

Марија Н. Вујовић¹

Агенција за подучавање страних језика Логос, Београд

НЕГАТИВНИ ТРАНСФЕР У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ СРПСКИХ ГОВОРНИКА КОЈИ КАО Л2² УЧЕ ИТАЛИЈАНСКИ А КАО Л3 ШПАНСКИ ЈЕЗИК³

Улога трансфера који се јавља током учења другог језика већ дуго је предмет студија о међујезичком утицају које покушавају да објасне како постојеће језичко знање утиче на ток учења другог језика. У последње две деценије фокус истраживања померен је на релативно нову и недовољно истражену област: улогу трансфера током учења трећег језика. Овај рад има за циљ да утврди појам трансфера и обради неке од најчешћих проблема везаних за област учења трећег језика фокусирајући се на два значајна фактора међујезичког утицаја: психотипологију и ново знања језика. У раду ће бити изнети резултати истраживања спроведеног над 39 писаних радова српских говорника који су као први страни језик (Л2) учили италијански а као други страни језик (Л3) шпански у намери да се опише утицај италијанског језика на шпански, а претходна лингвистичка искуства ученика искористе како би настава трећег језика била ефикаснија. Испитаници су били студенти Филолошког факултета у Београду чији је ниво знања италијанског био А1 или Б1 у тренутку када су почели да уче шпански. Упркос ограниченом броју учесника резултати показују извесне тенденције. Они не само да показују важну улогу психотипологије на почетном нивоу изложености шпанском, већ и сугеришу да чак и минимално знање раније научених језика може бити извор међујезичког утицаја различитих типова.

Кључне речи: анализа грешака, међујезички утицај, учење Л3, италијански језик, шпански језик

УВОД

Иако је деценијама истраживање међујезичког утицаја (*Crosslinguistic Influence* – *CLI*) на учење страних језика било фокусирано првенствено на утицај матерњег језика (Л1) на учење другог језика (Л2) и базирало се на систематском поређењу језика које је требало да опише сличности и разлике између матерњег и циљног језика у циљу побољшања методике наставе страног језика, у последње две деценије јавља се све веће интересовање за начин на који претходно научени нематерњи језик или језици утичу на учење новог језика, јер су студије

1 marijavu@eunet.rs

2 Кроз читав рад под термином Л2 (други језик по редоследу учења) подразумева се први страни језик који се учи после матерњег, под термином Л3 (трећи језик по редоследу учења) подразумева се други страни језик који се учи после већ једног наученог страног језика.

3 Истраживање обављено на Филолошком факултету Универзитета у Београду

(Рингбом 2001; Сеноз 2001; Хамарберг 2001) показале да ученикови и матерњи и претходно научени нематерњи језици јесу извор трансфера приликом учења новог језика. Штавише, учење Л3 се показало занимљивим за истраживање међујезичког утицаја јер, за разлику од учења Л2 где је матерњи језик могао бити једини извор трансфера, мора да узме у обзир два претходно научена језика и установи који ће и у којој мери од та два језика бити извор трансфера ⁴.

Овај рад бави се вишејезичним говорницима који су на самом почетку учења новог језика. Конкретно, предмет интересовања ове студије су ученици чији је матерњи језик српски, а који су, хронолошки, шпански језик учили после италијанског.

Рад је подељен на два дела. У првом је дат преглед основних појмова која се тичу учења трећег језика (у наставку Л3) и трансфера, неопходних за разумевање проблема насталих међујезичким утицајем. У другом делу рада издвојене су и анализирани грешке у писаној продукцији српских говорника који су као Л2 учили италијански, а као Л3 шпански језик, с циљем да се спречи или редукује њихова појава у наставку процеса учење шпанског језика и не допусти да се грешке фосилизују. Овај рад истиче значај претходно наученог/их језика на учење новог страног језика кроз анализу међујезичког утицаја у односу на факторе психотипологије и ниво знања језика.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду анализирани су грешке настале услед трансфера са нематерњег језика на нематерњу продукцију са циљем да се идентификује међујезички утицај у писаној продукцији српских говорника којима је италијански био Л2, а шпански Л3 и да се тај утицај испита, имајући у виду фактор психотипологије и нивоа знања језика, док остали фактори: језичка типологија, изложеност Л2 или Л3, степен знања Л2 и Л3, скорашњост коришћења итд. нису узети у обзир.

Полазна хипотеза била је да ће на трансфер, посебно негативни, код језика који припадају истој језичкој групи, утицати фактор психотипологије, ослањајући се истовремено и на Свонову (Swan 1997) тврдњу да има више простора за грешке настале услед међујезичког утицаја онда када су елементи у два језика слични, али не и идентични по њиховом облику и употреби, док ће у случају оних језика који нису сродни улога трансфера бити мања (1997:163).

⁴ Сеноз истиче да, иако се учење више језика често сматра варијацијом двојезичности и учења Л2, у ствари се ради о сложенијем процесу, јер он не зависи само од фактора и процеса који су укључени у учење Л2, већ и од интеракције између више језика који се уче. Штавише, „више је разноврсности и комплексности у вишејезичком учењу ако узмемо у обзир и друге факторе као што су године када се уче различити језици, окружење у којем се сваки од језика учи или типолошка удаљеност међу датим језицима“ (Сеноз 1997: 278).

