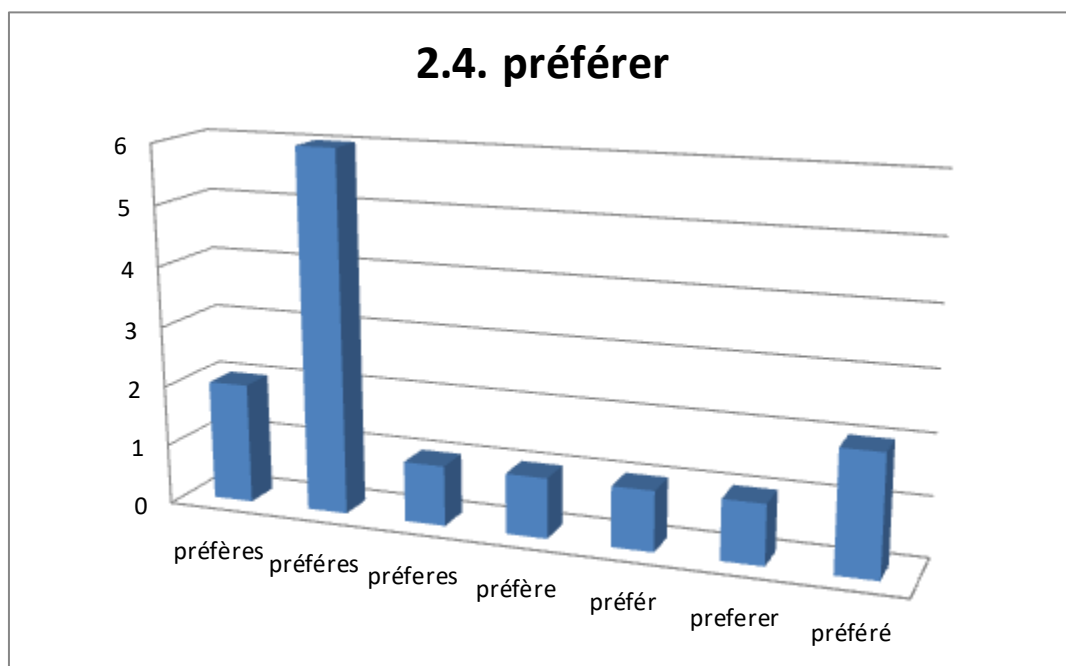
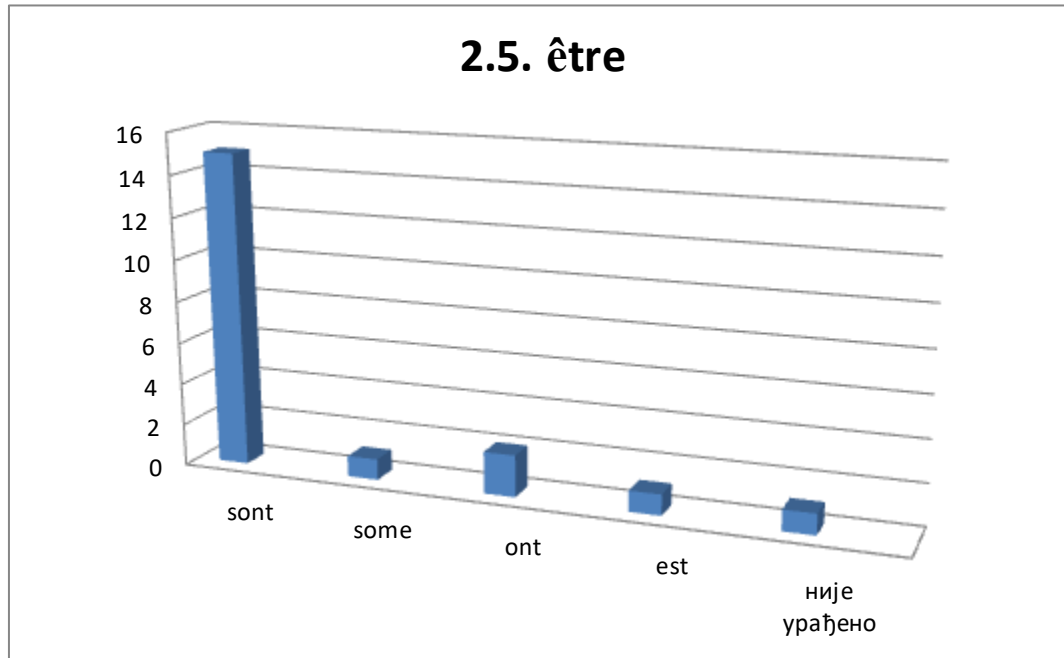


График 16: Дистрибуција одговора за глагол *préférer*

Међутим, свих 45% ученика дали су одговор који би у усменом изражавању био тачан, а томе можемо додати и одговоре *préfère* 5% и 5% *préférer*, што би онда значило да је 55% ученика дало тачан одговор, јер се облик подудара са изговором глагола, али је само 10% ученика написало у потпуности тачан облик.

У наставку су графици који представљају дистрибуцију глагола *être*, *avoir*, *répéter* и *trembler*.

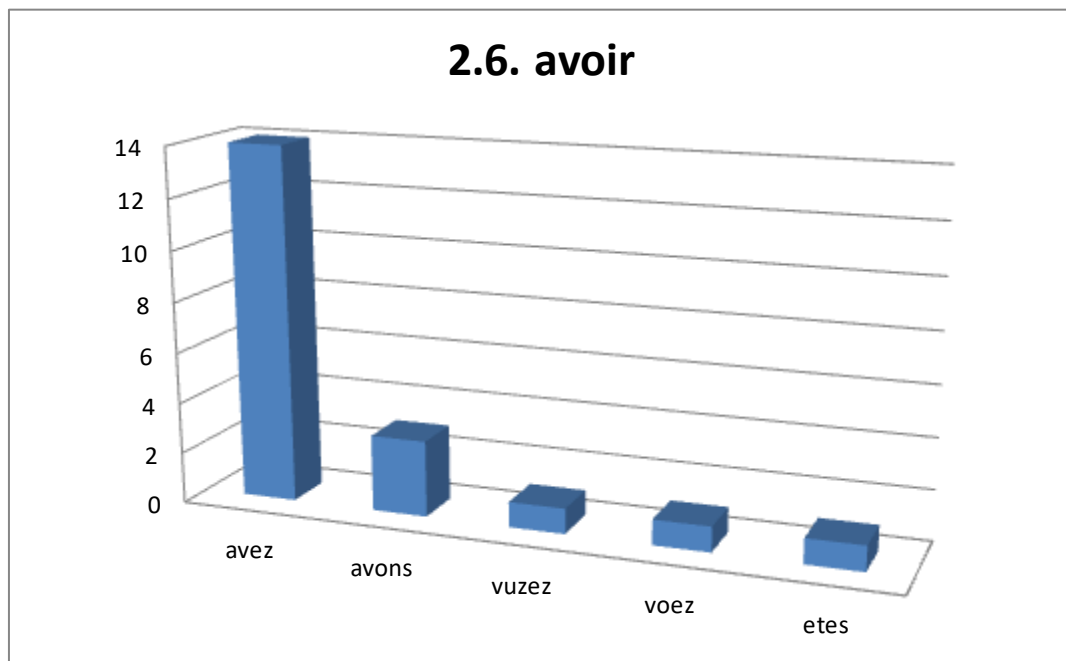
Глагол *être* је у облику *sont* написало 75% ученика и ово је највећи број тачних одговора када су у питању глаголи у овој групи испитаника. Грешке које су се појавиле су: погрешно употребљено лице (облик за једнину уместо облика за множину) и треће лице глагола *avoir* уместо глагола *être*. Погрешне транскрипције овог облика није било.



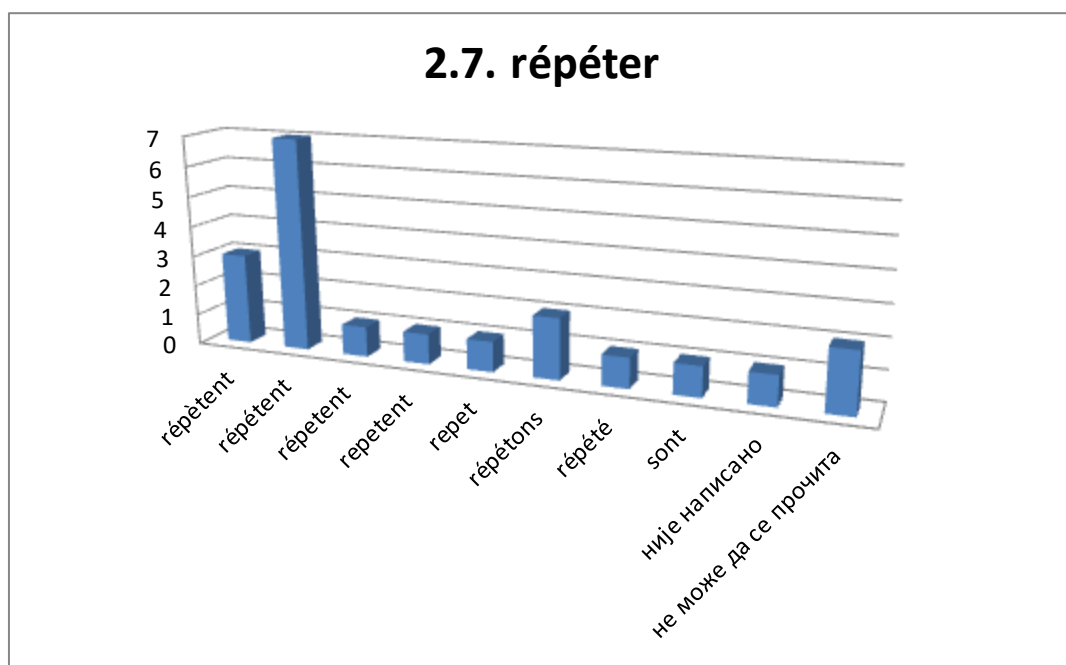
Графикон 17: Дистрибуција одговора за глагол *être*

Глагол *avoir* је у тачном облику *avez* написало 70% ученика. Грешке које су се код овог глагола јавиле су: погрешно употребљено лице, глагол *être* уместо глагола *avoir*, као и два потпуно погрешна облика која се не подударају ни са једним глаголом. Можемо да закључимо да ученици ове групе јако добро познају помоћне глаголе *avoir* и *être*.

Глагол са сличним бројем и типом грешака глаголу *préférer* је глагол *répéter*. Оба глагола спадају у прву групу правилних глагола са особеностима (Драшковић 1992.) Код оба глагола је мањи број облика са тачно написаним акцентима *répètent* (15%) у односу на облик у коме су акценти написани као у инфинитиву *répétent* (35%). Погрешних облика има више, у којима су или акценти погрешно написани, или изостављени, или је изостављен наставак *ent* за треће лице множине.



