

Марија Н. Вујовић<sup>1</sup>

Агенција за подучавање страних језика Логос, Београд

## О КОНТРАСТИВНОЈ АНАЛИЗИ

У раду се говори о појму контрастивне анализе, њеном настанку и развоју, као и положају који ова метода заузима у лингвистици. Поред тога, дефинише се и концепт интерференције и разматра се утицај који су бихевиоризам и структурализам имали на контрастивну анализу. Говори се и о два хипотеза контрастивне анализе, али и о хипотези диференцијала означености и појашњава начин схватања грешке у овој грани опште лингвистике. На крају се резимира критика контрастивне анализе.

**Кључне речи:** контрастивна анализа, интерференција, бихевиоризам, структурализам, хипотеза, грешка

*Најефикаснији материјали су они који се заснивају на научном опису језика који се учи, пажљиво уиоређени са паралелним описом мајерњеј језика ученика.*  
(Fries 1945: 9)<sup>2</sup>

Контрастивна лингвистика, као део примењене лингвистике, дефинише се као језичка дисциплина која се бави поређењем двају или више језика (или језичких подсистема) са циљем да открије сличности и разлике које између њих постоје (Fisiak 1981: 1). То је анализа различитих језичких система усредсређена на људско биће које учи нови језик (Santos Gargallo 1993: 26).

Хауард Џексон је дефинише као грану лингвистике која не само да пореди језичке системе два или више језика, већ доприноси и методи наставе језика тако што помаже у стварању нових наставних материјала базирајући се на опису сличности и разлика језичких система који се пореде (Jackson 1981: 195).

Међу три уже гране контрастивне лингвистике спадају: контрастивна анализа (КА), теорија превођења и анализа грешака. Упркос томе, неретко се термини контрастивна анализа и контрастивна лингвистика изједначавају, или се обухватају термином контрастивне студије (Ђорђевић 2004: 8). Контрастивна анализа је назив за лингвистички метод који је настао из структуралне лингвистике с једне, и бихевиористичке лингвистике с друге стране, и којим се „до експлицитних

<sup>1</sup> marijavu@eunet.rs

<sup>2</sup> Превод цитата кроз цео рад је наш.

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 2004: 2–3).

Постоји више хипотеза и модела који се тичу учења другог језика: хипотеза идентитета, структурална, генеративна, психолингвистичка, мешовита контрастивна анализа (Santos Gargallo 1993: 40), али као две основне Клајн наводи: хипотезу идентитета (Identity hypothesis) и контрастивну хипотезу (Contrastive hypothesis) (Klein 1986: 23). Хипотеза идентитета ( $L1 = L2$ )<sup>3</sup> сматра да учење једног језика има мали или никакав утицај на учење другог језика и да је учење  $L1$  и  $L2$  у основи исти процес који се уређује истим законима. Дакле, стратегије које користи ученик током учења  $L2$  сличне су онима које користе деца. Ова теорија одбацује концепт „интерференције“ који је кључан у контрастивној анализи, сматрајући да, ако је учење  $L2$  одређено постепеном асимилацијом језичких структура језика који се учи, грешке које ученик прави директно су условљене структуром  $L2$ , а не матерњим језиком. Ова хипотеза ће се наћи у основи генеративног учења која језик сматра урођеном способности сваког појединца и везује га за постојање језичких универзалија. Контрастивна хипотеза тврди да структура првог језика утиче на учење другог језика. Термин „контрастивна хипотеза“ односи се на саму теорију док се „контрастивна анализа“ односи на метод спровођења ове хипотезе. У литератури о КА среће се и термин „хипотеза контрастне анализе“ који обухвата и теорију и методу.

Контрастивна анализа је процес у ком се матерњи језик и циљни језик упоређују како би се идентификовале разлике и сличности између њих. Циљ овог процеса је да предвиди или барем установи области потешкоћа, тј. препреке са којима се углавном суочава ученик који учи циљни језик. Претпоставка је да ће сличности олакшати учење, док ће разлике изазвати потешкоће у учењу  $L2$ . Главни циљ ове методе јесте израда контрастивне граматике у којој ће се направити хијерархија различитих нивоа граматике, са циљем да се успоставе одређени степени потешкоћа у току учења  $L2$ .

Захваљујући радовима тројице значајних лингвиста: Американца Чарлса Фриза (Charles Fries), Шпанца Роберта Лада (Robert Lado) и Пољака Уријела Вајнрајха (Uriel Weinreich) после Другог светског рата, тачније између 1945. и 1957. године, почиње деценија озбиљних иста-

3 Под термином  $L1$  ( $L1$ ) подразумевамо матерњи језик, односно први језик који дете усвоји по рођењу (иако постоје лингвисти који под  $L1$  подразумевају најдоминантнији језик којим појединац влада). Иако већина лингвиста инсистира на дистинкцији између другог језика (језик који се говори у заједници у којој појединац живи, а који није његов матерњи језик) и страног језика (језик који није присутан у заједници у којој живи ученик) (Muñoz, 2002: 112–113), ми ћемо под термином  $L2$  ( $L2$ ), по угледу на англосаксонску литературу, подразумевати кроз цео рад и други и страни језик који је, хронолошки, научен одмах после матерњег. Сходно томе, нећемо правити разлику између термина „усвајање“ који се тиче другог језика и „учење“ који се тиче страног језика.

живања на пољу контрастивне анализе. Тада се посебна пажња обраћа на значај резултата контрастивне анализе за наставу страних језика, изучавање билингвизма, превођење, језичко планирање.

Циљ ове нове области проучавања био је да предвиди потешкоће у учењу језика поређењем матерњег језика ученика и циљног језика, и идентификовањем њихових структурних разлика и сличности, како би се избегле грешке настале услед интерференције из Л1.

Различите социоисторијске околности условиле су настанак контрастивне анализе. Након Другог светског рата промене у друштву довеле су до веће потребе за учењем језика, због чега је било нужно да се методе учење језика ревидирају и створи нов наставни материјал, будући да се дотадашњи показао као неадекватан, а све са циљем да се олакша процес учење другог језика.