Током овог експлоративног истраживања коришћена је анализа грешака у циљу да се издвоје најчешће грешке ученика. Анализиран је корпус састављен од 39 писаних састава на различите теме, а информанти су били подељени на две групе. Прва група била је састављена од студената италијанског језика Филолошког факултета у Београду са знањем А1 италијанског језика, који су похађали прву годину наставе шпанског, а часове имали два пута недељно. Другу групу чинили су студенти италијанског језика Филолошког факултета у Београду са знањем Б1 италијанског језика који су похађали другу годину наставе шпанског, а часове такође имали два пута недељно. Учесници су пажљиво одабрани како би се осигурало да су, хронолошки, шпански учили после италијанског.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

ТЕОРИЈА УЧЕЊА Л3

Теорија учења Л3 (*Third language acquisition – TLA*) је релативно млада област истраживања, настала у последњих двадесетак година. У почетку, учење Л3 било је у сенци истраживања о учењу Л2 и већина лингвиста, заснивајући своја истраживања о Л3 на студијама о Л2, тврдило је да не постоји разлика у учењу Л2 или Л3 или сваког наредног страног језика и да се сви језици који се уче након матерњег језика могу посматрати као Л2⁵. Почетак новог миленијума донео је нови когнитивни и психолингвистички поглед на питање учења Л3 и утицаја претходног језичког знања. Наиме, будући да је већи број емпиријских студија (Сенос 2001; Хамарберг 2001; Де Анђелис 2007; Бардел и Фалк 2007) доказао да се дотадашња знања о учењу Л2 не могу применити како би се, због своје комплексности, објаснили механизми учења Л3 које представља потпуно другачији процес од учења Л2, учење Л3 почело је да се посматра као независна теоријска дисциплина, а не као продужетак истраживања о учењу другог језика, односно „продужена билингвалност“ (Марфи 2003; Хуфајзн и Јеснер 2009: 111). Де Анђелис и Селинкер наводе да је вишејезични говорник „говорник три или више језика са јединственом лингвистичком конфигурацијом која често зависи од личне историје и зато усвајање трећег језика не може бити посматрано као продужетак проучавања другог језика или билингвизма“ (Де Анђелис и Селинкер 2001:45).

Лингвисти се до данас нису усагласили око дефиниције појма Л3. Сенос (2003:71) тврди да је учење Л3 „учење нематерњег језика од стране ученика који су претходно научили или уче још два језика“, при

5 Third language (L3) acquisition was once subsumed under the field of second language acquisition (SLA) in which a 'second' language meant any nonnative language acquired beyond the first. In recent years, a number of researchers have started to look seriously at the phenomenon of L3/multilingualism as a separate domain of inquiry. (Лианг 2007: 95–96)

чему учење прва два језика може бити симултано (случај ране двојезичности) или консекутивно. Де Анђелис (2007: 11) каже да се под термином Л3 подразумева „учење трећег или додатног језика које се односи на све језике после Л2 без давања предности било ком језику”. Хамарберг (2001:22) сматра да се термини Л1, Л2, Л3, Лн често посматрају као хронолошко, непрекинуто учење, што није најреалније, јер вишејезично учење може бити симултано и са прекидима и да укључује различите језичке вештине и различите нивое знања језика. Стога дефинише Л1 као први или матерњи језик који се учи током детињства, а Л2 или други језик као било који језик научен после Л1. Л3 или трећи језик је нематерњи језик који се тренутно користи или учи у ситуацији у којој особа већ има знање једног или више Л2, поред једног или више Л1. Дакле, Л3 није нужно трећи језик у линеарном редоследу учења језика. Мањи број истраживача дефинише матерњи језик не као језик који је једна особа научила по рођењу, већ као језик који та особа најбоље говори, те се стога, термини Л2 и Л3 односе на флуидност сваког од научених језика, што би значило да Л3 представља онај језик где говорник има најслабију језичку компетенцију у поређењу са другим језицима које говори. Ми смо се, за потребе овог истраживања, определили за прву дефиницију, где се Л3 посматра као трећи језик по редоследу учења, како бисмо установили у којим случајевима ће доћи до трансфера из претходно наученог (Л2) језика у језик који се тренутно учи (Л3).

ТРАНСФЕР ИЛИ МЕЋУЈЕЗИЧКИ УТИЦАЈ

Феномен трансфера, од његове популаризације 40-тих и 50-тих година XX века, захваљујући превасходно америчким лингвистима Фризу (Fries) и Ладу (Lado) па до данас, има значајну улогу у истраживањима у области примењене лингвистике. Традиционално, лингвисти који су се бавили истраживањем овог феномена (Одлин 1989: 22; Елис 1994: 29; Гас 2013: 87) сматрају да се први пут овај појам појавио у учењу бихевиоризма и структурализма и односио се на психолошки процес у ком се претходно учење преноси на нову ситуацију учења, тј. на утицај који ће претходно учениково знање имати на оно што ће он касније учити. Основна претпоставка у вези са трансфером је да ће учење задатка А да утиче на касније учење задатка Б (Гас 2013: 83). Шарвуд Смит сматра да је трансфер утицај матерњег или било ког другог познатог језика на ученикову перформансу у циљном језику и развој датог циљног језика (Шарвуд Смит према Де Анђелис 2007: 19). Елис (1994: 28) тврди да се трансфер из Л1 обично односи на укључивање карактеристика Л1 у систем знања Л2 које ученик покушава да изгради. Одлин (1989: 27, 2003: 436) дефинишући сам трансфер говори да је то утицај који произилази из сличности и разлика између циљног језика и било ког другог језика који је раније (и можда несавршено) научен. Најваж-

нија подела је на позитивни и негативни трансфер. Први настаје када језичка навика пренесена из матерњег или претходно наученог страног језика помаже формирању граматички тачног исказа у циљном језику, док негативни настаје онда када пренесене навике из Л1 или раније наученог страног језика доводе до стварања неграматичких реченица у језику који се тренутно учи и то је разлог што је ову врсту трансфера лако идентификовати.