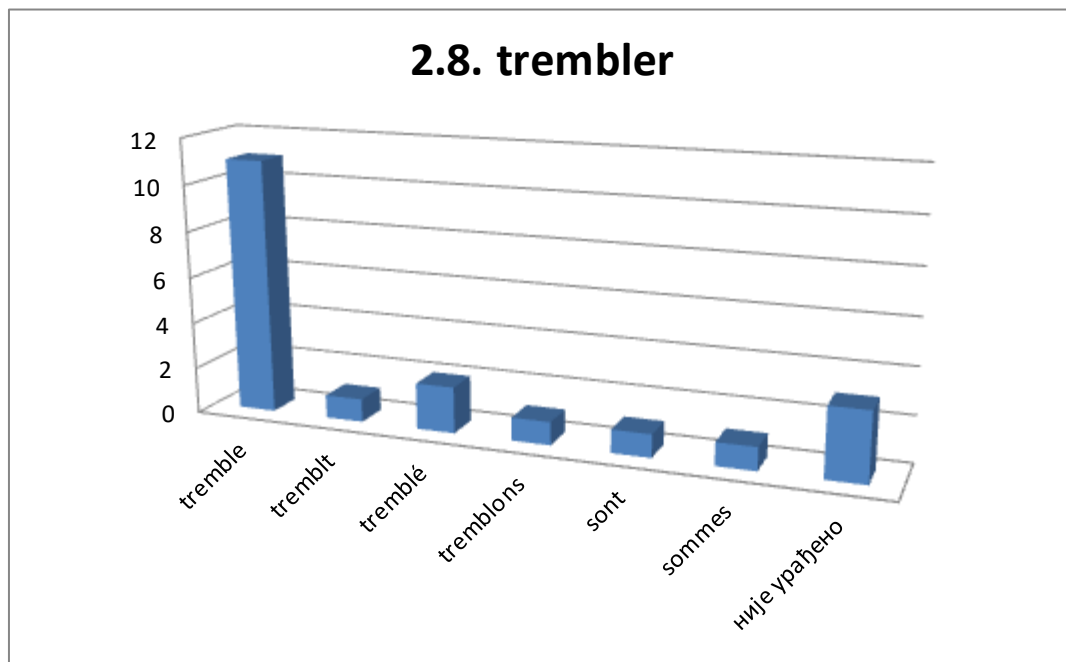
Графикон 17: Дистрибуција одговора за глагол *avoir*



Графикон 18: Дистрибуција одговора за глаголе и *répéter*

Последњи глагол у овом вежбању је глагол *trembler*. Више од половине, тачније 55% ученика, је дало тачан одговор *tremble*. Неки од одговора, као што се у графику и види, су грешке у писању. У погрешне одговоре спада и писање глагола *etre* у неком од

лица уместо задатог глагола, што се дешавало и код других глагола. Двоје ученика није урадило овај пример.



Графикон 19: Дистрибуција одговора за глагол *trembler*

Треће питање односи се на формирање женског рода придева. На ово питање број тачних одговора варира, што је приказано табелом 5.

Придев	Одговори испитаника			
	Тачан		Нетачан	
	Број тачних	%	Број нетачних	%
rouge	7	35%	13	75%
grand	13	65%	7	35%
nouveau	6	30%	14	70%
sérieux	2	10%	18	90%
noir	10	50%	10	50%

Табела 4: Структура одговора испитаника на захтев за грађење женског рода придева.

Код трећег и четвртог питања ученици су разумели инструкције, које је наставник превео на српски језик, па није било додатних питања у вези израде вежбања. Ученицима је овакав тип вежбања био познат, тако да су разумели шта се у вежбању тражи.

Највише тачних одговора имамо код другог примера, али као и код прве групе испитаника, иако задњи пример гради женски род на исти начин, имамо мањи број тачних одговора. Такође, оно што оцењујемо као интересантно, је да највећи број тачних одговора

није у првом примеру, који има исти облик за мушки и за женски род, већ код придева који женски род граде додавањем *e* на облик за мушки род.

Четврто питање односи се на грађење множине именица. Именице су дате у једнини, са одређеним и неодређеним чланом, и очекује се од ученика да их напишу у множини са истим чланом који је дат, па би именице са неодређеним чланом у једнини, у множини такође требало да буду написане са неодређеним чланом, док би оне које су дате са одређеним и у множини задржале одређени члан. Ово појашњење је дато због тога што само именице које су написане тачно, са чланом у множини, се у табели воде као тачне. За прву и другу групу коришћен је исти критеријум.

Именица	Одговори испитаника			
	Тачан		Нетачан	
	Број тачних	%	Број нетачних	%
Un garçon	6	30%	14	70%
La classe	9	45%	11	55%
Le jeu	4	20%	16	80%
Un cartable	5	25%	15	75%
L'arbre	6	30%	9	70%

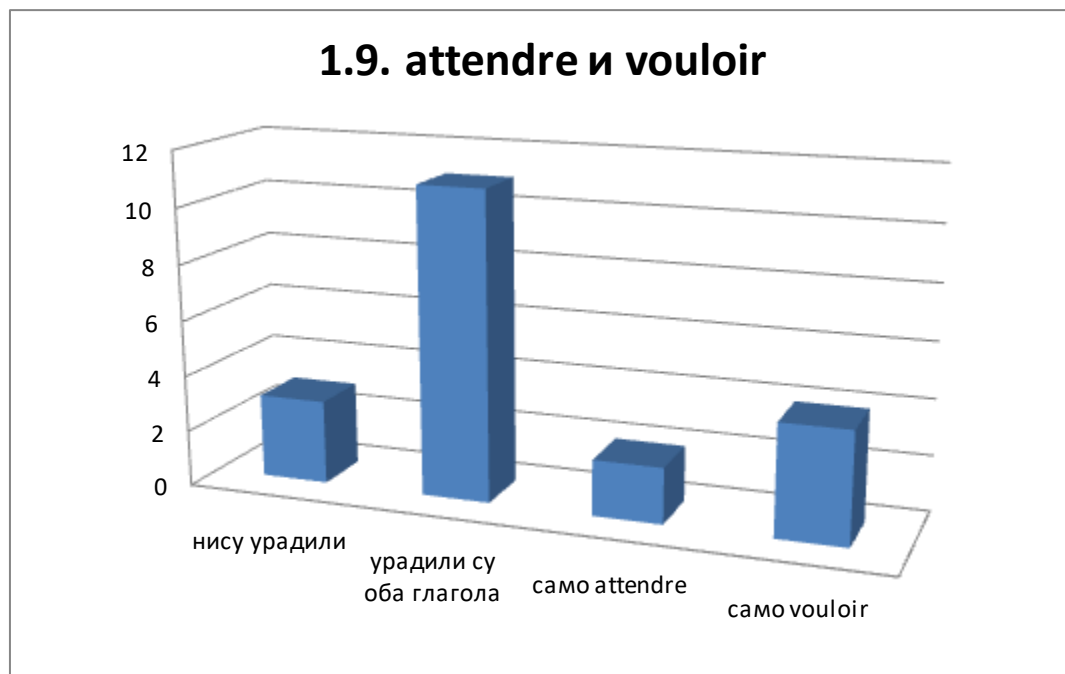
Табела 5: Структура одговора испитаника на захтев за грађење множине именица.

У првом примеру имамо свега 30% тачних одговора. Занемарићемо седиљу (*ç*) код именице *garçon*, коју неки ученици нису написали и уврстићемо решења са словом *s* без седиље у тачна. Међу одговорима налазе се тачни облици за множину именице са изостављеним чланом, и са неодређеним чланом у женском роду једнине *une*, у мушком роду као што је наведено у једнини, и са одређеним чланом у мушком роду једнине *le*.

Међу осталим одговорима такође је било тачних решења без члана. У трећем примеру је поред именица у множини без члана било и облика са *s* уместо *x* као наставка за грађење множине *jeus*. Оно што је интересантно је да у последњем примеру *l'arbre* имамо већи број тачних одговора *les arbres* него у претпоследњем *un cartable*, иако је одређени члан у једнини био апострофиран, што је, по нашој претпоставци, могло додатно да збуни ученике.

Пети задатак представља захтев да ученици самостално напишу презент глагола *attendre* и *vouloir*. Као и код прве групе графикон представља дистрибуцију одговора, дакле број ученика који су одговорили на захтев, али не и број ученика који су тачно одговорили.

Што се тиче самог броја одговора 55% ученика је написало оба глагола, 20% је написало само глагол *vouloir*, док је 10% написало само глагол *attendre*. Задатак није урадило 15% ученика.



Графикон 19: Дистрибуција одговора за глаголе *attendre* и *vouloir*

Што се тиче тачности израде овог задатка четвртина ученика, дакле 25% је у потпуности урадило тачно оба глагола. Још 15% ученика направило је грешке типа *il attendt* или *nous attenons*, али је тачно урадило остатак задатка.

4.2.2.2. Анализа грешака друге групе испитаника у писменом изражавању

У другој групи испитаника присутне су грешке које спадају у интерференцију, односно дословно преношење структуре из српског у француски, затим изостављање реченичног члана (предлога, члана), погрешна употреба заменице (односне, правога и неправог објекта), изостанак промене формулације (код зависних реченица, правога и неправог објекта), затим погрешна употреба глаголских времена итд.

Оно што нас је изненадило је да је број таквих исказа био мањи од очекиваног и мањи него што је то био случај у првој групи. Примећено је да ученици, у страху од грешке, или из убеђења да не могу да напишу тачно исказ на француском, у великој мери нису желели да учествују, већ су многи предали празне папире. Примере ћемо анализирати према редоследу по коме су дати. Нетачни (неграматички) искази обележени су звездицом,

а испод њих је дат граматички тачан исказ, или један од начина који је граматички исправан уколико их има више. У анализи ћемо покушати да сагледамо који је механизам ученика навео да формира дату конструкцију и покушаћемо да је класификујемо према Којанизовој класификацији грешака.

- 1) Les écrivains changent le monde *pour* le mieux, avec leurs livres.*
Les écrivains *rendent* le monde meilleur par (grace à) leurs livres.
- 2) J'aime *très* la neige.*
J'aime *beaucoup* la neige.
- 3) Ma famille font : mes parents, ma soeur et moi.*
Ma famille *est constituée de* : mes parents, ma soeur et moi.

Оно што је заједничко у ова три примера је да се ради о интерференцији, односно о дословном преводу са српског на француски, или калковима, како их назива Којаниз, јер су искази формирану у складу са исказима на српском језику који су дословно преведени, а механизам који се притом користи пре Којанизу се назива регуларизација, прецизније интралингвистичка регуларизација јер се конструкција преноси из Л1 у Л2.

У примеру 1) имамо калк где је реченица која би на српском гласила: Писци мењају свет на боље преведена дословно, при чему је предлог *на* (боље) преведен француским предлогом *pour* – за, да би. Овај избор предлога говори о свести да постоји намера писаца да промене свет на боље, па је ученик међу њему познатим предлозима одабрао онај који највише одговара значењу. Овакве грешке су учестале због чињенице да се предлози у француском и српском не подударају у потпуности у значењу, не користе са својим основним значењем у свим исказима, па су због тога ученици у великој недоумици када треба да се одлуче за неки предлог у свом исказу. Међутим у овом исказу читава конструкција је погрешна јер би изворни говорник француског употребио израз *rendre le monde meilleur* у значењу *чинити свет бољим*. Ова врста грешке односи се на доследност исказа, на норму и употребу језика.

У примеру 2) придев *très* је употребљен у значењу прилога *trop* или *beaucoup*. У овом случају имамо такође интерференцију, односно преношење прилога *врло*, који у српском може да буде придев и прилог, док је употребљена реч у француском језику придев. Према Којанизу ова грешка би била класификована као интерференција на парадигматској оси, јер се ради о употреби погрешне врсте речи. Механизам који је довео до ове употребе могли бисмо објаснити на следећи начин: *врло* = веома, а на српском, у неким контекстима *врло* = много, онда веома = *beaucoup*.

Код примера 3) дошло је до грешке због редоследа речи у реченици, који у српском може бити произвољан захваљујући падежима и личним глаголским облицима (поглавље 3.4), па је на основу тога редослед у реченици окренут. На српском можемо да кажемо: Моју породицу чине: моји родитељи, сестра и ја, док би у француском употребили обрнут редослед.

У наставку ћемо изнети у целости писмени исказ једне ученице на тему *Ma profession préférée*:

En Serbie l'école élève a sept âge.

L'école dure huit âge.

Les écoles en Serbie les matières enseignées : mathématique, histoire, géographique, anglais.

Après le lycée est fakutait.