Чарлс Фриз објавио је 1945. године *Teaching and Learning English as Foreign Language* на Институту за енглески језик у Мичигену. Фриз се залагао за систематско поређење матерњег и циљног језика ученика, тако што ће се пронаћи сличности и разлике које би омогућиле да се предвиде области потешкоћа које ће се појавити током учења. Дакле, синхроно поређење два језика на свим нивоима језичког система (фонолошком, морфолошком, синтаксичком, лексичком и дискурсивном) и истицање структурних разлика између Л1 и Л2 сматрало се кључним „у предвиђању области потешкоћа које ће ученик језика имати“ (Eckman 1977: 45).

Дакле, концепт језичке удаљености између матерњег језика и другог језика је пресудан: што су језици удаљенији, односно што је већа разлика између два система веће су и потешкоће и, супротно томе, што су језици ближи мање су потешкоће (Weinreich 1953: 1).

Фризове идеје усвојио је и развио Ладо.

*Претпостављамо да ће ученик који дође у додир са страним језиком установити да су нека његова обележја веома лака, а друга изузетно тешка. Они елементи који су слични његовом матерњем језику биће за њега лаки, а они елементи који су различити биће тешки. (Lado 1957: 2)*

Стога:

*План књије заснива се на претпоставци да можемо да предвидимо и описемо обрасце који ће узроковати потешкоће у учењу и оне који неће изазвати потешкоће, систематским упоређивањем језика и културе који се уче са матерњим језиком и културом ученика. (Lado 1957: vii)*

Ладо у *Linguistics across Cultures* даје примере како се могу упоређивати фонолошки, граматички, лексички и ортографски системи енглеског и шпанског језика, као и њихови културни обрасци, а притом посебну пажњу води о утврђивању разлика између матерњег и страног језика, како би идентификовао разлике између два језичка система и установио које су то потешкоће на које могу наићи ученици ова два језика.

Дакле, пре него што се размотри било каква методологија, требало би да се, према Ладовим речима, направи детаљан опис структура циљног језика и матерњег језика ученика. Након што се упореде различити нивои оба језика могуће је предвидети потенцијалне грешке. Тек онда би требало направити план наставе с циљем да се грешке спрече или избегну да се не би угрозило формирање исправних исказа у Л2. Један од основних корака пре приступања било којој врсти језичког контрастирања јесте утврђивање критеријума упоредивости, тј. проналажење одговора на питање шта је то што се у два или више језика може поредити (Ђорђевић 2004: 53).

Ладо је био мишљења да КА треба да има превасходно педагошку оријентацију. Очигледно је да су контрастивне студије које су се спроводиле имале за главни циљ побољшање квалитета наставе језика. Стога су се ослањале на области највећих потешкоћа добијених као резултат поређења два језика. Другим речима, уколико професор добро познаје системе Л1 и Л2 и упореди их моћи ће да установи који ће елементи представљати препреку у учењу Л2. Захваљујући томе биће у стању да осмисли посебне материјале којима ће посебно нагласити и предочити ученику проблематичну структуру (Lado 1957: 2).

*И од наставника и од аутора захтева се познавање контрастивне граматике како би предвидели, објаснили, исправили и елиминисали грешке настале услед интерференције између матерњег и циљног језика. (Nickel 1971: 15)*

Роберт Ладо ће у *Linguistics across Cultures* (1957) Фризовим идејама додати и начела бихевиоризма и структурализма и тиме употпунити теорију КА:

*[...] појединци имају тенденцију да преносе облике и значења и дистрибуцију облика и значења из свој матерњег језика и културе у сирани језик и културу, и то продуктивно када покушавају да говоре језик [...]. [...] У поређењу матерњих и сираних језика лежи кључ лакоће или тежине учења сираних језика. (Lado 1957: 1)*

Овакво схватање је у великој мери утицало на то да се дуги низ година на учење страног језика посматра као на учење разлика између матерњег и страног језика.

## КОНЦЕПТ ИНТЕРФЕРЕНЦИЈЕ

Појам интерференције, односно, идеја да ученик има тенденцију да преноси фонетске, морфолошке, синтаксичке или лексичке карактеристике из свог матерњег језика у циљни језик представља најзначајнији аксиом КА. Појава интерференције се може најлакше уочити у изговору. Специфичан изговор који се препознаје када неко говори

страни језик, и по коме лако може да се закључи чак и који је матерњи језик дотичног говорника, указује на то да је учење Л2 под снажним утицајем матерњег језика ученика. Претпоставка теоретичара КА била је да је тај утицај у процесу учења језика обично негативан.

Важно је истаћи да је страни акценат само најочљивији, али никако и једини аспект утицаја Л1 на Л2 и да је овај утицај, такође, присутан на морфосинтаксичком, лексичком и прагматичком нивоу. Поменути утицај не искључује ни екстралингвистички ниво, јер је и невербална комуникација различита за сваки културу, те стога и ови елементи треба да буду део учења страног језика.

Концепт интерференције посебно је истраживао Уриел Вајнрајх у раду *Languages in Contact* (1953) где истиче значај поређења два језика за разумевање утицаја једног језика на други и дефинише појам интерференције као одступање од норми једног од језика.

Велики допринос овог лингвисте огледао се у томе што је ставио акценат на психолингвистичко објашњење језичке интерференције. Сматрао је да било који говорник два језика тежи да идентификује звуке, речи, структуре и значења једног језика са одговарајућим елементима из другог језика, тј. да говорници два или више језика стварају „међујезичку идентификацију” (Weinreich 1953: 7). То јест, говорници два језика раде са језичким садржајем који је обимнији од садржаја појединачних језика, али је мање обиман од збира та два садржаја заједно, због процеса међујезичке идентификације који замењује два различита облика или значења из два језика једним обликом, или значењем који важи за оба.

Сваки језик има своју специфичну структуру. Сличности између два језика неће изазвати никакве потешкоће (позитиван трансфер), али разлике хоће, због „негативног трансфера”. Задатак ученика стога се може дефинисати као учење збира разлика између два језика.

[...] Оно што ученик треба да научи једнако је збиру разлика које је усавишавала контрастивна анализа. (Banathy et al. 1966: 37)

Стоквел и Бовин (Stockwell & Bowen) 1965. говоре о негативном, позитивном и нултом трансферу. Када је структура два језика слична доћи ће до позитивног трансфера, док ће код језика са различитом структуром доћи до негативног трансфера. Када нема везе између структура два језика, доћи ће до нултог трансфера.