Позитивни трансфер подразумева да знање једног језика олакшава разумевање и учење другог језика и то обично због сличности која постоји између језика (Елис 1994; Гас 2013). Негативни трансфер настаје онда када претходно стечено знање омета разумевање и исправно коришћење нових информација на циљном језику и већина студија о трансферу су традиционално фокусиране управо на ову врсту трансфера. Обе врсте трансфера могу се јавити у свим сферама лингвистике: фонетици, морфологији, синтакси, прагматици, семантици, ортографији, како у формалном тако и у неформалном контексту, код одраслих и код деце (Елис 1994; Одлин 2003; Гас 2013). Данас најчешће кориштен термин „међујезички утицај“ (енгл. *crosslinguistic influence*) нарочито је ушао у употребу захваљујући лингвистима Шарвуду Смиту и Келерману који су инсистирали на употреби овог термина с циљем да обједине све појмове који су до тада кориштени а тичу се феномена језичког утицаја: трансфер, интерференција, избегавање, позајмљивање итд. (Шарвуд Смит и Келерман према Де Анђелис 2007:19). Наиме, ученик који учи Л2 може да има трансфер искључиво из свог Л1, док се ученик који учи Л3 налази под утицајем и свог Л1, али и свог или својих Л2. Стога се у студијама о мултилингвизму показало као прецизније говорити о међујезичком утицају него о трансферу јер се овим термином обухвата интеракција између свих језичких система током процеса учења Л3.

КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА

Од свог настанка 50-тих година XX века и у наредне две деценије контрастивна анализа (КА) је важила за идеалан метод за решавање проблема који се јављају током процеса учења Л2. Сам појам „трансфер“ био је тесно повезан са овом дидактичком тенденцијом која је покушавала да објасни зашто је неке карактеристике циљног језика теже научити од других, заснивајући се на поређењу учениковог матерњег и циљног језика. Теоријски концепт КА дате су у Ладовој *Linguistics across Cultures* (1957), где је овај метод дефинисан као систематско проучавање два језика у циљу да се идентификују њихове структурне разлике и сличности. Заговорници ове методе веровали су да се прављењем међујезичких поређења могу предвидети, и евентуално спречити, проблеми у учењу. У својој књизи Ладо (Ладо према Свону 1997: 6) тврди да ће „они елементи који су слични учениковом матерњем језику бити

једноставни за њега, док ће они елементи који се разликују бити тешки“ и фокусирајући се на ову тврдњу предложиће читав низ поступака за контрастивно проучавање језика. Ладо је веровао да главни проблем током учења Л2 не проистиче из тежине самог циљног језика већ настаје због интерференција са навикама из матерњег језика. Стога је трансфер посматран као нешто негативно, а грешке као нешто што професор одмах треба да исправи. Основни циљ КА био је учинити наставу страног језика ефикаснијом и лакшом базирајући се на претпоставкама да сличности олакшавају учење, а да разлике узрокују проблеме, односно да ће степен тешкоће приликом учења Л2 бити директно везан за степен језичке разлике између Л1 и Л2 и уверењу да се захваљујући КА проблемима могу предвидети и узети у обзир у наставном плану и програму.

Међутим, каснија истраживања показала су да је овај концепт сувише поједностављен јер нису све међујезичке разлике изазивале проблеме у учењу. С друге стране, КА није могла да објасни грешке које су се јављале неочекивано у току процеса учења Л2 (Гас 2013: 99), тако да је КА постала емпиријски неодржива. Недостатак ове методе био је и тај што се извор грешака проналазио искључиво у матерњем језику ученика (Л1), занемарујући притом остале важне психолошке и прагматичне компоненте који утичу на процес учење језика као што су мотивација полазника, узраст, други учени језици, итд. док су резултати до којих је долазила били сувише апстрактни и тешко примењиви на учење страног језика (Сантос Гаргаљо према Галиндо Мерино 2004; Гас и Селинкер 2008). Тако је КА почела да 70-тих година XX века губи на значају и уступила место новој дисциплини: анализи грешака.

АНАЛИЗА ГРЕШАКА

Анализа грешака (АГ) представља истраживачку методу која се развила 70-тих и 80-тих година прошлог века као грана примењене лингвистике. Њен задатак био је да испита и анализира грешке које праве ученици страних језика, да проучи међујезик (језички систем који ствара и користи ученик током процеса учења циљног језика), али и све остале факторе који утичу на ток учења, а њен циљ да опише и анализира њихов узрок и открије стратегије и механизме које ученици користе током процеса учења. Њеним оснивачем сматра се С. П. Кордер (Steven Pit Corder) који је 1967. објавио чланак под називом *The significance of learner's errors*, чему је уследило велико интересовање његових савременика за ову тему и објављивање радова који су се бавили проучавањем међујезика и усвајањем страног језика. У почетку, АГ представљала је неку врсту алтернативе контрастивној анализи и настала је као последица разочарања у КА, јер се у студијама о учењу Л2 испоставило да је КА непоуздана будући да је давала нетачна предвиђања (Одлин 1989). За разлику од КА која се бави систематским поређењем Л1 и Л2 ради

откривања сличности и разлика у њиховој структури и употреби, АГ полази од анализе говорне и писане продукције страног језика ученика и бави се прикупљањем узорка, идентификацијом, класификацијом и описивањем грешака, објашњавањем њиховог порекла и узрока, потом интерференцијом матерњег и страног језика, док је последњи корак у овом процесу евалуација грешака.

Од тог тренутка промењен је начин посматрања грешке. Грешке и њихова анализа почели су да се сматрају корисним фактором у процесу учења и показатељем различитих стадијума кроз које ученик мора да прође током процеса учења Л2, што је било у потпуној супротности са дотадашњим приступима које су грешку посматрали као нешто негативно и ометајуће.

У наредним деценијама показало се де је недостатак АГ тај што се искључиво ослања на грешку и не даје комплетну слику о потешкоћама током процеса учења Л2, као и то што постоје проблеми у идентификовању извора грешака.

