

**УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

Јелена Вујичић

**АНАЛИЗА НЕГАТИВНОГ ТРАНСФЕРА СА МАТЕРЊЕГ НА КИНЕСКИ ЈЕЗИК
У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ СРБОФОНИХ СТУДЕНАТА
Докторска дисертација**

Источно Сарајево, 2023.

**УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

Јелена Вујичић

**АНАЛИЗА НЕГАТИВНОГ ТРАНСФЕРА СА МАТЕРЊЕГ НА КИНЕСКИ ЈЕЗИК
У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ СРБОФОНИХ СТУДЕНАТА
Докторска дисертација**

Источно Сарајево, 2023.

Библиографски подаци:

УДК

Научна област хуманистика

Научно поље језици и књижевности

Ужа научна област специфични језици, лингвистика

Институција Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет

Ментор рада Доц. др Ана Јовановић

Коментор рада Проф. др Милош Ковачевић

Број страница 212

Број слика 15 (графикони у сликама)

Број табела 7

Број прилога -

Број литературних референци 157

Датум одбране

Комисија за одбрану:

1. Проф. др Милош Ковачевић
2. Доц. др Ана Јовановић
3. Доц. др Ђин Сјаолеи (Jin Xiaolei)

Рад је одложен у библиотеци Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву

АНАЛИЗА НЕГАТИВНОГ ТРАНСФЕРА СА МАТЕРЊЕГ НА КИНЕСКИ ЈЕЗИК У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ СРБОФОНИХ СТУДЕНАТА

РЕЗИМЕ

Предмет овог истраживања је сфера утицаја српског као матерњег језика (J1) у процесу учења кинеског језика (циљног језика), манифестованог у писаној продукцији студената основних студија двојног студијског програма Кинеског и енглеског језика и књижевности на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Резултати анализе требало би да служе као својеврстан оријентир за будуће наставнике који раде са србофоним ученицима, али и као приручник србофоним ученицима кинеског језика.

Циљ рада огледа се у томе да се понуди систематична анализа и класификација лексичких, семантичких, синтаксичких и осталих грешака које праве матерњи говорници српског језика током учења кинеског језика, да се утврди поријекло грешака у намјери да се њихова појава спријечи, те да се ублажи појава фосилизације грешака. Дидактичко-методички значај анализе лежи у томе да се представе и систематски анализирају резултати квалитативног и квантитативног истраживања, те да се укаже на потенцијалне методичке стратегије које би допринијеле томе да настава кинеског језика за србофоне студенте буде ефикаснија, да се током процеса наставе спријече одређене грешке које се могу предвидјети, те да се олакша и поједностави процес учења кинеског језика из перспективе србофоних ученика.

Емпиријско истраживање, чији су резултати представљени у овој дисертацији, имало је своју квантитативну као и квалитативну компоненту. Истраживање је рађено на писаној продукцији, односно анализирано је преко 880 аутентичних студентских радова, а након детаљне анализе приступили смо идентификацији, описивању, објашњавању и евалуацији грешака, ослањајући се све вријеме на теоријске основе дисциплина као што су анализа грешака и контрастивна лингвистика, а све у оквиру теорије о ученичком међујезику.

Кроз ово истраживање доказане су, односно у потпуности потврђене почетне хипотезе: да је трансфер у писаној продукцији на кинеском језику код србофоних говорника присутан на свим нивоима студија, односно код студената свих нивоа језичке компетенције, као и да грешке присутне у међујезику студената нису у већини случајева узроковане искључиво незнањем граматичких правила кинеског језика, већ су посљедица интерференције или трансфера из српског или енглеског језика. Дјелимично су потврђене хипотезе о томе да се негативни језички трансфер може манифестовати на свим лингвистичким нивоима, као и да се са порастом језичке компетенције број грешака у студентском међујезику смањује.

Кључне ријечи: анализа грешака, језичка интерференција, језички трансфер, кинески језик, матерњи језик, семантика, синтакса, српски језик, циљни језик

ANALYSIS OF NEGATIVE TRANSFER FROM THE MOTHER TONGUE TO CHINESE IN THE WRITTEN PRODUCTION OF SERBIAN – SPEAKING STUDENTS

ABSTRACT

The subject of this research is the area of influence of Serbian as a mother tongue (L1) in the process of learning the Chinese language (target language), manifested in the written production of undergraduate students of the dual study program of Chinese and English language and literature at the Faculty of Philosophy of the University of East Sarajevo. The results of the analysis should serve as an orientation tool for future teachers who work with Serbian-speaking students, but also as a manual for Serbian-speaking students of the Chinese language.

The aim of the thesis is to offer a systematic analysis and classification of lexical, semantic, syntactic and other errors made by native speakers of the Serbian language during learning Chinese, to determine the origin of the errors in order to prevent their occurrence and to mitigate the occurrence fossilization of errors. The didactic-methodical importance of the analysis lies in presenting and systematically analyzing the results of qualitative and quantitative research, and in pointing out potential methodological strategies that would contribute to making Chinese language teaching for Serbian-speaking students more effective, to prevent certain mistakes during the teaching process that can be predicted, and to facilitate and simplify the process of learning Chinese from the perspective of Serbian-speaking students.

The empirical research, the results of which are presented in this dissertation, had its quantitative as well as qualitative component. The research was done on written production, i.e. over 880 authentic student papers were analyzed, and after a detailed analysis, we started identifying, describing, explaining and evaluating errors, relying all the time on the theoretical foundations of disciplines such as error analysis, contrastive linguistics, and all within the framework of the theory of student interlanguage.

Through this research, the initial hypotheses were proven, i.e. fully confirmed: that transfer in written production in Chinese among Serbian-speaking students is present at all levels of study, that is, among students of all levels of language competence. Also, through this research, we have confirmed the hypothesis that errors present in the interlanguage of students are not in most cases caused solely by not knowing the grammatical rules of the Chinese language, but are also the result of interference or transfer from the Serbian or English language. The hypotheses that negative language transfer can be manifested at all linguistic levels were partially confirmed, as well as the hypothesis that the number of errors in the student's interlanguage decreases with the increase in language competence.

Keywords: *Chinese language, error analysis, language interference, language transfer, mother tongue, semantics, Serbian language, syntax, target language*

ЗАХВАЛНИЦА

Велику захвалност дугујем својој менторки, професорици Ани Јовановић, на указаном српљењу и поштовању. Њен труд, рад и драгоцјени савјети су у великој мјери обликовали ово научно истраживање.

Захвална сам професору Милошу Ковачевићу, који ми је током докторских студија увијек несебично помагао.

Посебну захвалност осјећам према мојим пријатељима и колегама, јер су ме увијек подржавали и искрено се радовали мом напретку. Такође, једно велико хвала дугујем својим студентима без чијих доприноса ово истраживање не би било могуће.

Дисертацију посвећујем мојој породици, а посебно оцу и мајци, јер су увијек вјеровали у мене.

Садржај

1. Увод.....	1
1.1. Предмет и циљеви дисертације	1
1.2. Почетне хипотезе истраживања	2
1.3. Методолошки приступ истраживању	2
1.4. Корпус и информанти	3
1.5. Структура дисертације.....	4
2. Теоријски дио истраживања	5
2.1. Матерњи језик/први језик или J1	5
2.2. Билингвизам и мултилингвизам; J2 и J3	6
2.2.1. Други језик или J2	8
2.2.2. Трећи језик или J3.....	11
2.3. Основни појмови везани за учење и усвајање језика.....	14
2.3.1. Појмови учења и усвајања језика	14
2.3.2. Усвајање другог језика и усвајање страног језика	15
2.3.3. Природно усвајање другог језика насупрот усвајања другог језика кроз образовање.....	17
2. 4. Водеће лингвистичке теорије о усвајању и учењу J1, J2, J3.....	18
2.4.1. Бихевиористичка теорија.....	18
2.4.2. Нативистичка/генеративна теорија	21
2.4.2.1. Крашенових пет хипотеза	23
2.4.3. Когнитивистичка теорија (Пијаже)	26
2.4.4. Теорија која даје предност значају околине приликом усвајања језика	28
2.4.4.1. Шуманове теорије пидинизације и акултурације	29
2.4.5. Интеракционистичке теорије о усвајању језика	30
2.4.6. Теорије о усвајању и учењу трећег језика (J3)	31
2.5. Кинески као други/страни језик – историја и развој научне области.....	32
2.5.1. Историја, разлози и развој истраживања методике наставе кинеског језика као другог/страног језика	33
2. 6. Контрастивна лингвистика	41
2.6.1. Контрастивна анализа.....	42
2.6.1.1. Интерференција.....	44
2.6.1.2. Микроконтрастивна и макроконтрастивна лингвистика.....	46
2.6.1.3. Лингвистички модели и контрастивна анализа синтаксе.....	47
2.6.1.5. Лексичка контрастивна анализа	51
2.6.1.5.1. Контрастивна лексичка морфологија	53

2.6.1.5.2. Контрастивна лексичка семантика	54
2.6.1.7. Хипотезе јаке верзије и слабе верзије контрастивне анализе.....	61
2.6.1.8. Критика и мане контрастивне анализе	62
2.7. Анализа грешака	64
2.7.1. Етапе АГ	66
2.7.2. Грешке у АГ	69
2.7.3. Третман и исправљање грешака.....	73
2.7.4. Педагошка и научна релевантност и критика АГ	76
2.8. Међујезик	78
2.8.1. Одлике међујезика	79
2.8.2. Селинкерова теорија о пет централних процеса.....	82
2.8.3. Истраживања о међујезику и анализи грешака у Кини.....	84
2.8.4. Допринос и критика теорије о међујезику	86
2.9. Језички трансфер.....	87
2.9.1. Врсте трансфера – опште карактеристике	90
2.9.2. Фактори који утичу на појаву трансфера.....	95
2.9.2.1. Лингвистички фактори.....	95
2.9.2.1.1. Међујезичка сличност (Crosslinguistic Similarity).....	96
2.9.2.1.2. Области кориштења језика (Area of Language Acquisition and Use)	97
2.9.2.1.3. Учесталост кориштене језичке структуре, скорошњост кориштења језика, истакнутост језичке структуре (Frequency, Recency, and Salience)	98
2.9.2.1.4. Означеност и прототипичност (Markedness and Prototypicality)	101
2.9.2.1.5. Лингвистички контекст (Linguistic Context)	101
2.9.2.2.1. Фактори когниције, пажње и развоја	102
2.9.2.2.2. Ниво когнитивне зрелости.....	102
2.9.2.2.3. Развојни и универзални процеси језичког усвајања	103
2.9.2.2.4. Когнитивне способности за учење језика	104
2.9.2.2.5. Пажња ученика и свијест о језику	104
2.9.2.3. Фактори повезани са кумулативним језичким искуством и знањем.....	106
2.9.2.3.1. Узраст ученика	106
2.9.2.3.2. Дужина, учесталост и интензитет изложености језику	107
2.9.2.3.3. Дужина боравка у земљи гдје је тај језик изворни	107
2.9.2.3.4. Општи ниво познавања језика	108
2.9.2.3.5. Број и редослијед усвајаних језика.....	109
2.9.2.4. Фактори везани за окружење у ком се учи	109
2.9.2.5. Фактори везани за кориштење језика.....	110
2.9.3. Језички трансфер у контексту учења кинеског као другог/страног језика	111

3. Емпиријски дио истраживања	114
3.1. Корпус, информанти и садржај	114
3.2. Језички трансфер у сфери лексике	117
3.2.1. Калкови (сложенице и фраземе).....	117
3.2.2. Лажни синоними.....	121
3.2.3. Грешке колокација.....	139
3.2.3.1. Колокације у релацији субјекат + предикат	140
3.2.3.2. Колокације у релацији придјев/именица (као премодификатор) + именица	141
3.2.3.3. Колокације у релацији глагол + објекат	142
3.2.4. Погрешна врста ријечи	148
3.3. Језички трансфер у сфери синтаксе.....	150
3.3.1. Опште о категоријама.....	150
3.3.1.1. Ред ријечи (линеаризација)	150
3.3.1.2. Грешке настале услед изостављања или избјегавања елемената којих нема у J1	152
3.3.1.3. Грешке настале услед додавања сувишних елемената по узору на J1 ..	152
3.3.1.4. Концептуални трансфер.....	153
3.4. Анализа грешака према граматичким категоријама	153
3.4.1. Прилози и прилошке одредбе	153
3.4.2. Упитне реченице (замјеничка питања)	155
3.4.3. Композиција атрибута	156
3.4.4. Глаголске и придјевске допуне у кинеском језику	158
3.4.5. Пресликавање падежних конструкција; конструкције датива и акузатива	162
3.4.6. Приједлози	165
3.4.7. Посебне врсте предиката	168
3.4.8. Везник 和, односно 和 /hé/.....	170
3.4.9. Изостављање субјекта.....	171
3.4.10. Граматички род	172
3.4.11. Аспектуална партикула 了 /le/	173
3.4.12. Класификатори.....	175
3.4.13. 把 /bǎ/ реченице.....	176
3.4.14. Структурална партикула 的 /de/	177
3.5. Анализа статистичких података.....	178
4. Закључак.....	182
5. Анкетирање информаната	187

6. Литература.....	191
7. Биографија кандидата	201

Текст на кинеском лекторисале:

1. Др Ву Лијенђун, матична институција Мијенјанг Шифан факултет (ориг. 绵阳师范学院 /Miányáng shīfàn xuéyuàn/), научна област: класична кинеска књижевност, тренутно ради на Универзитету у Источном Сарајеву (од 2018. године).
2. Др Цуи Сијунгунг, матична институција Шандуншка висока стручна школа за спољну трговину (ориг. 山东外贸职业学院 /Shāndōng wàimào zhíyè xuéyuàn/), научна област: лингвистика кинеског језика, тренутно ради на матичној институцији.

Консултант за статистику:

1. Мр Милица Драгаш, професор математике и физике, ужа научна област физика, Катедра за физику, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву

Листа скраћеница

дп – дословно преведено

нз – намјеровано значење

пр – правилно (на кинеском језику правилно)

ст. парт. – структурална партикула

асп. парт. – аспектуална партикула

ХСК + број – 汉语水平考试 /hànyǔ shuǐpíng kǎoshì/ међународни стандардизовани испит којим се тестира и оцјењује знање кинеског језика. Број поред скраћенице је број нивоа који је информант положио (1 најнижи, 6 највиши могући ниво)

Број + Г – број представља годину студирања (од 1. до 4), Г ријеч година

ИКК – информанти користе као

КА – контрастивна анализа

АГ – анализа грешака

1. Увод

1.1. Предмет и циљеви дисертације

У последњих неколико деценија, тренд истраживања утицаја матерњег или неког другог (на)ученог језика на циљни језик је постао фокусна тачка многих лингвиста. Не само да су оваква истраживања допринијела бољем разумијевању језичких и метајезичких система те схватању међујезичког утицаја у процесу усвајања неког новог језика, него су била и покретач многих промјена које су се десиле у сфери језичке методике. Педагошке импликације које проистичу из таквих истраживања увелико доприносе развоју бољег приступа настави страних језика.

Предмет ове студије биће управо истраживање утицаја српског као матерњег језика (у наставку рада J1) у процесу учења кинеског језика, манифестованог у писаној продукцији студената основних студија двојног студијског програма Кинеског и енглеског језика и књижевности на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Истраживање је спроведено уз признавање и потенцијалног утицаја енглеског језика у процесу усвајања кинеског језика код ових србофоних информаната, јер је енглески језик као други језик информаната неминовно морао бити и фактор разматрања у овом раду, без обзира на то што је фокус на негативном трансферу из матерњег односно српског језика.

Осим теоријског дијела рада у ком ћемо појаснити основне теоријске принципе и концепте везане за усвајање и учење страних језика, као и међујезичку интерференцију, анализу грешака и језички трансфер, надамо се да ће циљ дисертације бити достигнут кроз резултате добијене из емпиријског дијела истраживања и анализу грешака из репрезентативног корпуса. Управо та анализа ће бити срж ове дисертације, пропраћена дескриптивном компаративном методом, а затим и интервјуисањем студената. Сваки засебни дио овог рада има за циљ да одговори на неколико различитих питања и њихових потпитања, попут: Да ли, на којим нивоима, те у ком интензитету може да се идентификује појава трансфера између ових језика? Који су механизми трансфера у овим случајевима? Да ли је могуће, и на који начин, спријечити појаву трансфера?

Резултати анализе требало би да служе као својеврстан оријентир за будуће наставнике који би предавали србофоним ученицима кинеског језика, али и за саме ученике, односно студенте кинеског језика. Циљ рада огледа се у томе да се понуди

систематична анализа и класификација интерлингвалних лексичких, семантичких, синтаксичких и осталих грешака које праве матерњи говорници српског језика током учења кинеског језика, да се утврди поријекло грешака у намјери да се њихова појава ублажи а број грешака смањи, те да се спријечи фосилизација грешака. Дидактичко-методички значај анализе лежи у томе да се представе и систематски анализирају резултати квалитативног и квантитативног истраживања, те да се укаже на потенцијалне методичке стратегије које би допринијеле томе да настава кинеског језика за србофоне студенте буде ефикаснија, да се током процеса наставе спријече одређене грешке које се могу предвидјети, те да се олакша и поједностави процес учења кинеског језика из перспективе србофоних ученика.

1.2. Почетне хипотезе истраживања

1. Трансфер у писању на кинеском као страном језику код србофоних говорника биће присутан како на нижим нивоима студија, тако и код студената који имају виши ниво познавања језика.

2. Грешке присутне у међујезику¹ студената нису у већини случајева узроковане искључиво незнањем граматичких правила кинеског језика, већ су последица интерференције или трансфера из српског или енглеског језика. Највећи број грешака у корпусу биће интерлингвалног карактера.

3. Број грешака у студентском међујезику ће се смањивати што је веће знање трећег језика, односно са порастом компетенције у циљном језику.

4. Негативни језички трансфер се може манифестовати на свим лингвистичким нивоима. Лексички трансфер јесте најчешћи код типолошки сродних језика, али његов утицај није занемарљив ни код језика који су типолошки различити (Jarvis & Pavlenko, 2008).

1.3. Методолошки приступ истраживању

Емпиријско истраживање у овом раду је комбинација квантитативне и квалитативне методе научне анализе, у којој смо на великом броју радова спровели лекторско прегледање и изоловање грешака, а затим и класификацију грешака у групе,

¹ Међујезик је специфичан феномен који се појављује у процесу учења циљног језика, гдје ученик кроз стратегије учења и језик којем је изложен формира специфичан језички систем који није ни матерњи ни циљни језик али има одлике оба, те се развија и мијења у складу са прогресом учења циљног језика (Liu, 2002/2015: 21). Овом феномену ће касније у раду бити посвећено цијело поглавље.

уз увиђање начина, мјеста и интензитета језичког трансфера. Анализа је рађена искључиво на писаној продукцији студената са четири године основних студија двојног студијског програма Кинески и енглески језик и књижевности. Пропратне информације добијамо у другом дијелу истраживања, односно из студентског анкетирања и интервјуа.

1.4. Корпус и информанти

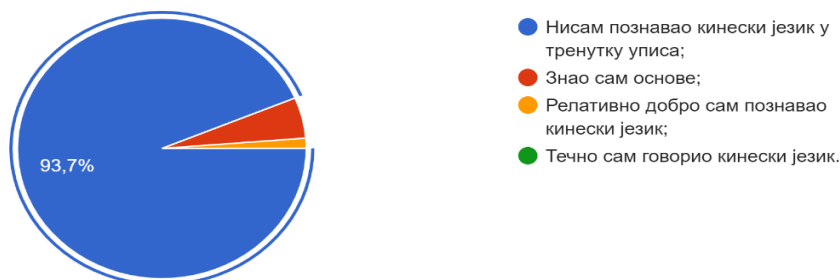
Корпус за ову анализу прикупљан је у оквиру предмета *Савремени кинески језик 1–8*, који је обавезни предмет током свих осам семестара студијског програма Кинески и енглески језик и књижевности у склопу Катедре за синологију Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву. Корпус је сакупљан у току двије академске године: 2019/2020, 2020/2021. Укупно, у анализу је укључено преко 880 кратких радова у форми есеја или изолованих реченица, што сматрамо изузетно репрезентативним материјалом за истраживање поготово ако се у обзир узме чињеница да је корпус прикупљан на свакој години студија, од прве до четврте године, у периоду од два семестра.

С обзиром на чињеницу да смо се определијели искључиво за писану продукцију студената, радови су били најчешће у форми есеја или превода, а било је релативно лако пратити и идентификовати мјеста трансфера која се понављају из једне генерације у другу. Такође, кроз упитник који је попунило 79 активних студената² чије смо радове узимали у обзир, сазнали смо да је већина студената на овом студијском програму, чак 93,7% испитаних, уписала студијски програм без предзнања кинеског језика, што може да нас доведе до закључка да на грешке које су у анализама уочене и идентификоване као посљедица трансфера нису утицали неки претходни наставни материјали или наставници језика, што би значајно отежало ситуацију идентификације поријекла одређене грешке.

² У стварању корпуса је учествовало 78 студената. Пошто је анкета послата на заједничку групу, грешком је попунио и неко чији радови нису ушли у обим корпуса.

Графикон 1: Изјашњавање у вези са познавањем кинеског језика

У тренутку уписа на овај студијски програм, своје знање кинеског језика оцијенио бих као:
79 одговора



Дакле, ово истраживање се бавило писаном продукцијом студената који кинески језик уче као нови језик, на различитим нивоима њихове језичке компетенције. Осим радова, релевантни су били и разговори са студентима, као и резултати анкета у којима је учествовао велики број студената.

1.5. Структура дисертације

Дисертација се састоји из два основна дијела, теоријског и емпиријског дијела истраживања, уз њима припадајућа потпоглавља. Као дио дисертације приложили смо и трећи сегмент, односно резултате интервјуисања студената који су учествовали у корпусу.

У оквиру теоријског дијела истраживања представили смо водеће теорије о усвајању и учењу језика, контрастивној анализи, анализи грешака, концепту међујезика те језичког трансфера, осврћући се често и на конкретан случај поменутих теорија у контексту кинеског језика.

У другом дијелу рада представили смо резултате емпиријског истраживања. Емпиријско истраживање чији су резултати представљени у овој дисертацији имало је своју квантитативну као и квалитативну компоненту. Истраживање је рађено на писаној продукцији, односно анализирано је преко 880 аутентичних студентских радова, а након детаљне анализе приступили смо идентификацији, описивању, објашњавању и евалуацији грешака, ослањајући се на теоријске основе дисциплина поменутих у теоријском дијелу. Резултате истраживања сумирали смо статистичком анализом, као и закључним мишљењем о потврђености почетних хипотеза и значају истраживања.

Трећи дио, анкетирање студената, својеврсна је повратна информација информаната на чијим се радовима спроводило истраживање. Замисао иза тог сегмента рада била је да се и сами информанти изјасне о личним искуствима везаним за свјесне или несвјесне процесе који се тичу негативног трансфера у кинеском језику.

2. Теоријски дио истраживања

2.1. Матерњи језик/први језик или J1

У литератури постоје различита тумачења термина „матерњи језик” те се понекад овај концепт „матерњег језика” назива и „први језик”, „примарни језик”, „изворни језик”, а често се у страној литератури означава и скраћеницом L1 (language one, даље у раду J1). Бугарски је о матерњем језику писао као о „језику који је неко лице најприје научило (уколико он није касније замијењен) и са којим се појединац самоидентификује” (Bugarski, 2003: 116). Према његовим ријечима, осим ове најадекватније опште дефиниције постоје и други аспекти који могу бити одлучујући фактор у смислу тога шта се може сматрати матерњим језиком: „појам матерњег језика може се разложити у неколико компоненти и дефинисати по поријеклу, односно редослиједу усвајања (први научени језик), степену знања (језик који се најбоље зна), функцији (језик који се најчешће користи) или идентификацији (језик који неко сам прихвата као свој матерњи, или му га други у том својству приписују)” (Bugarski, 2003: 116).

Постоје лингвисти који сматрају да су очигледне одређене нијансе у значењу када поредимо све те називе попут „први језик”, „примарни језик”, „изворни језик” и слично, али оно у чему се већина слаже јесте да је то језик научен у најранијем дјетињству, до узраста од три године (Saville – Troike 2006: 4)³. Матерњи језик није искључиво језик мајке, те, иако се те двије категорије често у реалности подударују, матерњи језик може бити и језик оца или неког трећег лица у чијој близини дијете одраста (Bugarski, 2003: 115–116).

Лиу (Liu, 2002/2015: 2), с друге стране, матерњи језик гледа кроз призму националности, па износи мишљење да је матерњи језик „језик сопствене нације”, те да је обично „матерњи језик и први језик, али ако, на примјер, говоримо о имигрантима који оду ван своје земље, односно њиховој дјечи која се роде ван своје матичне земље, тој дјечи први језик буде језик земље у којој живе, а не њихов матерњи језик”.

³ Превод ауторке рада.

Нема сумње у то да матерњи језик, како год га категорисали, има изузетан утицај на човјекову свијест, о чему и Бугарски пише говорећи да постоји „јака спрега између првог наученог језика и личности” (Bugarski, 2003: 114). Оно што је нама у сфери учења страних језика више интересантно јесте чињеница да су многобројна истраживања показала да је неминовно да постоји позитиван или негативан утицај матерњег језика на учење неког другог језика. Кордер говори о оваквој улози матерњег језика врло озбиљно, заступајући став да је „познавање матерњег језика когнитивни елемент у процесу учења циљног језика и може се разумно очекивати да ће пресудно утицати на редослијед развојног процеса” (Corder, 1992: 31)⁴. У овом раду матерњи језик информаната, српски језик, означаваћемо скраћеницом J1 (Језик 1).

2.2. Билингвизам и мултилингвизам; J2 и J3

Свјетска језичка идеологија је у 18. и 19. вијеку нагињала ка монолингвалним тенденцијама, односно принципу „једног језика”, што је подразумијевало да нација само кроз свој национални језик треба да испољава свој карактер, што се огледало и у јаком утицају ових тенденција у образовним системима 20. вијека (Barbosa, 2020)⁵. Билингвизам је суштински био често посматран и као девијантна појава, она која може да поремети емотивни и интелектуални развој дјетета. Такво тумачење билингвизма јесте у својој основи прикривено дејство предрасуда према мањинским популацијама, чији припадници најчешће и јесу двојезични (Bugarski, 2003: 113). Оваква визија појаве билингвизма или чак вишејезичности данас је сувишна и увелико потиснута. Сада је и више него очигледно да велики дио свјетске популације говори по неколико различитих језика на дневном нивоу (De Angelis, 2007: 2), а да је у етнички најмјешовитијим земљама свијета, попут Америке, билингвизам много чешћи социјални феномен од монолингвизма (Ricento, 2005)⁶. Међутим, ни питање шта је конкретно билингвизам није у потпуности увијек било тумачено универзално. У литератури се говори о природном, школском, културном и социјеталном билингвизму, па чак и о типовима билингвизма попут хоризонталног и вертикалног, активног и пасивног, раног или касног билингвизма итд. Оно што сматрамо релевантном дефиницијом јесте тумачење Бугарског који тврди да је билингвизам максимално и једнако знање два језика. С тог становишта, билингвал је особа која има два потпуна

⁴ Превод ауторке рада.

⁵ Исто.

⁶ Исто.

матерња језика. С друге стране, он признаје и други и новији аспект који је више социјално и функционално одређен, који признаје билингвизам као, у основи, ствар *употребе* тих језика, па је билингвал тако и особа која редовно употребљава два језика (Bugarski, 2003: 116). Многи лингвисти заступају став да се билингвализам не везује искључиво за категорију матерњег језика те билингвизам описују као знање најмање два језика. Гросџин (Grossjean, 1992: 52) за билингвизам каже да је то „редовна употреба два (или више) језика, а да су билингвисти сви они који имају потребу да користе два или више језика у својој свакодневници”⁷. Нису Бугарски (Bugarski, 2003) и Гросџин (Grossjean, 1992) једини који у својим радовима наводе да се билингвизам може односити и на појаву познавања више од два језика, што се суштински не подудара са самим називом *билингвизам*, гдје префикс *би* носи значење „два”. Де Ангелис (De Angelis, 2007) у поглављу *Терминологије недоследности* управо такво схватање тумачи као погрешно, наводећи примјере релевантних радова (Grossjean, 1992; Matthews, 1997; Myers – Scotton, 2002 према De Angelis, 2007) у којима се термин билингвизам често у потпуности поистовјећује и наизмјенично користи са термином мултилингвизам. Према ријечима ауторке, таква интерпретација ова два термина није у потпуности исправна (De Angelis, 2007: 9): „Читајући ове дефиниције – и друге овог типа које су доступне у научној литератури – имамо утисак да се ријеч двојезично (билингвално) може односити на било који језик послје Ј1, али у ствари префикс ’би-’ значи ’два’, дакле двојезичан може бити говорник само два језика, а не говорник више од два језика по дефиницији (погледати дискусију у Cenoz et al., 2003; Herdina & Jessner, 2000).”⁸ Де Ангелис прецизира и да би убудуће, без обзира на разлоге и узроке наизмјеничног кориштења ових термина, у писању радова такву праксу требало избјегавати управо због тога што се кориштењем ових термина као синонимних ствара додатна конфузија. Стога, било би пожељно представити концепт мултилингвизма.

Појам монолингвизма је најједноставније дефинисати као знање само једног језика. Појам билингвизам, као што смо претходно говорили, произвео је одређена неслагања у струци и није у потпуности достигнут консензус у погледу тога шта је универзална дефиниција, мада се генерално тумачи као знање два језика. Мултилингвизам, с друге стране, има широк спектар варијација. Постоје аутори који и билингвизам сматрају за подврсту мултилингвизма (Bugarski, 2003; Grossjean, 1992; Herdina & Jessner, 2002), а мултилингвизмом (често у литератури наведено и као

⁷ Превод ауторке рада.

⁸ Превод ауторке рада.

плурилингвизам или вишејезичност) се може сматрати и трилингвизам (тројезичност) и свака друга врста вишејезичности која је производ знања више од два језика. Де Ангелис и Селинкер прецизирају: „Вишејезични говорник говори три или више језика са јединственим језичким конфигурацијама, често у зависности од историје појединца...”⁹ (De Angelis & Selinker, 2001: 45). Термин којим се описује особа која зна више од два језика најчешће је „полиглота” (Kemp, 2009: 15). Полиглота је, дакле, особа која има „способност да користи три или више језика, било одвојено или у различитим ситуацијама мијешања језика. Различити језици се користе у различите сврхе, а компетенција се у сваком разликује у зависности од фактора као што су занимање и образовање” (McArthur 1992: 673; видјети исто у Edwards 1994; Vildomes 1963 преузето из Kemp, 2009: 15)¹⁰. Знање неколико језика не подразумева потпуну компетенцију у сваком од језика. Онај који зна више језика не мора нужно имати једнако знање или контролу над свим језицима које зна (Kemp, 2009: 15).

Иако су тенденције науке биле јако дуго фокусиране само на утицај матерњег језика у учењу страног језика или другог језика (J2), што би дало претпоставку ограниченог процеса јер се није говорило о утицају трећег, четвртог или неког следећег наученог језика (видјети De Angelis, 2007, прво поглавље), последњих неколико деценија све су чешћа истраживања о међуутицају свих научених језика код мултилингвалних говорника. Таква истраживања о међуутицају три или више језика не само да доносе нове резултате у погледу лингвистике и методике, него откривају и многе механизме који би могли заинтересовати и неуролингвисте и демистификовати многе умне процесе који су до сада били занемаривани. Ми се у нашем истраживању фокусирамо на утицај матерњег језика на процес учења кинеског језика; међутим, мора се рећи да у нашем случају кинески језик јесте циљни језик, али *није* други језик наших информаната. Стога, ваљало би сада рећи нешто више о категоријама различитих језика попут J2 и J3, уз посебан осврт на конкретно нашу ситуацију.

2.2.1. Други језик или J2

Други језик, или J2, како га најчешће означавају у стручној литератури, јесте нематерњи језик који се учи послије наученог, односно довољно усвојеног J1. „Други језик је језик који се усвоји и користи послије наученог првог језика. Рецимо, у једној регији моје земље, Синђијангу, за ујгурску и казахстанску дјецу први језик који усвајају

⁹ Превод ауторке рада.

¹⁰ Превод ауторке рада.

јесте ујгурски или казахстански. По поласку у школу додатно уче кинески језик, који постаје њихов други језик.”¹¹ (Liu, 2002/2015: 1) Када говоримо о хронолошки другом језику послје матерњег, морамо бити пажљиви код термина „други језик” и „страни језик”. Други језик је обично службени или друштвено доминантан језик потребан за образовање, запошљавање и остале основне потребе. Најчешће се везује за појам мањинских група или имиграната који говоре различитим матерњим језиком у односу на остале. Страни језик, с друге стране, не користи се нашироко у непосредној близини ученика, односно у његовом најближем друштвеном контексту, него се користи приликом путовања или других ситуација међукултурне комуникације, учи се у школи, те нема неку директну практичну примјену (Saville & Troike, 2004: 4; Liu, 2002/2015: 2). Термин други језик (J2) уопштено се користи како би се окарактерисао језик који је, у природним или вјештачким условима, (на)учен од стране имиграната или радне снаге у земљи у којој је управо тај језик национални језик; страни језик (FL) је, с друге стране, традиционално (на)учен у школи те отклоњен од било каквог природног контекста употребе (Kramsch, 2000: 315). Ове би дефиниције у данашњој глобалној атмосфери можда биле преиспитиване, поготово усљед убрзаног развоја интернета, телевизије, социјалних мрежа и других интернет платформи које отклањају препреке за несметану комуникацију и сарадњу са сваким дијелом свијета. Данас имамо тај феномен да смо непрестано окружени другим језицима у том контексту, те постоје говорници који никада нису отпутовали у земљу или регију гдје се одређени језик говори а притом су у том језику стекли изразито високу компетенцију те немају осјећај да је то „страни језик”. Просто речено, помућене су границе између формалног школског образовања и реалног утицаја одређеног језика у модерном животу. Уопштено се, дакле, о учењу другог или страног језика говори и када је тај језик учен у природном контексту, боравком у земљи у којој је тај језик изворни језик, и када се учи у формалном контексту (Second Language Acquisition) (Ellis, 1997: 3).

У конкретном случају информаната који су учествовали у стварању нашег корпуса, њихов други језик, тј. J2, како ће убудуће бити означаван, јесте енглески језик. Енглески језик је и дио њиховог двојног студијског програма, а наставни садржај везан за енглески језик заузима 40% од укупног садржаја програма њиховог основног студија

¹¹ Превод ауторке рада.

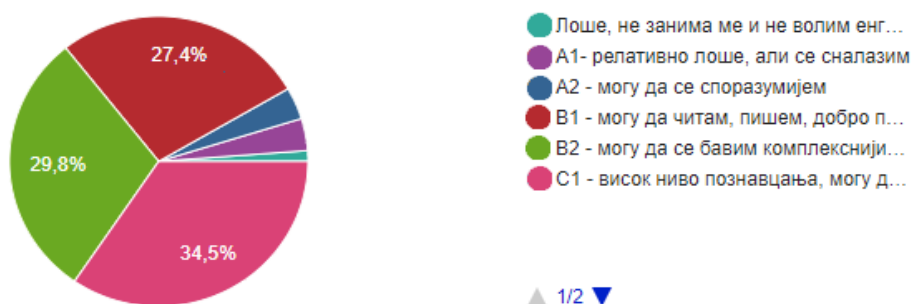
(Кинески и енглески језик и књижевност)¹². Анкета у којој су учествовала 84 активна студента, од којих је 78 њих дало допринос корпусу који смо анализирали, упућује на изразито високу компетенцију у енглеском језику, те је од 84 студента чак њих 92% познавање енглеског језика у тренутку уписивања на студијски програм оцијенило као изразито добро (опцију „Могу да читам, пишем, добро познајем основе” је изабрало 27,4% студената, опцију „Могу да се бавим комплекснијим стварима, да читам тежу литературу, да се течно изражавам” одабрало је њих 29,8%, док је опцију „Висок ниво познавања, могу да остварим потпуну комуникацију” одабрало 34,5% студената). Друга анкета (графикон 3) коју смо спровели међу студентима, у којој је учествовало 89 испитаника чији су радови и чинили корпус, показује нам да већина студената (њих 94,4%) енглески језик сматрају својим другим језиком. Како бисмо предупредили одређене дилеме на тему тога шта је стандард за бирање неког језика као другог, поставили смо два услова – језик који најбоље познајем и језик који најдуже учим; те су студенти били слободни да одаберу или сами предложе језик за који сматрају да испуњава ове услове у њиховој конкретној ситуацији.

Графикон 2: Изјашњавање у вези са познавањем енглеског језика

Како бисте процијенили сопствено познавање енглеског језика у тренутку уписивања на овај програм?

 Копирај

84 одговора

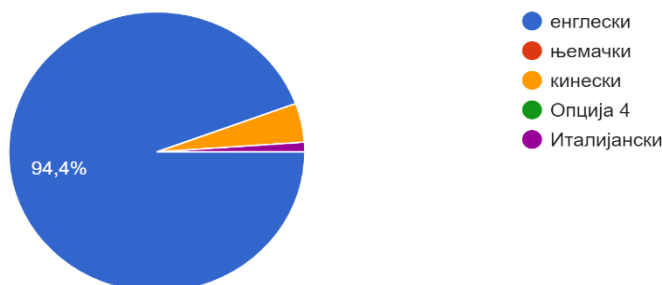


¹² Силабуси студијског програма Кинески и енглески језик и књижевност могу се преузети на страници <https://ff.ues.rs.ba/o-studijskom-programu-kineski-i-engleski-jezik-i-knjizevnost/> [датум последњег приступа: 20. 5. 2022].

Графикон 3: Изјашњавање у вези са другим језиком

Сматрам да је тренутно, после матерњег језика, мој други језик (језик који најбоље познајем и најдуже учим) :

89 одговора



2.2.2. Трећи језик или J3

У случају наших студената који су радовима учествовали у корпусу морамо признати да није најлакши задатак био утврдити њихов трећи језик, J3 (Language 3). Опште је позната чињеница да се енглески језик у образовном систему БиХ учи од најранијег доба, да је то први страни језик који се учи, и да у њему наши студенти имају највећу компетенцију, па би се са сигурношћу дало рећи да је, изузев матерњег, најдоминантнији језик енглески. Њихову компетенцију доказује и анкета изнад, у којој се 94,4% студената изјаснило да јако добро познаје енглески језик. Разлог због којег је генерално тешко процијенити нечији J3 јесте и у вишедеценијском сврставању трећег научног језика у подврсту J2. Врло је јасно да у научној литератури која се бави овом тематиком постоје различита схватања шта је заправо J3, првенствено у погледу тога да ли је J3 категорија сама за себе или само једна поткатегорија J2 (погледати Ellis, 1994). Рецимо, у кинеској литератури везаној за тему учења кинеског као страног језика неки од водећих стручњака у области усвајања другог/трећег/страног језика и даље J3 узимају за врсту J2 (Liu, 2002/2015: 2; Wang, 2009/2016: 3). Ванг експлицитно износи такво мишљење: „То нам онда говори да се 'други језик' природно односи и на трећи, четврти и све остале језике, уколико се деси таква ситуација.”¹³ (Wang, 2009/2016: 3).

Оно што додатно доприноси компликованости ситуације јесте и чињеница да, ако разматрамо ставове одређених стручњака у области усвајања трећег језика и усвајања страног језика, схватићемо да нису сви заговорници теорије да се језици, односно J1, J2, J3 итд. одређују искључиво према критеријуму доминације језика над осталим језицима у погледу компетенције; а исто тако има много њих који су против

¹³ Превод ауторке рада.

теорије да се класификација језика одређеног појединца заснива на хронолошком реду учења различитих језика.

Де Ангелис (De Angelis, 2007: 10) подсјећа на недоследности које се дешавају услед ових проблема са терминологијом: „На примјер, можемо размотрити како се језик – који се учи – наводи у литератури. До сада су истраживачи други језик називали J2, а сваки сљедећи језик који није изворни као J3, J4 или JX. Трећи или додатни језик који свакодневно користимо често се назива J3, без обзира на то да ли је то трећи, четврти или шести језик по редослиједу. Неки истраживачи означавају језике према редослиједу усвајања (J3, J4 или J6), не узимајући у обзир питање нивоа знања тих језика. Ова ситуација се додатно компликује када студије укључују билингвалне одрасле или дјецу. Понекад не постоји јасна разлика између дјетета које је билингвално и учи трећи језик, и одрасле особе која је већ научила други језик а која тренутно учи трећи језик: сви се они сматрају ученицима трећег језика или мултилингвалним ученицима.“¹⁴

Нејасне границе су, наравно, врло проблематичне јер стварају потенцијалну опасност од уопштавања резултата истраживања која би заправо требало да буду ограничена на одређени подкуп ученика. Дакле, нијансе које могу чинити знатну разлику у процесу класификовања одређеног језика могу бити много компликованије него што би се то дало замислити. Постоје два основна принципа која се примјењују у научној литератури овог типа, а то су принцип доминације језика над осталим језицима у смислу компетенције у датом језику, без обзира на његов редослијед у односу на вријеме учења, те принцип класификације језика по угледу на хронолошки редослијед учења тог језика у односу на друге научене језике. Хамарберг (Hammarberg, 2001: 22) има веома практично виђење термина „трећи језик” или J3: „Појам трећег језика (J3) овдје се користи у смислу који се односи на устаљене појмове првог и другог језика (J1, J2). Језици који се стекну након првог језика (или првих језика, у случају двојезичности код дјеце) обично се називају другим језицима; особа може стећи један или више J2. Да бисмо добили основу за дискусију о ситуацији полиглота, овдје ћемо користити израз J3 за језик који се тренутно усваја, а J2 за било који други језик који је особа стекла након J1. Треба напоменути да J3 у овом техничком смислу није нужно једнак језику број три по редослиједу усвајања.”¹⁵

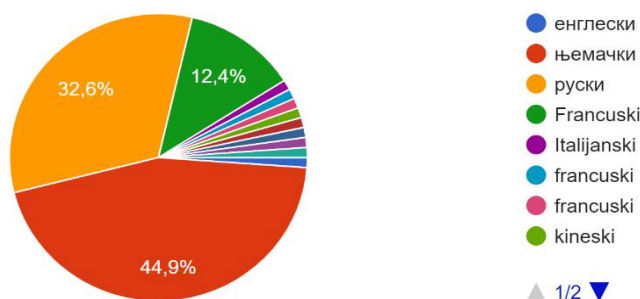
¹⁴ Превод ауторке рада.

¹⁵ Превод ауторке рада.

Узевши у обзир наш конкретан случај да су информанти чији се писани материјал користи као корпус за анализу раније кроз школски систем осим енглеског језика учили њемачки, руски или неки други страни језик, јасно је да се не можемо држати принципа хронолошког реда по ком су се учили језици и на тај начин одређивати њихов Ј3, јер у том случају не бисмо имали један јединствени обим истраживања. Погледајмо разноликост резултата анкетирања студената на ову тему (графикон 4), у коме се 89 студената изјаснило по питању који је то језик који су хронолошки учили после матерњег – неки од датих одговора су енглески, њемачки, руски, француски, италијански, кинески. Међутим, то што се неки језик почео учити прије неког другог језика не мора да значи да особа има најбољу компетенцију у том језику те, иако је неки језик био хронолошки други по реду, разне околности су потенцијално довеле до тога да језик никада није усвојен или да је језичка компетенција у том језику занемарљива (погледати графикон 3, у ком су исти ови испитаници одабрали енглески језик као језик који најбоље познају).

Графикон 4: Изјашњавање у вези са другим ученим језиком (хронолошки, по реду)¹⁶

Други страни језик који сам у животу учио је :
89 одговора

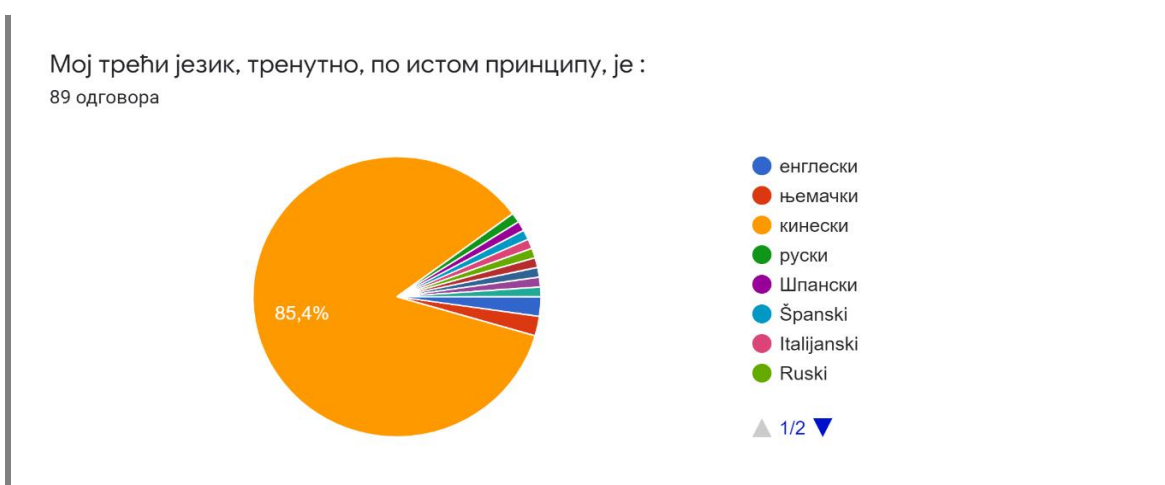


Хамарберг је управо у својим истраживањима увео термин *background languages* (претходни језици) за све језике (укључујући притом и матерњи језик или Ј1) који су научени или учени раније, односно прије изложености новом циљном језику који се тек учи. У научној литератури везаној за језички трансфер врло често сусрећемо термине попут „source language”, што би се могло превести као изворни језик, и „target language”, односно циљни језик. Ово је практично рјешење из неколико разлога: прије свега, узимамо у обзир конкретан језик који је заслужан за појаву трансфера; затим,

¹⁶ Приликом одговарања на ову анкету студентима је дата могућност да сами допишу и језик који није понуђен у примарној анкети. Стога су неки одговори написани ћиричним а неки латиничним писмом, а то је и разлог што се у анкети понавља одговор „француски”.

немамо оптерећење класификације језика за сваког појединачног информанта. Још један разлог због којег категорија J2, J3 и осталих језика који се уче кроз живот није увијек врло јасно омеђена јесте управо чињеница да је језик жива ствар, те да док год се учи наша компетенција у датом језику може да расте. Исто тако, уколико се језик занемари, знање језика опада. Стога сматрамо да би у нашем случају било погрешно базирати се искључиво на хронолошком редослиједу учења језика, без размишљања о нивоу знања језика или учесталости његовог кориштења у свакодневном животу. За овај рад ћемо, у складу с тим, скраћеницу J3 користити за кинески језик. Приликом анкетирања студената на ову тему, од 89 студената њих 85,4% је кинески језик изабрало као свој трећи језик иако смо у анкетирању већ видјели да то није хронолошки трећи учени језик већине анкетираних (графикон 5). Стандард за одабир трећег језика јесте да језик задовољава исте услове као и код изјашњавања по питању другог језика (језик који најбоље познајем и најдуже учим).

Графикон 5: Изјашњавање у вези са трећим језиком¹⁷



2.3. Основни појмови везани за учење и усвајање језика

2.3.1. Појмови учења и усвајања језика

У истраживањима везаним за стицање знања другог или осталих језика често се помињу двије врсте процеса – *усвајање* и *учење* језика. Ванг (Wang, 2009/2016: 4) се позива на Крашена (Krashen, 1981, 1982) када говори о ова два механизма, те тврди да су то два потпуно различита, независна процеса стицања знања језика. Он тврди да је разлика у томе да је „усвајање језика” неформални процес (非正式/ fēi zhèngshì), који је

¹⁷ Приликом одговарања на ову анкету студентима је дата могућност да сами допишу одговор везан за избор језика, те су стога неки од одговора написани латиничним писмом.

сличан процесу који се дешава када дијете усваја свој матерњи језик; док је „учење језика” формални процес (正式/ zhèngshì) који се дешава у контролисаним условима учионице, што најчешће и јесте ситуација везана за учење другог језика. Већина одраслих људи који уче други језик уче управо под тим контролисаним условима. Ванг даље појашњава да је усвајање подсвјестан процес (下意识/ xiàyìshí) док је учење свјестан процес (有意识/ yǒuyìshí), а да се ови механизми могу интерпретирати и као имплицитно учење (内隐学习/ nèiyǐn xuéxí) и експлицитно учење (外显学习/ wàixiǎn xuéxí). Дакле, „усвајање” језика би био један спонтани, природнији процес, док је „учење” језика контролисана категорија која подразумева свјесно сазнавање, освјештавање и кориштење граматичких структура.

С друге стране, Елис (Ellis, 1985а у Wang, 2009/2016: 5) тврди да се у реалности тешко прави разлика између ова два концепта, те ни да назив „усвајање” није исто тумачен од стране свих који се баве теоријом учења језика. Стога, он често у својој научној литератури наизмјенично користи оба термина сматрајући да познавање другог језика подразумева и подсвјесне и свјесне процесе стицања знања, и природну средину у којој се учи као и контролисане услове учења у формалном окружењу. Ми се суштински слажемо са овом теоријом јер је понекад заиста тешко разлучити шта је „усвојено” а шта „научено”, поготово у модерном свијету гдје смо константно окружени медијским утицајем разних земаља чије језике учимо. Такође, велики број наших информаната је одређено вријеме провео у Кини, учећи у контролисаним условима у учионици, али и усвајајући знање кроз свакодневне животне ситуације, те је стога ова Елисова теорија за нас још и прихватљивија. Детаљније о дистинкцији између ова два појма, везано за теорију коју је предложио Крашен (Krashen, 1982: 10–32), говорићемо у поглављима *Нативистичке/генеративне теорије* и *Крашенових пет хипотеза* (поглавље 4.2.1).

2.3.2. Усвајање другог језика и усвајање страног језика

Потребно је поменути и разлику између *усвајања другог језика* и *усвајања страног језика*, гдје заиста постоје одређене нијансе различитости у погледу околине у којој се уче ови језици. Усвајање другог језика, како то потенцира Елис (Ellis, 1994: 11, 12), заснива се на учењу циљног језика у земљи у којој се циљни језик говори; у тој земљи тај језик је комуникативно средство, самим тим и комуникативно средство оног који учи. С друге стране, учење страног језика би подразумевало усвајање циљног

језика у земљи у којој се тај језик не говори, гдје се он не сматра комуникативним средством за већину становништва и обично се са њим сусрећу у учионици. Та врста дистинкције битна је управо због окружења у ком се нови језик учи, јер то подразумева и другачије принципе онога шта се учи и како се учи. Ванг притом тумачи ово виђење као да то „нису два различита типа језика него двије различите околности у којима се учи језик” (Wang, 2009/2016: 5). Ван Патен (Van Patten 1990: 240) у својим истраживањима о односу ова два концепта првенствено спори чињеницу да уопште постоји научни консензус о томе шта ова два концепта представљају, наводећи да многи еминентни истраживачи ове тематике сматрају да је учење страног језика заправо подврста учења другог језика. Ван Патен, с друге стране, има донекле ограниченију перцепцију ова два система те говори да учење другог језика никако не може у потпуности „обухватити” учење страног језика. Његова теорија се базира на томе да се дистинкција ова два концепта заснива на језичком контексту, процесу и производу (Van Patten, 1990: 242).

Језички контекст је специфични социјални контекст у ком долази до кориштења одређеног језика, те он има изразит утицај на квалитет и квантитет језичке интеракције. Ванг (Wang, 2009/2016: 6) је тумачио Ван Патеново виђење двије кључне врсте контекста – контекст страног језика и контекст другог језика на следећи начин: Контекст страног језика огледа се у појави учења језика у земљи у којој се тај језик примарно не говори и није комуникативно средство становништва, као рецимо када особа у Америци учи француски језик; с друге стране, контекст другог језика је ситуација у којој се онај који у том тренутку учи дати језик налази у земљи у којој се тај језик говори или користи на неком друштвеном или административном нивоу.

Ван Патен (Van Patten 1990: 242) је *језички процес* који чини дистинкцију у овим случајевима окарактерисао у двије категорије – психолингвистички и психосоцијални процес кроз који ученик пролази при стицању знања у одређеном језику. Психолингвистички процес се тиче сопственог начина изградње граматичког система из језика који нас окружује, односно језичког прилива (енг. input), док се психосоцијални процеси тичу околности које доводе до тога да разумијемо зашто и како се понашамо на одређени начин у току говорног чина. Према његовом тумачењу, оба ова процеса ће одиграти велику улогу у стицању способности језичке интеракције и њеном евентуалном квалитету. Дакле, можемо интерпретирати његову теорију на следећи начин: метод нашег изграђивања граматичког система, али и социолингвистичког понашања, биће другачији у односу на контекст који нас

окружује, па ће се самим тим и наш ниво познавања језика разликовати у зависности од контекста у којем смо усвајали одређене језичке структуре или социолингвистичка понашања.

Језички производ, то јест производ који добијамо из учења страног језика или из учења другог језика готово увијек се разликује; односно, ниво познавања језика који се стиче под различитим околностима учења једног или другог ће неминовно бити различит. Међутим, оно у чему треба бити пажљив јесте и могућа промјењивост околности учења језика, о чему пише и Ванг (Wang, 2009/2016: 6). Не треба се ригидно и у сваком случају држати искључивих дефиниција, јер су стварне животне ситуације често много компликованије од слова на папиру. Оваква појава посебно се односи на особе које познају само један, матерњи језик. У хипотетичкој ситуацији, ако особа из Америке, на примјер, учи француски језик у Француској, тада би се француски могао класификовати као њен „други језик”; када би се та иста особа вратила из Француске у Америку, она неће категорију језика мијењати у „страни језик”. Дакле, категорија другог језика није нужно везана само за средину која нас у том тренутку окружује. Посебно је то актуелно у модерном добу у ком многи људи у својим земљама раде или комуницирају на нематерњим језицима, у виртуелном простору, на интернету, окружујући се медијским садржајем других језика и слично. Марги Бернс (у Van Patten et al., 1990: 4) духовито каже да су све те дистинкције које су увиђене у дискусијама о различитости (термина „страни” и „други” језик) битне једино научницима који се баве истраживањима; када се уђе у улогу говорника или оног који учи, те пажљиво омеђене границе између црног и бијелог помуте се у разне нијансе сиве¹⁸.

2.3.3. Природно усвајање другог језика насупрот усвајања другог језика кроз образовање

Природно усвајање другог језика подразумијева спонтани процес усвајања језика у неконтролисаним условима, за разлику од усвајања језика кроз контролисани образовни систем. Разлике између ова два концепта суштински почивају на окружењу у ком се језик усваја, о чему говори и Елис: „Разлика између природног и инструктивног усвајања другог језика заснива се на томе да ли се језик учи кроз комуникацију која се дешава у природним социјалним ситуацијама или кроз учење, уз помоћ 'навођења' кроз књиге, уџбенике и инструкције добијене у учионици.”¹⁹ (Ellis, 1994: 12).

¹⁸ Превод ауторке рада.

¹⁹ Превод ауторке рада.

Елис на ову тему помиње и Клајново тумачење (Klein, 1986 према Ellis, 1994: 12), по којем је разлика између ова два концепта психолингвистичке природе. Клајн тврди да се у природном окружењу говорник фокусира на конверзацију и тако „ненамјерно” усваја језик, док се у инструктивној настави онај који учи фокусира на неке од аспеката језичког система. То би произвело закључак да је природно усвајање оно које је подсвјесно, а усвајање језика уз помоћ инструкција из књиге или путем наставе би се дало протумачити као свјесно.

Ванг (Wang, 2009/2016: 7) се слаже са овим теоријама, мада он даје другачију терминологију у погледу тога шта ова два концепта представљају. Ванг за усвајање језика у природном окружењу каже да је то заправо усвајање „имплицитног језичког знања” (隐性语言知识/ yǐnxìng yǔyán zhīshì), док за усвајање језика у оквиру класичне наставе и учионице користи термин „експлицитно језичко знање” (显性语言知识/ xiǎn xìng yǔyán zhīshì).

2. 4. Водеће лингвистичке теорије о усвајању и учењу J1, J2, J3

У овом потпоглављу ћемо појаснити најбитније лингвистичке теорије везане за усвајање и учење језика, а посебан фокус биће на најрепрезентативнијим теоријама 20. и 21. вијека, које су донијеле велике резултате и имале снажан утицај на ову сферу у лингвистици данашњице.

2.4.1. Бихевиористичка теорија

Бихевиоризам је првенствено настао као психолошка дисциплина коју је установио Џон Б. Ватсон (John B. Watson), објавивши студију под називом *Психологија кроз перцепцију бихевиористе* (Psychology as the Behaviorist Views It) давне 1913. године. Сам назив овог правца – бихевиоризам, потиче од енглеске ријечи *behavior* (у преводу – понашање). Бихевиоризам је систематски приступ разумијевању понашања и могућности „манипулације” реакција људи и животиња. Главна идеја овог правца у психологији као науци била је у томе да психологија треба да се бави понашањем појединца, поготово принципима стимуланса на људско понашање, одговора на стимуланс, поткрепљења након датог одговора, односно награде или казне. Овај правац је био утицајан и у лингвистици јер су одређени лингвисти препознали да шаблони људског понашања и инструменталног условљавања могу да се осликавају и у језичким манифестацијама. Мичел и Мајлс (Mitchell & Myles, 2004: 30) о бихевиоризму пишу на

сљедећи начин: „У бихевиоризму (Watson, 1924; Thorndike, 1932; Bloomfield, 1933; Skinner 1957), учење језика се види као и свако друго учење, као формирање навика. Бихевиоризам проистиче из рада у психологији, који је учење било које врсте засновао на појмовима стимуланса и одговора. Ова перспектива се базира на томе да су људи изложени бројним подстицајима/стимулансима у свом окружењу. Одговор који дају на такве стимулансе биће појачано кориштен убудуће ако буде успјешан, односно ако се постигне неки жељени исход. Ако стимуланс изазове једнаку пожељну реакцију сваки пут, тај ће одговор на стимуланс постати навика у понашању. Учење било које вјештине посматра се као формирање навика, односно подражавање односа стимуланс – одговор.”²⁰

За једног од најбитнијих и најпродуктивнијих теоретичара бихевиоризма у лингвистичкој сфери (између осталог) сматра се Скинер (Skinner), који је 1957. године објавио дјело *Говорно понашање (Verbal Behaviour)*. Чомски (у Jakobovits et. al, 1969: 48) за ово дјело каже да је оно први велики покушај да се „главни аспекти лингвистичког понашања ставе унутар бихевиористичког оквира”²¹. Чомски каже и да је суштина овог дјела била да „предложи начин предвиђања и контроле вербалног понашања путем посматрања и манипулације физичког окружења говорника”²². Скинер (Skinner, 1957), оптимистично мотивисан експериментима инструменталног условљавања над животињама, покушао је да докаже основни постулат своје хипотезе тако што је кроз своја истраживања дошао до закључка да се учење одвија кроз процес стимуланс – одговор – поткрепљење (stimuli – response – reinforcement). Водећа идеја која је произишла из овог закључка јесте да дјеца уче језик тако што одговарају на стимулансе добијене из своје околине, затим кроз своје покушаје одговора добијају повратне информације у виду награде или казне, односно похвале или корекције, те на тај начин усвајају знање. Дјеца уче и тако што имитирају исказе или понашање родитеља или људи из блиског окружења, имитирајући њихове одговоре на стимулансе. Ако се стимуланс понавља редовно или често, реакција постаје аутоматизована те се ствара одређена навика језичког понашања. Формирањем таквих језичких навика долази до грађења језичког знања. Исти тај принцип може бити примијењен и на усвајање Ј2. Дакле, када дијете учи свој матерњи језик оно кроз имитацију понашања или одговор

²⁰ Превод ауторке рада.

²¹ Превод ауторке рада.

²² Превод ауторке рада.

на стимуланс стиче одређене навике, а такав принцип се може односити и на учење J2, гдје се нове језичке навике стичу кроз идентичан механизам.

О потенцијалним проблемима бихевиористичког приступа код учења другог језика писали су Мичел и Мајлс (Mitchell & Myles, 2004: 31): „Када учимо први језик, процес је релативно једноставан: сви ми морамо стећи низ нових навика док учимо да одговарамо на стимулансе у свом окружењу. Међутим, када учимо други језик, наилазимо на проблеме: већ имамо сет добро успостављених одговора на нашем матерњем језику. Стога процес учења другог језика укључује замјену тих навика скупом нових навика. Компликација лежи у томе што старе навике стечене током учења првог језика ометају овај процес, било да му помажу или га коче. Ако су структуре на другом језику сличне онима на првом језику, тада ће се учење другог језика одвијати лако. Ако се пак структуре различито реализују на првом и другом језику, тада ће учење бити отежано.”²³

Аутори су цитирали и Лада (Lado, 1957, стр. 58–9, цитиран у Mitchell & Myles, 2004: 31), који је још 1957. године дошао до сљедећег закључка: „Из запажања многих случајева знамо да граматичка структура матерњег језика тежи да се пренесе на страни језик... ту имамо главни извор потешкоћа или олакшавајућих околности у учењу страног језика...”²⁴ Бихевиористи, дакле, вјерују у то да навике стечене раније из J1 неминовно утичу на стицање нових навика у J2, те да ће сличности између матерњег и J2 олакшати учење J2, а да ће разлике између матерњег и J2 неминовно доводити до негативног трансфера и појаве грешака у језичкој продукцији (Ellis, 2015: 22).

Бихевиоризам је доживио многобројне похвале, сљедбенике, али и оштре критике. Међу најгласнијим критичарима механизма истраживања и основних постулата бихевиоризма као лингвистичког правца био је Ноам Чомски, који је сматрао да бихевиористичка призма не може да обухвати људску креативност у стварању језичких израза те да су структурална својства језика тако компликована и уникатна да бихевиоризам не може у потпуности да обухвати све њихове аспекте (за увид у његове ставове, видјети веома детаљну аргументативну критику Скинеровог дјела *Говорно понашање* коју је Чомски написао под називом *A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior*). Бихевиористичка перспектива је, међутим, увелико мотивисала лингвисте и утицала на стварање једне нове дисциплине, тзв. контрастивне анализе. Мичел и Мајлс (Mitchell & Myles, 2004: 32) тврде: „Када је почело увиђање интерференције матерњег,

²³ Превод ауторке рада.

²⁴ Превод ауторке рада.