*Mon projet plus tard est français professeur.**

Покушаћемо да анализирамо за ово истраживање најзанимљивије грешке. Занемарићемо грешке које се односе на писање јер нам је циљ сагледавање целине и значење исказа. Најпре ћемо, да бисмо разумели шта је ученица хтела да каже, преформулисати прву реченицу у граматички правилан исказ:

En Serbie l'école élève a sept âge. - En Serbie les élèves commencent aller à l'école à l'âge de sept ans.*

Овде наилазимо на грешку која је код србофоних ученика веома честа, а то је не разликовање значења именице *l'âge, ans* а често ученици уместо *l'âge* користе и именицу *années*. Именица *âge* представља узраст, доба, док именице: *an* и *année* означавају годину. Примери из есеја ученика који сведоче овај исти тип грешке су следећи:

*L'école primaire en Serbie dure huit âge.**

*L'école a primaire 8 âge.**

*L'école primaire dure 8 années.**

Као што можемо да приметимо именице које смо већ поменули, употребљавају се у различитим контекстима у једном значењу, што несумњиво указује на то да је у питању интерференција. Реч *година*, ученици преводe на француски уз помоћ све три поменуте речи, пошто у српском језику користимо ову именицу да искажемо сва три поменута значења, јер се ова значења могу у српском исказати једном речју – *година*. Између ове три речи на француском, ученици користе ону реч која је њима најближа и најпознатија, највероватније несвесни разлике у значењу. Ово је још један од примера где је информација о значењу речи непотпуна, јер недостаје информација о употреби речи у контексту. Томе у прилог говори друга реченица из исказа: *L'école dure huit âge. - L'école dure huit ans.*

Од 20 анкетираних ученика само је један ученик (5%) формирао правилан исказ *huit ans – 8 година*.

Mon projet plus tard est français professeur. - Mon projet pour l'avenir est de devenir le professeur de français.*

У овом исказу препознајемо жељу ученице да формира свој исказ на француском језику, у складу са капацитетима које на овом језику поседује. Иако је на први поглед оваква реченица неграматична, обилује синтаксичким, ортографским и функционалним грешкама (погледати поглавље Којаниз), истовремено је и разумљива јер је ученица успела

да пренесе поруку. Дакле, значење реченице – *Мој пројекат је да касније постанем професор француског језика*, је донекле преведен дословно, а један елеменат је прескочен. Наиме, француски еквивалент прилога *касније* - *plus tard*, не може бити употребљен у свим значењима која обухвата прилог *касније* на српском. Из погрешне претпоставке, да је значење ова два прилога у функционалној употреби еквивалентно, произилази интерференција, па ученица користи прилог *plus tard* за далеку будућност, иако се овај прилог у француском језику не користи у том контексту. Дакле, у овом случају имамо погрешну употребу прилога у односу на контекст.

Исказ који смо пренели у целости сведочи о жељи ученика да искористи све своје капацитете на француском језику како би пренела поруку коју жели да саопшти. Овај начин исказивања се приближава ученицима прве групе, јер у њему учимо потребу ученице да учествује у задатку онолико колико то може без размишљања о евентуалним грешкама. На неки начин, овај исказ иду у прилог Шумановој теорији о адаптацији и асимилацији, јер је ученица која је написала овај одговор има у свом искуству комуникацију на француском језику, будући да је део детињства провела управо у Француској. На основу тих информација у овом исказу сведочимо да је ученици било важно да искаже све што је желела и пренесе поруку и упркос могућим грешкама.

Пошто смо анализирали најзначајније грешке које пружају увид у њихово порекло и узроке, један број фреквентних грешака приказаћемо у виду табеле. Ради поређења тачног и нетачног исказа табела приказује: граматичко језгро на матерњем језику које чини мисао коју је испитаник хтео да искаже, затим његову конструкцију на француском, а у трећој колони је тачан исказ. Прва колона представља тип грешке дефинисане или према Којанизовој типологији грешака (1996.) или према методологија Крстића (2008.). Сличну табелу налазимо код Татјане Шотре (2006:197), одакле су, са извесним изменама, преузети називи колоне.

Тип грешке ⁴⁵	Смисаоно језгро замишљено на МЈ	Међујезичка продукција смисаоног језгра	Адекватно смисаоно језгро на ФЈ
Интерлингвистичка интерференција (српски, енглески)	Ја сам четврта година	Je suis quatrième année de lycée	Je suis en quatrième (en terminal) ⁴⁶
Интерференција – дословно преведена конструкција чије је			Овај исказ би могао да се преведе овако, али га изворни говорници не

⁴⁵ Тип грешке одређен је према једном, или више аутора чију методологију користимо у анализи: Којаниз, Шотра и Крстић.

⁴⁶ Због разлике у школском систему ова грешка није искључиво језичког карактера, наиме средње школе у Француској трају три године па је потребно формирати исказ као у загради.

значење културолошки усвојено.	Ко зна зашто је то добро	Qui sait pourquoi c'est bon ?	разумеју ван контекста.
Изостанак кохеренције на синтагматској оси. (Којаниз) Изостанак трансформације (Крстић)	Моје омиљене животиње су пас и жирафа	Mon animaux préfère est le chien et le girafe.	Mes animaux préférés sont le chien et le girafe.
Погрешна дистрибуција елемената на синтагматској оси - изостављање парадигме. (Којаниз)	У мојој породици има седам особа	Ma famille il y a sept person	Dans ma famille il y a sept persons
Изостанак трансформације	Волим да имам слободу	J'aime j'ai la liberté	J'aime ma liberté, (j'aime être libre)
Изостанак парадигме	Волим (волела бих) да пропутујем цео свет	J'aime voyager le monde entier	J'aime voyager dans le monde entier
Изостанак парадигме <i>que</i> , интерпарадигматска грешка (<i>savoir/connaitre</i>).	Они су најбољи људи које познајем	Ils sont les meilleurs gens je sais.	Ce sont les meilleurs persons que je connais(se) .
Интерференција, на морфосинтаксичком нивоу.	Обожавам кошарку. Тренирам је четири пута недељно.	J'adore le basket. Je l'entraîne quatre fois par semaine.	Je m' entraîne
Изостанак трансформације (Крстић 2008.)	Моја породица преферира заједничка путовања	Ma famille prefere voyages <i>en commun</i> .	Voyager ensemble
Семантичка интерференција, погрешан одабир парадигме.	Била сам са братом, мајком и (...) сестром.	J'ai été avec mon frere, maman et <i>ma autre soeur</i>	J'ai été avec mon frere, ma maman et ma cousine
Изостанак парадигме, правописне грешке (интерлингвалне), недовољно познавање правила	Имам две сестре које живе у Словачкој и Хрватској.	J'ai deux soeurs <i>quelle habite au Slovaqui</i> et Croatie.	J'ai deux soeurs qui habitent en Slovaquie et Croatie.
Интерференција, погрешна употреба парадигме.	Путовање у иностранство аутомобилом је јефтиније.	Les voitures <i>offrent</i> un voyage moins cher <i>hors de l'état</i> .	Le moyen le moins cher pour aller à l'étranger est de prendre la voiture.
Линеарна семантичка интерференција.	Обожавам биологију и хемију и волела бих да се бавим тиме	J'adore la biologie et la chimie et j'aimerais <i>m'occuper d'elles</i> .	J'adore la biologie et la chimie et j'aimerais en faire mon métier.

Интерференција са енглеским	Мој омиљени цртани филм	Mon <i>favori</i> dessin animé	Mon dessin animé préféré
Интерпарадигматска грешка	То је рај на земљи	C'est un paradis sur <i>monde</i>	C'est un paradis sur terre
Интерференција са енглеским, правописне грешке услед непознавања правила, изостанак члана	Моја сестра Милица има 29, а моја сестра Милена 27 година. Моји родитељи имају 55 година, имају исти рођендан.	Ma soeur Milica <i>est</i> vingt neuf, et ma soeur Milena <i>est</i> vinght sept ans. Mes parents <i>sont</i> cinquante cinq ans, ils ont <i>mémé</i> anniversaire.	Ma soeur Milica a vingt neuf, et ma soeur Milena a vinght sept ans. Mes parents ont cinquante cinq ans, ils ont la mémé date d' anniversaire.
Непознавање семантичких правила приликом одабира парадигме (Којаниз).	Обожавам биологију и хемију и волела бих да се бавим тиме.	J'adore la biologie et la chimie et j'aimerais m'occuper d'elles.	J'adore la biologie et la chimie et j'aimerais en faire mon métier.
Интерференција са српским.	Писци својим књигама мењају свет на боље.	Les écrivains changent le monde <i>pour</i> le mieux <i>avec</i> leurs livres.	Les écrivains rendent le monde meilleur grâce à leurs livres.

Табела 6: Међујезички трансфер на семантичком плану.

Искази ученика пренесени су онако како су написани, са акцентима који су у неким случајевима погрешно употребљени, као и без слагања субјекта и предиката у броју, као и именице са придевом. Међутим, оно што ове примере чини занимљивим за анализу нису управо поменуте грешке, већ интерференција на семантичком плану.

Оно што се често примећује у датим примерима и генерално код грешака испитаника друге групе је: изостављање или погрешна употреба односне заменице: ils sont les meilleurs gens (que) je sais*, il n'y a personne *que* n'aime un livre intéressant*, затим конектора (предлога) *da* који уводи зависну реченицу или изостанак промене формулације, односно трансформације према Крстићу (2008.), где би се уместо зависне реченице употребио инфинитив: уместо **j'aime j'ai la liberté* - *j'aime avoir la liberté*. Примећујемо такође да недостају конектори за изражавање контраста: ils prefere, mais je ne prefere pas* недостаје конектор (*mais moi, par exemple, par contre*) којим би се истакло супротно мишљење.

Најчешће грешке на семантичком плану су грешке настале услед непознавања семантичких правила приликом одабира парадигме, другим речима услед семантичке интерференције. За анализу је посебно интересантан предзадњи пример:

J'adore la biologie et la chimie et j'aimerais m'occuper d'elles.
Обожавам биологију и хемију и волела бих да се бавим тиме (њима).

У овом примеру имамо погрешну употребу парадигме, јер је значење *бавити се* приписано глаголи *бринуту се о – s'occuper de*. Тако да је избор глагола погрешан, јер је глаголу *s'occuper de* приписано значење које он нема ни у једном контексту, вероватно у непознавању глагола са адекватним значењем. Овде је пре реч о непознавању семантички адекватног еквивалента, него о интерференцији.

Друга нестабилност у истом овом примеру односи се на изостанак трансформације (Крстић), тачније на неуспех у трансформацији (Којаниз) јер реченични конституент није анафорички поновљен одговарајућим граматичким елементом (поглавље 2.8.) Наиме исправно би било *j'aimerais en occuper*, будући да је конституент поновљен заменицом нешто неживо, док је ученица навела *j'aimerais m'occuper d'elles*, као да се заменица односи на жива бића.

Закључак: најчешће грешке у писменом изражавању испитаника друге групе су: *семантичка интерференција, изостављање заменица и конектора и изостанак промене формулације* како би се синтакса прилагодила француском језику. Закључићемо да грешке највише дотичу семантички и синтаксички ниво језика.

4.2.2.3. Анализа грешака друге групе испитаника у усменом изражавању

Снимци друге групе испитаника показују да ученици углавном разумеју питања наставника, али да не поседују сви говорну компетенцију на француском језику, те стога многи нису били у стању да одговоре на питања или да учествују у конверзацији. Као резултат, подаци које имамо у овој групи су мањег обима у односу на прву групу.

Представићемо, у виду синтаксичког стабла неколико разговора, након којих следи анализа нестабилности:

Томислав Манојловић, осми разред, четврта година учења, језици: српски, енглески

Comment tu t'appelles?

Je m'appelle Tomislav.

Tu as quel âge?

Je suis 15 ans.

Tu aimes français? Pourquoi?

Parce que ce n'est pas

c'est ne facil [se n fasil]

c'est ne difficil [se n difisil]

Qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end?

J'ai sorti, j'ai se promené au parc

et j'ai mangé.... je...

Vous êtes allé à la sortie culturelle? C'était où?

Où Novi Sad. [u Novi Sad]

Quelles langues parles-tu?

Anglais et français. Je parle l'anglais beaucoup.

Combien d'années?

Huit ans.

На први поглед примећујемо морфолошке, синтаксичке и семантичке нестабилности. Присутне су интерференције са српским језиком и са енглеским: У Нови Сад – Où Novi Sad (où значи где и не уклапа се у контекст, интерференција на фонолошком нивоу) je suis

15 ans – I am 15 (енглески). Ученик није извршио потребне трансформације када је у питању помоћни глагол у прошлом времену:

j'ai sorti – трансформација коју је требало извршити:

-да одлучи са којим се помоћним глаголом мења француски глагол *sortir*,

-*j'ai se promené* – да се сети промене повратних глагола и повратне заменице *se - je me promène*

-да се сети и употреби помоћни глагол са којим се мењају повратни глаголи.