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА ТРАНСФЕР

Студије о међујезичком утицају откриле су бројне факторе који утичу на учење Л3 и који могу да предвиде који ће од претходно научених језика (Л1 или Л2) вероватније бити језик из кога потиче трансфер. Већина лингвиста (нпр. Сеноз, Хуфајзн и Јеснер) као главне факторе који узрокују трансфер наводе: **типолошку сличност** (језичка типологија, *language distance*) – објективна типолошка разлика између два или више језика, тј. степен структуралних, лексичких и других сличности или разлика која се међу њима јављају, **статус Л2** (ефекат страног језика, *foreign language effect*) – тенденција ученика Л3 да користе радије свој Л2 као извор трансфера уместо Л1, **скорашњост коришћења** (утицај „најскоријег”, *recency of use, last language effect*) – претпоставка да је већа вероватноћа да ће ученици као лингвистички ресурс употребљавати језик који тренутно користе, него други језик који су раније учили, али не користе, **редослед учења језика, ученикову метајезичка свест** (*metalinguistic awareness*) – способност ученика да уочи језичке карактеристике матерњег и циљног језика, **међујезик** (*interlanguage*) – апроксимативни систем коју ствара ученик у току учења страног језика, као и читав низ других лингвистичких или нелингвистичких индивидуалних фактора као што су: учесталост коришћења језика, дужина боравка и изложеност нематерњем језичком окружењу, ученикова школска спрема и писменост, узраст ученика, став, мотивација, интелигенција и различити когнитивни и афективни фактори (Де Бот и др. 2005: 3). Врло често ови фактори су испреплетани и у процесу трансфера суделује више њих. Треба напоменути да извор трансфера такође може да варира у зависности од језика који се тестира, методо-

логије истраживања, језичког окружења информаната, области језичке анализира и других фактора.

За потребе нашег истраживања најважније је објаснити факторе: **психотипологија** (перцепција типолошке сличности, типолошка веза, *perceived typological similarity*) и **ниво знања језика** – *proficiency* (претходно наученог језика, али и циљног).

Психотипологија је термин који је први увео Келерман (Де Анђелис 2007: 22) и дефинисао га као говорникову перцепцију релативне сличности између два језика, која може или не мора да се поклапа са стварним типолошким везама између тих језика, односно реалном структурном сличности или удаљености између два језика. Психотипологија је оно како ученик доживљава језичку удаљеност између језика који говори и језика који учи⁶. За трансфер перципирана блискост два језика често је важнија од њихове стварне, типолошки потврђене блискости. Келерман је веровао да „није преносиво све што изгледа преносиво“ (Келерман према Отвиновска 2015: 93) тврдећи да је ученикова јединствена перцепција језичке дистанце (психотипологија) кључни фактор у одређивању преносивости елемената између језика. Уколико ученик верује да су полазни језик и циљни језик у неком смислу исти, доћи ће до трансфера. Што се тиче учења трећег језика, психотипологија је фактор који потенцијално може одредити извор међујезичког утицаја код вишејезичних говорника. Де Анђелис и Селинкер (2001: 51) у свом истраживању говоре о значају овог фактора и објашњавају да ученици, како би пронашли неку врсту компензације за недостатак информација у Л3, несвесно теже да групишу стране речи или чак стране језике. Ако ученик доживљава да је одређен Л2 типолошки ближи циљном језику, он ће тежити да пренесе форме и функције из овог језика на циљни језик како би надокнадио недостатак компетенције на циљном језику. За разлику од идентификације типолошких сличности где лингвисти на објективан начин анализирају саме језике, код психотипологије, истраживачи и психолингвисти врше анализу људских перформанси, односно испитују како ученици језик доживљавају, обрађују и производе. **Ниво знања језика** – када је у питању трансфер у процесу учења Л2 утврђено је да ученици са нижим нивоом знања циљног језика имају јачи трансфер из матерњег него ученици који имају виши ниво знања циљног језика. У погледу процеса учења Л3, већина лингвиста тврди да је вероватноћа да дође до трансфера већа у почетној фази учења, када постоји јаз између недовољног знања ученика и потребе да попуни празнине у знању у Л3, као и да се међујезички утицај смањује како знање циљног језика расте (Вилијамс и Хамарберг 1998). Такође, верује се да ниво знања Л2, односно учениково предзнање утиче на степен до ког ће Л2 бити присутан током продукције Л3, тј. да мора да се достигне одређени ниво знања Л2 да би он утицао на Л3 (Трамбле 2006) и да

6 “Research indicates that when everything else is equal, transfer will most likely occur from a learner’s judgment”. (Одлин према Рингбому 2007:10)

је мање вероватно да ће извор међујезичког утицаја бити низак ниво знања језика, а више вероватно да ће то бити висок ниво знања језика (Одлин 1989; Рингбом 2001; Хамарберг 2001). Дакле, што је већи ниво компетенције у Л2, тај језик ће лакше постати извор за трансфер у Л3 и обрнуто.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У италијанском и шпанском језику постоји велики број речи које су идентичне или скоро идентичне, али њихово значење у ова два језика може знатно да се разликује. Ове сличности код ученика, обично током иницијалне фазе учења језика, стварају лажан осећај да разуме готово све, али ће управо оне проузроковати највећи број грешака, а доказ за то су бројне фосилизоване грешке које се уочавају и у каснијим фазама учења Л2.

Током овог експлоративног истраживања коришћена је метода анализе грешака. Обављено је квалитативно истраживање, а као мерни инструмент изабран је есеј. Задатак је био написати састав од 50 до 80 речи (за прву групу), односно од 120 до 140 речи (за другу групу) на задате теме које се тичу породице, годишњег одмора, путовања, описивања куће, школе, празника, екологије, здравог живота и друштвених мрежа. Најупечатљивије грешке истакнуте су у овом делу рада, с напоменом да наш фокус није био на једном типу грешке већ на препознавању општих тенденција.

ПРАВОПИСНЕ ГРЕШКЕ

У најчешће правописне грешке, настале услед негативног трансфера из италијанског на шпански језик, спадају: 1. обележавање или изостављање акцента, 2. писање удвојених сугласника, 3. грешке у употреби слова *C* и *Q*, 4. грешке у употреби слова *H*.