то јест J1, на учење J2, логичан исход таквих увјерења о процесу учења био је да ће се ефикасна настава концентрисати на подручја разлике између језика и да је стога најбоље педагошко средство за наставнике страних језика било добро познавање тих области различитости и сличности међу језицима. Истраживачи су се упустили у огроман задатак упоређивања језика како би се утврдила подручја разлике, а тиме и потешкоћа.”²⁵

2.4.2. Нативистичка/генеративна теорија

Нативистичка или генеративна теорија настала је као одговор на мане бихевиористичке лингвистичке теорије. Нативистичка теорија предлаже тезу да је језик урођени темељни дио људске генетске грађе и да се усвајање језика јавља као природни дио људског искуства. Нативистички теоретичари тврде да се дјеца рађају са урођеном способношћу да организују законе језика у свом уму, што дјеци омогућава лако учење матерњег језика. Они вјерују да дјеца имају специфичне језичке способности које им помажу у процесу савладавања језика. Ставови присталица нативизма се често супротстављају бихевиористичким перспективама Скинера и Вотсона, који су тврдили да се језик усваја на принципу имитације других из околине и реаговањем на стимулансе којима се подстиче језичко усвајање. „Очигледно је да људи имају неку унутрашњу, генетски спецификовану когнитивну надареност која им дозвољава да стекну знање природних језика” (Clark & Lappin, 2011: 7).

Један од најрепрезентативнијих представника нативистичке теорије био је Чомски (мада се, према Кларку и Лапину, Чомски најчешће ограђивао од тога назива „нативистичка теорија” (Clark & Lappin, 2011: 11)). Чомски је предлагао тезу да се дјеца рађају са механизмом који је он називао LAD (language acquisition device), односно апарат или механизам за усвајање језика. То би, према његовој теорији, била урођена биолошка способност човјека која омогућава учење и усвајање језика. Чомски је развио теорију тзв. универзалне граматике (даље у тексту УГ), која је имала огроман утицај на све теорије о усвајању језика од тада, без обзира на то да ли су теоретичари прихватили или оповргавали његове ставове. Основни постулат УГ јесте да је одређени скуп структурних правила урођен човјеку, независно од чулног искуства или спољашњег стимуланса. Чомски тврди: „У оквиру традиционалне лингвистичке теорије било је јасно схваћено да једна заједничка особина коју имају сви језици јесте њихов ’креативни’ аспект. Стога је суштинско својство језика да пружа средства за

²⁵ Превод ауторке рада.

неограничено изражавање многих мисли и за одговарајуће реаговање у неограниченом опсегу нових ситуација. Граматику одређеног језика треба, дакле, допунити универзалном граматику која прилагођава креативни аспект употребе језика и изражава дубоко усађене законитости које су, будући да су универзалне, изостављене из саме граматике. Стога је сасвим прикладно да граматика детаљно расправља само о изузецима и неправилностима. Тек када се допуни универзалном граматику, граматика језика даје потпун приказ способности говорника и слушаоца”²⁶ (Chomsky, 1969: 6). Граматику о којој говори он је називао и *генеративном граматику* (у научној литератури негдје навођена и под називом *ментална граматика*). Разлог за назив „генеративна” је сам Чомски описао на сљедећи начин: „Под називом генеративна граматика подразумејем једноставно систем правила који на неки експлицитан и добро дефинисан начин додјељује структурне описе реченицама. Очигледно је да је сваки говорник језика савладао и усвојио генеративну граматику која изражава његово знање његовог језика. То не значи да је он свјестан правила граматике или чак да их може постати свјестан, или да су његове изјаве о његовом интуитивном знању језика нужно тачне. Свака занимљива генеративна граматика бавиће се углавном менталним процесима који су далеко изнад нивоа стварне или чак потенцијалне свијести; штавише, сасвим је очигледно да су извјештаји и ставови говорника о сопственом понашању и сопственој компетенцији можда погрешни. Тако генеративна граматика покушава да прецизира шта говорник заправо зна, а не шта може да нас извијести о свом знању.” (Chomsky, 1969: 8). Он даље закључује: „Стога, мислим да је термин ’генеративна граматика’ у потпуности одговарајући и стога га настављам користити. Термин ’генерисати’ је логички познат, у смислу у којем је овдје предвиђен”²⁷ (ибид: 9).

Дакле, суштина ове теорије јесте у томе да људи имају урођену предиспозицију за усвајање природног језика, које када не би било особа не би била у могућности да научи нити матерњи нити неки други језик. Тај скуп правила његове УГ представља једну основу за све језике и захваљујући постојању УГ људи могу да науче било који језик; УГ омогућава говорнику да разумије и продукује, односно *генерише* чак и оне реченице које никада није чуо. Наравно, ова теорија Чомског није могла проћи без критика, које су је на неки начин и усавршавале, јер је на одређене критике Чомски одговорио својим новим приступом који се звао *Теорија принципа и параметара*, а којим је суштински поручио да принципи УГ важе за све језике и непромјењиви су,

²⁶ Превод ауторке рада.

²⁷ Превод ауторке рада.

једино што је промјењиво су параметри (Cook & Newson: 2007: 24). Кук и Њусон закључују: „Идеја УГ коју је предложио Чомски постала је кључна покретачка сила у лингвистици. Без обзира на то да ли се са њом слажу или не, сви лингвисти су дефинисали свој рад реакцијама на идеју УГ, не само у смислу уопштених концепата језика и језичког усвајања, него и у погледу тога на који начин они спроводе описивање језика”²⁸ (Cook & Newson: 2007: 1).

2.4.2.1. Крашенових пет хипотеза

У научној литератури ове тематике као релевантан помиње се и Крашен (Krashen, Principles and Practice in Second Language Acquisition, 1982), чије су хипотезе о учењу Ј2 увелико допринијеле разумијевању нативистичке теорије. Крашен предлаже укупно пет хипотеза које управљају механизмима учења другог језика, а тих пет хипотеза и његове теорије ћемо укратко појаснити у наставку текста (Krashen, 1982: 10–32):

1. The acquisition–learning distinction то јест Разлика између учења и усвајања језика
2. The natural order hypothesis то јест Хипотеза природног реда
3. The Monitor hypothesis то јест Хипотеза монитора
4. The input hypothesis то јест Хипотеза језичког прилива
5. The Affective Filter hypothesis то јест Хипотеза афективног филтера

Крашен је за *Хипотезу о разлици између учења и усвајања* рекао да је то фундаментална теорија, која нам даје основу за разумијевање чињенице да одрасле особе могу да стекну знање другог језика на два начина: усвајањем и учењем. Усвајање језика Крашен сматра за процес сличан, ако не и идентичан, процесу који се дешава када дијете усваја свој први језик, гдје они који усвајају језик нису свјесни самог процеса него само тога да користе одређени језик као средство комуникације у ситуацији када је то потребно. Компетенција која се стекне у таквом процесу је такође подсвјесна – особа која усваја језик није неминовно свјесна правила граматике и језика него је вођена „осјећајем”. Особа бива у стању да разлучи шта јој „звучи” добро када има „осјећај” да се добро изразила, па чак и када погријеша она има „осјећај” да је дата структура погрешна иако не може увијек тачно да одреди које је то језичко правило прекршено. Он усвајање језика назива „имплицитним знањем језика”, „неформалним учењем језика” или „природним учењем”.

²⁸ Превод ауторке рада.

С друге стране, према Крашену, учење је процес супротан усвајању, не у погледу циља него у погледу метода. Други начин за развој компетенције на другом језику јесте учење језика. Крашен користи термин „учење” за означавање свјесног знања другог језика, познавања правила, свјесног разумијевања правила као могућности дискусије тих правила. Учење је „знање о” језику које је познато већини људи као „граматика” или „правила језика”. Као синонине он наводи „формално знање језика” или „експлицитно учење”.

Оно што Крашен заговара када говори о дистинкцији између ова два појма јесте супротан став у односу на многе теоретичаре који тврде да одрасли нису у могућности да усвајају језик као што то раде дјеца, него су само способни да га свјесно уче. Крашен сматра да одрасли такође имају способност да „усвајају” језик и да та способност не нестаје у пубертету. То не значи да ће одрасли увијек моћи да постигну ниво сличан изворном говорнику другог језика, то само значи да одрасли могу приступити истом *природном механизму за усвајање језика* који користе и дјеца. Усвајање језика је према његовој теорији један моћан процес који је јако битан за стицање знања другог језика код одраслих.

Крашенова *Хипотеза природног реда* је, како он сам тврди, једно од најзбудљивијих открића у истраживању усвајања језика посљедњих година. Ова хипотеза предлаже да се усвајање граматичких структура одвија у предвидивом редослиједу. Они који усвајају дати језик теже томе да одређене граматичке структуре усвајају раније у свом процесу стицања знања о језику, а друге граматичке структуре остављају за касније. Претпоставља се да се језик усваја редослиједом који може да се предвиди и који је природан за све језике и за све говорнике. Суштински, редослијед усвајања граматичких структура исти је за одрасле и дјецу, као и за говорнике различитих матерњих језика. Крашен признаје да проценат подударања у овом сегменту између свих који усвајају неки језик није увијек стопостотан, али да је кроз истраживање доказано да постоје одлични статистички подаци који потврђују теорију.

Трећа хипотеза коју предлаже Крашен, *Хипотеза монитора*, говори нам о међусобном односу коегзистенције процеса усвајања језика и учења језика. Иако се може учинити да код одрасле особе не могу да коегзистирају ова два одвојена процеса – учење и усвајање, Крашен тврди да је то сасвим могуће и да је овај однос чак и изразито очигледан у процесу стицања знања другог језика. *Хипотеза монитора* претпоставља да се усвајање и учење користе на врло специфичне начине. Обично је усвајање оно што „покреће” наше изражавање на другом језику и одговорно је за нашу

флуентност. Учење, према Крашену, има само једну функцију, а то је функција монитора (онај који надгледа) или уређивача. Учење ступа на сцену само да би се извршиле промјене у форми нашег погрешног изражавања, након што га „произведемо” послје процеса усвајања. То се може догодити прије него што проговоримо или нешто напишемо, или послје самог чина изражавања (самокорекција). Дакле, према овој хипотези, функција свјесног учења је ограничена на област самокорекције односно исправљања.

Хипотеза језичког прилива ²⁹, коју предлаже Крашен, покушај је демистификовања проблема који се тиче начина на који прелазимо са једног нивоа знања на виши ниво кроз садржај којим смо окружени. С обзиром на исправност и провјереност хипотезе природног реда усвајања језичких елемената и структура, неминовно се поставља питање на који то начин прелазимо са једне фазе познавања језика на другу фазу. Крашен се пита слједеће: Ако тренутну фазу познавања језика у којој се налазимо означимо са i , како долазимо до слједећег нивоа, односно $i+1$? Његов одговор на ову дилему лежи у његовом објашњењу да ново знање, то јест нови ниво, стичемо само када разумијемо израз који садржи структуру која је „мало изнад” онога што тренутно знамо. Како је то могуће? Како можемо разумјети језик који садржи структуре које још нисмо усвојили? Одговор на овај парадокс је у томе да ми у тим случајевима користимо нешто изван наше тренутне језичке компетенције. Тада користимо контекст, наше знање о свијету, наше метајезичке информације да бисмо схватили поруку упућену нама. *Хипотеза о језичком приливу* је у супротности са уобичајеним педагошким приступом у настави других и страних језика. Некада је Хач (Hatch, 1978a наведено у Krashen, 1982: 21) наглашавао да је претпоставка теоретичара била да прво научимо структуре а затим научене структуре вјежбамо користећи их у комуникацији, те да је то начин развијања флуентности. *Хипотеза инпута* говори нам управо супротно. Ова хипотеза предлаже теорију да се прво води рачуна о преношењу смисла у поруци коју упућујемо, а као резултат – усвајамо структуру! (За дискусију о усвајању првог језика видјети MacNamara, 1972, наведено у Krashen, 1982: 22.) Дакле, када се деси ситуација да је говорник изложен језичком контексту који превазилази његову компетенцију, он користи ванјезичке елементе како би разумио контекст и одговорио на њега; ако је говорник довољно често изложен том језичком приливу који

²⁹ На енглеском – input.

почиње да разумије, он ће сам почети да преузима ту структуру која му је до тада била непозната те ће тако прећи на виши ниво ($i+1$).

Последња хипотеза, *Хипотеза афективног филтера*, базира се на истраживањима током последњих деценија, која потврђују да афективне варијабле утичу на успјешност усвајања другог језика. Крашен сматра да се ова категорија може сврстати у три групе:

- (1) Мотивација – особе које су јако мотивисане углавном се боље сналазе у усвајању другог језика (обично, али не увијек);
- (2) Самопоуздање – особе са високим самопоуздањем и добром сликом о себи имају тенденцију да буду бољи у усвајању другог језика;
- (3) Анксиозност – чини се да ниска анксиозност погодује усвајању другог језика, било да се ради о личној анксиозности или о оној која се јавља у контексту учионице.

Крашен сматра да су ови фактори везани за емоције повезани директно са усвајањем језика а не са учењем, јер постоји тенденција да се ове варијабле најчешће могу увидјети у тестовима комуникативног типа – што би били тестови који захтијевају комуникацију, односно „производ” усвојеног знања о језику, а не оног што је учено као језичко правило. Особе чија афективна стања нису оптимална за усвајање другог језика неће само тежити да траже мање језичког прилива односно језичког садржаја од других, већ ће имати и висок или јак афективни филтер – чак и ако разумију поруку, језички прилив неће доћи до одговорног дијела мозга за усвајање језика или утицати на лични механизам за усвајање језика.

Истраживачи и теоретичари који се баве усвајањем L_2 су по многим основама жестоко критиковали Крашенов модел – по основу недефинисаних или лоше дефинисаних појмова, недостатка емпиријског садржаја, а тиме и фалсификовања, недостатка објашњења и слично. Иако се не може порећи да Крашенове хипотезе имају одређене мане, сматра се ипак да његова теорија нуди јако инспиративне увиде на које могу да се ослањају и истраживачи и наставници (Liu, 2002/2015: 145).

2.4.3. Когнитивистичка теорија (Пијаже)

Најранији изазов бихевиористичкој теорији поставили су гештALT психолози³⁰ почетком 20. вијека, од чије се критике покренула једна нова лавина другачијег

³⁰ ГештALT психологија је школа психологије која се појавила у Аустрији и Њемачкој почетком двадесетог вијека на основу дјела Мака Вертхајмера, Волфганга Килера и Курта Кофке. Њемачка ријеч „гештALT” значи „облик”, а може да се тумачи и као „образац” или „конфигурација”. ГештALT психолози су наглашавали да организми опажају читаве обрасце или конфигурације, а не само појединачне

тумачења начина на који људски ум учи. Бихевиористи су били критиковани највише због тога што је њихова теорија била усмјерена на елементе који су превише парцијални, да су се фокусирали само на појединачне догађаје и радње, те да су у својим анализама превише зависни од посматрања експлицитног понашања, док су унутрашње процесе занемаривали (Merriam et al., 2007: 284). Док бихевиористи сматрају да учење језика укључује одговоре на подстицаје, односно стимулансе из околине, когнитивисти тврде да је учење много више од тога. Когнитивизам се базира на идеји да „учење укључује реорганизацију искустава како би се разумјели подстицаји које добијамо из околине” (Merriam et al., 2007: 285).

Дакле, когнитивиста посматра процес учења као унутрашњи и активан ментални процес, који се развија код ученика, повећава његов ментални капацитет и вјештине са циљем бољег учења. Једна од претпоставки когнитивизма јесте да мора постојати структура знања како би се упоредиле и обрадиле нове информације за учење. Ова постојећа структура знања назива се *шемом*. Шема се активира и користи у процесу учења када је ученик „упознат са својим предзнањем и изложен стратегијама помоћу којих ’премости’ пут од постојећег знања до циља учења” (Blanton, 1998: 172 цитирано у Merriam et al., 2007: 285).

Један од најистакнутијих представника когнитивизма био је Пијаже (Piaget). Круцијалне претпоставке Пијажеа везане за усвајање језика базирају се на томе да основна структура језика у људском уму, односно њена апстракција, долази из разних сензомоторних шема које човјек стиче кроз живот. Сензомоторне шеме су развојни предуслов за појаву језичког знања и такође су логичка претпоставка лингвистичких структура (ред ријечи, субјекат/глагол/објекат конструкције итд). Концептуалне повезнице и семантички односи су примарни погон језичког усвајања, а синтакса је само њена деривација (Piattelli – Palmarini, 1994: 321). Пијаже језичко сазријевање види као дио општег когнитивног сазријевања јединке. Когнитивно и интелектуално сазријевање, према Пијажеу, одвија се у четири различите фазе: сензомоторна (дојенче: дојенчад почињу да граде разумијевање свијета помоћу својих чула додиривањем, хватањем, гледањем и слушањем), преоперативна (рано дјетињство: дјеца *развијају језик* и апстрактну мисао; доминација егоцентричног размишљања), период конкретних операција (рана адолесценција: дјеца уче логична конкретна (физичка) правила о објектима, као што су висина, тежина и запремина; егоцентричност се полако умањује)

компоненте. Основни постулат овог правца у психологији јесте и да све психичке појаве посматра као дио структуриране цјелине (Woodward, 2013: 383–387).

и период формалних операција (адолесценција и одрасла особа: уче се и прихватају логична правила за разумијевање апстрактних појмова и рјешавање проблема) (Huit & Hummel, 2003: 18). Пијаже је предложио хипотезу која се базира на два принципа: асимилација и акомодација. Према Пијажеу, асимилација је процес кориштења или трансформисања околине како би се она уклопила у постојеће когнитивне структуре нашег ума; акомодација је процес мијењања когнитивних структура како би се прихватило ново знање из околине. Оба процеса се користе симултано цијелог живота (Huit & Hummel, 2003: 17). Управо ти Пијажеови концепти, асимилација и акомодација, имају битне импликације за наставу страног језика, с обзиром на то да је Пијаже ова два концепта повезао и са стицањем језичке компетенције. Асимилација, у смислу стицања језичке компетенције, дешава се када модификујемо или мијењамо нове информације како би се уклопиле у наше шеме (нову информацију упоређујемо и класификујемо у складу са оним што већ знамо, тј. у односу на први језик или језик прије оног који тренутно учимо). Асимилација задржава те нове информације у нашој постојећој когнитивној шеми. Акомодација је када реструктурирамо или модификујемо оно што већ знамо како би се те нове информације боље уклопиле (реструктурисање већ наученог како би се максимално искористио потенцијал нових језичких сазнања).

2.4.4. Теорија која даје предност значају околине приликом усвајања језика

Аутори попут Ларсен Фримен и Лонг (Larsen Freeman & Long, 1991) помињу и теорије које дају предност околини усвајања језика и језичком приливу у односу на урођене језичке способности особе (environmentalistic theories of SLA). „Теорије околине везане за учење говоре нам да је његовање или искуство јединке важније за развој од његове природе или урођених карактеристика. Заправо, ови теоретичари ће обично порицати да урођене карактеристике играју било какву другу улогу осим оне која обезбјеђује бићу унутрашњу структуру коју силе животне средине могу да обликују”³¹ (Larsen Freeman & Long, 1991: 423). Ова теорија се ослања на сазнања бихевиористичке школе, а у супротности је са нативистичким ставовима. Иако је дискутабилно да ли је иједна оваква теорија о учењу језика напредовала посљедњих година, постоје ипак релевантни истраживачи који припадају овом табору јер свој покушај објашњавања процеса усвајања језика граде на спољним варијаблама које истражују а да ништа не кажу о когнитивној обради. Међу најјачим таквим тврдњама је Шуманов покушај да усвајање другог језика објасни као нуспроизвод акултурације.

³¹ Превод ауторке рада.

2.4.4.1. Шуманове теорије пидинизације и акултурације

Шуман је 1978. године предложио модел пидинизације и акултурације као модел који кроз призму контекста и интеграције у друштво чији језик учимо прати успјех у стицању знања из датог језика. Његова теорија наглашава идентификацију са J2 заједницом као примарни захтјев за стицање знања J2. Прва хипотеза коју Шуман уводи јесте хипотеза пидинизације, што је појава која се дешава у почетним фазама учења другог језика и представља неку врсту фосилизованог међујезика – мјешавине језика који знамо и језика који учимо. Пидинизацију карактерише поједностављен фонолошки систем, поједностављен вокабулар и граматика. Шуман је, дакле, представио пидинизацију као појаву у којој говорник говори поједностављену верзију језика који жели да научи, потенцијално уз додавање елемената из свог језика. Та поједностављеност језика и појава одређених фосилизованих грешака и редуковања језичких структура настаје услед недостатка знања о правилима циљног језика. Иако је пидинизација карактеристична за ране фазе учења циљног језика, па се приписује недовољном познавању језика, зна се десити да њена појава у каснијим фазама учења упућује на неповољне психолошке или социјалне околности у којима се налази онај који учи и усваја језик (Larsen Freeman & Long, 1991: 425–436).

Шуман уводи и хипотезу акултурације која подразумијева да што се ученик више и брже интегрише у културу у којој се говори циљни језик, то ће он брже и успјешније научити тај језик. Према Шуману (1986), постоје два типа акултурације. „У акултурацији првог типа, ученици су и социјално интегрисани у групу циљног језика и психолошки отворени циљном језику. То прије свега значи да имају довољно контаката са изворним говорницима да би стекли знање J2; а онда то значи и да могу да прерађују и прихвате језички прилив коме су изложени. У акултурацији другог типа, ученици су социјално интегрисани и психолошки отворени, али такође свјесно или несвјесно желе да усвоје начин живота и вриједности групе која говори њихов циљни језик. Према Шуману, било која врста акултурације може осигурати усвајање другог језика, али он наглашава да су социјални и психолошки контакт са групом која говори циљни језик основни услови за усвајање другог језика; није искључиво потребна жеља да постанете попут говорника J2”³² (Larsen Freeman & Long, 1991: 435).

³² Превод ауторке рада.

2.4.5. Интеракционистичке теорије о усвајању језика

Теорије које заступају интеракционисти базирају се на претпоставци да је учење и усвајање језика тако комплексно да га не може у потпуности објаснити само нативистичка теорија или само теорија која се фокусира на бихевиористичке факторе. Према интеракционистичким теоријама, објашњење процеса усвајања језика је управо комбинација свих фактора – како оних унутрашњих тако и оних спољашњих; односно, они се позивају и на урођене и на факторе околине у процесу усвајања језика. Ларсен Фримен и Лонг (Larsen Freeman & Long 1991: 448–479) наводе двије важне интеракционистичке теорије – Гивонову функционално-типолошку теорију учења другог језика и Вишедимензионални модел ZISA групе (Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter³³).

Према интерпретацији аутора (Larsen Freeman & Long 1991: 449), Гивонова теорија, која је по својој природи функционалистичка, јесте да синтакса „произлази из својстава људског дискурса” (Givon 1979б, стр. 49 цитирано у Larsen Freeman & Long, 1991: 449). Гивон тврди да су синтаксичке промјене првенствено покренуте психолингвистичким и прагматичним принципима који се односе на перцепцију и продукцију говора у интеракцији лицем у лице. Ови принципи су сами изведени из темељнијих принципа у основи људске перцепције и обраде информација.

Када говоримо о Вишедимензионалном моделу ZISA групе, првенствено морамо размотрити његов назив – „вишедимензионално” одражава централну тврдњу модела да стицање J2 има више димензија: с једне стране постоји крути развојни процес за одређене аспекте језика на које карактеристике ученика или околине не утичу, с друге стране постоји варијабилни процес који зависи од карактеристика ученика и његове околине а утиче на неке друге аспекте језика. Основна је идеја да овај модел спаја двије тврдње које раније нису довођене у исти контекст: унутрашњи процес менталног усвајања знања о језику као и интегрисаност ученика у културу народа који говори циљни језик.

У научној литератури често се помиње и истакнути представник интеракционистичке теорије о усвајању језика – Лав Виготски (Lantolf & Appel, 1994, Wang, 2009/2016). Мисија његовог рада била је да унифицира семиотику, неуролингвистику, психологију и психолингвистику у једном стабилном теоретском оквиру који за циљ има научно истраживање и објашњење развоја и функције људског

³³ Усвајање другог језика код италијанских и шпанских радника.

ума (Lantolf & Appel: 1994: 2). Виготски је био убијеђен да не постоји само једна теорија која је потпуно објашњење комплексног психолошког функционисања и да се оно као такво не може свести на само један фактор који би био оправдан научни доказ функционисања људског ума. Теорија Виготског фокусира се на учење из социјалних интеракција и тзв. зоне развоја. Зоне развоја су нивои развоја који се постижу када се дјеца укључе у социјалне интеракције са другима; то је удаљеност између дјететовог потенцијала за учење и стварног учења које се одвија. Теорија Виготског је такође показала да су Пијаже и многи други истраживачи потцијенили значај социјалних интеракција у развоју језика.

2.4.6. Теорије о усвајању и учењу трећег језика (J3)

Двадесети вијек био је продуктиван период за теоретичаре и лингвисте који су се бавили изучавањем процеса усвајања другог или страног језика. У релативно кратком периоду, оставили су иза себе научне основе на којима и данас почивају одређене лингвистичке дисциплине. Међутим, не можемо рећи да се иста ситуација десила и у случају изучавања процеса усвајања или учења трећег (или неког следећег по реду) језика. Лингвистички правци који се баве искључиво таквим теоретисањем или истраживањем су још увијек у повоју. Шта је разлог томе? Зашто ти процеси нису били једнако препознати у научним круговима? Један од одговора лежи у томе што се на тројезичност или учење трећег језика гледало као на „продужени” билингвализам (Cenoz et al., 2001; Liu, 2002/2015; Grossjean, 1992; Bugarski, 2003). Односно, истраживачи или уопште нису узимали у обзир све језике који се уче послије другог, или их једноставно нису засебно именовали у односу на остале језике. Сада, у 21. вијеку, у ери глобализације, познавати три или више језика није ријетка појава. Стога, савремени научници и истраживачи почели су придавати значај тој појави истражујући менталне процесе и преплетену мрежу језичких међуодноса у умовима људи који говоре више од два језика.

Можда најбитнији аспект изучавања оних који се баве том темом јесте управо међујезички утицај. Међујезички трансфер у овој сфери изучавања добија једно повлаштено мјесто, управо из разлога што истраживачи сада имају могућност да прате утицај не само матерњег језика на други језик него и свих других претходно научених језика једне јединке. Де Ангелис (De Angelis, 2007) тврди да није исти процес учења код особе која познаје само један језик и оне која има приступ већем броју језичких система. Многе су студије у протеклом периоду потврдиле став да извор трансфера у

циљном језику није искључиво само продукт матерњег језика него и многих нематерњих језика које је особа учила током свог живота, те да се тај концепт међусобног утицаја језика посебно мора истраживати (De Angelis, 2007; De Angelis & Selinker, 2001; Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001).

Међутим, и у релевантној научној литератури постоје одређена неслагања око саме терминологије која се користи, управо из разлога што се, поново, научници или искључиво баве усвајањем трећег језика по реду, или зато што у своја истраживања укључују и остале језике последице трећег. Ту је тему детаљно обрадила Де Ангелис (De Angelis, 2007: 8–12), те је у поглављу *Терминолошка неслагања* говорила о томе како и само научно поље у различитим литературама и контекстима има другачије име: „Један од таквих случајева јесте назив самог научног поља које има најмање четири различита имена: (а) усвајање неколико језика (Multiple Language Acquisition); (б) вишејезичко усвајање (Multilingual Acquisition); (в) усвајање трећег језика (Third Language Acquisition); и (г) усвајање трећег или додатног језика (Third or Additional Language Acquisition)”³⁴ (De Angelis, 2007: 10). Упркос тим терминолошким неслагањима, досадашња истраживања имала су значајан утицај на разумијевање процеса усвајања и учења трећег и осталих језика. Највећа сазнања тичу се разноврсности и комплексности поља вишејезичног усвајања те тумачења и анализе одређених фактора попут узраста говорника у периоду учења језика, околине у којој се сваки од језика усваја, те типолошке различитости међу језицима (Cenoz, 1997: 278).

2.5. Кинески као други/страни језик – историја и развој научне области

Када говоре о теорији усвајања и учења другог језика, кинески лингвисти се у научној литератури умногоме ослањају на постигнућа западњачких научника који су поставили основе за анализу концепата везаних за усвајање и учење језика. Сматра се да се због историјских фактора теорије усвајања и учења другог језика, те њихов развој, методичке праксе и трендови изучавања, из европско-америчких оквира пресликавају и у Кини (Liu, 2002/2015: 106). Изузетно је важно напоменути и праксу већине кинеских лингвиста и методичара да терминолошки не разликују други језик од трећег по реду (или неког следећег) (Liu, 2002/2015; Wang, 2009/2016; Zhu, 2007 и сл.).

Такозване 第二语言教学理论 /Dì èr yǔyán jiàoxué lǐlùn/ теорије методике наставе другог језика су у Кини последњих деценија изузетно често проучаване и о њима се

³⁴ Превод ауторке рада.

много и писало (Liu, 2002/2015; Wang, 2009/2016; Bi, 2009/2017; Zhu, 2007). Научне публикације овог типа се углавном објављују у двије сврхе:

- 1) теорије и праксе везане за усвајање и учење кинеског језика као другог језика;
- 2) у сврху општег разумијевања процеса учења и усвајања другог језика, претежно уз осврт на енглески језик.

Иако настава кинеског као другог језика има вишедеценијску историју, и упркос досадашњим достигнућима у овом погледу, усвајање кинеског као страног или другог језика је релативно нова област проучавања, што се може видјети кроз више аспеката (Zhao, 2011: 568). Први аспект је ограничен број ученика са разноврсним L1 у истраживањима. У већини истраживања заступљени су информанти чији је матерњи језик енглески, корејски или јапански. Иако ти језици представљају различите језичке породице, истраживања и резултати у сфери језичке интерференције су у цјелини типолошки ограничени. Ово потенцијално слаби универзалност и валидност сваког закључка из области проучавања кинеског као J2 (Zhao, 2011: 568).

Други аспект је релевантност изучавања кинеског као страног језика за општу дисциплину усвајања страних језика у свјетским оквирима. Ово би могла бити посљедица изолације и фрагментације која је задесила област наставе кинеског као другог језика, а све услед језичких баријера или недостатка академских ресурса (Linnell, 2001 према Zhao, 2011: 568).

Још један аспект који је релативно проблематичан је и методологија досадашњих истраживања. Лонгитудинална истраживања су ријетка, у истраживањима врло често учествује мањи број информаната (до десет), а када се раде истраживања са страним ученицима често се не прави разлика између информаната који говоре различитим матерњим језицима (Zhao, 2011: 568).

2.5.1. Историја, разлози и развој истраживања методике наставе кинеског језика као другог/страног језика

Истраживања везана за област кинеског језика као другог/страног језика су дио релативно младе научне дисциплине која се брзо развија, а велики напредак и значајна научна постигнућа били су најочигледнији током прве двије деценије новог миленијума. Показаће се, кроз студије многих који се овом темом баве, да се развој методике наставе кинеског као другог или страног језика одвијао у вези са националним економским статусом Кине и под његовим утицајем, те са односима ове државе са другим државама и дијеловима свијета у одређеним историјским периодима. „Због тога

што је фокус наставе на људима из иностранства, није тешко претпоставити да су на све фазе развоја методике кинеског језика као другог/страног језика утицали економски односи Кине са другим државама свијета – од самих зачетака (ове) научне дисциплине кроз цијели њен развој, узимајући у обзир и стагнације у периоду Револуције као и процват у ком се ова дисциплина налази данас”³⁵ (Zhu, 2007: 32). Општи став већине научника јесте да је методика наставе кинеског као другог/страног језика, као засебна научна дисциплина, почела да се развија осамдесетих година прошлог вијека (Wang, 2009/2016: 22), док одређени стручњаци заступају став да су се њени темељи поставили доласком првих страних студената по оснивању НР Кине и оснивањем првог института за предавање кинеског језика страним држављанима при Универзитету Ћингхуа (1950), што је суштински била прва институција у Кини која се почела бавити предавањем кинеског језика странцима (Zhu, 2007: 32). Разлог такве неподударности у информацијама о самом зачетку ове научне дисциплине, методике наставе кинеског као другог/страног језика, може се објаснити историјским факторима који су утицали на њен ток развоја.

Историјска чињеница јесте да су у савременој историји први ученици из иностранства организовано почели долазити у Кину педесетих година прошлог вијека и тамо систематски проучавати кинески језик у складу са одређеним методичким начелима. Број страних студената повећавао се из године у годину, а према подацима које износи Џу (Zhu, 2007: 34) – од 1950. године, када је у Кину дошло само пет студената чехословачког и пољског поријекла, до 1965. године, број страних студената који су у Кини учили кинески језик достигао је импозантних 7 000. Међутим, у једном периоду током Културне револуције у Кини (1966–1976) универзитети нису могли да изводе наставни процес. То је значило и прекид наставе за све стране држављане те њихов одлазак из земље, што је на крају довело и до стагнације у овој научној сфери која се под таквим условима није могла развијати (Zhu, 2007: 34). Кина се затим 1971. године враћа у састав Уједињених нација као земља чланица, што неминовно доводи до поновног успостављања дипломатских и економских односа Кине са остатком свијета, о чему свједочи и поновни пораст броја страних студената на кинеским универзитетима који достиже и до цифре од 2 266 страних студената до 1977. године (Zhu, 2007: 34). Отварање Кине ка свијету и велика реформа кинеског друштва и економије, која је започета 1978. године, наслутила је редеофинисање статуса кинеског језика као страног.

³⁵ Превод ауторке рада.

Стога се у одређеном броју научне литературе која се бави овом темом и не помиње период прије осамдесетих, управо из разлога што се методика наставе кинеског као другог/страног језика конкретно почела дефинисати тек након горе наведених историјских промјена.

Оно што је било карактеристично за период осамдесетих година, када су се формално почели градити темељи ове научне дисциплине у Кини, јесте и појава огромног броја студената са веома разноврсним циљевима и мотивацијама за учење. Осим страних држављана који су жељели да науче језик како би успјели да остваре пословну комуникацију у области економије, трговине или дипломатије, била је ту и специфична група ученика – Кинези који нису живјели у Кини, или потомци Кинеза из иностранства, који су кинески језик учили након већ наученог језика земље у којој живе (Zhu, 2007: 35). Стога није тешко претпоставити да је Кина имала задатак да развије платформе које би успјешно и у континуитету могле да задовоље потребе разних ученика, а најбољи показатељ чињенице да су Кинези препознали ту потребу и потенцијал огледао се у порасту броја институција у којима је постојао програм изучавања кинеског језика за стране држављане (од 1978. до 1986. године чак 60 високошколских установа оформило је институте на којима је кинески као други језик изучавало преко 4 000 особа (према Zhu, 2007: 36)). Све су то били повољни услови за развој научне дисциплине која се бави искључиво кинеским језиком као другим језиком те су научници и истраживачи стекли идеалне услове да у овој сфери почну развијати многа истраживања, бавећи се тако анализама из домена контрастивне лингвистике, анализе грешака, међујезика, језичког трансфера, итд.

Ванг (Wang, 2009/2016: 22) сматра да је научна дисциплина која се бави теоријом и истраживањем процеса усвајања и учења кинеског као другог језика започета 1984. године, када је лингвиста Лу Ђијенђи (鲁健冀/ Lǔ Jiànjì), професор на Пекиншком универзитету за језике (北京外国语大学/ Běijīng wàiguóyǔ dàxué), објавио студију под називом „Теорија међујезика и анализа грешака у изговору страних студената који уче кинески језик”³⁶ (оригинални назив 《中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析 / Zhōngjièyǔ lǐlùn yǔ wàiguórén xuéxí hànyǔ de yǔyīn piānwù fēnxī). Ово је, према аутору, био први пут да су концепти „међујезика” и „анализе грешака” били

³⁶ Међујезик је специфичан језички систем који стварају ученици J2. То је карактеристичан језик који је мјешавина матерњег и циљног језика, има одлике оба, али није ни матерњи ни циљни језик. Јавља се у одређеним фазама учења J2. Детаљна објашњења термина и концепта „међујезика” биће дата у наставку рада.

уведени у домен истраживања о методици наставе кинеског језика за странце. Након тога, теорија усвајања кинеског као другог језика постаје неизоставан дио методике наставе кинеског језика за странце. Од тада, према Вангу, процес развоја ове науке био је убрзан, одвијао се како у Кини тако и ван ње, а аутор сегменте развоја науке дијели у три епохе: истраживања о усвајању кинеског језика током осамдесетих година прошлог вијека, истраживања о усвајању кинеског језика током деведесетих година прошлог вијека и истраживања о усвајању кинеског језика послје деведесетих (Wang, 2009/2016: 23).

Према Вангу (Wang, 2009/2016: 23), осамдесетих година прошлог вијека истраживачи су почели проучавати и објављивати радове углавном у сфери контрастивне анализе матерњег и циљног (кинеског) језика ученика, као и анализе грешака. Ванг (Wang, 2009/2016: 23) наводи ауторе попут већ поменутог Лу Ђиенђија (鲁健冀/ Lǔ Jiànjì, 1984, 1987) те Меи Личунга (梅立崇/ Méi Lìchóng, 1984), Ли Џуа (李珠/ Lǐ Zhū, 1987) и Тунг Хуиђуна (佟慧君/ Tóng Huìjūn, 1986), који су били само неки од пионира који су направили прве велике кораке ка разумијевању и правилном анализирању грешака странаца који уче кинески језик. Тунг Хуиђун (佟慧君/ Tóng Huìjūn) 1986. године објављује иновативно дјело „Анализа неправилних реченица странаца који уче кинески језик” (оригинални назив 《外国人学汉语病句分析》 / Wàiguó rén xué hànyǔ bìngjù fēnxī), што је у суштини била прва компилација ученичких грешака уз појашњења и контрастивну анализу. Фокус свих истраживача биле су анализе у сфери фонологије, лексике, граматике те разумијевања текста. Међутим, дао би се извести закључак да је осамдесетих година ова научна дисциплина тежила искључиво практичним анализама и контрастивним анализама материјала или корпуса, без конкретног упућивања на суштинске узроке појаве грешака и на компликоване менталне процесе и концепте у вези са усвајањем другог језика – који су до грешака довели.

Деведесете године, према Вангу (Wang, 2009/2016: 23), донијеле су потпуно другачији научни приступ. О томе да се овој теми систематски почело посвећивати много више пажње говоре нам и значајне лингвистичке конференције чији су резултати представљени у многобројним научним публикацијама. Током ове деценије, осим лингвистичких метода, психологија и методика наставе су такође пронашле свој пут у ово научно поље. Деведесетих година, научна сфера која се бави кинеским језиком као другим језиком била је освјежена – осим анализе грешака, почели су се изучавати

принципи међујезика и његове манифестације, као и сам процес усвајања језика. Деведесетих, како тврди Ванг (Wang, 2009/2016: 23–24), осим фонетских, лексичких и граматичких анализа, почели смо добијати нове увиде у смислу лингвистичке прагматике и анализе дискурса. Сматра се да је научна публикација под називом „Анализа граматичких грешака странаца који уче кинески језик” (оригинални назив 《外国人学汉语语法偏误分析》 / Wàiguó rén xué hànyǔ yǔfǎ piān wù fēnxī), аутора Ли Дацунга (李大忠/ Lǐ Dàzhōng, 1997) отјелотворила рад једне цијеле генерације научника и истраживача. Деведесетих година се почео истраживати и концепт међујезика као и његове индивидуалне манифестације у међуодносу кинеског са другим језицима, што је такође био знак да се већ зашло у нову еру развоја ове научне дисциплине.

Конкретна истраживања која су имала велики значај у овом периоду развоја науке о усвајању кинеског језика као страног, почевши од оних пионирских па надаље, сумирао је Ши Ћиавеи у доље представљеном табеларном приказу (施家炜/ Shī Jiā Wěi, 2006 према Wang: 2016: 97)³⁷:

Вријеме	Граматичка сфера истраживања	Информанти	Методологија истраживања	Истраживач
1993	“了”的发展过程 / “Le” de fǎzhǎn guòchéng/ Процес развоја партикуле “了”	Два студента којима је Ј1 енглески језик	Опсервација индивидуалних случајева	孙德坤 / Sūn Dékūn/ Сун Декун
1995	主题突出与汉语存在句的习得 / Zhǔtí túchū yǔ hànyǔ cúnzài jù de xídé/ Истакнутост теме и усвајање егзистенцијалних реченица у кинеском језику	Амерички студенти и кинески студенти који студирају у Америци	Анализа радова	温晓虹 / Wēn Xiǎohóng/ Вен Сијаохонг
1996	留学生”把”字句的表现分析 / Liú xué shēng “bǎ” zì jù de biǎo xiàn fēn xī/ Анализа изражавања у	《汉语中介语语料库系统》 / Hànyǔ zhōngjiè yǔ yǔliàokù xìtǒng/ Корпус међујезика	Истраживање на корпусу	熊文新 / Xióng Wénxīn/ Сијунг Венсин

³⁷ Табелу превела ауторка рада.

	“把” реченицама код страних студената	насталог код студената који уче кинески као страни језик		
1997	“了”的发展过程 /”Le” de fāzhǎn guòchéng/ Процес развоја партикуле “了”	Студенти којима је Ј1 енглески језик	Опсервација индивидуалних случајева и тестирање	赵立江 /Zhào Lìjiāng/ Цао Лиђијанг
1997	“不”和 “没”否定结构的习得 /”Bù” hé “méi “fǒudìng jiégòu de xí dé/ Усвајање одричних конструкција са” 不” и “没”	《汉语中介语 语料库系统》 /Hànyǔ zhōngjiè yǔ yǔliàokù xìtǒng/ Корпус међујезика насталог код студената који уче кинески као страни језик	Истраживање на корпусу	王建勤 /Wáng Jiànqín/ Ванг Ђијенћин
1999	表示差异比较的 否定结构的习得 /Biǎoshì chāyì bǐjiào de fǒudìng jiégòu de xí dé/ Усвајање одричних облика поредбених конструкција којима се изражава постојање разлике	《汉语中介语 语料库系统》 /Hànyǔ zhōngjiè yǔ yǔliàokù xìtǒng/ Корпус међујезика насталог код студената који уче кинески као страни језик	Истраживање на корпусу	王建勤 /Wáng Jiànqín/ Ванг Ђијенћин
1999	“把”字句的习得 /”Bǎ” zìjù de xí dé/ Усвајање “把” реченица	Студенти којима је Ј1 енглески, јапански или корејски језик	Тестирање и анализа радова	高小平 /Gāo Xiǎopíng/ Гао Сијаопинг
1999	„了”的习得 /„Le” de xí dé/ Усвајање партикуле “了”	Студенти којима је Ј1 енглески језик	Истраживање на корпусу	邓守信 /Dèng Shǒuxìn/ Денг Шоусин
1999	体标记的习得 /Tǐ biāoji de xí dé/ 《汉语中介语 语料库系统》	《汉语中介语 语料库系统》	Истраживање на корпусу	杨素英 /Yáng Sùyīng/

	Усвајање аспектуалних маркера	/Hànyǔ zhōngjièyǔ yǔliàokù xìtǒng/ Корпус међујезика насталог код студената који уче кинески као страни језик		Јанг Сујинг 黄月圆 /Huáng Yuèyuán / Хуанг Јуејуен 孙德金 /Sūn Déjīn/ Сун Деђин
2000	使用”把”字句的调查报告 /Shǐyòng “bǎ” zìjù de diàochá bàogào/ Извјештај о истраживању употребе “把” реченица	Студенти из Јапана, Кореје, Европе и Америке	Контекстуално језичко изражавање	余文青 /Yú Wénqīng/ Ју Венћинг
2000	„了”的习得 /„Le “de xídé/ Усвајање партикуле “了”	Студенти којима је Ј1 енглески језик	Истраживање кроз анкетирање	余又兰 /Yú Yòulán/ Ју Јоулан
2002	“得”字补语句的习得 /“Dé” zì bǔ yǔjù de xí dé/ Усвајање реченица са допунама које садрже “得”	《汉语中介语语料库系统》 /Hànyǔ zhōngjièyǔ yǔliàokù xìtǒng/ Корпус међујезика насталог код студената који уче кинески као страни језик	Истраживање на корпусу	孙德金 /Sūn Déjīn/ Сун Деђин
2002	汉语单句句式的习得 /Hànyǔ dānjù jùshì de xídé/ Усвајање простих реченичних конструкција у кинеском језику	Један страни студент из Кореје	Истраживање на индивидуалном случају	施家炜 /Shī Jiāwěi/ Ши Ћијавен

Најпродуктивнији период за истраживање процеса усвајања кинеског као другог језика био је ипак период послје деведесетих, као и друга декада двадесет првог вијека.

Наравно, тако повољне услове за научне подухвате не бисмо имали да основе саме науке прије нас нису поставили тако велики умови на чијем труду готово да почивају савремена истраживања у овој области.

Два основна аспекта изучавања усвајања кинеског као другог језика у савременим научним токовима почивају на анализи грешака и истраживању међујезика (Wang, 2009/2016: 25). Међутим, оно што разликује савремене истраживаче од њихових претходника јесте комплексније истраживање на свим лингвистичким и металингвистичким нивоима. У периоду иза деведесетих, као и данас, анализе грешака се спроводе на сваком лингвистичком нивоу, теорија о научној области анализе грешака се непрестано развија, а корпуси на којима се раде анализе постају све разноврснији и богатији. С друге стране, истраживања о међујезику су се спорије развијала. Иако је међујезик као лингвистички феномен већ био уведен у кинеску лингвистику, истина је била да су се истраживања о њему релативно споро развијала на кинеском тлу. Научници су се ослањали на западњачке теорије релативно дуго, не усуђујући се да се превише упуштају у сопствена теоретисања која би донијела нове и свјеже перспективе овог концепта из специфичног угла кинеског језика. Данас се ситуација полако мијења, мада је очигледно да је концепт анализе грешака кинеским стручњацима много примамљивији и да је у научном кругу више заступљен.

Оно што је такође веома битна карактеристика развоја ове научне дисциплине у савременом добу јесу и истраживања о индивидуалним карактеристикама ученика и њиховим менталним процесима. Ванг истиче чињеницу да прије деведесетих година у Кини нису ни постојале такве научне тенденције. Међутим, он сматра да се у скорије вријеме све чешће објављују многа релевантна научна дјела на ту тему, која се тичу истраживања стратегије учења кинеског језика код ученика, као и стратегија комуникације (Wang, 2009/2016: 26–27).

Иновативним истраживањима о индивидуалним мотивацијама ученика који уче кинески, њиховим утицајем на процес учења, истраживањима о ставовима ученика, личним тенденцијама и карактерним особинама које утичу на процес учења и усвајања кинеског језика, као и осталим емотивним и афективним варијаблама које су битне за напредак у усвајању језика уведене су и још увијек се у ово поље уводе неке нове перспективе.

2. 6. Контрастивна лингвистика

Контрастивна лингвистика је грана лингвистике која проучава два или више од два језика синхроно, са циљем откривања разлика и сличности (а поготово сличности) и примјењивањем резултата ових сазнања у релевантним областима науке³⁸ (Ке, 2004: 9). Контрастивна лингвистика се често у западњачкој научној литератури назива и именом *контрастивна анализа* или *контрастивне студије*, те постоје одређена неслагања у овој научној сфери око самих термина. Рецимо, кинески компаративиста Ке Пинг тврди да се „[...] та три термина могу наизмјенично користити, али да је у научним круговима Уједињеног Краљевства и Сједињених Америчких Држава пракса да се искључиво говори о контрастивној анализи; док је у Источној Европи, као и у Кини, чешће употребљиван термин контрастивна лингвистика, а претпоставља се да је то из разлога што термини попут контрастивна анализа и контрастивне студије могу да оставе утисак да се говори о различитим приступима одређеним специфичним проблемима, док термин контрастивна лингвистика, с друге стране, заправо звучи као научна дисциплина, што и јесте”³⁹ (Ке, 2004: 9). Сличног су виђења многи западни лингвисти, који сматрају да је савршено јасно да је контрастивна лингвистика свеобухватнији појам од друга два, те да су друге двије, у складу с тим, њене области проучавања.

„Систематски научни поступци у којима се откривају сличности и разлике између два или више језика представљају методе контрастивне лингвистике, и то у три области контрастивних проучавања: контрастивној анализи, теорији превођења и анализи грешака” (Ђорђевић, 1987: 3). Везано за име научне дисциплине, Ђорђевић закључује: „Ако три поменуте области контрастивне лингвистике у неким димензијама упоредимо, можемо да кажемо да је контрастивна анализа по материјалу који изучава и потенцијалу који има најшира област контрастивне лингвистике. [...] Стога је потребно поменути да се термини контрастивна анализа и контрастивна лингвистика понекад узимају као синонимни, што се може објаснити једино ширином коју лингвистика, с једне стране, и контрастивна анализа, с друге стране, по свом потенцијалу имају, па се вјероватно отуда јављају и терминолошка изједначавања.” (Ђорђевић, 1987: 4). С обзиром на све наведено, може се извести закључак да назив контрастивна лингвистика покрива ширу област и укључује у свој састав и контрастивну анализу, те бирамо да у

³⁸ Превод и парафраза ауторке рада.

³⁹ Превод ауторке рада.

наставку рада правимо јасну дистинкцију између ова два термина. У наставку овог поглавља детаљније ћемо се бавити областима контрастивне лингвистике.

2.6.1. Контрастивна анализа

Роберт Ладо, један од значајнијих лингвиста за чије се име везују сами почеци контрастивне анализе, рекао је да „у поређењу између изворног и страних језика лежи кључ који олакшава или отежава учење страног језика”⁴⁰ (Lado, 1957: 1). „Контрастивна анализа је један од најразвијенијих поступака у оквиру контрастивне лингвистике којим се до експлицитних сличности и разлика између, по правилу, два а и више језика долази систематским поређењем описа тих језика, односно поступак у коме се један језик, језик А, проучава или кроз призму другог језика, језика Б, или се језици А и Б пореде на основу неког заједничког обележја” (Ђорђевић, 1987: 3).

Контрастивна истраживања почињу да се раде крајем 19. вијека, а заиста продуктиван период почиње после Другог свјетског рата. То је било доба када се увелико почело увиђати да је прагматични значај ових анализа изузетно велики, **с** обзиром на то да су се резултати контрастивних анализа могли примијенити за побољшање наставе страног језика, изучавање билингвализма, превођење, итд. (Ђорђевић, 1987: 13–19).

Неки од најзначајнијих пионирских радова контрастивне анализе и њене теорије су актуелни и данас, а лингвисти као што су Чарлс Фриз (Charles Fries, 1945), Роберт Ладо (Robert Lado, 1948, 1957), Кенет Пајк (Kenneth Pike, 1949), Јао Шен (Yao Shen, 1948), Јуериел Вајнрајх (Uriel Weinreich, 1953/1968) и други на велика врата су донијели једну од данас најактуелнијих академских дисциплина, чије су темеље поставили својим иновативним радовима и истраживањима.

О релевантности контрастивне анализе у домену учења страног језика, Фриз је говорио следеће: „Најефикаснији су они материјали засновани на научном опису језика који се учи, а који се пажљиво упоређују с учениковим матерњим језиком који је истовремено описан” (Fries, 1945: 9 према Selinker, 1992: 1)⁴¹. Схватање да је контрастивна анализа прије свега педагошки оријентисана активност дијелили су и други лингвисти. Ладо је говорио да је „најважнија нова ствар у припреми наставних материјала упоређивање матерњег и страног језика и културе како би се пронашле

⁴⁰ Превод ауторке рада.

⁴¹ Превод ауторке рада.

препреке које се заиста морају превазићи у настави”⁴² (Lado, 1957: 2). Елис је неколико деценија касније такође промовисао исту идеју: „Контрастивна анализа је заснована на практичној потреби да се Ј2 предаје на најефикаснији могући начин”⁴³ (Ellis, 1985: 23).

Мотивација за контрастивну анализу била је, дакле, у демистификовању разлика или сличности између два језика, како би се створили погодни услови за што лакше превазилажење педагошких препрека за професора, а и ученичких проблема у процесу учења и усвајања циљног језика. Најснажнија мотивација за бављење контрастивном анализом из ранијих дана укључује примијењени рад, посебно у разматрању тога шта би могли бити најбољи наставни материјали.

Селинкер истиче педагошки значај контрастивне анализе: „Подручје контрастивне анализе, без сумње, добило је највећи подстицај кроз разматрање педагошких захтјева. Ладо је предложио потенцијално ригорозан контрастивни модел, ’упућен првенствено обученом наставнику страних језика’ (Lado, 1957). Ово је био пионирски напор, који је садржао мноштво примјера како корак-по-корак можемо поредити два звучна система, двије граматичке структуре, два лексичка система, два система писања и двије културе у контакту.”⁴⁴ (Selinker, 1992: 1–2).

Ђорђевић (Ђорђевић, 1987: 15) наводи да су Ладо, Рид и Шен још 1948. године у свом чланку „Значај матерњег језика у учењу страног језика”⁴⁵ истакли потребу познавања матерњег језика ученика од стране наставника који му предаје циљни језик. У наведеном раду аутори истичу потребу познавања матерњег језика ученика од стране наставника и кажу: „[...] дати језик се не може успјешно предавати на идентичан начин ученицима који имају различите матерње језике. Чињеница је, наиме, да сваки матерњи језик доводи до различите комбинације проблема у учењу датог језика” (Ладо, Рид у Шен, према Ђорђевић, 1987: 15). Јуериел Вајнрајх, нешто касније, 1953. године, објављује књигу *Језици у контакту*, у којој се детаљније бави значајем поређења два језика за разумијевање утицаја једног језика на други и дефинише појам ИНТЕРФЕРЕНЦИЈЕ која представља примјере одступања од норме једног од језика у говору билингвала (Ђорђевић, 1987: 16).

Контрастивна анализа је базирана на три претпоставке: а) највеће потешкоће које се дешавају приликом учења новог језика су узроковане интерференцијом; б) те се

⁴² Превод ауторке рада.

⁴³ Превод ауторке рада.

⁴⁴ Превод ауторке рада.

⁴⁵ David W. Reed, Robert Lado, Yao Shen: “The Importance of the Native Language in Foreign Language Learning” (1948)

потешкоће могу предвидјети уз помоћ контрастивне анализе; в) у изради наставних материјала кориштењем контрастивне анализе могли би се смањити ефекти интерференције (Ke, 2004: 34). Стога, може се рећи да је концепт интерференције један од најзначајнијих постулата контрастивне анализе.

2.6.1.1. Интерференција

У изучавању људске способности учења концепт „интерференције” је повезан са трансфером (преносом), што је један од основних појмова у психологији. Контрастивна анализа је својеврстан хибрид лингвистике и психологије – с обзиром на то да се лингвистика превасходно бави својствима језика а не директно учењем, које је више у домену психологије. Пошто је контрастивна анализа (барем у њеном зачетку) била примарно фокусирана на учење Ј2, била је ту очигледна једна психолошка компонента – трансфер. Трансфер је психолошка хипотеза која нам говори да ће учење задатка А неминовно имати утицај на накнадно учење задатка Б (Ke, 2004: 35). Исти шаблон се примјењује и у изучавању процеса учења језика – у том смислу, трансфер се односи на утицај једног језика у процесу учења другог језика. „Појединци имају тенденцију да преносе форме и значења, као и дистрибуцију форме и значења, из својих матерњих језика и изворне културе у страни језик и културу”⁴⁶ (Lado, 1957: 2).

Вајнрајх се у свом раду бавио односом језика код двојезичних говорника који су два језика учили истовремено што је било изузетно погодно за увиђање феномена интерференције. Вајнрајх је говорио: „Случајеви одступања од норми било ког језика који се јављају у говору двојезичних људи су резултат њиховог познавања више језика” (Weinreich, 1968: 1). Вајнрајх је био иновативан по томе што је међу првима посматрао концепт интерференције кроз психолингвистичку призму, што је до тада била релативно непозната пракса. Вајнрајх је у свом научном дјелу по први пут представио и концепт „међујезичке идентификације” (Interlingual Identification), што је теорија да особа која говори два језика има тенденцију да идентификује гласове, структуре, ријечи, као и значења једног језика са одговарајућим елементима из другог језика (Weinreich, 1968: 7). Међујезичка идентификација, дакле, био би процес препознавања елемента језика који учимо као сличног или идентичног елементу матерњег језика говорника, што би значило да говорник неће претјерано процесуирати тај елемент у његовом новом облику него ће га користити како би користио и тај слични елемент из матерњег језика. Према његовом схватању, говорници два језика обрађују језички садржај који је

⁴⁶ Превод ауторке рада.

обимнији од садржаја појединачних језика, али није толико обиман као збир та два појединачна садржаја заједно, због процеса међујезичке идентификације – којим се два различита облика или значења замјењују једним обликом или значењем које важи у оба случаја.

Концепт интерференције је постао изузетно битна сфера контрастивне анализе и имао свој одјек у педагошким круговима. Сматрало се да се употреба контрастивне анализе у настави страних језика заснива на пет претпоставки:

- (1) да је главни узрок потешкоћа и грешака у учењу страних језика интерференција из матерњег језика ученика;
- (2) да су ове потешкоће углавном посљедица разлика између два језика;
- (3) што су ове разлике веће, да ће и проблеми учења бити већи;
- (4) да ће поређење између два језика предвидјети потешкоће и грешке; и
- (5) да би ово поређење требало да одреди шта треба предавати.

Херис је 1954. године предложио модел преводилачког типа у генеративном оквиру; модел се звао „граматика трансфера”. Његова поента била је у томе да, док у чисто структурном поређењу језика „многе конструкције и подјеле немају паралелу, ... на основу превода можемо пронаћи паралелу у једном језику са готово било чим у другом” (Harris, 1954: 267). Херис је желио да оствари неколико намјера предлагањем свог модела, укључујући и потврду претпоставке да његов „метод може бити релевантан и за учење или подучавање страних језика” (Harris, 1954: 259).

Обично се говори о двије врсте трансфера – позитивни и негативни трансфер. Позитивни трансфер (познат и под називом *facilitation* (олакшавање)) је феномен који се деси када знање из претходно наученог језика потпомогне накнадном учењу циљног језика, а може се десити и када матерњи и циљни језик имају исту форму па у том случају дође до преклапања. Негативни трансфер (интерференција, ометање, мијешање) се дешава када структура или елемент из претходно наученог језика отежавају или ометају процес учења циљног језика. Конкретније, негативни трансфер се односи на кориштење правила или шаблона из матерњег језика које доводи до грешке или неправилног израза у циљном језику (Ke, 2004: 35–36). Примјера ради, кинески студент који учи енглески језик неће имати потешкоћа са изразима попут „green tea” (зелени чај) или „white bread” (бијели хљеб), зато што ове двије синтагме имају исте лексичко-семантичке структуре као и у кинеском језику – 绿茶 (lǜ chá/зелени чај) и 白面包 (bái miànbāo/бијели хљеб). Оно што студент већ зна из свог језика се пренијело у циљни језик, односно усвајање нових израза потпомогнуто је структурама из матерњег језика.

То би био примјер позитивног трансфера. Међутим, када би по истом принципу студент искористио структуре из кинеског језика попут 红茶 (hóng chá/црвени чај) или 黑面包 (hēi miànbāo/црни хљеб) за енглеске термине „black tea” (црни чај) и „brown bread” (смеђи хљеб), тада би се говорило о појави негативног трансфера – у енглеском језику лексичко-семантичка структура је другачија, иако се ради о истим стварима (Ке, 2004: 36).

С обзиром на чињеницу да је срж нашег истраживачког рада за ову дисертацију појава трансфера елемената из матерњег у кинески језик, о овом концепту, хипотезама везаним за трансфер као и постулатима ове теорије ћемо детаљно говорити у засебном поглављу у наставку рада, након што обрадимо остале битне сфере контрастивне анализе, анализе грешака и међујезика.

2.6.1.2. Микроконтрастивна и макроконтрастивна лингвистика

Лингвистички систем се састоји од много слојева или нивоа. Ови слојеви, или нивои, на одређени начин чине хијерархијски систем који полази од најмањих лингвистичких јединица до виших нивоа које сачињавају већи лингвистички елементи. Тако од најнижих па до највиших слојева језика имамо нивое попут фонетског нивоа, фонолошког, морфолошког, лексичког, синтаксичког, текстуалног и прагматичног нивоа. У зависности од тога на којем се од ових нивоа врши контрастивна анализа, можемо говорити о микроконтрастивним и макроконтрастивним гранама контрастивне лингвистике.

Према Џејмсу (James, 1980: 61), микроконтрастивна лингвистика се сматра „традиционалном” или „класичном” врстом контрастивне лингвистике. Она је „code-oriented”, тј. оријентисана на језичке кодове, контрастира језички систем (langue) или компетенцију (која се у трансформационој граматици Чомског односи на интернализовану граматику у уму особе или способност особе да производи и разумије реченице, чак и оне које није до сада чула). Циљ микроконтрастивне лингвистике јесте да пореди универзалне као и опште карактеристике људских језика. Конкретно, она се бави контрастивном анализом у сфери лингвистичких нивоа попут фонетике и фонологије, лексике (морфологије и семантике) и синтаксе (и морфосинтаксе).

Макроконтрастивна лингвистика, с друге стране, представља једну ширу перспективу лингвистичке анализе. Циљ ове врсте анализе јесте поређење и разумијевање начина на који људи комуницирају једни са другима. Конкретно, ова

врста лингвистике се концентрише на два виша нивоа лингвистичке дескрипције, а то су текстуални и прагматични ниво (James, 1980: 98–100).

У сљедећих неколико потпоглавља бавићемо се сферама микро и макро контрастивне лингвистике.

2.6.1.3. Лингвистички модели и контрастивна анализа синтаксе

„Контрастивна анализа може се вршити на више различитих начина, па и њени резултати, којима се констатују сличности или разлике између два или више језика, могу се знатно разликовати, поред других фактора, зависно од лингвистичке теорије (школе, правца, или граматике), која се у анализи примјењује” (Ђорђевић, 1987: 22). Позната је чињеница да не постоји нужно само једна јединствена лингвистичка теорија која свеобухватно објашњава феномен језика. Напротив, постоји више теорија које, свака на свој начин, објашњавају појединачне појаве у вези са језиком. Структурализам и трансформационо-генеративна теорија су двије теорије које се јављају у 20. вијеку, а које су изузетно битне за контрастивну анализу. Заправо, можда би правилније било рећи да су лингвистички методи, настали управо из ових лингвистичких теорија, релевантни за сва проучавања језика и језичке дескрипције у оквиру контрастивне анализе.

Контрастивна анализа се заснива на поређењу језичких система, стога је битно схватање да се језик посматра као систем, као структура. „Структурализам се као лингвистички правац развијао, грубо речено, у раздобљу од 1916. до 1957. године, и то у четири основне варијанте: женевске школе коју представља рад Де Сосира (Saussure, 1916; 1969), америчке школе чији су представници Боас, Сапир, Блумфилд и Ворф (Boas, 1911; Sapir, 1921, 1949; Bloomfield, 1933; Whorf, 1967), прашке школе за коју је првенствено везано име Трубецког (Trubetzkoy, 1939) и копенхагенске школе са Хјемселевом на челу (Hjemslev, 1980)” (Ђорђевић, 1987: 22). Ђорђевић закључује: „У лингвистичкој теорији структурализма истиче се систематичност језичких знакова, односно зависност и однос једног елемента језика са осталим елементима, који су сви заједно чланови језичког система. Циљ лингвистике је, према овом схватању језика, описивање језичких појава у систему, а не описивање појединачних језичких облика” (Ђорђевић, 1987: 24).

