

## **MEĐUJEZIČKI UTICAJI NA UČENJE TREĆEG JEZIKA: LEKSIČKO-SEMANTIČKI TRANSFER U AKADEMSKOM PISANJU**

**Sažetak:** *Proces učenja i usvajanja trećeg jezika, kao i svakog sledećeg, razlikuje se od učenja prvog stranog jezika, usled postojanja više mogućih izvora transfera.. U radu se ispituje uticaj prvog stranog jezika na učenje italijanskog kao L3 na tercijarnom nivou. Cilj istraživanja jeste da se kroz analizu 40 rezimea teksta struke utvrdi da li postoji leksičko-semantički transfer iz prethodno učenog stranog jezika u akademskom pisanju studenata. Rezultati istraživanja ukazuju na postojanje leksičko-semantičkog transfera iz prvog stranog jezika, što nije nužno negativno, već može, kroz eksplicitnu obuku i kontrastivnu analizu, da posluži za podizanje svesti o međujezičkim uticajima u učenju stranih jezika*

**Ključne reči:**

višejezičnost,  
treći jezik (L3),  
međujezički uticaji,  
leksičko-semantički  
transfer,  
akademsko pisanje

### **Uvod**

Već više od četiri decenije u okviru didaktike stranih jezika ističe se značaj razvoja višejezičnosti svakog pojedinca, praktično od kad je fokus istraživanja u ovoj oblasti primenjene lingvistike prešao na učenika i učenje jezika iz njegove perspektive (Cenoz et al. 2001; Blommaert 2006; Nunan 2012). Usvajanje odnosno učenje još jednog jezika posle prvog stranog pokazalo se i u psiholingvističkom pogledu veoma korisnim. Utvrđeno je da je metajezička svest učenika L3 znatno drugačija od one koju ima jednojezični govornik u trenutku kada uči svoj prvi strani jezik, odnosno L2 (De Angelis & Selinker 2001). Višejezični govornici imaju razvijeniju refleksiju o jeziku, njegovoj strukturi i funkcionisanju, a osoba koja razmišlja o jeziku ima više šanse da bude efikasna u učenju svakog narednog jezika (Ringbom 2007: 121). To je stav sada već opšteprihvaćen: iskustvo u učenju L2 može konstruktivno da

doprinese bržem učenju L3, jer su mehanizmi i strategije učenja stranog jezika učeniku već poznati i stoje mu na raspolaganju prilikom učenja novog stranog jezika (Sanz 2000). Ukoliko je nivo L2 dovoljno visok, on pomaže u podizanju učenikove metajezičke svesti koja se usko vezuje za multikompetentnost i multilingvizam (Herdina & Jessner 2002).

## Višejezičnost

Pošto je prevaziđena bihevioristička teorija po kojoj postoje posebni, odvojeni jezički repertoari za svaki pojedinačni jezik u našem umu, postalo je jasno da reči i konstrukcije novog jezika ne učimo izolovano, već da ih povezujemo s onima koje već znamo iz maternjeg ili iz stranih jezika. Znanja se, dakle, umrežavaju od trenutka kada iskustvo učenja prvog stranog jezika počne da proširuje već postojeći inventar L1. Višejezičnost svakog pojedinca podrazumeva da je multilingvalnost pre pravilo, nego izuzetak, u skladu s Kristalovom konstatacijom da je monolingvizam u današnjem, modernom svetu hendikep (Crystal 2006: 409). Naravno, ne treba zaboraviti da se od pojedinca ne očekuje da svakim stranim jezikom ovlada na podjednakom ili uvek na visokom nivou, niti da ima podjednako razvijene sve receptivne i produktivne kompetencija. Takođe, postalo je jasno da nije nužno niti preporučljivo blokirati L1 kad se uči L2, već ga treba uključiti kao faktor razvoja mentalne jezičke mreže pojedinca, a isto se može primeniti i na odnos L2 i L3, gde se pod L3 podrazumeva svaki naredni jezik koji se uči posle prvog stranog (Safont & Pilar 2005).

Iskustva iz učionice nam govore da neretko neki od naših studenata nemaju dovoljnu svest o jeziku tj. jezicima koje uče. Razloge za to možda treba tražiti u činjenici da kod njih nije razvijana sposobnost uočavanja sličnosti i razlika između L1, L2 i L3. Ta osetljivost na jezik uopšte i na jezike u množini, kao i svest o jeziku mogle bi se razvijati i tokom učenja maternjeg jezika, na primer kroz upoznavanje s registrima i dijalektima ili upoređivanje reči nestandardnog i standardnog jezika, kao i kroz različite jezičke igre. Prema Nojneru (Neuner 2004: 23) za efikasnije učenje L3 bilo bi poželjno da se u učenju L2 već:

- (a) postave osnove za pragmatičko-funkcionalno-komunikativni aspekt korišćenja novog jezika (razumevanje teksta, izražavanje, usmeno i pisano na novom jeziku i sl),

---

<sup>1</sup> Paralelno s terminom *maternji jezik* u ovom radu će se koristiti uobičajena sigla L1.