Концепт интерференције заснива се на претпоставци да ученик има тенденцију да пренесе структуру и речник из свог матерњег језика на циљни језик, што је уједно и главни извор грешака. Стога је циљ истраживања на пољу КА био стварање упоредне граматике која би направила хијерархију потешкоћа у учењу, предвидела грешке и објаснила зашто до њих долази, а све у циљу олакшавања процеса учења језика кроз стварање одговарајућег наставног материјала који би помогао да се избегну грешке.

Сходно томе КА предлаже следећи метод рада (Whitman 1970: 191; Santos Gargallo 1993: 34):

1. Описивање структуре Л1 и Л2;
2. Поређење описа;
3. Идентификовање сличности и разлика;
4. Груписање сличности и разлика уз успостављање хијерархије потешкоћа;
5. Предвиђање и опис потешкоћа;
6. Припрема наставног материјала.

Ладо је сматрао да друга фаза, односно поређење језика, треба да се одвија на пет различитих нивоа: фонетика, граматичке структуре, вокабулар, писање и култура и да је једино на тај начин могуће написати упоредну граматику која ће помоћи у процесу учења страног језика.

## БИХЕВИОРИЗАМ И СТРУКТУРАЛИЗАМ

Теоријска основа контрастивне анализе заснива се на психолингвистичким принципима бихевиоризма и структурализма.

Бихевиоризам је био водећа школа у психологији у првој половини двадесетог века и имао је за циљ да открије законитости понашања људи у одређеним ситуацијама. Скинер (Skinner), најзначајнији представник овог правца у сфери језичких истраживања, у својој књизи *Verbal Behaviour* (1957) излаже бихевиористичко објашњење учења језика засновано на резултатима низа експеримената вршених над пацовима и голубовима. Скинер је посматрао бебе као „празну посуду” коју је требало „напунити језиком”. То се одвија кроз процес покушаја и грешака. Другим речима, деца покушавају да говоре и греше, а када коначно употребе исправну језичку структуру бивају награђени родитељским одобравањем, осмехом или пажњом. Скинер је веровао је да се језик учи кроз принципе асоцијације, имитације и поткрепљења. Према овом становишту, деца уче речи повезивањем звукова са предметима, акцијама и догађајима. Они такође уче речи и синтаксу имитирањем других.

Овај правац полази од идеје да је учење стварање навика. Исти концепт пренесен је и на процес учења језика. Дакле, ако се учење Л1 састоји у стицању одређених навика, учење Л2 ће се састојати у стварању нових навика. Међутим, сам процес стварања навика је другачији, јер нове навике могу бити веома различите од претходних. У том случају учење нових навика биће отежано. Супротно томе, ако су навике у Л2 сличне навикама из Л1 процес учења ће бити олакшан. Учење другог језика зато подразумева промену сопственог језичког понашања у понашање матерњег говорника циљног језика (Mitchell & Myles 2004: 31).

Бихевиористи нису придавали значај унутрашњим менталним механизмима и психичким процесима (мишљење, памћење, емоције). Занимало их је оно што су могли да посматрају, а то је веза између надражаја из околине и људског понашања, односно, навика које су представљале везу између конкретног одговора на дати стимулус. Ако се стимулус често понавља реакција ће се научити и постати аутоматизована, што доводи до стварања навика. Стварање језичких навика заснива се на имитацији и аналогiji, а не на анализи и примени граматичких правила. Стварање навика, тј. условних веза постиже се кроз имитацију (ученик копира и понавља стимулус све док га не аутоматизује) и поткрепљење (исправни одговори бивају награђени а погрешни кориговани). Да би научило свој матерњи језик дете имитира изјаве одраслих. Тако и ученици страног језика треба да добију језички стимулус. Потом им треба рећи да ли је њихов одговор био исправан (позитивно поткрепљење) или погрешан (негативно поткрепљење). Ако се десе грешке, наставник треба одмах да их исправи како се не би стварале лоше навике.

Процес учења језика биће отежан уколико постоји језичка удаљеност између матерњег и циљног језика, док ће бити лакши уколико се ради о блиским језицима, односно језицима који су структурно слични. У том процесу стварања нових навика неизоставно ће доћи до трансфера. Трансфер може бити проактиван (пренос старих вештина у нове) и ретроактиван (пренос нових знања у већ постојећа). И један и други могу бити позитиван или негативан, зависно од тога да ли олакшавају или отежавају процес учења. За бихевиористе трансфер ће се одвијати из првог у други језик, што ће довести до стварања грешке у случају негативног трансфера или ће олакшати продукцију у случају позитивног трансфера.

Контрастивна анализа има своје корене и у структурализму, односно схватању да се језик мора посматрати као систем што ће касније омогућити поређење Л1 и Л2. Представник структурализма Леонард Блумфилд (Leonard Bloomfield) говорећи о поређењу језика каже:

*Разлике (међу језицима) су довољно велике да сјрече наше усвојштавање било каквој сисџема класификације који би одговарао свим језицима. (Bloomfield 1933)*

Структурализам заступа став да је језик структура и да га треба на тај начин проучавати, дакле, водити рачуна о томе да је свака језичка појава битно одређена својим местом у систему. Основна поставка структуралне лингвистике јесте да један елемент језика зависи од другог, јер су сви они чланови језичког система или структуре. Самим тим циљ лингвистике јесте описивање језичких појава у систему, а не описивање појединачних језичких елемената.

Према Блумфилду, круцијални аспект у проучавању језика јесте појам објективности: треба се бавити проучавањем оних језичких појава које можемо да посматрамо, а то су форма и дистрибуција језика,

односно, место елемената у реченици. Због тога структуралисти не анализирају значење, јер оно представља манифестацију језика која се не може објективно посматрати.

Појам објективности на коме су инсистирали када је било у питању проучавање језика, уско је повезан са структуралистичким схватањем да се језик може објективно посматрати искључиво у језичком понашању људи, а језичко понашање јесте начин на који људи путем језика реагују на одређене стимулусе.

Колики је утицај структурализам имао на теорије о учењу језика тих година најбоље се огледа у Фризовој изјави у којој објашњава да се залаже за приступ учења језика „одоздо-нагоре“, тј. учење језика од фонологије преко морфологије до синтаксе:

*Главни проблем није у почетку учење речника. То је, прво, овладавање звучним системом [...] друго, овладавање карактеристикама распореда (речи) који чине синтаксу језика. (Fries 1945: 3)*

Иако је КА потекла од учења структурализма између њих постоји једна важна разлика. Док структурализам истиче разлике, КА обраћа пажњу на сличности међу језицима.