Такође примећујемо да ученик у недостатку прецизнијих термина успешно користи речи које зна: *Je parle l'anglais beaucoup* у значењу *depuis longtemps*. Услед недовољног познавања прилога за време ученик је употребио прилог за количину, па је овде реч о интралингвистичкој интерференцији (замени једног појма другим у оквиру истог језика).

Сличне нестабилности примећујемо и код других испитаника ове групе. Преносимо исказ ученице Дешанке Лукић, која је до своје седме године живела у Паризу, због чега је њена говорна компетенција на француском на нешто вишем нивоу у односу на остале ученике:

Tu aimerais apprendre le turc. Pourquoi?

Mmm ...mm je... écouter [ze ekute] musique et je ... mmm *gledati*

Regarder

Regarder se... see... des series

Ah d'accord, bon. Tu es allée à l'excursion?

Oui.

Vous êtes allés où?

Mmm.. aaaah ... je aller .. je va [z ale .. z va]

eeh .. jee..

Je suis allé

Je suis allé à Parc Vincen, Parc , Chateao de Vincenes

Maintenant tu parles de Paris.

Oui.

Tu es à Paris. (rire) Parce qu'on a parlé français maintenat tu penses à Paris. Moi je t'ai demandé pour l'excursion cette année, à l'école.

Aaah.. je.. je .. je suis allée .. mm au .. Valjevo, Novi Sad, Paličko jezero..

Ça te plaît?

Oui.

Qu'est-ce qui te plaît le plus?

Eh.. je .. je.. j'ai [z ai].. j'aime eh.. Kopaonik.. et Tara.

C’était cette anée?

Oui.

Cette anée??

Non non non non, kako se kaže pre?

Avant.

Avant quatre,

quatre, quatre or... quatre et

quatre ans je va Kopaonik et Tara

Et cette année qu’est-ce qui te plaît le plus?

J’aime le plus zoo et Subotica.

C’était où le Zoo? A Palic?

Ah c’est, c’est... c’est une lac .. i baš je veliko.

C’est grand.

И овде примећујемо морфолошке и синтаксичке нестабилности, као и употребу српског у недостатку адекватне речи на француском, а у једном тренутку и code switching са енглеским језиком: quatre or. Примећујемо да се ученица осећа несигурно у вези свог израза на француском језику, иако је то био језик свакодневног говора за њу, чак је и започела школовање на француском.

Оно што прво пада у очи је употреба глагола у инфинитиву, коришћење презента уместо перфекта и изостављање помоћног глагола у перфекту.

Закључићемо да је језички исказ испитаника друге групе прилично оскудан, да нису имали прилике да практикују конверзацију и ситуација у којој се снимају током говора им није пријатна и додатно отежава конверзацију. Осим оскудног речника, погрешне употребе прилога за време, уочљиво је се нестабилности највише јављају код употребе глагола у личним облицима, а нарочито у прошлом времену.

4.3. Дискусија резултата

Дискусија резултата обухвата

4.3.1. Дискусију резултата теста за утврђивање нивоа знања

4.3.2. Дискусију резултата теста за идентификацију са француским језиком

- 4.3.3. Дискусију резултата теста са граматичким садржајем
- 4.3.4. Дискусију анализе грешака у писменом изражавању
- 4.3.5. Дискусију резултата анализе грешака у усменом изражавању

Од наведених ставки најпре ћемо направити поређење између нивоа знања обе групе.

4.3.1. Дискусија резултата теста за утврђивање нивоа знања

Према првом тесту који су обе групе радиле, а који је за циљ имао дијагностиковање нивоа знања, како би се утврдило да ли су обе групе приближно истог или сличног нивоа знања, показује се да је прва група испитаника, односно испитаници који се школују на француском језику, у благој предности у односу на групу која је у Србији.



Графикон 20: Поређење резултата почетног теста

На основу графикана 10 истакли бисмо две ставке као битне за ово поређење:

- 1) У првој групи ниво А1 писменог разумевања достигло је 90% испитаника, наспрам 80% испитаника друге групе.
- 2) У првој групи на сва питања је тачно одговорило 35% испитаника, наспрам 5% (један испитаник) колико је то случај у другој групи.
- 3) У првој групи 25% испитаника је имало 60%, односно тек нешто више од половине поена, док је код друге групе мало више од половине тачних одговора имало 50% испитаника.

На основу ових ставки можемо да закључимо да је прва група постигла нешто боље резултате по питању писменог разумевања. У другој групи је већи део ученика који су урадили тачно тек нешто више од половине теста у односу на прву групу, у којој је већи део оних који су урадили тачно сва питања. Прва група показује боље резултате по питању писменог разумевања, а на основу тога, и виши ниво познавања језика. Део који се односио на писмено изражавање, у коме је захтев био да се одговори на позив у писму, такође иде у прилог закључку, јер је у првој групи 35% испитаника одговорило на позив, наспрам 20% у другој групи. Што се тиче формулара са личним подацима, сви испитаници обе групе су успели да га попуне и не видимо разлике у резултатима.

Из свега наведеног можемо јасно да видимо да је, према општем нивоу знања, прва група испитаника у благој предности у односу на другу групу. Ови резултати ће бити проучени у контексту упоређивања резултата граматичког теста обе групе.

4.3.2. Дискусија резултата теста за идентификацију са француским језиком

Прва разлика коју уочавамо међу одговорима ове две групе је мотив за учење француског језика. Прва група истиче практичне разлоге, живот у Француској, чак и налажење посла када одрасту, док су код друге групе разлози углавном естетске природе, где поред тога што су неки већ живели, или планирају пресељење у франкофону земљу, остали ученици као разлог наводе то што им је француски језик леп, певљив и осећају се пријатно. Акултурација (Шуман 1978, 1986.) је најважнији фактор у првој групи, док је у другој то секундарни разлог или уопште ни не спада у разлоге.

Када говоримо о перцепцији француског као тешког језика, прва, односно група која живи у Француској се у већој мери (65%) изјаснила за то да је француски језик тежак. Код обе групе се примећује ублажавање тезе да је француски језик тежак, па код прве групе ученици наводе да је мало тежак, док у другој наводе да није много тежак, или није ако се учи или прати на часу. Прва група као објашњење наводи да је тешко писање и промена глагола, док је у другој групи наведен изговор. Очекивали смо да ће друга група оценити француски као тежи у односу на прву. Међутим, с обзиром на то да је говорна компетенција више развијена код прве групе, одговор да је писање тешко се подудара са нашим претпоставкама.

Када говоре о томе шта је тешко, испитаници прве групе наводе глаголе (25%), док у другој групи у највећој мери тешкоће представља граматика (65%). Првој групи је писање и изговор подједнако тешко (15%), док је другој групи тежи изговор (45%) у односу на писање (25%), а на последњем месту прва група наводи разумевање (10%) у односу на другу групу која наводи споразумевање (5%) или конверзацију.

Упитани да издвоје шта је најлакше, а шта најтеже ученици прве групе као најлакше наводе говор, а ученици друге групе читање. Ученицима прве групе најтеже пада писање, затим изговор и причање, а ученицима друге групе граматика, прецизније неправилни глаголи, учење речи и учење рода речи.

Када су у питању прве асоцијације везану за Француску и прва и друга група има слична уверења о Француској која спадају у стереотипе или уврежено мишљење. Ученици

који живе у Француској и ученици друге групе који су путовали у Француску или живели имају нешто специфичније мишљење о француској култури засновано на сопственим искуствима. Сви одговори су махом позитивни, па генерално можемо закључити да ученици имају позитиван став према француском језику и култури.

Обе групе имају позитиван став према учењу француског и на часовима се осећају пријатно. Истичу како воле наставницу и игре у току часова. Као што се могло и претпоставити обе групе као нешто што не воле истичу писмене провере. Закључујемо да се настава у оба случају одвија несметано и да ученици имају позитиван став према учењу и настави француског као страног језика.

Закључак: ученици прве групе као најтеже наводе писање, глаголе и разумевање говора, док ученици друге групе наводе граматiku, говор и изговор. *Оно што је заједничко за обе групе је што глаголе сматрају тешким.* Као што смо и очекивали постоје и разлике па тако док је ученицима који живе у француској писање тешко за усвајање, ученици који су у Србији нису навели писање међу прва три одговора, већ је после граматике (која се односи на глаголе, као што је и објашњено) најтеже споразумевање и изговор. Обе групе ученика имају позитивне асоцијације када је француска култура у питању и воле часове француског.

4.3.3. Дискусија резултата теста са граматичким садржајем

У оквиру овог поглавља упоредићемо број тачних и нетачних одговора код свих глагола појединачно, када су у питању обе групе испитаника, и тип грешака које су се најчешће јављале међу одговорима, као и одговоре на друга два питања: грађење женског рода придева и множине именица.

Да бисмо имали бољи увид у број тачних облика глагола прве и друге групе број тачних решења представимо следећом табелом:

Глагол	Одговори испитаника			
	Прва група		Друга група	
	Број тачних	%	Број тачних	%
perdre	0	0	6	30%
finir	1	5%	7	35%
choisir	1	5%	2	10%
préférer	0	0	2	10%
avoir	11	55%	14	70%
être	13	65%	15	75%
répéter	1	5%	3	15%
trembler	14	70%	11	55%

Табела 7: Поређење тачних облика глагола у првој и другој групи

Глагол *perdre* у првој групи испитаника није имао ниједан тачан одговор у траженом облику док је у другој групи било чак 30% тачних одговора. Издвајамо као занимљиво и писање негације коју су сви ученици друге групе који су написали глагол, осим једног, написали у форми: *ne + verbe + pas*, док је у тој форми негацију написао само један ученик прве групе.

Код обе групе се примећују различити резултати код глагола *finir* и *choisir* који се граде на исти начин. Глагол *finir* у првој групи тачно је написао један ученик (5%) наспрам 35% у другој групи, што значи да је у другој групи чак 30% више тачних одговора, док је глагол *choisir* наспрам 5% тачних одговора у првој групи имао 10% тачних одговора у другој. Оно што је значајно је да, иако оба глагола спадају у правилне глаголе друге групе, обе групе су боље урадили *finir* у односу на *choisir*. Претпостављамо да је разлог већа фреквенција глагола *finir* у говору. *Ово је још један од показатеља да се учење и редослед усвајања одвијају на сличан начин, без обзира на матерњи језик, изложеност језику или трајање учења језика.* Такође, глагол *choisir* у првој групи није урадило чак 40% ученика наспрам 5% у другој групи.

Глагол *préférer* у првој групи ни један ученик није написао тачно по питању акцента у траженом облику, већ су одговор дали са акцентима који су у инфинитиву. У другој групи имамо 10% тачних одговора. Као и код глагола *préférer*, код глагола *répéter* обе групе су дале већи број погрешних одговора, тј. у највећем броју су дале решење које не одговара правопису по питању акцената, већ има исте акценте као у инфинитиву. *За наше истраживање је од велике важности што на основу ове чињенице можемо да претпоставимо да грешке не зависе у потпуности од матерњег језика и да ученици размишљају на исти начин током процеса усвајања.*

Неправилни глаголи *être* и *avoir* су боље урађени код друге групе испитаника. Такође се у истој групи јавља већи број грешака типа погрешно употребљено лице или неправилних облика глагола. Код прве групе код глагола *être* све грешке су везане за погрешну транскрипцију тачног облика, а код глагола *avoir* имамо и 15% празних одговора или оних који не могу да се прочитају. Код друге групе је дошло до мешања два помоћна глагола, што код прве групе није случај. На основу тога можемо да претпоставимо да прва група лакше користи помоћне глаголе у контексту, док друга познаје боље њихов правопис.

