

Наташа Радусин-Бардић

radusin.bardic@gmail.com

(Филозофски факултет – Романистика, Нови Сад)

УСМЕНО РАЗУМЕВАЊЕ У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

САЖЕТАК

У наставној пракси француског као страног језика различити су разлози који отежавају развијање компетенције усменог разумевања, а међу њима су доминантност писаног кода, које се често намеће, на уштрб усменог кода, од самог почетка учења страних језика у институционализованој настави, затим занемареност значаја фонетских вежби у настави француског као страног језика и занемареност значаја језичке варијабилности, односно ситуационог раслојавања француског језика. Ови закључци изведени су на основу анонимне анкете међу студентима Филозофског факултета који студирају француски језик или га уче као предмет по избору у току школске 2006/07. године.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: француски језик, усмено разумевање, језички регистри.

**Методички
Видици**

Увод

У наставној пракси учења француског као страног језика приметна је потешкоћа овладавања компетенцијом усменог разумевања. Тражећи одговоре на питање због чега је говорницима којима је матерњи језик српски тешко да разумеју Французе када говоре, спроведена је анонимна анкета међу студентима Филозофског факултета у Новом Саду који студирају француски језик или га уче као предмет по избору. На основу њихових одговора, изведени су извесни закључци који могу допринети расветљавању ове увек присутне потешкоће у наставној пракси. Ови закључци биће засебно образложени, а затим ће бити дате извесне стратегије за развијање усменог разумевања на француском језику, као и предлози за развијање ове компетенције.

Анкета

Настојећи да одгонетнемо шта говорници којима је матерњи језик српски доживљавају као највеће потешкоће у усменом разумевању на француском језику, спроведена је анонимна анкета на Филозофском факултету у Новом Саду у току летњег семестра шк. 2006/07. г. чији резултати нам се чине и даље актуелним. Анкетом је обухваћено 59 студената различитих нивоа знања (1. и 3. година основних студија) који студирају француски језик и књижевност или који уче француски као предмет по избору. Веома су поучни одговори студената, а овде ће бити наведени само најчешћи, разврстани у неколико категорија, управо они који могу указати на типичне проблеме у наставној пракси француског као страног језика. Анкетирани студенти, чији је матерњи језик српски, имају потешкоће у усменом разумевању на француском језику, најчешће из следећих разлога, међусобно испреплитаних у наставној пракси:

- а) доминантност писаног кода: ослањање првенствено на писани код и занемаривање усменог кода;
- б) занемареност значаја фонетских вежби: недовољно посвећивање пажње фонетско-фонолошким карактеристикама француског језика, нарочито његовим прозодијским одликама (интонација, акценат, ритам, дужине, паузе);

в) занемареност значаја ситуационог раслојавања језика: искључиво усвајање униформног стандардног језика, без увида у хетерогеност варијетета, међу којима је и разговорни језик.

У наставку рада биће укратко засебно анализирана свака од наведених препрека у усменом разумевању на француском језику.

Доминантност писаног кода

Управо супротно од природног процеса усвајања матерњег језика који се одвија искључиво путем усмене комуникације, након чијег овладавања наступа касније и усвајање писаног кода, учење страних језика од самог почетка најчешће се одмах везује за писани код. Различити методолошки правци имају различите погледе у организацији наставног градива, али у институционализованој наставној пракси већ на првом часу страног језика учи се неретко и абецеда тог језика као и правила спеловања. Давање приоритета писаном коду од самог почетка учења страног језика нужно води ка развијању несигурности у усменој комуникацији. Познато је да доминација писма у настави страног језика може имати негативне последице на усмену комуникацију: *Они који уче француски језик обично шемеље своје знање на писаном језику, и њихове предшаве о говорном језику ослањају се на писани језик, што усмено изражавање чини више или мање проблематичним* (Wioland 1991: 6). Способности разумевања и изражавања у писању и говору морају се паралелно развијати, у складу са специфичним приступом који захтевају, али се не смеју међусобно потирати.