Оно што је одлика контрастивне анализе која је заснована на основама структуралног модела јесте тзв. подјела односно растављање на тзв. непосредне

конституенте. Примјер енглеске реченице која је анализирана на тај начин (преузето из Ђорђевић, 1987: 26):

a) Students read good books.⁴⁷

(____) _____

(____) _____⁴⁸

Ђорђевић тврди да „контрастивна анализа која је вршена на основама структуралистичког метода језика констатовала је сличности и разлике између два језика обично на три нивоа: на нивоу језичке форме, на нивоу структурног значења и на нивоу површинске дистрибуције. Исто тако, кориштене су и комбинације ових нивоа за констатовање сличности и разлика. Примјере примјене структуралне теорије, односно примјене структуралног контрастивног модела, први је дао амерички лингвиста Роберт Ладо (Robert Lado, 1957) у својој књизи *Лингвистика кроз културе*, а примјер контрастивне граматике писане на основама овог модела налазимо код Агарда – Ди Пиетра (Agard – Di Pietro, 1965b)” (Ђорђевић, 1987: 27). Структурална лингвистика гледа на језик као на систем, структуру којом управљају правила, који се може раздвојити на подсистеме од којих сваки има свој унутрашњи образац и структуру. Најнижи ниво у тој хијерархији јесте фонологија, затим морфологија, па тек онда синтакса.

Основу структурализма чини и принцип *објективности* односно стављања у фокус проучавања оних језичких појава које су доступне нашем посматрању, као што су форма и дистрибуција, односно мјесто елемената у реченици. Значење, као манифестација језика која се не може објективно посматрати и анализирати, није истицано. Сходно овом ставу, структурална лингвистика признаје само она значења која проистичу из дистрибуције језичких облика, тзв. структурна значења или структурне сигнале, јер се једино она могу објективно посматрати (Ђорђевић, 1987: 23).

Појам објективности везан је и за схватање језика као понашања, односно схватање да се језик може објективно посматрати једино у језичком понашању људи које представља начине језичког реаговања на одређене стимулусе. „Описивање синтаксе једног језика, састоји се, према томе, од прављења листе реченичних образаца, односно структура које људи, који говоре једним језиком, користе када за њихову

⁴⁷ Превод: Студенти читају добре књиге.

⁴⁸ Конституенте дате у заградама означавају присуство везаних морфема.

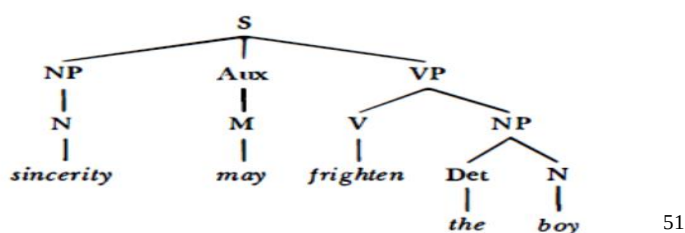
употребу добијају одређене стимулансе. Другим ријечима, језик је облик понашања, активност, систем аутоматских одговора на дате стимулансе” (Lakoff, 1972: 62 цитиран у Ђорђевић, 1987: 26). Ту долазимо до бихевиористичких принципа који су такође основа контрастивне анализе. Како смо раније наводили у поглављу *Бихевиоризам* (поглавље 2.4.1), овај правац је зачет на идеји да је учење стварање навика, као што је то и учење језика. Ако се учење J1 своди на стицање одређених навика, онда ће се учење J2 сводити на стицање нових навика. „Када учите први језик, процес је релативно једноставан: све што морамо да урадимо јесте да научимо низ нових навика док учимо да одговарамо на стимулансе у свом окружењу. Међутим, када учимо други језик, ми тада наилазимо на проблеме: већ имамо скуп добро успостављених одговора у матерњем језику. Процес учења другог језика стога укључује замјену тих навика скупом нових навика”⁴⁹ (Mitchell & Myles, 2004: 31). Лингвиста Кордер је сматрао да су истраживања посвећена поређењу матерњег језика са циљним језиком резултат увиђања навика из матерњег језика које су се упорно понављале у циљном језику: „Преовлађујућа теорија која се односи на проблем учења другог језика била је бихевиористичка и сматрало се да је учење углавном питање стицања низа нових језичких навика. Стога се мислило да су грешке резултат упорног појављивања навика из матерњег језика у новом језику. Већина грешака приписана је интерференцији и, сходно томе, већи дио примијењених лингвистичких истраживања био је посвећен упоређивању матерњег и циљног језика како би се предвидјеле или објасниле грешке ученика без обзира на то која им је језичка позадина”⁵⁰ (Corder, 1982: 1).

Структурални модел и трансформационо-генеративни модел, као два најчешће кориштена модела у контрастивној анализи, разликују се у одређеним сегментима – јер почивају на различитим лингвистичким теоријама и принципима. „Трансформационо-генеративна лингвистичка теорија, из које и потиче овај модел, везује се за 1957. годину и појаву књиге Ноама Чомског под називом *Синтаксичке структуре*, у вријеме када је структурализам био на свом врхунцу. И ова теорија развила се у неколико различитих варијанти (сам Чомски је дао три верзије теорије)” (Ђорђевић, 1987: 27). Ђорђевић (Ђорђевић, 1987: 27) тврди да је за контрастивну анализу најрелевантнија она варијанта која је позната под називом стандардна теорија, а коју је Чомски изложио у *Аспектима теорије синтаксе*.

⁴⁹ Превод ауторке рада.

⁵⁰ Превод ауторке рада.

„У овој верзији трансформационо-генеративне теорије се сматра да је задатак лингвистике не само да опише већ и да *објасни* језичке појаве, а такав циљ се не може остварити само посматрањем језичке форме, већ и посматрањем значења. Чомски полази од дистинкције између *површинске структуре* реченице, која представља њену форму, и *дубинске структуре* реченице, која служи као основа за семантичку интерпретацију реченице. Површинску структуру имају реченице у оном свом облику у коме се јављају у говору или писању, односно на површини језика. Дубинска структура се генерише (отуд и назив генеративна) или описује на тај начин што се, слично анализи помоћу непосредних конституената, почиње од реченице као цјелине која се рашчлањава на своје саставне дијелове, води рачуна о сваком нивоу синтаксичке анализе и тако долази до тзв. *Дијаграма фразне структуре* или 'дрвета', другим ријечима, реченица се експлицитно описује” (Ђорђевић, 1987: 27). На овом примјеру који је дао Ноам Чомски укратко и поједностављено ћемо објаснити принцип анализе према трансформационо-генеративној теорији. Примјер дијаграма структурног описа преузет је из књиге Ноама Чомског (Chomsky, 1965: 65):



Након што се одређени израз рашчлани, елементи тог изрази се затим описују тзв. формативима, који нам говоре о дубинској структури реченице. Тако би, рецимо, лексичка јединица *boy* (дјечак) била означена формативом овог типа: N + (именица +) singular + (у једнини +) count + (бројна именица +) animate + (живо биће +) human (људско биће +). „На тај начин дубинска синтаксичка структура даје значење реченице до детаља, односно експлицитно. Наиме, на основу података из дубинске структуре може се интерпретирати значење реченице” (Ђорђевић, 1987: 29). Осим тога, постоји и сет трансформационих правила која, не мијењајући значење реченице, трансформишу дубинску структуру у њен површински облик, а ефекат примјене тих правила назива се структурна промјена.

⁵¹ (Превод скраћеница: S – sentence – реченица; NP – Noun phrase – именичка синтагма; N – noun – именица; sincerity – искреност; aux – auxiliary verb – модални глагол; M – modal – модални; may – може; VP – Verb phrase – глаголска синтагма; V – Verb – глагол; frighten – уплашити; NP – Noun Phrase – именичка синтагма; Det – Determiner – одредник; the – одређени члан; N – Noun – именица; boy – дјечак)

И структуралисти, као и Чомски, раздвајају семантичку и синтаксичку компоненту у лингвистичком опису. Осим тога, битно је знати и да „питање избора модела представља први корак у анализи, јер од опредјељења за једну теорију, верзију теорије или комбинацију теорија и верзија зависе сви даљи поступци у анализи” (Ђорђевић, 1987: 44). Постоје и други модели контрастивне анализе засновани на другачијим лингвистичким теоријама, али они нису тако популарно кориштени нити развијени као ова два модела.

Контрастивна анализа своје коријене има у структурализму, као и у теорији Чомског, али разлика између контрастивне анализе и структуралистичких принципа јесте у томе што структуралисти фокус стављају искључиво на разлике међу језицима, док контрастивна анализа обраћа пажњу и на сличности међу језицима.

2.6.1.5. Лексичка контрастивна анализа

Лексикологија (од грч. *lexikon* – рјечник, *logia* – наука), дио је науке о језику који проучава ријечи и лексеме. Ријеч је утврђени гласовни скуп, одн. најмање један глас који има значење и синтаксичку службу (функцију) (Станојчић, Поповић, 1992: 157). Лексема је „најмања самостална јединица лексичког система (...) под којом се подразумевају сви граматички облици и сва значења једне речи” (Dragićević, 2007: 36).

Лексикологија се обично дијели у двије поддисциплине: лексичка морфологија – која се бави проучавањем форме и промјена форме лексеме, те лексичка семантика – која проучава значење и значењске промјене лексема кроз вријеме и односе између лексема два језика. Лексичка контрастивна анализа се најчешће и спроводи у складу са том подјелом, у домену лексичке семантике или лексичке морфологије (Ке, 2004: 75).

„Ријеч” или „лексема” су релативно лако схваћени концепти у српском језику. Што се тиче кинеског језика, услед његове специфичне форме, постоје одређени опречни ставови по питању шта спада под „ријеч” у кинеском језику. Џао Јуенжен (Chao, 1968/2011: 106) каже да је „кинески социолошки еквивалент ријечи – 字 (tzyh)⁵²”. У исто вријеме, 字 (zì) се односи (у писању) на само један карактер, па Џао тврди да се у лингвистичком контексту тај термин изједначава најприје са морфемом у западњачкој лингвистици. Кинески језик се стога сматра моносилабичним језиком – језиком у којем сваки слог има своје значење, те су изузеци у којима је потребно више од једног слога

⁵² Превод ауторке рада. / У модерном пинјин формату (tzyh) се пише (zì).

да би ријеч имала значење изузетно ријетки (Chao, 1968/2011: 107). У кинеском систему писања морфеме (карактери) се нижу једна за другом, без икаквих назнака граница ријечи; читалац сам одређује потребне границе у процесу читања. Иако је прилично лако интуитивно идентификовати ријечи на кинеском, много је теже строго дефинисати тај концепт. Те су потешкоће можда нарочито очигледне на кинеском, јер ријеч у овом језику није јединица у систему писања (Norman, 1988: 179). У посљедњих неколико деценија се у кинески језик уводи и концепт 词 (cí) – ријеч. За овај израз Цао Јуенжен каже да га никада не би искористио нико други до лингвисте образованог на Западу (с тим да морамо узети у обзир да је то изјавио давне 1968, прим. аут.). Динг Шенгшу, кинески лингвиста, дефинише ријеч у кинеском, односно „词” (cí), као јединицу „која има специфично значење и може бити слободно кориштена”, те каже да „једна ријеч може бити само један карактер 字 (zì) (или морфема), али и да се може састојати од два или више карактера 字 (zì) (двје или више од двје морфеме)” (Ding, 1999: 4).

Пакард је у својој студији о морфологији кинеског језика сумирао ситуацију на следећи начин: 字 (zì) има два различита значења у популарној употреби – прије свега, 字 (zì) се подудара са морфемом у говорном језику, или може значити писани карактер у ортографском смислу (Hoosain, 1992:112 према Packard, 2000/2004: 14–15). Према Пакардовом истраживању, 字 (zì) се може сматрати за ријеч у социолошком смислу, а та категорија „социолошке ријечи” подразумијева концепт који изворни говорници користе да би говорили о лингвистичким јединицама одређене величине (Packard, 2000/2004: 12–20). Та јединица 字 (zì), према његовом закључку, свакодневни је назив за ријеч који обични људи који нису лингвисти користе из практичних разлога (Chao, 1968: 136–138 према Packard, 2000/2004: 8).

С друге стране, термин 词 (cí) се чешће користи као технички термин у лингвистичким истраживањима и може се сматрати за ријеч у њеном синтактичком смислу. Овај термин 词 (cí) није исто што и карактер, односно не односи се увијек само на један карактер (Packard, 2000/2004: 15). Уопштено је прихваћено да синтакса реченице садржи правила помоћу којих ми производимо и разумијемо смислене језичке изразе, стога можемо претпоставити да су сви изрази подијељени у минималне јединице којима можемо синтаксички манипулисати. Те минималне јединице које помјерамо уз помоћ правила синтаксе су именице, глаголи и сл., а управо те најмање јединице које окупирају дато мјесто у синтаксичком смислу јесу оно што дефинишемо

као „ријечи”. У случају кинеског језика, ти конституенти у синтакси не могу бити морфеме, јер оне у том смислу нису јединице којима се синтаксички манипулише како би се дошло до смисленог израза. Стога су 字 (zì), или морфеме, само дијелови тих минималних јединица које су синтаксички важне, односно које могу да заузму мјесто у синтакси реченице. Некада се деси да га једна морфема 字 (zì) може сама окупирати, али у већини случајева то није случај (Packard, 2000/2004: 16).

2.6.1.5.1. Контрастивна лексичка морфологија

Када говоримо о контрастивној анализи у домену *лексичке морфологије*, онда говоримо о проучавању и поређењу форме и унутрашње структуре лексичких јединица. Морфологија се дијели на двије поткатегорије – флективна и деривацијска морфологија. С обзиром на то да флективна морфологија спада у домен граматике, нећемо се њоме даље бавити у овом поглављу. Оно што нас интересује у сфери контрастивне анализе јесте деривацијска или лексичка морфологија, која проучава принципе којима се водимо када конструишемо нове ријечи, без обзира на специфичне граматичке функције које би те ријечи обављале у реченици (Ke, 2004: 76–77). Контрастивна деривацијска морфологија налази се на пресеку два главна подручја: творбе ријечи (која је обухваћена у ширим областима морфологије и лексикологије) и контрастивне лингвистике (Lefer, 2011: 3).

Према Џејмсу (James, 1980: 30–63), контрастивна анализа се састоји од два главна корака: (1) дескрипција, гдје је сваки од посматраних језика описан на одговарајућем нивоу (нпр. фонологија, лексика, морфологија, синтакса итд.) и (2) упоређивање. Минималан услов за први корак јесте да описи елемената који се упоређују буду међусобно језички паралелни, односно језици се морају описивати кроз исти модел описивања (James 1980: 63) и у истом теоријском оквиру (Krzyszowski 1990: 35, 107–108) (аутори цитирани у Lefer, 2011: 9). Овај први корак је пресудан, јер може у великој мјери утицати на поузданост резултата контрастивне анализе. Ако се исти подаци посматраних језика описују на основу различитих модела, описи ће истакнути различите аспекте података. Истраживачи онда неће бити сигурни у вези са контрастима које они идентификују јер могу бити индуковани описом (тј. одразом употребе два различита модела/reflections of the use of two different models), а не подацима (тј. истинским језичким контрастима/true linguistic contrasts) (James, 1980: 63–64). Контрастирање ријечи у том смислу може увелико допринијети правилнијем увиду у структурална својства лексичких система два језика.

Рјечник модерног кинеског језика се у једној од категоризација састоји од двије групе ријечи: једноморфемске (单纯词 /dānchún cí/ дословно: прост/-а/-о – ријеч) и вишеморфемске ријечи (合成词 /héchéng cí/ дословно: спојен/-а/-о ријеч) (Ке, 2004: 79). Према одређеним статистикама (Ху, 1992: 128–129 цитиран у Ке, 2004: 79), око 20% ријечи у рјечнику модерног кинеског језика су једноморфемске ријечи, док 80% модерног кинеског рјечника заузимају вишеморфемске ријечи. Иако је у модерном кинеском рјечнику једноморфемских ријечи квантитативно мање, према статистикама, оне се користе много чешће него вишеморфемске ријечи (Ке, 2004: 79). Када говоримо о вишеморфемским ријечима у кинеском језику, најчешће говоримо о сложеницама а не изведеницама, јер су деривацијски процеси ријетки усљед малог броја афикса у кинеском језику. Кинески језик је аналитички изолирајући морфолошки тип језика (Ке, 2004: 80).

2.6.1.5.2. Контрастивна лексичка семантика

Модерни лингвисти проучавају значење тако што детаљно анализирају и описују начин на који се ријечи и реченице користе у специфичном контексту. У најопширинијој подјели *значење* се може подијелити у двије групе: лексичко значење и реченично значење (Ке, 2004: 80).

Семантика није егзактна на начин на који је то морфологија. Значење у лингвистичком смислу није једноставан, унифициран концепт: „Значење представља вероватно најсложенији и најразуђенији предмет лингвистичких истраживања, која обухватају домен семантике и прагматике. Поред њих, тим питањима баве се и филозофија, психологија, логика, семиотика, антропологија и друге дисциплине, свака из своје перспективе” (Prčić, 2008: 11). Семантика разликује неколико различитих врста значења: лексичко и реченично, дескриптивно и асоцијативно, дословно и пренесено, системско и текстуално, намјеравано и протумачено (Prčić, 2016). Када говори о лексичком значењу, Прћић усмјерава фокус и на разлику која се у семантици прави између денотативног и конотативног значења. Функција денотативног значења, познатог и као дескриптивно или референцијално значење, јесте да објективно и стилистички неутрално прикаже спољашњу стварност. Конотативно или асоцијативно значење (другачије знано и као експресивно, емотивно, афективно) с друге стране има функцију да субјективно и стилистички маркирано представи унутрашњу стварност, перспективу и интерпретацију која зависи од говорника (Prčić 1997: 22–23).

Кинески контрастивиста Ке Пинг као први параметар за контрастивну лексичку семантику наводи тзв. мотивисаност ријечи (motivation of words). Мотивисаност ријечи се односи на концепт који подразумева да постоји однос између фонетске, морфемске или структуралне композиције ријечи с једне стране, а значења те ријечи са друге стране. Аутор наводи четири врсте семантичке мотивисаности ријечи (Ке, 2004: 81–82):

а) фонетска мотивисаност, која представља однос између фонетске форме ријечи и њеног референтног значења (рецимо, на кинеском 布谷 /bùgǔ/ птица кукавица, тако названа јер је то звук гласања те врсте птице);

б) графемска мотивисаност, што је однос између писане форме ријечи и њеног значења. Типични примјери графемски мотивисаних ријечи могу се пронаћи у идеографским језицима попут кинеског. Већина кинеских карактера који садрже у себи радикал 雨 /yǔ/ киша, носе значење које се повезује са неком врстом природних падавина или других метеоролошких феномена. Стога имамо карактере попут 雪 /xuě/ снијег, 雾 /wù/ магла, 霁 /jì/ престати падати (киша или снијег), 露 /lù/ роса, и слично;

в) семантичка мотивација, која се односи на однос између примарног значења ријечи и њених асоцијативних значења (попут фигуративног или проширеног значења);

г) морфолошка мотивисаност ријечи, која представља однос између морфолошке структуре ријечи и њеног значења. Морфолошки мотивисане ријечи су деривативи и сложенице, а аутор наводи примјере на енглеском попут musician, driver, classmate, takeaway.

Фердинанд де Сосир у свом дјелу *Општа лингвистика* детаљно тумачи принцип мотивисаности језичког знака. „Мотивација је увијек утолико потпунија уколико је лакша синтагматична анализа и уколико је очигледнији смисао подјединица.” (De Sosir, 1977: 207) Де Сосир затим тврди да су „језици у којима немотивисаност достиже максимум више лексиколошки, а они гдје је немотивисаност најмања више граматички” (ибид: 209). Он сматра да је кинески језик тип *ултралексиколошког* језика (ибид: 209). То би значило да је морфолошка мотивисаност кинеског језика на минимуму. Са тим се не би сложили модерни лингвисти, који су замјерили чињеницу да је Де Сосир у свом излагању теорије синхронијски поредио неколико модерних језика а у исто вријеме у ту једначину поређења убацио класични кинески језик, који се умногоме разликује од модерног кинеског језика. Модерни кинески језик је, заправо, изразито морфолошки мотивисан језик.

Према дефиницији, морфолошка мотивација се односи на морфолошку конструкцију или структуру ријечи која упућује на значење. Стога деривативи и сложенице који садрже више од једне морфеме могу бити морфолошки мотивисани, док ријечи које се састоје од само једне морфеме обично нису морфолошки мотивисане (иако могу бити фонетски или графемски мотивисане, како смо горе навели). У класичном кинеском језику већина ријечи се састојала од само једне морфеме или само једног слога, те стога тешко да је постојао висок степен морфолошке мотивисаности. Како смо већ навели, у модерном кинеском језику ријечи са више од једне морфеме заузимају око 80% цјелокупног рјечника, а већина њих су сложенице (услјед малог броја афикса у кинеском језику). Стога, модерни кинески језик је много више морфолошки мотивисан у односу на класични кинески језик који је био предмет Де Сосирове анализе (Ке, 2004: 83–84).

Семантика прави разлику и између два кључна концепта – смисао и денотација. „Као прва компонента значења, смисао представља уређен скуп довољног броја дескриптивних обиљежја, којима се дефинише извјесна класа ванјезичких ентитета. Кључни сегменти овог одређења су детерминанте 'уређен скуп', 'довољан број' и 'дескриптивно обиљежје'. Термином 'дескриптивно обиљежје' означава се свако дистинктивно својство или особина ванјезичког ентитета које може бити релевантно при успостављању неког семантичког контраста. Дескриптивна обиљежја, кад год је то оствариво, требало би да одсликавају својства везана не само за облик и изглед ванјезичког ентитета, него и за његову функцију, понашање или манифестовање, пошто они чине темељ, а и произлазе из когнитивног процеса препознавања егземплара, тј. (уобичајених) представника, одговарајуће класе ентитета (Aitchison 1987: 60 цитиран у Prčić, 2016: 50).”

„Као друга, комплементарна, компонента значења, денотација представља однос између лексеме и извјесне класе ванјезичких ентитета – људи, предмета, мјеста, особина, процеса и активности изван језичког система (Lyons 1977: 207 цитиран у Prčić, 2016: 68), на које се лексеме могу исправно примијенити.”

Примарни фокус модерне семантике односи се претежно на смисао ријечи, а не на њихову денотацију. Смисао је, у суштини, мјесто које ријеч или синтагма имају у систему односа са осталим ријечима у одређеном језику. Постоји неколико различитих врста смисаоних односа међу лексемама. Неке су резултат специфичног слиједа ријечи или синтагми унутар реченице. Ова врста односа је позната као синтагматски или секвенцијални семантички однос. Нпр., ако чујемо реченицу *Он је веома добар _____*,

знали бисмо да ријеч која недостаје мора логички бити она која припада неком мањем скупу, попут ријечи човјек, пас и сл. У овој реченици ријеч добар и ријеч човјек имале би синтагматски семантички однос (Ке, 2004: 86).

С друге стране, смисаоне релације између лексема могу да буду и резултат начина на који ријечи или синтагме могу бити међусобно замјењиве. Ова врста се назива парадигматским или супституционалним семантичким односом. Нпр., у реченици *Он је јако _____ човјек*, ми бисмо попунили празнину одређеним придјевом попут добар, зао и сл. Те ријечи тада формирају парадигматски семантички однос (Ке, 2004: 86–87).

1. У смислу синтагматског семантичког односа битно је споменути колокацију. Колокација је најчешће двочлани лексемски спој који је постао типичан у неком језику. Термин колокација Прћић тумачи на следећи начин: „Колокација представља уобичајен, а понекад и редован, двочлани спој једне лексеме с неком другом, по правилу унутар одређене синтактичке јединице – синтагме или, нешто рјеђе, реченице; нпр. *drink coffee*, ПИТИ КАФУ, *strong coffee*, ЈАКА КАФА, или, као сложена колокација, *drink strong coffee*, ПИТИ ЈАКУ КАФУ. По својој суштини, свака колокација чини садржинску, функцијску, а дијелом и формалну, цјелину, која пружа опис специфичне микроситуације у ванјезичкој или језичкој стварности.” (Prčić, 2016: 149).

Колокације су лексички спојеви карактеристични за језике којима припадају и, иако има одређених подударња међу многим језицима, колокације су и ствар „духа језика”, индивидуалности народа и стога изразито специфичне. Рецимо, у српском језику кажемо да неко „игра фудбал”, „игра кошарку” или „игра игрицу” – у све три колокације глагол је исти. У кинеском језику, потпуно супротно, додјељује се другачији глагол у односу на ситуацију, па стога особа може да

- „打球” /dǎ lánqiú/ дословно: *рукама ударати* кошарка/кошаркашка лопта,
- „踢足球” /tī zúqiú/ дословно: *шутати* фудбал/фудбалска лопта или
- „玩游戏” /wán yóuxì/ дословно: *забављати, играти* игрица.

Колокације веома често представљају изазов у процесу учења страног језика, а у нашој анализи ће се показати и да покушаји формирања колокација код ученика при изражавању на кинеском често резултирају неправилним или нетипичним колокацијама за кинески језик, што се може приписати негативном утицају матерњег

језика односно негативном трансферу из матерњег језика. Што је колокација фикснија, то се више сматра идиомом – језичким обрасцем који се учи као цео, а не као „сума својих дијелова” (Ke, 2004: 88).

2. „Као један од два фундаментална принципа устројства језика, парадигматски односи темеље се на упоредивости најмање двије језичке јединице, које би се због извјесних формалних, функцијских и/или садржинских сличности могле јавити у истом сегменту контекста. Будући да одређују могућност одабирања – дакле, потенцијалну заступљеност сродних јединица у неком контексту, ови односи представљају раван селекције, вертикалну осу замишљене структуре језика (Бугарски 1989а: 95–97; Lyons 1968: 73–76 цитирани у Prčić, 2016: 120). Веома је битно напоменути да оваква могућност одабирања подразумијева међуискључивост⁵³ одабране јединице, с једне стране, и оних неодабраних, с друге.”

Разликујемо неколико различитих врста парадигматских значењских односа: синонимија (истовјетност смисла), антонимија (супротност смисла), хипонимија (укљученост смисла) (Prčić, 2016), некомпатибилност⁵⁴ (искљученост смисла, супротно од хипонимије – када један концепт искључује постојање другог) (Ke, 2004: 89).

За контрастивна проучавања лексике два или више језика битни су нам појмови а) лексичко или семантичко поље, б) лексички скупови, те в) лексичке празнине. Прћић каже да су „лексичка поља заснована на језичким и лингвистичким критеријумима, док се с друге налазе лексички скупови, засновани на ванјезичким критеријумима” (Prčić, 2016: 138). Аутор даље појашњава: „Једно лексичко поље⁵⁵ утемељено је на груписању лексема према сродности смисла – специфично, објективно утврдивим смисаоним односима. Прототипско испољавање лексичког поља одређују два својства: (а) најмање двије лексеме које се налазе у истој морфосинтактичкој класи, и (б) посматране лексеме, преко својих релевантних семема, треба да имају бар једно заједничко централно ДГО (дистинктивно обиљежје, прим. аут.), којим се покрива цјелина неке значењске димензије (Lipka 1992: 152), као што су боја, брзина, температура, животиња, итд.” (Prčić, 2016: 138). Дакле, лексичко поље се односи на групу међусобно повезаних ријечи или лексема које су организоване унутар система у којем свака јединица има своје мјесто али у исто вријеме координира са осталим јединицама те их на неки начин значењски дефинише.

⁵³ Одговара термину „incompatibility” (Lyons 1968, 1977).

⁵⁴ Одговара термину „Incompatibles” (Crystal, 1994).

⁵⁵ Према термину „lexical field” (Lipka, 1992); код других аутора, у приближно истом смислу јављају се још и термини „семантичко поље”, „семантички домен” и „лексичка конфигурација”.

Лексичке скупове аутор дефинише на сљедећи начин: „За разлику од језички устројених лексичких поља, која се могу дефинисати лингвистички, с лексичким скуповима то није случај. Наиме, један лексички скуп, како га поима Л. Липка (1992: 157–158), темељи се на груписању лексема, различитих морфосинтактичких класа, према сродности смисла проистеклој из одређених ванјезичких околности. Такве околности, у великој мјери условљене специфичном културом и отуда махом у домену знања о свијету једне језичке заједнице, могу се подијелити у најмање два, неријетко међусобно прожета, комплекса. [...] Први чини блискост денотата посматраних лексема – просторна, временска или нека друга; [...] други комплекс представља повезаност самих лексема – тематска, психолошка или нека друга” (Prčić, 2016: 143). Ако је у центру лексичког скупа рецимо ријеч *лептир*, чланови тог лексичког скупа могу бити ријечи попут *инсект*, *крила*, *летјети*, *жуто*, *свијетао*, *живописан* итд. Аутор напомиње и да су „величина и обухват неког лексичког скупа, у цјелини узев, промјенљиви – или, тачније, прошириви према указаној потреби” (ибид).

За наше контрастивно анализирање и истраживање изузетно релевантан семантички концепт јесу тзв. лексичке празнине⁵⁶. Лексичке празнине јесу непостојања лексема на одређеном мјесту у структури лексичког поља (Ke, 2004: 93), како унутар једног језика тако и између више њих. Одређени концепт, који желимо да језички изразимо, можемо представити на два начина: прво, можемо му дати одређено име, попут, нпр., *теле*, а друго, можемо тај концепт или ентитет описати – нпр., *младунче краве*. Први начин језичког изражавања назива се *синтетички израз*, док се други начин, дескриптивна метода, назива *аналитички израз*. Синтетички начин изражавања је и онај у коме је референт лексикализован (тј. у рјечнику датог језика постоји ријеч која именује појаву). Други начин се обично примјењује када дође до уочавања лексичке празнине. У поређењу са другим језицима, сваки језик у свом лексичком пољу има одређене лексичке празнине (Ke, 2004: 93). Рецимо, у кинеском језику постоји неколико различитих назива за куване пуњене земичке од тијеста, попут „包子” /bāozi/, „饺子” /jiǎozi/, „馄饨” /húntún/, али с обзиром на то да ова врста посланице нема еквивалент у српској кухињи, у нашем језику није лексикализована на прави начин, односно не постоји конкретан назив за ту специфичну врсту јела – ту долази до појаве лексичке празнине.

3) Семантичке карактеристике

⁵⁶ Lexical gap (Ke, 2004: 93).

„Семантичке карактеристике или семантичке компоненте су најмање јединице значења унутар једне ријечи. Значење ријечи може бити описано као комбинација семантичких карактеристика.” (Ке, 2004: 96) Примјера ради, аутор Ке Пинг наводи овај примјер одређивања семантичких карактеристика:

човјек жена дијете

бик крава теле

У овим групама ријечи именица „човјек” и именица „бик” дијеле семантичку карактеристику (+ мушки), именице „жена” и „крава” имају семантичку карактеристику (+ женски), а именице „дијете” и „теле” (+ потомак). С друге стране, именице „човјек”, „жена” и „дијете” имају семантичку карактеристику (+ људско биће), док други сет именица има карактеристику (+ животиња).

У смислу контрастивне лингвистике, исти аутор (Ке, 2004: 97) наводи двије процедуре значајне за процес контрастивне анализе између сличних лексичких поља два језика (по угледу на теорију Карла Џејмса (James, 1980)):

1. Онај који врши анализу може дати спецификације (семантичке карактеристике) лексема из истог лексичког поља из J1 и J2. Затим се врши анализа карактеристика, односно присуства или одсуства неке карактеристике за дату лексему, а потом се пореде лексеме из J1 и J2; ако се установи да одређене лексеме у два језика дијеле исте семантичке карактеристике, онда се може говорити о преводачким еквивалентима.
2. Може се одмах употријебити преводачка еквиваленција. Овај приступ подразумијева оквирно превођење лексема са једног језика на други, а потом и анализу семантичких карактеристика датих лексема како би се утврдило да ли се двије лексеме из различитих језика у потпуности „подударaju”.

Резултати оваквих анализа су значајни и у другим аспектима. „Осим што откривају семантичка преклапања унутар сваког од два упоређена језика, они такође указују на даља значења у два језика”⁵⁷ (Berndt, 2009: 34). Систематска контрастивна анализа ове врсте, нема сумње, успјеће да развије читаву мрежу међусобних веза између два језичка система. Ово ће, с друге стране, свакако дати и важне нове увиде свима онима који се баве развијањем ефикаснијих метода одабира, оцјењивања и презентације лексичке грађе страног језика на часовима страних језика, у уџбеницима,

⁵⁷ Превод ауторке рада.

програмима наставе страних језика итд. Дефинитивно се може рећи да ће овакве анализе довести и до значајних побољшања двојезичних рјечника (ибид: 36).

2.6.1.7. Хипотезе јаке верзије и слабе верзије контрастивне анализе

Стручњаци су много дискутовали о томе какву врсту предиктивне моћи пројектује контрастивна анализа и да ли је та способност предвиђања сврсисходна. Лингвиста Роналд Вардоу (Wardhaugh, 1970: 123–130) изнио је своју хипотезу, тзв. хипотезу контрастивне анализе, која постоји у двије верзије – јака и слаба верзија. Иако су обје верзије једнако засноване на претпоставци да постоји интерференција J1, разликују се по томе што тзв. јака верзија анализе има моћ предвиђања, док слаба верзија има само моћ дијагнозе, односно идентификовања грешака које су направљене. То заправо значи да је јака верзија она која је предиктивна, која пореди два језика и описује их у сврху предвиђања грешака које би се могле појавити у писаној или усменој продукцији J2. Слаба верзија, с друге стране, узима у разматрање саму продукцију, већ начињене евентуалне грешке, те их онда анализира и пореди у смислу разлика између та два језика које су довеле до грешака. Прва верзија, дакле, третира грешке прије него што се оне десе, док их друга верзија третира након што су се оне актуелизовале.

Вардоу преферира слабу верзију контрастивне анализе. Према његовим ријечима, када се користи слаба верзија контрастивне анализе тек се онда упућује на „феномен интерференције који се заиста може видјети”, за разлику од предвиђања (Ke, 2004: 37).

Међутим, не дијеле сви то мишљење. Роберт Ладо и Чарлс Фрајз су такође били од оних који су преферирали јаку верзију контрастивне анализе и увиђали њену практичност. Аутор Ке Пинг потенцира чињеницу да би у случају слабе анализе, која тумачи грешке након што се оне заиста десе, онај који анализира био у позицији да субјективно и несистематично одлучује (без претходно урађене контрастивне анализе) које су то грешке које приписујемо интерференцији J1. Јака верзија контрастивне анализе се заснивала на неколико битних теорија, попут тога да је а) највећа препрека у учењу и усвајању J2 управо интерференција која долази из учениковог матерњег језика; б) ако упоредимо два језичка система моћи ћемо предвидјети будуће грешке и препреке у учењу; в) препреке у процесу учења су веће што је већа разлика између два језика – матерњег и оног који се учи; г) анализа разлика и сличности између два језика треба да буде систематична и д) резултати добијени из контрастивне анализе могу да се користе при састављању наставних материјала и у припреми наставног процеса.

„Амбиција сваке науке јесте да превазиђе пуку опсервацију и да предвиди оно што се не може осматрати”⁵⁸ (Ke, 2004: 37). Предвидјети грешку значи и спријечити је да се појави – тако барем тврде присталице јаке верзије контрастивне анализе. Постоје, наравно, ограничења у смислу да нису све грешке нужно резултат интерференције матерњег језика. Било је покушаја да се утврде пропорције интерлингвалних грешака како би се утврдио или у складу с тим прилагодио потенцијал предвиђања. „У већини случајева, количина између једне трећине и половине свих ученичких грешака долази из неподударања система матерњег језика са системом циљног језика. Може се очекивати да ће контрастивна анализа предвидјети ове грешке, али ипак неће моћи преузети одговорност за неке грешке нити ће моћи предвидјети 50–60% ученичких грешака (које не настају из интерлингвалних разлога, прим. аут.)” (James, 1980: 146 цитиран у Ke, 2004: 39).

Аргументи су били релативно снажни и са друге стране, у табору оних који су потенцирали практичност слабе верзије. Вардоу (Wardhaugh, 1974) је имао два разлога да у једном тренутку одбаци своју хипотезу јаке верзије. Један је био тај што се временом емпиријски доказало да се неке грешке које су предвиђали контрастивним анализама никада нису дешавале у реалној продукцији студената, док је други разлог био тај што се дешавало да ученици често праве исте грешке без обзира на то што им матерњи језик није исти. Ово становиште почива на истим принципима као и анализа грешака, засебна научна дисциплина о којој ћемо говорити у сљедећем потпоглављу. Многи други лингвисти такође су одбацили јаку верзију контрастивне анализе управо из истих разлога.

2.6.1.8. Критика и мане контрастивне анализе

Основни циљ контрастивне анализе, као метода, био је педагошки (Lado, 1957). Заправо, истраживачи и научници су сматрали да темељно поређење језичких система даје наставницима могућност процјене ваљаности наставног материјала указивањем на потенцијалне фокусне тачке наставног процеса, а све кроз предвиђања грешака које би могле настати услед различитости структура циљног језика у односу на матерњи језик. Другим ријечима, циљ је био да се спријечи интерференција из матерњег језика. Бихевиористички постулати на којима почива контрастивна анализа предлагали су да увиђањем и истицањем разлика и сличности између два језика могу да се спријече или избјегну навике из J1 које негативно утичу на ученикову продукцију на J2.

⁵⁸ Превод ауторке рада.

Ова теорија била је продуктивна у смислу да је у другој половини 20. вијека остварен велики број анализа и истраживачких пројеката на ту тему, који су, без имало сумње, имали одређени педагошки али и лингвистички допринос. Међутим, теорија контрастивне анализе доживјела је и бројне критике.

Различити аутори указали су на неколико мана ове теорије, од којих наводимо најрелевантније (Ellis, 1994; Ellis, 1985; Burt, 1975; Zhu, 2007; Chomsky, 1959; Liu, 2002/2015):

1. Дешавало се да се одређене грешке које предвиђају контрастивисти врло често не десе;
2. Интерференција из J1 није искључиво била једини извор грешака, као што су то присталице контрастивне анализе тврдили;
3. Грешке изазване интерференцијом из J1 знале су бити најмањи извор грешака;
4. Дешавало се да ученици праве грешке које контрастивна анализа није могла да предвиди;
5. Контрастивна анализа је у смислу интерференције једино узимала у обзир интерференцију из J1 у J2;
6. Грешке су посматране само кроз лингвистичку призму, док нелингвистички фактори нису узимани у обзир.

Бихевиористички постулати на којима почива контрастивна анализа подразумевали су концепт стимуланс – реакција – поткрепљење, понављање навика из претходних учења – све оно што је Чомски критиковао средином прошлог вијека (и усљед чега су се развиле нове дисциплине). Бихевиоризам је придавао велики значај учениковој средини, не обраћајући пажњу на одређене унутрашње процесе ученика, његове когнитивне капацитете, креативну моћ језика, могућност особе да продукује и израз који раније није чула, учеников став, мотивацију, претходно научене језике и остале факторе. Чомски тврди: „Језик није структура навике. Уобичајено језичко понашање карактеристично укључује иновацију, формирање нових реченица и образаца, у складу са правилима велике апстрактности и замршености”⁵⁹ (Chomsky, 1966: 153).

У педагошком смислу, допринос контрастивне анализе није био значајан колико се претпостављало да ће бити. На грешке се у контрастивној анализи гледало као на непожељне, јер су представљале пропуст наставника који није добро изанализирао

⁵⁹ Превод ауторке рада.

разлике између језичких система и примијенио превентивне методе у настави. „Главна сумња у контрастивну анализу са педагошке тачке гледишта произашла је из промјене става о улози грешке у учењу језика. Контрастивна анализа била је заснована на потреби да се грешка избјегне, али ако се грешка посматра као позитиван аспект – доказ о наставку тестирања хипотеза – тада значај осмишљавања наставног програма усмјереног на превенцију грешке постаје мање очигледан. Да ли је онда потребно радити контрастивну анализу? Одговор је да је вриједно труда само ако се сматра важним објаснити *зашто* долази до неких грешака”⁶⁰ (Ellis, 1985: 32–33). Дакле, фокус критичара контрастивне анализе усмјерен је на потребу за другачијим приступом и третманом грешака, односно за промјеном перспективе – умјесто предвиђања, циљ постаје анализа реалних грешака које ученици праве и њихова процјена.

Упркос манама и одређеним неуспјелим методама контрастивне анализе, важност овог метода огледа се у томе што је контрастивна анализа дала нови увид у утицај матерњег на учење другог језика. Што је можда и важније, контрастивна анализа била је увертира за многе касније дисциплине, односно полазна тачка за истраживања у сферама анализе грешака, међујезика и, самим тим, језичког трансфера.

2.7. Анализа грешака

Анализа грешака (у даљем тексту АГ) једна је од грана примијењене лингвистике, која за циљ има да идентификује грешке које праве ученици страног језика, да их потом анализира, опише и објасни; а све са циљем откривања механизма које ученици користе приликом учења одређеног језика и евалуације грешака ради побољшања наставних стратегија. Настанак ове методе је, између осталог, условљен великим утицајем лингвисте Стивена Пита Кордера (S.P. Corder), који је 1967. године објавио научни рад под називом *The Significance of Learner's Errors* (Значај ученикових грешака) и тиме отворио ново поглавље примијењене лингвистике.

Кордер је првенствено дао свој допринос у смислу тога на који начин посматрамо грешку у процесу учења страног језика. Раније, контрастивна анализа није на ученичку грешку гледала благонаклоно. Контрастивна анализа два језичка система била је традиционалан приступ спознавању потенцијалних, хипотетичких грешака, које би могле евентуално настати најчешће као проблем интерференције једног језика са другим, а које би се том интензивном анализом заправо могле и спријечити прије самог

⁶⁰ Превод ауторке рада.

настанка. Основни принцип био је бихевиористички – појава интерференције према традиционалној контрастивној школи потиче из *понављања навика* које су усвојене приликом учења неког језика одраније (обично матерњег језика) (Corder, 1967: 1645). Међутим, у практичној настави предавачи су почели увиђати да врло често реалност одступа од дате теорије.

Контрастивна анализа и бихевиористи су грешке сматрали непожељним и контрапродуктивним током учења циљног језика (Liu, 2002/2015; Ellis, 1985; Corder, 1967). Међутим, емпиријска истраживања која су спроведена током шездесетих година 20. вијека показала су да контрастивна анализа није објаснила већину грешака које ученици праве као и да многе од тих грешака нису посљедица интерференције матерњег језика, односно да интерференција није била једини извор грешака, у шта је контрастивна анализа чврсто вјеровала. Стога, прелазак са КА на АГ представљао је логичан слијед догађаја. Ове нове околности захтијевале су примјену нове методологије: у истраживањима се прешло са пуког поређења структура J1 и J2 на анализу реалне говорне и писане продукције ученика.

Кордер тврди: „У области методологије постојале су двије школе размишљања када говоримо о грешкама ученика. Прва школа била је она која је заступала став да се грешке никада не би ни десиле ако бисмо постигли то да имамо савршену наставну методу, те да то што се грешке дешавају није ништа друго него знак неприкладности наших наставних метода. Филозофија друге школе јесте да ми живимо у једном несавршеном свијету и да ће се грешке увијек дешавати, без обзира на наш труд и залагање. Наш фокус треба да буде на техникама које упражњавамо када се суочимо са грешкама након што се оне десе”⁶¹ (Corder, 1981: 5; Corder, 1967: 162–163). У том смислу, АГ је слична тзв. слабој верзији контрастивне анализе коју смо помињали у претходном потпоглављу. АГ има за циљ да опише природу учениковог међујезика, да га пореди са циљним језиком, те се стога може сматрати једном верзијом компаративне лингвистичке дисциплине (Corder, 1973: 274).

Осим Кордера, још један снажан утицај у овој сфери била је и генеративна теорија Ноама Чомског (*Aspects of the Theory of Syntax*, 1965). Чомски преиспитује бихевиористичке принципе и самим тим доводи у питање неке од основних постулата контрастивне анализе. Као што је у тексту изнад већ било помињано, Чомски образлаже свој став теоријом да свако здраво људско биће посједује урођени механизам

⁶¹ Превод ауторке рада.

за учење језика (Language Acquisition Device), захваљујући коме може да се изражава, да само ствара реченице, да изговара и изразе које раније није чуло. За њега спољашњи стимуланс није релевантан као унутрашњи, односно учење језика за њега није понављање раније научених навика него управо креација урођеног механизма унутар људског ума. Тај креативни процес је код дјеце најочигледнији: дијете изграђује сопствени језички систем док га у потпуности не савлада, а дио тог процеса неминовно су и грешке, које су заправо природан елеменат учења а не знак неуспјеха дјетета (или оног ко га учи). Кордер каже да када дијете од двије године погријеша приликом састављања реченице, нећемо ту грешку сматрати девијантном, абнормалном, итд. Ми ћемо, заправо, такве грешке сматрати за индикатор напретка у процесу учења, а грешку анализирати у складу са нивоом познавања језика (Corder, 1967: 165).

Контрастивна анализа је заузела став да, уколико поредимо системе два језика, J1 и J2, те ако истакнемо сличности и разлике између два језичка система, можемо да предвидимо и избјегнемо грешке. АГ се, супротно од тога, заснива на концепту да многе грешке које ученици направе у процесу учења језика нису производ трансфера или интерференције из J1, или да барем морамо изанализирати грешку након што је увидимо, како бисмо знали узрок грешке. Грешке се у АГ третирају на потпуно другачији начин, не као нешто што омета процес учења него као саставни дио учења – који нам је и индикација напретка.

Кордер каже да су грешке важне са три различита аспекта: „Прије свега, за наставника, у смислу да му говоре да ће, уколико уради систематску анализу грешака, он моћи да увиди колико је ученик далеко од циља и колико је напредовао, те шта му још преостаје да научи. Затим, грешке пружају истраживачима доказе о томе како се језик учи или усваја, које стратегије или процедуре ученик користи како би спознао језик. Трећи (и у одређеном смислу најважнији) аспект јесте у томе што су грешке неопходне за самог ученика, јер на грешке можемо гледати као на 'уређај' који ученик користи да би научио. То је начин на који ученик тестира своје хипотезе о природи језика који изучава”⁶² (Corder, 1967: 167).

2.7.1. Етапе АГ

Сматра се да се анализа грешака, као процес, може подијелити у неколико фаза или етапа. Кордер (Corder, 1973), Елис (Ellis, 1994), Ванг (Wang, 2009/2016) и други

⁶² Превод ауторке рада.

аутори наводе сљедећу подјелу: 1) прикупљање материјала (корпуса) (gathering material / 收集资料/ shōují zīliào); 2) идентификација грешака (identifying errors / 鉴别偏误/ jiànbíe piān wù); 3) описивање грешака (describing errors / 描写偏误/ miáoxiě piān wù); 4) објашњавање грешака (explaining errors / 解释偏误/ jiěshì piān wù); 5) евалуација грешака (error evaluation / 评估偏误/ pínggū piān wù).

1) **Прикупљање материјала** за анализу је изузетно битан први корак, јер систематичност и услови прикупљања материјала, као и квалитет материјала, диктирају правилност анализе. Када прикупљамо материјале које ћемо анализирати, потребно је узети у обзир три услова: начин прикупљања, формат прикупљаног материјала и факторе који утичу на настајање грешке (Wang, 2009/2016: 38).

Везано за начин прикупљања, Ванг предлаже тзв. хоризонтални, попречни пресјек (横向语料收集/ héngxiàng yǔliào shōují), који подразумева прикупљање материјала у једном одређеном тренутку; или тзв. вертикално прикупљање (纵向语料收集/ zòngxiàng yǔliào shōují/, у западњачкој литератури често под називом лонгитудинално), што се односи на прикупљање узорка у дужем временском периоду. Осим тога, треба узети у обзир и начин на који се прикупља узорак, у смислу да ли је материјал природни узорак, тј. да ли се ради о спонтаној, природној употреби језика или се ради о одређеном измамљивању, подстицању изражавања. Код формата прикупљања битан је жанр ученикове продукције (есеј, конверзација, писмо, чланак), средство продукције (говорна, писана продукција) те садржај (тема) (Ellis, 1994).

Ванг предлаже и посматрање околности ученикове продукције, факторе попут учениковог нивоа познавања језика, тога да ли познаје и говори и друге језике, средине у којој учи, искуство учења језика и слично (Wang, 2009/2016: 39).

2) **Идентификација грешака** је други корак у АГ. Иако звучи једноставно, идентификовати грешку некада може бити много теже него што нам се чини. Како да знамо да начињена грешка није, рецимо, посљедица умора због којег је ученик направио лапсус? Елис стога потенцира чињеницу да у првом кораку анализе грешака морамо првенствено знати разлику између **грешке (error)** и **омашке (mistake)** (Ellis, 1994: 17). „Грешке су рупе у учениковом знању, оне се дешавају када ученик не зна шта је исправно. Омашке су повремени пропусти у употреби језика, који се дешавају јер ученик у одређеној ситуацији није у могућности да

правилно искаже оно што зна.”⁶³ (Ellis, 1994: 17). Као општи приступ утврђивању тога да ли се ради о грешци или омашци, Елис предлаже два начина: први начин је да наставник прати да ли се погрешна форма понавља или се десила само једном; други начин је да затражимо од ученика да сам исправи своју грешку – уколико покушај самокорекције буде успјешан, ради се о омашци (Ellis, 1994).

3) Описивање грешака јесте корак који слиједи након идентификовања грешке. Елис (Ellis, 1994) предлаже два основна начина: класификацијом грешака у граматичке категорије или неком врстом идентификовања општег или честог начина на који ученик одступа од правилне форме. Ти начини одступања могу бити, рецимо, тенденција изостављања елемената (који би требало да буду присутни у правилној форми), погрешног кориштења ријечи, те погрешног редослиједа ријечи у реченици. Када се грешке на тај начин класификују и објасне, онда је лако дијагностификовати разлог грешке и покушати радити на исправци.

4) Објашњавање грешака је сљедећа етапа у процесу АГ. Грешке (а не омашке) су систематски пропусти у кориштењу правилне форме, изазвани неким „правилном” које је ученик смислио а које се разликује од норме циљног језика. Одређене грешке које се дешавају приликом учења страног језика су универзалне, односно, чак ће и ученици који имају различите Ј1 у процесу учења ипак имати исте грешке (чест случај овог типа јесте усвајање и неправилно кориштење функционалне партикуле 了 у кинеском језику). С друге стране, постоје грешке које су карактеристичне искључиво за говорнике одређених Ј1, те се такве грешке не могу сматрати универзалним. Такве се грешке најчешће могу приписати утицају матерњег језика или неког другог језика који говорник познаје.

Грешке се претежно класификују у три групе: грешке интерференције (јављају се услед трансфера), интралингвалне грешке (тичу се неправилног усвајања форми циљног језика, непознавања или непотпуног кориштења правила) и развојне грешке (стварање погрешних хипотеза о циљном језику услед недовољног познавања језичког система) (Richard, 1971 према Wang, 2009/2016: 41).

5) Евалуација грешака је последњи корак у процесу АГ. С обзиром на то да је циљ анализе грешака да помогне ученицима у процесу учења новог језика, потребно је и процијенити озбиљност грешака. Ванг (Wang, 2009/2016: 42–43) говори о три концепта битна за процјену грешака:

⁶³ Превод ауторке рада.

а) Које су грешке најозбиљније? Многа истраживања (Burt, 1975; Tomiyana, 1980; Khalil, 1985 према Wang, 2009/2016: 42) показала су да *изворни говорници* тврде да процес разумијевања учениковог изражавања више угрожавају лексичке него граматичке грешке, али да су грешке на синтаксичком нивоу реченице, у односу на грешке везане за појединачне реченичне елементе, заслужније за неразумљивост цјелокупног исказа.

б) Ко је особа која процјењује грешку? У најопштијем смислу, можемо говорити о изворним говорницима, као и о онима којима одређени језик није матерњи. Анализу могу радити и стручњаци (лингвисти), али и особе које то нису (изворни говорници који могу интуитивно упутити на грешку). Ванг тврди да се према одређеним досадашњим истраживањима може извести закључак да су особе којима одређени језик није матерњи много строже у процјени када се ради о граматички; супротно од тога, изворни говорници предност у озбиљности грешке дају грешкама у изражавању и лексичким грешкама.

с) Шта су критеријуми процјене грешака? Ванг (Wang, 2009/2016: 42) наводи три критеријума: разумљивост (intelligibility / 可理解程度/ kě lǐjiě chéngdù) – да ли се реченица може разумјети; прихватљивост (acceptability / 可接受程度/ kě jiēshòu chéngdù) – да ли прималац поруке може превазићи грешку; неприкладност (冒犯程度/ màofàn chéngdù) – да ли одређена грешка може изазвати неспоразум који би увриједио примаоца поруке. Ванг такође помиње и чињеницу да су ови стандарди подложни субјективном осјећају истраживача или оног ко ради анализу, што сматра ограничавајућом карактеристиком анализе грешака.

2.7.2. Грешке у АГ

Раније смо навели први покушај класификације грешака, теорију коју је изнио Ричардс 1971. године (према Wang, 2009/2016: 41–42), а која је актуелна и у каснијој литератури других аутора који су се позивали на ту класификацију и додатно је усавршавали. Он је, подсјећамо, грешке подијелио у три групе: грешке интерференције, интралингвалне грешке и развојне грешке.

Одређени аутори имају за нијансу другачију перспективу класификације грешака (Lott, 1983 према Ellis, 1994: 59):

- a) Грешке прекомјерног кориштења аналогije („overextension of analogy”), које се дешавају када ученик погрешно користи одређени елемент зато што он има сличности са неким елементом из матерњег језика;
- b) Грешке трансфера структуре („transfer of structure”) што је феномен који се деси када ученик користи неко својство J1 (фонолошко, лексичко, граматичко или прагматично) умјесто да користи оно које је карактеристично за циљни језик;
- c) Интерлингвалне/интралингвалне грешке („interlingual/intralingual errors”), које се десе када одређена искориштена структура не постоји или није правилна ни у J1 ни у J2.

Ова трећа категорија – интерлингвалне/интралингвалне грешке – повод је многих дебата које се тичу неслагања око тога шта је грешка трансфера а шта интралингвална грешка. Интралингвалне грешке се такође могу даље подијелити (Richards, 1971b према Ellis, 1994: 59) на:

- a) грешке прекомјерног уопштавања („overgeneralization errors”) – случајеви када ученик прави неправилне структуре ослањајући се на структуре циљног језика које познаје;
- b) непознавање ограничења правила („ignorance of rule restrictions”) – када ученик користи одређене структуре и тамо гдје се оне не могу примијенити, јер не познаје довољно правила циљног језика;
- c) непотпуну примјену правила („incomplete application of rules”) – ученик није у могућности да састави комплетан исказ, те зато поједностављује структуру;
- d) погрешне хипотезе о језику („false concept hypothesized”) – када ученик не разумије концепте који постоје на циљном језику.

Није једноставно процијенити да ли је узрок грешке трансфер или интралингвални утицај. У покушају да се изборе са проблемом идентификовања узрока, одређени аутори су поставили сљедеће критеријуме (Dulay & Burt, 1974b према Ellis, 1994: 60):

- a) развојне грешке – сличне онима које се дешавају када особа учи свој први језик, тј. оне које се могу приписати развоју свијести о језику;
- b) грешке интерференције – оне које одражавају структуру J1;

с) специфичне грешке – које не припадају ниједној од двије претходно наведене групе.

Селинкер (Selinker, 1972: 216–217) предлаже пет различитих процеса који могу бити узроци грешака:

- а) Ако су фосилизоване грешке које се користе у циљном језику утицај неког другог језика, ради се о *језичком трансферу* („language transfer”);
- б) Ако су фосилизоване грешке производ погрешних тактика предавача (а да те тактике можемо идентификовати), ради се о *трансферу подучавања* („transfer of training”);
- с) Ако су грешке резултат погрешног ученичког приступа наставном материјалу, онда говоримо о *стратегијама учења другог језика* („strategies of second language learning”);
- д) Уколико су грешке резултат учениковог приступа разговору са изворним говорницима, тада је посриједи *стратегија комуникације на другом језику* („strategies of second language communication”);
- е) И, на крају, узрок грешке може бити и у *прекомјерној генерализацији одређених правила циљног језика* и његове семантике („overgeneralization of the target language linguistic material”).

Постоји још један угао гледања на класификацију грешака који сматрамо релевантним, а предложио га је Кордер (Corder, 1981), по којем се грешке могу подијелити на:

- а) пресистематске грешке (presystematic errors) – грешке које се дешавају док је ученик још у процесу спознавања језика и његових правила, те током ове фазе ученик није способан да исправи грешку;
- б) систематске грешке (systematic errors) – грешке које се јављају када ученик већ познаје правило у језичком систему, али се грешка ипак појављује. Њу ученик може да идентификује, али не и да је самостално исправи;
- с) постсистематске грешке (postsystematic errors) – грешке које се дешавају након што је ученик усвојио правила језика, али их не поштује досљедно те се грешке упорно понављају.

Када говоримо о кинеском језику као J2 у процесу анализе грешака, аутор Лиу (Liu, 2002/2015: 23–26) наводи класификацију грешака према узроку њиховог настанка:

a) Негативни трансфер из матерњег језика (母语负迁移/ mǔyǔ fù qiānyí) – грешке настале услед утицаја матерњег језика;

b) Негативни трансфер знања циљног језика (目的语知识负迁移/ mùdì yǔ zhīshì fù qiānyí) – грешке које настају услед самосталне генерализације научених правила циљног језика, односно примјењивање једног правила и ондје гдје та примјена није правилан потез. Аутор тврди да се такви случајеви обично дешавају када се ученици суоче са неком структуром која им није позната или не постоји у матерњем језику па имају тенденцију да прекомјерно користе научено правило циљног језика и стога погријеше.

с) Негативни трансфер културолошких фактора (文化因素负迁移/ wénhuà yīnsù fù qiānyí) – грешке које не потпадају под лингвистичке критеријуме него се више тичу лингвистичке прагматике. Аутор наводи примјер кинеских имена у којима је први карактер увијек презиме, као што је, рецимо, у имену Џанг Дањијен (张大年/ Zhang Danian) презиме Џанг (张/Zhang). Међутим, многи народи који нису навикли на такав редослијед ће посљедњи карактер користити као презиме, што представља грешку насталу услед непознавања културолошких разлика.

d) Грешке настале услед утицаја стратегија учења и стратегија комуникације (学习策略和交际策略的影响/ xuéxí cèlüè hé jiāojì cèlüè de yǐngxiǎng) – грешке су које за узрок имају неправилне стратегије учења, које опет резултирају појавом језичког трансфера, прекомјерног неправилног кориштења неког правила или поједностављивањем неког правила из циљног језика. С друге стране, када говори о стратегијама комуникације аутор каже да се грешке обично дешавају када у току разговора ученик жели да избјегне језичку структуру са чијим усвајањем има проблема (回避策略 /huíbi cèlüè/ стратегија избјегавања) или када услед немогућности кориштења циљног језика ученик искористи структуру или ријеч из свог матерњег језика (语言转换 /yǔyán zhuǎnhuàn/ пребацивање с једног језика на други) (што се најчешће дешава када и саговорник познаје тај матерњи језик).

е) Грешке услед утицаја средине у којој се учи (学习环境的影响/ xuéxí huánjìng de yǐngxiǎng) – Лиу помиње грешке које претежно настају у домену фонологије (мада су и граматичке грешке овог типа врло честе), а дешавају се услед

неправилног наставничког предавања или приступа, неадекватног наставног материјала у којем нису довољно појашњене одређене дистинкције везане за кинески језик, или погрешних стратегија за вјежбање нових језичких структура у учионици.

2.7.3. Третман и исправљање грешака

Кинески аутор Лиу (Liu, 2002/2015: 28–32) позива се на идеју да, пошто су грешке добродошле као индикатор напретка студента, оне би требало да се схвате као природни, пожељни елементи учења који ће се неминовно дешавати. Он истиче да ће временом одређене грешке уз напредак ученика и престати да се дешавају, те да их самим тим често треба само ослушкивати и примјећивати, а многе не треба ни исправљати како не бисмо утицали на самопоуздање ученика. Аутор (Liu, 2002/2015: 28–32) даље предлаже:

- а) Сви ученици који уче страни језик теже успјешној, али не и савршеној комуникацији док су још у процесу учења. Стога, треба бити толерантан – иако нека грешка може да се фосилизује, не мора да значи да ће у потпуности, или икако, омести процес комуникације и разумијевања. Грешке лексичког типа утичу више на разумијевање него грешке граматике, проблеми изговора или акцента изоловани од реалне комуникације нису велики проблеми, али неправилан тон или изговор у току реалног разговора (у кинеском језику, прим. аут.) могу у потпуности да поремете ток комуникације. Стога, приједлог аутора јесте да процијенимо важност грешке на основу реалне комуникативне функције и у контексту разговора, а не изоловано од комуникације.
- б) Претходне студије контрастивне анализе и анализе грешака могу нам послужити као одређени путоказ за узрок грешке, па можемо од самог почетка утицати на свијест ученика везано за одређене језичке структуре.
- с) У исправљању је пожељно водити се критеријумима попут тога да ли се заиста ради о грешци или омашци; да ли је грешка глобална (тиче се читаве реченице или структуре и онемогућава разумијевање) или локална (тиче се само одређеног елемента и не омета разумијевање); да ли је грешка настала у оралној или писаној продукцији. Када желимо да исправимо грешку, треба водити рачуна и о околностима грешке – ако се раде вјежбе и провјере знања, грешку би требало исправљати без изузетка, а ако се ради о задацима комуникације,

дијалога, усменог излагања – не морају нужно све грешке да се исправе на лицу мјеста и у датом тренутку.

Одређени аутори тврде да је у истраживањима битно не само одредити тип грешке на површинском нивоу, него наставити лингвистички их тумачити те процијенити и у обзир узети и психолошке или афективне мотиве грешке, као и друге околности попут контекста и потреба ученика приликом исправљања грешке. Уопштено говорећи, исправљање грешака се дефинише као реакција на говорникову изјаву до које дође када се оцијени да је сам исказ, или бар његов дио, лингвистички или чињенично погрешан (Tomczuk, 2013).

Кордер, прије свега, критикује тај површински приступ грешкама који би требало да се даље разлаже: „Нажалост, ниво описа грешака који даље истраживачи најчешће користе јесте површински. Грешке се и даље класификују на површинској основи, попут рецимо *грешке изостављања*, гдје је изостављен неки елемент који би требало да буде присутан; *грешке додавања*, гдје је присутан неки елемент који не би требало ту да стоји; *грешке при избору*, гдје је погрешна ставка изабрана умјесто исправне; и *грешке у редослиједу*, гдје су реченични елементи тачни, али у погрешном редослиједу. Ова површна класификација грешака само је полазна тачка за систематску анализу. То су само докази или подаци за анализу. Уобичајено је да наставници иду мало даље у својој класификацији. Обично треба навести на ком је језичком нивоу грешка учињена. На примјер, изостављање, додавање, погрешан избор или редослијед ријечи у реченици могу бити на правописном, граматичком или лексичко-семантичком нивоу итд.”⁶⁴ (Corder, 1982: 36–37).

Добро позната таксономија укључује спецификацију грешака у смислу лингвистичких категорија, у смислу локације грешке у цјелокупном систему циљног језика на основу језичке јединице на коју утиче грешка (Dulay et al., 1982; James, 1998). Узимајући у обзир овај критеријум, лингвистички се могу разликовати слjedeће врсте грешака: фонолошке, морфолошке, синтаксичке, лексичке, семантичке и прагматичке.