## ДВЕ ХИПОТЕЗЕ КОНТРАСТИВНЕ АНАЛИЗЕ

За разумевање контрастивне анализе важно је поменути и чланак Роналда Вордхоа (Ronald Wardhaugh) из 1970. године под називом *The contrastive analysis hypothesis*. Аутор разликује две верзије КА – јаку и слабу. Прва је предиктивна, тј. описује и пореди два језика у намери да предвиди грешке које се појављују у продукцији Л2 како би се направио наставни материјал који ће помоћи да се циљни језик научи. Друга је експликативна и разматра продукцију (грешке, калкови, лажни пријатељи итд.) која приказује разлике између два језика и има за циљ да те разлике објасни. Јака верзија третира грешке *a priori*, а слаба верзија то чини *a posteriori*.

Јака верзија (за коју се залагао Ладо) предвиђа потешкоће ученика кроз поређење матерњег језика и циљног језика, док слаба хипотеза заступа став да се могу само објаснити направљене грешке. То јест, јака хипотеза тврди да, поредећи Л1 и Л2 ученика и идентификовањем разлика између њих, можемо да предвидимо грешке, јер су оне изазване интерференцијом из матерњег језика у процесу учења. Слаба верзија нема претензије да предвиђа, већ да идентификује и објашњава грешке.

Јака верзија заснива се на следећим претпоставкама:

1. главна препрека у учењу Л2 је интерференција из система учениковог матерњег језика;



2. што је већа разлика између матерњег језика и циљног језика, то ће бити већа потешкоћа у учењу;
3. систематична анализа два језичка система може помоћи да се потешкоће предвиде;
4. резултати контрастивне анализе могу да се користе као поуздан извор у припреми наставних материјала и у планирању курсева језика.

Сам аутор одбацује јаку верзију, јер није била поткрепљена емпијским доказима који су се појавили средином и крајем 1970-их. Они су истицали да многе грешке које је предвиђала контрастивна анализа нису биле примећене у продукцији учениковог Л2, као и да су ученици, без обзира на њихов Л1, правили исте грешке у Л2. Вордхо сматра да лингвистичка теорија и лингвисти нису били у стању да се суоче са захтевима које им је јака хипотеза наметнула и опредељује се за другу верзију, јер није предиктивна и самим тим нереална, већ је експликативна и реална, будући да посматрањем ученикове продукције и грешака које он прави може да објасни сличности и разлике које постоје између два језичка система. Каже (Wardhaugh 1970: 4) да јака верзије хипотезе контрастивне анализе од лингвиста захтева да имају на располагању сет језичких универзалија, формулисаних унутар лингвистичке теорије која се на одговарајући начин бави синтаксом, семантиком и фонологијом. Уз то, требало би да постоји таква теорија контрастивне лингвистике у коју би могао да се укључи комплетан лингвистички опис два језика која се пореде, како би се произвео исправан сет контраста између два језика. У том случају, требало би да могу да изврше своје контрастивне студије далеко од говорника та два језика, чак и без икаквог претходног знања о та два дотична језика, осим онога што је забележено у граматицама које користе.

Слаба верзија жели да објасни зашто се јављају грешке у циљном језику. Зато лингвисти праве анализу конструкција из циљног језика и њима одговарајућих конструкција из матерњег језика да би открили зашто се појављују грешке. На овај начин лингвиста открива шта ученици заправо раде у покушају да науче други језик, уместо да предвиде шта ће радити током тог процеса (Schachter 1975: 206). Слаба верзија има исту полазну тачку као и анализа грешака, односно, креће од грешака које су ученици направили. Из корпуса циљног језика који користе ученици идентификују се стварне грешке, тј. врши се анализа грешака ученикове продукције. Онда се примјењује КА да би се идентификовало које грешке настају услед интерференције из Л1. Другим речима, улога КА је да објасни а не да предвиђа, а улога Л1 у појави грешака је мање важна.

Олер и Зајахосеини (Oller & Ziahosseiny) 1970. предложили су умерену верзију КА засноване на њиховом проучавању правописних грешака у тестовима енглеског језика као Л2. Утврдили су да је јака верзија превише јака, док је слаба верзија била сувише слаба. Они су се фокусирали на природу људског учења и предложили умеренији приступ:

*Категоризација апстрактних и конкретних образаца у складу са њиховим перцепираним сличностима и разликама је основа за учење; штога, где год да су образци минимално различити у облику или значењу у једном или више система, може доћи до конфузије. (Oller & Ziahosseiny 1970: 186)*

Од средине седамдесетих година до данас већина лингвиста чија су истраживања показала да се многе граматичке грешке које праве ученици који уче Л2 не могу приписати Л1, одбацила је јаку хипотезу КА. Открили су да се многе грешке које је предвиђала КА нису реализовале. С друге стране, појављивале су се грешке који нису биле предвиђене контрастивном анализом. Закључили су да Л1 није једини и вероватно ни најважнији узрок грешака. Дулеј и Бурт (Dulay & Burt) 1973. приписују само 3% грешака интерференцији из Л1 тврдећи да интерференција из Л1 у Л2 може бити главни фактор само у сфери фонологије. Међутим, истраживања које су спровели Флик (Flick) 1980. и Лот (Lott) 1983. показала су да је проценат грешака услед интерференције из Л1 био много већи од оног коју су дали Дјуле и Бурт (Ellis 1985: 29). Просечан проценат био је 33%.

## ХИПОТЕЗА ДИФЕРЕНЦИЈАЛА ОЗНАЧЕНОСТИ

Фред Екман (Fred Eckman) 1977. године уводи термин „хипотеза диференцијала означености“ (*Markedness Differential Hypothesis - MDH*) у намери да укаже на одређене емпиријске проблеме које је имала КА. Наиме, КА је тврдила да су структуралне разлике између учениковог Л1 и Л2 довољне да се објасне потешкоће у учењу циљног језика. С друге стране, Екманова хипотеза тврди да су ове разлике значајне, али не и довољне, да се објасне проблеми који настају током процеса учења Л2 и да стога у ово објашњење треба укључити типолошку означеност.