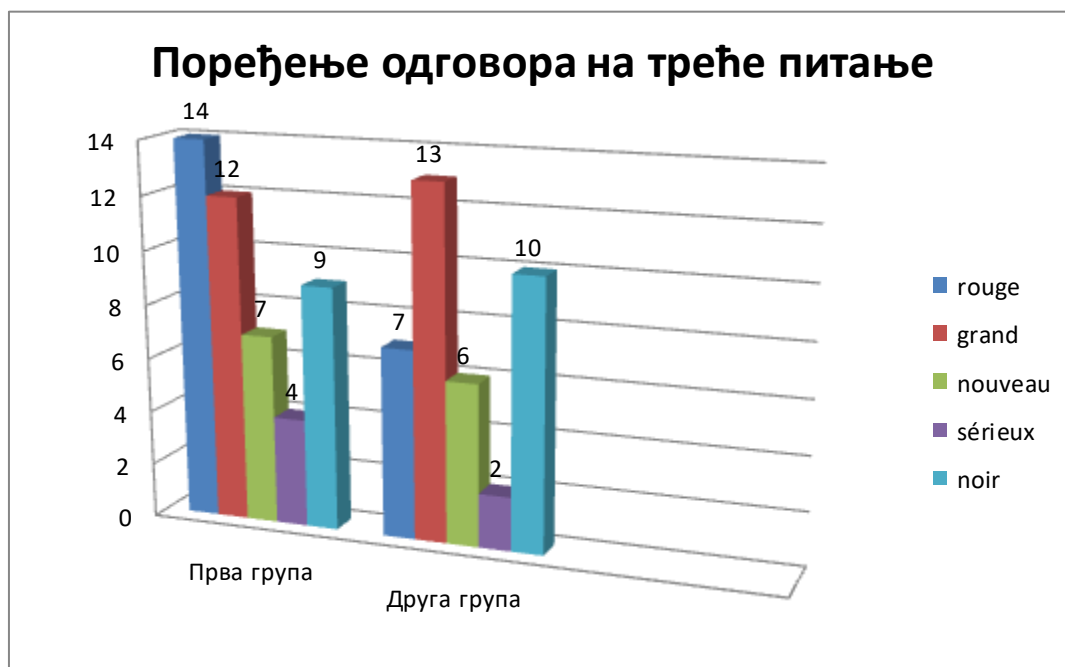
Глагол *trembler* је једини глагол код кога је прва група дала већи број тачних одговора од друге групе. Битно је да истакнемо да је у овом примеру субјекат именица *мачка*, што ученицима прве групе није представљало потешкоћу, па је интересантно да је баш ово пример у коме прва група има више тачних одговора. Иако друга група има мање потешкоћа са применом грамаичких правила, поставља се питање да ли има више потешкоћа да одреди лице.

На основу анализе облика глагола које су ученици користили можемо да закључимо да друга група показује мало већи степен знања из *граматике* и *ортографије*, односно правилног писања облика глагола. Међутим, по питању разумевања смисла не можемо да донесемо закључак, али примећујемо да је у првој групи било мање грешака типа *погрешно лице*, што потенцијално указује на боље разумевање контекста. У другој групи, иако је већи број тачних одговора, јављају се разноврсније грешке и већи број грешака типа погрешно лице, док прва група има више празних односно непопуњених одговора.

Из графикана 10, који представља поређење одговора на треће питање, видимо да су ученици имали скоро исте потешкоће приликом грађења женског рода придева. Изузетак је придев *rouge* који задржава исти облик у женском роду и који је код прве групе испитаника имао највећи број тачних одговора, а код друге се по тачности налази после придева *grand* и *noir*. Оно што је занимљиво је да ова два придева, иако исто граде женски род (додавањем *e*), нису имала исти број тачних одговора, а у обе групе придев *grand* има више тачних одговора у односу на придев *noir*. Ово је још од раније присутних показатеља да *грешке не зависе од матерњег језика и да обе групе, без обзира на матерњи језик током усвајања француског језика пролазе кроз исте етапе учења*.

Редослед преостала два придева по броју тачних и нетачних одговора је исти у обе групе. Придев *nouveau* је код обе групе написан са приближно истим бројем грешака. Највећа разлика се јавља код придева *rouge*, што нас наводи на питање да ли је код друге групе дошло до *претеране граматикализације*, односно употребе граматичких правила тамо где иста не треба да буду примењена.

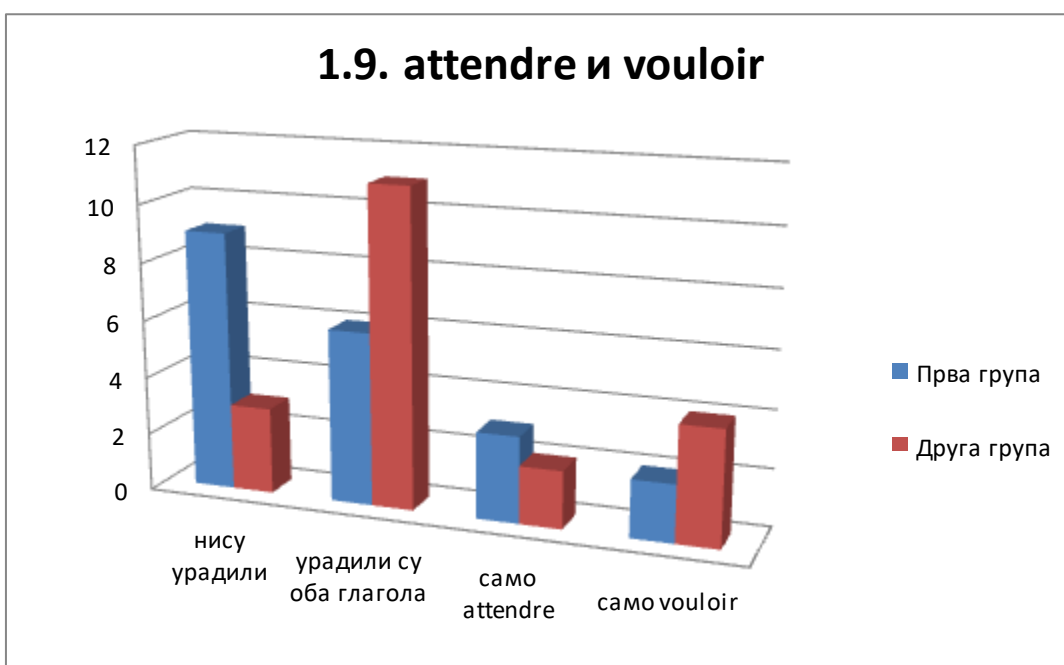
Највише разлике у одговорима уочено је код четвртог вежбања које је прва група урадила са нешто више тачних одговора у односу на другу групу. Ову разлику објашњавамо разликом у настави страних језика. Као што смо већ поменули у школама у Србији присутан је метод увођења граматичке форме и увежбавања исте кроз слична вежбања. Како су ученици прве групе навикнути на комуникативни приступ, немамо информацију да ли су и на који начин увежбавали писмено изражавање и грађење множине као посебно граматичку јединицу. Како се у усменом говору облици за једину не разликују од облика за множину (код именица које се множину граде додавањем *s* на облик за једину) можемо предпоставити да су ученици мишљења да се ти облици исто и пишу.



Графикон 21: Поређење одговора на треће питање.



Графикон22: Поређење одговора на четврто питање.



Графикон 23: Поређење одговора на пето питање.

График 23 представља поређење петог задатка, у коме је захтев био да ученици напишу презент горе поменутих глагола по свим лицима. Графикон представља поређење

сходно томе колико су ученици урадили задатак, али не и колики је проценат тачно урађеног задатка. На основу графикана 13 примећујемо да је друга група испитаника у знатно већој мери урадила овај задатак. Друга група је у већој мери урадила глагол *vouloir* у односу на прву.

Међутим што се тиче тачности, за 10% је већи проценат ученика који су тачно урадили оба глагола у првој групи.

Оно што је занимљиво је да се у обе групе јавља грешка типа промене глагола *vouloir* по правилима за промену правилних глагола друге групе: *voulois voulois vouloit vouloissons vouloissez voiloissent*. **Ово је још један пример да се сличне грешке, које немају никакав међусобни контакт, јављају у обе групе, независно од начина и временског трајања учења страног језика.**

Не можемо довољно да нагласимо да је оно што примећујемо, на основу овакве анализе граматичких вежбања, да у обе групе испитаника долази до истих грешака, које се јављају истом динамиком, које су на исти начин заступљене, а неке од њих се у потпуности подударaju и не могу се објаснити утицајем матерњег језика.

Закључак је да су ученици друге групе генерално боље урадили вежбања са глаголима у односу на ученике прве групе. Приметно је, такође, да су боље урадили неправилни глагол *vouloir*, у односу на глагол *attendre* који спада у правилне глаголе треће групе. Број тачних одговора у свим вежбањима је већи у другој у односу на прву групу. Овакав резултат је управо обрнут у односу на резултат теста писменог разумевања, који већу тачност има код прве групе. Долазимо до претпоставке да **познавање граматике није предуслов за друге компетенције познавања језика**. На основу овога закључујемо да: **ученици могу да усвајају и правилно користе граматику, а да истовремено не остварују нужно висок ниво језичке компетенције писменог разумевања.**

4.3.4. Дискусија резултата анализе грешака у писменом изражавању

Грешке у писменом изражавању код прве и друге групе испитаника можемо поделити на:

- 4.3.2.1. Грешке које се јављају код прве групе испитаника
- 4.3.2.2. Грешке које се јављају код обе групе испитаника
- 4.3.2.3. Грешке које се јављају код друге групе испитаника.

4.3.2.1. Грешке које се јављају код прве групе испитаника

Како у првој групи највећи део испитаника долази са хиспанског говорног подручја, интерференција са шпанским језиком је најзаступљенија. Увиђамо мању разлику између испитаника који говоре само шпански, (мисли се такође на испитанике који владају и каталонским) и испитаника арапског порекла који долазе из шпаније, али осим шпанског говоре и арапски и берберски. У исказима ових других мање је заступљена

интерференција, а више интралингвалне грешке: морфолошке нестабилности, ортографске грешке, изостављање предлога, детерминанта, заменица (COD и COI), и услед тога скоро потпуно одсуство трансформације у ситуацијама у којима се користе ове заменице.

Грешке које су карактеристичне за прву групу испитаника и не појављују се у другој групи уско су везане за интерференцију из шпанског на француски, code switching, те употребу речи из шпанског тамо где реч на француском није позната. Неки од примера су: *pasque, j'ai marche a la cuisine, fa 5 mois*. Такође, постоје и интралингвалне грешке које се јављају само у првој групи: *m'a sport*.

4.3.2.2. Грешке које се јављају код обе групе испитаника

Грешке које се јављају код обе групе испитаника углавном се односе на ортографију и своје порекло имају у недовољном познавању правила читања и писања. Обе групе готово да не користе акценте у писању. Правописне грешке као што су: *ce le foot, je 11 ans* јављају се без обзира на матерњи језик испитаника. Такође, код обе групе јавља се изостанак конгруенције, изостанак парадигме, чланова, заменица и предлога.

4.3.2.3. Грешке које се јављају код друге групе испитаника

Грешке које се јављају код друге групе односе се на морфосинтаксичку и семантичку интерференцију. Повратни глаголи су наведени у другом поглављу као област у којој је могућа морфосинтаксичка интерференција што се у корпусу и показало: **je l'entraîne* уместо *je m'entraîne*, затим имамо погрешну употребу парадигме на основу истог облика у српском језику: *j'ai deux soeurs quelle habitent* где је уместо односне заменице *qui* употребљена упитна заменица *quelle*. Пренос је извршен на основу облика заменице *које* који је у српском исти, па можемо да кажемо да се ради о семантичкој интерференцији на основу значења или о погрешној употреби парадигме. Када је у питању синтаксичка интерференција углавном имамо погрешан ред речи у реченици: **ma famille font: maman, papa..* услед трансфера на синтаксичком нивоу: *моју породицу чине*, затим место придева и именице *français profeseor*, а често је и изостављање парадигме услед трансфера из српског: *je suis (dans) quatrième année - ја сам четврта година, j'aime voyager (dans le) monde entier* – волим да пропутујем цео свет. Семантичке интерференције су такође врло честе **changer le monde pour le mieux – на боље*. Многи трансфери дотичу више нивоа језика и некада је тешко одредити на ком нивоу је извршен трансфер. Оно што је заједничко грешкама које се не јављају у обе групе испитаника је да се ради о интерлингвистичким грешкама.