Даље, морамо имати на уму о којем типу ученичке продукције се ради, да ли говоримо о усменој или писаној продукцији – у зависности од типа продукције и третман грешака ће бити другачији. Рецимо, у писаној продукцији исправљање грешке се врши накнадно, док се у усменој продукцији исправљање грешке може извршити одмах. У усменој продукцији исправљање сваке грешке може довести до прекида тока

⁶⁴ Превод ауторке рада.

мисли ученика и ометања процеса изражавања, док у писаној продукцији нема могућности да поремети ток комуникације. Затим, током писања студент има много више времена за размишљање, док је усмено изражавање много спонтаније и природније.

Џејмс (James, 1998) сматра исправку побољшаном верзијом онога што је први говорник хтио да каже. Кордер једнако тумачи: „Важно је напоменути да идентификујемо или откривамо ученикову грешку упоређујући оно што је заправо рекао са оним што је требало да каже да би изразио оно што је намјеравао да изрази. Другим ријечима, поредимо његов погрешан исказ са оним што би изворни говорник рекао да би изразио то значење. Грешке идентификујемо тако што упоређујемо оригиналне исказе са оним што ћу назвати *реконструисаним исказима*⁶⁵, то јест исправним исказима који имају значење које је ученик намјеравао да исказе. Реконструисане исказе можемо посматрати као преводе исказа ученика на циљни језик”⁶⁶ (Corder, 1982: 37).

Кордер тврди да је та реконструкција кључна за цијелу методологију анализе грешака. Реконструисана реченица је заснована на нашем тумачењу онога што је ученик покушао да каже, односно на значењу које је покушавао да изрази. Цио успјех нашег описа грешака зависи од исправности наше интерпретације намјере ученика. Прво питање које морамо да поставимо јесте: Како доћи до овог сазнања? Постоје два начина, у зависности од тога да ли имамо приступ ученику или не.

а) Ако је ученик присутан, можемо га замолити да каже оно што је намјеравао прво на свом матерњем језику, а затим да преведе свој исказ на циљни језик. То је оно што Кордер назива ауторским тумачењем⁶⁷ и оно нам даје ауторску реконструкцију учениковог оригиналног (можда и погрешног) исказа.

б) Ако ученик није доступан за консултације, морамо покушати да интерпретирамо његов исказ на основу структуре исказа, али и језичког и ситуационог контекста (могућа тумачења/реконструкције⁶⁸).

Оно што питање исправљања грешака чини још компликованијим јесте и чињеница да оно захтијева низ брзих одлука које наставник треба да донесе након што је примијетио

⁶⁵ *Reconstructed utterances* (Corder, 1982: 37).

⁶⁶ Превод ауторке рада.

⁶⁷ *Authoritative interpretations/reconstructions* (Corder, 1982: 37).

⁶⁸ *Plausible interpretation/reconstructions* (Corder, 1982: 38).

грешку у учениковом исказу. Прва одлука се односи на питање да ли грешку треба на било који начин уопште и третирати. Свакако, такав избор зависи од одређених фактора, укључујући и наставников циљ, односно да ли се жели развити флуентност или тачност, као и ниво знања ученика.

Након што је одлучено да ће одређена грешка бити предмет обраде, наставник треба да изабере између три могуће опције њеног третирања, а то су исправка на лицу мјеста, накнадна исправка или одгођена исправка. Треба имати на уму да је питање *када* исправити грешку уско повезано са одлуком *како* то учинити, односно да ли то урадити експлицитно или имплицитно. Посљедњи избор који треба направити тиче се тога ко је особа која ће исправити грешку. Очигледно је да је наставник тај који исправља грешку, али то може бити и сам ученик (самокорекција) или други ученици у учионици (корекција од стране вршњака) (Tomczyk, 2013). Сматра се да је најидеалније када дође до самокорекције (Liu, 2002/2015: 30), други преферирани избор јесте исправка од стране вршњака, а када ниједна од те двије опције није остварива – онда се предлаже корекција од стране наставника.

Једна ствар је сигурна – у обзир се увијек мора узети добробит ученика. Наше исправљање грешке не би смјело да спутава активност ученика у настави, да утиче на његово самопоуздање или да га обесхрабрује (Liu, 2002/2015: 30).

2.7.4. Педагошка и научна релевантност и критика АГ

АГ се сматра за изузетно важан теоријски и истраживачки правац у домену теорије о учењу другог језика. АГ је обогатила теорије учења и усвајања другог језика у смислу да је подстакла истраживаче да крену у другом смјеру, окрећући фокус ка ученику и његовој реалној продукцији језика, што је послужило као вриједан материјал за истраживање и увиђање различитих феномена. Прије свега, сматра се да се анализирањем грешака различитих група ученика у различитим фазама учења може омогућити израда квалитетног и адекватног дидактичког материјала као и организација сврсисходног наставног програма (Liu, 2002/2015: 31).

АГ је један еволутивни продужетак контрастивне анализе, који је, условљен манама традиционалне теорије контрастивне анализе, промијенио претходно установљен став о грешци као о негативној појави, доказао да матерњи језик није искључиво једини извор грешака и потешкоћа у процесу учења другог језика, те указао на остале факторе који узрокују грешке попут стратегија учења, стратегија комуникације, утицаја других језика, утицаја средине учења и слично (Liu, 2002/2015:

30). Међутим, и овај правац истраживања, упркос свим својим добрим странама, доживио је одређене критике. Највећа ограничења АГ која помињу кинески истраживачи (Liu, 2002/2015: 31–32; Wang, 2009/2016: 44–45) јесу:

- а) Већина корпуса на ком се ради анализа није добијена у природним условима, односно ради се о материјалу који је произведен у процесима испитивања или тестирања, не у спонтаној комуникацији, што би могло да да лажну слику о реалним грешкама;
- б) Фокус је само на грешкама, док се занемарују постигнућа и успјеси језичког усвајања студента, који нам такође могу рећи много о процесу учења и усвајања језика са лингвистичког и металингвистичког аспекта;
- с) У АГ по бројности предњаче истраживања која се тичу грешака у једном периоду процеса учења, гдје се узима само узорак једног одређеног периода учења ученика (или групе ученика). Ријетка су истраживања која прате све фазе усвајања језика од почетка до фазе када ученик савлада језик, која би могла да нам кажу много о комплетном процесу;
- д) Услед природног нагона да избјегну структуре које недовољно познају, ученици ће често прилагодити изразе онемо што знају и језичким структурама у које су сигурни; стога одређене потешкоће у изражавању никада нећемо ни имати прилику да запазимо;
- е) АГ је донијела много нових увида и научних сазнања када говоримо о одређеним лингвистичким сферама попут фонологије, граматике, лексике, али су одређене дисциплине, попут лингвистичке прагматике, у овом смислу остале занемарене.

Као својеврсна реакција на мане АГ, наука ће кренути новим правцем интензивних истраживања о ученичком међујезику. Задатак овог правца биће да се фокусира на цјелокупан ток учења циљног језика, а не само на грешке у учениковој продукцији. Упркос овим ограничењима и критикама, истраживачки метод АГ се још увијек користи и у актуелним истраживањима, продубљујући на тај начин теорију и доносећи нове важне перспективе које поспјешују разумијевање процеса усвајања циљног језика, што доприноси наставном раду, стварању квалитетнијег научног материјала, научном истраживању, те ученицима, као и наставницима.

2.8. Међујезик

Међујезик представља трећу фазу у развоју истраживања о интерференцији међу језицима и грешкама насталим у процесу учења циљног језика. Међујезик, као теорија, јесте и својеврсна синтеза претходна два правца, контрастивне анализе и анализе грешака, али представља и све оно што претходна два правца нису успјела да обухвате. Селинкер (Selinker, 1969) је међу првима запазио да је потребно да се третирају не само грешке ученика него цјелокупна његова продукција како бисмо дошли до дубљих сазнања о процесу учења и усвајања циљног језика. Он је говорио да се постојање међујезика „не смије игнорисати и да се он мора третирати као систем, а не само као изоловани скуп грешака”. Прије свега, потребно је да размотримо шта то представља термин „међујезик” и како га тумаче релевантни истраживачи.

Међујезик је специфичан феномен који се појављује у процесу учења циљног језика, гдје ученик кроз стратегије учења и језик којем је изложен формира специфичан језички систем који није ни матерњи ни циљни језик, али има одлике оба, те се развија и мијења у складу са прогресом учења циљног језика (Liu, 2002/2015: 21). Међујезик је, дакле, специфичан језички систем који стварају ученици Ј2. Његова специфичност огледа се у томе што има карактеристике и матерњег и циљног језика, а да притом није ни један ни други. Међујезик је комбинација ова два језика и појављује се у одређеном облику у различитим фазама учења циљног језика. Термин „међујезик”, односно теорију о међујезику, у приближно исто вријеме почели су развијати Селинкер (Selinker, 1969, 1972), Кордер (Corder 1967, 1971) и Немсер (Nemser, 1971) (према Wang, 2009/2016: 47).

Кордер (Corder 1967, 1971) је за концепт који је данас познат као међујезик првобитно био предложио назив „transitional competence / dialect” (过渡能力/过渡方言/ Guòdù nénglì/guòdù fāngyán) тј. *транзиторна компетенција* или *транзиторни дијалект*, а неколико година касније је истом концепту дао нови назив „idiosyncratic dialect” (特异方言/ tèyì fāngyán) тј. *идиосинкратични дијалект* (Wang, 2009/2016: 49). Немсер (Nemser, 1971) седамдесетих година уводи термин *апроксимативни систем* тј. „approximative system” (近似系统/ jìnsì xìtǒng) (Wang, 2009/2016: 52). Селинкер је осмислио термин *међујезик*, на енг. *interlanguage* (中介语/ zhōngjiè yǔ), по угледу на Вајнрајхов термин „interlingual identifications” (Weinreich, 1953: 7), који се односи на

језички систем који је ученик страног језика створио на основу језика којем је био изложен (Selinker, 1972: 211).

Овај израз *међујезик*, тј. *interlanguage*, задржао се у литератури највише због немогућности осталих термина да у потпуности обухвате концепт међујезика и прикажу га у правом свјетлу. КордEROVA транзитОРНА компетенција према Селинкеру (1992: 225–226) подразумејЕВА нешто пролазно, односно привремено знање које ће проћи, док према ауторовом мишљењу назив „апроксимативни систем”, о ком говори Немсер, наводи на идеју неминовног приближавања систему J2 (што не мора да се деси). Према Селинкеру, оба термина искључују појаву стабилизације тог језичког система те појаву фосилизовања грешке – што су суштинске одлике међујезика.

2.8.1. Одлике међујезика

Селинкер је тврдио да се међујезик може сматрати за независни језички систем који има своја правила и сопствене карактеристике (Selinker, 1972). Међујезик је поједностављена верзија циљног језика, структурисан језички систем који се развија кроз различите фазе, те услед језичког садржаја којим је окружен настаје као спона између матерњег и циљног језика.

Истраживачи који су се бавили међујезиком сматрају да из проучавања овог феномена може да се закључи да се њему могу приписати следеће одлике (Selinker 1972, 1969, 1992; Ellis 1982, 1985, 1992; Nemser, 1971; Wang, 2009/2016; Corder 1967, 1971; Adjemian, 1976):

1. Систематичан је и структурисан;
2. Варијабилан је, подложен промјенама, динамичан;
3. Пермеабилан (подлијеже пропустљивости);
4. У међујезику може доћи до регресије, односно назадовања;
5. Међујезик може постати стабилан, у њему може доћи до фосилизације.

1. *Систематичан и структурисан* – Немсер сматра да међујезик посједује структуралну аутономију (*structural autonomy*), односно да је његова структура независна и од матерњег и од циљног језика иако има одлике оба, те да је тај систем у свакој својој фази један организовани скуп правила (Nemser, 1971).

Елис дискутује о томе како је могуће да међујезик има одлику систематичности, али и варијабилности у исто вријеме. „Тврдити да је међујезик с једне стране

систематичан, а с друге варијабиан потенцијално је контрадикторно. [...] Претпоставља се (нпр. Tarone, 1983) да је међујезик, као и сваки други природни језик, систематски варијабиан. Штавише, предложено је да систематска варијабилност служи као механизам промјене или, као што је Видоусон (Widdowson, 1975) рекао, „промјена је само временска последица тренутних варијација”. Према овом гледишту о усвајању другог језика, онда, међујезик треба објаснити у смислу двије главне хипотезе: а) Међујезик је састављен од низа промјенљивих система и б) промјенљивост система у хоризонталном смислу претеча је мијењања система у вертикалном смислу” (Ellis, 1992: 124). Дакле, иако се међујезик непрестано развија, у свакој фази се систематично поштују правила.

Селинкер (Selinker 1972) у смислу систематичности говори о латентној језичкој структури (latent language structure). То је структура која је основа за међујезик, који је учеников унутрашњи организовани скуп правила – правила која у процесу учења циљног језика ученик самостално ствара, испробава, задржава, одбацује, надограђује итд.

2. *Варијабиан (промјењив) и динамичан* – ова одлика подразумева да је међујезик промјењив систем који се мијења како ученик напредује и прелази из једне у другу фазу. Елис је, како смо претходно навели, закључио да је „међујезик састављен од низа промјењивих система” и да се промјенљивост може уочити и у хоризонталној и у вертикалној димензији учења (Ellis, 1992: 124). Динамичност у сфери међујезика подразумева чињеницу да је тај систем у непрестаној еволуцији, да се стално развија, врло често суптилно, а понекад и веома очигледно. Хипотезе које је створио о циљном језику ученик у разноразним контекстима стално провјерава, одбацује или задржава, те тако гради све правилнији језички систем који се ближи систему J2.

3. *Пермеабилност (пропустљивост)* – Ова карактеристика међујезика као система подразумева да ће доћи до „пропуштања” правила матерњег или циљног језика у систем међујезика. Пермеабилност се манифестује на два начина – увођењем односно пропуштањем правила матерњег језика у систем међујезика и поједностављивањем односно прекомјерним генерализовањем наученог правила циљног језика (Adjemian, 1976 према Wang, 2009/2016).

4. *У међујезику може доћи до назадовања* – Још једна одлика међујезика јесте и могућност појаве назадовања (backsliding) односно регресије, поновног појављивања грешака за које се сматрало да су искоријењене. Адјеман (Adjemian, 1976) је тврдио да је појава назадовања одлика која разликује међујезик од осталих језика. Одређени

аутори дефинишу назадовање као „враћање” према норми међујезика, а не према норми матерњег језика (Selinker, Swain & Dumas, 1975 према Adjemian, 1976). Селинкер сматра да су појам назадовање и фосилизација грешака повезани феномени, односно да је назадовање најкарактеристичнији симптом фосилизације (Wang, 2009/2016: 55).

5. *Међујезик може постати стабилан, може доћи до фосилизације* – у учениковом међујезику може доћи и до стабилизовања, односно до фазе у којој међујезик не еволуира. Најочигледнија манифестација стабилизације међујезика јесте фосилизација. Може се десити да ученик никада не успије да достигне ниво компетенције који има изворни говорник, а то се деси када дође до фосилизације одређених структура у учениковом међујезику.

Фосилизација је термин који је увео Селинкер (Selinker, 1972). О истом концепту нешто раније је и Вајнрајх (Weinreich) говорио као о концепту који је називао „трајни граматички утицај” односно „permanent grammatical influence” (према Selinker, 1992: 41), те Немсер назвавши ову појаву „стални међусистеми и подсистеми” или, у оригиналу, „permanent intermediate systems and subsystems” (Wang, 2009/2016: 53). Термин фосилизација подразумева да ученик у свом међујезику задржава језичке карактеристике које нису у складу са циљним језиком, без обзира на то колико му се на грешку указује. „Фосилизовани лингвистички феномени су лингвистички елементи, правила и подсистеми које говорник одређеног матерњег језика задржи у свом међујезику без обзира на узраст ученика или количину објашњења или инструкција које добија везано за циљни језик”⁶⁹ (Selinker, 1972: 215). Елис је поједностављено представио Селинкеров концепт фосилизације: „Селинкер (1972) је сковао термин фосилизација, који се заправо односи на чињеницу да ученици престану да уче иако њихов међујезик није у потпуности достигао систем циљног језика”⁷⁰ (Ellis 2015: 21). До ове врсте стагнације међујезика, до његове фосилизације, долази када међујезик престане да има двије одлике – пермеабилност из циљног језика и динамичност. Фосилизација може да буде присутна у свим аспектима језика (фонологија, лексика, синтакса, прагматика итд.), а може и да се појави у било којој фази учења (Wang, 2009/2016: 55).

Према Селинкеру, јако мали број ученика достигне пожељни ниво знања циљног језика, односно ниво знања који има изворни говорник. Према његовим истраживањима, само 5% ученика успије у тој намјери (Selinker, 1972: 212). Елис

⁶⁹ Превод ауторке рада.

⁷⁰ Превод ауторке рада.

такође, у складу са претходним истраживањима, износи мишљење да „иако многи ученици зрелијих година успију да постигну изузетне резултате у учењу другог језика, тешко да икада могу достићи ниво изворног говорника” (Ellis, 2015: 46).

Елис је мишљења да до фосилизације врло често долази услед социолингвистичких фактора, односно деси се када ученик процијени да је његов ниво познавања језика довољан за комуникацију у одређеним животним или професионалним условима те почиње да стагнира, с обзиром на то да је достигао то да су његове комуникационе потребе задовољене (Ellis, 1990: 51–53). Селинкер ипак појаву фосилизације појашњава теоријом пет централних процеса, којој ћемо посветити засебно потпоглавље.

2.8.2. Селинкерова теорија о пет централних процеса

Селинкер је кроз Вајнрајхову студију у књизи *Languages in contact* (Weinreich, 1953) постао упознат са концептом *међујезичких идентификација* (interlingual identifications). Међујезичке идентификације о којима Вајнрајх говори подразумевају тенденцију у уму ученика да се приликом учења новог језика, када језици дођу у контакт, идентификују и пореде једнаки елементи – попут фонема та два језика, граматичких релација, семантичких карактеристика итд. Према Селинкеру, Вајнрајх је поставио многа лингвистичка и нека психолошка питања, али је у потпуности занемарио питање психолошке структуре у којој се одиграва такав феномен, односно латентну психолошку структуру која се активира када неко покушава да научи други језик (Selinker, 1972: 211). Селинкер је заузео став да су студије на ту тему које је извео Ленеберг (Lenneberg, 1967) релативно довољно загребале површину и дале потенцијални одговор. Наиме, Ленеберг је ту латентну психолошку структуру назвао латентном језичком структуром, те је тврдио да је ова структура а) већ формулисана у нашем мозгу; б) да је то биолошки пандан универзалној граматички; в) да се трансформише од стране дјетета у реализовану структуру одређене граматике у складу са фазама дјечијег сазријевања (Selinker: 1972: 211–212). Ова латентна језичка структура у много чему има сличности са Language Acquisition Device концептом који је представио Чомски (Wang, 2009/2016: 55).

Структура о којој говоримо је битна јер је управо она фактор који омогућава стварање учениковог међујезика. Селинкер тврди да су одрасли људи који успију да науче други језик и да дођу до нивоа који има изворни говорник на неки начин

успјешно реактивирали⁷¹ своју латентну језичку структуру (њих је само 5%). С друге стране, отприлике 95% њих који никада не достигну ниво компетенције који је карактеристичан за изворног говорника „остану” на нивоу међујезика.

Да би се поставили услови за провјеру напретка у процесу усвајања другог језика и појаве интерлингвалне идентификације код ученика, Селинкер предлаже да се узимају у обзир смислене продукције ученика у три области: а) искази које ученик прави у свом изворном језику; б) искази које ученик производи у свом међујезику; в) искази циљног језика које производи изворни говорник тог циљног језика (Selinker 1972: 214). Селинкер сматра да у латентној психолошкој структури, која је активирана када ученик учи други језик, функционише пет неизоставних процеса: језички трансфер (language transfer), трансфер предавања (transfer of training), стратегије учења другог језика (strategies of second-language learning), стратегије комуникације на другом језику (strategies of second-language communication) и прекомјерна генерализација правила циљног језика (overgeneralization of target language linguistic material) (Selinker, 1972: 215).

У смислу фосилизације, Селинкер појашњава:

„Ако се може експериментално доказати да су фосилизовани елементи, правила и подсистеми који се појаве у међујезичкој продукцији резултат изворног језика, онда говоримо о језичком трансферу; ако су ти фосилизовани елементи, правила и подсистеми у међујезичкој продукцији резултат трансфера подучавања који можемо идентификовати, онда говоримо о трансферу предавања; ако су оне резултат учениковог приступа материјалима који треба да се уче а да притом можемо идентификовати те приступе, онда се ради о стратегијама учења другог језика; ако су оне резултат учениковог приступа комуникацији са изворним говорником, које је могуће идентификовати, ријеч је о стратегијама комуникације на другом језику; и коначно, ако можемо утврдити да је резултат фосилизације у очигледној прекомјерној генерализацији правила из циљног језика као и семантичких карактеристика из циљног језика, тада је посриједи прекомјерна генерализација правила циљног језика”⁷² (Selinker, 1972: 216–217).

Комбинацијом тих процеса се производи оно што би се могло назвати фосилизована међујезичка компетенција. Колтер (Coulter, 1968 према Selinker 1972: 217) је раније представио убједљиве податке којима нам демонстрира не само значај

⁷¹ Активирана је раније, приликом учења Ј1.

⁷² Превод ауторке рада.

језичког трансфера него и значај стратегија комуникације на стагнацију у процесу учења. Када успостави релативно успјешну комуникацију, ученик интерно добија сигнал да задовољава основне услове за успостављање комуникације те стога врло често престане да учи. То „остајање” у фосилизованом језичком систему који није достигао ниво циљног језика није искључиво индивидуални феномен. Селинкер се позива на друга истраживања (Jain, 1969; Coulter; 1968) која су показала да се таква појава може приписати и међујезику цијеле групе, што за резултат може имати производ у виду специфичног дијалекта као што је случај са индијским енлеским гдје је фосилизована међујезичка структура постала норма.

2.8.3. Истраживања о међујезику и анализи грешака у Кини

Почеци истраживања о међујезику унутар Кине везују се за осамдесете године прошлог вијека. Лу Ђијенђи (鲁健骥/ Lǔ Jiàn'jì) 1984. године објављује студију под називом *Теорија међујезика и анализа фонолошких грешака код иностраних ученика који уче кинески језик* (оригинални назив 中介语理论与外国人学习汉语语音偏误分析 / Zhōngjièyǔ lǐlùn yǔ wàiguórén xuéxí hànyǔ yǔyīn piānwù fēnxī), гдје се по први пут уводе концепти међујезика и анализе грешака. Његова студија била је увертира за велики број истраживања која ће услједити, највише у сфери анализе грешака (Wang, 2009/2016: 62–63).

Ванг вјерује да истраживања која се везују за међујезик и анализу грешака у Кини карактеришу двије особине. Прва је та што је од самих почетака истраживања ове области у Кини постојала свијест о међујезику као о полазној основи за истраживања, па је тако и пионир истраживања о анализи грешака Лу Ђијенђи (鲁健骥 1984, 1987, 1994) спровео све своје анализе у оквиру теорије о међујезику (Wang, 2009/2016: 63). То се може приписати чињеници да су на Западу студије о међујезику и анализи грешака већ биле увелико успостављене, да је већ формирана теоријска основа која се онда додатно развијала, те да су кинески истраживачи стога имали задатак да преузму основне постулате и дораде их у складу са специфичном ситуацијом кинеског језика. Друга карактеристика кинеске школе је у томе што су анализе међујезика, али и ученичких грешака, биле рађене у свим областима језика, од изговора, преко граматике, лексике, ортографије, па све до комплекснијих језичких форми попут анализе дискурса (Wang, 2009/2016: 63).

Почетком деведесетих година у Кини се активно и систематски почиње радити на подстицању изучавања у сфери кинеског језика као другог језика (汉语作为第二语言

/ Hànyǔ zuòwéi dì èr yǔyán) што је осмишљено као пандан већ изузетно развијеној дисциплини на западној хемисфери, познатој под називом ESL (English as a second language). Тај нови правац је у истраживачком смислу подразумевао и одређене промотивне активности, па се тако 1992. године организује конференција о кинеском као другом језику. На тој конференцији је, према Вангу (Wang, 2009/2016: 63), једно од важнијих питања било и питање теорије о међујезику, с обзиром на то да су истраживања у овој области била релативно контрадикторна односно да су различити аутори различито тумачили појам међујезика.

Једна група аутора је међујезик третирао искључиво као последицу неправилног разумевања правила циљног језика што се емпиријски доказало као неправилна дефиниција, јер то врло очигледно није једина карактеристика ученичког међујезика. Један дио истраживача подржавао је Немсерову и Кордерову теорију о пролазности међујезика односно о међујезику као о транзиторном систему, што је доказаном теоријом о могућности фосилизације међујезика оповргнуто. Било је и истраживача који су тврдили да међујезик нема везе ни са матерњим ни са циљним језиком, што је свакако било веома контроверзно становиште за које је Ванг рекао да је „производ неспоразума” (Wang, 2009/2016: 63).

Упркос очекиваним неслагањима која су се превазилазила како се ова научна сфера развијала, Ванг (Wang, 2009/2016: 64) истиче да је већина истраживача својим ингениозним запажањима и анализама допринијела развоју теорије о међујезику у Кини. Према Вангу (Wang, 2009/2016: 64), одређени аутори су том развоју дали изузетан допринос, попут Сун Декуна (孙德坤, 1993) у свом раду *《中介语理论与汉语习得研究》* / *Zhōngjiè yǔ lǐlùn yǔ hànyǔ xídé yánjiū*/ *Теорија о међујезику и усвајању кинеског језика*, Ванг Ђијенћина (王建勤, 2000) у радовима *《关于中介语研究方法的思考》* / *Guānyú zhōngjiè yǔ yánjiū fāngfǎ de sīkǎo*/ *Размишљања о методама истраживања међујезика* и *《历史回眸：早期的中介语理论研究》* / *Lìshǐ huímóu: Zǎoqī de zhōngjiè yǔ lǐlùn yánjiū*/ *Историјски преглед раних истраживања о теорији међујезика*, те Лу Бисонга (吕必松, 1993) у раду под називом *《论汉语中介语的研究》* / *Lùn hànyǔ zhōng jiè yǔ de yánjiū*/ *О проучавању кинеског међујезика*, који су емпиријским истраживањима и теоријским приступом указивали на битне елементе ученичког међујезика, разрађивали теорије о психолингвистичким карактеристикама међујезика појединца, те би у обзир својих истраживања узимали факторе попут старости ученика, утицаја матерњег језика, начина предавања, начина учења,

комуникативних стратегија итд. Након деведесетих, рађена су многа истраживања у овој области, а продуктивна природа ове дисциплине донијела је многе корисне резултате у погледу разумијевања процеса учења кинеског као другог језика (Wang, 2009/2016: 64).

2.8.4. Допринос и критика теорије о међујезику

Контрастивна анализа је све сметње и потешкоће у процесу учења другог језика приписивала утицају матерњег језика, J1. С друге стране, анализа грешака је грешке у продукцији најчешће приписивала неправилном кориштењу и прекомјерном генерализовању правила из циљног језика, то јесте J2. Међутим, велики број емпиријских истраживања донио је нова сазнања – да врло често грешке, али и правилна језичка продукција, не могу да се искључиво припишу ни једном ни другом. Стога, може се рећи да су контрастивна анализа и анализа грешака утабале пут теорији о међујезику, која је у једном смислу својеврсна синтеза оба правца. Међутим, теорија о међујезику нам уз то даје и много ширу и свеобухватнију слику психолингвистичких процеса усвајања другог језика.

У оквиру теорије о међујезику предложена је хипотеза о латентној психолошкој структури која се активира када ученик почне да учи други језик те се та структура ослања на пет различитих централних процеса који воде ученика на његовом путу до дјелимичне или потпуне компетенције у циљном језику (Selinker, 1972). Елис сматра да је теорија о међујезику „први велики покушај да се објасни учење другог језика (J2)” (Ellis, 1994: 350). „Теорија о међујезику је помогла да се додатно обликује развој истраживања у оквиру теорије о учењу другог језика тако што је предложила идеју да ученици J2 посједују засебну менталну граматику коју користе у продукцији J2. [...] Међујезик се може објаснити као ’систем имплицитног знања J2 који ученик развија и систематски мијења током времена’”⁷³ (Ellis, 1994: 354). Многи аутори истичу као позитивну страну међујезика то што се у истраживањима у обзир узима и успјешна и правилна продукција, а не само грешке.

Позитиван утицај међујезичке теорије се може сумирати у три основне тачке (Frith, 1978: 158):

- а) Међујезичка хипотеза види грешке као доказ да постоје стратегије учења које упражњавају ученици J2, а не као знакове ометања процеса учења

⁷³ Превод ауторке рада.

или као манифестацију „лоших навика” које треба искоријенити што је брже могуће кроз вјежбање;

- b) Прављење грешака помаже ученику да тестира хипотезе о систему циљног језика;
- c) Анализирање грешака треба да помогне истраживачу у откривању стања учениковог „уграђеног” односно менталног, интерног силабуса и његових стратегија учења.

Упркос многим позитивним странама, теорија о међујезику је доживјела и неке благе критике. Махом је ова теорија критикована због својих слабости у сфери одређивања извора правилне или неправилне језичке продукције. Неки лингвисти тврде да ова теорија има ограничену моћ објашњавања, односно да не може да предвиди одређене исказе нити да у потпуности и увијек тачно објасни оне који настану у продукцији, с обзиром на то да није увијек лако пронаћи извор одређене грешке или правилне структуре нити утврдити који је од пет централних процеса узрок правилне или неправилне продукције (Henderson, 1985; Richards, 1974, према Al-Khresheh, 2015: 129).

2.9. Језички трансфер

Језички трансфер је почео бити озбиљно проучаван средином прошлог вијека, када су бихевиористи почели заступати став да је употреба претходно стечених навика у покушају стицања нових знања природан процес, те да је он присутан и у покушају учења језика – језичке навике које су стечене приликом учења J1 користе се и приликом учења J2. Скинерово дјело *Говорно понашање* (у оригиналу *Verbal Behaviour*) било је увертира у ову бихевиористичку теорију, коју су накнадно разрадили велики лингвисти тог времена попут Вајнрајха, Лада, Фрајса итд. Један од основних постулата теорије коју су развијали била је појава језичке интерференције односно језичког трансфера. У тој фази истраживања о учењу другог језика фокус је био искључиво на трансферу језичког знања из матерњег у циљни језик. Тај се феномен у овој фази истраживања најчешће звао „интерференција”. Концепт интерференције заснива се на претпоставци да ученик има тенденцију да пренесе структуру и рјечник из свог матерњег језика на циљни језик, што је уједно и главни извор грешака. Контрастивна анализа била је један од основних истраживачких модела за покушај доказивања потребе и могућности спречавања тог негативног језичког трансфера, али је временом

емпиријским истраживањима доказано да матерњи језик није једини фактор који утиче на процес учења другог језика што је довело до неких других, успјешнијих метода.

Теорије контрастивне анализе и бихевиористичког приступа доживјеле су велике критике након што је, између осталог, Чомски изнио своју теорију о унутрашњој менталној граматичкој, која, као што смо у тексту изнад већ објаснили, према његовој теорији, омогућава дјеци да стварају бесконачан број нових реченица из ограниченог броја ријечи, да разумију и производе реченице које до тада нису чули, те да, као људска бића, имају урођене способности за учење језика. Чомски тврди да је то природан и спонтан процес њихових менталних капацитета и унутрашњег „апарата” за усвајање језика (Language Acquisition Device, LAD), а не реакција на стимуланс, резултат понављања навике и слично (Chomsky, 1959). Тај новонастали генеративни приступ, који одбија бихевиористичке ставове, омогућио је нову фазу истраживања учења другог језика односно анализу грешака – метод који би требало да може доказати реалан извор грешака у језичкој продукцији ученика.

У анализи грешака поново имамо концепт језичког трансфера, али овај пут трансфер није једина сметња у процесу учења другог језика него само један од фактора који ремете или успоравају тај процес. У теорији анализе грешака концепт трансфера је био додатно разрађен као један од битних извора ученичких грешака.

Последња етапа у изучавању процеса усвајања другог језика појављује се у облику теорије о међујезику коју предлаже Селингер (Selinker, 1972). У теорији о међујезику језички трансфер остаје једнако битан као и у претходним етапама развоја истраживања о учењу и усвајању другог језика. Селингер предлаже концепт пет централних процеса којима ученици прибјегавају у процесу учења другог језика, од којих је први који наводи управо језички трансфер из матерњег језика (видјети одјелјак 2.8.2).

Иако постоји тако дуг период проучавања овог феномена кроз различите теоријске и истраживачке оквире, дефиниција језичког трансфера је на сличан начин представљена код већине релевантних аутора. Ладо је сматрао да је улога матерњег језика у учењу другог језика од изразитог значаја те је тврдио да „из запажања многих случајева знамо да граматичка структура матерњег језика тежи да се пренесе на страни језик. [...] Ту имамо главни извор потешкоћа или олакшавајућих околности у учењу страног језика [...]” (Lado, 1957: 58–9). Вајнрајх је за интерференцију говорио да је то „примјер одступања од норме једног од језика у говору билингвала” (Weinreich, 1968: 1). Селингер је језички трансфер сврстао у један од пет кључних процеса у усвајању

другог језика (Selinker, 1972). Кордер је такође био мишљења да би утицај матерњег језика, односно трансфер одређених структура из матерњег језика, могао да негативно утиче на усвајање или учење неких карактеристика другог језика (Corder, 1982).

Временом се у литератури термин „језички трансфер” почео наизмјенично користити или у потпуности замјењивати термином „међујезички утицај” односно „cross-linguistic influence”. Овај термин подразумева много шири распон интерференције, односно утицај свих других, раније учених, језика. Такође, овај термин подразумева и друге верзије утицаја другог језика попут позајмљивања, избјегавања одређених форми, итд. Осим термина међујезички утицај, који је први пут поменут крајем осамдесетих (Kellerman & Sharwood Smith, 1986: 1), феномен језичког трансфера имао је и друге верзије назива попут: језичка интерференција (Weinreich), међујезичка интерференција (Ringbom), утицај матерњег језика (Corder), међујезички трансфер (Selinker) и слично. Упркос различитим дефиницијама и називима овог феномена, аутори су сагласни да се језички трансфер дешава на свим лингвистичким нивоима (Corder, 1981; Ellis, 1985; Larsen–Freeman & Long, 1991, Jarvis & Pavlenko, 2008).

Питање и изучавање језичког трансфера се трансформисало у протеклих неколико деценија услед промјене перспективе настале као посљедице многих емпиријских истраживања (Williams & Hammarberg, 1998; Ringbom 2001, 2006; De Angelis & Selinker, 2001; Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001). Заправо, десило се то да су разни релевантни истраживачи закључили да осим матерњег језика, као примарног извора језичког трансфера, постоји могућност да су и други језици, раније учени или у потпуности савладани, такође извор одређене језичке интерференције. Рингбом је истицао: „У раним фазама учења, када је знање циљног језика незнатно, матерњи језик је главни извор за уочавање језичких сличности, али и језици који нису матерњи такође могу играти важну улогу.”⁷⁴ (Ringbom, 2006: 1). Селинкер је такође говорио о томе да трансфер обухвата низ процеса и језичких понашања, од којих сваки има везе са међујезичким утицајем, тј. кориштењем претходно усвојеног језичког знања, које је најчешће, али није искључиво, из матерњег језика (Selinker, 1992).

Иако у нашем раду имамо за циљ да укажемо на узроке и манифестације негативног трансфера из матерњег језика студената, немогуће је не признати улогу коју играју и остали језици које је ученик усвајао (успјешно или неуспјешно) током свог

⁷⁴ Превод ауторке рада.

живота. Није праведно игнорисати остале учене или савладане језике, првенствено из разлога што је потенцијално могуће да су и други језици обликовали учеников међујезик. То је изразито важно у случају наших информаната чију продукцију анализирамо, а специфичност је у томе што информанти који учествују у нашем истраживању искључиво и од самог почетка уче кинески језик из наставног материјала писаног на енглеском, односно материјала дизајнираног за ученике енглеског говорног подручја. „Да би се разумјело како три или више лингвистичких система могу да се преклапају, разликују, буду у интеракцији или се пореде у продукцији међујезика, потенцијални утицај сваког од тих језичких система мора се признати без претпоставке да један од тих језичких система има јачи или слабији утицај на циљни језик у односу на неки други систем”⁷⁵ (De Angelis & Selinker, 2001: 44). Сматрамо да није праведно игнорисати један а потенцирати други језик (или трећи, четврти језик итд.) у разговору о језичком трансферу уколико није могуће доказати врсту и узрок трансфера.

Сprovedена су многа истраживања везана за трансфер у трећи језик у којима су у обзир узети различити параметри: различити узрасти информаната, различите комбинације језика, начини учења или усвајања језика, односно формални или неформални процеси, вријеме учења језика односно хронолошки ред учења језика, те је из тих истраживања произишао закључак да су за трансфер заслужни како лингвистички фактори (доминантност одређеног језика, типолошка сличност језика, изложеност језику итд.) тако и нелингвистички фактори (узраст ученика, околина итд.) (De Angelis & Selinker, 2001; Kellerman, 1983; Williams & Hammarberg, 1998; Ringbom, 2001; Jarvis & Pavlenko, 2008). У сљедећим потпоглављима детаљно ћемо се бавити врстама трансфера као и лингвистичким и нелингвистичким факторима који узрокују језички трансфер.

2.9.1. Врсте трансфера – опште карактеристике

Једну од најдетаљнијих теорија категоризације језичког трансфера пронашли смо код аутора Џарвис и Павленко (Jarvis & Pavlenko, 2008), који су у својој свеобухватној студији о језичком трансферу навели десет категорија као основа по којима се језички трансфер може класификовати. Опште карактеристике везане за трансфер према овој литератури могу се описати кроз сљедеће категорије: подручје знања/кориштења језика у којем се трансфер дешава, затим правац трансфера, когнитивни ниво, врста знања, намјера трансфера, начин трансфера, канал трансфера,

⁷⁵ Превод ауторке рада.

форма трансфера, манифестација трансфера, као и исход трансфера (Jarvis & Pavlenko, 2008: 20).

1. Према подручју знања или кориштења језика, језички трансфер се може подијелити на: фонолошки, ортографски, лексички, семантички, морфолошки, синтаксички, дискурзивни, прагматички и социолингвистички.
2. Ако се говори о когнитивном нивоу, језички трансфер може бити лингвистички или концептуални, с тим да концептуални трансфер подразумева утицај начина на који се одређени концепт разумијева и продукује у једном језику на начин разумијевања и продукције тог концепта у другом језику.
3. Према врсти знања, језички трансфер може бити у сфери имплицитног језичког знања и експлицитног језичког знања.
4. Аутори разликују намјерни и ненамјерни трансфер када говоре о категорији намјере трансфера.
5. У складу са четири традиционалне језичке вјештине – читање, писање, слушање, причање, начини језичког трансфера се дијеле у двије категорије: продуктивни и рецептивни трансфер.
6. Канал језичког трансфера односи се на: а) усмени или слушни и б) визуелни, мануелни, писани⁷⁶.
7. Имајући у виду форму трансфера, аутори поново наводе двије подјеле: а) вербални и б) невербални трансфер.
8. У смислу манифестације, језички трансфер може бити отвореног и затвореног типа. Језички трансфер отвореног типа подразумева да је језички корисник направио идентификацију одређених структура изворног језика са циљним језиком. Језички трансфер затвореног типа се, према ауторима, може уочити када идентификација није постигнута те језички корисник намјерно избјегава или занемарује одређене структуре циљног језика.

Двије категорије, правац и исход трансфера, дуго су предмет изучавања у сфери језичког трансфера те смо овим категоријама посветили детаљније описе.

9. Везано за правац трансфера, дуго су у литератури биле наведене двије категоризације – посриједи су били тзв. супстратумски трансфер и трансфер позајмљивања (*substratum transfer, borrowing transfer*). Супстратумски трансфер се

⁷⁶ Тиче се писаног текста или друге врсте невербалне комуникације попут знаковног језика.

односи на ситуацију у којој J1 утиче на J2, а трансфер позајмљивања онда када J2 утиче на J1 (Ellis, 1994: 310).

Данас је, након много година истраживања трансфера, очигледно да ова поједностављена класификација није покрила све сфере везане за његове могуће правце. Трансфер не мора, те у садашњици често и не може, бити искључиво посматран у димензији између два језика. Правац трансфера може да укључује више од два језика. Заправо, у својој опсежној студији о језичком трансферу Џарвис и Павленко (Jarvis & Pavlenko, 2008) наводе да би се најкоректније категорисање остварило помоћу термина *трансфер према напријед* (forward transfer), *трансфер према назад* (reverse transfer) те *бочни трансфер* (lateral transfer) (Jarvis & Pavlenko, 2008: 21).

Аутори спомињу да су прва два термина релативно позната у литератури (Gass & Selinker, 2001; Су, 2001 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 22). Трансфер према напријед, према наведеним ауторима, односи се не само на трансфер из J1 у J2 него „овај термин описује и трансфер знања из J2 у J3, J3 у J4 итд., док термин трансфер према назад исто тако подразумева трансфер из J3 у J2, J4 у J3 итд.”⁷⁷ (Jarvis & Pavlenko, 2008: 22). Једна напомена коју нуде аутори јесте и то да се статус језика послје J1 не одређује по хронолошком основу усвајања него по нивоу познавања језика, фреквенцији кориштења и сличности језика са језиком у који се врши пренос. У цијелој тој констелацији једино J1 има повлаштен статус као матерњи језик, док се за све друге језике може говорити да су језици послје J1 (post L1 languages). Стога није ни чудо што је један од доминантнијих термина за трансфере између језика учених послје J1 термин међујезички утицај (interlanguage influence). Међутим, аутори ове детаљне монографије сматрају да тај назив може да произведе одређене несугласице па предлажу термин бочни трансфер – тј. трансфер између језика који су усвојени послје J1, чији је статус у смислу редослиједа проблематично установити или је ирелевантан. У смислу бочног трансфера можемо говорити и о двосмјерном трансферу (bidirectional) (J2 у J3 и J3 у J2), који се може уочити када су два језика која особа користи и примаоци и извори трансфера, наизмјенично.

10. Сматра се да постоје двије основне врсте трансфера у смислу њиховог доприноса језичкој продукцији ученика – а то су позитивни и негативни трансфер.

Термини позитивни и негативни језички трансфер могу се уочити још код

⁷⁷ Превод ауторке рада.

Селинкера (Selinker, 1969), а идеје о овим концептима појављују се много раније (нпр. Weinreich, 1957 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 25).

Трансфер у одређеним случајевима може и помоћи или олакшати процес учења другог језика (Ellis, 1994: 302). Позитивни трансфер се дешава када одређена структура из раније научених језика потпомаже студенту у процесу учења циљног језика. Када кажемо за неки трансфер да је позитиван, значи да се десио „пренос” знања из једног језика у продукцију другог језика те да је тај трансфер на неки начин олакшао разумијевање или учење циљног језика. Обично се позитивни пренос деси када су два језика слична (Gass & Selinker, 1992; Ellis, 1994). Ова врста трансфера се у научној литератури често назива и *facilitation* (Ellis, 1994), односно олакшавање или помагање. Сматра се да се позитивни трансфер не огледа у томе да у ученичкој продукцији не постоје грешке, него у томе да је број грешака усљед ове врсте трансфера смањен а учење се одвија брже (Ellis, 1994: 303). Позитивни трансфер се, баш као и негативни трансфер, може одразити на свим језичким нивоима. Један примјер позитивног језичког трансфера је навео и Елис, узимајући за примјер Кинезе који уче јапански језик – због сличности њиховог писма процес учења јапанског писма ће кинеским ученицима засигурно бити олакшан.

Супротно од тога, негативни трансфер се манифестује кроз грешке у учениковој продукцији настале кроз неправилно примјењивање правила матерњег језика на други језик (Ellis, 1994: 301–302). Занимљиво за нас је да Елис помиње истраживање из 1975. године које је спровео аутор Тран Чи Чау (Tran-Chi-Chau, 1975 према Ellis, 1994: 302), у чијем се истраживању дошло до закључка да се 51% од укупног броја грешака које су направили информанти кинеског поријекла у продукцији J2 (кинески студенти који уче енглески) може приписати негативном трансферу из матерњег језика. Може се дискутовати о томе да ли је разлика између кинеског и енглеског језичког система заслужна за тако велики проценат грешака насталих усљед негативног трансфера.

Негативни трансфер се такође може одразити кроз два процеса: избјегавање (avoidance) и прекомјерна употреба (over-use).

„Ученици избјегавају кориштење одређених језичких структура које сматрају тешким, због разлика између матерњег и циљног језика. У таквим случајевима, утицаји матерњег језика нису видљиви у ономе што ураде (грешке) него у ономе што не ураде (изостављање)”⁷⁸ (Ellis, 1994: 304). Елис као релевантно помиње истраживање на тему

⁷⁸ Превод ауторке рада.

избјегавања одређених језичких структура, које је радио Шахтер (Schachter, 1974 према Ellis, 1994: 305). Резултати овог истраживања су показали да су кинески и јапански ученици направили много мање грешака у продукцији релативних клауза на енглеском језику (њиховом J2) него ирански или арапски студенти. Разлог тако малог броја грешака у односу на друге студенте је у томе што су Кинези и Јапанци избјегавали релативне клаузе у изражавању док остали студенти нису. Кинески и јапански језик су, како Елис каже, „left-branching”, то јесте, једноставно преведено, гранају се на лијеву страну – именице се премодификују, односно опис именице у реченичној структури стоји испред именице. С друге стране, у енглеском језику се именице често постмодификују релативним клаузама.⁷⁹ Избјегавајући форме које им нису блиске, односно оне које не наликују формама сопственог матерњег језика, студенти су манифестовали једну верзију језичког трансфера.

Није лако идентификовати у којем случају дође до избјегавања структуре или елемента као манифестације језичког трансфера, па је стога тешко и направити конкретну класификацију. Ипак се може, у најопштијем смислу, говорити о три ситуације у којима долази до избјегавања у језичком смислу:

1. када су ученици површно упућени у то да постоји нека форма у циљном језику која би требало да се искористи али коју они нису усвојили, па умјесто те форме искористе неку алтернативу;

2. када ученици знају форму циљног језика која је правилна, али је сматрају претешком за кориштење у одређеној језичкој ситуацији (рецимо, у случају опуштене, неформалне конверзације); и

3. када ученици знају и шта треба да се каже и како да се каже, али избјегну ту конкретну форму јер се не подудара са нормом њиховог природног понашања (Kellerman, 1992 према Ellis, 1994: 305).

Прекомјерна употреба (over-use) је претјерано и непотребно примјењивање правила у циљном језику. Са овим смо се концептом раније упознали, али Елис (Ellis, 1994) предлаже да се ова стратегија може поново интерпретирати у смислу негативног трансфера из матерњег језика. Ова форма негативног трансфера обично се дешава када наши искази у циљном језику нису неправилни, али услед разлика између матерњег и

⁷⁹ У наставку рада, одјелку *Истраживање*, видјећемо како се ова синтаксичка карактеристика премодификације именица у кинеском језику и постмодификације именица у српском језику манифестује кроз ученичке грешке или избјегавање, што се може приписати негативном језичком трансферу из матерњег језика.

циљног језика које често доводе и до избјегавања одређених форми ученик прекомјерно почне да користи једно правило које је релативно добра алтернатива истински правилне форме, чак и када та алтернатива није у духу циљног језика.

Још једна битна ствар је и то да се и позитивни као и негативни трансфер могу јавити на свим нивоима језичке компетенције (Jarvis & Pavlenko, 2008: 95). Трансфер се дешава и код одраслих и код дјеце, те је појава трансфера могућа како у формалним тако и у неформалним ситуацијама учења или продукције. Гас и Селинкер (Guss & Selinker, 1992: 6) осим термина позитивни и негативни језички трансфер уводе и термин *неутрални* језички трансфер, као врсту трансфера која не утиче примјетно или значајно на учениково знање или продукцију циљног језика.

2.9.2. Фактори који утичу на појаву трансфера

Трансфер је, како смо раније навели, психолингвистички процес, те је стога истраживачима често посебан изазов представљало не само увиђање мјеста и врсте трансфера него и демистификација узрока настанка трансфера. Уопштено се фактори који утичу на појаву трансфера могу подијелити у двије велике групе – лингвистички и нелингвистички фактори. Важно је напоменути да је ово најопштија подјела, те да има много поткласификација обје врсте фактора.

Аутори Џарвис и Павленко (Jarvis & Pavlenko, 2008) нуде доста детаљну и свеобухватну класификацију фактора који утичу на појаву трансфера, гдје све узроке класификују у пет подгрупа: 1) лингвистички и психолингвистички фактори; 2) фактори когниције, пажње и развоја; 3) фактори повезани са кумулативним језичким искуством и знањем; 4) фактори повезани са окружењем у ком се учи; 5) фактори који се тичу језичке употребе. Други аутори, попут Брауна (Brown, 2000: 142), свде подјелу фактора на когнитивни домен (процеси учења, стилови и стратегије, когнитивне варијације у учењу) и афективни домен (лични фактори и социокултурне варијабле). Уопштено се у литератури много више говори о лингвистичким факторима који узрокују језички трансфер.

2.9.2.1. Лингвистички фактори

У најрелевантније лингвистичке факторе који утичу на појаву трансфера спадају: међујезичка сличност (често у литератури носи и назив језичка дистанца, типолошка

сличност језика, психотипологија⁸⁰), сфера кориштења језика, учесталост кориштене језичке структуре, скорашњост кориштења језика, истакнутост језичке структуре, означеност и прототипичност, те лингвистички контекст⁸¹ (Jarvis & Pavlenko, 2008: 176).

2.9.2.1.1. Међујезичка сличност (Crosslinguistic Similarity)

Међујезичка сличност је један од фактора који је најраније био препознат као потенцијални извор језичког трансфера (присјетимо се да се КА као правац заснивала на идеји поређења између матерњег и циљног језика, ослањајући се и на хипотезу да што су два језика сличнија, то ће ученик имати мање потешкоћа у усвајању циљног језика – што је често било оповргавано различитим емпиријским анализама).

Општи став је да, иако се трансфер дешава и међу језицима који су поприлично различитих структура, из перспективе истраживача, трансфер је најјачи у оним сферама језика за које говорник *сматра* да су сличне са његовим матерњим језиком (Jarvis & Pavlenko, 2008: 176). Стога многи истраживачи сматрају да је управо типолошка сличност⁸² између језика један од најбитнијих узрока за појаву језичког трансфера.

Неки ранији истраживачи, попут рецимо Кордера (Corder, 1983), још су у другој половини прошлог вијека говорили о томе како сличности могу *потпомоћи* учењу циљног језика, а различитости између матерњег и циљног језика могу да *отежају* процес. Једина је разлика у томе што они нису препознавали тај процес као (понекад позитивни) трансфер него као кориштење раније научених знања или вјештина, али данас знамо да је, чак и код позитивног преноса знања, посриједи такође језички трансфер. Дакле, те се хипотезе о олакшавању учења језика усљед типолошке сличности нису потврдиле као тачне јер се кроз многа истраживања доказало да се јако често дешава да се негативни трансфер управо и дешава у случајевима када говорник процијени да је одређени лингвистички аспект циљног језика сличан или исти тој сфери у матерњем језику. И ту долазимо до кључног израза – „када говорник процијени”. Осим типолошке сличности, која је реална, објективна категорија и која се може доказати („могу да је докажу лингвисти на основу стручног знања у области лингвистике” (De Angelis, 2007: 22), постоји и друга категорија звана психотипологија,

⁸⁰ language distance, typological proximity, psychotypology, and crosslinguistic similarity (Jarvis & Pavlenko, 2008: 176).

⁸¹ crosslinguistic similarity, area of language use, frequency, recency, and salience, markedness and prototypicality and linguistic context (Jarvis & Pavlenko, 2008: 213).

⁸² Под термином „типолошка сличност” подразумева се постојање (одређеног степена) структуралне сличности између два језика на неком или свим лингвистичким нивоима.

односно субјективни осјећај сличности. „Објективна сличност (и различитост) је реалан степен подударности између језика, док је субјективна сличност (и различитост) степен подударности који говорник претпоставља или сматра да постоји” (Jarvis & Pavlenko, 2008: 177). Дешава се да корисници J2 често погрешно перципирају стварни степен подударности између језика, како је раније и Одлин (1989) истицао: „Објективна процјена удаљености језика понекад може да доведе до заблуде о вјероватноћи трансфера: у неким случајевима, субјективна процјена удаљености од стране ученика може надјачати објективну мјеру” (Odlin, 1989: 142 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 177). „Субјективна сличност утиче на степен до којег се ученик ослања на изворни језик када учи и/или користи циљни језик, а објективна сличност може утицати на вјероватноћу да ће трансфер (било које врсте) бити позитиван или негативан”⁸³ (Jarvis & Pavlenko, 2008: 178).

Кроз литературу, почев од истраживачког тренда КА, присутна је мисао да ће до позитивног трансфера доћи када су структуре два језика сличне, а када су различите, доћи ће до негативног трансфера. Ако је разлика међу структурама превелика, доћи ће до нултог трансфера. Другим ријечима, према овој теорији није могуће да дође до преноса знања из једног у други језик када су језици превише структурално удаљени. Та се теорија временом емпиријски показала нетачном. Иако реална типолошка сличност и перципирана сличност међу језицима јесу најчешћи покретач трансфера из једног језика у други, доказано је и да се, упркос ранијим теоријама, језички трансфер дешава и међу језицима који су објективно различити у структури (Jarvis & Pavlenko, 2008: 182).

2.9.2.1.2. Области кориштења језика (Area of Language Acquisition and Use)

Када се говори о различитим лингвистичким нивоима у вези са језичким трансфером, аутори Џарвис и Павленко наводе: „Традиционалне области усвајања и употребе језика укључују фонологију, ортографију, лексику, семантику, морфологију, синтаксу, дискурс и прагматику. Иако ове области језика не утичу директно на трансфер сам по себи, утврђено је да ће се трансфер вјероватно чешће појавити у неким од ових језичких подсистема него у другим. Дакле, област усвајања и употребе језика може се сматрати једним од многих фактора који се могу користити за предвиђање

⁸³ Превод ауторке рада.

вјероватноће појаве трансфера. Често се овај фактор у стручној литератури помиње и под називом *језички ниво* (language level, Ellis, 1994)⁸⁴ (Jarvis & Pavlenko, 2008: 183).

Аутори наводе да су досадашња истраживања показала слједеће стање: трансфер према напријед (нпр. из J2 у J3) најчешће се манифестује у фонологији, лексици, семантици, дискурсу и прагматици. Мање се трансфер према напријед дешава у сферама попут ортографије и морфологије, а најрјеђе је трансфер присутан у области синтаксе (Ellis, 1994: 316–317; Jarvis, 2000a: 246–247; Odlin, 1989: 23 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 183). Нисмо сигурни да би се ова дефиниција могла односити и на релацију српски – кинески језик (нити енглески – кинески језик), с обзиром на то да смо у прелиминарним анализама писане продукције информаната закључили да је ова врста језичког трансфера између српског као J1 и кинеског као J2 заправо изузетно интензивна у сфери синтаксе.

Бочни трансфер, односно језички трансфер између два језика која се истовремено уче, најчешће се, према ауторима, дешава у сфери лексике, поготово када су J2 и J3 слични (Cenoz, 2001; Dewaele, 1998; Ringbom, 2001; Williams & Hammarberg, 1998 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 183). Важно је напоменути да је примијењен релативно мали број истраживања на ову тему трансфера у бочном смислу, што би могло индиректно значити да су још неке лингвистичке области у овом смислу остале занемарене те да о овој сфери за сада немамо потпуну слику.

Трансфер према назад се најчешће може примијетити у области фонологије, лексике и семантике (Cook, 2003; Schmid et al., 2004 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 183).

2.9.2.1.3. Учесталост кориштене језичке структуре, скорошњост кориштења језика, истакнутост језичке структуре (Frequency, Recency, and Salience)

Аутори Џарвис и Павленко (Jarvis & Pavlenko, 2008) сматрају да је Селинкер (1969) био први који је у везу са језичким трансфером довео и учесталост појављивања или кориштења неке језичке структуре у изворном језику трансфера са појављивањем те структуре у језику који прима трансфер. Рецимо, Селинкер је писао о томе како, иако хебрејски језик има синтаксичку карактеристику флексибилног реда ријечи у односу на адвербијале у реченици, статистички подаци говоре да особе којима је овај језик матерњи преферирају одређени ред ријечи у односу на све остале. Затим је запазио да када ове особе, којима је матерњи језик хебрејски, уче енглески језик, најчешће преносе управо тај преферирани редослед ријечи и на енглески језик.

⁸⁴ Превод ауторке рада.

Аутори тврде да на истраживањима о фреквентности кориштења одређене структуре и том утицају на трансфер није био претјерано велики фокус у прошлости. Крајем прошлог и почетком новог миленијума ова тема је изазвала нешто више пажње, па је тако, према мишљењу поменутих аутора, први значајан истраживачки резултат остварен у дјелу холандске лингвисткиње Поулис (Paulisse, 1999). Она је на случају Холанђана који уче енглески језик спровела анализу корпуса, а фокус јој је био на језичким омашкама. Резултати једног дијела анализе (Paulisse, 1999: 146–155) показали су да се готово 30% омашки које су начинили информанти може приписати случајним убацивањима изузетно често кориштених холандских ријечи у енглески језик. Као примјер наведене су омашке попут: yes she heeft, uh she has uh, big ears (has); and then nog one (another)⁸⁵. Поулис ову врсту омашки назива *non-adapted language swiches* (Paulisse, 1999: 147) што би се на српски језик могло превести као *неприлагођено пребацавање с једног језика на други*⁸⁶. Важно је напоменути да су овакве омашке карактеристичне за усмену продукцију. Поулис сматра да се ова врста омашке деси када дође до ситуације да је тенденција кориштења одређене веома учестале ријечи у сопственом језику толико аутоматизована да у продукцији J2 та тенденција не може да се потисне.

Други битан фактор који су навели аутори, позивајући се на Поулис, тиче се скорашњости кориштења језика, односно идеја иза овог концепта је та да се језици које је особа користила у скорије вријеме лакше активирају у уму говорника. Поулис је износила податке који се тичу искључиво J1 и J2, али Џарвис и Павленко сматрају да су ефекти фактора скорашњости кориштења језика много јаснији када у игри имамо већи број језика које особа познаје. Аутори наводе да су нека од најзанимљивијих истраживања у овом домену представили Вилијамс и Хамарберг (Williams and Hammarberg, 1998) и Девеле (Dewaele, 1998) (према Jarvis & Pavlenko, 2008).

Једно дуготрајно истраживање које су спровели Вилијамс и Хамарберг (Williams and Hammarberg, 1998) донијело је релативно занимљиве резултате. Информант у истраживању била је особа која учи шведски, чији је матерњи језик енглески, а која је њемачки језик најскорије савладала као страни језик и у ком има високу компетенцију. Вилијамс и Хамарберг уочили су да се највише омашки у циљном језику и тзв. неприлагођеног пребацавања са једног језика на други дешава кроз убацивање ријечи из њемачког језика, не из матерњег. Ова врста феномена, према одређеним ауторима у

⁸⁵ Примјер са стр. 148.

⁸⁶ Превод ауторке рада.

монографији коју су уређивали Сеноз, Хуфеизен и Јеснер (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001), не приписује се искључиво временској блискости одређеном језику него тзв. статусу J2 или режиму страног језика (foreign language mode). „Према овом тумачењу, ученици често показују интерференцију једног нематерњег језика када користе други због ограничења у процесу учења које нам отежава да у потпуности раздвојимо све језике после J1”⁸⁷ (Jarvis & Pavlenko, 2008: 185).

Девеле (Dewaele, 1998) је ипак био присталица фактора временске близине учења језика. Тај свој став је поткријепио резултатима свога истраживања, пратећи групу ученика француског језика чији је матерњи језик био холандски, а сви су у групи познавали и енглески. Неки од информаната су почели учити енглески прије француског, а неки француски прије енглеског. Резултати које је представио показали су да су информанти који су учили енглески махом прије француског имали очигледан трансфер из енглеског језика, док у другој групи таква врста трансфера није била примјетна. „Стога се чини да ови резултати сугеришу да је језик који је научен непосредно прије циљног језика највјероватнији кандидат за трансфер. Овај резултат истраживања је компатибилан са налазима Вилијамса и Хамерберга, али такође указује на упозорење у погледу разумијевања фактора скорашњости: чини се да најбитнији није језик који је недавно усвојен – из перспективе садашњег тренутка – него језик који је усвојен непосредно прије циљног језика. Другим ријечима, фактор скорашњости у студијама Вилијамса и Хамерберга и Девелеа треба тумачити у односу на редослијед којим су језици усвојени” (Jarvis & Pavlenko, 2008: 185). Ова ставка је доста битна и за наше истраживање, јер су у већини случајева информанти на чијој продукцији радимо анализу учили барем један језик између матерњег и циљног, односно српског и кинеског језика, што доприноси хипотези потенцијалног утицаја из енглеског језика.

Мада је већина истраживача била заинтересована за језички трансфер у смислу језика у цјелини, појавиле су се и друге струје истраживања у којима су аутори попут Селинкера, Андерсена и Поулис радије ставили фокус на одређене појединачне структуре унутар језика које имају већу вјероватноћу за трансфер. Постоји идеја да се механизам трансфера ослања на реалну или перципирану истакнутост језичке структуре унутар пасивне или активне меморије ученика (Jarvis & Pavlenko, 2008: 186). Поента овог становишта лежи у сљедећем: што за неку структуру сматрамо да је битнија и што је боље разумијемо у језику из којег трансфер потиче, то ћемо је лакше

⁸⁷ Превод ауторке рада.

„пренијети” у циљни језик. Аутори закључују да се сви горе наведени фактори који утичу на појаву трансфера појављују и у процесу учења и у процесу кориштења језика, само је много лакше увидјети њихову међусобну повезаност у сфери кориштења језика.

2.9.2.1.4. Означеност и прототипичност (Markedness and Prototypicality)

Сљедећа категорија коју аутори помињу тиче се означености и прототипичности, а свој потез да ове двије карактеристике ставе под једну категорију објашњавају тиме што се „обје категорије односе на вриједности повезане са специфичним формама, својствима и структурама језика, те су у оба случаја ове вриједности детерминисане у складу са универзалним принципима. И означеност и прототипичност могу да буду посматране у смислу нивоа до којег су одређена форма, својство или структура означени, специфични, атипични или карактеристични за неки језик, насупротив неозначених, обичних, прототипичних или универзалних карактеристика”⁸⁸ (Kellerman, 1983 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 186). Ако структура из изворног језика има карактеристику означености, или ако је та структура специфично везана за тај језик, релативно ријетка међу другим свјетским језицима, сматра се да је мања шанса да буде подложна трансферу (Jarvis & Pavlenko, 2008: 187).