Сам аутор наводи да начело „означеност“ (markedness) води потекло из Прашке школе лингвистике и теорије Николаја Трубецкоја (1939) и Романа Јакобсона (1941) (Eckman 2008: 96). Овај концепт заснивао се на томе да бинарне опозиције између одређених језичких представа (нпр. звучни и беззвучни шумни сугласници, носни и уснени самогласници, отворени и затворени слогови, одређени и неодређени члан итд.) не треба схватати као једноставне поларне супротности. Претпоставља се да се један члан опозиције може сматрати привилегованим, јер има ширу дистрибуцију како унутар једног језика, тако и међу језицима. Према Екмановим речима, увођење „означености“ у ову опозицију био је начин да се окарактерише овај специјални статус: члан опозиције који је био заступљенији од другог био је обележен као неозначен (unmarked), што указује на то да је он био једноставнији, основнији и природнији од другог члана опозиције, која се дефинише као означени (marked) члан. Нпр. беззвучни шумни сугласници, уснени самогласници и отворени

слогови су неозначени у поређењу са звучним шумним сугласницима, носним самогласницима и затвореним слоговима.

Гринберг 1976. године (Greenberg, према Eckman 2008: 98) бави се учесталости појављивања, односно дистрибуцијом чланова опозиције у светским језицима, приметио је да постоји имплицитна веза између појављивања чланова опозиције, позната под термином „типолошка означеност“ (typological markedness). Дефинише је на следећи начин: структура X је типолошки означена у односу на другу структуру Y (а Y је типолошки неозначен у односу на X) ако сваки језик који има X такође има и Y, али сваки језик који има Y не мора нужно имати и X (Gundel et al. према Eckman 2008: 96–97). У том смислу, типолошка означеност је асиметрична, неравномерна и транзитивна веза између језичких представа у светским језицима, тако да присуство једне структуре у језику подразумева присуство друге структуре, али није и обрнуто (Eckman 2008: 97). Као пример за ову дефиницију Екман наводи да постоје језици који имају само безвучне шумне сугласнике (корејски) и језици који имају и безвучне и звучне шумне сугласнике (енглески), док не постоје језици који имају само звучне шумне сугласнике. Стога, чињеница да у једном језику постоје звучни шумни сугласници подразумева постојање безвучних шумних сугласника, те се закључује да су звучни шумни сугласници означенији него безвучни.

Полазећи од Гринбергове идеје Екман излаже две хипотезе које се тичу фонологије у Л2: Хипотеза диференцијала означености (The Markedness Differential Hypothesis - MDH) 1977. и Хипотеза структуралне усаглашености (The Structural Conformity Hypothesis - SCH) 1991. године. Контрастивна анализа је тврдила да ће они елементи који су слични учениковом Л1 бити једноставни за њега, док ће они који су различити представљати потешкоћу (Lado 1957: 2). Емпиријска истраживања у деценијама које су уследиле показала су да то није у потпуности тачно. Стога је циљ Екманове хипотезе био да отклони неке од спорних питања везаних за КА.

Хипотеза диференцијала означености тврди да типолошка означеност мора бити уграђена у хипотезу контрастивне анализе као мера релативне потешкоће у учењу другог језика. Области потешкоћа које ће ученик имати могу се предвидети систематским поређењем граматике матерњег језика, циљог језика и означености односа установљених у универзалној граматичи, као што су:

1. оне области циљног језика које се разликују од матерњег језика и које су више означене у Л2 биће тешке;
2. релативни степен потешкоће области у циљном језику које су више означене него у матерњем језику одговараће релативном степену означености;
3. оне области циљног језика које се разликују од матерњег језика, али су мање означене неће представљати проблем у Л2.

Хипотеза тврди да ће, када су у питању разлике између матерњег и циљног језика, означене структуре бити теже од одговарајућих не-означених структура. Дакле, неће све разлике између матерњег и циљног језика изазвати једнаке потешкоће. Структуре циљног језика које се разликују од матерњег, али нису повезане принципима означености са било којом другом структуром, неће узроковати потешкоће, док ће конструкције циљног језика које су повезане са другим структурама принципима означености проузроковати проблеме у учењу (Eckman 2008: 98). Хипотеза предвиђа да степен потешкоће директно одговара релативном степену означености. Најтеже области одговарају областима са највећим степеном означености. То јест, ако је матерњи језик више означен од циљног језика у одређеном аспект, разлике између два језика неће представљати потешкоће ученику. Ове потешкоће се појављују када су структуре означеније у Л2. Укратко, области Л2 које се разликују од Л1 и које су означеније биће теже за учење, области које се разликују, али су мање означене неће представљати проблем у учењу.

## СХВАТАЊЕ ГРЕШКЕ У КОНТРАСТИВНОЈ АНАЛИЗИ

Важно је поменути и начин на који је КА посматрала грешку. Теоретичари КА верују да је грешка девијација, нешто крајње негативно у процесу учења, јер представља одступање од правила у продукцији у циљном језику које је настало услед трансфера из учениковог Л1 у његов Л2.

КА је из психологије позајмила принципе као што су имитација, поткрепљење, формирање навика и позитивни и негативни трансфер. Сходно томе, претпостављало се да се развој језика састоји од стицања низа навика, а грешке у продукцији на другом језику сматране су резултатом преноса већ формираних навика из првог језика.

Навика се стиче кроз процес „учења наученог” тј. стимулуса–одговора–поткрепљења који ће, понављањем, довести до тога да ће се аутоматски произвести исправни одговори. У том смислу грешка се доживљава као елемент који треба избећи по сваку цену, да се не би фосилизовала.

Стога је и циљ КА био да предвиди грешку и да направи одговарајуће наставне материјале у циљу да се искорени могући извор грешака и негативног трансфера, док је настава језика била усмерена на оне елементе који су представљали значајне разлике између Л1 и Л2. То је конкретно значило да се инсистирало на аудиолингвалној методи и вежбама понављања, како би се створиле исправне навике код ученика. Направљене су и контрастивне студије између европских језика с циљем да се предвиде и предупредe грешке и избегну случајеви негативне интерференције.

Међутим, у пракси се показало да КА није успела да предвиди и спречи све грешке које су правили ученици током учења Л2, да се нису могле све грешке које настају у процесу учења циљног језика приписати интерференцији Л1 у Л2, да често тамо где је КА предвидела да ће доћи до грешке, грешка није настајала, да постоје одређене грешке које се понављају код различитих ученика који имају различит матерњи језик, као и да многе грешке које праве ученици Л2 такође праве и деца кад уче матерњи језик (Duskova 1969; Nemser 1971; Whitman & Jackson 1972; Dulay & Burt 1974; Taylor 1986).