1. У анализи састава обе групе примећено је бележење графичког акцента тамо где у шпанском језику није потребан (ит. *però* – шп. *pero* уместо исправног облика: *peró*) или чешће, изостављање графичког акцента тамо где је он неопходан, будући да је у италијанском језику могуће написати графички акценат искључиво на последњем вокалу, за разлику од шпанског, где је обележавање графичког акцента дозвољено на наглашеном вокалу било ког од последња три слога речи. Ова појава примећена је и код истих или сличних речи (ит. – *libreria*, *analisi*, *quando*, *solo*, *come*, *giovani*, *moltissimo*, *mi*, *Maria*, *Sofia*, *salone*, шп. – *libreria*, *análisis*, *cuando*, *solo*, *como*, *jovenes*, *muchísimo*, *mi*, *Maria*, *Sofia*, *salon*, уместо исправног облика: *librería*, *análisis*, *cúando*, *sólo*, *cómo*, *jóvenes*, *muchísimo*, *mí*, *María*, *Sofía*, *salón*), али и код различитих речи

(deberia, muchisimo, dia, despues, comoda, mas, sillon, tambien, уместо исправног облика: debería, día, después, cómoda, más, sillón, también).

2. У италијанском језику могућа је појава писања удвојених сугласника у речи (doppie), која није својствена шпанском језику (осим у случају удвојеног „r“ и „n“). Код обе групе примећена је појава писања удвојених сугласника у шпанском језику, као последица негативног трансфера из италијанског (ит. – possibile, differente, mappa, accordo, шп. – possible, diferente, mappa, acuerdo, уместо исправног облика: posible, diferente, mapa, acuerdo)

3. *QUA, QUE* се у италијанском читају као /kwa/, /kwe/, док се ови гласови у шпанском пишу као *CUA, CUE* (ит. – quando, quarto, questione, quale, шп. – quando, quarto, cuestión, qual уместо исправног облика cuando, cuarto, cuestión, cual). *CHE, CHI* у италијанском се читају као /ke/, /ki/, док се ови гласови на шпанском пишу као *QUE, QUI* (ит. – che, шп. che, уместо исправног облика: que).

4. Ни у једном од ова два језика *H* се не изговара, али, док се у италијанском језику слово *H* пише само у узвицима и појединим лицима презента глагола *avere*, у шпанском се може писати на почетку речи, тако да се услед негативног трансфера у саставима на шпанском језику могу наћи неисправни облици: ombre, ambre, proibir, уместо исправних: hombre, hambre, prohibir.

ПРЕДЛОЗИ

Приликом анализе састава обе групе уочено је да употреба предлога, у доленаведеним случајевима, представља једну од најчешћих грешака насталих због негативног трансфера из италијанског на шпански језик.

Предлог *A* – користи се у италијанском језику испред назива градова, никад испред назива држава, док се у шпанском језику користи било испред имена градова било испред имена држава, иза глагола кретања. У италијанском језику испред имена држава користи се предлог *IN*, док се шпански предлог *EN* користи испред имена држава, али и испред имена градова, после глагола *ESTAR* (ит. vado in Portogallo, шп. voy en Portugal, уместо исправног облика: voy a Portugal; ит. procedere in cocina, шп. proceder en la cocina, уместо исправног облика: proceder a la cocina; ит. sono a Parigi, шп. estoy a París, уместо исправног облика: estoy en París).

Разлика у рекцији глагола: ит. pensare *A*, шп. pensar *EN*, ит. cambiare + директни објекат, шп. cambiar *DE*, ит. decidere di + инф., шп. decidir + инф., или придева или именица: ит. contento di + именица – шп. contento con + именица, ит. in questa maniera, шп. de esta manera.

РОД ИМЕНИЦА

Грешке везане за род именица примећене су у саставима обе групе, а у најчешће грешке изазване негативним међујезичким утицајем спадају:

италијански	погрешан облик на шпанском	исправан облик на шпанском
analisi – ж.р.	analisi – ж.р.	análisis – м.р
fine – ж.р.	fin – ж.р.	fine – м.р
mapa – ж.р.	mapa – ж.р.	mapa – м.р
costume – м.р.	costumbre – м.р	costumbre – ж.р.
segnale – м.р.	señal – м.р.	señal – ж.р.
fiore – м.р.	flor – м.р.	flor – ж.р.
sangue – м.р	sangre – м.р	sangre – ж.р.
sale – м.р.	sal – м.р.	sale – ж.р.

СЛИЧНЕ РЕЧИ

У овим грешкама најбоље се препознаје учеников међујезик. Наиме, код сличних речи ученици задржавају вокале из италијанских речи и у шпанском.

италијански	неправилан шпански облик	правилан шпански облик
ricordo	ricuerdo	recuerdo
si	si	se
se	se	si
a me	a me	a mí

Уочено је да ученици имају тенденцију или да преносе италијанске речи у шпански језик (табела 1) или да стварају нове речи у чему се најбоље огледа стварање међујезика (табела 2):

Табела 1

италијански	неправилан шпански облик	правилан шпански облик
saluto	saluto	saludo
festa	festa	fiesta
amico	amico	amigo
contro	contro	contra
io	io	yo
banca	banca	banco
sabato	sabato	sabado
tranquillo	tranquillo	tranquilo

mondo	mondo	mundo
serbo	serbo	serbio
trasporte	trasporte	transporte
probabilmente	probabilmente	probablemente
e	e	y

Табела 2

италијански	неправилан шпански облик	правилан шпански облик
partita	partita/partida	partido
sicuro	siguro	seguro
almeno	almenos / al meno	al menos
comunicare	comunicar	comunicarse
mi ricordo	me recuerdo	recuerdo
alla fine	a la fine	al final
all'estero	all extranjero	al extranjero
accampamento	acampamiento	campamento
augurerà	feliciterá	felicitará
parlerò	parlaré	hablaré
meravigliosa	meravillosa	maravillosa

Број грешака у анализираном корпусу упућује на то да ово питање заслужује посебну методолошку пажњу и детаљнија истраживања.

ЧЛАН

Разумевање категорије члана и његова употреба иначе представљају огроман проблем словенским говорницима који уче неки романски језик, будући да ове категорије нема у њиховом матерњем језику. Овде неће бити речи о проблемима везаним за употребу члана, већ само о онима који су проузроковани негативним трансфером са италијанског на шпански језик.