Према ауторима, Келерман (Kellerman, 1983 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 186) се најозбиљније позабавио прототипичношћу (*prototypicality*) као једним од фактора који имају утицаја на трансфер. Основна идеја иза закључака његових истраживања јесте да када ученик доживљава два језика као блиска постоји велика вјероватноћа да ће један језик утицати на други, односно да ће се вршити и трансфер одређених елемената. Што је нека појава учесталија у једном језику, то ће је говорник више сматрати прототипском те и лакше преносивом. Аутори помињу и чињеницу да прототипичност најчешће утиче и на интуицију говорника приликом превођења значења ријечи, али и граматичких структура (Jarvis & Pavlenko, 2008: 186–188).

2.9.2.1.5. Лингвистички контекст (Linguistic Context)

Сматра се да је и лингвистички контекст једна од битнијих ставки која нам говори не о апстрактној, потенцијалној могућности трансфера, него о предвидивој ситуацији појаве трансфера и тога на који ће се конкретно начин трансфер у одређеној специфичној ситуацији манифестовати. Да појаснимо, лингвистички контекст у односу на језички трансфер подразумева предвидиве елементе језичког трансфера између два

⁸⁸ Превод ауторке рада.

језика. Односно, свака комбинација два језика, која јесте лингвистички контекст, може да буде релативно добар индикатор тога шта ће бити предмет трансфера. Рецимо, аутори наводе примјер Дикинсонове студије из 1975. у којој је анализирао усмену продукцију јапанских ученика који уче енглески језик, гдје је код свих ученика примијетио исти, специфичан изговор фонеме /r/, на који је очигледно утицао матерњи језик. Дакле, у том лингвистичком контексту аутор може да изведе закључак да ће и за друге Јапанце овај елемент представљати мјесто трансфера (Jarvis & Pavlenko, 2008: 188–190). За разлику од хипотезе предвидивости за коју су се залагали контрастивисти, постојање утицаја лингвистичког контекста базира се на емпиријским истраживањима у случајевима различитих комбинација два или више језика.

2.9.2.2.1. Фактори когниције, пажње и развоја

У овом потпоглављу бавићемо се когнитивним и развојним аспектима који на одређен, себи специфичан начин утичу на појаву и механизам језичког трансфера. За појаву језичког трансфера нису нужни само лингвистички услови, већ се у тој мјешавини фактора узрока налазе и други елементи попут нивоа когнитивне зрелости особе у вријеме усвајања и кориштења језика, те природни као и универзални принципи когнитивног и лингвистичког развоја који утичу на то како особа процесуира и похрањује нова језичка знања. У складу с тим, аутори (Jarvis & Pavlenko, 2008) су у овом поглављу дискутовали о четири фактора, а ми ћемо ове дијелове допунити и перспективама других стручњака у овој области. Аутори као основне факторе наводе прије свега ниво когнитивне зрелости, затим развојне и универзалне процесе језичког усвајања, когнитивне способности за учење језика као и пажњу ученика и његову свијест о језику.

2.9.2.2.2. Ниво когнитивне зрелости

Иако између когнитивне зрелости и узраста ученика неминовно постоји повезаност, већина појашњења везаних за феномене трансфера ослања се на истраживања која укључују узраст ученика (Jarvis & Pavlenko, 2008: 190). Ефекти когнитивне зрелости на трансфер могу бити описани у односу на ограничења која процес концептуализације намеће језичкој продукцији (Levitt, 1989 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 191). „Та ограничења резултују одређеним сличностима у продукцији на J1 и J2, и самим тим резултују различитим шаблонима језичког трансфера код особа

које су на различитим нивоима когнитивног развоја. Особе које су на различитим нивоима когнитивног развоја једноставно не производе исте реченичне шаблоне или структуре, и самим тим ће се сваки вид трансфера који манифестују квалитативно разликовати”⁸⁹ (Jarvis & Pavlenko, 2008: 191). Аутори даље наводе да ефекти когнитивне зрелости на трансфер нису лимитирани на језичку продукцију, нити су лимитирани на трансфер према напријед (у смислу смјера трансфера). У разумијевању језика когнитивна зрелост корисника J2 утиче на њихову способност да разумију концепте који се изражавају кроз језик (Weist, 2002), те да апстрахују битне концептуалне, лексикосемантичке и морфосинтаксичке информације из нових ријечи са којима се сусрећу (Weinert, 2004). Уз то, неки истраживачи (нпр. Upton & Lee-Thompson, 2001) су већ дошли до сазнања да се ученици J2 током читања умногоме ослањају на когнитивне ресурсе повезане са J1. Међутим, степен тог повезивања са J1 зависи од нивоа компетенције у J2. Стога, аутори доносе закључак да когнитивна зрелост и трансфер не дјелују узајамно искључиво једно с другим, него се у обзир мора узимати и компетенција на J2 (Jarvis & Pavlenko, 2008: 191).

2.9.2.2.3. Развојни и универзални процеси језичког усвајања

Један од најјаснијих индикатора тога да трансфер има интеракцију са развојним процесима јесте у томе што утиче на брзину учениковог напретка, понекад чак и на такав начин да допушта ученику да прескочи цијелу једну фазу развоја када су изворни и циљни језик довољно слични (Ard & Homburg, 1992; Ellis, 1994 (332–334); Master, 1987, 1997 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 192). Ефекти универзалних процеса при усвајању језика се најбоље могу сагледати у истраживањима односно анализама грешака у продукцији групе ученика J2 чији матерњи језик није исти. Двије универзалне појаве при стицању језичког знања, које су повезане са трансфером, јесу тенденције да се:

- а) избјегну одређене структуре (Jarvis, 2002; Jarvis & Odlin, 2000; Schumann, 1986 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 192), што се често назива и поједностављивање (simplification), те
- б) тенденције да се прекомјерно користи неко правило или језичка структура (over use, overgeneralisation) (Ellis, 1994)⁹⁰.

⁸⁹ Превод ауторке рада.

⁹⁰ Ови концепти су раније детаљније обрађени у поглављима 2.7.2. и 2.9.1.

2.9.2.2.4. Когнитивне способности за учење језика

Најрелевантнији резултати у овој области долазе из истраживања која се базирају на индивидуалним разликама у способности усвајања језика – из перспективе способности за фонетско опонашање, осјећаја за граматичке односе, индуктивних и аналитичких способности као и активних капацитета за памћење (Carroll, 1962; Harley & Hart, 1997; Skehan, 1989 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 193). Иако се сматра да се ови когнитивни фактори ријетко истражују у датом домену, аутори наводе да постоје одређени резултати који нас упућују на одговоре. За сада, докази истраживања показују да ће особе које су природно надарене за фонетско опонашање лакше усвојити акценат матерњег говорника и самим тим рјеђе допустити интерференцију другог језика који познају (Major, 1992, 1993; Jarvis & Pavlenko, 2008: 193). Аутори тврде да се уопштена перспектива, везана за однос између језичког трансфера и когнитивних способности а базирана на досадашњој литератури, своди на закључак да ће се особе које су посебно надарене за анализирање и усвајање парадигматских и синтагматски форми, структура, шаблона и различитости из циљног језика мање ослањати на знање из других језика током учења, разумијевања и продукције циљног језика.

2.9.2.2.5. Пажња ученика и свијест о језику

Као факторе у овој категорији аутори наводе пажњу, свијест о језику, свјесну контролу језичког кориштења као и метакогнитивну и металингвистичку анализу језика. У овом поглављу аутори су се претежно базирали на посматрање свих ових елемената заједно, кроз призму језичког трансфера. У већини случајева истраживачи се фокусирају на имплицитно знање и несвјесно процесуирање језика, али у овом потпоглављу фокус је на томе да ли пажња, свијест о језику и свјесна контрола језика могу, и на који начин, утицати на језички трансфер.

Одлин (Odlin, 1989) је био присталица становишта да свијест о језику, односно оно што он поистовјећује са концептом „знања о језику” или металингвистичком свијести, има одређену улогу као фактор у међујезичком утицају. Најбољи показатељ ове теорије је представљен у студији Вилијамса и Хамарберга (Williams and Hammarberg, 1998), гдје су истраживачи доказали да информанти чији је матерњи језик енглески прибјегавају намјерном пребацивању са циљног језика на свој матерњи, а ненамјерном пребацивању језика на неки други страни језик, у овом случају њемачки

(други језик који су учили прије циљног, шведског)⁹¹. У истраживању се такође дошло до закључка да су се намјерна пребацивања са једног језика на други дешавала када информант жели да нешто појасни или да исправи неку грешку на шведском, док су ненамјерна пребацивања са једног језика на други била резултат случајне замјене шведских ријечи њемачким ријечима. Стога, може се рећи да намјера, концепт везан за свјесну контролу и надзор, има утицаја и на то који је језик одабран за извор трансфера као и шта је сврха трансфера.

Према ауторима, неки истраживачи тврде да одређене околине и контексти у којима се промовише повећан ниво свијести о језику и свјесни надзор употребе језика дају за резултат повећан број случаја трансфера, поготово тамо гдје се J1 и J2 знатно разликују (Dulay, Burt, & Krashen, 1982: 109–111; Tarone, 1982, према Jarvis & Pavlenko, 2008: 195). Иако је ово каткад заиста случај, већина емпиријских истраживања потврђује управо супротно. Одлин (Odlin, 1989) упућује на истраживање које показује да експлицитно знање и свјесни надзор кориштења језика најчешће спречавају појаву трансфера. Такође, скорија релевантна истраживања која је спровео Каспер (Kasper, 1997) говоре нам да експлицитно знање прагматичких норми циљног језика помаже ученику да избјегне негативни трансфер. Џарвис (Jarvis, 2002) у прилог томе даје примјер ученика који је правилно користио одређени члан у енглеском језику док је свјесно обраћао пажњу на тај елемент, а да је касније, када је пажњу преусмјерио, почео да прави грешке у кориштењу чланова карактеристичне за појаву трансфера из његовог матерњег језика. Одлин (Odlin, 1989) тврди да је мање вјероватно да ће се негативни трансфер догодити ако говорник може да приступи правилном експлицитном знању и да се ослања на њега када користи циљни језик (Jarvis & Pavlenko, 2008: 195–196).

У случају вишејезичности, односно онда када је у игри више од једног J2, одређени аутори (нпр. Jessner, 2006) износе став да учење додатних језика осим J1 доводи до повећања нивоа металингвистичке свијести, те да то заузврат доводи до убрзања процеса усвајања сваког сљедећег језика. Разлог за тај убрзани процес који се дешава лежи у томе што металингвистичка свијест потпомаже учениковој способности да искористи знање из претходних језика, али и да свјесно трага за међујезичким сличностима, да развије стратегије за погађање значења ријечи које до сада не зна, да се чешће ослања на знање из других језика и да повећа шансе за то да ће његово ослањање

⁹¹ Intentional and unintentional language switches (Jarvis & Pavlenko, 2008: 195).

на знање из других језика дати за резултат позитиван трансфер (исто је тврдио и Odlin, 1989: 152 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 196–197).

2.9.2.3. Фактори повезани са кумулативним језичким искуством и знањем

У овој секцији рада бавићемо се факторима који се тичу језичког знања и искуства у односу на временски контекст учења и усвајања језика, те начина на који тај временски контекст дјелује на трансфер. Аутори сматрају да, ако бисмо хтјели да правилно изанализирамо одређене феномене, димензију времена у учењу језика морамо посматрати у складу са учениковим нивоом знања тог језика. У овом дијелу ћемо се кратко осврнути на пет категорија: узраст ученика; дужина, учесталост и интензитет изложености језику; дужина боравка у земљи гдје је тај језик изворни; општи ниво познавања језика; број и редослијед усвајаних језика.

2.9.2.3.1. Узраст ученика

У сфери истраживања о језичком трансферу постављано је питање да ли и на који начин узраст говорника утиче на језички трансфер. Ауторка Сеноз (Cenoz, 2001) је у свом истраживању о језичком трансферу за један од параметара поставила и доб ученика (информанти су били дјеца школског узраста). Резултати истраживања су показали да код старије дјеце има више случајева језичког трансфера, упркос већој компетенцији у страном језику. Ауторка овакав резултат приписује већој метајезичкој свијести код ученика, која им дозвољава да слободније испробавају језичке хипотезе. Ову тврдњу потврђују и резултати истраживања других аутора (Celaya & Torras, 2001), гдје информанти нису били искључиво дјеца него припадници различитих старосних група. Резултати њиховог истраживања су показали да одрасли више теже трансферу него дјеца, поготово у сфери лексике.

Џарвис и Павленко тему трансфера у односу на године ученика сумирају на следећи начин: „Оно што се до сада зна на овом пољу о разликама између млађих и старијих ученика јесте да у трансферу ка напријед (из J1 у J2) ученици старије доби у односу на млађе ученике чешће манифестују трансфер у сфери фонологије (Flege, 1981; Flege, Schirru, & MacKay, 2003; Singleton & Ryan, 2004: 122–125), али не и у сферама лексике и морфологије (Harley, 1986; Jarvis, 1998, 2000a; Hohenstein et al., 2006). У смислу бочног трансфера (из J2 у J3 и обратно), старији ученици имају тенденцију да манифестују више трансфера од млађих у сфери лексике (Cenoz, 2001), али изгледа да

то зависи од тога колико су J2 и J3 слични (Slavoff & Johnson, 1995). На крају, ако говоримо о трансферу ка назад (J2 у J1), старији ученици најчешће мање показују трансфер од млађих ученика (Laufer, 2003; Hohenstein et al., 2006) што је посебно евидентно у сфери фонологије (Williams, 1980; Yeni-Komshian, Flege, & Liu, 2000)⁹² (Jarvis & Pavlenko, 2008: 197).

2.9.2.3.2. Дужина, учесталост и интензитет изложености језику

Дужина изложености језику се обично мјери у односу на број година наставе J2 којој је ученик изложен (Jarvis, 2000a, 2002; Sjöholm, 1995), а учесталост и интензитет изложености се најчешће мјере бројем сати наставе J2 по дану или седмици (Kecskes & Papp, 2000) или у виду кумулативног броја сати контакта који је ученик имао са J2 (Cenoz, 2001). Сматра се да, иако нису сва истраживања дала једнак резултат, постоје одређене константе које можемо навести као закључак на ову тему. Истраживања која су спровели неки истраживачи (нпр. Cenoz, 2001), показала су да се интензитет трансфера повећава са интензитетом наставе, док су други аутори (нпр. Sjöholm, 1995) својим истраживањем доказали супротно – да се трансфер тада смањује. Разлика је била у томе што су информанти у првом случају били почетници, а у другом случају су већ посједовали висок ниво познавања језика. Оно што је до сада познато на ову тему, у складу са претходним истраживањима, јесте да је однос између количине наставе J2 и трансфера ка напријед (барем у сфери лексике) криволинијски, те да се у почетним фазама количина трансфера повећава до неке границе да би потом почела да се смањује (Ellis, 1994; Jarvis, 2000a). Везано за трансфер ка назад, одређени аутори (нпр. Kecskes and Papp, 2000) су увидјели да је у сфери писане продукције позитивни трансфер из J2 у J1 учесталији што је већа изложеност настави J2.

2.9.2.3.3. Дужина боравка у земљи гдје је тај језик изворни

Неоспорно је да је боравак у окружењу у коме се говори циљни језик један од фактора који мора бити укључен у дио истраживања о језичком трансферу. Постоје неке категорије које се морају поменути, јер неће сваки боравак нужно оставити исти ефекат на знање или кориштење језика. У овим истраживањима увијек постоје специфичне категорије на које се мора обратити пажња, попут дужине боравка, учесталости кориштења свог матерњег језика у том окружењу, учесталости кориштења циљног језика и слично.

⁹² Превела ауторка рада.

У смислу бочног трансфера, Хамарберг (Hammarberg, 2001) је у својој анализи дошао до резултата који упућује на то да су информанти (којима је J1 енглески, J2 њемачки а J3 шведски језик) након отприлике четири мјесеца живота у Шведској показали смањен интензитет ненамјерног језичког пребацивања из шведског у њемачки језик те да је та тенденција у потпуности престала након годину и по живота у Шведској. То значи да је и могућност бочног трансфера смањена или у потпуности угрожена што је дужи период живота у окружењу у ком се говори одређени циљни језик. Истраживања у сфери трансфера према напријед су указала на исту појаву – да се трансфер смањује што је дужи период боравка у земљи у којој се говори циљни језик (према Jarvis & Pavlenko, 2008: 200).

Ситуација је различита када се говори о трансферу према назад, гдје су резултати истраживања показали да „што дуже људи живе у окружењу гдје се говори J2, то постаје гора процјена колокација у њиховом J1”⁹³ (Laufer, 2003: 25). Кроз многе анализе, које укључују различите језике и специфичне ситуације, постало је очигледно да чак и када је изложеност J1 релативно висока у окружењу у ком се као изворни говори J2, потребно је само да постоји довољна изложеност J2 током дужег временског периода како би дошло до трансфера према назад, поготово у сферама лексичке семантике и морфосинтаксе (према Jarvis, 2003; Pavlenko, 2003b; Pavlenko & Jarvis, 2002; Schmid et al., 2004). Сматра се да се изложеност може мјерити учесталости контакта са изворним говорницима, а да се трансфер према назад брже дешава особама које живе или раде са изворним говорницима J2 (Jarvis & Pavlenko, 2008: 200–201).

2.9.2.3.4. Општи ниво познавања језика

Логично је закључити да нивои познавања изворног као и циљног језика утичу на природу и домет међујезичког утицаја, па самим тим и језичког трансфера. Истраживања која се тичу језичког трансфера ка напријед (J1 у J2), у овом домену, рађена су већином у случајевима у којима је ниво познавања J1 напредан, те је у већини анализа утврђено да што је бољи ниво познавања J1, то је јача учесталост и интензитет трансфера ка напријед (нпр., Guion et al., 2000; Jarvis & Pavlenko, 2008).

Везано за бочни трансфер (J2 у J3 и обратно), многи аутори (нпр., Dewaele, 1998; Hammarberg, 2001; Odlin and Jarvis, 2004; Ringbom, 2001) доказивали су бројним емпиријским и теоријским студијама да висок ниво познавања једног језика може значајно утицати на кориштење другог и обратно, односно да тај међујезички утицај

⁹³ Превод ауторке рада.

може бити толико снажан да чак утиче и на само усвајање и учење једног од тих језика. И када се говори о трансферу према назад (J2 у J1), многи аутори потврђују да висок степен познавања J2 може утицати и на перформанс и на процес учења J1 (Major 1992, 1993; Tao and Thompson, 1991; Van Hell, 1998 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 201).

2.9.2.3.5. Број и редослијед усвајаних језика

Доста су ријетка истраживања у овом смјеру те су и резултати и сазнања донекле ограничени, али постоје ипак одређена истраживања која нам могу дати неки увид у ово питање. Најконкретније смо о теми редослиједа језика говорили у потпоглављу 2.9.2.1.3, гдје смо изнијели хипотезе о фактору скорашњости кориштења језика, односно потврђиваној хипотези да се трансфер често догоди управо из језика који је посљедњи учен или кориштен прије циљног језика. Што се тиче потенцијалних ефеката броја језика које особа зна, јасно је да људи који знају више од два језика често показују трансфер из више језика, чак и истовремено (Dewaele, 1998; Odlin & Jarvis, 2004).

Аутори спомињу и још један занимљив феномен којим се бавио Зобл (Zobl, 1992), а посриједи је идеја да особа која познаје више од два језика показује „мање конзервативних предрасуда” према граматичкој реченици циљног језика у односу на људе којима је циљни језик тек J2. Особе које познају више језика су изложене већем лингвистичком и металингвистичком материјалу који им дозвољава да слободније праве и тестирају хипотезе те да покушавају да проналазе међујезичке идентификације. Другим ријечима, што особа више језика познаје то ће лакше прибјећи језичком трансферу у продукцији (Jarvis & Pavlenko, 2008: 201; видјети и Jessner, 2006). Ефекти како редослиједа усвајања, тако и броја језика које особа зна, истраживани су првенствено у вези са трансфером према напријед и бочним трансфером, и то код људи који уче или знају више од два језика, а емпиријски докази сугеришу да имају утицаја и на кориштење и на процес учења језика.

2.9.2.4. Фактори везани за окружење у ком се учи

Фактори који се тичу окружења у којем се учи или усваја језик ослањају се на двије дистинкције – на разлику између формалног учења и природне изложености језику, као и на разлику у фокусу особе, њеном фокусу на формална својства језика насупрот неформалне или природне комуникације.

Чињеница је да се трансфер дешава и у формалним и у природним окружењима учења (Jarvis & Pavlenko, 2008: 206). Раније се вјеровало да је трансфер много чешћи у контексту учионице (нпр. Dulay, Burt, & Krashen, 1982), али нека новија истраживања указују на потпуно супротно – да ученици у формалном окружењу уче на такав начин да је њихова свијест о разликама између матерњег и циљног језика интензивирана, те су у том окружењу стимулирани да се приклањају норми циљног језика више него што би то чинили у окружењу које није контролисано (Odlin, 1989; Jessner, 2006). Суштина лежи у томе што се од ученика у контексту учионице захтијева да свјесно надзире и контролише употребу језика, врло често и вјежбама које то потенцирају, укључујући тако фактор експлицитног знања што самим тим смањује интензитет негативног трансфера.

„У контексту учионице, вјероватније је да ће ученици свјесно упоређивати изворни и циљни језик, ангажовати своје експлицитно памћење и користити свјесни надзор над језиком. Ове стратегије и процеси могу им помоћи да избјегну одређене врсте негативног трансфера, нпр. трансфер у вези са редослиједом ријечи и прагматичке грешке (Kasper, 1997; Odlin, 1990) док истовремено процесуирају друге врсте међујезичких идентификација, нпр. поређење између J1 и J2 у сфери садржаја ријечи или функционалне морфологије. У природном окружењу, гдје се циљни језик усваја у окружењу у ком је матерњи и гдје је фокус већином на значењу и комуникацији, нове ријечи, структуре, концептуалне разлике, начини изражавања догађаја и односа, све ће то укључивати ученикову имплицитну меморију. Што се тиче ефеката који утичу на учење, мање је вјероватно да ће ученици у природним окружењима имати експлицитно знање о објективним разликама између циљног језика и оних језика које већ познају, што их може навести на међујезичко идентификовање које резултује негативним трансфером”⁹⁴ (Jarvis & Pavlenko, 2008: 206–207). „Ученици језика често показују више трансфера ван учионице него унутар учионице”⁹⁵ (Ellis, 1994: 318).

2.9.2.5. Фактори везани за кориштење језика

Аутори Џарвис и Павленко (Jarvis & Pavlenko, 2008) у овом дијелу поглавља говоре о неколико концепата који су неминовно дио реалности говорника када користи језик, гдје притом на одређени начин утичу на појаву или врсту трансфера. Социјалне,

⁹⁴ Превод ауторке рада.

⁹⁵ Превод ауторке рада.

ситуационе, контекстуалне варијабле неминовно утичу на одабир језика који користимо. Стога горе наведени аутори наводе прије свега димензију формалности ситуације и језика који је за ту ситуацију прикладан. Што се тиче нивоа формалности, Тарон (Tarone, 1982) је тврдио да је већа вјероватноћа да ће се трансфер према напријед (J1 у J2) десити у формалним контекстима, гдје ученици користе стил који је пажљивији, обраћајући више пажње на то како говоре и извлачећи више из свих својих потенцијалних ресурса него што то чине када говоре колоквијалним стилем (видјети и Ellis, 1994, стр. 318). Чини се да је ово у супротности са Одлиновим (Odlin, 1989) запажањем у вези са трансфером према напријед и Џарвисовим (Jarvis, 2003) запажањем у вези са трансфером према назад, да се трансфер из изворног језика мање јавља у формалним контекстима гдје је ученик више забринут за усклађивање са језичком нормом циљног језика. Аутори закључују да се на ово питање не може дати искључив одговор те кажу да се, када користе нешто пажљивији стил, чини да говорници улажу свјеснији напор у покушају да избјегну кршење правила и конвенција циљног језика. Међутим, чак и док намјерно покушавају да избјегну то кршење често постоје маркери формалности, учтивости и/или престижа у изворном језику који утичу на њихов учинак на циљном језику.

На трансфер чак може утицати и фактор саговорника. Помиње се случај истраживања одређених аутора (Beebe and Zuengler, 1983 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 209) који су примијетили да су особе које су билингвалне на кинеском и тајландском језику прилагођавале свој изговор како би сличио изговору саговорника, у зависности од тога да ли им је саговорник Кинез или Тајланђанин.

Осим природе ситуације и саговорника, трансфер се може појавити и у складу са темом о којој се разговара или специфичним задатком у процесу учења који се обавља. Различити обрасци трансфера могу се наћи када корисници J2 говоре о различитим темама или наступају у различитим доменама дискурса (Selinker & Douglas, 1985 према Jarvis & Pavlenko, 2008: 209).

2.9.3. Језички трансфер у контексту учења кинеског као другог/страног језика

Трансфер из било ког матерњег језика у процесу учења кинеског језика је присутан феномен који привлачи све већу пажњу истраживача. Чињеница је да се истраживања везана за кинески као други језик, као и интерференцију из матерњег језика, најчешће раде са информантима чији је J1 енглески, корејски или јапански језик

(Zhao, 2011: 568), што би могло да нас доведе до закључка да су резултати досадашњих истраживања релативно ограничени, барем што се тиче словенске групе језика.

Нека значајнија истраживања која су доступна, везана за србофоне ученике кинеског језика, објављена су у виду магистарских дисертација. Одређени аутори бавили су се негативним трансфером из српског као матерњег језика у сфери фонологије, у оквиру анализе грешака усмене продукције, гдје је истраживањем утврђено да србофони говорници имају највећи утицај матерњег у кинеском језику онда када изговарају гласове [zh], [r], [ch], [ŷe], [ŷe], а најмањи код гласова као што су, нпр., [b], [p], [m], [f] (Zheng, 2018: 21–24). Истраживачи су се бавили и анализом грешака у ортографском смислу те у закључном дијелу свог истраживања нагласили да је различитост ортографских система између српског и кинеског језика један од разлога настанка многих ортографских грешака у писаној продукцији на кинеском (Peng, 2017: 30–34). Број истраживања везаних за језички трансфер из српског у кинески језик у сфери осталих лингвистичких нивоа и даље је незнатан.

Упркос таквој ситуацији, већина досадашњих истраживања са ученицима којима је кинески други језик, без обзира на матерњи језик, указала је на неке опште карактеристике у овој сфери. Чини се да типолошка и системска разлика између кинеског са једне и било ког индоевропског језика са друге стране доноси чешћу или интензивнију појаву негативног језичког трансфера (Du & Wu, 2018).

Језички трансфер, као вид језичке интерференције из изворног језика ученика, у кинеском језику се најчешће појављује у три основне категорије (Du & Wu, 2018):

- а) Трансфер у сфери фонологије је присутан код изговора самогласника и сугласника, интонације, односно прозодије (ритам, акценат), те тонова;
- б) Аутори Ду и Ву наводе да се на лексичком нивоу трансфер дешава најприје у сфери врста ријечи, што бисмо могли сврстати у концептуални језички трансфер с обзиром на то да та карактеристика флексибилности у одређивању врсте ријечи на основу њене позиције (а не морфолошке означености), која је карактеристична за кинески језик, не постоји у већини индоевропских језика;
- с) Осим тога, аутори тврде да се трансфер често дешава и када ученици треба да искажу одређене категорије попут рода, броја, падежа, глаголског времена и начина и сл. У многим језицима се те категорије означавају морфолошким промјенама у ријечи, што у кинеском језику није случај (с обзиром на то да је кинески језик изолирајући тип језика);

- d) Синтаксички језички трансфер се најчешће манифестује у одабиру реда ријечи у реченици, као и у интерференцији везаној за падежне конструкције из изворних језика.

У кратком прегледу историје истраживања кинеског као страног језика, Цао је конкретније и детаљније поменуо неколико категорија у којима је језички трансфер из J1 обично присутан у неком степену (Zhao, 2011: 560–566):

- a) Синтаксичке реализације глагола;
- b) Замјенице; повратна замјеница 自己 /Zìjǐ/ себе, се; именичке синтагме;
- c) Ознаке за глаголски вид;
- d) Реченице које садрже упитне замјенице;
- e) Глаголске синтагме;
- f) Истакнутост теме (а не субјекта) у реченици; посебне структуре реченице са 把 / bǎ и 被 / bèi;
- g) Зависне реченице.

Као што смо раније рекли, сфера лингвистичких истраживања у области трансфера везано за словенске језике Балкана је релативно ограничена у погледу досадашњих резултата, а сматрамо да је разлог томе чињеница да истраживачи у оваквој врсти истраживања морају познавати и матерњи језик информаната и циљни језик који информанти уче. С порастом броја ученика кинеског језика на Балкану, али и ученика српског језика који су изворни говорници кинеског језика, сигурни смо да ће се ситуација у будућности мијењати набоље.

3. Емпиријски дио истраживања

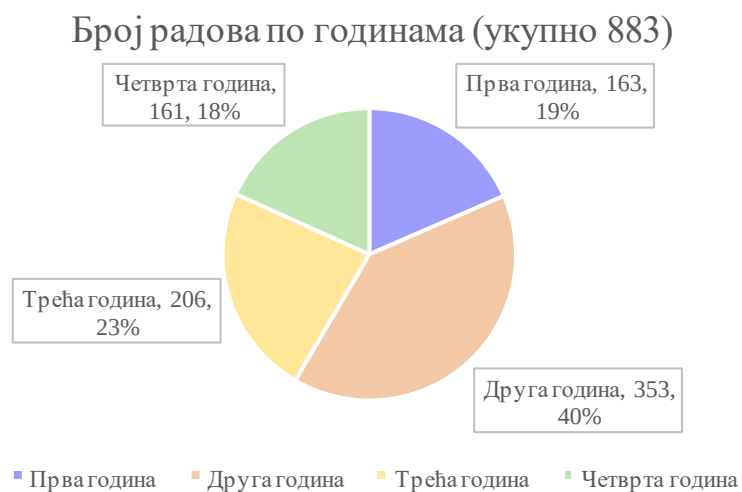
3.1. Корпус, информанти и садржај

Корпус за анализу, како је претходно наведено у уводу рада, прикупљан је у оквиру предмета *Савремени кинески језик 1–8*, који је обавезни предмет током свих осам семестара студијског програма Кинески и енглески језик и књижевности у склопу Катедре за синологију Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву. Корпус се састоји искључиво од писане продукције, а сакупљан је током двије академске године и то у два семестра – љетни семестар 2019/20. године и зимски семестар 2020/21. године. То значи да информанте нисмо пратили у току једне цијеле године него у распону од двије академске године, у љетном семестру прве године и зимском семестру друге школске године. Укупан број информаната који су учествовали у стварању корпуса је 78 студената. Међутим, с обзиром на то да су једни те исти информанти у процесу прикупљања корпусног материјала прелазили из једне академске године у другу (а неки и обнављали), сматрали смо да не би било лоше приказати податке о тачном броју информаната по сваком семестру (погледати *Графикон бр. 5*).

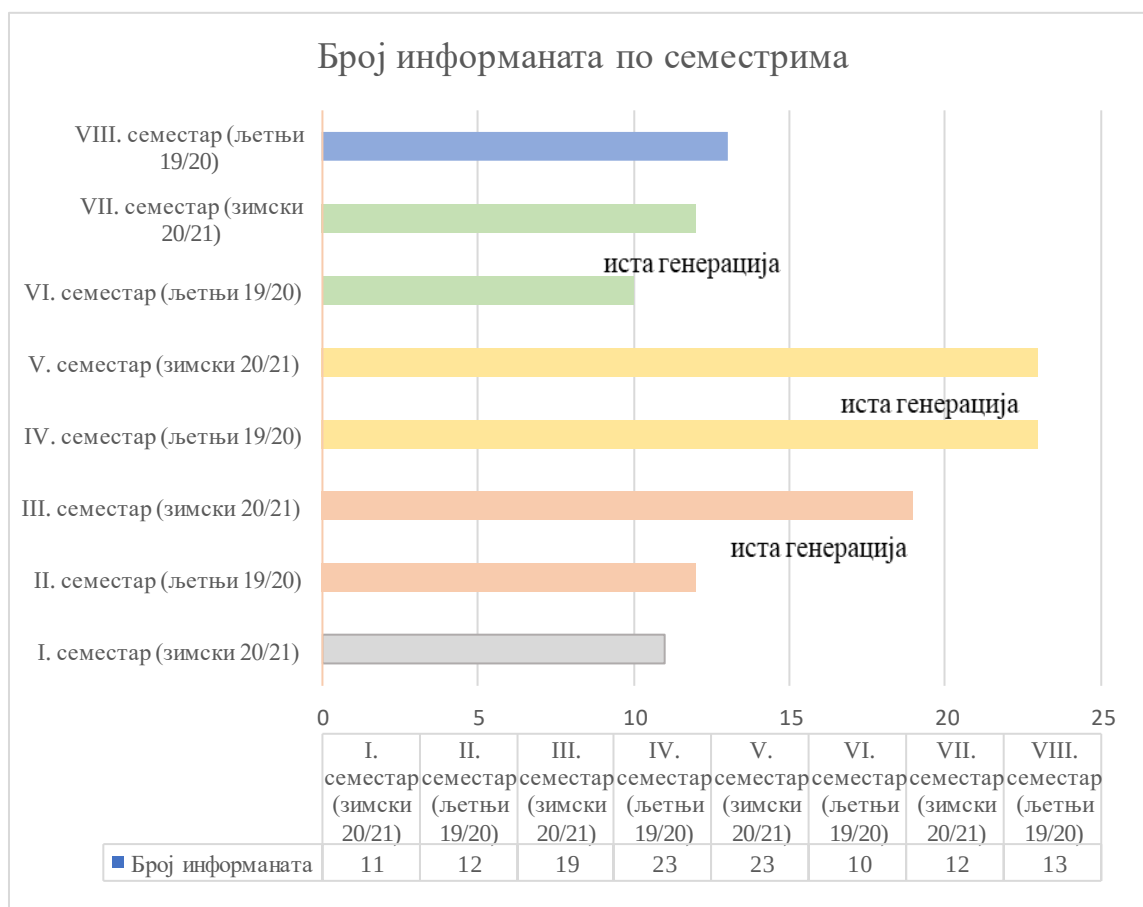
Оно што је битно напоменути јесте да предмет *Савремени кинески језик* обухвата увијек исте лекције у оквиру једног семестра, па самим тим и идентичан садржај, тако да је константа у предаваном садржају за сваког студента загарантована. Прецизно наводећи, у анализу су укључена 883 аутентична рада, у форми есеја, дијалога, а нешто рјеђе и у форми превода задатих реченица. Просјечна дужина радова, када се у обзир узму све четири године, јесте 100 кинеских карактера по раду, прецизније: у првој години 55 карактера по раду, другој години 100, трећој години 100 и четвртој години 150 (просјек, према тадашњим инструкцијама за писање рада). Корпус за истраживање садржи радове са сваке од четири године основних студија.

Визуелни прикази количине корпусног садржаја и конкретног броја информаната за сваки семестар приказани су у графиконима испод.

Графикон бр. 5



Графикон бр. 6



Путем упитника који је попунило 78 активних студената чији радови сачињавају корпус, сазнали смо да је већина студената на овом студијском програму, чак 93,7% испитаних (*Графикон 1, стр. 3*), уписало студијски програм без предзнања кинеског језика, што нас наводи на закључак да на грешке које су у анализама уочене и идентификоване као посљедица трансфера нису утицали неки претходни наставни материјали или наставници језика, што би значајно отежало ситуацију идентификације поријекла одређене грешке.

Када даље говоримо о специфичним карактеристикама информаната, сматрамо да је битно поменути и чињеницу да су двије генерације информаната⁹⁶ провеле одређени период свог студирања у статусу страног студента студирајући у Кини (генерација која је у вријеме прикупљања корпуса похађала осми семестар, као и генерација студената који су тада похађали шести и седми семестар).

Студенти прве и друге, као и половина студената треће године (пети семестар), нису имали то искуство. ХСК сертификати (汉语水平考试/ Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì⁹⁷) су такође један битан индикатор познавања језика, а с обзиром на то да су ови сертификати услов за потенцијално добијање стипендије на овом студијском програму имали смо ситуацију да је велики број информаната тестиран и према том систему. Проценат посједовања сертификата је стога релативно задовољавајући – 73% информаната посједује ХСК сертификат одређеног степена (57 информаната од укупних 78)⁹⁸. Настојали смо да у репрезентативним примјерима трансфера за све категорије наводимо примјере информаната који имају ХСК сертификат, јер посједовање сертификата, по правилу, гарантује достигнути ниво знања.

Литература за предмет Савремени кинески језик 1–8 су уџбеници под називом *Нова практична читанка за кинески језик 1–6* (оригинал 新使用汉语课本 / Xīn shǐyòng – hànyǔ kèběn, издање из 2002. године), у издању издавачке куће Пекиншког универзитета за језике (北京语言大学出版社 / Běijīng yǔyán dàxué chūbǎnshè). Сви студенти по упису на студије почињу обрађивати садржај од прве лекције првог уџбеника, а по семестру, у просјеку, обраде осам лекција.⁹⁹ Већина радова у корпусу

⁹⁶ Укупно 25 студената, односно 32% од укупног броја информаната.

⁹⁷ ХСК је скраћеница за оригинални назив 汉语水平考试 / Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì/, а односи се на стандардизовани испит за утврђивање нивоа знања кинеског језика за говорнике којима кинески није матерњи језик (<https://sinologijauis.wordpress.com/hsk-centar/>).

⁹⁸ Према информацијама ХСК центра Универзитета у Источном Сарајеву.

⁹⁹ Силабусе студијског програма је могуће преузети на страници: <https://ff.ues.rs.ba/o-studijskom-programu-kineski-i-engleski-jezik-i-knjizevnost/>, датум посљедњег приступа: 7. 7. 2022.

(96%¹⁰⁰) су кратки текстови или есеји слободног типа, у којима су студенти, у складу са сопственим нивоом познавања језика и садржајем који је обрађиван кроз лекције на часу, писали своје мишљење на одређену тему, описивали догађаје и стања, коментарисали друштвене и културне феномене или изражавали сопствена осјећања. Садржаји уџбеника и наставе, а самим тим и студентских радова, базирају се на свакодневним темама са којима се страни студенти у Кини сусрећу (нпр., дискусије о одјећи, забави, храни, једноставним административним процедурама, итд.), а уз те теме приоритет се даје и основним информацијама или елементарном знању о кинеској култури, друштву и историји. Битно је напоменути да задате теме или инструкције за писање есеја нису биле дизајниране на начин да измамљују или подстичу ситуације у којима би могло потенцијално доћи до трансфера, односно да је студентска продукција била природна, спонтана и без ограничења.

3.2. Језички трансфер у сфери лексике

Сматра се да психотиполошки фактори односно перципиране сличности језика умногоме изазивају трансфере форме и значења у сфери лексике (Ringbom, 2001: 60). Та се тврдња показала истинитом и кроз наше резултате, гдје се у неколико категорија у којима се манифестовао лексички трансфер могло закључити да су информанти црпили знање из својих J1 (или J2) менталних лексикона приликом продукције свог J3, односно кинеског језика.

Лексички трансфер у писаној продукцији наших информаната није занемарљив феномен; од укупног броја грешака изазваних језичким трансфером, чак 40% грешака може се приписати овој врсти трансфера¹⁰¹. Слиједи детаљна анализа категорија у којима се лексички трансфер појавио, а статистичке податке везане за анализу можете пронаћи у закључном дијелу поглавља о трансферу у сфери лексике.

3.2.1. Калкови (сложенице и фраземе)

Прва категорија о којој говоримо била је најмање заступљена, али ипак релевантна манифестација лексичког трансфера. Ову категорију формирамо према једном критеријуму – да је за сложеницу или фразему која постоји на кинеском језику кориштен неправилно калкиран израз из српског језика. Калкирање је једна врста језичког посуђивања, коју Вајнрајх другачије зове и „loan translations” а описује као

¹⁰⁰ Осталих 4% су преводи.

¹⁰¹ Статистички подаци биће тумачени на крају овог дијела истраживања.

случајеве у којима је лексички елемент преведен егзактно, ријеч по ријеч (Weinreich, 1968: 51). Калкирање је релативно чест потез у интеграцији нових израза у језик, а поготово је чест код језика који су традиционално често у контакту. Оно што је специфично у случају нашег корпуса јесте то да су информанти користили сложенице које не постоје у кинеском језику, а притом су то дословни, ријеч по ријеч преводи израза из српског језика, који притом нису „у духу” кинеског језика.

Интересантно је да је примијећена тенденција пораста у присуству ове врсте трансфера у распону од прве до четврте године студија (на првој години није било примјера ове врсте лексичког трансфера). Чини се да како језичке компетенције расту, тако се повећава и охрабреноост информаната у лексичким иновацијама и испробавању сопствених хипотеза.

Грешке у корпусу које сврставамо у ову категорију представили смо у табели испод¹⁰²:

<u>Неправилни</u> <u>калк и дослован</u> <u>превод</u>	<u>Изворни израз</u>	<u>Исправан облик</u> <u>сложенице или фраземе</u> <u>на кинеском језику</u>	<u>Учесталост</u> <u>грешке</u>	<u>Ниво познавања</u> <u>језика</u>
上年 / shàng nián / предњи/-a/-e + година	Прошла година	去年 / qùnián / отићи/ићи/одлазити + година, тј. година која је отишла	честа	Грешка уочена на сваком нивоу познавања језика.
下年 / xià nián / сљедећи/-a/-o, идући/-a/-o + година	Сљедећа година; Идућа година	明年 / míngnián / надолазећи, у смислу године, дана, мјесеца/ свијетао/ очигледан + година тј. надолазећа година, она која ће тек доћи	честа	Грешка уочена на сваком нивоу познавања језика.
这年 / zhè nián / овај/-a/-o + година	Ова година	今年 / jīnnián / сада + година тј. садашња година	Релативно честа	Грешка уочена на сваком нивоу познавања језика.
英语语言 /yīngyǔ yǔyán/ Енглески језик + језик	Енглески језик	英语 /yīngyǔ/ прва морфема долази из именице „Енглеска” (као државе) + прва морфема ријечи која означава „језик” тј. језик Енглеске, енглески језик.	Релативно честа	ХСК 2, ХСК3 2Г
正常的人 /zhèngcháng de rén/	Обичан човјек/ Обични људи	老百姓 /lǎobǎixìng/ дословно преведено као „старих сто презимена”,	Релативно честа	ХСК3, 3Г ХСК 4, 4Г

¹⁰² Приликом превода користили смо неколико кинеско-српских и кинеско-енглеских рјечника, чије податке можете пронаћи у списку литературе.

нормалан/-а/-о; + човјек		што је традиционални кинески израз који значи „народ” или „обични људи”; 普通人 /pǔtōng de rén/ обичан/ свакодневни/ општи + ст. парт. de + човјек обичан човјек		
主要城市/ zhǔyào chéngshì главни/-а/-о + град	Главни град	首都/ shǒudū први/глава/ главни/најважнији + град, тј. главни град	Пронађена три пута у корпусу	ХСК3 3Г
母亲语言/ mǔqīn yǔyán мајка + језик	Матерњи језик	母语/ Mǔyǔ прва морфема ријечи „мајка” + прва морфема ријечи „језик” тј. матерњи језик. устаљена комбинација морфема, случај исти као и код синтагме „енглески језик”.	Пронађено два пута у корпусу	ХСК4 3Г
空头 / kōng tóu/ празан/-а/-о + глава	Празноглав/-а/-о	笨/ bèn/глуп, блесав; 愚蠢 /yúchǔn/ глуп, блесав, будаласт	Јединствена	ХСК 4, 3Г
脑子流/ nǎozǐ liú мозак + ток	Одлив мозгава	人才外流 / réncái wàiliú таленат + одлив тј. одлив, губитак талената	Јединствена	ХСК 5, 4Г
家女人 / jiā nǚrén кућа + жена	Домаћица	家庭主妇 / jiāting zhǔfù/ породица + домаћица/ жена највишег ауторитета у кући; 家庭妇女 /jiāting fùfǚ/ породица + жена	Пронађено три пута у корпусу	ХСК4, 3Г
心破坏者 /xīn pòhuàizhě/ срце + оштетити + неко/неки	Срцоломац, онај који ломи срца	情场老手 /qíngchǎng lǎoshǒu/ осјећање, страст + сцена/поље/мјесто + ветеран, што се може превести као љубавни ветеран, онај ко има искуства у љубавним односима	Јединствена	ХСК4, 3Г
不人/ bù rén не + човјек	Нечовјек	坏人 /huàirén/ лош/-а/-о човјек; 奸人 /jiān rén/ зао/-ла/-ло,	Јединствена	ХСК3, 2Г

		малициозан/-на/-но + човјек		
头家/ tóu jiā глава + кућа	Глава куће	家长 /jiāzhǎng/ кућа + главни/шеф/најстарији; 家庭顶梁柱 /jiāting dǐngliángzhù/ породица + стуб/кичма	Јединствена	ХСК4, 3Г
黑羊/ hēi yáng црн/-а/-о + овца	Црна овца	害群之马 /hàiqúnzhīmǎ/ повриједити/оштетити + стадо/група + ст. парт. zhī + коњ тј. онај коњ који стаду наноси штету, онај који прави проблеме за одређену заједницу	Јединствена	ХСК5, 4Г
西班牙农村/ Xībānyá nóngcūn Шпанија + село	Шпанско село (кориштено као фразама у смислу нечег непознатог, нејасног, далеког)	一窍不通/ yīqiǎobùtōng један/-на/-но + отвор, рупа + не + проћи, дословно преведено – не што не улази ни у један „отвор” (нечијег ума, нечије главе)”	Јединствена	ХСК5, 4Г
旅游客组织 / Lǚyóukè zǔzhī турист + организација	Туристичка организација	旅游社 lǚyóushè путовање, путовати + друштво, агенција, клуб	Пронађена два пута	ХСК 4, 4Г

Одређене грешке које су се појављивале, попут неправилних калкова у случају израза „прошла година” или „слједећа година”, биле су често заступљене грешке на свим нивоима познавања језика. Остатак грешака које смо навели биле су мање-више уникати у корпусу, што не умањује њихову вриједност у приказивању специфичног начина интерференције језика код одређених информаната.

Наведени изрази или фраземе у кинеском језику имају свој устаљени облик који је у духу тог језика, тј. не формирају се по принципима карактеристичним за српски језик. Информанти су састављали изразе по принципу директног превођења са српског језика, не обраћајући пажњу на семантички садржај приликом комбинације ријечи или морфема.

Већина фразема или сложеница које смо навели могу имати поријекло како из српског, тако и из енглеског језика. Очигледно је да би био потребан другачији систем истраживања, са много више надзора, који захтијева и интензивну индивидуалну комуникацију са информантима, да би се тачан извор трансфера открио. Па опет,

можда ни то не би било довољно – језички трансфер најчешће није свјестан процес и евентуална оправдања информаната могла би бити субјективног типа. Рингбом је у једној од својих студија писао о томе како у случају његовог истраживања грешке трансфера у сфери калкова и семантичких екстензија¹⁰³ искључиво долазе из утицаја J1 (те да се то чак дешава и када су J2 и J3 слични, што код нас чак није ни случај), тврдећи да ту постоји један фундаментални процес који је много комплекснији од онога што можемо да видимо – усљед чега се користи сличан семантички елемент из изворног језика на мјесту онога што је намјеравано да се каже (Ringbom, 2001: 62).

3.2.2. Лажни синоними

Убједљиво највећа категорија у којој се види утицај J1 јесте трансфер у концептуалном и семантичком смислу при интерпретацији ријечи, погрешна перцепција ријечи на кинеском усљед значења или кориштења потенцијалног преводилачког еквивалента на српском језику. Ова категорија је донекле у великој мјери заслужна и за трансфер у сфери неправилних синтагматских структура као и колокација. За овај феномен потенцијално појашњење је понудио Елис: „За разлику од мале дјеце која тек уче свој матерњи језик, старији ученици J2 или страног језика имају већ изузетно развијене богате концептуалне и семантичке системе који су повезани са J1. Код људи који уче J2, процес усвајања ријечи из J2 најчешће укључује позиционирање нове ријечи на већ постојећа концептуална значења или на неке приближне преводилачке еквиваленте из J1” (Ellis, 1997: 13). То само по себи подразумијева да нове лексичке јединице које усвајамо приликом учења J2 или страног језика имају јачи или слабији ослонац у семантичкој мрежи која је већ изграђена приликом усвајања J1. Самим тим, такав систем кроз који се уводе нове лексичке јединице неминовно је плодно тло за негативни (али и позитивни) трансфер.

Ијаз (Ijaz, 1986: 443 према Ellis, 1997) је истраживањем демонстрирао да чак и напредни ученици енглеског језика као страног имају изразито јак утицај трансфера из матерњег језика у тој сфери: „Ученици другог језика се у суштини ослањају на хипотезу семантичке еквиваленције. Ова хипотеза подразумијева олакшано стицање лексичких значења у J2 тако што се усвајање значења своди само на поновно именовање концепата који су већ научени у J1. То сужава и компликује усвајање новог рјечника у J2, јер се тако занемарују међујезичке разлике у концептуалној

¹⁰³ Појава сужења, проширења или преусмјеравања значења одређене ријечи приликом адаптације из изворног језика у језик примаоца (Filipović i Menas, 1996).

класификацији и разлике у семантичким границама између *наизглед* једнаких ријечи у J1 и J2” (ибидем). Управо је такав приступ очигледан и на примјеру нашег корпуса у сфери лексичког трансфера. Информанти су користили релативно сличне ријечи, или оне које међусобно дијеле одређену семантичку карактеристику, и третирали их као апсолутне еквиваленте занемарујући оне семантичке карактеристике које их разликују. Концептуални и семантички трансфер, или оба заједно, веома су честа појава у сфери међујезичког утицаја (о томе су писали, нпр., Одлин, Џарвис и Павленко, итд.). Погледајмо примјере ријечи које су информанти користили као синонимне, често наизмјенично, те њихову анализу и интерпретацију трансфера¹⁰⁴:

以为 /yǐwéi/ (гл.); 认为 /rènwéi/ (гл.) – информанти наизмјенично користе оба глагола као (даље у тексту ИКК) мислити; осјећати, сматрати. Глагол 以为 /yǐwéi/ се много чешће користи за изражавање субјективног осјећања, потенцијално и погрешног; за свакодневне, уобичајене ситуације. Овај глагол се користи када је наш или туђи суд о нечему субјективан, нереалан, искривљен (Lu, 2000/2009: 586–587). Глагол 认为 /rènwéi/ се користи када се изражавање мишљења базира на анализи, дубљем разумијевању, знању; често се користи и у разговору о великим, битним догађајима (Lu, 2000/2009: 586; Ye & Wu, 2001: 9). Стога би нека свакодневна реченица попут: 我还认为他早到了呢! /Wǒ hái rènwéi tā zǎo dào le ne!/*Сматрала сам да је већ дошао! била погрешна (Lu, 2000/2009: 586). При преводу на српски језик семантичка карактеристика која чини ова два глагола различитим није видљива. Студенти врло често оба глагола преводе као *сматрати*. Примјер грешке из корпуса:

а) 素食者以为, 只要保护动物的权力, 我们就保护自己。(XCK 5, 4Г)

/Sùshízhě yǐwéi, zhǐyào bǎohù dòngwù de quánlì, wǒmen jiù bǎohù zìjǐ./

дп: Вегетеријанац + (погрешно) мислити, сматрати + само ако + штитити, чувати + животиња + ст. парт. de + права, ми + управо + штитити + себе

нз: Вегетеријанци **сматрају да** само ако штитимо права животиња, штитимо и нас саме.

На кинеском је у овом случају правилно (даље у тексту под скраћеницом **пр**):

素食者以为, 只要保护动物的权力, 我们就保护自己。

/Sùshízhě rènwéi, zhǐyào bǎohù dòngwù de quánlì, wǒmen jiù bǎohù zìjǐ./

дп: Вегетеријанац + мислити, сматрати + само ако + штитити, чувати + животиња + ст. парт. de + права, ми + управо + штитити + себе

¹⁰⁴ У појашњењу разлика између ријечи говоримо искључиво о оним димензијама ријечи због којих су грешке настале; многи од наведених парова имају и друга семантичка или синтаксичка својства која их разликују, али нису релевантна за наш корпус. Везано за примјере из корпуса, одабрали смо да селекујемо и илуструјемо грешке само најрепрезентативнијим примјерима (нпр. грешке везане за пар 还是 /háishì/ (вез.); 或者 /huòzhě/ (вез.) у корпусу су идентификоване у преко 20 реченица и било би сувишно наводити сваку грешку, поготово када је узрок грешке исти).

记得 /jìdé/ (гл.); 记住 /jì zhù/ (гл. + д.) – ИКК: запамтити. Глагол 记得 /jìdé/ се односи на памћење нечега што се десило у прошлости, често би се могло превести и као *сјећати се* (превод на српски из *Основног рјечника кинеског језика*, 2010: 140), док се структура 记住 /jì zhù/ (глагол + допуна) више користи у смислу *запамтити нешто* односно свјесно памтити неку информацију или податак, имати нешто на уму (Lu, 2000/2009: 310). Информанти погрешно користе оба израза наизмјенично у значењу *памтити, сјећати се*. Примјери грешака из корпуса:

а) 你应该记得我的电话号码，别忘了！(ХСК 3, 2Г)

/Nǐ yīnggāi jìdé wǒ de diànhuà hàomǎ, bié wàngle!/
дп: ти + требати + памтити, сјећати се + ја + ст. парт. de + телефон + број, немој + заборавити + парт. за гл. вид le

нз: Треба да **запамтиш** мој број телефона, немој заборавити!

пр: 你应该记住我的电话号码，别忘了！

/Nǐ yīnggāi jì zhù wǒ de diànhuà hàomǎ, bié wàngle!/
дп: ти + требати + запамтити + ја + ст. парт. de + телефон + број, немој + заборавити + парт. за гл. вид le

нз: Ја се **не сјећам** њега.

пр: 我不记得他。

б) 我不记住他。(ХСК 3, 3Г)

/Wǒ bù jì zhù tā. /
дп: ја + не + запамтити + он

нз: Ја се **не сјећам** њега.

пр: 我不记得他。

/Wǒ bù jìdé tā. /
дп: ја + не + сјећати се + он

нз: Ја се **не сјећам** њега.

时间 /shíjiān/ (им.); 时候 /shíhòu/ (им.) – ИКК: вријеме. Именица 时间 /shíjiān/ се користи када говоримо о одређеном времену, те о времену као о концепту (у смислу *вријеме доласка, вријеме испита, искористити вријеме, немам времена, дуго времена* и сл.) те када говоримо о конкретном временском периоду (*сат времена, пет минута времена*); именица 时候 /shíhòu/ би се, можда правилније, на наш језик могла превести као „за вријеме”, „када” или „док”, те моменат, тренутак (*за вријеме одмора, за вријеме испита, док музика свира, када киша пада, у том тренутку*) (Lu, 2000/2009: 469–471). У одређеним приручницима се наводи да је 时候 /shíhòu/ само тачка унутар 时间 /shíjiān/ (Ye & Wu, 2001: 37). Примјери из корпуса:

а) 等我五分钟的时候。(Без ХСК, 2Г)

/Děng wǒ wǔ fēnzhōng de shíhòu. /
дп: Чекати + ја + пет + минута + ст. парт. de + за вријеме

нз: Чекај ме пет минута **времена**.

пр: 等我五分钟的时间。

/Děng wǒ wǔ fēnzhōng de shíjiān. /
дп: Чекати + ја + пет + минута + ст. парт. de + вријеме

нз: Чекај ме пет минута **времена**.

пр: 等我五分钟的时间。

б) 时候是最重要的。(ХСК 3, 2Г)

/Shíhòu shì zuì zhòngyào de./

дп: За вријеме + бити + нај + важно + ст. парт. de

нз: **Вријеме** је најважније.

пр: 时间是最重要的。

/Shíjiān shì zuì zhòngyào de./

дп: Вријеме + бити + нај + важно + ст. парт. de

练习 /liànxí/ (гл./им.); 锻炼 /duànliàn/ (гл.) – ИКК: вјежбати. У српском језику ријеч *вјежбати* може се односити на физичко тренирање (锻炼 /duànliàn/), али иста ријеч *вјежбати* означава и вјежбање у смислу писања задаће, школског рада (练习 /liànxí/). У кинеском језику ријеч 练习 /liànxí/ може и да се односи на физичко вјежбање, али постоје ситуације у којима ове двије ријечи нису синонимне. Основне карактеристике које чине разлику између ова два глагола на кинеском језику јесу то што глагол 练习 /liànxí/ *вјежбати* подразумева репетитивност, и то што се ријеч 锻炼 /duànliàn/ користи искључиво за физичко вјежбање (*to take physical exercise* према *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 110; *physical training* према *Student's English - Chinese Chinese - English Dictionary*, 1988/2022: 503). Примјери из корпуса:

a) 我喜欢体育课，可是我太累了，不要练习！(ХСК 2, 2Г)

/Wǒ xǐhuān zúqiú, kěshì wǒ tài lèile, bùyào liànxí!./

дп: ја + вољети, свиђати се + физичко, али + ја + пре + уморан/-а/-о + асп. парт le + не + хоћу + вјежбати

нз: Ја волим физичко, али данас сам преуморан, не могу **вјежбати**!

пр: 我喜欢体育课，可是我太累了，不要锻炼。

/Wǒ xǐhuān zúqiú, kěshì wǒ tài lèile, bùyào duànliàn./

дп: ја + вољети, свиђати се + физичко, али + ја + пре + уморан/-а/-о + асп. парт le + не + хоћу + тренирати

b) 我们一直做汉语锻炼。(ХСК 2, 3Г)

/Wǒmen yīzhí zuò hànyǔ duànliàn./

дп: ми + одувијек + радити + кинески језик + тренинг

нз: Ми све вријеме радимо **вјежбе** из кинеског.

пр: 我们一直做汉语练习。

/Wǒmen yīzhí zuò hànyǔ liànxí./

дп: ми + одувијек + радити + кинески језик + вјежба

回 /huí/ (гл.); 还 /huán/ (гл.) – ИКК: вратити (се). Глагол 回 /huí/ у кинеском језику подразумева враћање особе на неко мјесто. Међутим, у уџбеницима које користе студенти превод ријечи је енгл. *to return*, те се даљим преводом на српски језик значење још више удаљава, а рефлексивно „се” не огледа се у енглеској верзији превода. Стога, умјесто да користе глагол 还 /huán/ (*вратити нешто негдје*), који је раније уведен у вокабулар студената, глагол 回 /huí/ се устаљено неоправдано појављује у оваквим примјерима. Примјер из корпуса:

а) 我要回书。(Без ХСК, 1Г)

/Wǒ yào **huí** shū./

дп: Ја + жељети + вратити се + књигу.

нз: Ја желим **вратити** књигу.

пр: 我要还书。

/Wǒ yào **huán** shū./

дп: Ја + жељети + вратити + књигу.

坏 /**huài**/ (пр.); 差 /**chà**/ (пр.) – ИКК: лош. Придјев 坏 /**huài**/, са значењем лош/-а/-е, на кинеском се најчешће користи у описивању људи, ствари, ријечи, идеја, размишљања, карактера, репутације, ефекта, дефекта и сл., обично у апстрактном смислу и често односећи се на морални карактер људи. Придјев 差 /**chà**/ односи се на недостижање неког стандарда (квалитета) (Лу, 2000/2009: 288). Постоје ситуације и када се поменути придјеви наизмјенично могу користити, али примијећена је тенденција њиховог кориштења као потпуно синонимних. Примјер из корпуса:

а) 空气很坏。(ХСК 3, 3Г)

/Kōngqì hěn **huài**./

дп: Ваздух + веома + лош

нз: Квалитет ваздуха је веома **лош**. / Ваздух је веома **лош**.

пр: 空气很差。

/Kōngqì hěn **chà**./

дп: Ваздух + веома + неквалитетан, мањкав

还是 /**háishì**/ (вез.); 或者 /**huòzhě**/ (вез.) – ИКК: или. На српски језик се оба везника преводе истом ријечју, везником *или*, али контексти у којем се користе на кинеском језику су различити. Везник 还是 /**háishì**/ се најчешће користи у упитним реченицама, тзв. алтернативним питањима, у смислу потраживања одговора – нпр., *Желиш ли ово или оно?*, док је 或者 /**huòzhě**/ везник за изјавне реченице, нпр. *Ићи ћемо у Кину или Индију*. (Лу, 2000/2009: 293–294). Примјери из корпуса:

а) 我要茶还是咖啡，都可以。(ХСК 2, 2Г)

/Wǒ yào chá **háishì** kāfēi, dōu kěyǐ./

дп: ја + жељети + чај + или + кафа, све + може.

нз: Ја желим чај **или** кафу, може и једно и друго.

пр: 我要茶或者咖啡，都可以。

/Wǒ yào chá **huòzhě** kāfēi, dōu kěyǐ./

дп: ја + жељети + чај + или + кафа, све + може.

б) 你去或者我去? (ХСК 4, 4Г)

/Nǐ qù **huòzhě** wǒ qù?/

дп: ти + ићи + или + ја + ићи

нз: Идеш ли ти **или** идем ја?

пр: 你去还是我去?

/Nǐ qù **háishì** wǒ qù?/

дп: ти + ићи + или + ја + ићи?

再 /zài/ (прил.); 又 /yòu/ (прил.) – ИКК: опет, поново. Оно што оба прилога имају заједничко јесте то да означавају репетитивност, понављање, али прилог 又 /yòu/ носи семантичку карактеристику [+ прошлост] док прилог 再 /zài/ није у том смислу семантички одређен (Deng, 1996: 432). У српском језику се не користе двије различите ријечи – без обзира на вријеме радње, увијек је *опет, поново* (*Опет је дошао! Опет ће доћи!*). Примјери:

а) 我要又来! (ХСК 2, 2Г)

/Wǒ yào yòu lái!/
дп: Ја + жељети + опет, поново + доћи

нз: Желим **опет** доћи!

пр: 我要再来!

/Wǒ yào zài lái!/
дп: Ја + жељети + опет, поново + доћи

事 /shì/ (им.); 东西 /dōngxī/ (им.) – ИКК: ствар. На наш језик би се обје именице могле превести, и често се преводе, као „ствар”, с тим да 事 /shì/ представља нешто апстрактно (*То је само моја ствар! Причали су ми неке ствари...*) (на енг. *matter, affair thing, business* према *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 409; посао, ствар, проблем према *Основном рјечнику кинеског језика*, 2010: 302); док 东西 /dōngxī/ значењски представља конкретну, физички опипљиву ствар (*Коју ствар си купио? Јеси ли опет носио ону ствар?*) (*thing, creature* према *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 105). То што се обје именице на српски језик могу превести као ствар, произвело је многе семантичке грешке. Примјери из корпуса:

а) 我吃了很多事, …… (Без ХСК, 3Г)

/Wǒ chī le hěn duō shì, .../
дп: ја + јести + асп. парт le + јако + много + ствар

нз: Јела сам много **ствари**, ...