- (b) razvija senzibilizacija učenika na jezike, ukazuje na veze između jezičkih fenomena u L1 i L2, a sve to radi na maternjem jeziku, tokom ranih faza učenja);
- (c) ukazuje učenicima na “novi svet” koji im se otvara kroz nastavu stranog jezika,
- (d) podstiče diskutovanje na maternjem jeziku o tome kako da se uči novi jezik efikasno, čime se kod učenika podstiče svest o jeziku (Neuner 2004: 23).

## Teorija i didaktika usvajanja/učenja1 trećeg stranog jezika

Osnovni postulat u današnjem izučavanju višejezičnosti pojedinca jeste da se učenje L2 koje ima iza sebe opsežnu i dobro razvijenu teoriju (engl. *Second language Acquisition Theory*, skraćeno *SLA*) i učenje narednog jezika L3 (ali i svakog sledećeg L3+) bitno razlikuje i da se ne može podvzeti isključivo pod teoriju o usvajanju L2 odnosno prvog stranog jezika. Višejezični učenik koristiće ne samo svoja prethodna jezička znanja, veštine i strategije kojim se već služio učeći L1 i L2, već će iskoristiti i u svom umu već postojeće predstave za uspostavljanje veza koje pomažu pri obradi novih informacija iz L3. Otuda se i javila potreba za novim pravcem istraživanja u primenjenoj lingvistici i glotodidaktici, a to je usvajanje odnosno učenje trećeg jezika (engl. *Third Language Acquisition*, skraćeno *TLA*). Treba istaći da se u ovom kontekstu pod trećim jezikom podrazumeva svaki naredni jezik koji se uči nakon što je pojedinac već učio jedan strani jezik, nebitno da li je u pitanju treći, četvrti ili peti jezik, svakako on spada u kategoriju L3 odnosno L3+, što je i najuobičajenija skraćenica danas u upotrebi (Safont & Pilar 2005). Istraživanja pokazuju da je učenje L3+ drugačije zato što je kod višejezičnih govornika već u određenoj meri razvijena svest o jeziku, o jezicima i o učenju jezika. Hufeisen je istraživala u više navrata različite jezičke i vanjezičke faktore (poznavanje drugih jezika, prethodno iskustvo u učenju jezika, strategije učenja, međujezik i sl.) koji se povezuju i nadograđaju kada se uči najpre jedan, pa drugi pa treći jezik, stvarajući složenu mrežu faktora koji bitno utiču na učenje svakog narednog jezika (Hufeisen 1998, 2003, 2010). Sve to razvija kod

---

<sup>1</sup> Kao odgovor na decenijsku polemiku o terminu *usvajanje* ili *učenje* jezika, pri čemu se najčešće usvajanje vezivalo za maternji i drugi jezik, a učenje za strani, Paradi (Paradis 2009: 33) predlaže treći termin – *appropriation of language*, koji bi u sebi trebalo da sadrži i Krašenovo usvajanje jezika i učenje novog, stranog jezika. U ovom radu biće pretežno korišćen termin *učenje*.

višejezičnog govornika posebnu kompetenciju, nazvanu multilingvalnom kompetencijom (engl. *multilingual competence*) opisanu još devedestih kao sposobnost primerenog i efikasnog korišćenja više jezika, odnosno bar dva jezika pored L1 (Cook 1992). Važno je istaći da nije reč o skupu monolingvalnih sposobnosti i veština, već je u pitanju jedinstvena forma jezičke kompetencije stvarana kroz interakciju jezika kojim vlada višejezična osoba (Cook, 1992: 557). Uz to, bogatiji repertoar jezika omogućava složenije i raznovrsnije oblike međujezičkih uticaja, pogotovu stoga što ti uticaji ne polaze isključivo od L1 (Hammarberg 2018: 129). Osnovno pitanje postaje koji su to uslovi pod kojima će jedan od prethodno učenih jezika uticati na učenje L3/L3+ i kako podstaći učenikovu svest o takvim mehanizmima kako bi u budućnosti mogao da sistematski koristi sopstvenu višejezičnu bazu pri učenju novog jezika.