Одговарајући на питање због чега је тешко разумети Французе када говоре, добијали смо у наведеној анкети и следећа образложења: *Француски је тешко разумљив због везивања великог броја речи, па кад се нешто види на папиру – разумљиво је, а кад се каже – као да нема паузе међу речима*. У већини писама уобичајено је да говор бележимо линеарно, тако што га рашчлањујемо на речи које су графички одвојене белинама и интерпункцијским знаковима а које се удружују у реченице. Међутим, треба знати да писани језик даје само приближну слику говорног језика и да у говору владају други закони те је погрешно у говору примењивати

принципе својствене писаном језику. Другим речима, погрешно је говор „цепкати” на појединачне речи јер он услед тога постаје неразумљив и неповезан. Исто је тако погрешно очекивати да говор изворних говорника буде састављен од аутономних, јасно разграничених целина у виду речи које су изговорене са подједнаком пажњом. Наиме, раздвајање говора на „графичке речи” врши се у писању, али говор не чине „графичке речи”, него „фонетске речи”. У француском језику, говор се организује у ритмичке групе које представљају кохерентне значењске целине са акцентом на последњем слогу сваке групе.

Занемареност значаја фонетских вежби

У наставној пракси веома често се истичу следећи проблеми, забележени и у анкети, у којима лежи суштина потешкоћа у усменом разумевању на француском језику код говорника којима је матерњи језик српски: *јак* је *шешко* *разграничени* *границе* *речи*; *никада* *се* *не* *зна* *да* *ли* *је* *оно* *што* *чујемо* *почетак* *групе* *или* *крај* *прве* *речи*; *једна* *краћа* *реченица* *звучи* *као* *једна* *реч*; *Разуме* *ти* *људе* *којима* *је* *француски* *матерњи* *језик* *је* *шешко* *због* *што* *што* *се* *речи* *групишу* *много* *више* *него* *у* *другим* *језицима* *и* *шешко* *је* *раздвојили* *их* *у* *мислима*. *Дешава* *се* *да* *реч*, *која* *нам* *је* *иначе* *позната*, *не* *препознамо* *јер* *је* *чујемо* *како* *се* *наговезује* *или* *препходи* *другој* *речи* *и* *и* *тако* *помислимо* *да* *су* *ше* *две*, *у* *ствари*, *једна* *која* *нам* *није* *позната*; За боље разумевање усменог изражавања на француском језику управо је кључно схватање принципа „груписања речи” и усвајања његовог модела, специфичног за француски језик. Као што је већ напоменуто, у француском језику говор се организује у ритмичке групе са акцентом на последњем слогу сваке групе. Ритмичке групе се подударују са семантичким целинама у говору те стога Пјер Леон каже да је ритмичка група *синтама* *осистварена* *у* *говору* *која* *се* *завршава* *на* *најлакшем* *слојом* (Léon 2001: 26). Дужина ритмичке групе зависи од врсте говора (прича, беседа, разговор, свађа и сл.), као и од језичког нивоа. Просечна дужина ритмичке групе у говору је три до четири слога, мада ритмичка група може имати у говору и само један слог или више од просека, али ретко више од седам слогова (Léon 2002: 81).

У настави француског као страног језика нужно је посветити више пажње подели говорног ланца на ритмичке групе у француском језику, и то од самог почетка учења француског као страног језика, јер је то основа за даље успешно усмено разумевање и изражавање. Наиме, управо неразликовање ритмичких група представља један од кључних фактора који коче усмено разумевање и изражавање на француском језику. Елизабета Лот је резимирала ове потешкоће на следећи начин: *Ритмичка пошешкоћа, код некога ко учи француски као страни језик, огледа се у несposобности разликовања речи у звучним семенима, у несposобности повезивања речи када говори, и у веома великој пошешкоћи повезивања речи у ритмичке групе, мелодијске форме са синтаксичком функцијом и једне ритмичке групе са наредним ритмичким групама* (Lhote 1995: 91). Потребно је, дакле, постепено усвајати моделе образовања ритмичких група кроз примере где ће бити заступљени разноврсни језички нивои и, самим тим, различита дужина ритмичке групе. У том циљу, важну улогу имају и аутентични документи усмене комуникације, тј. они који нису снимљени у педагошке сврхе, а могу послужити у настави као показатељи функционисања језика ван учионице и школских услова учења.