4.3.3. Дискусија резултата анализе грешака у усменом изражавању

Приликом интервјуа са ученицима прве групе примећујемо да ученици радо одговарају на питања и да се не плаше грешака, те да се често насмеју грешкама и буду свесни неправилности у тренутку кад им је питање постављено. Овакав одговор иде у

прилог Шумановој теорији акултурације, која је, поновићемо, процес прилагођавања на нову културу. Према тој теорији учење језика је само део акултурације, која је шири појам од самог усвајања језика, а испитаници ове групе пролазе кроз тај процес у периоду када је вршено ово истраживање (поглавље 3.2.1.). Очигледно је да је у школским оквирима створена повољна ситуација за ученике, те да се не плаше да комуницирају на француском и да, евентуално, погреше. Такође, грешке радо и исправљају, свесни тога да им је знање француског језика потребно и да им олакшава адаптацију у новој културолошкој средини.

Оно што се примећује код усменог изражавања је да су ученици прве групе флуентнији у говору, иако не познају боље граматику и да се осећају пријатно током интервјуа, а самим тим и да се мање плаше говора. Очигледно је да су ученици друге групе мање навикнути на конверзацију и имају одређену задршку. Уз све то, мора се узети у обзир да ученици нису навикли на снимање камером и да им је, уз то што им сам разговор представља тешкоћу, додатно тешко пада то што се разговор снима.

Интерференције прве групе испитаника односе се на морфолошки план, изговор и акценат (изговарају меко палатално *l* у личној заменици за прво лице једнине, што је директан трансфер из шпанског на фонетском нивоу, често акцентују први слог у речима) и на семантику (, односно познавање речи и појмова.

Када су у питању морфолошке нестабилносу граматичка категорија заменица је категорија са највише нестабилности. Често долази до изостанка сажетог члана: *à le parc*, *à la France*, односно уместо сажетог члана користе предлог и детерминант, затим до изостављања односних заменица *qui* и *que*. Заменица *on* скоро да се у говору не употребљава, већ уместо ње ученици користе заменицу *tu* и формулишу исказ у другом лицу једнину када хоће да искажу опште значење.

Нестабилности по питању изговора и акцента је нешто што су сами ученици истицали као потешкоћу. Примећујемо да је првој групи испитаника битно да се што више приближе говору и акценту изворних говорника. За наше истраживање акценат и изговор није био од највећег значаја зато што се у раду не бавимо фонологијом, иако је било приметно акцентовање првог слога у неким речима што у француском никада није случај, јер се, као што знамо, акцентује последњи слог. Изговор и акценат је у перцепцији ученика једна од највећих неправилности и изазова, али је ми за сада остављамо по страни.

Код семантичких неправилности присутна је интерференција, као што смо већ видели, коришћење лажних пријатеља, односно сличних речи у значењу која имају на матерњем језику говорника у *marcher*-ходати значењу *aller*-ићи, и *code switching*, или свесно коришћење речи из матерњег језика (најчешће шпанског) у недостатку говорних еквивалената на француском.

Што се тиче друге групе испитаника, говорна компетенција је на нижем нивоу, па је корпус код ове групе био нешто мањи. Најчешће потешкоће односе се на изостанак трансформације и формулацију језичког исказа. Интерференције су честе на морфолошком: *où* Нови Сад, семантичком и синтаксичком плану.

5. ЗАКЉУЧАК ИСТРАЖИВАЊА

5.1. Општи закључак

Ова дисертација се бавила анализом и класификацијом грешака две групе ученика француског као циљног језика са циљем да испита међујезички утицај српског код матерњих говорника српског језика и да га упореди са утицајем других матерњих и раније усвајаних језика на усвајање француског као страног. Вишегодишње истраживање спроведено је у основној школи у Крагујевцу и у више основних школа у Сету и укључило је четрдесет учесника. Фокус је био на испитивању међујезика, интерференције и трансфера, кроз анализу и класификацију грешака, уз сагледавање нивоа граматичког знања и оствареног језичког нивоа.

Претходна поглавља бавила су се најзаступљенијим правцима и школама у усвајању страних језика, објашњењем појма међујезика и његовог настанка, лингвистичким и нелингвистичким факторима који утичу на усвајање страног језика, а затим и контрастивном анализом и анализом грешака. С обзиром на то да се ради о поређењу двају језика, дат је кратак осврт на сличности и разлике француског и српског, који је послужио као основ за квантитативну и квалитативну анализу грешака у циљу њихове интерпретације и доношења релевантних закључака.

На почетку рада формулисане су хипотезе које смо кроз истраживање покушали да докажемо. Прва хипотеза гласила је да су *грешке србофоних ученика при продукцији на француском језику настале под утицајем српског као матерњег језика*. Наша очекивања у вези са овом хипотезом била су да ћемо уочити негативан трансфер на лексичком, сменатичком или синтаксичко-морфолошком плану и да ћемо у грешкама препознати конструкције пренесене из српског језика. Другим речима, претпоставили смо да је највећи број грешака интерлингвалне, а не интралингвалне природе. Интерлингвалне грешке су грешке настале под утицајем матерњег и других раније усвајаних језика због претпоставке да су структуре и елементи тих језика слични структурама језика који се учи (Ричардс 1974:1783). Интерференција и интерлингвални трансфер су посебно доминантни у почетним стадијумима учења страног језика (Браун 2000:224). Како испитаници друге групе, коју чине матерњи говорници српског језика, достижу ниво А1, интерлингвалне грешке чине највећи део корпуса.

Ова хипотеза је, као што су бројни примери анализе писане и усмене продукције показали, и доказана. У корпусу налазимо грешке услед интралингвалне интерференције, али су бројније интерлингвалне грешке. Ове грешке појављују се највише на морфосинтаксичком *où Novi Sad, français professeur* и семантичком нивоу и на крају калковима *fakultait*.

Друга хипотеза гласила је да се *међујезик србофоних и говорника других матерњих језика разликују и да ће се, сходно томе, грешке говорника других матерњих језика разликовати у односу на грешке говорника српског као матерњег*. Другим речима број интерлингвалних грешака је већи у односу на број интралингвалних грешака. Ова хипотеза није била једноставна за доказивање због квалитативне и дескриптивне методе коју смо у ту сврху користили. Иако се велики број грешака код говорника различитих матерњих и претходно учених језика подудара, код прве групе постоје грешке које нисмо могли да сврстамо у интерлингвалне или интралингвалне због непознавања других раније усвајаних

језика говорника прве групе. Такав случај би био са погрешном употребом апострофа у писменој изражавању говорника прве групе: *j'е suis allez, m'a sport prefere*. Услед коришћења лажних пријатеља и преноса речи из шпанског код испитаника прве групе, усмена и писмена продукција се нужно разликује од продукције испитаника друге групе. У говору је приметна разлика у изговору одређених консонаната, посебно палаталног [ʎ] у првом лицу јединине глагола *avoir*: *j'ai* [ze] чији изговор подсећа на прво лице јединине на шпанском [ʎo].

С друге стране, неке од интралингвалних интерференција не налазимо у обе групе. У ове грешке спадају оне семантичке интерференције које Којаниз назива линеарном семантичком интерференцијом, јер до преноса значења долази унутар система Л2. Код србофоних ученика јављају се следеће грешке: *l'école dure huit âge, 8 années, j'aime très la neige* уместо *j'aime beaucoup*. Којаниз их такође назива и погрешним одабиром парадигме. Како у корпусу испитаника прве групе нисмо наишли на овакве грешке остаје питање да ли је то случајност или су ипак и интралингвалне грешке условљене матерњим и раније усвојеним језицима. Ова тема би могла да буде предмет неких будућих истраживања.

Оно што је код обе групе исто су правописне грешке, изостанак чланова, сужена и готово непостојећа употреба заменица (односних, партитивних, транзитивне директне СОД и индиректне конструкције СОИ), изостављање реченичних чланова, погрешна употреба присвојних придева, ограничена употреба лексике итд. Сматрамо да је ова хипотеза доказана, уз напомену да има елемената који се у обе групе подударају.

Трећа хипотеза: *Ученици који су матерњи говорници других романских језика лакше усвајају француски у односу на ученике који су матерњих говорници српског језика* није потврђена. Као што смо већ напоменули, код сродних језика је негативан трансфер много чешћи него код језика између којих постоји већа међујезичка дистанца (Одлин 1989). Многи аутори (Вилијамс & Хамарберг 1998, Јарвис 2000, Де Ангелис & Селинкер 2001, Рингбом 1992) тврде да је негативни трансфер снажнији код типолошки сличних језика, него код различитих, без обзира на редослед учења језика. Наша хипотеза, која није потврђена, заправо је потврдила гледиште ових аутора.

Неки аутори сматрају да је у тим случајевима лексички трансфер најчешћи (Рингбом 2001:67). Код прве групе испитаника најдоминантнији трансфер је из шпанског језика, који је уједно и типолошки најсличнији француском од свих раније усвајаних језика у овој групи. Лексички трансфер је присутан у бројним писаним исказима хиспанофоних ученика: речима **natacion, *equitacion*, уместо наставка *tion* пишу наставак *cion*, присуство лажних пријатеља *marcho/marcher*, потпуне позајмљенице: *al bato*.

Четврта хипотеза: *Ученици који усвајају француски језик у франкофоној средини лакше остварују говорну компетенцију на том језику у односу на ученике који уче француски језик у Србији* је потврђена.

Прикупљање података код прве групе испитаника је било лакше јер су сви ученици из ове групе достигли комуникативну компетенцију на нивоу А1 и могли су да одговоре на постављена питања што није био случај са ученицима друге групе. Ученици прве групе, иако некад користе речи из свог Л1 у недостатку адекватне речи на француском, имају мању језичку баријеру и осећају се слободније током говора. Многи ученици друге групе, иако постижу ниво А1, нису развили говорну компетенцију и нису успели да одговоре на питања током интервјуа. Оно што је потврђено је да је компетенција писменог изражавања ученика друге групе на вишем нивоу у односу на комуникативну компетенцију. Транскрип

компетенције писменог изражавања обе групе такође доказује ову хипотезу. Код ученика друге групе много чешће долази до „блокаде“ током говора, иако и писана и граматичка компетенција говоре о вишем нивоу у односу на прве групу.

Пета хипотеза: *Ученици који живе у Француској су у стању да за исти временски период учења остварују боље резултате на тестовима граматичког знања у односу на ученике који та знања стичу у школама у Србији* није потврђена. Наша претпоставка је гласила да, ако су дуже у Француској и усвајају француски имерзијом, ученици такође боље владају и граматиком чије је знање за комуникацију донекле неопходно. Резултати су показали супротно. Сходно томе, једно од највећих закључака истраживања је да *усвајање граматике није нужно повезано са остваривањем говорне компетенције*.