Iz svega navedenog proizilazi da u planiranju didaktike učenja L3/L3+ ne treba više insistirati samo na pitanju razlika u strukturama dva ili više jezika koji se uče, što se baziralo na ranim idejama kontrastivne lingvistike, prema kojoj su upravo te razlike izvor grešaka i stoga jezike treba učiti odvojeno kako bi se redukovale greške. Ako prihvatimo da u svakom od nas postoji suštinska jezička sposobnost koja se razvija i usložnjava kroz učenje više stranih jezika, pitanje interferencije jezičkih sistema nije više toliko bitno koliko aspekt transfera, koji je danas hiponim termina *međujezički uticaji*. Osveščivanje i proučavanje međujezičkih uticaja pomaže nam da utvrdimo gde se i kako učenje više jezika povezuje, umrežava, potpomaže, čime se postepno proširuju i konsoliduju postojeća jezička znanja i iskustva učenja. Jedna dimenzija transfera odnosi se na uvećanje znanja jezika, a druga na uvećanje svesti o učenju jezika, što se postiže kroz razgovor o procesima učenja i iskustvu učenja stranih jezika (Neuner 2004: 23). Zadatak didaktike L3/L3+ jeste da izgradi mostove između L1, L2, L3/L3+ i da utvrdi koji se elementi, jedinice i strukture iz L1 i L2 mogu povezati s odgovarajućim iz L3 (Meissner 2000: 56). Iskustva iz učionice nam govore da ima učenika kod kojih se ova vrsta prepoznavanja sličnosti i veza između dva jezika javlja vrlo rano, izražena je i pomaže u učenju, ali da bi je koristio svaki učenik potrebno je izvući te veze na površinu, eksplicitno o njima razgovarati, podsticati ih. U didaktici L3/L3+ ovakav pristup naročito je plodonosan u razvijanju receptivnih veština, razumevanja pisanog teksta na L3, ali i kod pisane produkcije taj se proces mora osveščivati, kroz metajezičku diskusiju i na praktičnim primerima pri uvežbavanju veštine pisanja.

## Međujezički uticaji

Koliko je učenje L<sub>3</sub>/L<sub>3</sub>+ u teorijskom, psiholingvističkom, metodološkom smislu kompleksno, govori činjenica da je sve više istraživanja koja se ovim pitanjima bave, ali da ona daju kontroverzne, često suprotne ili bar nedovoljno usaglašene rezultate, tako da učenje L<sub>3</sub> ostaje i dalje neuhvatljivo, upravo zato što je podložno uticaju raznovrsnih, teško merljivih varijabli, koje se dalje mogu ukrštati, prelivati, kombinovati, a teško se mogu kontrolisati.

Jedan od ključnih termina u ovoj vrsti istraživanja još od početka devedesetih jeste *cross-linguistic influence* (CLI) koji ćemo ovde nazivati *međujezički uticaji*. Reč je o krovnom terminu koji uključuje i interferenciju (Weinreich 1953) i transfer (Odlin 1989) ali i sve druge međujezičke uticaje (npr. povratni transfer iz L<sub>3</sub> u L<sub>2</sub> i L<sub>1</sub>, hiperkorekciju, pozajamljivanje, percepciju bliskosti ili udaljenosti dva i više jezika i sl.) kod jednog govornika, koji oblikuju njegov međujezik (Sharwood Smith & Kellerman 1986:1). Međujezički uticaji obuhvataju različite pozitivne ili negativne, slučajne ili namerne interakcije između jezika i međujezika kojima vlada govornik, u recepciji i produkciji bilo kog od njih, a naročito su izraženi u učenju leksike (Ecke & Hall 2000; Ecke 2001, 2015)). Leksički transfer predstavlja važan kognitivni proces i jednu od najčešćih strategija kompenzacije u učenju novog jezika (De Angelis & Selinker 2001: 51).

Pitanjem međujezičkih uticaja, naročito u pogledu faktora koji ih suštinski određuju, bavili su se primenjeni lingvisti, glotodidaktičari, psiholingvisti u nastojanju da otkriju šta izaziva i pospešuje učenje L<sub>3</sub>/L<sub>3</sub>+. Na osnovu pregleda relevantne literature u nastavku ćemo ukratko opisati faktore međujezičkih uticaja o čijem delovanju postoji konsenzus kod većine istraživača.

*Tipološka sličnost jezika.* Istraživački su saglasni da je mogućnost interakcije među jezicima veća ukoliko su oni tipološki bliski (Ringbom 1987, 2001; Williams & Hammarberg 1998; Ecke & Hall 2000).