## КРИТИКА КОНТРАСТИВНЕ АНАЛИЗЕ

*Крајем 1960-их људи су почели да доводе у питање један од главних циљева КА, односно објашњавање и предвиђање проблема у учењу Л2. Људи су почели да схватају све више и више да је овај приступ изузео из разматрања ученика Л2. Чињеница да није постојала емпиријска основа за КА, довело је до тога да се већа пажња посвети анализи грешака. (Van Els et al. 1984: 49)*

Упркос великој популарности коју је КА доживела 50-тих и 60-тих година прошлог века, емпиријска истраживања објављена седамдесетих година прошлог века довела су у питање бихевиоризам, а самим тим доведени су у питање и научни темељи контрастивне анализе. Различите студије, а превасходно оне под називом *Contrastive Structure Series* која је спровео Центар за примењену лингвистику у Вашингтону, захваљујући напорима Чарлса Фергусона (Charles Ferguson) показале су две битне ствари: прво, да није било могуће предвидети све грешке контрастивном анализом и друго, да нису све потешкоће неминовно доводиле до стварања грешке. Наиме, доказано је да интерференција из Л1 никако није била једини узрок грешке, да грешке изазване трансфером из Л1 представљају само мањи део грешака које ученици праве, као и да предвиђања која се добијају поређењем матерњег и циљног језика нису увек тачна. У пракси се испоставило да током учења Л2 ученик прави грешке које КА није успела да предвиди, а често не направи никад оне грешке које је КА предвидела.

Веровање да ће бити више интерференције из Л1 што су различити језици такође је оборено и показано је супротно: што су ближи Л1 и Л2 биће више грешака услед трансфера из Л1. Као пример можемо да наведемо шпански и италијански језик код којих се, уколико се уче један као Л1 а други као Л2, јавља знатан негативни трансфер, иако ова два језика припадају истој језичкој породици (García Gutiérrez 1993). Истраживања су показала да ученици праве честе грешке баш код оних елемената језика који су слични, али не и исти, то јест да највећи број грешака настаје када су у питању лажни пријатељи, механизам формирања речи, привидно сличне граматичке структуре са различитим

значењем итд. Управо те сличне структуре стварају лажни осећај сигурности, а баш тај недостатак свести о потешкоћама ће ометати како разумевање, тако и продукцију.

Истовремено је доказано да разлике између језика не морају увек довести до грешке. На пример, чињеница да постоје два различита глагола у италијанском (*conoscere, sapere*) за енглески глагол *to know* не изазива грешку у употреби овог глагола код италијанског говорника који учи енглески језик као Л2.

Осим овога велики утицај на пад КА имао је и Ноам Чомски (Noam Chomsky) који је у духу когнитивне револуције 50-тих година прошлог века оспорио теорију учења базирану на бихевиоризму. Веровао је да експерименти који су били спровођени над животињама нису могли да се односе на људско понашање, као и да схема С–Р (стимулус–реакција) није могла бити применљива на лингвистичко понашање, јер је искључивала унутрашње процесе и јер је потешкоће у учењу Л2 посматрала искључиво као проблеме лингвистичке природе, игноришући истовремено психолошке и прагматичке факторе. Чомски је довео у сумњу и појам поткрепљења (Chomsky 1959: 42) и тврдио да бихевиористичка теорија учења није била у стању да објасни како деца уче први језик у врло раном добу (Chomsky 1959: 57). Бихевиористички појам имитације и поткрепљења није узимао у обзир креативност језика. Концепт стимулус–одговор није могао да објасни како ученик може да разуме и креира бесконачан број реченица са којима се никада раније није су-срео. У бихевиористичкој теорији учење се сматра спољашњим феноменом који зависи од стварања навика кроз понављање, поткрепљење и језичко окружење. Чомски посматра учење језика више као унутрашњи ментални феномен, који је креативан и универзалан. Он је тврдио да деца никада неће стећи алате потребне за обраду бесконачног броја реченица, уколико механизам учења језика зависи само од језичког инпута (Chomsky 1966: 153).

КА је оспоравана и због недостатка практичне природе, теоријске недоследности и методолошких потешкоћа (Fernández González 1995: 5), а осим горенаведеног КА је критикована и због следећих разлога (Duskova 1969; Nemser 1971; Whitman & Jackson 1972; Dulay & Burt 1974; Richards 1974; Hyltenstam 1977; Hughes 1980):

1. недостатак дефиниције лингвистичке теорије;
2. у КА изостала је озбиљна емпиријска верификација резултата;
3. није правила разлику између различитих типова учења страних језика (нпр. узастопно у односу на симултано, учење Л2 у односу на учење Л3);
4. КА посматрала је интерференцију само у једном правцу, из Л1 у Л2;

5. Решавање проблема контрастивном анализом било је тешко, јер нису сви проблеми учења Л2 били лингвистичке природе. Извор грешке зависио је и од других, индивидуалних фактора (нпр. узраст ученика), а узроци настанка грешке били су бројни и нису сви имали везе са интерлингвалном интерференцијом. КА није узимала у обзир психолошку, социалингвистичку и прагматичку компоненту учења, као ни чињеницу да се језичка компетенција матерњег говорника може достићи ако неко почне да учи језик довољно рано или је изузетно изложен језику.
6. неке од грешака чије је порекло тражено у интерференцији биле су сличне грешкама које праве деца током учења матерњег језика (*I cutted, уместо I cut*), тако да се овакве грешке не могу сматрати последицом утицаја Л1, већ су настале стварањем сопствених правила у складу са оним чиме је ученик изложени током процеса учења;
7. уколико је говорник вишејезичан, извор грешке може да буде из другог језика који говорник зна, не искључиво из Л1;
8. резултати добијени КА су се чинили сувише апстрактним да би се могли употребити у настави Л2, а наставни модели засновани на предиктивним резултатима КА нису постигли очекивани успех, односно, нису успели да спрече стварање грешака;
9. показало се да ученици са истим матерњим језиком не праве увек исте грешке у језику који уче, као и то да ученици са различитим матерњим језицима праве веома сличне грешке у циљном језику.