Грамматички тест је показао знатно боље резултате код ученика друге групе у односу на ученике прве групе. Један од битних закључака до кога смо дошли је да је *редослед усвајања граматичких јединица исти без обзира на матерњи језик*. То показује редослед усвајања одређених глагола, који је исти код обе групе, што се види на примеру глагола *finir* који код обе групе има већи број тачних одговора у односу на глагол *choisir*, као што је случај и са глаголом *préférer* који има већи број тачних одговора у односу на глагол *répéter*. Такође, обе групе имају највећи број тачних одговора код неправилних глагола *avoir* и *être*, и имају потешкоћа са писањем акцената. Код усвајања глагола, најважнији фактор је фреквенција датих глагола у говору, па се тако, они глаголи који су у говору најфреквентнији најбрже усвајају и у писању. Друга група ученика, који се школују у Србији остварила је боље резултате на граматичком тесту, а када су у питању глаголи друга група има од 5 до 15% више тачних одговора, када су у питању лични глаголски облици, изузев код глагола *trembler*. Стога можемо да закључимо да ова хипотеза није доказана и да група која живи у француској према тесту не показује боље знање из граматике у односу на групу из Србије. Грамматичка вежбања са грађењем придева и множине именица показала су исте резултате као и код глагола. И овде примећујемо да потешкоће у усвајању граматике не зависе од матерњег језика, јер ученици усвајају придеве према истом редоследу. Иако придеви *grand* и *noir* граде женски род додавањем *e* на облик за мушки род, у обе групе придев *grand* има више тачних одговора у односу на придев *noir*. Ово је још од раније присутних показатеља да *грешке не зависе од матерњег језика и да обе групе, без обзира на матерњи језик током усвајања француског језика пролазе кроз исте етапе учења*. На основу редоследа усвајања глагола и придева закључујемо да се без обзира на граматичка правила код обе групе фреквентнији граматички облици брже усвајају.

Основна претпоставка због које смо имали мотив да извршимо ово истраживање, да *ученици имају отпор према учењу француског језика и да га сматрају тешким језиком за учење* такође се испоставила као нетачна. Анализа упитника је показала да су ученици високо мотивисани за учење француског језика, како у Србији тако и у француској. Ученици у Србији су чак више негирали да је француско језик тежак, за разлику од ученика из Француске који су признали да је за њих *по мало тежак за учење*. Асоцијације везане за француски језик, земљу и културу су позитивне, и углавном се уклапају у раширено мишљење и стереотипе са позитивном конотацијом. Обе групе имају сличне асоцијације везано за Француску у којима предњачи Париз као град светлости и љубави, Алфелова кула, круасани, парфеме итд. Примећује се позитиван став према наставни

француског језика и обе групе истичу да воле часове француског и да не воле контролне вежбе.

5.2. Ограничења истраживања

Поједине околности приликом вршења истраживања довеле су до извесних ограничења када је у питању генерализација резултата и примена на ширу популацију. Узорак истраживања био је релативно мали: две групе од по двадесет ученика. Такође ученици нису били истих година и нису били на истом, већ приближном нивоу знања језика. Један од већих недостатака је превелика разноликост раније учених и усвајаних језика прве групе испитаника, коју није било могуће детаљно анализирати у овом истраживању, већ су само набројани матерњи и раније усвајани језици испитаника. Није познато у којој мери учесници истраживања владају датим језицима и који статус ти језици имају (Л2, Л3, Л4), већ је француски у нашем истраживању обележен као Л2 код обе групе. Томе бисмо могли да додамо и изостанак анализе енглеског језика који би у другој групи био Л2 а француски би заправо могао да се обележава као Л3.

Један од недостатака такође би био и нешто оскуднији корпус услед ограниченог времена проведеног у Француској, а самим тим и ограничене могућности присуства часовима и интервјуисања испитаника. Недостатак се односи и на класификацију грешака, и на квалитативну методу која је заступљена у овом делу анализе, јер би квантитативно истраживање дало релевантније резултати у вези са процентом заступљености грешака. Корисно би било упоредити колики је проценат трансфера на синтаксичком нивоу у односу на семантички или лексички ниво. И на крају, ограничења се односе и на сам процес усвајања језика који је неизбежно индивидуалан, па се због збира лингвистичких фактора никада не може у потпуности интерпретирати. Ова ограничења могу да буду умањена или исправљена неким будућим истраживањима.

5.3. Педагошке импликације

Резултати овог истраживања могу наћи примену у примењеној лингвистици, односно области учења и усвајања другог страног језика, а на ширем плану, педагошке импликације се могу директно применити на савремену наставу француског језика.

Увид у грешке пружа бројне смернице при изради дидактичког материјала и организације наставе. Истраживање може да помогне у идентификовању подручја потешкоћа и изради вежбања којима би се оне увежбавале. Најзначајније педагошке импликације огледају се у коришћењу анализираног међујезика као инпута у настави француског језика. Најчешће интерференције у међујезику србофоних ученика указују на делове којима треба посветити највећу пажњу (синтакса, семантика) и које треба додатно увежбавати, а то се може постићи употребом речи у контексту и навођењем дистинкција између речи које припадају истој парадигму, нпр: *très* и *beau coup*. Поред тога, део о поређењу француског и српског језика би могао да послужи као део систематизоване упоредне анализе ова два језика за нека будућа истраживања или за ближа објашњења у настави француског језика.

5.4. Будућа истраживања

У будућим истраживањима везаним за усвајање француског језика требало би узети у обзир друге раније усвајане језике, пре свега енглески, који је на нашим просторима обавезан страни језик. Такође, било би корисно обратити пажњу на међујезички трансфер, да би се утврдило на ком нивоу се негативни трансфер најчешће јавља, те колики је проценат грешака на синтаксичком, семантичком, лексичком нивоу итд.

Такође, било би интересантно упоредити перципирану међујезичку дистанцу на различитим нивоима учења француског језика. Према Брауну (2000:224) грешке које се јављају на почетном стадијуму учења језика су углавном интерлингвалне, док се на вишим нивоима учења чешће јављају интралингвалне грешке. Сматрамо да би проучавање интралингвалних грешака дало значајне резултате који би примену нашли у настави француског језика. Такође упоредна студија интралингвалних грешака са грешкама говорника других Л1 на вишим нивоима учења језика би дала потпуно нови увид у метајезичку свест и усвајање француског. Управо метајезичка свест, као и други лингвистички фактори, (мотивација, надареност) би могла да буду предмет даљих истраживања на тему усвајања језика.

Уочено је да не постоји велики број истраживања у вези са француским и српским језиком у контакту. Стога би било корисно наставити са изучавањем усвајања француског језика и проширити број испитаника како би се проучавања могла сматрати статистички репрезентативним. Како се у анкети показало да ученици углавном воле француски и наставу француског језика, задатак наставника је да одрже код ученика позитиван став према језику и да наставу учине корисном и занимљивом ученицима, а то је могуће кроз даља проучавања у областима примењене лингвистике, усвајања језика и дидактике.

6. Литература

- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*, Cambridge: Harvard University Press
- Asher, J. (1977.) *Learning Another Language Through Actions: The complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris : L'Harmattan
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier
- Beacco, J.-C. ,Chiss J.-L. ,Cicurel F. (2002) ,Véronique D. *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*, Théorie et pratiques, coll. dirigée par R. Galisson, CLE International, Paris.
- Besse, H. , Pourquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Didier
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de la langue*, Paris : Didier
- Bibeau, G. (1988). *L'influence de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde*, Revue Marocaine de Didactique des Langues, N°1/1988, str. 7-18.
- Blanche-Benveniste, C. (1996.) *De l'utilité du corpus linguistique*, Revue Française de Linguistique Appliqué, vol 1-2, str. 25-42
- Bley-Vroman, R. (2009). *The Evolving Context of the Fundamental Difference Hypothesis*. Studies in Second Language Acquisition, N°31 , str. 175– 198.
- Bley-Vroman, R. (1990). *The Logical Problem of Foreign Language Learning*. Linguistic Analysis, Vol.20 N°1-2/1990
- Boyer, H. Butzbach-Pendanx, M (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris: CLE International.
- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*, Genève : Delachaux & Niestlé
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*, New York: Longman

- Brown, D. (2000). *Principles of language and teaching*, New York: Longman
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*, Cambridge: Harvard University Press
- Бугарски, Р. (2003). *Увод у општу лингвистику*, Београд: Чигоја штампа
- Burt, M.K. Dulay H.C. & Krashen, S. (1982.) *Language two*, New York: Oxford University Press
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de la langue étrangère*, Paris : CLE International
- Chomsky, N. (1959). *A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior*, Language N°35, 9-31
- Coïaniz A. (1996). *Fautes et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, Montpellier : L'Université Paul Valéry
- Corder, P. (1980). *Que signifient les erreurs des apprenants?* Langages N°57/80, str. 17-28.
- Cuq J.-P. , Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Groupe Horizon
- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind, Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (str 42-58), Clevedon: Multilingual Matters
- Debyser, F. (1970). *La linguistique contrastive et les interférences*, Langue française, N°8/70
- Deyrich M. –C. (2007). *Enseigner les langues a l'école*. Paris : Elipsses
- Doca, D. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris : Sorbonne
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2003). *Le système scolaire en Communauté française*, Centre de recherche et d'information socio-politiques – CRISP : Bruxelles
- Драшковић, В. (1992). *Граматика француског језика за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Dulay H. and Burt M. (1973). *Should we teach children syntax?* Language Learning 23 : 245-258.
- Dulay H. and Burt M. (1974). *Natural sequences in second language acquisition*. Language Learning 24 : 37-53.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*, Београд: Завод за уџбенике
- Eckman, F. (2006). *Merkedness and the contrastive analysis hypothesis*, Language learning N°27 str.315-330

- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- Finegan, E. (2004) *Language: its structure and use*, University of Southern California: Thomson Wadsworth
- Frei, H. (2011). *La grammaire des fautes*, Rennes: Presse universitaire de Rennes
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Didier
- Gardner, R. (1985.) *Social Psychology and Second Language Learning*, London: Edward Arnold
- Gardner, R. and Lambert W. (1972). *Attitudes and motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House
- George, A (1989) *Reflections on Chomsky*, Oxford: Basil Blackwel Ltd.
- Giacobbe, J. (1990.) *Le recours à la langue première : une approche cognitive*, dans Gaonac'h, D., dir., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette : 115-123.
- Giacobbe, J. et Lucas, M. (1980.) *Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols ser et estar par des adultes francophones*, Encrages n° spécial, « Acquisition d'une langue étrangère », Vincennes, Université de Paris 8 : 25-36.
- Giacobbe, J. et Lucas, M. (1982.) *Métalangue des apprenants et discours spontané : connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols ser et estar*, Encrages n° spécial, « Acquisition d'une langue étrangère », Vincennes, Université de Paris 8 : 111-127.
- Herrenberger A. (1999). *Vers une pédagogie inter-langues*. Strasbourg : Imprex
- James, C. (1980.) *Constrative Analysis*, London: Longman Group Ltd
- James, C. (1998.) *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited
- Jackendoff, R. (2003). *Foundations of Language*. New York: Oxford University Press
- Jarvis, S. (2000). *Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 influence in the Interlanguage Lexicon*, *Language learning* 50 (2), 245-309
- Jordens, P. (1979). *Contrastivité et transfert*, *Études de Linguistique Appliquée* 33 : 94-101.