У оквиру ритмичке групе долази до везивања и уланчавања¹⁾ које доприноси мелодичности француског језика тако што се на тај начин повећава број отворених слогова, те се оправдано стиче утисак *као да нема паузе међу речима*.²⁾ Њима, такође, мора бити посвећена посебна пажња у настави француског као страног језика у циљу развијања усменог разумевања. Додатне проблеме у усменом разумевању може сачињавати брзина говора у разговорном језику и комбинаторне фонетске промене, о чему сведоче следећи одговори забележени у анкети: *Усмено разумевање је шешко из више разлога. Пре свега, Французи причају изузетно брзо; у том брзом говору, нештају чисти слојови, и мењају се нека траматичка правила која смо ми научили да користимо. Додајне проблеме могу изазвати и жарони; Французи*

1) За разлику од везивања, уланчавање сугласника и самогласника врши се како унутар ритмичке групе тако и на прелазу из једне у другу ритмичку групу.

2) Видели смо да паузе и не сме бити између „графичких речи” него између „фонетских речи”.

причају ирилично брзо и досиа скраћују речи у говорном језику за разлику од књижевној; ...Говоре јако брзо и 'гушају' слова/ слоове, скраћују све; Скраћивање речи у говорном језику...; ...Брзина у говору, иуно везивања, чини да мислим да је у ишићању друга или само једна реч, а не две или три; Не разумем увек Французе док говоре због штоа шито неке речи не изговарају до краја и везују их са другим речима итд.

Главну особину савременог француског разговорног језика чини, између осталог, и „скраћивање“ које се помиње у анкети, односно језичке појаве попут аферезе, синкопе и апокопе. Како је могуће схватити окрњену језичку поруку која није у складу са језичким нормама правилног изражавања? Треба знати да се такве језичке промене, које произлазе из закона мањег напора, компензују информацијама које најчешће условљава сџм контекст говорне ситуације. Осим тога, прозодијска средства, као што је, на пример, интонација, играју велику улогу у откривању смисла елиптичних синтаксичких конструкција, као и читавих реченица. Елизабета Лот закључује: *За франкофониј слушача оишћиј смисао тради се углавном на основу ришима и инћонације остварених у говору (Lhote 2001: 450-451).* Она, такође, долази и до следећег закључка: *Та иошешкоћа у ирејознавању 'форми' на сћраном језику иредсћавља ирејреку, за коју је иошћредно највише времена да се савлада у иерцејцији сћраној језика. Када иоворимо, сваки звучни гео, без обзира које је дужине, ирћи акусћичке варијације, у зависносћи од њејовој месћа у говору, од особе која иовори, од сћћуације комуникације, од расћоложења иоворника. Почешћник на сћраном језику ирреба, дакле, веома брзо да ирејозна као иденћичан облик језичке реализације које моћу знаћно да варирају у говору (Lhote 1995: 27).*

Занемареност значаја ситуационог раслојавања језика

Како би процеси усменог разумевања и изражавања на страном језику били успешни, поред стицања знања стандардног језика, потребно је упознавати културу народа коме је дотични језик матерњи, као и стицати социлингвистичка и прагматичка знања употребе језика, и то у што разноврснијим учесталим говорним ситуацијама.