У анализи састава обе групе као најчешће грешке уочене су следеће:

1. Употреба одређеног члана испред присвојних придева која је граматички исправна у италијанском, али не и у шпанском језику:
Ит. – *il mio amico* / неправилно шп. – *el mi amigo* / правилно шп. – *mi amigo*
2. Положај неодређеног члана чије је место испред присвојног придева у италијанском, али иза именице у шпанском:
Ит. – *un mio amico* / неправилно шп. – *un mi amigo* / правилно шп. – *un amigo mio*

3. Употреба одређеног члана испред назива државе, правилна је у италијанском али неправилна у шпанском:
Ит. – L'Italia, La Spagna / неправилно шп. – La Italia, La España / правилно шп. – Italia, España
4. Изостављање члана или употреба погрешног члана испред имена дана у недељи:
Ит. – sabato (у суботу) / неправилно шп. – sábado / правилно шп. – el sábado
Ит. – il sabato (суботом) / неправилно шп. – el sábado / правилно шп. – los sábados
5. Погрешна употреба одређеног и неодређеног члана у појединим изразима:
Ит. – a dire il vero / неправилно шп. – a decir la verdad / правилно шп. – a decir verdad
Ит. – sono le due e un quarto / неправилно шп. – son las dos y un cuarto / правилно шп. – son las dos y cuarto
6. Употреба члана испред присвојно-релативне заменице:
Ит. – il cui figlio (чији син) / неправилно шп. – el cuyo hijo / правилно шп. cuyo hijo

УПОТРЕБА И ГРАЂЕЊЕ ПРОШЛИХ ВРЕМЕНА

Италијанско прошло време *Passato Prossimo* гради се на исти начин као шпанско прошло време *Pretérito Perfecto* (од помоћног глагола у презенту и партиципа прошлог главног глагола), међутим њихова употреба се не подудара, већ по употреби овом италијанском времену више одговара шпански *Pretérito Indefinido*. Упркос томе, услед погрешне аналогије због сличности у грађењу, ученици често користе *Pretérito Perfecto* уместо *Pretérito Indefinido*.

Ит. – Sono andato in Italia nel 2011/ неправилно шп. – me he ido a Italia en 2011/ правилно шп. – me fui a Italia en 2011

Када је у питању грађење времена, овај тип грешке односи се преваходно на грађење имперфекта. У италијанском језику ово време има јединствене суфиксе за све три конјугације (-vo, -vi, -va, -vamo, -vate, -vano), док у шпанском језику постоје облици : - aba, - abas, - aba, - ábamos, - abais, - aban за прву, а: - ía, - ías, - ía, - íamos, - íais, - ían за другу и трећу конјугацију.

Појављују се две врсте грешака: 1. Додавање италијанског суфикса – ава, сличног шпанском суфиксу – аба, на шпанске глаголе: ит. – parlava/ неправилно шп. – hablava/ правилно шп. – hablaba

2. С обзиром на то да се наставци за грађење овог времена у шпанском разликују за другу и трећу коњугацију у односу на прву, док су у италијанском језику ти суфикси идентични, уочена је неправилна употреба наставака типичних за прву коњугацију приликом грађења имперфекта друге и треће коњугације:

Итал. – *vendevo* / неправилно шп. – *vendeba*/ правилно шп. – *vendía*

ИЗРАЖАВАЊЕ АКУЗАТИВА И ДАТИВА

1. Акузатив у италијанском језику изражава се без предлога, док се датив изражава употребом предлога *A*. У шпанском језику акузатив се изражава уз помоћ предлога *A* уколико је реч о живим бићима, док се за датив, као и у италијанском користи предлог *A*

италијански	неправилан шпански	правилан шпански
<i>Ieri ho visto Marco</i>	<i>Ayer vi Marco</i>	<i>Ayer vi a Marco</i>
<i>ama molto i bambini</i>	<i>ama mucho los niños</i>	<i>ama mucho a los niños</i>
<i>vedere una famiglia</i>	<i>ver una familia</i>	<i>ver a una familia</i>

2. Уколико се, у италијанској реченици, акузатив (објекат) нађе испред глагола неопходно је да се он понови у облику ненаглашене објекатске заменице. Исто правило, осим за акузатив, у шпанском важи и за датив, што у италијанском није случај.

Ит. – *Do il libro al professore*/ неправилно шп. – *Doy el libro al profesor* / правилно шп. – *Le doy el libro al profesor*

УПОТРЕБА КОНЈУНКТИВА/СУБЈУНКТИВА

Слично употреби члана, и ова категорија представља проблем словенским говорницима. Овде ће бити истакнути само они проблеми настали услед негативног трансфера из једног језика на други. Примећена су два проблема:

1. У италијанском језику конјунктив се користи после глагола мишљења: *pensare, credere, parere, sembrare* итд. док се у истим случајевима овај начин не користи у шпанском:
Ит. – *Penso che sia possibile*/ неправилно шп. – *Pienso que sea posible*/ правилно шп. – *Pienso que es posible*
2. Употреба футура II типичног за италијанске зависне временске реченице, онда када би у шпанском требало употребити субјунктив.

Ит. – Quando lo avrò fatto, uscirò/ неправилно шп. – Cuando lo habré hecho, saldré/ правилно шп. – Cuando lo haga, saldré