пр: 我吃了很多东西, ……

/Wǒ chī le hěn duō dōngxī, .../
дп: ја + јести + асп. парт le + јако + много + ствар

дп: ја + јести + асп. парт le + јако + много + ствар

б) 我没有问他这个东西。(ХСК 5, 4Г)

/Wǒ méiyǒu wèn tā zhège dōngxī./
дп: ја + не (за прошло вријеме) + питати + њега + ову + ствар

нз: Ја га нисам питала ту **ствар**.

пр: 我没有问他这件事。

/Wǒ méiyǒu wèn tā zhè jiàn shì./
дп: ја + јести + асп. парт le + јако + много + ствар

说 /shuō/ (г.л.); 告诉 /gàosù/ (г.л.) – ИКК: причати, говорити, рећи. Оба глагола могу да се преведу истим глаголима на српском језику, с тим да глагол 告诉 /gàosù/ може узимати и индиректни и директни објекат, те подразумијева директан контакт са саговорником (*говорити некоме нешто*); 说 /shuō/, с друге стране, значи вербално

изражавати своју идеју без обзира на саговорника (Lu, 2000/2009: 256). Обично 说 /shuō/ подразумејева и дужи чин говора у односу на други глагол. Примјери:

а) 我说妈妈我不要回家。(ХСК 2, 2Г)

/Wǒ shuō māmā wǒ bù yào huí jiā./

дп: ја + говорити + мама + ја + не + хтјети + вратити се + кућа

нз: Рекао сам мами да не желим да се вратим кући.

пр: 我告诉妈妈我不要回家。

/Wǒ gàosù māmā wǒ bù yào huí jiā./

дп: ја + рећи + мама + ја + не + хтјети + вратити се + кућа

制作 /zhìzuò/ (гл.); 做 /zuò/ (гл.) – ИКК: направити, правити. Превод глагола 制作 /zhìzuò/, који је доступан студентима, јесте *to make, to produce*. У уџбенику није истакнута димензија значења овог глагола која упућује на индустријску производњу ствари, па превод на српски језик са енглеског, који им је понуђен, често бива *направити, правити*. Глагол 制作 /zhìzuò/ подразумејева производњу кориштењем машина, великих апарата; 做 /zuò/ се обично односи на ручно прављење (Lu, 2000/2009: 732).

а) 我不会制作宫保鸡丁。(ХСК 3, 2Г)

/Wǒ bù huì zhìzuò gōng bǎo jī dīng./

дп: ја + не + моћи, знати + производити + гунгбао пилетина

нз: Ја не знам **направити** гунгбао пилетину.

пр: 我不会做宫保鸡丁。

/Wǒ bù huì zuò gōng bǎo jī dīng./

дп: ја + не + моћи, знати + правити + гунгбао пилетина

保存 /bǎocún/ (гл.); 照顾 /zhàogù/ (гл.); 保护 /bǎohù/ (гл.); 小心 /xiǎoxīn/ (гл.); 省 /shěng/ (гл.) – ИКК: чувати, штитити, пазити. Информанти на свим нивоима врло често наизмјенично користе наведене глаголе, без обзира на то што их одређене семантичке карактеристике у потпуности ограничавају у смислу кориштења, а све због тога што преводи на српски језик остављају могућност таквог приступа. Глагол 保存 /bǎocún/ се може преводити као сачувати нешто од оштећења или трошења (како конкретне тако и апстрактне ствари: снагу, новац, документе...); 保护 /bǎohù/ је пазити на особу или ствар, у смислу штитити је од повреде; 照顾 /zhàogù/ је чувати, водити рачуна о (физички и фигуративно) (чувати дијете, чувати образ); 小心 /xiǎoxīn/ је бити обазрив, често кориштен у императиву („Пази!“) (Zhang, 2010). Израз *штедјети новац*, што се колоквијално у српском често каже и *чувати новац*, најбоље се на кинески преводи глаголом 省 /shěng/ (штедјети, према *Основном рјечнику кинеског језика*, 2010: 293). Примјери из корпуса:

а) 我们要小心自己的面子。(ХСК 4, 4Г)

/Wǒmen yào xiǎoxīn zìjǐ de miànzi./

дп: ми + ћемо + пазити + свој + ст. парт. de + образ

нз: Треба да **пазимо** на свој образ.

пр: 我们要**照顾**自己的面子。

/Wǒmen yào **zhàogù** zìjǐ de miànzi./

дп: ми + ћемо + пазити, чувати + свој + ст. парт. de + образ

b) 小的时候，奶奶**保存**我。(ХСК 3, 2Г)

/Xiǎo de shíhòu, nǎinai **bǎocún** wǒ./

дп: мали/-а/-о + ст. парт. de + вријеме, бака + сачувати + ја

нз: Када сам била мала, бака ме је **чувала**.

пр: 小的时候，奶奶**照顾**我。

/Xiǎo de shíhòu, nǎinai **zhàogù** wǒ./

дп: мали/-а/-о + ст. парт. de + вријеме, бака + чувати + ја

c) 我有工资的时候，我要贷款，不要**照顾**钱。(ХСК 5, 4Г)

/Wǒ yǒu gōngzī de shíhòu, wǒ yào dàikuǎn, bù yào **zhàogù** qián./

дп: ја + имати + плата + ст. парт. de + вријеме, ја + жељети + подићи кредит, не + жељети + пазити на + новац

нз: Када будем имао плату, желим да дигнем кредит, нећу да **чувам** новац.

пр: 我有工资的时候，我要贷款，不要**省钱**。

/Wǒ yǒu gōngzī de shíhòu, wǒ yào dàikuǎn, bù yào **shěng** qián./

дп: ја + имати + плата + ст. парт. de + вријеме, ја + жељети + подићи кредит, не + жељети + чувати + новац

d) 现在我的妈妈没工作，我必须**保护**钱。(ХСК 4, 4Г)

/Xiànzài wǒ de māmā méi gōngzuò, wǒ bìxū **bǎohù** qián./

дп: сада + ја + ст. парт. de + мама + немати + посао, ја + морати + штитити + новац

нз: Моја мама сада нема посао, морам да **чувам** новац.

пр: 现在我的妈妈没工作，我必须**省钱**。

/Xiànzài wǒ de māmā méi gōngzuò, wǒ bìxū **shěng** qián./

дп: сада + ја + ст. парт. de + мама + немати + посао, ја + морати + чувати, штедјети + новац

нз: Моја мама сада нема посао, морам да **чувам** новац.

走 /zǒu/ (гл.); 散步 /sànbù/ (гл.) – ИКК: шетати, пјешачити. Разлика на кинеском језику је у томе што се глагол 走 /zǒu/ чешће односи на пјешачење, односно циљно ходање од тачке А до тачке Б (*go on foot, walk, take a walk* у *Pocket Oxford Chinese Dictionary*), док се 散步 /sànbù/ више користи у контексту рекреативне шетње (*go for a walk, go for a stroll* у *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 601). Примјер:

a) 我们怎么去？我们散步。(Без ХСК, 2Г)

/Wǒmen zěnmē qù? Wǒmen sànbù./

дп: ми + како + ићи? Ми + прошетати.

нз: Како ћемо ићи? **Прошетаћемо**.

пр: 我们怎么去？我们走着去。

/Wǒmen zěnmē qù? Wǒmen zǒu zhe qù./

дп: ми + како + ићи? Ми + ходати + арп. парт zhe¹⁰⁵ + отићи

试 /shì/ (гл.); 尝 /cháng/ (гл.) – ИКК: пробати. Глагол 试 /shì/ подразумејева пробати одјећу, пробати нешто учинити, испробати нешто на себи (*try, test, try on a garment* у *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 407); глагол 尝 /cháng/ је искључиво пробати у смислу јела, окусити (*taste, experience* у *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 57). У српском језику исправно је користити исти глагол у оба случаја – *испробати храну* или *испробати, нпр., мајицу*. Примјер из корпуса:

а) 你应该试我的蛋糕! (ХСК 3, 3Г)

/Nǐ yīnggāi shì wǒ de dàngāo!/
дп: ти + требати + пробати + ја + ст. парт. de + торта

нз: Треба да **пробаш** моју торту!

пр: 你应该尝我的蛋糕!

/Nǐ yīnggāi cháng wǒ de dàngāo!
дп: ти + требати + пробати + ја + ст. парт. de + торта

表面 /biǎomiàn/ (им.); 面积 /miànjī/ (им.) – ИКК: површина. Обје именице се на српски преводе једном ријечју, мада је семантика ријечи потпуно различита – 表面 /biǎomiàn/ је површина у смислу онај опипљиви слој нечега, оно што можемо руком таћи, у смислу *неравна површина стола* или *нешто је на површини воде* (спољашњост, површински слој коже према *Основном рјечнику кинеског језика*, 2010: 17); 面积 /miànjī/ је површина у смислу регије, величине и обима неког простора (*area* у *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 308; *Student's English - Chinese Chinese - English Dictionary*, 1988/2002: 560).

а) 波黑的表面不大。(ХСК 3, 3Г)

/Bōhēi de biǎomiàn bù dà./
дп: БиХ + ст. парт. de + површина + не + велика

нз: **Површина** БиХ није велика.

пр: 波黑的面积不大。

/Bōhēi de miànjī bù dà./
дп: БиХ + ст. парт. de + површина + не + велика

认识 /rènshí/ (гл.); 知道 /zhīdào/ (гл.); 会 /huì/ (гл.) – ИКК: познавати, знати. У српском језику, када желимо да кажемо да неко влада одређеном вјештином, рећи ћемо да он нешто *зна* или *познаје* (*познаје неки језик, зна да свира* и сл.). У кинеском језику ће се у тим ситуацијама користити глагол 会 /huì/, „за описивање посједовања неке вјештине, или за *знати нешто урадити*” (Zhang, 2010: 252). Студенти су дословно

¹⁰⁵ Аспектуална партикула која се код нас може превести тако што се глагол трансформише у глаголски прилог садашњи.

преводили српске глаголе *знати* 知道 /zhīdào/ или *познавати* 认识 /rènshí/ онда када су говорили о вјештинама на кинеском језику. Примјери из корпуса:

a) 我妹妹知道弹钢琴。(ХСК 4, 4Г)

/Wǒ mèimei zhīdào tàn gāngqín./

дп: ја + сестра + знати + свирати + клавир

нз: Моја сестра **зна** да свира клавир.

пр: 我妹妹会弹钢琴。

/Wǒ mèimei huì tàn gāngqín./

дп: ја + сестра + знати/умјети + свирати + клавир

b) 我的妈妈不认识外语。(ХСК 2, 2Г)

/Wǒ de māmā bù rènshí wàiyǔ./

дп: ја + ст. парт. de + мама + не + познавати + страни језик

нз: Моја мама не **познаје** стране језике.

пр: 我的妈妈不会外语。

/Wǒ de māmā bù huì wàiyǔ./

дп: ја + ст. парт. de + мама + не + знати/умјети (говорити) + страни језик

经验 /jīngyàn/ (им.); 经历 /jīnglì/ (им.) – ИКК: искуство. Именица 经验 /jīngyàn/ се односи на нечије свеукупно искуство у некој сфери или искуство као кумулативни збир догађаја у општем смислу (искуство у послу, животно искуство); док се 经历 /jīnglì/, као именица, чешће користи за појединачна и бројива, специфична лична искуства (Zhang, 2010: 236). У српском језику се не прави разлика, што може резултирати сличним грешкама:

a) 我还没有这一个经验。(ХСК 5, 4Г)

/Wǒ hái méiyǒu zhè yī ge jīngyàn./

дп: ја + још + немати + ово + један + класификатор + искуство

нз: Још нисам имао ово **искуство**.

пр: 我还没有这一个经历。

/Wǒ hái méiyǒu zhè yī ge jīnglì./

дп: ја + још + немати + ово + један + класификатор + искуство

b) 他告诉我他还记得一个经验, …… (ХСК 5, 4Г)

/Tā gàosù wǒ tā hái jìdé yīgè jīngyàn, .../

дп: он + рећи + ја + он + још + сјећати се + један + класификатор + искуство

нз: Он ми је рекао да се још сјећа једног **искуства**, ...

пр: 他告诉我他还记得一个经历,

/Tā gàosù wǒ tā hái jìdé yīgè jīnglì, .../

дп: он + рећи + ја + он + још + сјећати се + један + класификатор + искуство

一点 /yīdiǎn/ (прил.); 有点 /yǒudiǎn/ (прил.) – ИКК: мало. Разлика између ова два прилога има много, али ћемо разматрати само оне које се тичу грешака из корпуса. Ови прилози у суштини нису међусобно замјењиви, мада нас превод на српски језик може преварити јер се преводе истом ријечју – *мало*. Лу (Lu, 2000/2009: 556–560) наводи да је прилог 一点 /yīdiǎn/ формиран од броја 一 /yī/ (један) и класификатора 点 /diǎn/, а користи се као предмодификатор за именице (мало воћа, мало меса) или постмодификатор за придјеве; док прилог 有点 /yǒudiǎn/ значи „мало”, али искључиво у опису придјева или глагола. Једна од битнијих карактеристика која их разликује је синтаксичка одлика позиције унутар реченице, гдје 一点 /yīdiǎn/ може да описује придјеве, али искључиво да стоји иза придјева који описује, док 有点 /yǒudiǎn/ увијек стоји испред придјева који модификује.

а) 我要买有点茶叶。(Без ХСК, 3Г)

/Wǒ yāo mǎi yǒudiǎn chá'yè./

дп: ја + жељети; хтјети + купити + мало + листови чаја

нз: Желим да купим **мало** чаја.

пр: 我要买点茶。

/Wǒ yāo mǎi diǎn chá./

дп: ја + жељети; хтјети + купити + мало + листови чаја

б) 我觉得这里一点冷。(ХСК 3, 3Г)

/Wǒ juéde zhèlǐ yīdiǎn lěng./

дп: ја + мислити; осјећати + овдје + мало + хладно

нз: Мислим да је овдје **мало** хладно.

пр: 我觉得这里有点冷。

/Wǒ juéde zhèlǐ yǒudiǎn lěng./

дп: ја + мислити; осјећати + овдје + мало + хладно

于 /yú/ (преп.); 在 /zài/ (преп.) – ИКК: у, на, указују на мјесто или вријеме радње. Могу бити истог значења („于 /yú/ is similar to 在 /zài/” према *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 544), али се често користе у различитим околностима. Препозиција 于 /yú/ се више користи у формалном изражавању, врло често је и дио устаљених колокација, док се 在 /zài/ користи у општем смислу, како писано тако и усмено, формално и неформално. Комбинација 在 /zài/ + мјесто се често користи као адвербијал (нпр. Li & Cheng, 2008: 270) док се комбинација 于 /yú/ + мјесто не може користити прије глагола у функцији адвербијала. Само кроз превод из уџбеника доступног студентима (in, on, at) разлика није очигледна, те студенти посматрају ријечи као потпуно синонимне:

а) 他于中国参加婚礼。(Без ХСК, 4Г)

/Tā yú Zhōngguó cānjiā hūnlǐ./

дп: он + у + Кина + присуствовати + вјенчање

нз: Он је у Кини на вјенчању.

пр: 他在中国参加婚礼。

/Tā zài Zhōngguó cānjiā hūnlǐ./

дп: он + у + Кина + присуствовати + вјенчање

b) 学生于这儿应该等。(ХСК 3, 3Г)

/Xuéshēng yú zhè'ér yīnggāi děng./

дп: ученик + у + овдје + требати + чекати

нз: Ученици би **овдје** требало да чекају.

пр: 学生在这儿应该等。

/Xuéshēng zài zhè'ér yīnggāi děng./

дп: ученик + у + овдје + требати + чекати

木头 /mùtou/ (им.); 树 /shù/ (им.) – ИКК: дрво. Именица 木头 /mùtou/ је дрво као материјал, одсјечено дрво, дрвена прерађевина; 树 /shù/ је живо дрво, биљка.

a) 这张床是树的。(Без ХСК, 2 Г)

/Zhè zhāng chuáng shì shù de./

дп: овај + класификатор + кревет + јесте + дрво + ст. парт. de

нз: Овај кревет је од **дрвета**.

пр: 这张床是木头的。

/Zhè zhāng chuáng shì mùtou de./

дп: овај + класификатор + кревет + јесте + дрво + ст. парт. de

b) 爸爸的院子里有一棵苹果木头。(ХСК 3, 3Г)

/Bàba de yuànzǐ lǐ yǒuyī kē píngguǒ mùtou./

дп: тата + ст. парт. de + двориште + унутар + има + један + класификатор + јабука + дрво

нз: У очевом дворишту има једно **дрво** јабуке.

пр: 爸爸的院子里有一棵苹果树。

/Bàba de yuànzǐ lǐ yǒuyī kē píngguǒ shù./

дп: тата + ст. парт. de + двориште + унутар + има + један + класификатор + јабука + дрво

毕竟 /bìjìng/ (прил.); 到底 /dàodǐ/ (прил.); 究竟 /jiūjìng/ (прил.) – ИКК: на крају. Значење прилога 毕竟 /bìjìng/ би се најбоље превело српском фразом „на крају крајева”, онда када се дошло до финалног закључка, када се говори о некој истини, о нечему што се подразумева као чињеница у датој ситуацији; у нашем језику би се могло у том контексту превести и као „ипак” (*На крају крајева*, он има искуство; Морате се помирити, она је *ипак* твоја мајка), не користи се у питањима. Прилог 到底 /dàodǐ/, с друге стране, носи значење „коначно”, „на крају”, и имплицира да се десио неки преокрет између оног очекиваног и оног што се догодило (Шта се *на крају* десило? Има ли он, *на крају*, искуства или не?) (Deng, 1996: 45). Такође, може и да дословно значи на крају, односно да упућује да је нешто хронолошки, по слиједу догађаја, у посљедњој фази. Ако изузмемо неколико врло минималних разлика у погледу семантичке стилистике, синониман са прилогом 到底 /dàodǐ/ је прилог 究竟 /jiūjìng/ (Lu, 2000/2009:

345), који је такође могао бити кориштен умјесто прилога 毕竟 /bìjìng/ у овим примјерима. Примјер погрешног кориштења:

a) 我不知道他**毕竟**怎么了。(ХСК 4, 4Г)

/Wǒ bù zhīdào tā bìjìng zěnmē le./

дп: ја + не + знати + он + на крају крајева/ипак + шта, како + асп. парт le

нз: Не знам шта се с њим на крају десило.

пр: 我不知道他**到底** / **究竟**怎么了。

/Wǒ bù zhīdào tā dàodǐ/jiūjìng zěnmē le./

дп: ја + не + знати + он + на крају + шта, како + асп. парт le

推动 /tuīdòng/ (гл.); **鼓励** /gǔlì/ (гл.) – ИКК: подстицати, мотивисати. Први наведени глагол се користи за подстицај неком покрету, апстрактној сили, обично за велике ствари (подстицање реформе, подстицање производње) (Deng, 1996: 371); глагол **鼓励** /gǔlì/ требало би да има објекат мотивације или подстицања, често се користи у смислу „подржавати некога” (подстицање, мотивисање студената; подстицање народа).

a) 老师**推动**我们学习新的词。(ХСК 4, 4Г)

/Lǎoshī tuīdòng wǒmen xuéxī xīn de cí./

дп: професор + подстицати + ми + учити + нов/-а/-о + ст. парт. de + ријеч

нз: Професор нас **мотивише** да учимо нове ријечи.

пр: 老师**鼓励**我们学习新的词。

/Lǎoshī gǔlì wǒmen xuéxī xīn de cí./

дп: професор + мотивисати, подржавати + ми + учити + нов/-а/-о + ст. парт. de + ријеч

想 /xiǎng/ (гл.); **考虑** /kǎolǜ/ (гл.) – ИКК: мислити, размислити. Понекада могу бити кориштени у истом контексту, али једна разлика је што је глагол **考虑** /kǎolǜ/ кориштен обично за „разматрање добрих и лоших страна нечега озбиљног” док се **想** /xiǎng/ боље преводи као „уопштено мислити, размишљати о нечему” (Zhang, 2010: 250). Глагол **想** /xiǎng/ може имати и значење „хтјети”, „мислити нешто урадити”, те се у том контексту глаголи не могу наизмјенично користити. Примјери:

a) 我那时候**考虑**喝一杯茶。(ХСК 3, 4Г)

/Wǒ nà shíhòu kǎolǜ hē yībēi chá./

дп: ја + оно + вријеме + разматрати + попиту + један + класификатор + чај

нз: Тада сам мислио попиту једну шољу чаја.

пр: 我那时候**想**喝一杯茶。

/Wǒ nà shíhòu xiǎng hē yībēi chá./

дп: ја + оно + вријеме + хтјети, мислити + попиту + један + класификатор + чај

娱乐 /yúlè/ (им./гл.); 玩 /wán/ (гл.) – ИКК: забавити (се). Глагол 娱乐 /yúlè/ се на енглески преводи као „to give pleasure to, to amuse” што би се на српски могло превести као „забавити некога”. С друге стране, глагол 玩 /wán/ упућује на лични осјећај забављања, провод или уживање. Рефлексивна замјеница „се” не истиче се кроз превод, што наводи информанте да помисле да се ради о синонимним глаголима. Примјер:

а) 我们那时候娱乐得不怎么样。(ХСК 3, 3Г)

/Wǒmen nà shíhòu yúlè de bù zěnmeyàng./

дп: ми + оно + вријеме + забављати + ст. парт. de¹⁰⁶ + не + како

нз: Ми се тада нисмо добро забавили.

пр: 我们那时候玩得不怎么样。

/Wǒmen nà shíhòu wán de bù zěnmeyàng./

дп: ми + оно + вријеме + провести + ст. парт. de + не + како

别 /bié/ (прил.); 不 /bù/ (прил.) – ИКК: не, немој. Прилог 别 /bié/ се најчешће, по правилу, користи када од некога нешто захтијевамо или га молимо (Zhang, 2010: 47) као, нпр., у реченицама *Немој отићи*; *Немој причати*. Овај прилог нипошто није замјена за прилог 不 /bù/, који преводимо као одричну рјечцу *не* (*Основни рјечник кинеског језика*, 2010: 19), која се уопштено користи испред глагола или придјева за негацију (Lu, 2000/2009: 50).

а) 现在妇女别必须做《妇女的工作》¹⁰⁷, (ХСК 4, 4Г)

/Xiànzài fùnǚ bié bìxū zuò “fùnǚ de gōngzuò”, .../

дп: сада + жене + немој + морати + радити + „жена + ст. парт. de + посао”, ...

нз: Сада жене **не** морају радити тзв. „женске послове”, ...

пр: 现在妇女不必须做所谓的”妇女工作”,

/Xiànzài fùnǚ bù bìxū zuò suǒwèi de “fùnǚ gōngzuò”,

дп: сада + жене + не + морати + радити + „жена + ст. парт. de + посао”, ...

发现 /fāxiàn/ (гл.); 找到 /zhǎodào/ (гл. + доп.) – ИКК: пронаћи. Оба се глагола потенцијално и могу превести исто, али у различитом контексту. Глагол 发现 /fāxiàn/ значи изнова нешто открити, у смислу иновације, пронаћи нешто ново, неки нови начин или ствар (може и за апстрактне и за конкретне ствари), или потенцијално може носити значење *открити* или *примијетити*, у смислу да је нешто постојало а ми тога нисмо били свјесни (нпр., *Примијетио сам да је његово понашање врло чудно*). Глагол 找 /zhǎo/ тражити у овом случају узима допуну за резултат 到 /dào/ (reach, arrive, get to

¹⁰⁶ Структурална партикула 得 /de/ – партикула која уводи допуну за глаголе.

¹⁰⁷ Информант је погрешно искористио ове знакове интерпункције те је умјесто обичних знакова наводника ставио тзв. 书名号 у кинеском, који се користе само за називе књига. У српском језику не постоје посебни интерпункцијски знакови за називе књига, те претпостављамо да је информант поистовијетио ове знакове са обичним наводницима.

према *Student's English - Chinese Chinese - English Dictionary*, 1988/2002: 496), која указује на позитиван резултат радње тражити → *наћи*. Прије би се користила у смислу пронаћи неку ствар или особу која нам је ван видокруга (а већ постоји), у смислу *пронашао сам свеску* или *нашао сам кључеве*. Једино могу да се преклапају у значењу онда када говоримо о апстрактним „проналасцима” (*пронаћи нови начин, пронаћи нову перспективу*)...

а) 我们应该发现新的顾客。(ХСК 4, 4Г)

/Wǒmen yīnggāi fāxiàn xīn de gùkè./

дп: ми + требати + открити + нов/-а/-о + ст. парт. de + муштерија

нз: Треба да **пронађемо** нове муштерије.

пр: 我们应该找到新的顾客。

/Wǒmen yīnggāi zhǎodào xīn de gùkè./

дп: ми + требати + пронаћи + нов/-а/-о + ст. парт. de + муштерија

难 /nán/ (пр.); 重 /zhòng/ (пр.) – ИКК: тежак/-а/-о. Оба се прилога заиста и могу превести српским прилогом тежак/-а/-о, али је ствар у концептуалном семантичком неподударењу. На кинеском језику придјев 难 /nán/ се искључиво користи за апстрактне појмове, при опису менталног напора, када је нешто тешко за схватање или чињење, када је тежак период и слично (на енг. *difficult* према *Student's English - Chinese Chinese - English Dictionary*, 1988/2002: 562; *difficult to write, hard to say* према *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 322). Придјев 重 /zhòng/ се, за разлику од претходно наведеног придјева, може односити, између осталог, и на физичку тежину (нпр., *овај сто је тежак*) (на енг. *weighty, heavy, heavy load* према *Student's English - Chinese Chinese - English Dictionary*, 1988/2002: 587). У српском језику један придјев може описати оба концепта, али у кинеском језику то није случај.

а) 我买了五个蛋糕，蛋糕很难，我同学帮助我拿到学院 (ХСК 3, 3Г)

/Wǒ mǎile wǔ gè dàngāo, dàngāo hěn nán, wǒ tóngxué bāngzhù wǒ ná dào xuéyuàn.../

дп: ја + купити + le партикула за свршен вид глагола + пет + класификатор + торта, торта + јако + тежак/-а/-о + ја + колега + помоћи + ја + подићи + до + факултет...

нз: Купио сам пет торти, торте су биле **тешке**, колега ми је помогао да их однесем до факултета...

пр: 我买了五个蛋糕，蛋糕很重，我同学帮助我拿到学院

/Wǒ mǎile wǔ gè dàngāo, dàngāo hěn zhòng wǒ tóngxué bāngzhù wǒ ná dào xuéyuàn.../

дп: ја + купити + le партикула за свршен вид глагола + пет + класификатор + торта, торта + јако + тежак/-а/-о + ја + колега + помоћи + ја + подићи + до + факултет...

年 /nián/ (им.); 岁 /suì/ (им.) – ИКК: година/-е. На кинеском језику именица 年 /nián/ (им.), ако се користи у том облику без додавања других морфема, односи се на годину као временски концепт (*једна година, ова година, прошла година* према *Основном рјечнику кинеског језика*, 2010: 234; на енг. *year* према *Student's English - Chinese Chinese - English Dictionary*, 1988/2002: 563; *Pocket Oxford Chinese Dictionary*,

2004: 327), али се године нечијег живота, у смислу животне доби, могу изразити само именицом 岁 (*year of age* према *Pocket Oxford Chinese Dictionary*, 2004: 432). На српском језику не постоје два различита израза за наведене концепте.

а) 我今年 21 年。(ХСК 2, 1Г)

/Wǒ jīnnián 21 nián./

дп: ја + ова година + 21 + година

нз: Ове године имам 21 годину.

пр: 我今年 21 岁。

/Wǒ jīnnián 21 suì./

дп: ја + ова година + 21 + година

来 /lái/ (гл.); 去 /qù/ (гл.) – ИКК: ићи, доћи, отићи. Ова два глагола, који се користе и као глаголска допуна за правац, студенти често посматрају и користе као синонимне иако они то нису. У кинеском језику, основна карактеристика која чини разлику између ова два глагола, иако се суштински односе на исти концепт – кретање, јесте чињеница да глагол 来 /lái/ носи семантичку одлику [+ радња се одвија према лицу које говори (или лицу које је предмет расправе)], док глагол 去 /qù/ семантички одређује његова карактеристика [+ радња се одвија у супротном смјеру од говорника или лица које је предмет расправе] (Liu et al., 2002: 40–41). У српском језику не постоји сличан концепт, барем не до те мјере одређен (нпр., *Послије журке, отишла је код мене. Послије журке, дошла је код мене. Послије журке, ишла је мени.*).

а) 我今天来她那儿，喝一杯咖啡。(ХСК 3, 2Г)

/Wǒ jīntiān lái tā nà'èr, hē yībēi kāfēi./

дп: ја + данас + доћи + она + тамо, пити + један/-а/-о + кафа

нз: Данас сам ишла/дошла/отишла код ње да попијем кафу.

пр: 我今天去她那儿，喝一杯咖啡。

/Wǒ jīntiān qù tā nà'èr, hē yībēi kāfēi./

дп: ја + данас + отићи + она + тамо, пити + један/-а/-о + кафа

б) 我们在客厅等他，但是他没有出去。(ХСК 5, 4Г)

/Wǒmen zài kètīng děng tā, dànshì tā méiyǒu chūqù./

дп: ми + у + дневна соба + чекати + он, али + он + не (за прошло вр.) + изаћи + отићи

нз: Ми смо га чекали у дневној соби, али он није изашао.

пр: 我们在客厅等他，但是他没有出来。

/Wǒmen zài kètīng děng tā, dànshì tā méiyǒu chū lái./

дп: ми + у + дневна соба + чекати + он, али + он + не (за прошло вр.) + изаћи + доћи

能 /néng/ (пом. гл.); 会 /huì/ (пом. гл.); 可以 /kěyǐ/ (пом. гл.) – ИКК: моћи. У студентским уџбеницима поменути помоћни глаголи су преведени као: 能 /néng/ can, be able to; 会 /huì/ to know how to, can; 可以 /kěyǐ/ may (у *New Practical Chinese Reader* 1). Преводи на енглеском показују одређену семантичку разлику, поготово са глаголом 可以 /kěyǐ/ који би се могао превести и као *смјети*. Ипак, на српски језик се сви ови

глаголи у одређеном контексту могу превести са једном ријечју на српском – *моћи*. Истина је да се ови глаголи на кинеском језику у одређеним ситуацијама могу користити и наизмјенично (Lu, 2000/2009: 404–406; Ye & Wu, 2001: 132–133), услед чега их ученици почну посматрати као потпуно синонимне. Међутим, постоје ситуације у којима одређена семантичка карактеристика може да буде препрека, а неке репрезентативне грешке из корпуса су, нпр.:

а) 我回家的时候头不疼，会吃饭，会聊天，没问题。(ХСК 4, 4Г)

/Wǒ huí jiā de shíhòu tóu bù téng, huì chīfàn, huì liáotiān, méi wèntí./

дп: ја + вратити + кућа + ст. парт. + вријеме + глава + не + бољети, моћи/умјети + јести + храна, моћи + ћаскати, немати + проблем

нз: Када сам се вратила кући глава ме није бољела, **могла** сам јести, **могла** сам разговарати, без проблема.

пр: 我回家的时候头不疼，**能**吃饭，**能**聊天，没问题。

/Wǒ huí jiā de shíhòu tóu bù téng, néng chīfàn, néng liáotiān, méi wèntí./

дп: ја + вратити + кућа + ст. парт. + вријеме + глава + не + бољети, моћи + јести + храна, моћи + ћаскати, немати + проблем

У овој ситуацији правилно би било користити глагол 能 /néng/ умјесто 会 /huì/. Иако оба глагола могу носити значење „имати могућност или способност да нешто урадиш”, за случајеве у којима се говори о обнављању функција неких већ научених ствари или могућности које смо раније посједовали треба користити глагол 能 /néng/ (Lu, 2000/2009: 405).

б) 我那时候在美国工作，不可以来。(ХСК 4, 4Г)

/Wǒ nà shíhòu zài měiguó gōngzuò, bù kěyǐ lái./

дп: ја + оно + вријеме + у + Америка + радити, не + моћи/смјети + доћи

нз: Тада сам радио у Америци, нисам **могао** доћи.

пр: 我那时候在美国工作，**不能**来。

/Wǒ nà shíhòu zài měiguó gōngzuò, bù néng lái./

дп: ја + оно + вријеме + у + Америка + радити, не + моћи + доћи

У овој реченици правилно би било користити 能 /néng/, јер се говори о непостојању услова, непостојању могућности или жеље да се нека ствар уради (Ye & Wu, 2001: 133). Информанти су врло често у продукцији, по свом нахођењу, користили глаголе као потпуне синониме, иако се у настави од увођења ових лексичких јединица потенцирају њихове разлике.

Неприкладно кориштење одређених ријечи као синонимних, услед чега смо ову категорију тако и назвали – *лажни синоними*, узроковано је једним од три могућа разлога: а) неправилним преводом, б) тиме што ријеч са одређеном семантичком дистинкцијом не постоји у српском језику па је информанти поистовјећују са најближим преводачким еквивалентом, или в) тиме што се два различита концепта

именују истом ријечју на српском језику. Врло често се поменуте категорије узрока могу и преклапати, те у комбинацији бити узрок негативног трансфера.

Прва категорија, неправилно кориштење ријечи услед погрешног превода, потенцијално је много комплекснији процес него што то можемо претпоставити. Један од разлога због којих је ситуација таква може бити наставни процес, прецизније – наставни материјал. Уџбеници које информанти користе као основну литературу на предмету су специфично дизајнирани за ученике чији је матерњи језик енглески. Дакле, све нове лексичке јединице које се уводе у вокабулар првенствено се преводе на енглески језик, те се онда на часовима усмено даље анализирају и преводе на српски језик. Можемо само претпоставити колико се информација у овом процесу изгуби у преводу, а та негативна посљедица додатно је интензивирана тиме што се ради о комбинацији три типолошки различита језика. Мањак информација због превода – са кинеског на енглески, па онда на српски језик – подстиче информанте да посматрају двије (или више) ријечи као синонимне, занемарујући истинске семантичке карактеристике које одређена ријеч из кинеског језика посједује.

Потом, постоје концептуалне разлике између ријечи које се не могу тако прецизно превести на српски језик, за одређене концепте не постоје егзактни еквиваленти на српском језику те су то концепти који се у кинеском језику исказују различитим ријечима, а када би се и преводили на српски језик заиста би били преведени једном српском ријечју (нпр., именица *искуство*, прилог *мало*...). Таква ситуација и наводи ученике да посматрају ријечи са различитим семантичким карактеристикама као потпуно синонимне. Та се ситуација додатно компликује чињеницом да се нове лексичке јединице готово увијек уводе у вокабулар преводом са енглеског језика, чиме се оригинално значење потенцијално још више удаљава. Сматрамо да би се релативно добра превенција такве врсте трансфера из матерњег језика могла обезбиједити кориштењем правилног наставног материјала, специфично дизајнираног за говорнике српског језика, гдје би се могла посветити пажња не само семантичким него и синтаксичким својствима ових лажних синонима.

Трећа категорија је трансфер који се дешава због тога што су два потпуно различита концепта у српском језику названа истим именом, те су информанти ту језичку логику примијенили и на кинески језик (*површина*, *пробати* и сл.). Ова категорија је открила изузетно занимљив механизам логичког закључивања изазван утицајем матерњег језика. Уџбеници или приручници који би били детаљнији у сфери семантичких и потенцијално синтаксичких карактеристика лексичких јединица,

поготово ако су дизајнирани специфично за србофоне студенте, били би од велике помоћи у оваквим ситуацијама – како онима који уче, тако и онима који предају.

3.2.3. Грешке колокација¹⁰⁸

Под термином „колокација” најчешће се подразумејева стереотипни спој најмање двије ријечи. Оно што одваја колокацију од неке друге врсте комбинација ријечи јесте значајна статистичка учесталост кориштења конкретне комбинације ријечи (Firth, 1957; Church, 1990 према Hu, et al. 2016: 3255). „Колокација је репетитиван и конвенционалан израз који садржи двије или више пунозначних ријечи у комбинацији, а које су међусобно у синтаксичком или семантичком односу”¹⁰⁹ (Xu et al., 2009 према Hu, et al. 2016: 3255).

Они који уче други језик врло често имају знатних потешкоћа приликом правилног кориштења колокација на циљном језику. Разлог томе може бити то што се компетенција кориштења колокација не развија паралелно са општим знањем вокабулара на датом језику, јер се ријечи најчешће уче индивидуално без узимања у обзир њиховог непосредног окружења (Siyanova and Schmitt, 2008 према Hu, et al. 2016: 3254). Овај проблем би могао бити још и озбиљнији приликом учења аналитичких језика као што је кинески, јер осим негативног трансфера из првог језика (J1) овај типични аналитички језик нема флективне морфеме те користи функционалне ријечи са мало лексичког значења за изражавање граматичких односа (Hu, et al. 2016: 3254).

Оно што је примијећено у анализи корпуса јесте да су грешке са колокацијама у кинеском језику условљене или а) логиком изворне колокације из српског језика или б) погрешним интерпретирањем елемената у колокацијама усљед утицаја српског језика или превода на српски језик (лажни синоними). Да би анализа била јаснија, подијелићемо неправилне колокације из корпуса у групе по њиховим синтаксичким релацијама: субјекат + предикат; придјев/именица (као премодификатор) + именица; глагол + објекат¹¹⁰. Након табеле слиједи анализа.

¹⁰⁸ Исправност колокација из корпуса провјеравана је путем: а) компјутерског система за провјеру правилних колокација под називом Online Chinese Collocation Assistant, развијеног од стране Пекишког Нормал Универзитета са базом од преко 1 750 000 колокација (за више информација о програму погледати рад Hu, et al. 2016) и б) мануелном провјером коју су вршиле кинеске лекторке као изворни говорници (информације о лекторкама налазе се на почетку дисертације).

¹⁰⁹ Превела ауторка рада.

¹¹⁰ Приликом превода користили смо неколико кинеско-српских и кинеско-енглеских рјечника, те рјечника синонима, чије податке можете пронаћи у списку литературе.

3.2.3.1. Колокације у релацији субјекат + предикат

<u>Примјер из корпуса</u>	<u>Правилна колокација</u>	<u>Изворна колокација на српском језику која је потенцијални узрок трансфера</u>	<u>Појашњење грешке и узрок</u>	<u>Ниво познавања језика</u>
1. 天气漂亮 /tiānqì piàoliang/ дп: : Вријеме + лијеп/ – а/ – о.	天气好 /tiānqì hǎo/ дп: : Вријеме + добро	Вријеме је <i>лијепо</i> . (Логика из Ј1)	У духу кинеског језика је рећи за вријеме да је „добро”. Придјев 漂亮 /piàoliang/ <i>лијеп/а/о</i> има ту семантичку карактеристику да описује физичке спољашњости <i>људи или ствари</i> .	ХСК 2, ХСК 3 1Г, 2Г, 3Г
2. 茶很漂亮 /chá hěn piàoliang/ дп: : Чај + лијеп/ – а/ – о.	茶很好喝 /chá hěn hǎo hē/ дп: : Чај + јако + добро пити	Чај је <i>лијеп</i> . (Логика из Ј1)	У српском језику за нешто што је укусно можемо рећи да је „лијепо”, док то у кинеском језику није случај. Погледати објашњење за прву ставку у табели.	ХСК 2, 2Г
3. 空气坏 /kōngqì huài/ дп: : Ваздух + лош/ – а/ – о.	空气不好 /kōngqì bù hǎo/ дп: : Ваздух + не + добар/ – а/ – о 空气很差 /kōngqì hěn chà/ дп: : Ваздух + јако + некавалитетан/ – а/ – о.	Ваздух је <i>лош</i> . (У Ј1 нема разлике између два термина)	Придјев 坏 / huài/, са значењем <i>лош/ – а/ – е</i> , се на кинеском најчешће користи у описивању људи, ствари, ријечи, идеја, размишљања, карактера, репутације, ефекта, дефекта и сл., обично у апстрактном смислу и односећи се на морални карактер људи. Придјев 差 / chà/ , односи се на немогућност достизања неког стандарда (квалитета).	ХСК 3, 3Г
4. 天气成冷 /tiānqì chéng lěng/ дп: : Вријеме + постати + хладан/ – а/ – о	天气变冷 /tiānqì biàn lěng/ дп: : Вријеме + мијењати + хладан/ – а/ – о	Вријеме је <i>постало</i> хладно. (Логика из Ј1)	Глагол 成 / chéng/ значи постати (неко, нешто) а глагол 变 / biàn/ промијенити се, у смислу – прећи у неко друго стање. У духу кинеског језика је да се за „промјену времена” користи глагол 变/ biàn/ мијењати.	ХСК 3, 3Г
5. 菜很有趣 /cài hěn yǒuqù/ дп: : Храна + веома + интересантан/ – а/ – о.	菜很有意思 /cài hěn yǒuqù/ дп: : Храна + веома + интересантан/ – а/ – о.	Храна је веома <i>интересантна</i> . (У Ј1 нема разлике између два термина)	У преводу се разлика не осјети, због тога што не постоји разлика између два израза у српском језику, али није у духу кинеског језика да се за храну каже да је 有趣 /	ХСК 3, 2Г

интересантан/ – a/ – o, забаван/ -a/ -o			yǒuqù/.	
6. 学完了 /dàxué wán le/ дп: : Универзитет + завршити + партикула која означава свршеност глагола	大学毕业了 /dàxué bìyè le/ дп: : Универзитет + дипломирати + партикула која означава свршеност глагола	Завршио/ – ла је факултет. (Логика из J1)	У српском језику се каже <i>завршити</i> факултет, а у кинеском искључиво <i>дипломирати</i> на факултету.	ХСК 3, 2Г

3.2.3.2. Колокације у релацији придјев/именица (као премодификатор) + именица

<u>Примјер из корпуса</u>	<u>Правилна колокација</u>	<u>Изворна колокација на српском језику која је потенцијални узрок трансфера</u>	<u>Појашњење грешке</u>	<u>Ниво познавања језика</u>
7. 轻的衣服 /qīng de yīfú/ дп: : лаган/ – a/ – o + ст. парт. de+ одјећа	薄的衣服 / báo de yīfú/ дп: : лаган/ – a/ – o + ст. парт. de+ одјећа	Лагана одјећа. (У J1 нема разлике између два термина)	У српском језику, одјећа која је прављена од танког материјала назива се „лаганом”. У кинеском језику постоји други назив за прозрачност и лакоћу тканине, за који у српском језику постоји семантичка празнина.	Без ХСК, 3Г
8. 伟大的时间 /wěidà de shíjiān/ дп: : Величанствен/ – a/ – o + ст. парт. de+ вријеме	伟大的时代 /wěidà de shídài/ дп: величанствен/ – a/ – o + ст. парт. de+ период	Величанствено вријеме. (Логика из J1)	Именица 时代 / shídài „се користи за период који је политички, економски или културно значајан” ¹¹¹ , те би овај придјев био одговарајући уз ту именицу – за разлику од именице 时间 shíjiān/ – вријеме.	ХСК 5, 4Г
9. 生活路 / shēnghuó lù дп: Живот + пут	人生之路/ /rénshēng zhī lù/ дп: живот + zhī присвојна партикула + пут	Животни пут. (Логика из J1)	Дослован превод са српског језика који није у складу са језичким навикама у кинеском језику, гдје постоји устаљени израз за тај концепт. Израз који је информант употребио звучи неприродно.	ХСК 3, 3Г
10. 梦工作 /mèng gōngzuò/ дп: : идеалан/ – a/	理想工作 /lǐxiǎng gōngzuò/ дп: : идеалан/ – a/	Посао из снова. (Логика из J1)	Концептуална разлика, у српском за нешто што сматрамо савршеним кажемо да је као „из	ХСК 3, 2Г

¹¹¹ Lu, 2009: 465.

дп: : Сан + посао	– о + посао		снова”. У кинеском је природније за нешто пожељно рећи да је 理想 /lǐxiǎng/ <i>идеално</i> .	
11. 平均的学生 /píngjūn de xuéshēng/ дп: : просјек + ст. парт. de + ученик	普通学生 / /pǔtōng xuéshēng/ дп: : обичан/ – а/ – о; просјечан/ – а/ – о + ученик	Просјечан ученик. (У Ј1 нема разлике између два термина)	Превод ова два придјева на српски језик може бити синониман, али придјев 平均/ píngjūn/ не описује „просјечне” људе, него искључиво се користи за апстрактне, мјерљиве концепте (просјечна брзина, јачина, плата итд.)	ХСК4, 4Г
12. 要紧的病 /yàojǐn de bìng/ дп: : битан/ – а/ – о; озбиљан/ – а/ – о + ст. парт. de+ болест	严重的病 / yánzhòng de bìng дп: : озбиљан/ – а/ – о; критичан/ – а/ – о; тежак/ – а/ – о + ст. парт. de+ болест	Озбиљна/тешка болест. (У Ј1 нема разлике између два термина)	Придјеви су, када се преведу на српски језик, наизглед синонимни. Међутим, за болест се у датом контексту кинеског језика може само искористити придјев 严重 /yánzhòng/.	ХСК 4, 4Г
13. 全国波黑 /quánguó Bō hēi/ дп: : Цијела држава + БиХ	全波黑 quán Bō hēi дп: : цио/цијела/ – о + БиХ Цијела БиХ.	Цијела држава БиХ. (Логика из Ј1)	У српском језику је природно рећи „Цијела држава БиХ”, док је у кинеском језику именица држава вишак, јер само име државе подразумева именицу држава.	ХСК 5, 4Г
14. 困难的时间 /kùnnán de shíjiān/ дп: : тежак/ – а/ – о + ст. парт. de+ вријеме	困难的时刻/时候 /kùnnán de shíkè/ shíhòu дп: : тежак/ – а/ – о + ст. парт. de+ тренутак; период	Тешка времена. (Логика из Ј1)	На српском је природно рећи да су времена тешка, у кинеском језику ће се то рећи за период или тренутак.	ХСК 5, 4Г

3.2.3.3. Колокације у релацији глагол + објекат

<u>Примјер из корпуса</u>	<u>Правилна колокација на кинеском језику</u>	<u>Изворна колокација на српском језику која је потенцијални узрок трансфера</u>	<u>Појашњење грешке</u>	<u>Ниво познавања језика</u>

15. 发包裹 /fā bāoguǒ/ дп: : слати; емитовати; додијелити + пакет / пошиљку	寄包裹/ jì bāoguǒ дп: : слати + пакет/ пошиљку	<i>Послати/слати</i> пакет. (У Ј1 нема разлике између два термина)	Узрок грешке је у томе што се ријечи исто преводје; пакет (физичка поштом или писмо) може се само комбиновати са глаголом 寄/jì/. Глагол 发 /fā/ се у контексту слања обично односи на електронско слање путем е – поште или смс – а. Српски језик нема ту дистинкцију.	ХСК 2, 2Г
16. 拿起包裹 / ná qǐ bāoguǒ/ дп: : носити, дизати + допунски глагол који упућује на покрет ка горе + пакет/пошиљку	取包裹 /qǔ bāoguǒ/ дп: : преузети, подићи + пакет/пошиљку	<i>Подићи</i> пакет / пошиљку. (У Ј1 нема разлике између два термина)	Информант је дословно из српског језика преузео израз „подићи”, али структура коју је искористио у кинеском језику односи се искључиво на физичко дизање ствари – ова језичка навика из српског се не може примјенити и на кинески језик; на кинеском језику постоји конкретан глагол за специфичну ситуацију преузимања/подизања пакета (пошиљке, новца, докумената...).	ХСК 2, 2Г
17. 办作业 /bàn zuòyè/ дп: : радити + задаћа	做作业 /zuò zuo yè/ дп: : радити + задаћу	<i>Радити</i> задаћу. (У Ј1 нема разлике између два термина)	Између два глагола на кинеском постоји семантичка одлика која их разликује, а која не постоји на српском језику. Оба глагола се могу превести на српски као „радити”, али глагол 办 /bàn/ носи сем. значење обављати неки посао, те стога није природно да се користи у ситуацији <i>радити задаћу</i> .	ХСК3, 3Г
18. 开自行车 / kāi zìxíngchē/ дп: : возити/ управљати + бицикло	骑自行车 / qí zìxíngchē/ дп: : возити бицикло	<i>Возити</i> бицикло. (У Ј1 нема разлике између два термина)	Глагол 开 /kāi/ се може односити на управљање или вожњу моторног возила; глагол 骑 /qí/ се односи на вожњу бицикла, јахање коња и сл. У српском језику кажемо да „возимо” бицикло, те стога не постоји иста дистинкција.	ХСК 2, 2Г ХСК 3, 2Г
19. 知道汉语 /zhīdào hànyǔ/ дп: : знати + кинески језик	会 (说) 汉语 /huì (shuō) hànyǔ/ дп: : моћи (да говори) кинески језик	<i>Знати</i> кинески језик. (Логика из Ј1)	У култури српског језика је да се каже да се неки језик „зна”, док се у кинеском језику та способност изражава глаголом 会 / huì/ <i>моћи</i> , <i>бити способан да</i> .	ХСК2, 2Г

20. 成高兴 /chéng gāoxìng/ дп: постати + срећан	变高兴 /biàn gāoxìng/ дп: промијенити се, постати + срећан	Постати срећан. (Логика из J1)	Глагол 成 /chéng/ одговара контексту <i>постајања нечега у животу</i> , заузимања неке позиције, обично сопственим трудом. Не користи се уз емоције или расположења.	ХСК 4, 3Г
21. 制作月饼 /zhìzuò yuèbǐng/ дп: : производити; правити + мјесечеви колачићи	做月饼 /zuò yuèbǐng/ дп: : правити + мјесечеви колачићи	Правити мјесечеве колачиће. (Лажни синоними)	Превод глагола 制作 /zhìzuò/, који је доступан студентима, је <i>to make, to produce</i> . У уџбенику није истакнута димензија значења овог глагола која упућује на индустријску производњу ствари, па преводом на српски језик са енглеског, који им је понуђен, често може да буде синоним за „направити”, „правити”.	ХСК 4, 3Г
22. 吃汤 /chī tāng / дп: јести + супа	喝汤 /hē tāng/ дп: пити + супа	Јести супу. (Логика из J1)	У нашем језику се супа „једе”, док се у кинеском „пије”.	ХСК 4, 4Г
23. 喝药 /hē yào/ дп: пити + лијек	吃药 /chī yào/ дп: јести + лијек	Пити лијек. (Логика из J1)	На српском се лијек „пије”, а на кинеском ће именица „лијек” најчешће ићи у колокацији са глаголом „јести”, осим ако лијек није у течном стању.	ХСК 3, 2Г
24. 打扫河 /dǎsǎo hé/ дп: чистити, мести + ријека	清理河道 /qīnglǐ hé dào/ дп: чистити + ријека / ријечно корито	Чистити ријеке. (У J1 нема разлике између два термина)	Глагол 打扫 /dǎsǎo/ подразумева метење прашине, физичко поспремање ствари. За чишћење ријеке правилно је користити 清理 /qīnglǐ/. Српски језик не познаје разлику.	ХСК 4, 4Г
25. 小心环境 /xiǎoxīn huánjìng/ дп: бити на опрезу; пазити + околиш/ околина	保护环境 /bǎohù huánjìng/ дп: чувати; бринути се о; штитити + околиш / околина	Пазити на околиш. (Лажни синоними; У J1 нема разлике између два термина)	Глагол који је информант искористио може се превести као „пазити”, али у смислу <i>бити на опрезу</i> , <i>чувати се озједе, незгоде</i> – не у смислу <i>пазити на нешто</i> . С друге стране, на кинеском језику се каже „чувати” односно „штитити” околиш, за шта је правилно користити глагол 保护 /bǎohù/.	ХСК 4, 4Г
26. 打扫垃圾 /dǎsǎo lājī/ дп: чистити, мести + смеће	捡垃圾 /jiǎn lājī/ дп: купити; покупити + смеће	(По) чистити смеће. (Логика из J1)	Неподударење у логици језика: у српском језику је „чистити” смеће, а у кинеском искључиво „покупити/купити” смеће.	Без ХСК, 4Г
27.	保护自然 /bǎohù zìrán/ дп: заштити природу	Пазити на природу	Глагол 照顾 /zhàogù/ подразумева чување или	ХСК 3, 4Г

照顾自然 /zhàogù zìrán/ дп: пазити на, водити рачуна о + природа	дп: чувати; бринути се о; штитити + природа	Водити рачуна о природи. (У Ј1 нема разлике између два термина).	бригу о другом живом бићу, из превода на српски та дистинкција није уочљива.	
28. 住生活 /zhù shēnghuó/ дп: живјети у, становати + живот	生活 / shēnghuó/ 过生活 / guò shēnghuó/ дп: живјети ; проводити живот	Живјети живот. (Лажни синоними; У Ј1 нема разлике између два термина).	Глагол 住 /zhù/ на кинеском језику подразумијева физички боравак у простору, боље би се превело као „становати”, а на српски се често преводи и као „живјети (негдје)” услед чега је вјероватно и настала грешка.	ХСК 3, 3Г
29. 生活生活 /shēnghuó shēnghuó/ дп: живјети + живот	(过)生活 / (guò) shēnghuó/ дп: (провести) + живот	Живјети живот. (Логика из Ј1)	У кинеском језику, ријеч 生活 /shēnghuó/ може обављати и функцију глагола и именице. Међутим, тешко да би стојали заједно у колокацији.	ХСК 3, 2Г
30. 回钱 / huí qián / дп: вратити се + новац	还钱 / huán qián / дп: вратити + новац	Вратити новац. (Лажни синоними)	Глагол 回 /huí/ у кинеском језику подразумева враћање особе на неко мјесто. Међутим, у уџбеницима које користе студенти, превод ријечи је енгл. <i>to return</i> , те се даљим преводом на српски језик значење још више удаљава, а рефлексивно „се” се не огледа у енглеској верзији превода. Стога, умјесто да користе глагол 还 /huán/ (вратити <i>нешто</i> негдје), који је раније уведен у вокабулар студената, глагол 回 / huí се устаљено неоправдано појављује у оваквим примјерима.	ХСК 3, 2Г
31. 回书 / huí shū/ дп: вратити се + књига	还书 / huán shū/ дп: вратити + књига	Вратити књигу. (Лажни синоними)	Исто.	Без ХСК, 2Г
32. 当经济的 /dāng jīngjì de / дп: постати + економија + ст. парт. de	当节俭的 /dāng jiéjiǎn de/ дп: постати + штедљив + ст. парт. de	Постати економичан. (Логика из Ј1)	Дословно искориштен српски израз „бити економичан”, непреводив је на кинески језик у том смислу. На кинеском језику, у том контексту, једино је могуће користити придјев 节俭 /jiéjiǎn/.	ХСК 3, 3Г

33. 打开养老院 /dākāi yǎnglǎoyuàn/ дп: отворити + дом за стара лица	开办养老院 /kāibàn yǎnglǎoyuàn/ дп: отворити (фабрику, школу, продавницу итд) + дом за стара лица	Отворити дом за стара лица. (У Ј1 нема разлике између два термина.)	Глагол 打开 /dākāi/ значи физички отворити неки предмет, не у смислу започети с послом. Српски језик нема два различита термина.	ХСК 3, 3Г
34. 租空间 /zū kōngjiān/ дп: изнајмити + простор	租房间 /zū fǎngjiān/ дп: изнајмити + просторију	Изнајмити <i>простор</i> . (Логика из Ј1)	Израз је у потпуности преведен са српског језика, гдје је у духу нашег језика природно рећи да се одређени „простор” изнајмљује.	Без ХСК, 3Г
35. 照顾花 /zhàogù huā/ дп: пазити на, водити рачуна о + цвијет	养花 /yǎng huā / дп: узгајати + цвијет	Водити рачуна; бринути о цвијећу. (Лажни синоними)	Глагол 照顾 /zhàogù/ подразумијева чување или бригу о другом живом бићу, из превода на српски та дистинкција није уочљива.	ХСК 5, 4Г ХСК 3, 3Г
36. 生产孩子 /shēngchǎn háizi/ дп: произвести; направити + дијете	生孩子 / shēng háizi/ дп: родити + дијете	Родити дијете. (Лажни синоними)	У преводу који је доступан информантима, за глагол 生产 /shēngchǎn/ се наводи <i>to make, produce</i> . Није истакнута карактеристика индустријске производње или стварања, стога студенти погрешно наизмјенично користе оба глагола.	ХСК 3, 2Г
37. 完成学院 /wánchéng xuéyuàn/ дп: завршити + факултет	大学毕业 /dàxué bìyè/ дп: универзитет + дипломирати	Завршити <i>факултет</i> . (Логика из Ј1)	Дословно преведен израз са српског језика, са ријечима које се значењски подударaju, али читав израз није у духу кинеског језика.	Без ХСК, 3Г
38. 认识外语 /rènshí wàiyǔ/ дп: познавати + страни језик	会(说)外语/ /huì (shuō) wàiyǔ/ дп: : моћи, знати (да говори) + страни језик	Познавати странице језике. (Логика из Ј1)	У кинеском језику, формално се глагол 认识 /rènshí/ користи за познавање људи, разумијевање концепата и идеја, не за знање језика. Логика српског језика дозвољава термин „познавати” језик.	ХСК 2, 2Г ХСК 3, 3Г
39. 睁开眼睛 /dākāi yǎnjīng/ дп: отворити + очи	睁开眼睛 /zhēngkāi yǎnjīng/ дп: отворити + очи	Отворити очи. (У Ј1 нема разлике између два термина)	Глагол 打开 /dākāi/ подразумијева отварање (најчешће руком), физичко отварање ствари. Специфично за „отварање” очију, користи се глагол 睁 开/zhēngkāi/. Српски језик не познаје разлику.	ХСК 5, 4Г
40.	打扫房间 / 房子 /dǎsǎo	Чистити кућу. (У Ј1 нема	Именица 家/ jiā, иако може да се користи у значењу	ХСК 4, 3Г

打扫家 /dǎsǎo jiā / дп: чистити + дом, породица	fǎngjiān/fǎngzi/ дп: чистити + просторија/ стан	разлике између два термина)	„стан” или „кућа”, апстрактног је смисла, те је врло неприродно да стоји уз глагол „чистити”.	
---	---	--------------------------------	--	--

Анализа табеле:

Узрок трансфера



У дескриптивној анализи табеле неправилних колокација кренућемо од статистички незнатно мање фреквентне категорије, трансфера изазваног културно-језичким навикама из српског језика у продукцији кинеског језика (у графикону и табелама означено под *Логика из Ј1*). Скоро 50% од укупног броја неправилних колокација за узрок је имало концептуални утицај из српског језика, односно дословно превођење комбинација ријечи из Ј1 у циљни језик, без обзира на то што се ради о колокацијама које су карактеристичне за српски језик. Колокације попут *јести суну* или *познавати језик* у српском језику су сасвим прихватљиве, међутим – у кинеском језику су, као такве, неприродне, па чак и логички концептуално нетачне. Идентификација ове врсте трансфера била је релативно једноставна.

У категорији лажних синонима постоје два основна узрока погрешног кориштења, а то су погрешна интерпретација ријечи услед превода или то што у српском језику одређене дистинкције не постоје – дакле, не постоје ријечи које имају ту одређену семантичку карактеристику коју кинески еквивалент те ријечи посједује (а која уже ту ријеч одређује и описује), па се може говорити о лексичким празнинама у српском језику (услед којих долази до трансфера). Информанти у случајевима комбинација одређених ријечи користе ону ријеч која би на српском језику била на том мјесту, односно ону која одговара преводом. Ова категорија би потенцијално у

будућности могла бити изузетно занимљив истраживачки изазов, поготово у овом односу српски – кинески језик. Када говоримо о категорији лажних синонима, може бити дискутабилно питање да ли се у овом случају ради о лексичком трансферу или искључиво о техничкој грешци у корацима при учењу (услјед превода); ми сматрамо да је Ј1 ипак одиграо одређену улогу у појави ове врсте грешака. Чињеница је да информанти користе књиге, рјечнике и уџбенике креиране за енглеско говорно подручје, у којима се (у већини случајева) не наглашавају одређене лексичке или граматичке дистинкције које су битне за наше говорно подручје. Самим тим, често се из превода не виде битне карактеристике ријечи, семантичке или граматичке карактеристике које на српском језику чине битну разлику како у значењу, тако и у кориштењу. Стога, под утицајем превода, најчешће са енглеског језика, информанти одређене ријечи користе онако како би их користили на српском језику, не схватајући у потпуности њихово значење, тумачећи их кроз семантичке шаблоне матерњег језика, често их и насумично поистовјећујући као синонимне, иако на кинеском оне то нису (нпр., *вратити нешто* 还 /huán/ у поређењу са *вратити се* 回 /huí/; *произвести нешто*, *направити* 生产 /shēngchǎn/ наспрам *родити*, *створити* 生 /shēng/; те глаголи *пазити*, *бити опрезан* 小心 /xiǎoxīn – *штитити*, *чувати* 保护 /bǎohù/ – *пазити на*, *чувати* 照顾 /zhàogù/).

3.2.4. Погрешна врста ријечи

Последња категорија о којој ћемо говорити у оквиру истраживања о лексичком трансферу јесте најмање заступљена али веома битна појава језичког трансфера, која се манифестовала у виду кориштења погрешне врсте ријечи. Кинески језик је специфичан по појави тзв. конверзије врста ријечи („词的兼类” /cí de jiānlèi/; *conversion of parts of speech* у Li & Cheng, 2008: 12). Конверзија врсте ријечи подразумијева да једна ријеч, без промјене форме или структуре, може да обавља функцију неколико различитих врста ријечи (ибидем). Са овим концептом се студенти упознају врло рано, већ на првој години студија.

Оно што смо примијетили у анализи корпуса јесте феномен прекомјерног кориштења правила циљног језика (што се сматра негативним трансфером знања из циљног језика, Liu, 2002/2015: 23–26) у комбинацији са језичким трансфером из матерњег језика. Прецизније, студенти користе могућности конверзије врсте ријечи на кинеском језику и онда када то објективно није могуће или правилно, а по угледу на

одређене лексичке јединице из српског језика. Конкретно, у писаној продукцији информаната у нашем случају долази до својеврсне хибридизације двије врсте поменутих трансфера. Погледајмо примјере:

1. 梦梦 /mèng mèng/ (ХСК 4, 3Г) – по угледу на *сањати* (сан) из српског језика, гдје од именице сан добијамо глагол сањати. На кинеском језику именица 梦 /mèng/ сама по себи не може бити глагол, потребно је додати глагол 见 /jiàn/ (梦见 /mèng jiàn/ дп: сан + видјети) што би значило у сну видјети, уснити, сањати; за колокацију *сањати сан* правилно би било 做梦 /zuò mèng/ (дп: радити, правити сан).

2. 礼物这本书 /lǐwù zhè běn shū/ (Без ХСК, 2Г) – према глаголу *поклонити* (ову књигу), гдје од именице *поклон* настаје глагол *поклонити*. Именица 礼物 /lǐwù/ се на кинеском језику не може користити као глагол, искључиво је именица; правилан превод глагола поклонити, даривати могли би бити глаголи 送 /sòng/, 给 /gěi/, 赠 /zèng/...

3. 高兴他 /gāoxìng tā/ (ХСК 3, 3Г): према српском изразу *усрећити* (њега, некога, ...). Неправилно је користити придјев 高兴 /gāoxìng/ у функцији глагола у овом смислу. Да би се исказало намјеравано значење, потребно би било, на примјер, увести неки од глагола који се први појављују у стожерним реченицама¹¹² као, нпр., глагол 使/shǐ/ – 使他高兴 /shǐ tā gāoxìng/ (дп: навести да се осјећа + он + срећан) учинити га срећним, усрећити га.