Док говорници на матерњем језику, у складу са говорном ситуацијом, лако остварују прелаз са једног језичког регистра на други, приликом изражавања на страном језику често се јављају бројне потешкоће. Основни разлог лежи у томе што се, у настави страног језика често усваја искључиво униформни језик, чија употреба не одговара реалности језичке варијабилности. Из тог разлога потребно је, од самог почетка учења страног језика, посветити подједнаку пажњу како стицању знања језичког система, тако и знању употребе језика, што се испоставља да није увек случај у практичној настави: *Уиркос најирешћу, оствареном у шћоку иоследњих геценија у укључивању различћићих језичких рећисћара у насћаву језика, она се честћо заснива на 'сћћандардном' рећисћору који је близак иисаном језику а који изворни иоворници рећко корисћие у неформалним сћћуацијама. [...] Посћешћено уочаване различћићих језичких рећисћара у усменом изражавању и њихових језичких каракћерисћика учинило би комуникацију са изворним иоворницима усћешћићом у свим врсћима сћћуације (формалне и неформалне). То би, ићакође, омоћућило да се избетће нелатћодносћ коју осећају мноћи који уче сћћране језике када сћћићну у сћћрану земљу. Од ирвћих фаза у насћави сћћраној језика ирреба да иосћћоји сћћецифичан ирисћићуј метћодологије и сћћецифичне вежбе (Voutsinas 1999: 59, 65).*

У настави страних језика, у циљу развијања компетенција усменог разумевања и изражавања, важно је да буду заступљени што разноврснији језички садржаји који ће верно дочарати функционисање савременог француског језика, за који је нарочито важно ситуационо раслојавање језика: *Треба ли иоисћћовешћићи усмено изражавање искључиво са фамилијарним језичким рећисћором? Ни у ком случају! Конференција, краћи иолићићки иовор, краћке весћи на радију, сћдају у усмено изражавање иодједнако као и сћћонћћан иовор. Сви ићи облици усменој изражавања имају своје месћо у насћави сћћраних језика; ниједном иовору се не може осћорипћићи улоћа коју има међу свим облицима усменој изражавања. Мећућћим, они не моћу бићић схваћени ако се мећусобно не ућореге. Из слушања различћићосћићи насћаје боље разумевање усменој изражавања (Lebre-Peytard 1990 : 11).* Анализа савременог француског језика указује на језичку варијабилност која се, као општа одлика језичке реал-

ности, мора огледати и у настави страног језика где се нужно мора стицати како знање језичког система, тако и знање употребе језика у складу са условима говорне ситуације. Из тог разлога, у уводу у дидактику француског као страног језика, Анри Боаје закључује: *Анализа стварној функционисања језика, коју сироводи лингвиста, наводи та да установи постојање хетерогености, разноликости, која му забрањује прописивање само једне употребе, без обзира да ли се сматра исправном [...] Хетерогености је саставни део лингвистичке реалности, што не би смео сметнути с ума један лингвиста, као што је то професор језика* (Boyer 1990: 17-18). Према томе, у циљу развијања усменог разумевања и изражавања на страном језику, нужно је подстицати комуникативну способност препознавања и диференцираног служења различитим језичким регистрима те прављења одговарајућих избора у разноврсним говорним ситуацијама.

Упоредујући различите језичке регистре у настави француског као страног језика, њихове системске одлике и употребе, развија се компетенција усменог разумевања и богати се усмено изражавање. Уместо да се игнорише језичка варијабилност и намеће искључиво једна језичка употреба која искључује све остале, Жан-Мари Дебезје предлаже дефинисање флексибилне језичке норме у настави француског као страног језика: *Уместо да се пошавља једна употреба која крши јединствену норму, изгледа да је корисније прихватиће представу о флексибилној језичкој норми која говорницима пружа избор међу могућностима које нуди систем. Тако се могу дефинисати карактеристике разговорног језика у виду флексибилне норме и интерактивне организације* (Debaisieux 1997: 48). Само ако равноправно усвајамо језичку варијабилност у различитим језичким нивоима, поред стицања знања језичког кода, стичемо и знање употребе језика, а те две врсте знања, тек кад су подједнако обухваћене, чине језичко знање у правом смислу те речи.