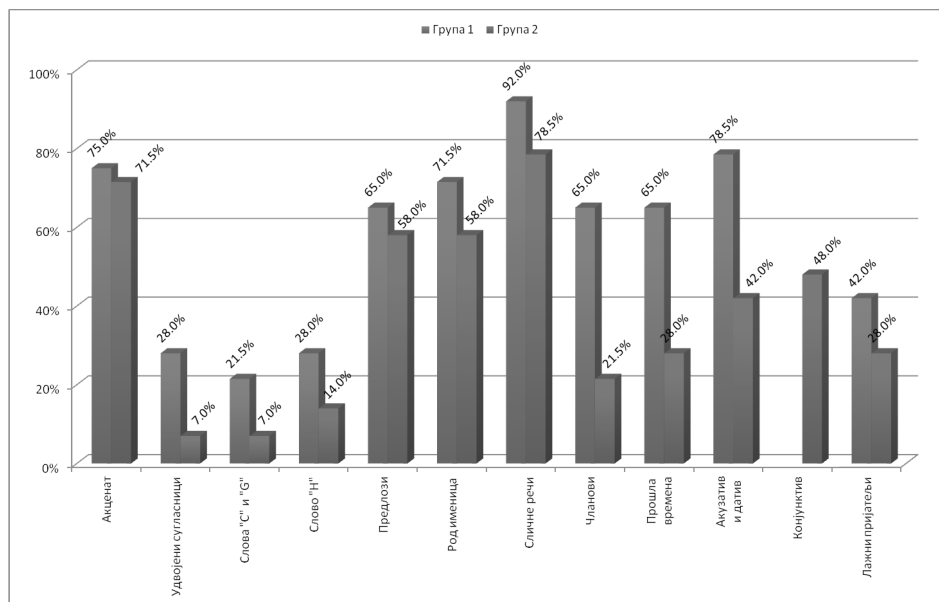
Важно је напоменути да се ове грешке јављају на вишим нивоима учења језика, јер се ове области и не обрађују у иницијалној фази учења.

ЛАЖНИ ПРИЈАТЕЉИ

У италијанском и шпанском језику постоји велики број речи које су идентичне или скоро идентичне, али које упркос форми, имају различито значење. Најфреквентнији су следећи случајеви:

италијански	Лажни пријатељ	правилан шпански облик
Guardare – гледати	Guardar – чувати	Mirar – гледати
Salire – попети се	Salir – изаћи	Subir – попети се
Largo – широк	Largo – дугачак	Ancho – широк
Chissà – ко зна	Quizás – можда	Quién sabe – ко зна
Avere – имати	Haber – помоћни глагол	Tener – имати
Aceto – сирће	Aceite – уље	Vinagre – сирће

Графикон 1.



У графикону 1. приказане су грешке ученика изазване негативним трансфером из италијанског у шпански језик, имајући у виду други фактор који је био узет у обзир у истраживању, а то је ниво знања језика. Иако је врста грешака била иста код обе групе, њихов број се смањивао (група 2 у односу на групу 1) како је ниво знања језика (и Л2 и Л3) растао.

ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Резултати истраживања недвосмислено показују да Л2 представља одлучујући извор негативног трансфера приликом учења Л3, посебно онда када су два језика генетски сродна, или их тако доживљава ученик (фактор психотипологије). Свонова тврдња да има више простора за грешке настале услед међујезичког утицаја онда када су елементи у два језика слични, али не и идентични по њиховом облику и употреби, која нам је послужила као хипотеза истраживања, доказана је делимично јер нису сви слични елементи у Л2 и Л3 изазвали негативни трансфер. Наиме, ученици заиста греше при употреби оних структура где постоји сличност али не и идентичност између два језика (нпр. употреба конјунктива/субјунктива), али је такође уочено да не праве грешке при употреби оних структура које у два језика јесу сличне, али су у Л2 (италијанском) компликованије него у Л3 (шпанском) као нпр: облик одређеног члана (у италијанском постоје три облика одређеног члана мушког рода, док у шпанском постоји само један) или грађење прошлог времена *Pretérito Perfecto* (које се у шпанском увек гради од помоћног глагола *habere*, док се италијански *Passato Prossimo* може градити од два помоћна глагола: *essere/avere*, а облик партиципа се, у појединим случајевима слаже у роду и броју са субјектом, док партицип глагола који се мења у шпанском језику увек остаје непромењен).

Подаци приказани у раду такође пружају доказе о релевантности друге претпоставке, тј. значају нивоа знања језика. Закључује се да што је виши ниво знања Л2 али и Л3, број грешака насталих услед негативног трансфера се смањује, о чему сведоче подаци приказани у Графикону 1.

Захваљујући горенаведеним подацима долази се до закључка да језичка типологија никако не може бити једини фактор који утиче на негативни трансфер: ма колико да су Л2 и Л3 сродни, односно колико год да је јака њихова генетска веза, она неће бити једина која ће утицати на ученикову продукцију циљног језика, већ се негативни језички утицај може објаснити узимајући у обзир и факторе психотипологије (уочених сличности између одређених карактеристика између језика) и нивоа знања језика, као што је описала Де Анђелис „већина истраживача тврди да се међујезички утицај чешће јавља у раној фази учења, када је учениково знање циљног језика и даље слабо и фрагментарно и потреба да се попуне недостаци у знању у циљном језику је хитнија“. Дакле, оно што ученици доживљавају као сличност између језика, без обзира на то да ли су и у којој мери језици типолошки повезани, је оно што ће употребити као ресурс у својој продукцији. Ово је посебно учестало у раним фазама учења циљног језика.

Истраживање је такође показало да проучавање Л3, као посебног поља истраживања, заслужује да се посматра не као наставак изучавања Л2 већ као самостална област истраживања, с циљем да се створе нови

приступи који се могу применити у образовним системима. Анализирани подаци могу да омогуће наставницима да разумеју које језичке структуре су посебно тешке за српске ученике који уче италијански као Л2 а шпански као Л3. Стога је наша препорука да се посебно поведе рачуна о тим структурама будући да су наставници језика свесни да се исте грешке понављају. Требало би да се те грешке истакну и што раније укључе у наставни план и програм и ученицима обезбеди најадекватнији материјали који ће помоћи процес учења, а то је могуће једино онда када је наставник унапред упознат са потенцијалним потешкоћама које су условљене негативним међујезичким утицајем. Како су грешке уочене у свим пољима (фонетском, лексичком, морфосинтаксичком) задатак је наставника језика да те грешке благовремено исправи, спречи, или бар редукује (водећи рачуна да константно исправљање грешака може да делује демотивишуће), како би се избегло да се оне фосилизују у каснијим фазама учења језика, нарочито у случајевима када ученици осећају да грешке које праве не ометају комуникацију на циљном језику. Стога методе контрастивне анализе и анализе грешака, упркос свим својим ограничењима, могу бити корисне као средство за побољшање методике наставе, посебно код изучавања сродних језика, какви су италијански и шпански.