- Kellerman, E. (1979.) *Transfer and non-transfer: Where are we now?*, Studies in Second Language Acquisition 2 : 37-57.
- Klajn I. (2002). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd : Zavod za udzbenike i nastavna sredstva
- Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Didier
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Krashen, S. (1997). *Foreign Language Education: The Easy Way*. Culver City, CA: Language Education Associates
- Krashen, S. , Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon Press
- Крстић, Н. (2008.) *Француски и српски у контакту: структура просте реченице и превођење*, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци
- Lado, R. (1961) *Linguistics across cultures*. Ann Arbor – The University of Michigan Press
- Larsen-Freeman, D. and Long, M.H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*, London: Longman
- Mackey, W.F. (1965). *Language teaching analysis*, London: Longman
- Maslow, A. (1970.) *Motivation and personality*, New York: Harper & Row
- Nemser, W. (1971.) *Approximative systems of foreign language learners*, International Review of Applied Linguistics 9: 115-123
- Nunan, D (1992). *Research Methods in Language Learning*, USA:CUP
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher sholud know*, Boston: Heinle & Heinle
- Pienemann, M. (1987). *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*, Australian Working Papers in Language Development 1/3: 52-79
- Pijaže, Ž. (1983). *Poreklo saznanja*, Beograd: Nolit
- Porquier, R. Py B. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Didier

- Porquier, R. (1997). *L'analyse des erreurs – problèmes et perspectives*, Etudes de Linguistique Appliquée, N°25/janvier-mars 1997, str 23-41, Paris : Didier
- Py B. (2004). *Un parcours au contact des langues : textes commentés*, Paris : Didier
- Richards, J. C. and Rogers T. S. (1986.) *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- Riegel M. ,Pellat J.-C. ,Rioule M. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presse Universitaire de France
- Ringbom, H. (1992). *On L1 transfer in comprehension and production*, Language learning, 42 (1), 85-112
- Rogers C. (1983.) *Freedom to Learn for the Eighties*. Columbus, OH: Charles E. Merrill
- Schmidt, R (1993), *Awareness and second language acquisition*, Annual Review of Applied Linguistics, N°13, 206-226
- Schmidt, R. (2010). *Attention, awareness and individual differences in language learning*. Proceedings of CLaSIC, December 2-4 str. 721-737, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies
- Schumann, J. (1978.) *The acculturation model for second language acquisition*, Second language acquisition and foreign language teaching Washington DC: Center for Applied Linguistics (str 27-50)
- Schumann, J. (1978.) *Research on the acculturation model for second language acquisition*, Journal of Multilingual and Multicultural Development, 379-397
- Selinker, L.(1972). *Interlanguage*, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(3), str.209.
- Selinker, L.(1992). *Rediscovering Interlanguage*, New York: Longman
- Singleton, D. (2001). *Age and second language acquisition*, Annual Review of Applied Linguistics 13:275-298
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts
- Stanojević, V. Ašić T. (2006). *Semantika i pragmatika glagolskih vremena u francuskom jeziku*, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet
- Станојчић Ж. , Поповић Љ. (2008). *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике
- Thomason, S.G. (2001). *Language contact*. Washington DC: Georgetown University Press

- Swain, M. (2005.) *The output hypothesis: Theory and research*, Handbook on research in second language teaching and learning, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 471-484
- Šotra T. (2006). *Kako progovoriti na stranom jeziku*. Beograd : Zavod za udzbenike i nastavna sredstva
- Vasseur, M-T, (2005) *Rencontre de langues : question(s) d'interaction*: Didier, Paris
- Vincent., G. (1972). *Histoire et structure du système scolaire français: l'enseignement primaire*, Revue française de sociologie, 59-79
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language teaching*, Oxford: Oxford University Press
- Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*, Београд: Полит
- Виготски, Л. (1996). *Проблеми опште психологије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). *Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model*, Applied linguistics, 19 (3), 295-333
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976). *The role of tutoring and problem solving*, Journal of Child Psychology and Psychiatry 17:89-100
- Whorf, B.L. (1969). *Linguistique et anthropologie*, Denoel / Gonthier, Paris str. 143

Извори са интернета

Тест за одређивање нивоа познавања француског језика према Заједничком европском референтном оквиру (ЗЕО) за ниво А1

<https://www.francepodcasts.com/wp-content/uploads/2020/06/Sujet-candidat-DELFI-A1-3.pdf>.

Слика 2: Језичке породице 0. године

<http://www.prevodioci.co.rs/blog/jezicke-porodice>

Слика 4: Фонетски систем француског језика

<http://pe2-c1-bonneuil.over-blog.com/article-alphabet-phonetique-39837005.html>

Језик урсари

<https://en.wikipedia.org/wiki/Ursari> -

Објашњење речи алофон (фр. allophone)

<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/allophone/>

<https://sr.m.wikipedia.org/src/%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B8>

Објашњење појма диглосија

<https://sr.m.wikipedia.org/src/%D0%94%D0%B8%D0%B3%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%B8%D1%98%D0%B0>

Школски систем у Француској

https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/pripi/serbe.pdf

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Тест Делф за одређивање нивоа познавања француског језика, ниво А1

Прилог 2: Упитник

Прилог 3: Тест познавања граматике

ПРИЛОГ 1
COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

■ Exercice 1

10

Lisez ce message et répondez aux questions suivantes :
points par réponse

2



Montpellier, 10 juin,

Salut Christophe,

L'été c'est le 21 juin et les beaux jours sont là !
Pour fêter ça, nous organisons un barbecue à la campagne dans 15 jours, le samedi 25...
Nous t'attendons vers 18h avec toute ta petite famille (je compte sur ta femme pour apporter un dessert).
Envoie-moi un mot pour confirmer votre présence.

A bientôt, Claude

1. À qui écrit Claude ? _____

2. Il lui écrit pour :

- lui souhaiter son anniversaire.
- le féliciter de son travail.
- l'inviter à une soirée.

3. Claude propose de retrouver ses amis le :

- 15 juin.
- 21 juin.
- 25 juin.

4. Où a lieu la fête ?

- À la montagne.
- À la campagne.
- À la mer.

5. Que doivent apporter ses amis ?

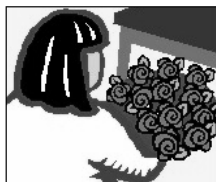


Image a



Image b

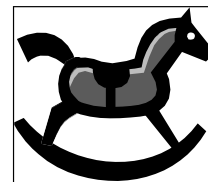


Image c

PRODUCTION ÉCRITE

25 points

■ Exercice 1

points

10

Vous faites une demande de passeport. Vous remplissez ce formulaire :
par réponse

1 point

FORMULAIRE À REMPLIR POUR L'OBTENTION D'UN PASSEPORT

Nom : XXXXXXX

Prénom : _____

Date de naissance : _____

Lieu de naissance : _____

Nationalité : _____

Situation de famille : _____

Nombre d'enfants : _____

Profession : _____

Adresse : _____

Taille :

Couleur des yeux :

■ Exercice 2

Points

15

Vous êtes Christophe. Vous répondez à votre ami : vous acceptez l'invitation, vous annoncez votre arrivée, vous proposez quelque chose (40 à 50 mots).



Montpellier, 10 juin,

Salut Christophe,

L'été c'est le 21 juin et les beaux jours sont là !
Pour fêter ça, nous organisons un barbecue à la
campagne dans 15 jours, le samedi 25...

Nous t'attendons vers 18 heures avec toute ta
petite famille (je compte sur ta femme pour
apporter un dessert).

Envoie-moi un mot pour confirmer votre
présence.

A bientôt, Claude

ПРИЛОГ 2

Упитник

1. Зашто учите француски језик?

2. Да ли мислите да је француски језик тежак и зашто?

3. Које су ваше асоцијације по питању француског језика и Француске? На шта прво помислите када чујете реч – Француска?

4. Шта вам представља проблеме у учењу француског језика?

5. Шта је најлакше, а шта најтеже у француском језику?

6. Шта волите, а шта не волите на часовима француског?

Questionnaire

1. Pourquoi apprenez-vous la langue française ?

2. Est-ce que vous pensez que le français est difficile et pourquoi?

3. Quelles sont vos associations par rapport la langue française et la France ? A quoi pensez-vous d'abord quand vous entendez le mot – France - ?

4. Qu'est-ce qui vous impose des problèmes dans l'apprentissage du français ?

5. Qu'est-ce qui est le plus facile et qu'est-ce qui est le plus difficile dans la langue française ?

6. Qu'est-ce que vous aimez et qu'est-ce que vous n'aimez pas dans les cours de français ?

ПРИЛОГ 3

Nom et prénom : _____

1. Ecrivez le présent des verbes:

Ainsi, ils (ne pas perdre) _____ de temps et ils (finir) _____ leurs études rapidement.

Ils (choisir) _____ toujours la bonne réponse.

Qu'est-ce que tu (préférer) _____ la grammaire ou le vocabulaire ?

2. Ecrivez le présent des verbes:

1. Ils _____ (être) les copains de Pascal.

2. Vous _____ (avoir) de bonnes notes.

3. Ils _____ (répéter) le poème.

4. Le chat _____ (trembler) à côté de l'arbre.

3. Ecrivez les adjectifs au féminin:

rouge-

grand-

nouveau-

sérieux-

noir-

4. Mettez les mots au pluriel:

Un garçon-

La classe-

Le jeu-

Un cartable-

L'arbre-

5. Ecrivez les verbes au présent :

ATTENDRE

VOULOIR

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Јована Томић Куркић рођена је 07.01.1984. у Крагујевцу. Завршила је Основну школу „Светозар Марковић“ 1999. као носилац Вукове дипломе. После Прве крагујевачке гимназије уписује се на Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу, одсек романистика, а 2007. године добија диплому професора француског језика и књижевности. На докторске академске студије – смер Наука о језику уписује се 2010. године. Током школске 2013/14 године борави у Монпељеу, Француска, и прати програм Мастер 2 на факултету IUFM, Универзитета Монпеље 2, након чега је одбранила мастер рад „Међујезик србофоних ученика који уче француски као страни језик“. Током докторских студија добија стипендију Француског института за истраживачки боравак у оквиру доктората на факултету „Пол Валери“ Универзитета Монпеље 3 и борави у Монпељеу у два наврата, током 2015. и 2016. године.

Радила је као професор француског језика у Основној школи „Светозар Марковић“ у Крагујевцу (2007-2017), а данас ради у Основној школи „21 октобар“ као професор грађанског васпитања и као професор латинског језика у Првој крагујевачкој гимназији и Другој крагујевачкој гимназији.

Аутор је следећих чланака: *Поређење прошлих времена у француском и српском у Моријаковом роману „Тереза Дескејру“*, Зборник радова „Млади филолог“, ФИЛУМ, Крагујевац, 2012; *Лингвостилистичка анализа песме „Подне“ Јована Дучића*, Зборник радова „Млади филолог“, ФИЛУМ, Крагујевац, 2013; *Значај туђег говора у Андрићевој приповеци „Аникина времена“*, Зборник радова „Млади филолог“, ФИЛУМ, Крагујевац, 2014; *Политички несвесно у „Гробници за Бориса Давидовича“ Данила Киша*, Липар, 33, 2015; *Интерференције србофоних ученика који уче француски као страни језик*, Зборник радова „Млади филолог“, ФИЛУМ, Крагујевац, 2016.

Главна област њеног академског интересовања јесу примењена лингвистика и усвајање језика.

Изјаве

Образац 1

ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Изјављујем да докторска дисертација под насловом:

Утицај српског као матерњег језика на усвајање француског као циљног језика
представља *оригинално ауторско дело* настало као резултат *сопственог истраживачког рада*.

Овом Изјавом такође потврђујем:

- да сам *једини аутор* наведене докторске дисертације,
- да у наведеној докторској дисертацији *нисам извршио/ла повреду* ауторског нити другог права интелектуалне својине других лица,

У Крагујевцу, 16. 03. 2023. године,

J. Novak Kurbic

потпис аутора

Образац 2

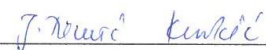
***ИЗЈАВА АУТОРА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ***

Изјављујем да су штампана и електронска верзија докторске дисертације под насловом:

Утицај српског као матерњег језика на усвајање француског као циљног језика

истоветне.

У Крагујевцу, 16.03.2023. године,



потпис аутора

ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРИШЋАВАЊУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Јована Томић Куркић,

дозвољавам

не дозвољавам

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

Утицај српског као матерњег језика на усвајање француског као циљног језика

и то у целини, као и да по један примерак тако умножене докторске дисертације учини трајно доступним јавности путем дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу и централног репозиторијума надлежног министарства, тако да припадници јавности могу начинити трајне умножене примерке у електронској форми наведене докторске дисертације путем *преузимања*.

Овом Изјавом такође

дозвољавам

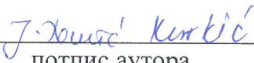
не дозвољавам¹

припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од следећих *Creative Commons* лиценци:

¹ Уколико аутор изабере да не дозволи припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци, то не искључује право припадника јавности да наведену докторску дисертацију користе у складу са одредбама Закона о ауторском и сродним правима.

- 1) Ауторство
- 2) Ауторство - делити под истим условима
- 3) Ауторство - без прерада
- 4) Ауторство - некомерцијално
- 5) Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
- 6) Ауторство - некомерцијално - без прерада²

УКрагујевцу, 16.03.2023. године,


_____ потпис аутора

² Молимо ауторе који су изабрали да дозволе припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци да заокруже једну од понуђених лиценци. Детаљан садржај наведених лиценци доступан је на: <http://creativecommons.org.rs/>