Стратегије за развијање усменог разумевања на француском језику

Изучавајући значај различитих језичких регистара у настави француског као страног језика, Николаос Вутсинас каже следеће о когнитивном процесу разуме-

вања на матерњем и страном језику: *Код свакој појединца разумевање захтева покретање две велике групе операција: операције 'нижег нивоа' (фонолошка, лексичка и синтаксичка анализа поруке) и операције 'вишег нивоа' (семантичка анализа, укључивање општих знања итд.). Свака операција захтева одређен утирошак енергије, а катацијетни одржавања њаже код свакој појединца су ограничени. На матерњем језику, операције нижег нивоа су аутоматске, што омогућава особи да располаже катацијетима усмеравања њаже на операције вишег нивоа. На страном језику, као што су то показали радови Гаонака (1990), разумевање се одликује усмеравањем њаже на операције нижег нивоа, што може довести до прескакања операција вишег нивоа и, самим тим, немогућности обраде целокупног текста* (Voutsinas 1999: 59-60). Усвајањем, између осталог, фонетско-фонолошких особина различитих језичких регистара, њихово препознавање све више постаје аутоматско, као и у матерњем језику, а когнитивни процес се усмерава на семантички садржај поруке.

У настави страних језика, услед велике сложености на писани језик, усваја се погрешна навика која се огледа у настојању да се свака реч одгонетне, што никако не одговара природном процесу комуникације јер нам тако измиче глобални смисао поруке: *Уосталом, слушалац страног језика треба да се задовољи разумевањем, у којем се претходне о смислу не могу систематски проверити на основу формалних показатеља [...]. Другим речима, он ће морати научити да функционише у ситуацијама у којима његово разумевање није 'максимално'. Ова последња чињеница је веома важна: то је, заправо, уз извесне разлике, ситуација 'нормалног' разумевања. Наиме, установљена је тенденција слушаоца страног језика ка 'максималистичкој' визији: он увек настоји све да схвати и заборавља да је критеријум успеха његовог разумевања у остваривању њеног циља, а да он увек не захтева опширно разумевање, чак детаљно слушање. Тај став 'претеране тачности', којег подстицху бројне методе и наставници страног језика, утиче на то да се губи слушачка иницијатива* (Gremmo et al. 1990: 36). Треба знати да је усмено изражавање на свим језицима у неформалним околностима веома често, условно речено, мањкаво и да не следи идеалан

граматички модел, а комуникација се, ипак, и у тим околностима одвија сасвим несметано. Драгоценост је у настави страних језика користити аутентичне документе који то показују и откривати основне одлике различитих језичких нивоа, у зависности од потребе ђака и циља учења страног језика. На тај начин формира се, како га Елизабета Лот назива, „звучни пејзаж“ који обухвата сву звучну варијабилност једног језика, у извођењу свих врста говорника, у свим врстама говорних ситуација: *Као што се географски пејзаж мења у зависности од годишње доба, часа, места где се налази посматрач, и у зависности од личности посматрача, иако и звучни пејзаж варира и у зависности од говорника и слушаоца* (Lhote 2001: 447). У складу са тим, развија се, такође, тзв. „слушалачки хоризонт очекивања“, динамичко својство слушалачког понашања које антиципира садржај усменог казивања, а које може да варира у зависности од различитих фактора: претходно стање слушаоца, квалитет перцептивног очекивања и, наравно, владање језиком и комуникативна способност говорника на новом језику (Lhote 1995: 49).