Ипак, постојали су и они лингвисти који су стали у одбрану КА (James 1971, Di Pietro 1974, Berman 1978). Упркос неуспеху КА, неспорна је њена важност, јер је овај модел анализе представљао полазну тачку за будуће студије о грешкама, међујезику и трансферу. Критика КА ће отворити нову линију истраживања (Кордерову Анализу грешака) која се базира на проучавању грешака ученика који уче нови језик, где ће се грешке посматрати на нов начин. Биће основа Селинкеровог истраживања о међујезику (Selinker 1969) и језичком трансферу (Kellerman & Sharwood-Smith 1986; Odlin 1989). Упркос свим критикама имала је доста следбеника у Европи где су студије које је промовисала Прашка школа довеле до низа пројеката који су се бавили истраживањем енглеског у односу на различите европске језике (Filipović 1967; Santos Gargallo 1993).

## АКТУЕЛНО СТАЊЕ

Упркос бројним критикама контрастивна анализа и данас наставља да изазива интересовање лингвиста који сматрају да је таква анализа језика поуздана колико и друге, што показују бројне публикације на ову тему.

По мишљењу Честермана, важан је допринос функционалне контрастивне анализе (Chesterman 1998: 90) који се заснива на семантичким структурама и њиховим различитим начинима изражавања истих концепата. Овај приступ има за циљ одређивање варијација унутар семантичког језичког израза и његовог структуралног одраза. Сличног мишљења је и Халидеј који сматра да језик није статични феномен, већ се мења, тако да га треба анализирати као живу и променљиву манифестацију подложну варијацијама које му дају различити, међусобно повезани аспекти (Halliday 1985: xiii).

Остали лингвисти, попут Валера и др. (1999) наглашавају важност КА у студијама прагматике. КА се у овом смислу сматра средством за идентификацију одређених комуникационих проблема који могу да доведу до озбиљних културних неспоразума и друштвених сукоба.

Дакле, контрастивна анализа два језика са прагматичним приступом се сматра вредним пољем проучавања и из ког се могу извући интересантни закључци како из истраживачке, тако и из педагошке перспективе. Доказ о томе су публикације познатих лингвиста: Ларсен-Фриман и Лонг (Larsen-Freeman&Long 1992), Конор (Connor 1996), Честерман (Chesterman 1998).

Судећи по броју објављених радова у последњих неколико деценија, значај контрастивне анализе у области анализе дискурса између два језика је очигледан. То је нарочито важно у писаним саставима на Л2, пошто је циљ писаца да јасно пренесу своју мисао или идеје, јер нетачно тумачење текста може бити увредљиво за читаоца. Када се контрастирају различити примери грешака нематерњих говорника, може се приметити да се ствара другачија форма, типична за ауторов матерњи језик, која иако није граматички нетачна, није као језичка продукција која би се очекивала од матерњих говорника. Сврха КА је, у том смислу, да разјасни различите облике који се стварају из навика Л1 како би се открили различити извори грешака и покушало да се оне исправе.

То је разлог што се у последње две деценије све чешће врши КА дискурса из перспективе прагматичког и социо-културног становишта (Connor 1996: 101). Из тог разлога, КА налази своју примену и у тзв. *интеркултуралној комуникацији* (Nunan 1993: 94). За остварење успешне комуникације није довољно само познавање граматичких правила, већ је неопходно да се разумеју сви културни и друштвени феномени који нам омогућавају да језик тумачимо исправно.

КА је заслужна и за стварање Контрастивне реторике (КР), која је настала 60-тих година прошлог века и која је баш као и КА имала педагошку сврху, тј. да утврди интерференције које се јављају у продукцији Л2. Контрастивна реторика, чији је најзначајнији представник Конор



(Connor 1996), настала је као последица схватања да сваки језик и култура имају другачији унутрашњи поредак, тако да учење Л2 захтева и учење ових области да бисмо могли да пренесемо своје идеје на кохерентан начин и да бисмо били сигурни да ће нас саговорници разумети (Kaplan 1966 према Wong 1997). Основна разлика између КА и КР је та што се контрастивна реторика фокусира на проблеме писања са којима се сусреће нематерњи говорник и покушава да их оправда кроз реторичке стратегије Л1. Такође, КР не прихвата постојање међујезика.

Због свега наведеног може се закључити да је КА и даље релевантна у свету лингвистике и да се истраживања у овој сфери сматрају важним у проучавању језика и механизма језичке продукције, јер се из анализе различитих продукција Л2 извлаче корисни закључци који помажу онима који предају или уче страни језик.

### Литература

- Бенети и др. 1966: B. Banathy, E. D. Trager & C. D. Waddle, The use of contrastiv data in foreign language course development, y: A. Valdman (Ed.). *Trends in Language Teaching*, New York: McGraw-Hill, 35–56.
- Берман 1978: R. A. Berman, Contrastive Analysis Revisited: Obligatory, Systematic, and Incidental Differences Between Languages, *Interlanguage Studies Bulletin*, 3(2), 212–233.
- Блумфилд 1933: L. Bloomfield, *Language*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Вайнрајх 1953: U. Weinreich, *Languages in Contact*, New York: Linguistic Circle of New York.
- Вайтман 1970: R. Whitman, Contrastive analysis: problems and procedures. *Language learning*, 20 (2), U.S.A, 191–197.
- Вайтман и Џексон 1972: R. Whitman & K. Jackson, The unpredictability of contrastive analysis. *Language learning*, 22(1), U. S. A, 29–41.
- Валеро и др. 1999: C. Valero et al, La Lingüística Contrastiva no es un fósil. Análisis y discusión de las últimas tendencias, aplicaciones y persspectivas, y: De Las Cuevas, J. y D. Fasla, *Contribuciones al estudio de la lingüística aplicada*, Logroño: Universidad de La Rioja, 295–305.
- Ван Елс и др. 1984: T. Van Els, et al., *Applied Linguistics and The learning and Teaching Of Foreign Languages*, London: Edward Arnold.
- Вонг: H. Wong, Review: *Contrastive Rhetoric: cross-cultural aspects of second-language Writing*. <<http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol7/rev3.htm>>. 05.02.2018.
- Вордхо 1970: R. Wardhaugh, The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quartely*, 4, Virginia, 123–130.
- Гарсиа Гутierrez 1993: M. García Gutiérrez, El español como segunda lengua de un italiano: transferencia y distancia lingüística. y: J. Muñoz Licerias (ed.) *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa: Dovehouse, 81–124.
- Ди Пјетро 1974: R. Di Pietro, Contrastive Analysis: Demise or New Life? y: Nickel G. (ed.), *Association Internationale de Linguistique Appliquee. Third Congress, Copenhagen 1972. Proceedings, Applied contrastive linguistics*, 1, Heidelberg: Groos, 69–80.
- Дулей и Бурт 1973: H. Dulay & M. Burt, Should we teach chidren syntax? *Language Learning*, 23, U. S. A, 245–258.