Италијански и шпански језик јесу слични због своје генетске сродности, сличности у структурама и лексици и због граматичке основе која има заједничке корене (Калви 2004). Резултати нашег истраживања потврдили су да постоје карактеристичне грешке које праве српски говорници јер током учења шпанског користе исту врсту стратегије коју су претходно користили током учења италијанског.

Верујемо да смо у овој студији идентификовали најчешће грешке ученика, као и да свест о њима наставницима може помоћи у припреми посебних наставних материјала. Такође, надамо се да ће овај рад стимулисати израду сличних компаративних студија које су потребне за проучавање поља учења Л3 и вишејезичности.

Литература

Бардел и Фалк: C. Bardel & Y. Falk, The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, SAGE Publications. October 2007. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00570736/document>. 18.03.2017.

Калви 2004: M. V. Calvi, *Apprendimento del lessico di lingue affini*, Madrid: *Cuadernos de filología italiana*, 11, 61-71.

Сенот 1997: J. Cenoz. The influence of bilingualism on multilingual acquisition: some data from the Basque Country. Y: *I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo: Comunidades e individuos bilingües*, Vigo: Universidade de Vigo, 278-287.

Сенот 2001: J. Cenoz. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. Y: *Cross-linguistic influence in third*

language acquisition: Psycholinguistic perspectives, Neuchâtel: Institut de linguistique Université de Neuchâtel, 8-20.

Сенот, Хуфајзн и Јеснер 2001: J.Cenoz, B.Hufeisen, & U.Jessner. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Сенот: J.Cenoz, The additive effect of bilingualism on third language acquisition. *Second Language Research*, SAGE Publications. March 2003. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13670069030070010501>. 01.03.2017.

Кордер: S. P. Corder. The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. January 1967. <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf>. 11.02.2017.

Де Анђелис и Селинкер 2001: G. De Angelis, & L. Selinker. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind, У: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (уред.), *Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.

Де Анђелис: G. De Angelis. Third or additional language acquisition. *Multilingual Matters*. 2007. https://books.google.rs/books/about/Third_Or_Additional_Language_Acquisition.html?id=OCTSJfLKh-4C&redir_esc=y. 22.01.2017.

Де Бот, Лои, Верспур 2005: K. De Bot, W. Lowie, & M.Verspoor. *Second language acquisition: An advanced resource book*. New York and London: Routledge

Елис 1994: R. Ellis. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Галиндо Мерино: M. M. Galindo Merino. Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. Memoria de investigación. Julio 2004. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:77c99bce-e985-471c-a5b7-8a1e89d880e9/2007-bv-07-09galindo-pdf.pdf>. 04.02.2017.

Гас и Селинкер 2008: S.M.Gass, & L.Selinker. *Second language acquisition. An introductory course*. New York and London: Routledge

Гас 2013: S. M. Gass. *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.

Хамарберг 2001: B.Hammarberg. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition, У: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (уред.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.

Хуфајзн и Јеснер 2009: B.Hufeisen, & U.Jessner. Learning and teaching multiple languages, У: K. Knapp, B. Seidlhofer & H. G. Widdowson (уред.), *Handbook of foreign language communication and learning*, Berlin: Mouton de Gruyter, 109-139.

Лианг: Y. K. I. Leung. Third language acquisition: why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research*. 2007. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00570723/document>. 25.01.2017.

Марфи: S. Murphy. Second language transfer during third language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*. 2003.

<https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/3.-Murphy-2003.pdf>. 20.02.2017.

Одлин 1989: T. Odlin. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Одлин 2003: T. Odlin. Cross-Linguistic Influence, У: C. Doughty & M. Long (уред.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 436 – 486.

Отвиновска 2015: A. Otwinowska. *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use: Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol: Multilingual Matters.

Рингбом 2001: H. Ringbom. Lexical transfer in L3 production, У: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner Long (уред.), *Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters. 59-68.

Рингбом 2007: H. Ringbom. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Dublin: Multilingual Matters.

Свон: M. Swan. The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. 1997. <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/influence-second-language.htm>. 09.08.2016.

Трамбле: M. C. Tremblay. Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. *Clo/opl*, 2006. <http://aix1.uottawa.ca/~clo/Tremblay.pdf>. 24.02.2017.

Вилијамс и Хамарберг: S. Williams, & B. Hammarberg. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, 1998. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/19/3/295/162251/Language-Switches-in-L3-Production-Implications?redirectedFrom=PDF>. 24.03.2017.

Marija Vujović/ NEGATIVE TRANSFER IN WRITTEN PRODUCTION OF SERBIAN SPEAKERS THAT STUDY ITALIAN AS L2 AND SPANISH AS L3

Summary / The role of the transfer that occurs during second language learning has been the subject of studies of crosslinguistic influence that try to explain how the existing linguistic skills influence the course of second language learning. In the last two decades, the focus of research shifted to a relatively new and insufficiently researched area: the role of transfer in third language learning. This paper aims to establish the concept of transfer and deal with some of the most common problems related to the field of third language learning by focusing on two significant factors of crosslinguistic influence: perceived typological similarity and proficiency. This paper will present the results of research conducted over 39 written works of Serbian speakers that study Italian as their first foreign language (L2) and Spanish as their second foreign language (L3) in order to describe the influence of Italian to Spanish, and use the previous linguistic experiences of students in order to make the study of the third language more efficient. The participants were students of the Faculty of Philology whose level of knowledge of Italian was A1 or B1 at the time when they started learning Spanish. Despite the limited number of participants, the results show certain tendencies. Not only do they show the important role of the perceived typological similarity during the initial level of exposure to Spanish, but they also suggest that even a minimal knowledge of a previously learned language can be a source of different types of crosslinguistic influence.

Key words: error analysis, crosslinguistic influence, L3 learning, Italian language, Spanish language

Примљен: 5. мај 2017.

Прихваћен за штампу јуна 2017.