4. 漂亮他的生活 /piàoliang tā de shēnghuó/ (ХСК 3, 2Г): по угледу на *уљепишати* (његов живот) из Ј1, гдје је, као и у претходном случају, у кинеском језику немогуће придјев 漂亮 /piàoliang/ *лијен/-а/-о/*, без промјене у структури, посматрати или користити као глагол. Овдје би такође било најлакше изразити то значење увођењем

¹¹² Стожерна реченица, на кинеском 兼语句 /jiānyǔjù/, тип је реченице који у предикатском дијелу има још један субјекатско-предикатски синтаксички однос, тако да у таквим реченичним структурама мора постојати глагол који служи као елемент успостављања односа главног субјекта са субјектом у предикатском дијелу. Нпр. у реченици:

这个消息使我很高兴

/zhè ge xiāoxi shǐ wǒ hěn gāoxìng/

ова + ствар + начинити + ја + јако + срећан/

замјеница 我 /wǒ/ ја, која је у том случају *стожерна ријеч*, била би субјекат придјеву 高兴 /gāoxìng/ *срећан*, а објекат претходног глагола, глагола 使 /shǐ/ *навести да се осјећа*. Дакле, да би се увео тај синтаксички однос у реченичну структуру потребно је претходно уметнути један од глагола као што су већ поменути 使 /shǐ/ *навести да се осјећа*, 让 /ràng/ *навести, натјерати*, 叫 /jiào/ *навести, натјерати*, 请 /qǐng/ *замолити*, итд. (Liu et al., 2004: 708–709).

глагола 让 /ràng/ за стожерне реченице и потенцијално кориштењем семантички прикладнијег придјева 美 /měi/ – 让他的生活更美 /ràng tā de shēnghuó gèng měi/ (дп: учинити + он + de ст. парт. + више + лијеп/-а/-о).

5. 我总是要盐菜 /wǒ zǒng shì yào yán cài/ (ХСК 5, 4Г): увијек морам *посоли*ти храну. На кинеском језику именица 盐 /yán/ је искључиво именица, не може обављати функцију глагола, за разлику од ситуације у српском језику гдје се морфолошком деривацијом од именице со може добити глагол солити/посолиити. У кинеском језику би било потребно искомбиновати ову именицу са глаголом, нпр. 加盐 /jiā yán/ (дп: додати со).

3.3. Језички трансфер у сфери синтаксе

Испоставило се да је синтаксички трансфер на примјеру нашег корпуса чешће заступљена манифестација језичког трансфера из J1 за чак 10% у односу на лексички трансфер (60% грешака у цјелокупном корпусу може се приписати овој врсти трансфера). Опште категорије у којима је уочен синтаксички трансфер су ред ријечи у реченици, изостављање или сувишно додавање синтаксичких елемената по угледу на J1, пресликавање падежних конструкција из J1, утицај трансфера у кориштењу приједлога и везника, те утицај матерњег језика на продукцију специфичних конструкција у кинеском језику, нпр. у поредбеним реченицама са предлогом 比 (bǐ)¹¹³, као и у осталим, нешто мање заступљеним категоријама о којима ћемо говорити у наредним потпоглављима. Сматрамо да се сви ти типови појаве синтаксичког трансфера могу начелно категорисати у неколико категорија (које се могу и преклапати) на основу узрока грешке, а то су: неправилан ред ријечи, грешке изостављања или избјегавања елемената који иначе не постоје у J1, грешке услед додавања елемената који би се нашли на датом мјесту да је ријеч о J1, те концептуалних трансфера у синтаксичком домену.

3.3.1. Опште о категоријама

3.3.1.1. Ред ријечи (линеаризација)

С обзиром на то да је категорија линеаризације највећи узрок трансфера, вриједило би рећи нешто више о значају реда ријечи у кинеском језику, као и о

¹¹³ Реченице поређења (Li & Cheng, 2011: 511).

ситуацији везаној за српски језик. Ред ријечи у реченици на кинеском језику је најзначајнији фактор за кориштење и разумијевање овог језика. Линеаризација у кинеској реченици је, како тврди аутор Чанг, „најбитнији синтаксички апарат за разумијевање реченице” (Chang, 1992: 279). С обзиром на то да инфлексција на мандаринском кинеском језику скоро па да и не постоји, да би се идентификовала семантичка улога различитих елемената унутар реченице морамо се понајвише ослањати на ред ријечи у реченици (ибидем).

Када бисмо посматрали подјелу према карактеристикама које се односе на типологију реда ријечи, немогуће би било кинески језик ставити искључиво у калуп једне верзије синтаксичке конструкције, јер је у кинеском језику могуће препознати и својства СГО (субјекат, глагол, објекат) конструкције, као и својства СОГ конструкције (Li & Thompson, 1981 према Chang, 1992: 279). Приликом анализе реченица на кинеском језику често се неправилним потезом сматра праћење граматичког обрасца карактеристичног за европске језике → *именичка синтагма* + *глаголска синтагма*, јер је врло могуће да се структура реченице не подудара са том комбинацијом. Оно што је још једна карактеристика кинеске реченице јесте и то што, пошто није потребна никаква конгруенција између субјекта и глагола, однос између субјекта и предиката у кинеском језику често није у моделу *агент* + *радња* него у моделу *тема* + *коментар* (Chang, 1992: 278). Лингвиста Чао процјењује да је у свакодневном дискурсу просјечно бар половина реченица у структури тема + коментар (Chao, 1968 према Chang, 1992: 278).

Српски језик, насупрот томе, има изразито богат флексијски систем, са широком употребом афиксалних морфема (Станојчић, Поповић, 1992: 63–64). Што је морфологија неког језика развијенија, то је развијенија и конгруенција између синтаксичких елемената, те изузетак није ни српски језик (Пипер et al., 2005: 75). У српском језику је концепт реда ријечи једнако битан синтаксички поступак, али знатно више слободан, лабилан, варирајући (Пипер et al., 2005: 1065–2081), поготово у односу на кинески језик. Пошто се кинески и српски сматрају типолошки удаљеним језичким паром са различитим синтаксичким структурама, од великог је интереса испитати трансфер синтаксичких вјештина између ова два језика – српског као J1 и кинеског као циљног језика.

Грешке у сфери линеаризације које упућују на трансфер из J1 примијећене су у неколико категорија – код конструкција које укључују адвербијале, конструкција упитних реченица, код предмофикација реченичних елемената, конструкција са два или

више објеката, зависних односних реченица и слично, а све те категорије и конкретне појаве трансфера анализираћемо у наставку рада.

3.3.1.2. Грешке настале услед изостављања или избјегавања елемената којих нема у Ј1

Феномен изостављања одређених елемената у кинеском језику приликом конструкције реченице не сматрамо за свјесну радњу, чак напротив – из приложених примјера из корпуса можемо да видимо да овакве грешке праве и информанти који су на вишим нивоима студија, са, по правилу, већом језичком компетенцијом. Дакле, не ради се о недостатку познавања правила или намјерном изостављању битних реченичних дијелова, него о спонтаном изражавању у којем се губи фокус на граматичким правилима а посвети се процесу преношења поруке, те се у таквом изражавању, а под утицајем претходно научених језика, пропуштају елементи који нису природни или сродни Ј1 (или неком другом језику који познају).

С друге стране, код грешака узрокованих избјегавањем, које такође можемо приписати утицају Ј1 или неког другог научног језика (Ellis, 1994: 304–305), ради се о свјесном процесу. У ситуацијама када би могли искористити правилан, али за њих неприродан израз, информанти прибјегавају кориштењу форме која би била карактеристичнија за Ј1 (или Ј2). Такође је чињеница да је избјегавање, као узрок грешке, уочено код многих информаната са високом компетенцијом у језику, код информаната који су имали велику изложеност кинеском језику јер су живјели у Кини, код информаната који имају висок степен ХСК сертификата и слично, што потврђује да се не ради о непознавању правила (јер се избјегавају релативно једноставне конструкције које се обрађују рано у процесу учења језика).

3.3.1.3. Грешке настале услед додавања сувишних елемената по узору на Ј1

Ријеч-по-ријеч имитација структуре реченице из српског језика била је релативно чест облик трансфера што је неминовно проузроковало грешке у сфери линеаризације, али и појаве сувишних елемената у реченици на кинеском. Типичан примјер такве врсте грешке је, рецимо, беспотребно и неправилно позиционирање глагола 有 /yǒu/ *имати*, као предикатског дијела, у реченицама из корпуса попут:

我妹妹的儿子才有三岁。(ХСК 4, 4Г)

/Wǒ mèimei de érzi cái yǒu sān suì./

дп: ја + млађа сестра + ст. парт. de + син + тек + имати + три + година

нз: Син моје млађе сестре тек **има** три године.

пр: 我妹妹的儿子才三岁。

/Wǒ mèimei de érzi cái sān suì./

дп: ја + млађа сестра + ст. парт. де + син + тек + три + година

Ова врста непотребног додавања ријечи била је посебно честа у сфери предиката у кинеској реченици, што ћемо и видјети на примјерима у наставку рада.

3.3.1.4. Концептуални трансфер

Све категорије које смо раније навели тичу се неподударања у структуралним одликама између Ј1 и циљног језика, док је концептуални трансфер другачија врста трансфера. Концептуални трансфер подразумијева преношење концепта из једног у други језик, односно преношење идеје о синтаксичкој репрезентацији одређеног концепта. Ова врста трансфера тиче се једнакости или разлика између концептуалних категорија унутар лексичких или граматичких категорија између изворног и циљног језика (Jarvis & Pavlenko, 2008: 112). Концептуални трансфер је био очигледан узрок неправилне продукције у неколико категорија о којима ћемо говорити у истраживању.

3.4. Анализа грешака према граматичким категоријама

Слиједи анализа грешака урађена по принципу контрастивне анализе. Настојали смо да примјере који представљају манифестацију трансфера узимамо из продукције информаната који имају ХСК сертификат. Статистички подаци везани за синтаксички трансфер налазе се на крају анализе, у закључном дијелу истраживања.

3.4.1. Прилози и прилошке одредбе

Утицај трансфера био је изразито присутан у сфери позиције прилога у предикатском дијелу, односно прилошких одредби у кинеској реченици. Ово је уједно била категорија у којој се трансфер највише манифестовао у смислу линеаризације.

Подсјећања ради, прилошке одредбе су ријечи или синтагме које модификују предикат реченице, конкретно главни дио предикатског израза. У кинеском језику прилошке одредбе су *предмодификатори* главног дијела предикатског израза, који упућују на вријеме, мјесто, степен, обим, аспект, потврду или негацију, понављање, активни или пасивни вид, циљ, разлог и сл. У кинеском језику прилошке одредбе су *увијек испред* главног дијела предикатског израза који описују (Li & Cheng, 2011: 262–263). У српском језику прилошка одредба је „необавезни, испустиви дио реченичног устројства”, који реферише о околностима, условима, мотивима, сметњама и сличном.

Аутори *Синтаксе савременога српског језика* наводе да је положај прилошке одредбе у реченици српског језика неусловљен, да се може појављивати испред глаголског израза, али и у дистантној позицији у односу на предикат (Пипер et al., 2005: 211–512). С обзиром на тако флексибилан ред ријечи у српском језику, а вођени принципима који одређују позицију прилошких одредби из српског језика, информанти на свим нивоима студија пресликавали су синтаксичке обрасце из српског у реченице на кинеском језику. Погледајмо неке од примјера из корпуса:

а) 我们毕业明年。(ХСК 4, 4Г)

/Wǒmen bìyè míngnián./

дп: ми + дипломирати + сљедећа година

нз: Ми ћемо дипломирати **сљедеће године**.

пр: 我们明年毕业。/Wǒmen míngnián bìyè./

/Wǒmen míngnián bìyè./

дп: ми + сљедећа година + дипломирати

б) 他不写这样。(ХСК 5, 4Г)

/Tā bù xiě zhèyàng./

дп: он + не + писати + овако.

нз: Он не пише **овако**.

пр: 他不这样写。

/Tā bù zhèyàng xiě./

дп: он + не + овако + писати.

с) 我去经常邮局。(ХСК 2, 2Г)

/Wǒ qù jīngcháng yóujú./

дп: ја + ићи + често + пошта

нз: Ја идем **често** у пошту.

пр: 我经常去邮局。

/Wǒ jīngcháng qù yóujú./

дп: ја + често + ићи + пошта.

д) 他喝只可乐。(ХСК3, 2Г)

/Tā hē zhǐ kělè./

дп: он + пије + само + кока-кола

нз: Он пије **само** колу.

пр: 他只喝可乐。

/Tā zhǐ hē kělè./

дп: он + само + пије + кока-кола.

Дакле, да би овакве реченице на кинеском језику биле правилне, потребно је да се адвербијали позиционирају испред глагола.

3.4.2. Упитне реченице (замјеничка питања)

Трансфер је био посебно очигледан у конструисању замјеничких питања на кинеском језику. Једна од формалних одлика синтаксичких питања на српском језику јесте и линеаризација, тј. карактеристичан ред ријечи у упитној реченици, као што су упитне замјенице (гдје, када, чији, шта...) које су у замјеничким питањима позициониране на почетку реченице (Пипер et al., 2005: 671). У кинеском језику ред ријечи у питањима са замјеницама у потпуности је исти као што би био ред ријечи у изјавној реченици, с тим да се упитна замјеница позиционира на мјесту гдје се одговор очекује (Li & Cheng, 2011: 376). Ако бисмо тај принцип илустративно и хипотетички пренијели на српски језик, за реченицу Ја тражим *Марка* правилно питање би, без изузетка, гласило Ти тражиш *кога*?, а никако *Кога* тражиш?, што би било карактеристично за упитну реченицу на српском. У одређеним ситуацијама може се десити да се упитне замјеничке реченице између наша два језика синтаксички поклопе, али много је већи број ситуација у којима то није случај, као нпр.:

а) 怎么你学习这种语言? (ХСК 2, 2Г)

/Zěnmě nǐ xuéxí zhè zhǒng yǔyán?/

дп: како + ти + учити + овај/-а/-о + врста + језика

нз: **Како** ти учиш овај језик?

пр: 你怎么学习这种语言?

/Nǐ zěnmě xuéxí zhè zhǒng yǔyán?/

дп: ти + како + учити + овај/-а/-о + врста + језика

б) 什么他们喝? (Без ХСК, 1Г)

/Shénme tāmen hē?/

дп: шта + они + пити

нз: **Шта** они пију?

пр: 他们喝什么?

/Tāmen hē shénme?/

дп: они + пити + шта

с) 多少是他的月饼? (ХСК 3, 3Г)

/Duōshǎo shì tā de yuèbǐng?/

дп: колико + је + он + ст. парт. de + мјесечев колачић

нз: **Колико** су његови мјесечеви колачићи?

пр: 他的月饼是多少?

/Tā de yuèbǐng shì duōshǎo?/

дп: он + ст. парт. de + мјесечев колачић + је + колико

У сваком од ових питања синтаксичка конструкција је пресликана из српског језика, са упитном замјеницом на самом почетку. У кинеском језику такве конструкције

су често неправилне – потребно је у конструкцији питања упитну ријеч ставити на оно мјесто гдје би одговор био да је посриједи изјавна форма реченице.

3.4.3. Композиција атрибута

Једна од атрибутских категорија у српском језику јесте и тзв. категорија неконгруентних атрибута, која „као свој примарни граматички облик, има адноминални генитив са значењем уже или шире схваћене посесивности (нпр. *кућа Пере Перића, рамена Пере Перића, брат Пере Перића, поступак Пере Перића*), квалификативности (нпр. *дјевојка дуге косе, стил Пере Перића, посуђе од пластике*), односа дио – цјелина (нпр. *нога од стола, кључеви од стана*), чему је блиско значење поријекла (нпр. *човјек из народа, људи из Боке*), које може садржавати и елеменат просторног значења (нпр. *излаз из болнице*)” (Пипер et al., 2005: 47). Како можемо да видимо из наведених примјера, једна од карактеристика ове врсте атрибута јесте постпонираност у односу на онај елеменат који одређује.

Потпуно супротно од тога, у кинеском језику атрибут субјекта или објекта увијек стоји испред главне ријечи, коју ближе одређује (Li & Cheng, 2011: 253–254). Хуанг тврди да је у структурама синтагми у кинеском језику главни дио израза типично позициониран на крају (у литератури *head-final*; Huang, 1998: 15). Карактеристично за атрибуте у кинеском језику је и постојање структуралне партикуле 的 /de/ која служи као спона између предмодификације и главног дијела (Li & Cheng, 2011: 254).

Другачија позиција ове врсте атрибута у српском у односу на кинески језик произвела је велики број грешака које указују на трансфер, на свим нивоима језичке компетенције.

а) 系的化学 (Без ХСК, 1Г)

/xì de huàxué/

дз: катедра + ст. парт. de + хемија

нз: катедра **за хемију**

пр: 化学系

/huàxuéxì/

дп: хемија + катедра

б) 妻子的弟弟¹¹⁴ (ХСК 3, 3Г)

/qīzi de dìdì/

дз: супруга + ст. парт. de + млађи брат

нз: супруга млађег брата

¹¹⁴ Овако написана фраза на кинеском језику у преводу на српски може да значи *женин брат*, али је из контекста цијелог текста било јасно да је информант хтио поменути *жену свог млађег брата*.

пр: 弟弟的妻子

/dìdì de qīzi/

дп: млађи брат + ст. парт. de + супруга

Још једна посебна категорија у којој је трансфер био чак и више присутан јесте категорија зависних односних или релативних реченица које могу да врше функцију атрибута или апозиције. То су реченице у којима су присутне замјенице, везници или прилози, другачије зване и односне или релативне ријечи, релативизатори, као што су *који, чији, какав, колики, ко, шта, гдје* и сл. (Станојчић и Поповић, 1992: 301). У српском језику та врста атрибута или апозиције је типично постпозиционирана у односу на главну ријеч, односно ону ријеч коју ближе одређују (неки од примјера из Станојчић и Поповић, 1992: 301–305: *играчи домаћег тима који су одлично играли, подигао је руку у којој је држао телеграм, младић који има нови рачунар*, итд.).

Кинески језик је типичан примјер језичке структуре коју у страној литератури називају *left-branching* (Huang, 1998: 15), односно језик у коме преовладавају конструкције које се „гранају налијево” (илустративно упућујући на структуру дрвета која представља синтаксички шаблон у анализи). Луст, Хуанг, Ћијен и остали аутори истичу да је лијева позиција описа у односу на главну ријеч специфичан случај конструкције код зависних односних реченица и зависних реченица које испуњавају функцију адвербијала (Lust; Chien et al., 1996: 11). Неки од типичних примјера ове врсте грешака узрокованих трансфером су:

a) 没有书我们不需要。(ХСК 3, 3Г)

/Méiyǒu shū wǒmen bù xūyào/

дп: немати + књига + ми + не + требати

нз: Нема књига које нама не требају.

пр: 没有我们不需要的书。

/Méiyǒu wǒmen bù xūyào de shū./

дп: немати + ми + не + требати + ст. парт. de + књига

b) 我喜欢一个姑娘我已经认识。(ХСК 4, 4Г)

/Wǒ xǐhuān yīgè gūniáng wǒ yǐjīng rènshi./

дп: ја + свиђати се + један + класификатор + дјевојка + ја + већ + познавати

нз: Свиђа ми се једна дјевојка **коју већ познајем**.

пр: 我喜欢一个我已经认识的姑娘。

/Wǒ xǐhuān yīgè wǒ yǐjīng rènshi de gūniáng./

дп: ја + свиђати се + један + класификатор + ја + већ + познавати + ст. парт. de + дјевојка

У кинеском језику се концепти предмодификују и стога би овакве реченице, гдје се концепт постмодификује, биле неправилне. Такође, у процесу предмодификације на кинеском језику потребно је користити структуралну партикулу 的 /de/, која се позиционира између модификације и главне ријечи (или фразе).

Чест случај су били и примјери дословних превода, имитирања конструкција односних реченица из српског језика уз, најчешће, кориштење замјеница:

a) 一个人谁喝咖啡不会觉得咖啡贵。(ХСК 5, 4Г)

/Yīgè rén shéi xīhuān hē kāfēi bù huì juéde kāfēi guì./

дп: један + класификатор + човјек + ко + свиђати се + пити + кафа + не + моћи + мислити + кафа + скупа

нз: Човјек **који воли кафу** не мисли да је кафа скупа.

пр: 一个喜欢喝咖啡的人不会觉得咖啡贵。

/Yīgè xīhuān hē kāfēi de rén bù huì juéde kāfēi guì./

дп: један + класификатор + свиђати се + пити + кафа + ст. парт. de + човјек + не + моћи + мислити + кафа + скупа

b) 大自然是原因为什么我们存在。(ХСК 4, 3Г)

/Dà zìrán shì yuányīn wèishéme wǒmen cúnzài./

дп: природа + јесте + разлог + што + ми + постојати

нз: Природа је разлог **што постојимо**.

пр: 大自然是我们存在的原因。

/Dà zìrán shì wǒmen cúnzài de yuányīn./

дп: природа + јесте + ми + постојати + ст. парт. de + разлог

У кинеском језику нису потребне релативне ријечи да би се модификација у форми зависне клаузе понашала као модификатор. Потребно је, као и са осталим композицијама атрибута, пратити фиксни шаблон: предмодификовати (са једном ријечју, синтагмом или клаузом), додати структуралну партикулу 的 /de/, која служи као спона између предмодификације и главне ријечи, те додати главну ријеч.

3.4.4. Глаголске и придјевске допуне у кинеском језику

У граматичи кинеског језика допуна подразумијева ријеч или синтагму која се везује за глаголе или придјеве и допуњава њихово значење, а допуне су у кинеском језику најчешће постмодификујући елементи, односно позиционирани иза елемента на који се односе. Кинески језик има релативно развијен систем допуна, јер се оне користе као постмодификатори који упућују на трајање, квантитет, степен, резултат, смјер, могућност радње, или илуструју стање или број (Li & Cheng, 2011: 271). Комплементи у

таквим конструкцијама увијек долазе иза главне ријечи, а структурална партикула 得 /de/ најчешће стоји између главне ријечи и допуне (ибидем: 272).

Рецимо, аутори наводе примјере придјева или глагола и њима припадајућих допуна (ибидем):

- 全多了 /ānquán duō le/ дп: сигурно, сигурност + много + парт. за гл. вид le (**много** сигурније) (стр. 271),
- 写对 /xiě duì/ дп: писати + тачно (**тачно** написати) (стр. 273),
- 跑得快 /pǎo dé kuài/ дп: трчати + ст. парт. de + брзо (**брзо** трчати) (стр. 284).

Изнад поменуте допуне на кинеском језику се у српском језику не би третирале као допуне¹¹⁵ него као адвербијали. На примјеру ових допуна у кинеском језику можемо видјети да, када се преводје на српски језик, иначе постпозициониране допуне на кинеском би се у српском језику природно могле наћи испред елемента који описују.

Ове грешке са допунама готово увијек су се дешавале у случају модификације глагола, па је било тако примјера попут:

a) 他很好了解中国文化。(ХСК 4, 4Г)

/Tā hěn hǎo liǎojiě Zhōngguó wénhuà./

дп: он + јако + добар/-а/-о + познавати + Кина + култура

нз: Он **јако добро** познаје кинеску културу.

пр: 他中国文化了解得很好。

/Tā zhōngguó wénhuà liǎojiě dé hěn hǎo./

дп: он + Кина + култура + познавати + ст. парт. de + јако + добар/-а/-о

b) 他好学汉语。(ХСК 3, 2Г)

/Tā hào xué hànyǔ./

дп: он + добар/-а/-о + учити + кинески језик

нз: Он **добро** учи кинески језик.

пр: 他汉语学得好。

/Tā hànyǔ xué de hǎo./

дп: он + кинески језик + учити + ст. парт. de + добар/-а/-о

c) 他漂亮唱。(ХСК 2, 2Г)

/Tā piàoliang chàng./

¹¹⁵ Поимање концепта допуне у српском и кинеском језику је различито. Допуњавање у српском језику подразумијева посебан синтаксички однос, онај зависни, који се успоставља између глагола и именског израза, тако да глагол својим лексичкосемантичким потенцијалом отвара мјесто номиналној допуни како би се њоме употпунио, допунио или проширио његов садржај (нпр., вјерује у *успјех*, спреман је за *полазак*, чекају *на поштару*). У српском језику разликујемо именичке, номиналне и прилошке, те адвербијалне допуне. Објекат је у српском основна номинална допуна (Пипер et al., 2005, 483–484).

дп: он + лијеп/-а/-о + пјевати

нз: Он **лијепо** пјева.

пр: 他唱得漂亮。

/Tā chàng dé piàoliang./

дп: он + пјевати + ст. парт. de + лијеп/-а/-о

Дакле, у оваквим случајевима глаголи (али и придјиви који врше функцију главног дијела предиката) се постмодификују увођењем структуралне партикуле 得 /de/ иза које долази глаголска допуна у форми ријечи, фразе или клаузе. Предмодификовати глагол могуће је једино ако се користи друга структурална партикула, партикула 地 /de/ (која се позиционира између адвербијала и глагола) (Li & Cheng, 2011: 134), али се она не користи за увођење глаголске допуне.

Још једна форма негативног трансфера била је очигледна у стратегијама избјегавања структура са допунама за могућност, најчешће одричних облика таквих допуна, од стране информаната на вишим годинама студија. Подсјећамо, према одређеним ауторима „ученици избјегавају кориштење одређених језичких структура које сматрају тешким, због разлика између матерњег и циљног језика. У таквим случајевима, утицаји матерњег језика нису видљиви у ономе што ураде (грешке), него у ономе што не ураде (изостављање)” (Ellis, 1994: 304). Та је појава била изразито честа у сфери допуна за могућност гдје су умјесто додавања таквих допуна студенти користили кинески модални глагол 能 /néng/ *моћи*, по угледу на српски језик, дајући овим изразима потпуно друго значење:

d) 我不能看他。(ХСК 3, 3Г)

/Wǒ bù néng kàn tā./

дп: ја + не + моћи + гледати + он

нз: **Не могу** да га видим (пронађем).

пр: 我看不到他。

/Wǒ kàn bù dào tā./

дп: ја + гледати + не + успјети, стићи + он

e) 他的妹妹不能找我。(Без ХСК, 2Г)

/Tā de mèimei bùnéng zhǎo wǒ./

дп: он + ст. парт. de + млађа сестра + не + моћи + тражити, наћи + ја

нз: Његова млађа сестра ме **није могла** пронаћи.

пр: 他的妹妹找不到(着)我。

/Tā de mèimei zhǎo bù dào (zháo) wǒ./

дп: он + ст. парт. de + млађа сестра + тражити + не + успјети, стићи

Када би се у овим случајевима користио глагол 能 /néng/ *моћи* умјесто одговарајуће допуне, као у неким примјерима из корпуса, значење би било да се радње нису оствариле јер „није било услова за” остваривање (Ye & Wu, 2001: 134). Насупрот томе, правилно кориштење допуне носи значење немогућности да се дође до одређеног резултата. На примјер, прва реченица „我不能看他” /Wǒ bùnéng kàn tā/ (дп: ја + не + моћи + видјети + он) прије би се на српски превела као *Не могу да га гледам*, а не у намјераваном значењу (*гледао сам, а нисам га видио*).

Трансфер у сфери допуна у смислу реда ријечи се посебно одразио на конструкцију глаголских или придјевских допуна у кинеском језику у компаративним, односно поредбеним реченицама. Правила из српског језика су се непотребно примјењивала у овој врсти реченица на кинеском, па су тако информанти писали, примјера ради:

a) 他比我多高。(Без ХСК, 2 Г)

/Tā bǐ wǒ duō gāo./

дп: он + у односу на, од + ја + много, више, пуно + висок/-а/-о

нз: Он је од мене **много виши**.

пр: 他比我高得多。

/Tā bǐ wǒ gāo de duō./

дп: он + у односу на, од + ја + висок/-а/-о + ст. парт. de + много

b) 苹果比香蕉多贵。(ХСК 2, 2Г)

/Píngguǒ bǐ xiāngjiāo duō guì./

дп: јабука + у односу на, од + банана + много, више, пуно + скуп/-а/-о

нз: Јабука је од банане **много скупља**.

пр: 苹果比香蕉贵得多。

/Píngguǒ bǐ xiāngjiāo guì dé duō./

дп: јабука + у односу на, од + банана + скуп/-а/-о + ст. парт. de + много

c) 他比我好唱。(ХСК 3, 3Г)

/Tā bǐ wǒ hǎo chàng./

дп: он + у односу на, од + ја + добро + пјевати

нз: Он у односу на мене **боље пјева**.

пр: 他比我唱得好。

/Tā bǐ wǒ chàng dé hǎo./

дп: он + у односу на, од + ја + пјевати + ст. парт. de + добар/-а/-о

И у овим случајевима је такође једино правилно да глагол буде прије допуне, а да између њих буде позиционирана структурална партикула 得 /de/ као спона. У кинеском језику овако фиксиран ред ријечи је неминовност у постизању правилности израза и комуникативног циља.

3.4.5. Пресликавање падежних конструкција; конструкције датива и акузатива

У српском језику конструкције са дативом се користе када постоји потреба да се искаже семантичко обиљежје директивности – усмјерености, упућености радње. Датив се у српском језику може остваривати као слободан падежни облик или као падеж везан приједлогом (према, ка и сл.) (Пипер et al., 2005). У кинеском језику се падежне конструкције не изражавају морфосинтаксичком промјеном ријечи него посебним стратегијама реда ријечи, додавања глагола, именица или препозиција (Starosta & Shi, 1985). Конкретно везано за датив, препозиција 给 /gěi/ је кључна за различите варијације дативних конструкција у кинеском језику (Teng 1975; T. Tang 1979; Li & Thompson, 1981 према Huang & Ahrens, 1999: 1). Језички трансфер из J1 био је присутан код конструкција које су везане за транзитивне глаголе и дупле објекте у којима се на српском језику тражи датив индиректног објекта. Неки примјери из корпуса показују да су информанти задржали изворну линеаризацију из српског језика (у којем се иначе ослања на морфолошку промјену ријечи у сврху добијања облика датива) без додатака елемената који упућују на дирекцију радње, а који су неопходни на кинеском језику. Подсјећања ради, аутори Хуанг и Ахренс наводе три основна приједлога за дитранзитивне конструкције (Huang & Ahrens, 1999: 1):

- а. глагол + ИО + ДО (конструкција са дуплим објектом)
- б. глагол + ДО + 给 /gěi/ + ИО (给 /gěi/ после ДО)
- с. глагол + 给 /gěi/ + ИО + ДО (постглаголски 给 /gěi/).

Препозиција 给 /gěi/ у одређеним случајевима може бити замијењена и препозицијама 对 /duì/, 对于 /duìyú/, 向 /xiàng/, 为 /wèi/ итд. (Li & Cheng, 2011: 120–121). Примјери из корпуса у којима је присутан утицај из J1 су следећи:

- а) 小伙子不用姑娘买花。(ХСК 3, 3Г)

/Xiǎohuǒzǐ bù yòng gūniáng mǎi huā./

дп: младић + не + требати + дјевојка + купити + цвијет

нз: Младићи **не треба дјевојкама** да купују цвијеће.

пр: 小伙子不用给姑娘买花。

/Xiǎohuǒzǐ bù yòng gěi gūniáng mǎi huā./

дп: младић + не + требати + препозиција gěi (одн. дати) + дјевојка + купити + цвијет

- б) 我买礼物我的妈妈。(ХСК 2, 2Г)

/Wǒ mǎi lǐwù wǒ de māma./

дп: ја + купити + поклон + ја + ст. парт. de + мама

нз: Ја купујем поклон **мојој мами**.

пр: 我买礼物给我的妈妈。

/Wǒ mǎi lǐwù gěi wǒ de māmā./

дп: ја + купити + поклон + препозиција gěi (одн. дати) + ја + ст. парт. de + мама

с) 钱总经理马大为介绍一下公司的情况, (ХСК 3, 4Г)

/Qián zǒng jīnglǐ Mǎ Dàwéi jièshào yīxià gōngsī de qíngkuàng, .../

дп: Тиен + главни менаџер + Ма Давеи (име) + представити + фирма + ст. парт. de + ситуација

нз: **Главни менаџер Тиен је Ма Давеију** представио ситуацију у фирми, ...

пр: 钱总经理给马大为介绍一下公司的情况,

/Qián zǒng jīnglǐ gěi Mǎ Dà Wéi jièshào yīxià gōngsī de qíngkuàng, .../

дп: Тиен + главни менаџер + препозиција gěi (одн. дати) + Ма Давеи (име) + представити + фирма + ст. парт. de + ситуација

У реченицама гдје морамо приказати међуоднос између субјекта и двоструких објеката, увијек је потребно ставити препозицију пред индиректни објекат да би реченица била правилна. Нешто рјеђе су се дешавале и грешке које укључују друге препозиције, гдје је искориштена правилна препозиција, али није правилан ред ријечи – односно, реченица је структурисана по угледу на реченицу из српског, нпр.:

д) 他的行为对父母非常好。 (ХСК 4, 4Г)

/Tā de xíngwéi duì fùmǔ fēicháng hǎo./

дп: он + ст. парт. de + понашање + препозиција duì (одн. према) + родитељи + веома + добро

нз: Његово понашање **према родитељима** је веома добро.

пр: 他对父母的行为非常好。

/Tā duì fùmǔ de xíngwéi fēicháng hǎo./

дп: он + препозиција duì (одн. према) + родитељи + ст. парт. de + понашање + веома + добар/-а/-о

е) 他很严格对学生。 (ХСК 4, 4Г)

/Tā hěn yángé duì xuéshēng./

дп: он + јако + строг + препозиција duì (одн. према) + ученик

нз: Он је јако строг **према ученицима**.

пр: 他对学生很严格。

/Tā duì xuéshēng hěn yángé./

дп: он + препозиција duì (одн. према) + ученик + јако + строг/-а/-о

У оваквим конструкцијама, гдје имамо међуоднос субјекта и објекта за који је потребно користити препозицију да би се исказао одређени контекст, препозициона синтагма увијек ће ићи прије предиката.

У категорији објекта био је препознат и утицај J1 у погледу објекатског акузатива (акузатив у функцији објекта уз прелазне глаголе; Пипер et al., 2005: 200), конкретно

акузатива који се на српском језику формира са приједлогом *за*, на кинеском 为 /wèi/. У овим случајевима се такође радило о неправилној линеаризацији за кинески језик, нпр.:

f) 我想租一间房子为他们。(ХСК 3, 3Г)

/Wǒ xiǎng zū yī jiān fángzi wèi tāmen./

дп: ја + хтјети + изнајмити + један + класификатор + стан + препозиција wèi (одн. за) + они

нз: Ја хоћу да изнајмим један стан **за њих**.

пр: 我想为他们租一间房子。

/Wǒ xiǎng wèi tāmen zū yī jiān fángzi./

дп: ја + хтјети + препозиција wèi (одн. за) + они + изнајмити + један + класификатор + стан

g) 我买了一个礼物为他。(ХСК 2, 2Г)

/Wǒ mǎile yīgè lǐwù wèi tā./

дп: ја + купити + асп. парт le + један + класификатор + поклон + препозиција wèi (одн. за) + он

нз: Купила сам један поклон **за њега**.

пр: 我给/为他买了一个礼物。

/Wǒ gěi/wèi tā mǎile yīgè lǐwù./

дп: ја + препозиција gěi (одн. дати) / препозиција wèi (одн. за) + купити + асп. парт le + један + класификатор + поклон

h) 我担心为她。(Без ХСК, 3Г)

/Wǒ dānxīn wèi tā./

дп: ја + бринути + препозиција wèi (одн. за) + она

нз: Ја се бринем **за њу**.

пр: 我为她担心。

/Wǒ wèi tā dānxīn./

дп: ја + препозиција wèi (одн. за) + она + бринути

Као и у ситуацијама изнад, за правилан израз на кинеском језику потребно би било препозициону конструкцију користити прије главног предикатског дијела, односно глагола у реченици.

Инструментал српског језика је такође један од падежа који је био узрок неправилних конструкција на кинеском језику, посебно када говоримо о инструменталу „карактеристичних појединости” (дјевојка са плавим очима, човјек са сиједом брадом) (Пипер et al., 2005: 257) или инструменталу „средства/оруђа” (сијече хљеб ножем, пише оловком) (ибид: 260). Корпус је обиловао примјерима у којима су информанти искористили кинески везник 跟 /gēn/ (са) позиционирајући га у кинеску реченицу као што би то учинили са приједлогом С(А) на српском језику у конструкцији са инструменталом:

i) 小伙子跟长头发进了教室。(XCK 5, 4Г)

/Xiǎohuǒzǐ gēn chǎng tóufǎ jìnle jiàoshì./

дп: младић + са + дуг/-а/-о + коса + ући + асп. парт. le + учионица

нз: Младић **са дугом косом** је ушао у учионицу.

пр: 长头发的小伙子进了教室。

/Chǎng tóufǎ de xiǎohuǒzǐ jìnle jiàoshì./

дп: дуг/-а/-о + коса + ст. парт. de + младић + ући + асп. парт. le + учионица

j) 她跟一千马克买了整个院子。(XCK 5, 4Г)

/Tā gēn yīqiān mǎkè mǎile zhěnggè yuànzi./

дп: она + са + један/-а/-о + хиљада + марка + купити + асп. парт. le + цио/-ла/-ло + двориште

нз: Она је **са 1 000 марака** купила цијело двориште.

пр: 她用一千马克买了整个院子。

/Tā yòng yīqiān mǎkè mǎile zhěnggè yuànzi./

дп: она + користити + један/-а/-о + хиљада + марка + купити + асп. парт. le + цио/-ла/-ло + двориште

k) 我没有习惯吃跟筷子。(XCK 3, 3Г)

/Wǒ méiyǒu xíguàn chī gēn kuàizi./

дп: ја + не (за прошло вријеме) + навићи + јести + са + штапићи

нз: Ја нисам навикао **јести са¹¹⁶ штапићима**.

пр: 我没有习惯用筷子吃饭。

/Wǒ méiyǒu xíguàn yòng kuàizi chī fàn./

дп: ја + не (за прошло вријеме) + навићи + користити + штапићи + јести

Дакле, када желимо да уведемо мотив нечијих „карактеристичних појединости” (нпр. *дјевојка са плавим очима*), нећемо користити превод српског приједлога *СА* у кинеској конструкцији, него ћемо просто ту синтагму *плаве очи* увести као стандардну предмодификацију (плаве очи + ст. парт. de + дјевојка).

Ако, с друге стране, имамо тај мотив оруђа/средства, потребно је користити глагол 用 /yòng/ *користити* (*Основни речник кинеског језика*, 2010: 423) и то у позицији испред главног глагола у предикату.

3.4.6. Приједлози

Приједлози у српском језику стоје *испред* одређених падежних облика самосталних ријечи и служе за означавање њиховог односа према другим ријечима у реченици, конкретно се односећи на просторни однос (*пред кућом*), временски однос (*у прољеће*), на односе узрока, поређења, циља, заједнице, намјене (*због болести, са*

¹¹⁶ По правилу се инструментал оруђа употребљава без приједлога *са*, осим у ријетким приликама изузећа (Пипер et al., 2005: 710) што је правило које се у колоквијалном говору врло често прекрши те овдје имамо случај (не јединствен у корпусу) да је информант пренио неправилну структуру конструкције инструментала из српског у кинески језик.

својим друговима, ради дјете...) (Станојчић и Поповић, 1992: 119). У кинеском језику приједлози имају функције које се односе на могућности упућивања на објекат (跟 /gēn/ са; 对 /duì/ према/ка; 给 /gěi/ препозиција која упућује на правац радње, индиректни објекат; 对于 /duìyú/ према, ка итд.), формирање пасивне конструкције (被 /bèi/, 叫 /jiào/, 让 /ràng/, 给 /gěi/), изузећа елемената (除 /chú/, 除了/chúle/ осим, мимо), начин (按照 /ànzhào/, 根据 /gēnjù/ према, у складу са) (Li & Cheng, 2011: 116–117). Као што видимо, концепт тога шта је приједлог као врста ријечи знатно се разликује између ова два језика. У кинеском језику просторни однос се не исказује приједлозима него тзв. ријечима за положај (Li & Cheng, 2011: 17–26) или локативним или фразама правца (Li & Thompson, 1981: 390–414) (које у себи садрже ријечи за положај односно оно што Ли и Томпсон називају локативне партикуле). Тзв. ријечи за положај су, нпр., 上 /shàng/ (горе), 下/xià/ (доље), 前 /qián/ (испред), 里 /lǐ/ (унутра) и слично, а велики број једносложних именица овог типа може добити своју двосложну верзију додавањем префикса 以 /yǐ/ или 之 /zhī/ или суфикса 边 /biān/ или 面 /miàn/.¹¹⁷ Структура локативне фразе јесте (Li & Thompson, 1981: 390): 在 /zài/¹¹⁸ + именичка синтагма + локативна партикула (ријеч за положај). Локација се може изразити и без глагола, односно само комбинацијом именичка синтагма + ријеч за положај, и то у оним случајевима када фраза локације заузима почетну позицију у реченици, као нпр. (Li & Thompson, 1981: 396): 墙上挂着一幅画 /Qíáng shàng guàzhe yī fú huà./ дп: зид + на/изнад + висити + партикула за гл. вид + један/-а/-о + класификатор + слика; На зиду виси једна слика.

Дакле, у случају кинеског језика локативна партикула (односно она ријеч која се, када се преведе на српски језик, сматра приједлогом) постпозиционирана је у односу на именичку синтагму која је просторни оријентир. С друге стране, приједлог је у српском језику, као што смо рекли на почетку, готово увијек испред падежног облика самосталне ријечи са којом означава просторни однос. Утицај такве језичке навике из

¹¹⁷ Додавање суфикса или префикса не мијења суштинско значење основне именице. Модерни мандарински се све више удаљава од карактеристика једносложних морфема које су одлика класичног кинеског језика, другим ријечима – морфеме у модерном кинеском језику су врло често двосложне (Li & Thompson, 1981: 392). Додавањем суфикса на једносложну именицу локалитета добијамо могућност да та, сада двосложна, именица може да обавља функцију и адвербијала, нпр. 您里边坐。/Nín libian zuò./ ви + унутра + сјести / Ви унутра сједите. (Li & Cheng, 2011: 21).

¹¹⁸ У, на – у кинеском језику ријеч 在 /zài/ је глагол који упућује на постојање или локацију (Li & Cheng, 2011: 35).

J1 у смислу реда ријечи у реченици произвео је многе примјере неправилних конструкција на кинеском језику:

a) 以上桌子有地图。(ХСК 2, 2Г)

/Yǐshàng zhuōzi yǒu dìtú./

дп: изнад + сто + имати + мапа

нз: **Изнад** стола је мапа.

пр: 桌子的上面有一张地图。

/Zhuōzi de shàngmiàn yǒu yī zhāng dìtú./

дп: сто + ст. парт. de + изнад + имати + један + класификатор + мапа

b) 旁边门是两个姑娘。(ХСК 3, 3Г)

/Pángbiān mén shì liǎng gè gūniáng./

дп: поред + врата + бити + два + класификатор + дјевојка

нз: **Поред** врата су двије дјевојке.

пр: 门旁边站着两个姑娘。

/Mén pángbiān zhàn zhe liǎng gè gūniáng./

дп: врата + поред + стојати + асп. парт zhe + два + класификатор + дјевојка

У српском језику је „изнад стола” и „испред врата”, али, дословно преведено, у кинеском језику би било „сто изнад”, „врата испред”.

Друга врста грешака везаних за препозиције се може сматрати семантичко-синтаксичком категоријом. Претходно смо појаснили да се категорије врста ријечи између два језика не подударају у овој сфери, а студенти су, преко превода, поменуте ријечи за положај или глагол 在 /zài/ (који упућује на постојање или локацију) аутоматски категорисали у приједлоге, а затим имитирали структуру реченице каква би била на српском језику. Погледајмо примјере:

c) 我们去上公共汽车站。(ХСК 2, 2Г)

/Wǒmen qù shàng gōnggòng qìchēzhàn./

дп: ми + ићи + на + аутобуска станица

нз: Ми **идемо на** аутобуску станицу.

пр: 我们去公共汽车站。

/Wǒmen qù gōnggòng qìchēzhàn./

дп: ми + ићи + аутобус + станица

d) 我们要来在北京。(Без ХСК, 3Г)

/Wǒmen yào lái zài Běijīng./

дп: ми + хтјети + доћи + у + Пекинг

нз: Ми хоћемо да **дођемо у** Пекинг.

пр: 我们要来北京。

/Wǒmen yào lái Běijīng./

дп: ми + хтјети + доћи + Пекинг

е) 我们去在图书馆。(ХСК 2, 2Г)

/Wǒmen qù zài túshūguǎn./

дп: Ми + ићи + у + библиотека

нз: Ми **идемо** у библиотеку.

пр: 我们去图书馆。

/Wǒmen qù túshūguǎn./

дп: ми + ићи + библиотека

Језичка навика у српском је да се каже *ићи на станицу*, али тај приједлог *на* у овом случају се у кинески језик не може уводити. Ту долази до једне врсте концептуалног трансфера. С друге стране, код кориштења глагола 在 /zài/ *постојати* (гл.); *на*, у, код (приједлог) (*Основни речник кинеског језика*, 2010: 444–445) неправилно је користити га у комбинацији са глаголима 来 /lái/ *доћи* или 去 /qù/ *отићи* просто из разлога што глагол 在 /zài/ подразумејева статичност – *већ бити, постојати, налазити се негдје*. Такође, ако глагол 在 /zài/ није главни глагол предиката у реченици, он онда мора да се користи у некој другој функцији, што искључује могућност да се нађе директно иза главног глагола предиката.

3.4.7. Посебне врсте предиката

У српском језику главни реченични конституенти свих субјекатско-предикатских реченица су субјекат и предикат (Станојчић и Поповић, 1992: 208). Међутим, и у оквиру субјекатско-предикатских реченица постоје различити типови, од којих је један, који је био изразито чест извор трансфера у кинески језик, реченични тип са тзв. копулативним предикатом (нпр. *Јасна је паметна*). Копулативним предикатом се може називати реченична структура у којој предикат има два дијела: пошто се ради о приписивању одређене особине субјекту, она је изречена придјевом, а веза субјекатског појма и те особине прецизирана је глаголом „јесам – бити” у личном облику (ибидем).

У кинеском језику реченице у којима је придјев предикат немају копулу односно спону у виду глагола *бити*, односно 是 /shì/ (Li & Cheng, 2011: 242; Li, 1990 према Arcodia, 2014: 7). Придјеви могу стојати самостално у функцији предиката (Li & Cheng, 2011: 340), или евентуално бити комбиновани са прилозима који упућују на степен (很 /hěn/ *јак*о, *веома*, 非常 /fēicháng/ *јак*о, *веома*, 特别 /tèbié/ *посебно*, 相当 /xiāngdāng/ *изразито*, 十分 /shífēn/ *потпуно*, и сл. према Li & Cheng, 2011: 341).

Глагол *бити*, односно 是 /shì/, може се комбиновати са придјевом у сврху предиката једино онда када је тај придјев дио конструкције са 的 /de/ (Li & Cheng, 2011: 452), или ако се ради о намјерном наглашавању, гдје глагол 是 /shì/ у том случају мора бити посебно акцентован односно наглашен при изговору (ибидем: 569). Дакле, осим у посебним ситуацијама наглашавања, придјев као предикат у реченици треба да стоји самостално, или, још и чешће, у комбинацији са неким прилогом који указује на степен. Иако је то правило које се у настави потенцира од, практично, прве лекције, језички трансфер у овој сфери је ипак био изразито чест на свим нивоима језичке компетенције студената:

a) 她是很漂亮。(Без ХСК, 1Г)

/Tā shì hěn piàoliang./

дп: она + бити + јако + лијепа

нз: Она **је** јако лијепа.

пр: 她很漂亮。

/Tā hěn piàoliang./

дп: она + веома + лијепа

b) 里的衣服是贵。(ХСК 3, 2Г)

/Nàlǐ de yīfú shì guì./

дп: тамо + ст. парт. de + одјећа + бити + скупа

нз: Одјећа оданде **је** скупа.

пр: 那里的衣服很贵。

/Nàlǐ de yīfú hěn guì./¹¹⁹

дп: Тамо + ст. парт. de + одјећа + јако + скупа

c) 素食主义者是聪明。(ХСК 5, 4Г)

/Sùshí zhǔyìzhě shì cōngmíng./

дп: вегетеријанска храна + присталица + бити + паметан

нз: Вегетеријанци **су** паметни.

пр: 素食主义者很聪明。

/Sùshí zhǔyìzhě hěn cōngmíng./

дп: вегетеријанска храна + присталица + јако + паметан

Дакле, у кинеском језику, ако је придјев главни дио предиката реченице, није потребно стављати глагол 是 /shì/ односно *бити*. За природнији језички израз потребно је само додати му одређени прилог који упућује на степен.

¹¹⁹ Прилог 很 hěn често стоји испред предикатског придјева у потврдној реченици, не нужно упућујући на степен особине него „као премодификатор који неутралише компаративну вриједност” коју придјев без тог модификатора има (Lü, 1980 према Argcodia, 2014: 8). Односно, реченица без прилога 很 hěn, као премодификатора придјева који је главни дио предиката, најчешће упућује на компарацију.

Још једна врста грешке која се релативно често појављивала, а везана је за предикатске конструкције, тиче се глагола *имати* и то у специфичном контексту разговора о годинама. У српском језику та субјекатско-предикатска конструкција мора садржати глаголски дио предиката у виду глагола *имати* у личном облику (нпр. Јасна *има* 12 година). У кинеском језику фразе које се састоје од броја и класификатора могу да функционишу самостално у предикату, односно без глагола, а таква врста конструкције се поготово користи онда када се изражавају нечије године (Liu et al., 2002: 124).

а) 她有二十三岁。(ХСК 3, 3Г)

/Tā yǒu èrshísān suì./

дп: Она + имати + двадесет три + година.

нз: Она **има** двадесет и три године.

пр: 她二十三岁。

/Tā èrshísān suì./

дп: она + двадесет три + година.

Стога, када говоримо о годинама нечијег живота, не треба да уводимо глагол у предикат. У овим случајевима фраза *број + класификатор* испуњава функцију предиката.

3.4.8. Везник *и*, односно 和 /hé/

У категорији везника посебно се истакао везник *и*, који се у српском језику категорише у категорију тзв. правих везника, заслужних за конструкцију напоредних односа у реченици, а могу да повезују и ријечи у реченици и реченице у сложеној реченици (Станојчић и Поповић, 1992: 120). Први превод везника *и* на кинески језик за наше информанте, у настави и литератури, јесте кинески везник 和 /hé/.

Међутим, кинески везник 和 /hé/ има синтаксичку одлику повезивања искључиво именица, замјеница, именичких синтагми, глагола или глаголских синтагми, те придјева. У сврху повезивања одређених глагола или реченичних клауза користе се други везници на кинеском (Li & Cheng, 2011: 126–127), који се на српски језик ипак могу превести и везником *и*, због специфичне ситуације синтаксичких могућности тог везника у српском језику. Стога овакве примјере можемо сврстати и у категорију семантичко-синтаксичког трансфера.

а) 请问，葡萄酒多少钱和在这里可以买吗？(ХСК 3, 3Г)

/Qǐngwèn, pútáojiǔ duōshǎo qián hé zài zhèlǐ kěyǐ mǎi ma?/

дп: Извините, вино + колико + новца + и + у + овдје + моћи + купити + партикула за упитне реченице

нз: Извините, колико кошта вино **и** да ли се овдје може купити?

пр: 请问, 葡萄酒多少钱? 在这里可以买吗?

/Qǐngwèn, pútáojiǔ duōshǎo qián? Zài zhèlǐ kěyǐ mǎi ma?/

дп: Извините, вино + колико + новца? У + овдје + моћи + купити + упитна партикула ма?

У српском језику се ове двије реченице могу повезати везником *и*, али је у кинеском језику природније да се реченице раставе, односно да свака буде питање за себе јер захтијевају различите одговоре. Могуће је увести и неки други везник који би се превео на српски језик као *осим тога*, уз *то*, али сматрали смо да је битно да поменемо и овакав примјер као једну појаву другачијег језичког понашања у односу на српски језик.

b) 我生气和说: 你必须参加聚会! (ХСК 4, 3Г)

/Wǒ shēngqì hé shuō: Nǐ bìxū cānjiā jùhuì!/

дп: Ја + љутити се + и + рећи: ти + морати + присуствовати + журка

нз: Наљутила сам се **и** рекла: ти мораш бити на журци!

пр: 我生气地说: 你必须参加聚会!

/Wǒ shēngqì de shuō: Nǐ bìxū cānjiā jùhuì!/

дп: ја + љутито + ст. парт. de + рећи: ти + морати + присуствовати + журка

Потребно је, дакле, бити пажљив у процјени тога које категорије унутар реченице састављамо одређеним везником, да бисмо знали који би требало да се искористи у одређеној ситуацији. Иако се на српски језик неколико њих преводи као *и*, то не значи да су на кинеском језику ти везници међусобно замјењиви.

3.4.9. Изостављање субјекта

Типични облик предикатске реченице у српском јесте субјекатско-предикатска реченица, у којој постоји носилац ситуације, означен субјектом, а који са предикатом конгруира у лицу, броју и роду. Када говоримо о личним глаголима, онима који морфолошки разликују прво, друго и треће лице (једнине и множине), битно је рећи да се у функцији предиката они појављују у облицима који експлицитно упућују на категорије лица. Стога у српском језику постоје реченице у којима субјекат не мора бити експлицитно изречен, него се он подразумева: Иди! (= *Ти иди!*) (Станојчић и Поповић, 1992: 238–239).

Мора се рећи да и у кинеском језику постоје такозване *реченице без субјекта* (无主句), које се користе када актер радње није познат, није га потребно помињати или

када је нејасно ко чини радњу, у одређеним случајевима глаголско-објекатских синтагми које могу да стоје независно као реченица, када се обраћа ширем аудиторијуму, када се наређује, у идиомима и слоганима, те када говоримо о времену или дајемо неку уопштену изјаву (Li & Cheng, 2011: 354–356). Међутим, ако говоримо о реченици у изолацији, реченици непознатог контекста, субјекат је у кинеском језику од круцијалног значаја јер је у супротном реченица подложна разним интерпретацијама. Дешавало се да информанти не наведу субјекат у кинеској реченици онда када то не би урадили ни у реченици на српском, јер би се у српском језику субјекат подразумевао или могао увидјети преко облика личног глагола који обавља функцију предиката:

а) 什么时候去中国?

/Shénme shíhòu qù Zhōngguó?/ (Без ХСК, 1Г)

дп: шта, које + вријеме + ићи + Кина

нз: Када **идемо** у Кину?

пр: 我们什么时候去中国?

/Wǒmen shénme shíhòu qù Zhōngguó?/

дп: ми + шта, које + вријеме + ићи + Кина

б) 从来不知道她的打算是什么。(ХСК 3, 3Г)

/Cónglái bu zhīdào tā de dǎsuàn shì shénme./

дп: никада + не + знати + она + ст. парт. de + план + бити + шта

нз: Никада **не знам** шта су њени планови.

пр: 我从来不知道她的打算是什么。

/Wǒ cónglái bu zhīdào tā de dǎsuàn shì shénme/

дп: ја + никада + не + знати + она + ст. парт. de + план + бити + шта

Ове реченице, у изолацији од контекста, могле би бити збуњујуће. Само са субјектом на првој позицији унутар реченице добијамо пунију слику и контекст.

3.4.10. Граматички род

Српски језик има граматичку категорију рода именица која је изражена у разликама заснованим на разликовању полова бића у природи (па је тако именица *отац* = мушког рода, именица *мајка* = женског рода, а именица *дијете* = средњег рода). Оно што је одлика српског језика јесте чињеница да и именице са значењем предмета или појава такође имају ознаке рода према наставку којим се у свом основном облику (ном. јед.) завршавају. На примјер, именица *зид* је мушког рода, *трава* женског и сл. (Станојчић и Поповић, 1992: 70). Граматички род именица које означавају предмете или појаве подразумејева да ће и замјенице које се односе на ту именицу бити у датом роду. Насупрот томе, кинески језик нема категорију граматичког рода (Farris, 1988:

280–281) те се она не огледа ни у систему замјеница (Whorf, 1956 према Farris, 1988: 282). Стога, за разлику од српског, у кинеском језику ће се за предмете и појаве користити замјеница средњег рода, никако мушког или женског.

a) 我电脑也不太贵。我买他的时候，只花了三百马克。(ХСК 4, 3Г)

/Wǒ diànnǎo yě bù tài guì. Wǒ mǎi tā de shíhòu, zhǐ huāle sānbǎi mǎkè./

дп: ја + рачунар + такође + не + превише + скуп. Ја + купити + он + ст. парт. de + вријеме, само + потрошити + асп. парт le + три стотине + марка

нз: Ни мој рачунар није скуп. Када сам га куповао, потрошио сам само триста марака.

пр: 我电脑也不太贵。我买它的时候，只花了三百马克。

/Wǒ diànnǎo yě bù tài guì. Wǒ mǎi tā de shíhòu, zhǐ huāle sānbǎi mǎkè./

дп: ја + рачунар + такође + не + превише + скуп. Ја + купити + оно + ст. парт. de + вријеме, само + потрошити + асп. парт le + три стотине + марка

b) 那时候咖啡很苦，不过我还是把她喝了。(ХСК 5, 4Г)

/Nà shíhòu kāfēi hěn kǔ, bùguò wǒ hái shì bǎ tā hēle./

дп: оно, то + вријеме + кафа + јако + горка, међутим + ја + ипак + преп. ba + она + попити + парт. за гл. вид le

нз: Тада је кафа била јако горка, али сам је ипак попила.

пр: 那时候咖啡很苦，不过我还是把它喝了。

/Nà shíhòu kāfēi hěn kǔ, bùguò wǒ hái shì bǎ tā hēle./

дп: оно, то + вријеме + кафа + јако + горка, међутим + ја + ипак + преп. ba + оно + попити + асп. парт. le

Информантима је било природно да за неживе објекте, у овом случају компјутер и кафу, користе карактере који носе карактеристике 他 /tā/ [+ за мушки род] или 她 /tā/ [+ за женски род]. У кинеском језику се неживим објектима не додјељују родови у језичком смислу.

3.4.11. Аспектуална партикула 了 /le/

Један од највећих изазова за ученике и наставнике мандаринског кинеског језика јесте кориштење (али и поимање) партикуле 了 /le/ (Zhu, 2019). Јасно је да изузетак нисмо ни ми, србофони говорници, чији матерњи језик има изразито богат систем временских глаголских облика, што се неминовно пројектује у ученички међујезик.

У случају српског језика Станојчић и Поповић кажу: „У српском језику, у зависности од тога да ли се радња, односно стање, приписује некоме или нечему за вријеме у прошлости, садашњости или будућности, глаголски облици ће имати различите *завршетке*” (Станојчић и Поповић, 1992: 101). Трансформације глаголских облика се у српском језику, дакле, најчешће свде на морфолошке промјене завршетака глагола, што су уједно и индикатори времена. Управо ту долазимо до појашњења

језичког трансфера опаженог у овој сфери, гдје су информанти погрешно идентификовали структуралну граматичку партикулу 了 /le/ као суфикс којим се исказује прошло вријеме. Заправо, та партикула само указује на вид свршености, не искључиво на вријеме.

Вријеме и (глаголски) вид се често помињу у истом контексту, али су то два различита концепта (Zhu, 2019: 1; Li & Thompson, 1981). Партикула 了 /le/, између осталог, може да означава свршени вид или упућује на појаву свршености радње (Zhu, 2019: 7), а може да се користи у ситуацијама које упућују на прошлост, садашњост или будућност (Li & Cheng, 2011: 424). Међутим, та карактеристика да 了 /le/ означава свршени глаголски вид, прва која се научи или помене везано за ову партикулу у настави, наведе многе студенте да је поистовјећују искључиво са прошлим временом те да је додају уз сваки глагол када желе да говоре о прошлости, користећи је практично као еквивалент глаголског завршетка у српском језику. Заправо, вријеме радње се у кинеском језику најчешће изражава помоћу именица, прилога или синтагми које упућују на вријеме, док партикуле аспекта или вида указују на различите фазе радње (Li & Cheng, 2011: 403). Оваква врста трансфера заправо није јединствен случај – одраније постоје истраживања која се тичу тзв. Aspect Hypothesis односно хипотезе глаголског вида, гдје су истраживачи тврдили да ће еволуција учениковог разумијевања времена и глаголског вида у циљном језику бити рефлексија њихових асоцијација у овим сферама из раније научених језика (Одлин, 2005: 12–14). Неки од примјера из корпуса који нам указују на трансфер у овој сфери су:

а) 我们上大学的时候，她是了漂亮。(Без ХСК, 2 Г)

/Wǒmen shàng dàxué de shíhòu, tā shì le piàoliang./

дп: ми + бити на + универзитет + ст. парт. de + вријеме, она + бити + асп. парт. le + лијеп/-а/-о

нз: Када смо били на универзитету, она **је била** лијепа.

пр: 我们上大学的时候，她很漂亮。

/Wǒmen shàng dàxué de shíhòu, tā hěn piàoliang./

дп: ми + бити на + универзитет + ст. парт. de + вријеме, она + јако + лијеп/-а/-о

б) 他是了我的好朋友。(ХСК 2, 3Г)

/Tā shì le wǒ de hǎo péngyǒu./

дп: он + бити + асп. парт. le + ја + ст. парт. de + добар/-а/-о + пријатељ

нз: Он **је био** мој добар пријатељ.

пр: 那时候¹²⁰，她是我的好朋友。

/Nà shíhòu, tā shì wǒ de hǎo péngyǒu./

¹²⁰ Један од приједлога могућих превода на кинески.

дп: оно, то + вријеме, он + бити + ја + ст. парт. de +добар/-а/-о + пријатељ

У кинеском језику глагол бити одн. 是 /shì/ није глагол акције, те партикула за свршени вид глагола 了 /le/ не може стојати иза њега (Li & Cheng, 2011: 33). Осим тога да ли је у питању глагол акције или не, Ли и Томпсон тврде да се партикула 了 /le/ не може стављати иза глагола који описују стања или немају јасну ограниченост трајања (not bounded) (Li & Thompson, 1981: 203–202). У складу с тим, погледајмо и сљедеће примјере грешака:

c) 他觉得了我们不一样。(ХСК 4, 3Г)

/Tā juéde le wǒmen bù yīyàng./

дп: он + мислити + асп. парт. le + ми + не + исти/-а/-о

нз: Он **је мислио** да ми нисмо исти.

пр: 因为那时候他是我的老师¹²¹, 他觉得我们不一样。

/Yīnwèi nà shíhòu tā shì wǒ de lǎoshī, tā juéde wǒmen bù yīyàng./

дп: јер + оно, то + вријеме + он + бити + ја + ст. парт. de + учитељ, он + мислити + ми + не + исти/-а/-о

d) 我爱了她。(Без ХСК, 3Г)

/Wǒ ài le tā./

дп: ја + вољети + асп. парт. le + она

нз: Ја **сам волио** њу.