- Дулеј и Бурт 1974: H. Dulay & M. Burt, Natural Sequence in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 24, U. S. A, 37–53.
- Душкова 1969: L. Duskova, On Sources of Errors in Foreign Language, *IRA L*, 7(1), USA, 11–36.
- Ђорђевић 2004: R. Ђorđević, *Uvod u kontrastiranje jezika*, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Екман 1977: F. Eckman, Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27(2), U. S. A, 315–330.
- Екман 2008: F. Eckman, Typological markedness and second language phonology, у: Jette G. Hansen Edwards and M. L. Zampini (eds.). *Phonology and Second Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 95–115.
- Елис 1985: R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Келерман и Шервуд-Смит 1986: E. Kellerman & M. Sharwood-Smith, *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, London: Pearson College Division.
- Клајн 1986: W. Klein, *Second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Конор 1996: U. Connor, *Contrastive Rhetoric*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ладо 1957: R. Lado, *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ларсен-Фриман и Лонг 1992: D. Larsen-Freeman & M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- Лот 1983: D. Lott, Analysis and Counteracting Interference Errors. *English Language Teaching Journal*, 37, Oxford, 256–261.
- Мичел и Мајлс 2004: R. Mitchell & F. Myles, *Second language learning theories*, London: Hodder Arnold.
- Муњос 2002: C. Muñoz, *Aprender idiomas*, Barcelona: Paidós.
- Немсер 1971: W. Nemser, Approximative Systems of Foreign Language Learners, *IRAL*, 9, USA, 115–123.
- Никел 1971: G. Nickel, Contrastive Linguistics and Foreign-Language Teaching, у: Nickel G. (ed.) *Papers in Contrastive Linguistics*, London: CUP, 1–16.
- Нунан 1993: D. Nunan, *Introducing Discourse Analysis*, London: Penguin English.
- Одлин 1989: T. Odlin, *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Олер и Зајахосеини 1970: J. Oller & S. Ziahosseiny, The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, 20, U.S.A, 183–189.
- Ричардс 1974: J. Richards, *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*, Harlow: Longman.
- Гапраљо 1993: I. Santos Gargallo, *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Селинкер 1969: L. Selinker, Language Transfer. *General Linguistics*, 9 (2), University Park, Pa, 67–92.
- Селинкер 1992: L. Selinker, *Rediscovering Interlanguage*, London: Longman.
- Скинер 1957: B. F. Skinner, *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Стоквел и Бовин: Stockwell & Bowen. *Sound systems in conflict: a hierarchy of difficulty*. <<https://www.scribd.com/document/137955021/Stockwell-Bowen-1965>>. 24.11.2017.
- Тејлор 1986: G. Taylor, Errors and explanations, *Applied Linguistics* 7, Oxford, 144–166.
- Фергусон 1968: C. A. Ferguson, Contrastive Analysis and Language Development, у: *Monograph Series on Language and Linguistics*, 21, Washington: Georgetown University Press, 101–112.
- Фернандес Гонсалес 1995: J. Fernández González, *El análisis contrastivo: historia y Crítica*, València: Universitat de València, Servicio de Publicaciones.

- Филиповић 1967: R. Filipović, Contrastive Analysis of Serbo-Croatian and English. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*, 23, Zagreb, 5–27.
- Фисиак 1981: J. Fisiak, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford: Pergamon.
- Флик 1980: W. Flick, Error Types in Adult English as a Second Language. y: Ketteman, B.; St. Clair, R. (eds.). *New Approaches to Language Acquisition*, Heidelberg: Julius Groos, 57–63.
- Фриз 1945: CH. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Халидеј 1985: M. A. K. Halliday, *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Хјуз: Hughes, A. *Problems in Contrastive Analysis and Error Analysis*. <[https://www.researchgate.net/publication/234663928\\_Problems\\_in\\_Contrastive\\_Analysis\\_and\\_Error\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/234663928_Problems_in_Contrastive_Analysis_and_Error_Analysis)>. 25.11.2017.
- Хилтенштем 1977: K. Hyltenstam, Implicational patterns in interlanguage syntax Variation, *Language learning*, 27 (2), U. S. A, 383–410.
- Честерман 1998: A. Chesterman, *Contrastive Functional Analysis*, Amsterdam: Joh Benjamins.
- Чомски 1959: N. Chomsky, A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, *Language*, 35(1), USA, 26–58.
- Чомски 1966: N. Chomsky, *Linguistic theory*, London: Oxford University Press.
- Џејмс 1971: C. James, The exculpation of contrastive linguistics, y: Nickel, G. (ed.), *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 53–68.
- Џексон 1981: H. Jackson, Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English, y: J. Fisiak (ed.). *Contrastive linguistics and the language teacher*, Oxford: Pergamon, 195–205.
- Шахта 1975: J. Schachter, An Error in Error Analysis, *Language Learning*, 24(2), U. S. A, 205–214.

#### Marija N. Vujović / ABOUT CONTRASTIVE ANALYSIS

**Summary** / This paper discusses the concept of contrastive analysis, its origin and development, and the position that this method occupies in linguistics particularly according to linguists Fries and Lado. Also we pay attention to its pragmatic aspect and we emphasize its pedagogical orientation, i.e. the significance of the results of the contrastive analysis for teaching foreign languages, the study of bilingualism, translation, language planning and the improvement of the quality of language teaching in general. Furthermore, we define the concept of interference, i.e. the idea that the students have a tendency to transfer phonetic, morphological, syntactic or lexical characteristics from their native language into the target language and we consider the influence that behaviorism and structuralism have had on a contrastive analysis. The paper also discusses Ronald Wardhaugh's contrastive analysis hypothesis, both its weak and strong version, and Fred Eckman's Markedness Differential Hypothesis as well and clarifies the way of understanding the error in this branch of general linguistics. Finally, a critique of contrastive analysis is summarized.

**Keywords:** Contrastive analysis, interference, behaviorism, structuralism, hypothesis, error.

Примљен: 8. децембра 2017.

Прихваћен за штампу фебруара 2018.