Унапређивање усменог разумевања на француском језику

У наведеној анкети, на питање како се може побољшати усмено разумевање на страном језику (осим путовања и боравка међу изворним говорницима), често су били следећи одговори: *Треба да више обрађујемо теме из свакодневне живота, обичне, где ћемо више слушати (касети и сл.) изворни француски, али баш онако како то они сваки дан говоре и избегавају изразе који се више не користе ни код њих; гледање филмова, емисија без превода; увести више метода учења преко песама, филмова, одломака из вести, директних преноса, највише већи контакт са говорним језиком да бисмо се навикли на њега* итд. И у овом случају сматрамо да су драгоцене одговори студената који указују и на оно што, по њиховом мишљењу, није тренутно довољно заступљено у наставној пракси. Нарочито се истиче жеља за усвајањем француског језика баш онако како то они сваки дан говоре, односно разговорног језика, којим се одликује неформална свакодневна комуникација на француском језику, кроз гледање филмова, емисија без

превода, односно, без нужног везивања за писани језик, већ на основу конструисања смисла помоћу вербалних и невербалних елемената усмене комуникације.

Закључак

Како би учење страних језика било што успешније, нужно је слушати, континуирано пратити и уважавати опажања свих учесника у том интерактивном наставном процесу. Будући да усмено разумевање на француском језику често представља потешкоће говорницима којима је матерњи језик српски, занимало нас је како ту проблематику доживљавају студенти који студирају француски језик или га уче као предмет по избору, те је у ту сврху спроведена анонимна анкета. Добијени одговори чине нам се драгоценим и даље актуелним јер истичу факторе који би знатно допринели оптималнијем развијању компетенције усменог разумевања на француском језику у наставном процесу, а то су: равномернија заступљеност усменог и писаног кода, веће поклањање пажње фонетско-фонолошким карактеристикама француског језика и истицање значаја ситуационог раслојавања у савременом француском језику, односно диференцираног препознавања употребе различитих језичких нивоа у зависности од контекста и услова одвијања конкретне говорне ситуације.

ЛИТЕРАТУРА

- Boyer, H.; Butzbach, M.; Pendaux, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Carette, É. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Oral: variabilité et apprentissage. Le français dans le monde*. Numéro spécial, Collection Recherches et Applications. Paris: Hachette.
- Champagne-Muzar, C.; Bourdages, J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International.
- Debaisieux, J. (1997). Pour une approche micro et macro du français parlé dans la formation des enseignants de FLE. *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues)*.
- Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- Gadet, F. (2001). Enseigner le style. *Oral: variabilité et apprentissage. Le français dans le monde*. Numéro spécial, Collection Recherches et Applications. Paris: Hachette.
- Gremmo, M.; Holec, H. (1990). La compréhension orale: un processus et un comportement. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le français dans le monde*. Numéro spécial, Collection Recherches et Applications. Paris: Hachette.
- Guimbretière, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier, Hatier.
- Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*. Paris: CLE International.
- Léon, P. (2001). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Nathan.
- Léon, M.; Léon, P. (2002). *La prononciation du français*. Paris: Éditions Nathan.
- Lhote, É. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette, F. L. E.
- Lhote, É. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson. ÉLA (Études de linguistique appliquée)*.
- Voutsinas, N. (1999). Registres familier et soutenu: quelle influence sur la compréhension de l'oral? *Les Langues modernes*. 93/2.
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français. Des sons et des rythmes*. Paris: Hachette F. L. E.

Nataša Radusin-Bardić

LISTENING COMPREHENSION IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

In teaching practice of French as a foreign language, the listening comprehension may cause problems to the speakers whose mother tongue is Serbian. In order to understand what makes this competence so difficult to achieve, an anonymous survey was conducted among the students of the Faculty of Philosophy in Novi Sad, studying French language and literature and among those who have chosen French as an optional language. Based on their responses, some conclusions may help to explain the difficulties in teaching practice of listening comprehension in French as a foreign language. These conclusions are explained separately (the dominance of the written code, the neglect of the importance of phonetic exercises and of the linguistic variability). The analysis of the survey is followed by some strategies for developing the competence of listening comprehension in French as a foreign language, based on the recent didactic studies, as well as by some suggestions for the additional exercises in listening comprehension competence made by the students.

Key words: French, listening comprehension, registers of discourse.