пр: 我们一起上学的时候, 我爱她。

/Wǒmen yīqǐ shàngxué de shíhòu, wǒ ài tā./

дп: ми + заједно + бити на + школа + ст. парт. de + вријеме, ја + вољети + она

Када желимо да изразимо прошлост на кинеском језику, то радимо најприје лексичким елементима, прилозима или именицама које означавају вријеме, а за пунији контекст можемо уводити и клаузе у дескриптивном својству. Користити само аспектуалну партикулу 了 /le/ није довољно за изражавање времена, нити се та партикула може понашати као суфикс глагола који упућује на прошло вријеме.

3.4.12. Класификатори

Грешке услед изостављања елемената прије свега се тичу веома честог изостављања класификатора за именице. Класификатори у кинеском језику су ријечи које, према Ли и Томпсон, „морају” стојати заједно са бројем, нпр. (一 /yī/ један, 半 /bàn/ пола, 十 /shí/ десет) и/или показном замјеницом (这 /zhè/ овај, 那 /nà/ онај, 哪 /nǎ/

¹²¹ Један од приједлога могућих превода на кинески.

који) или неким тзв. квантификаторима (попут 整 /zhěng/ цио/-ла/-ло, 几 /jǐ/ колико/неколико, 某一 /mǒu yī/ неки, 每 /měi/ сваки) испред одређене замјенице (Li & Thompson, 1981: 104). У писаној продукцији наших информаната наишли смо на много примјера таквих грешака односно случајева изостављања класификатора, од којих су репрезентативни:

a) 只有一地方没有那么多波黑人。 (ХСК 4, 4Г)

/Zhīyǒu yī dìfāng méiyǒu nàme duō Bōhēi rén./

дп: само + имати + један/-а/-о + мјесто + немати + тако + много + Босанац

нз: Има само **једно мјесто** на ком нема тако пуно Босанаца.

пр: 只有一个没有那么多波黑人的地方。

/Zhīyǒu yīgè méiyǒu nàme duō Bōhēi rén de dìfāng./

дп: само + имати + један/-а/-о + класификатор + немати + тако + много + Босанац + ст. парт de + мјесто

b) 这人不喜欢喝茶。 (ХСК 2, 2Г)

/Zhè rén bù xǐhuān hē chá./

дп: овај/-а/-о + човјек + не + свиђати се, вољети + пити + чај

нз: **Овај човјек** не воли да пије чај.

пр: 这个人不喜欢喝茶。 /Zhè ge rén bù xǐhuān hē chá./

дп: овај/-а/-о + класификатор + човјек + не + свиђати се, вољети + пити + чај

Када на кинеском језику наводимо количину нечега, потребно је да користимо класификатор за одређену именицу између тог броја и саме именице. У кинеском језику је неправилно да се директно иза броја стави именица.

3.4.13. 把 /bǎ/ реченице

Конструкције 把 /bǎ/ реченица су генерално веома једноставне; неко опште правило јесте да се директни објекат ставља одмах иза препозиције 把 /bǎ/ а испред глагола (Li & Thompson, 1981: 463). Разлог таквог деранжирања стандардне реченице, односно SVO (subject – verb – object/субјекат – глагол – објекат) поставке лежи у неколико разлога. Прије свега, фокус се усмјерава на то *шта* се дешава, као резултат неке радње, са објектом (Ross & Ma, 2014: 122). У многим граматикама, када се говори о овом типу реченице, најчешће се говори о кориштењу 把 /bǎ/ конструкције у смислу *одлагања* или *одстрањивања* неке ствари (у литератури на енг. *disposal* према Li & Thompson, 1981: 466; Ross & Ma, 2014: 122) или само простог утицања на објекат на такав начин да ће то произвести неки резултат (Li & Cheng, 2011: 461). Оваква конструкција реченице у те сврхе није нешто што је блиско особи чији је матерњи језик

српски (нити је сродно са другим језицима које најчешће познају) те се чини као да, и онда када за то има повода, студенти избјегавају ту структуру. На примјер:

a) 我放了桌子上的蛋糕在冰箱里。(Без ХСК, 3Г)

/Wǒ fàngle zhuōzi shàng de dāngāo zài bīngxiāng lǐ./

дп: ја + ставити + асп. парт. le + сто + на + ст. парт. de + торта + у + фрижидер + унутра

нз: **Ја сам ставио торту са стола у фрижидер.**

пр: 我把桌子上的蛋糕放在冰箱里。

/Wǒ bǎ zhuōzi shàng de dāngāo fàng zài bīngxiāng lǐ./

дп: ја + препозиција bǎ + сто + на + ст. парт. de + торта + ставити + у + фрижидер + унутра

b) 我很喜欢巴金的小说，我翻译成这篇课文塞语。(ХСК 3, 3Г)

/Wǒ hěn xǐhuān Bā Jīn de xiǎoshuō, wǒ fānyì chéng zhè piān kèwén sāi yǔ./

дп: ја + јако + свиђати се/вољети + Ба Ђин + ст. парт. de + есеје, ја + превести + постати (завршен производ) + овај/-а/-о + класификатор + есеј + српски

нз: Ја јако волим Ба Ђинове новеле, **превео сам овај текст на српски.**

пр: 我很喜欢巴金的小说，我把这篇课文翻译成塞语。

/Wǒ hěn xǐhuān Bā Jīn de xiǎoshuō, wǒ bǎ zhè piān kèwén fānyì chéng sāi yǔ./

дп: ја + јако + свиђати се/вољети + Ба Ђин + ст. парт. de + есеје, ја + препозиција bǎ + овај/-а/-о + класификатор + есеј + превести + постати (завршен производ) + српски

С обзиром на то да радње из примјера имају одређени резултат, односно да се услед радње десило нешто са објектом радње, најисправније, и у духу језика, било би користити конструкције 把 /bǎ/ реченица.

3.4.14. Структурална партикула 的 /de/

У дијелу истраживања под називом *Композиција атрибута* (2.4.3) говорили смо о томе да је за атрибуте у кинеском језику карактеристично постојање структуралне партикуле 的 /de/ која служи као спона између предмодификације и главног дијела (Li & Cheng, 2011: 254). Структурална партикула 的 /de/ се, дакле, налази испред именице коју описује, односно главног дијела израза (Li & Cheng, 2011: 254; Ross & Ma, 2014: 48). Постоје ситуације у којима се ова партикула не мора нужно користити, као нпр. када се говори о националности (美国人 /Měiguó rén/ Американац) и слично (Ross & Ma, 2014: 51), али су такви случајеви изузетак од правила.

У српском језику је могуће премодификовати именицу (*лијена дјевојка, стар човек*), односно стварати именски израз од њеног зависног и главног дијела без додатних граматичких елемената, али је могуће имати и комбинацију са неконгруентним постпонираним структурама (*кључеви од стана, дјевојка дуге косе* и сл.

према Пипер et al., 2005: 47). Настоји се да се информантима, управо због разлике међу језицима, већ од првих лекција потенцира другачија позиција модификатора у односу на именицу, као и неопходна партикула 的 /de/ и њена позиција у кинеском језику. Међутим, на примјеру нашег корпуса испоставило се да је изостављање ове партикуле, која није својствена њиховом матерњем или другом језику, ипак релативно честа појава:

a) 我爸爸贷款买很贵车。(ХСК 3, 3Г)

/Wǒ bàba dàikuǎn mǎi hěn guì chē./

дп: ја + тата + дићи кредит + купити + јако + скуп/-а/-о + ауто

нз: Мој тата је дигао кредит да купи **јако скуп ауто**.

пр: 我爸爸贷款买很贵的车。

/Wǒ bàba dàikuǎn mǎi hěn guì de chē./

дп: ја + тата + дићи кредит + купити + јако + скуп/-а/-о + ст. парт. de + ауто

b) 我发现刚进来人没有借书证, (ХСК 4, 4Г)

/Wǒ fāxiàn gāng jìnlái rén méiyǒu jiè shū zhèng, .../

дп: ја + открити + управо + ући + доћи + човјек + немати + чланска карта за изнајмљивање књига, ...

нз: Открио сам да **човјек који је управо** ушао нема чланску карту, ...

пр: 我发现刚进来的人没有借书证,

/Wǒ fāxiàn gāng jìnlái de rén méiyǒu jiè shū zhèng, .../

дп: ја + открити + управо + ући + доћи + ст. парт. de + човјек + немати + чланска карта за изнајмљивање књига, ...

Да би се предмодификација правилно увела у реченицу, у атрибутој функцији, потребно је да иза ње стоји структурална партикула 的 /de/. У српском језику такав концепт не постоји, стога је ово релативно честа грешка све док студенти ту партикулу не аутоматизују у својој продукцији.

3.5. Анализа статистичких података

У анализи ћемо кренути од прве сфере коју смо обрађивали, односно лексичког трансфера. Као што можемо видјети из приложене табеле, укупан број грешака изазваних лексичким трансфером прелази број од 450, што је незнатно више од 40% од укупног броја грешака изазваних трансфером уопште (1139). Погледајмо табелу:

Табела статистичких података везана за категорију лексичког трансфера

Укупан број грешака изазваних трансфером: 1 139 Укупан број лексичких грешака у корпусу: 456 (40.03% односно 40%)					
Категорије у којима се појавио лексички трансфер	Процентуална подјела по категоријама у односу на укупан број грешака (456)	Проценат појављивања грешке према години студија (од 100% укупног броја грешака)			
		I бр. грешака: 15 проценат од укупног броја грешака са ове године студија: 23%	II бр. грешака: 121 проценат: 30%	III бр. грешака: 204 проценат: 48%	IV бр. грешака: 116 проценат: 48%
а) Калкови (буквални преводи сложеница и фразема са српског језика)	38; 8.33%	-	10	17	11
б) Лажни синоними	267; 58.55%	10	89	101	67
в) Грешке колокација, односно комбинација ријечи	146; 32.01%	5	20	84	37
г) Погрешна врста ријечи	5; 1.09%	-	2	2	1

Приликом анализе корпуса примijeђено је да студенти прве године оклијевају или се уопште и не усуђују да много одступају од понуђеног у уџбенику – ријетко праве хипотезе о томе како би се нешто могло другачије рећи и не излазе из зоне комфора у смислу откривања или формирања нових ријечи. Од укупно 163 рада са прве године који су узети у обзир за анализу, у сфери лексичког трансфера било је идентификовано само 15 грешака, и то унутар двије категорије – погрешне колокације и лажни синоними. Наравно, није занемарљива ни чињеница да су радови прве године краћи од радова осталих година (у просјеку 55 карактера по раду). Студенти не само да су ограничени вокабуларом, него и у смислу синтаксичких вјештина, па је самим тим и прилика за слободније изражавање било знатно мање него на осталим годинама.

Ситуација са информантима на другој години је, за разлику од прве, у потпуности била другачија. Прије свега, било је више информаната у тој категорији, а самим тим и радова (преко 350 радова у корпусу су радови студената друге године). Из анализе се да закључити да је са порастом компетенције, са разноврснијим вокабуларом у односу на претходну годину, те са напреднијим знањем граматичких правила студентима било

лакше упустити се у сопствене покушаје изражавања, независне од онога што намеће уџбеник или што је учено на часу.

Тај тренд се наставио и интензивирао на трећој години, гдје су информанти произвели преко 200 аутентичних радова у којима се нису устручавали од испробавања сопствених хипотеза у кинеском језику, ослањајући се на логику или осјећај из J1. Као што можемо да видимо из приложеног, иако је на трећој години било 100 радова мање него на другој, грешака је било скоро двапут више, што указује на то да је међујезик студената дозволио већу пермеабилност (пропустљивост) (Wang, 2009/2016).

Информанти четврте године произвели су најмање радова, али су њихови радови били најдужи (150 карактера по раду). Грешака је ипак било релативно много, што указује на исту тенденцију ослањања на позната правила из J1.

Сматрамо да су се информанти најчешће ослањали на J1 у оним ситуацијама када одређена лексичка јединица није аутоматизована, није често кориштена или им није природна, а не онда када им она није доступна или одраније позната. Погледајмо, затим, табелу статистике везане за синтаксички трансфер:

Табела статистичких података везана за категорију синтаксичког трансфера

Укупан број грешака изазваних трансфером: 1 139 Укупан број синтаксичких грешака у корпусу: 683 (59.96% односно 60%)					
Категорије у којима се појавио синтаксички трансфер	Процентуална подјела по категоријама у односу на укупан број грешака (683)	Дистрибуција појављивања грешке према години студија			
		I бр. грешака: 50 проценат од укупног броја грешака са ове године студија: 77%	II бр. грешака: 284 проценат: 70%	III бр. грешака: 224 проценат: 52%	IV бр. грешака: 125 проценат: 52%
Прилози и прилошке одредбе	125; 18.30%	7	58	38	22
Упитне реченице	27; 3.95%	2	12	11	2
Атрибутске конструкције	86; 12.59%	8	32	28	18
Глаголске и придјевске допуне	39; 5.71%	3	22	9	5

Поредбене реченице, грешке допунама у	50; 7.32%	-	31	13	6
Падежне конструкције	43; 6.29%	6	13	11	13
Приједлози	45; 6.58%	-	21	13	11
Грешке у предикатима, сувишни глаголи	74; 10.83%	2	27	39	6
Грешке са партикулом 了 /le/	34; 4.97%	-	11	12	11
Избјегавање 把 /ba/ конструкције	27; 3.95%	-	8	10	9
Изостављање партикуле 的 /de/	24; 3.51%	2	6	9	7
Изостављање класификатора	37; 5.41%	2	15	13	7
Изостављање субјекта	22; 3.22%	12	7	3	-
Везник 和 /hé/	40; 5.85%	3	18	13	6
Граматички род	10; 1.46%	3	3	2	2

Као и у случају са лексичким трансфером, прва година није произвела претјерано много грешака у синтаксичком смислу, док је корпус са друге, треће и четврте године обиловао грешкама изазваним трансфером из Ј1. Укупан број синтаксичких грешака изазваних трансфером из Ј1 износи 683 грешке, што је 60% од укупног броја свих грешака изазваних трансфером. Највећи број грешака десио се услед трансфера изазваног линеаризацијом, гдје су се студенти највише ослањали на синтаксичке вјештине из Ј1 (адвербијали, атрибутске конструкције, упитне реченице, приједлози и сл.). Друга највећа категорија синтаксичког трансфера била је непотребно уметање глагола у предикатске структуре, посебно глагола 是 /shì/ *бити*, а затим слиједе остале категорије које се тичу глаголских реализација, попут допуна, падежних конструкција, грешака са партикулом 了 /le/ и слично. Грешке изостављања и избјегавања одређених структура или елемената, индикативне за трансфер из Ј1, чине преко 10% од укупног броја синтаксичких грешака, што такође није занемарив

проценат. Остале категорије, попут концептуално погрешног поимања везника 和 /hé/ или граматичког рода, биле су нешто мање заступљене али ипак битне манифестације језичког трансфера из J1.

За детаљније тумачење оваквих резултата, значаја истраживања, те основаности почетних хипотеза, пређимо на закључак дисертације.

4. Закључак

У овом истраживању бавили смо се негативним трансфером из српског језика као матерњег језика у језичкој продукцији информаната на кинеском језику. Истраживање је започето 2019. године, када смо, стицајем посебних околности, били приморани да наставни процес спроводимо преко онлајн платформи. Тада смо, за потребе предмета Савремени кинески језик, донијели одлуку да студенти све четири године основних студија, као дио предиспитних обавеза, треба да пишу и постављају радове на онлајн едукативну платформу. Радови су били најчешће у форми есеја или дијалога, нешто рјеђе превода, а сви су били тематски везани за садржај који је обрађиван на часу, као и за уџбеник који је кориштен.

Идеја за истраживање нашла је спонтано; приликом прегледања радова са све четири године опажен је шаблон примјењивања одређених лексичких или синтаксичких карактеристика из српског језика у продукцији кинеског језика. Такве манифестације трансфера нису биле искључиво одлика једног информанта, једне теме или само једне језичке структуре, него једна универзална појава која нам је дала инспирацију за даље истраживање. Након одређеног броја прегледаних радова, почели смо формирати хипотезе за истраживање:

1) у првим фазама анализирања радова било је очигледно да је трансфер у одређеној мјери присутан на свим нивоима познавања циљног језика, односно кинеског језика – ниједна година није била изузетак;

2) чинило нам се да грешке присутне у међујезику студената нису у већини случајева узроковане искључиво незнањем граматичких правила кинеског језика, већ су последица интерференције или трансфера из српског или енглеског језика, односно да је највећи број грешака или неправилних језичких израза настао услед међујезичког утицаја;

3) дјеловало је, у почетној фази истраживања, као да студенти виших година имају мање проблема са трансфером, односно да се, како је расла њихова компетенција, смањивао број грешака изазваних трансфером;

4) негативни трансфер је примијећен како у сфери ортографије, тако и у сфери лексике, синтаксе, прагматике, стилистике и слично, што нас је навело на хипотезу о томе да негативни трансфер може да буде примијећен на свим лингвистичким нивоима без обзира на то да ли су језици типолошки слични или не.

Формулисање тих хипотеза била је почетна тачка истраживања, а у анализи коју смо спровели, која се сводила на анализу грешака и контрастивни метод поређења језичких структура, дошли смо до дјелимичног потврђивања хипотеза.

Прва хипотеза, да је трансфер присутан на свим нивоима познавања језика, потврђена је. Иако су, на примјер, информанти са прве године студија произвели много мање грешака у односу на информанте виших година студија, трансфер је ипак у одређеној дози био присутан. Било га је нешто више на синтаксичком нивоу, али ни лексички ниво није занемарив. Из нашег истраживања произилази да је међујезик студената друге, треће и четврте године много више пропустљив (пермеабилан), те да је с порастом компетенције у циљном језику дошло и до пораста тенденције испробавања сопствених хипотеза у језику (у смислу лексике) и ноншалантнијег, спонтанијег односа према комуникативној сврси језика у смислу да је преношење поруке било значајније од форме у којој се порука преноси. У радовима из корпуса очигледно је да постоји велика тенденција ослањања на структуре из J1, те што је дужи рад то је по правилу више примјера грешака изазваних трансфером.

Једна ствар која је опажена, а у овом се смислу мора поменути – постојали су информанти у чијим радовима никада није пронађена нити једна инстанца језичког трансфера. Такви информанти су у нашем случају били у мањини, али их је ипак било. Сигурно је да би било интересантно издвојити те информанте па пратити њихову усмену продукцију. С друге стране, радови одређеног броја информаната су обиловали грешкама насталим услед трансфера те, без обзира на покушаје интервенције предавача у току наставног процеса како би се одређене грешке спријечиле, интензитет грешака се не би смањивао.

Друга хипотеза формулисана приликом прегледања радова била је да је узрок већине грешака у писаној продукцији интерлингвалног типа. У случају нашег корпуса и истраживања можемо сматрати да је и та хипотеза потврђена. Укупан број неправилних структура у корпусу износи 1 412 грешака, а даљом анализом је утврђено да се код чак

1 139 грешака може наћи разлог да се грешка припише негативном језичком трансферу (око 80% од укупног броја грешака). Остале грешке, које не можемо приписати овој врсти међујезичког утицаја, тичу се неправилног реда ријечи или кориштења одређених граматичких елемената или структура гдје је очигледан узрок грешке непознавање граматичких правила. У лексичком смислу, то су биле најчешће пермутације кинеских карактера на основу истог изговора, изостављање једног од карактера из двосложних ријечи, погрешан шаблон дуплирања глагола или придјева и слично.

Трећа хипотеза била је да ће се, како расте компетенција у циљном језику, смањивати и интензитет језичког трансфера. Ова хипотеза је на основу нашег детаљнијег истраживања дјелимично потврђена. Фреквенција појављивања грешака узрокованих трансфером се појачавала из године у годину у смислу броја грешака, али мора се поменути и чињеница да је на другој и трећој години студија био укључен већи број информаната као и радова. Када погледамо статистику по годинама, на нивоу прве и друге године број грешака изазваних синтаксичким трансфером износи око 70–77% на основу укупног броја грешака по години, а број лексичких грешака изазваних трансфером је око 23–30%. Међутим, на трећој и четвртој години проценат синтаксичких грешака трансферног типа је око 50%, али је лексичких грешака више, процентуално 42–48%. Дакле, могло би се рећи да се стицањем компетенције у синтаксичким вјештинама трансфер постепено смањивао, али да трансфер у лексичком смислу није имао исту тенденцију опадања.

Четврта хипотеза тичала се становишта да трансфер може да утиче на све лингвистичке нивое, без обзира на типолошку сличност језика. Одређени аутори сматрају да ће се трансфер више одразити у циљном језику ако је изворни језик трансфера њему типолошки сличан (нпр. Jarvis, 2000; Williams & Hammarberg, 1998; De Angelis & Selinker, 2001; Cenoz, 2001). Међутим, то не значи да трансфер не може бити уобичајена појава у међујезику ученика ако не постоје типолошке сличности између језика (Jarvis & Pavlenko, 2008). Одређени кинески лингвисти чак тврде да типолошка и системска разлика између кинеског са једне и било ког индоевропског језика са друге стране доноси чешћу или интензивнију појаву негативног језичког трансфера (Du & Wu, 2018). Резултати нашег истраживања показују управо то да је та тврдња истинита. Информанти су се умногоме ослањали на правила из већ познатих језичких система, па отуд и тако велики проценат грешака изазваних трансфером. Начелно сматрамо да је трансфер могућ на свим лингвистичким нивоима, али пошто смо се у раду бавили искључиво лексичким и синтаксичким областима не можемо потврдити ту хипотезу.

Стога, остаје нам да кажемо да смо у оквиру нашег истраживања успјели да дјелимично потврдимо ову хипотезу.

Иако су почетне хипотезе истраживања дјелимично или у потпуности потврђене, сматрамо да постоје одређени аспекти истраживања који се могу сматрати за ограничења у оквиру овог рада.

Прије свега, рећи ћемо нешто о ограничењима везаним за корпус и учеснике. Одлуком да анализирамо радове које смо прикупљали у току два семестра двије различите академске године довели смо се у ситуацију да можемо само дјелимично да испратимо процес развоја ученичког међујезика, те процес фосилизације одређених структура или елемената. Група информаната са којима смо радили није била хомогена ни у једном смислу – имали смо ту различите нивое компетенције, године студирања, информанте који су живјели у Кини, почетнике у учењу без икаквог предзнања, те самим тим једну групу од скоро 80 информаната потпуно различитих карактеристика. С обзиром на то да смо радили посматрање у релативно кратком периоду од два семестра а не једно лонгитудинално истраживање, добили смо само пресјек стања, гдје није било лако увидјети развој ситуације или како се одвијају процеси фосилизације. Једна позитивна ствар рада са овако великом групом јесте то што им је свима матерњи језик исти, а то је риједак случај код оваквих истраживања везаних за кинески језик.

Друго ограничење је легитимност студентских радова, јер, као што смо раније поменули, било је студената код којих уопште није било примјера језичког трансфера. С обзиром на то да је у периоду продукције и прикупљања корпуса актуелан био рад од куће, упитна је помоћ рачунара, разних рјечника и слично.

Треће ограничење јесте потенцијални утицај енглеског језика као другог страног језика (J2). Постоји могућност да је у одређеним сферама изворни језик трансфера био енглески, а не српски језик. То би, међутим, значило да се одређена категорија енглеског и српског језика подудара у синтаксичком или лексичком смислу. Стога би за такву врсту тројезичког истраживања било потребно много више контролисаних услова истраживања и интеракције са студентима, посебно интеракције током или непосредно одмах након продукције, како би информант сам могао дати суд о кориштењу одређене структуре. С обзиром на то да смо ми прво одређени период прикупљали корпус па тек онда започели истраживање, сумњамо да би ретроактивно информисање о узроцима неправилних реченица дало праве резултате. Конкретније и непосредно сарађивање са информантима је потенцијално и једна препорука за нека будућа истраживања у овом правцу.

Контрастивна анализа коју смо понудили, а која пружа увид у потенцијална проблематична мјеста приликом усвајања кинеског језика из перспективе србофоних говорника, није базирана на пуком претпостављању тога шта би та мјеста могла бити, него на резултатима анализе грешака из корпуса. Стога, сматрамо да смо кроз оквир контрастивне анализе, теорије о међујезику те анализе грешака успјели дати релативно користан преглед ситуације постојања и манифестације негативног језичког трансфера из перспективе србофоних говорника. Идентификација, класификација и анализа грешака коју смо спровели могла би да послужи као оријентир у педагошке сврхе, а са сазнањима о конкретним и реалним препрекама у учењу могли бисмо кроз наставни процес помоћи студентима у томе да се број таквих грешака редукује, или да се барем спријечи њихова фосилизација. Педагошке импликације овог истраживања могле би имати практичну примјену у смислу пружања смјерница наставницима или ауторима дидактичког материјала. Овакве би иновативније перспективе могле допринијети да настава кинеског језика за србофоне говорнике буде ефикаснија и сврсисходнија.

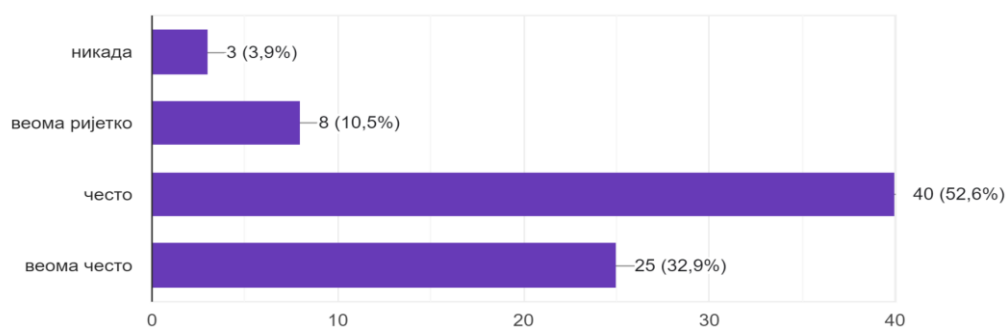
Негативни језички трансфер јесте био разлог неправилне језичке продукције, односно интерференција из матерњег је на неки начин отежала процес учења кинеског језика. С друге стране, ова врста феномена указује на постојање специфичних, софистицираних међујезичких веза које се креирају у међујезику ученика приликом учења циљног језика. Те нам везе могу рећи много о томе како људски ум и језик сарађују у процесу усвајања нових апстрактних ствари и концепата, на које се стратегије ослањамо када наиђемо на непознату препреку у језичком смислу, те која својства српског језика, као матерњег, у нашој језичкој свијести имају тако дубок траг да се по инерцији појављују у језичком изражавању, како свјесно, тако и несвјесно.

5. Анкетирање информаната

У трећем дијелу дисертације можемо погледати резултате анкете која је спроведена са студентима који су учествовали у стварању корпуса. Од укупно 78 студената, њих 76 је приступило анкети (97%). Циљ анкетирања био је да добијемо повратну информацију од информаната у вези са језичким трансфером. Иако је од самог процеса прикупљања корпусног материјала прошао одређени временски период, сматрали смо да би било значајно да се и информанти овог истраживања изјасне по овом питању, барем онолико колико, из садашње перспективе, могу да се присјете овог феномена из личног искуства. Поставили смо укупно седам питања, а опције су биле да испитаници одаберу понуђене одговоре или да допишу сопствени одговор. Погледајмо резултате:

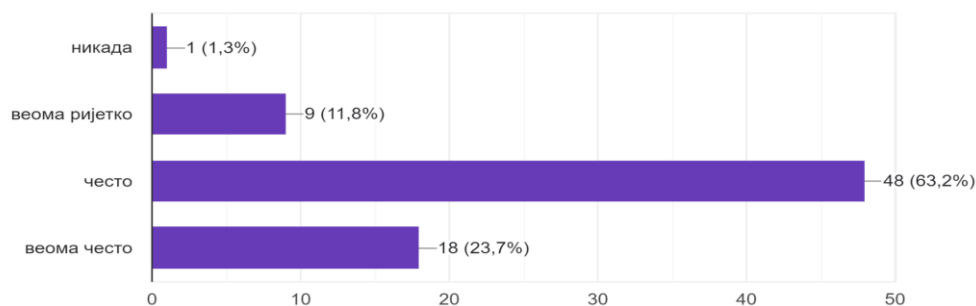
1. У процесу учења кинеског језика, често бих се ослањао на знања из других језика, како бих достигао комуникативни циљ:

76 одговора

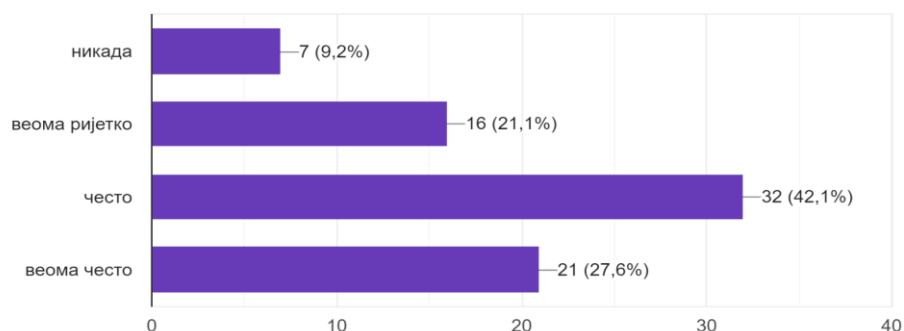


2. У продукцији кинеског језика, дешавало се да примијетим да сам несвјесно искористио форму из неког другог језика, нетипичну за кинески.

76 одговора

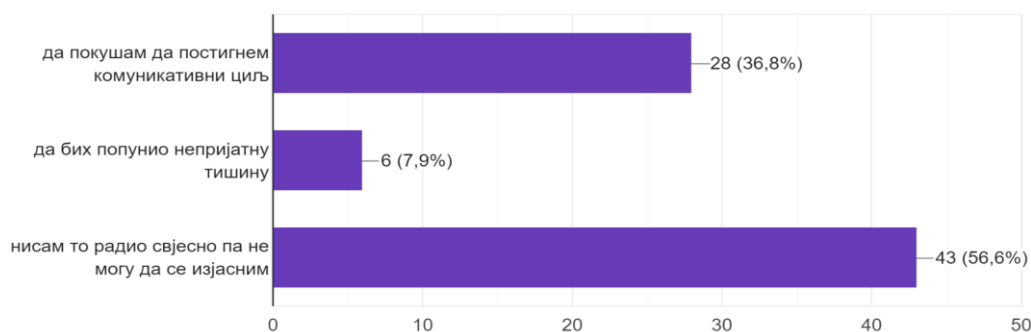


3. У продукцији кинеског језика, дешавало се да намјерно искористим конструкцију или ријеч из неког другог језика који познајем, (над...се да ће израз бити тачан на кинеском језику).
76 одговора



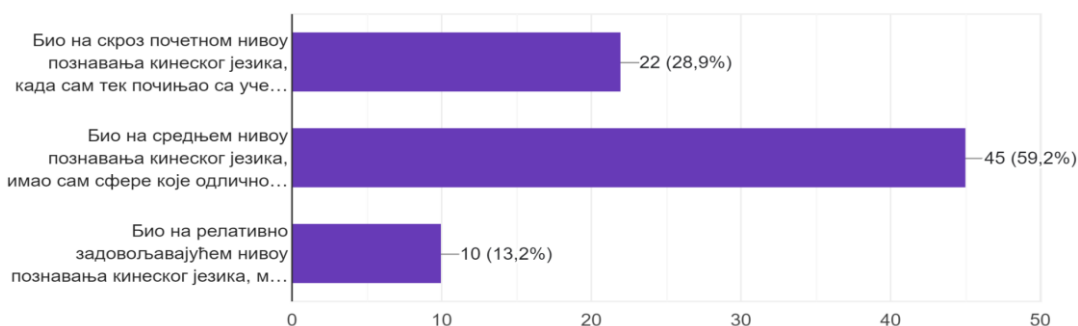
122

4. Када бих (намјерно или не) искористио неку конструкцију или ријеч из другог језика у продукцији кинеског (чак и ако би се после про...тење нетипично за кинески) то бих радио зато:
76 одговора



123

5. Имам осјећај да је утицај других језика у процесу продукције на кинеском био јачи онда када сам:
76 одговора



124

¹²² У загради, скраћен је дио „(надајући се да ће израз бити тачан на кинеском језику)“.

¹²³ У загради, скраћен је дио „(чак и ако би се после продукције испоставило да је такво кориштење нетипично за кинески)“.

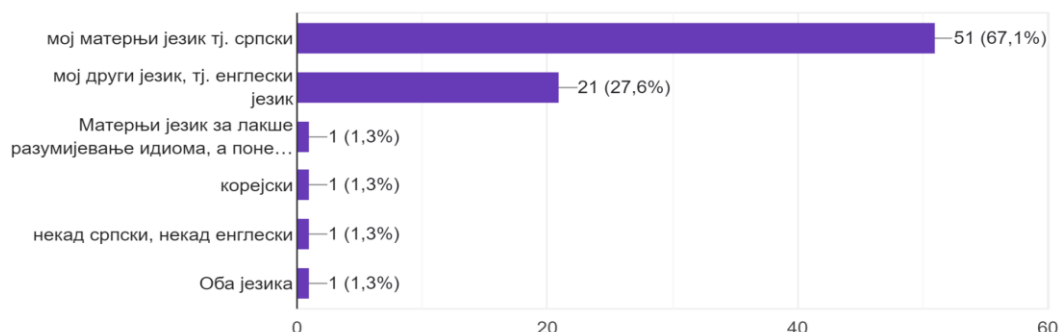
¹²⁴ Скраћене реченице у опцијама одговора гласе:

„Био на скроз почетном нивоу познавања кинеског језика, када сам тек почињао са учењем“

„Био на средњем нивоу познавања кинеског језика, имао сам сфере које одлично знам, али и сфере које још треба да научим“

6. У процесу продукције кинеског језика, мислим да сам се више ослањао на:

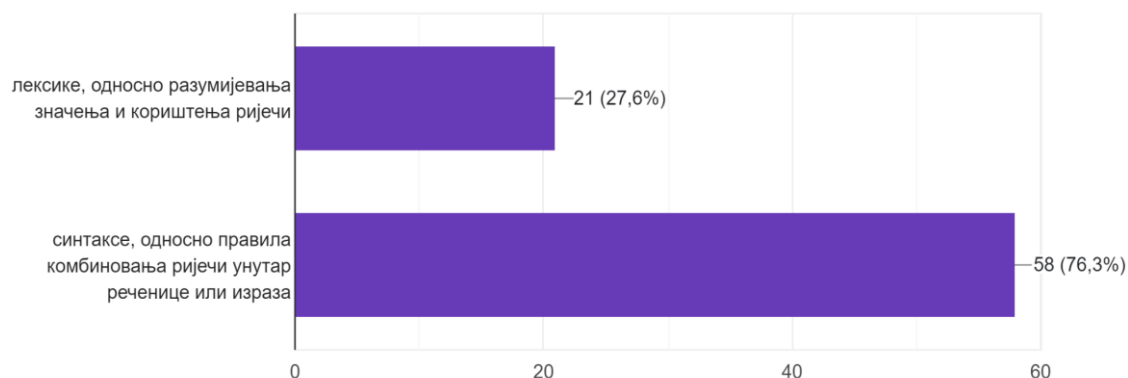
76 одговора



125

7. Мислим да се, мени лично, утицај српског или енглеског језика чешће осликава у сфери:

76 одговора



Одговори на питања у анкети у доброј мјери се подударају са нашим претпоставкама и потврђеним или дјелимично потврђеним хипотезама из истраживања. Прије свега, највећи број информаната признаје да се ослања на знања из других језика у процесу учења кинеског језика, а све у сврху достизања комуникативног циља (питање 1). Већина информаната поврђује да се такве ситуације дешавају несвјесно, односно да се често или врло често дешавало да накнадно примијете да је ненамјерно дошло до трансфера из других језика (питање 2). Преко 50 информаната, тј. скоро 70% испитаних, изјаснило се да често или врло често прибјегавају намјерном језичком трансферу у нади да ће одређени израз бити тачан и на кинеском језику (питање 3).

„Био на релативно задовољавајућем нивоу познавања кинеског језика, могао да лако остварим комуникацију”

¹²⁵ Студент је сам дописао одговор: „Матерњи језик за лакше разумијевање идиома, а понекад и за лакше разумијевање фиксних (патерна) облика попут 'све и да... ипак' 'иако... али' итд. С друге стране, енглески језик за специфичне фразе које и у свакодневној комуникацији користим на енглеском језику, нпр. 好久不见 или нпр. ланч пакет 盒餐 итд.”

Већина испитаника не може да објасни зашто се тај феномен језичког трансфера дешава у њиховом случају, јер је за њих то несвјестан процес. С друге стране, 40% њих сматра да је то резултат жеље да постигну комуникативни циљ у датом тренутку (питање 4). Највећи број информаната сматра да је језички трансфер био најинтензивнији на средњем нивоу познавања језика (питање 5), што потврђују и статистике нашег истраживања. Преко 60% испитаника сматра да језички трансфер долази из њиховог матерњег језика, а њих скоро 30% сматра да је изворни језик трансфера енглески језик (питање 6). Та нам информација може дати шири увид у међујезички однос српског – енглеског – кинеског језика у случају наших информаната, а то је поготово важно јер је тај међуоднос језика био пропратна дилема током овог истраживања. И за крај, већина студената, њих 76%, сматра да се језички трансфер у њиховом случају више манифестује у сфери синтаксе (питање 7), што такође показују резултати и статистике нашег емпиријског истраживања.

6. Литература

1. Adjemian, C.: On the Nature of Interlanguage System. *Language Learning* 26, 1976, str. 297–320
2. Al-Khresheh, M.: A Review Study of Interlanguage Theory, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 4, 2015, str. 124–131, 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.3p.123. датум последњег приступа: 12. 12. 2021.
3. Arcodia, G.: The Chinese adjective as a word class, *Word Classes*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014
<https://www.researchgate.net/publication/306326874> The Chinese adjective as a word class, датум последњег приступа: 2. 9. 2022.
4. Aronin, L.; Hufeiser B.: *The Exploration of Multilingualism: Development of research on J3, multilingualism and multiple language acquisition* (Aila Applied Linguistics Series), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009
5. Barbosa, M.R.: Conflicting Language Ideologies Concerning Bilingualism and Bilingual Education among Pre-Service Spanish Teachers in South Texas, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Faculdade de Letras, 2020 DOI: 10.1590/1984-6398202016837
6. Berndt, R.: Lexical contrastive analysis, *Brno studies in English (vol. 8)*, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, 2009, str. 31–36
7. Bi, J.W.; 比继万: 《跨文化交际与第二语言教学》、北京: 北京语言大学出版社, 2009/2017
8. Brown, H. D.: *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall, 2000
9. Bugarski, R.: *Jezici*, Beograd: Čigoja štampa XX vek, 2003
10. Burt, M. K.: Error Analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), 1975, str. 53–63. <https://doi.org/10.2307/3586012>, датум последњег приступа: 7. 7. 2021.
11. Cai, S.P.; 蔡淑萍: 试论母语文化负迁移对中介语石化现象的影响、《鹭江职业大学学报》(02) doi:10.19697/j.cnki.1673-4432.2001.02.016.、2001、str. 72–78.
12. Cao, Y.H.; 曹勇衡: 语言迁移与二语习得:回顾、反思和研究、《现代外语(04)》、2006、str. 431–433.
13. Celaya, M.L., Torras, M.R., & Vidal, C.P.: Short and mid-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production, *Eurosla Yearbook*, 1, 2001, str. 195–209.

14. Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U.: Cross-linguistic influence in third language acquisition: *Psycholinguistic perspectives*, Multilingual Matters, Clevedon, UK, 2001, str. 8–20
15. Cenoz J, Hufeisen B, Jessner U.: Towards Trilingual Education, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), 2001, str. 1–10
16. Cenoz, J.: The influence of bilingualism on multilingual acquisition: some data from the Basque Country, *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*, Universidade de Vigo, Galicia-Spain, 1997, Пpеузepo ca: <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/03/Cenoz.pdf>, датум посљедњег пpиступа: 4. 6. 2021.
17. Cenoz, J. Genesee F.: *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education* Multilingual Matters (Series), Toronto: Multilingual Matters, 1998
18. Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U.: Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition – Psycholinguistic Perspectives, Toronto: Multilingual Matters, 2001
19. Chang, H.-W.: The Acquisition of Chinese Syntax, *Advances in Psychology*, 1992, str. 277–311. doi:10.1016/s0166-4115(08)61895-6
20. Chao Y.R.: *A Grammar of Spoken Chinese*, Beijing: The Commercial Press, 1968/2011
21. Chomsky N.: *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: The MIT University Press, 1969
22. Chomsky, N.: A review of B. F. Skinner’s verbal behavior. *Language* 35, 1959, str. 26–57. doi10.2307/411334. датум посљедњег пpиступа: 5. 12. 2022.
23. Chomsky, N.: Deep Structure, Surface Structure, and Semantic Interpretation, *Studies on Semantics in Generative Grammar*, The Hague: Mouton, 1976
24. Chomsky, N.: *Linguistic theory*, London: Oxford University Press, 1966
25. Clark, A.G., & Lappin, S.: *Linguistic Nativism and the Poverty of the Stimulus*, Hoboken: John Wiley & Sons, 2011
26. Cook, V. J., Newson M.: *Chomsky’s Universal Grammar: An introduction*, Oxford: Blackwell Publishing, 2007
27. Corder S. P.: *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press, 1981
28. Corder S.P.: The significance of learner's errors, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (5) Berlin: De Gruyter Publishing House, 1967, str. 161–170
29. Corder, S. P.: *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press, 1982
30. Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of The English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1994
31. Das J. P.: *Verbal Conditioning and Behaviour*, Edmonton, Canada: Pergamon Press, 1969

32. De Angelis, G.: *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2007
33. De Angelis, G., & Selinker, L.: Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 2001, str. 42–58
34. De Sosir, F.: *Opšta lingvistika*, Beograd: Nolit, 1977
35. Dewaele, J. M.: Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 2001, str. 42–48
36. Ding, et al.; 丁声树等: 《现代汉语语法讲话》、北京: 商务印书馆文库, 1999
37. Đorđević, R.: *Uvod u kontrastiranje jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1987
38. Dragičević, R.: *Leksikologija srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2007
39. Du D., Wu C.X.; 牡丹、吴春相: 留学生汉语学习中的母语负迁移研究 《牡丹江大学学报》, 2018, doi:10.15907/j.cnki.23-1450.2018.04.014. датум посљедњег приступа: 11. 12. 2022.
40. Dulay, H., & Burt, M.: Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8.1, 1974, str. 129–136
41. Ellis, N. C.: Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, grammar, and meaning, *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, str. 122–139
42. Ellis, R. & Barkhuizen, G.: *Analysing Learner Language*, Oxford: Oxford University Press, 2005
43. Ellis, R.: *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*, Oxford: Blackwell, 1990
44. Ellis, R.: *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1997
45. Ellis, R.: *The study of second language acquisition*, Oxford: OUP, 1994
46. Ellis, R.: *Understanding Second Language Acquisition (Second Edition)*, Oxford: Oxford University Press, 1985
47. Farris, C. S.: Gender and Grammar in Chinese: With Implications for Language Universals. *Modern China*, 14(3), 1988, <http://www.jstor.org/stable/189320>, str. 277–308, датум посљедњег приступа: 19. 1. 2023.

48. Filipović R., Menac A.: Semantička adaptacija u Rječniku anglicizama u ruskom jeziku: teorija i primjena. *Croatica*, XXVI, br. 42–44, 1996, str. 111–124.
49. Fries, C. C.: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945
50. Frith, M. B.: Interlanguage Theory: Implications for the Classroom. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 13, 1978
<https://mje.mcgill.ca/article/view/7202>, датум посљедњег приступа: 14. 9. 2021.
51. Gass S., Selinker L.: *Language transfer in language learning*, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1992
52. Gass S., Selinker L.: *Second Language Acquisition*, New York & London: Routledge – Taylor and Francis Group, 2008
53. Greenbaum, S.: *The Oxford English Grammar*, London: Oxford University Press, 1996
54. Grosjean, F.: Another view of bilingualism, *Cognitive Processing in Bilinguals*. Hague: Mouton. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9), 1992, str. 51–62, датум посљедњег приступа: 19. 1. 2023.
55. Guo, M., Liu, J.X., Chen P.T.: A Case Study on the Effect of Chinese Negative Transfer on English Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 9 Finland: Academy Publisher, 2014, str. 1941–1947
56. Hammarberg, B.: Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 2001, str. 21–41
57. Han Y.X.; 韩玉雪: 中介语石化与母语负迁移、《现代语文 (语言研究版)》(11)、2007、str. 95–96
58. Han, Z. & Odlin, T.: *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2005
59. Han, Z., Tarone, E.: *Interlanguage: Forty Years Later*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014
60. Harris, Z.: Transfer Grammar, *International Journal of American Linguistics (Number 4)*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1954
61. Herdina, P., & Jessner, U. A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics, Clevedon, England: Multilingual Matters, 2002
62. Hu R., Chen J., Chen K.: The construction of a Chinese collocational knowledge resource and its application for second language acquisition. *Proceedings of COLING 2016, the 26th*

- International Conference on Computational Linguistics: Technical Papers*, Osaka, Japan, 2016, str. 3254–3263
63. Huang J., Li A., Li Y.: *The Syntax of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009
64. Huang, C.R., Ahrens, K.; 黄居仁, 安可思: THE FUNCTION AND CATEGORY OF *gei* IN MANDARIN DITRANSITIVE CONSTRUCTIONS / 汉语双及物句式「给」的词类与功能, *Journal of Chinese Linguistics*, 27 (2), 1999
<http://www.jstor.org/stable/23754013>, str. 1–26, датум посљедњег приступа: 19. 1. 2023.
65. Huang, J.: *Logical Relations in Chinese and the Theory of Grammar*, doktorska disertacija sa Massachusetts Institute of Technology, New York & London: Garland Publishing, Inc, 1982/1998
66. Huitt, W. & Hummel, J.: Piaget's Theory of Cognitive Development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2003, str. 17–22
<http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/piaget.html>, датум посљедњег приступа: 5. 12. 2022.
67. James, C.: *Contrastive Analysis*, London: Longman, 1980
68. James, C.: *Errors in Language Learning and Use*, New York: Longman, 1998
69. Jarvis S. & Pavlenko A.: *Crosslinguistic influence in language and cognition*, New York/London: Routledge, 2008
70. Jessner, U.: The Nature of Cross-Linguistic Interaction in the Multilingual System, The Multilingual Lexicon, Dordrecht: Kluwer, 2003, http://dx.doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_4, str. 45–56, датум посљедњег приступа: 19. 1. 2022.
71. Ke P.; 柯平: 《对比语言学/Contrastive linguistics》、南京: 南京师范大学出版社, 2004
72. Kellerman E. & Sharwood Smith M.: *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, New York: Pergamon Institute of English, 1986
73. Kemp, C.: Defining multilingualism, In The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition, John Benjamins Publishing Company, 2009, str. 11–26
74. Kramsch, C.: Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal* 84 (3), 2000, str. 311–326.
75. Krashen, S.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, New York, 1981

76. Krashen, S. D.: Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford: Pergamon Press, 1982
77. Lado, R.: Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957
78. Lantolf, J., Appel G. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, str. 1–33
79. Larsen–Freeman D. , Long M.H.: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York: Routledge, 1991
80. Larsen-Freeman, D., & Long, M.: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman, 1991
81. Lee, W. R.: Thoughts of contrastive linguistics in the context of foreign language teaching, *Monograph Series on Language and Linguistics*, 21, Washington: Georgetown University Press, 1968, str. 185–194
82. Lefer, M.A., Contrastive word–formation today: Retrospect and prospect. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 47, 2011, https://www.researchgate.net/publication/263660976_Contrastive_word-formation_today_Retrospect_and_prospect, датум посљедњег приступа 5. 12. 2022.
83. Li D. Z.; 李大忠: 《外国人学汉语语法偏误分析》、 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997
84. Li D.J., Cheng, M.Z.; 李德津、程美珍: 《外国人实用汉语语法》、 北京: 北京语言大学出版社, 2008/2011
85. Li Z.W & Zheng C.H.: *Language and Culture*, Hebei: Hebei University Press, 2005
86. Li, Charles N. & Thompson, Sandra A.: *Mandarin Chinese : a functional reference grammar*, Berkeley: University of California Press, 1981
87. Liang Y.; 梁勇 : 母语负迁移与中介语错误、 《长春理工大学学报(高教版)》 (08)、 2009、 str. 78–79.
88. Liu D.: A Critical Review of Krashen’s Input Hypothesis: Three Major Arguments, *Journal of Education and Human Development* Vol. 4, No. 4, American Research Institute for Policy Development, 2015, str. 139–146
89. Liu X.; 刘珣: 《汉语作为第二语言教学简论》、 北京: 北京语言大学出版社、 2002/2015

90. Liu X., Zhang K., Schmidt J.; 刘珣、张凯、 Schmidt J : 《新实用汉语课本: 1》、北京: 北京语言大学出版社、2002
91. Liu X., Zhang K., Schmidt J.; 刘珣、张凯、 Schmidt J : 《新实用汉语课本: 2》、北京: 北京语言大学出版社、2002
92. Liu X., Zhang K., Schmidt J.; 刘珣、张凯、 Schmidt J : 《新实用汉语课本: 3》、北京: 北京语言大学出版社、2002
93. Liu X., Zhang K., Schmidt J.; 刘珣、张凯、 Schmidt J : 《新实用汉语课本: 4》、北京: 北京语言大学出版社、2002
94. Liu X., Zhang K., Schmidt J.; 刘珣、张凯、 Schmidt J : 《新实用汉语课本: 5》、北京: 北京语言大学出版社、2002
95. Liu X., Zhang K., Schmidt J.; 刘珣、张凯、 Schmidt J : 《新实用汉语课本: 6》、北京: 北京语言大学出版社、2002
96. Liu, B.K.; 刘伯奎 : 《中华文化与汉语语用》、广州: 暨南大学出版社、2004
97. Liu, Y.H. et al.: 刘月华等: 《是用现代汉语语法》、北京: 商务印书馆、 2004
98. Lu F.: Comparative Illustrations of Common Chinese Words and Expressions, fifth edition, Beijing: Beijing Language University Press, 2000/2009
99. Lü, S.X.; 吕叔湘: 《现代汉语八百词》、北京: 商务印书馆、2006
100. Lust, B., Chien, Y.-C., Chiang, C.-P., & Eisele, J.: Chinese Pronominals in Universal Grammar: A Study of Linear Precedence and Command in Chinese and English Children's First Language Acquisition, *Journal of East Asian Linguistics*, 5(1), 1996, str. 1–47, <http://www.jstor.org/stable/20100688> , датум посљедњег приступа: 19. 1. 2023.
101. McLeod, G.: Learning Theory and Instructional Design, *Learning Matters*, 2, <http://www.education.state.mn.us/MDE/Welcome/News/LearnMatter/>, 2003, str. 35–43, датум посљедњег приступа: 17. 8. 2021.
102. Merriam, S., Caffarella R., Baumgartner L.: *Learning in Adulthood (A Comprehensive Guide) 3rd Edition*, San Francisco: John Wiley & Sons, Inc, 2007
103. Miller, J.: *An Introduction to English Syntax*, Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2002
104. Mitchell R., Myles F.: *Second Language Learning Theories*, London, UK: Hodder Arnold, 2004

105. Nemser, W.: Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9, <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115> , 1971, str. 115–123, датум посљедњег приступа: 6. 11. 2021.
106. Norman, J.: *Chinese*, Cambridge, Cambridgeshire; New York: Cambridge University Press, 1988/2008
107. Odlin, T.: CROSSLINGUISTIC INFLUENCE AND CONCEPTUAL TRANSFER: WHAT ARE THE CONCEPTS? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, <http://doi.org/10.1017/S0267190505000012>, 2005, str. 3–25, датум посљедњег приступа: 19. 1.2023.
108. Odlin, T.: *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989, <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524537>, датум посљедњег приступа: 11. 11. 2022.
109. Packard, J.L.: *The Morphology of Chinese, A Linguistic and Cognitive Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000/2004
110. Peng, H.X.; 彭瀚翔 : 塞尔维亚中学生汉字字形偏误分析及教学策略——以尼什市 Svetozar Markovic 中学为例、西安: 西安外国语大学 硕士学位论文, 2017
111. Piattelli – Palmarini M.: Ever Since Language and Learning: Afterthoughts on the Piaget – Chomsky Debate, *Cognition: International Journal of Cognitive Science*, Netherlands: Elsevier Publishing House, 1994, str. 315–346
112. Poulisse, N.: *Slips of the Tongue: Speech Errors in First and Second Language Production*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999
113. Prčić, T.: *Semantika i pragmatika reči*, Novi Sad: Zmaj, 2016
114. Ricento, T.: Problems with the ‘Language-as-Resource’ Discourse in the Promotion of Heritage Languages, *U.S.A. Journal of Sociolinguistics*, [S.l.], v. 9, 2005, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2005.00296.x> , str. 348–68, датум посљедњег приступа: 7. 5. 2022.
115. Ringbom, H.: Lexical Transfer in L3 Production, *Cross – Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 2001, str. 59–68
116. Ringbom, H.: *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning (Second Language Acquisition)*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2006
117. Ross, C., Ma. J.H.S.: *Modern Mandarin Chinese Grammar: A Practical Guide*, Second Edition, London and New York: Routledge, 2006/2014

118. Saville–Troike, M.: *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006
119. Selinker, L.: Interlanguage, *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, Berlin: De Gruyter Publishing House, 1972, str. 209–241
120. Selinker, L.: *Rediscovering Interlanguage (Applied Linguistics and Language Study)*, Longman: London, 1992
121. Sharwood Smith, M., & Kellerman, E.: *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York: Pergamon Press, 1986
122. Shei, C.: *The Routledge Handbook of Chinese Discourse Analysis*, London / New York: Routledge, 2019
123. Siu, T. & Ho, C.: Cross-Language Transfer of Syntactic Skills and Reading Comprehension Among Young Cantonese–English Bilingual Students, *Reading Research Quarterly*, International Reading Association, 2015
124. Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M.: The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4), 1978, <https://doi.org/10.2307/1128751>, str. 1114–1128, датум посљедњег приступа: 14.6.2022.
125. Starosta, S. & Shi D. L.; Starosta, S.与师德乐 : MANDARIN CASE MARKING: A LOCALISTIC LEXICASE ANALYSIS / 普通话的“格标记”系统方位成分的词格分析, *Journal of Chinese Linguistics* 13(2), Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong Press, 1985, str. 216–266.
126. Tomczyk, E.: Perceptions of Oral Errors and Their Corrective Feedback: Teachers vs. Students, *Journal of Language Teaching and Research* 4, UK: Academy Publication, 2013, str. 924–931.
127. Tong H.J.; 佟慧君 : 《外国人学汉语病句分析》、北京: 北京语言学院出版社, 1986
128. Van Patten, B.: Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness, *Studies in Second Language Acquisition* 12, Cambridge: Cambridge University Press, 1990, str. 287–301
129. Van Patten, B., James F. Lee: *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Clevedon, England/ Bristol, USA: Multilingual Matters LTD, 1990
130. Vanhove J.: The critical period hypothesis in second language acquisition: a statistical critique and a reanalysis. *PloS One* 8(7), 2013, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172>, датум посљедњег приступа 5. 12. 2022.

131. Wang J.Q.; 王建勤 : 《第二语言习得研究》、北京: 商务印书馆、2009/2016
132. Wang, W.Y.; 王文宇: 语言迁移现象研究的回顾与思考、《外语教学》、南京, 南京大学外语教学出版社、2004
133. Wardhaugh, R.: The Contrastive Analysis Hypothesis. *Fourth Annual TESOL Convention in San Francisco*. California, San Francisco, 1970
134. Weigand, E.: *Contrastive Lexical Semantics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998, str. 25–44
135. Weinreich, U.: *Languages in Contact: Findings and Problems*, The Hague, Paris, New York: Mouton Publishers, 1968
136. Whitman, R. & Jackson, K.: The unpredictability of contrastive analysis, *Language learning*, 22 (1), University of Michigan, 1972, str. 29–41.
137. Williams & Hammarberg, Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model, *Applied Linguistics*, Volume 19, Issue 3, Oxford: Oxford University Press, 1998, <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295> str. 295–333, датум посљедњег приступа 5. 12. 2022.
138. Woodward, W.: Gestalt psychology. *Encyclopedia of Philosophy and the Social Sciences*. 7, 2013, 383-387, https://www.researchgate.net/publication/273955951_Gestalt_psychology, датум посљедњег приступа: 19.1.2023.
139. Ye, P.Y., Wu, Z.W.; 叶盼云、吴中伟 《外国人学汉语难点释疑》、北京: 北京语言文化大学出版社、2001
140. Yu, B.; 于波 : 从认知心理学角度谈对外汉语教学中的母语迁移问题、《新课程学习(中)(07)》、2013、str. 8–9.
141. Yule, G.: *Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press, 1996
142. Zhang, G.: *Using Chinese Synonyms*, New York: Cambridge University Press, 2010
143. Zhang, S.J.; 张述娟 : 关于对外汉语教学理论相关问题的综述——语言迁移 • 中介语 • 二语习得、《理论界(12)》、2009、str. 182–183
144. Zhao, Y.: A tree in the wood: A review of research on L2 Chinese acquisition, *Second Language Research*, 27(4), 2011, str. 559–572
145. Zheng, Y.N.; 郑亚男: 《塞尔维亚母语者汉语声韵母偏误研究——以黑山 大学孔子学院为例》、广东: 广东外语外贸大学硕士学位论文、2018
146. Zhou, X.; 周行 : 汉语学习中常见的母语迁移现象解析及应对策略——以母语为阿拉伯语的汉语初学者为例、《白城师范学院学报(10)》、2015、str. 57-60

147. Zhu Z.P.; 朱志平: 《汉语作为第二语言教学理论概要》、北京: 北京大学出版社、2007/2017
148. Zhu, C.: *Chinese Aspectual Particle le: A Comprehensive Guide* (1st ed.), Hong Kong University Press, 2019, <https://doi.org/10.2307/j.ctvx1hwk0>, датум посљедњег приступа: 11. 11. 2022.
149. Oleksy, W.: *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1989, str. 3–37
150. Пипер et al., *Синтакса савременог српског језика: проста реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица Српска, 2005
151. Станојчић Ж. и Поповић Љ.: *Граматика српског језика*, Београд, Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства, 1992
152. Суботић, Љ., Средојевић, Д., Бјелаковић, И.: *Фонетика и фонологија: ортоепска и ортографска норма стандардног српског језика*, Нови Сад: Филозофски факултет, 2012

Списак рјечника

153. Deng, S.; 邓守信: 《汉英汉语常用近义词用法词典》、北京: 北京语言学苑出版社, 1996
154. Ding S.K., Liang G.X.; 丁申宽、梁国相: 《学生英汉汉英词典 Student's English – Chinese Chinese – English Dictionary》、北京: 外语教学与研究出版社、1988/2002
155. Li, Y. J.; 李玉技: 《使用英汉汉英词典》、北京: 化学工业出版社、2000
156. Xu, L., Yao X.S. et al; 许琳, 姚喜双 等、《Osnovni rečnik kineskog jezika (汉语 8 百字)》、北京: 外语教学与研究出版社、2010
157. Zhu Y., Wang L., Ren Y., Manser M. H.: *Pocket Oxford Chinese Dictionary: English-Chinese, Chinese-English* (Third Edition). Oxford: Oxford University Press, 2004

7. Биографија кандидата

Јелена Вујичић рођена је 31. августа 1993. године у Брчком. Основну школу, а потом Гимназију „Васо Пелагић”, завршила је у Брчком. Академске 2012/13.

године уписала је студијски програм Кинески и енглески језик и књижевности на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Као стипендиста Владе НР Кине, академску 2013/14. годину провела је на Универзитету за међународне студије у Сиану (西安外国语大 / Xī'ān wàiguóyǔ dàxué). Током основних студија, била је ангажована као предавач у Конфучијевој учионици на Филозофском факултету Пале. По завршетку основних студија, изабрана је у звање асистента за ужу научну област *Специфични језици (синологија)* на Катедри за синологију. Одмах након дипломирања, 2016. године, уписује мастер студије на студијском програму Кинески језик и књижевности. Након одбрањеног мастер рада, под називом *Изражавање времена на кинеском језику*, 2018. године, стиче диплому мастера кинеског језика и књижевности, те бива изабрана у звање вишег асистента за ужу научну област *Специфични језици (синологија)*. Исте, 2018. године, уписује докторске студије Филологије (смјер лингвистика) на Филозофском факултету УИС и отпочиње истраживачке процесе у области примијењене лингвистике, усвајања другог/страног језика, анализе грешака и контрастивне језичке анализе. Током докторских студија била је стипендиста Центра за језичку едукацију и сарадњу Министарства за образовање НР Кине. До сада је објавила четири научна рада у домаћим и страним међународним научним часописима. Превела је једну књигу у издању Универзитета за међународне студије у Пекингу (北京外国语大学 / Běijīng wàiguóyǔ dàxué) (у штампи). Била је учесник неколико међународних семинара, конференција и едукативних форума одржаних на универзитетима у НР Кини, Мађарској, Латвији и Француској, гдје је имала прилику да се додатно усавршава у области лингвистике и методике наставе кинеског језика. Тренутно учествује у изради два међународна научна пројекта као сарадник и аутор (у сарадњи са Универзитетом за технологију у Пекингу (北京理工大学 / Běijīng lǐgōng dàxué) и Универзитетом у Поатјеу).

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: Јелена Ружић

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом: Анализа дигиталног
трансфера са мајерши на кинески језик у
писаној продукцији србских студената

- ☒ резултат сопственог истраживачког рада;
- ☒ да докторска дисертација у цјелини ни у дјеловима није била предложена за стицање било које дипломе на другим високошколским установама;
- ☒ да су резултати коректно наведени и
- ☒ да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

Јелена Ружић

Мјесто: Пале

Датум: 14.7.2023.

Изјава о истовјетности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора: Јелена Зупић
Наслов рада: Анализа неформалног трансфера са мајинског на кинески језик у писању продукцијом сарајевских студентки
Ментор: Ана Јовановић, др.

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације истовјетна електронској верзији коју сам предао/ла.

Ову изјаву дајем у сврху похрањивања моје докторске дисертације у Дигитални репозиторијуму Универзитета у Источном Сарајеву.

Мјесто: Тале
Датум: 14.7.2023.

Потпис аутора
Јелена Зупић

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитет у Источном Сарајеву да унесе моју докторску дисертацију у Дигитални репозиторијум под насловом:

"Анализа животног менталитета са мајерџија, кинески језик у писаној продукцији србобранских ситуација"

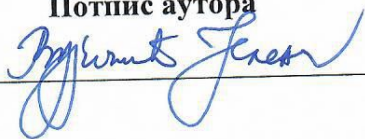
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Источном Сарајеву и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

- ☐ Ауторство (CC BY)
- ☐ Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
- ☒ Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
- ☐ Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)
- ☐ Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
- ☐ Ауторство – дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Потпис аутора



Мјесто: Тале

Датум: 2. октобар 2023.