*Psihotipologija.* Ovaj termin potekao od Kellermana podrazumeva da je učenikovo opažanje udaljenosti između jezika presudan faktor u određivanju prenosivosti pojedinih elemenata iz jezika u jezik (Kellerman 1983: 114). Reč je o subjektivnoj percepciji učenika o sličnosti između L<sub>3</sub> i drugih jezika kojima vlada (De Angelis 2007; Ringbom 2007). Psihotipologija se može odnositi i samo na pojedine elemente datih jezika, a može se i menjati kroz vreme, kako učenik sve više ovladava jezikom L<sub>3</sub>. Otuda se istraživanja međujezičkih uticaja na L<sub>3</sub> okreću sve više individualizovanim, kontekstualizovanim studijama slučaja koje se pokazuju kao vrednije i značajnije za sticanje uvida u kompleksni razvoj individualnih jezičkih znanja i utvrđivanje izvora uticaja kod višejezičnih govornika (Wang 2013: 100).

*Efekat stranog jezika.* Ovaj faktor, istraživani još osamdesetih (Meisel 1983) ukazuje na to da se se za potrebe transfera pri učenju novog jezika uvek aktivira prethodno učeni strani jezik zato što u našoj svesti ima status stranog jezika, drugačijeg u svakom pogledu od maternjeg. Otuda se u novije vreme ovaj faktor često naziva i *status L2* (Hammarberg 2001). Danas se smatra da je mehanizam koji se aktivira pri učenju L3 mnogo sličniji onom koji je potreban za učenje L2, a ne L1. Stoga postoji tendencija da se maternji potiskuje kao „ne-strani“ jezik pri učenju L3, dok se međujezički uticaji lakše ostvaruju između L2 i L3.

*Nivo vladanja jezikom.* U kojoj meri će se ostvarivati različite vrste međujezičkih interakcija zavisi u mnogome od nivoa poznavanja svih jezika koji su u igri. Logičnim se čini da što je viši nivo kompetencije u L2, to je verovatnije da će taj jezik postati izvor za transfer u L3. Smatra se da je neophodno da postoji određeni nivo znanja L2, da bi uopšte došlo do međujezičkih uticaja kad se uči L3, odnosno da je manje verovatno da će izvor uticaja biti jezik na nižem nivou kompetencije (Odlin 1989; Ringbom 2001; Hammarberg 2001). Takođe, što se duže uči i ovladava jezikom koji je L3 ili L3+, to se smanjuje količina međujezičkih uticaja poteklih od L2 ili L1 (Odlin & Jarvis 2004).

*Učestalost i recentnost upotrebe.* Prema ovoj varijabli, jezik koji se više koristi ili jezik koji se nedavno učio biće verovatniji izvor međujezičkih uticaja na L3 od drugih ranije učenih ili ređe korišćenih jezika (Williams & Hammarberg 1998). Može se desiti i da učenik L3/L3+ poznaje, ali gotovo nikad ne koristi neki L2, te onda taj jezik neće imati nikakav uticaj na učenje novog. Ukoliko je pak L2 korišćen nedavno, lakše se povezuje s L3 koji se uči, jer je u takvim slučajevima pristup tom L2 lakši, brži, otvoreniji (Hammarberg 2001: 23). Dakle, u recepciji i produkciji na ciljnom jeziku L3 transfer može poteći od onog nematernjeg jezika kojem je učenik bio najviše izložen i/ili najskorije izložen, bez obzira što možda postoji i neki drugi jezik kojim bolje vlada, ali ga nije koristio nedavno.

Pored navedenih glavnih faktora međujezičkih uticaja, ne treba zaboraviti ni značaj varijabli kao što su: stepen izloženosti ciljnom jeziku, svest o jeziku i jezicima uopšte, uzrast, obrazovanje, kontekst i svrha učenja i sl. Pomenuti činoci mogu se podeliti na jezičke, vezane za strukturu i odlike jezika koji se poznaju i uče, i didaktičke, koji se odnose na proces učenja, odnos učenika prema jeziku/jezicima koje poznaje i uči, individualni stil, pristup i potrebe u učenju, metakognitivne i kognitivne kompetencije i metejezičku svest (Klein 1995; Rauch, Naumann & Jude 2011).

## Leksičko-semantički transfer

Koncept leksičko-semantičkog transfera obuhvata leksički transfer, uticaj poznavanja reči jednog jezika na recepciju ili produkciju reči na drugom jeziku (Jarvis & Pavlenko 2008: 72) i semantički transfer koji podrazumeva uticaj semantičkog opsega reči jednog jezika na recepciju ili produkciju reči nekog drugog jezika (Ringbom 2001; De Angelis & Selinker 2001). Transfer forme pokazuje se kao površniji i najčešće podložan uticaju L2, dok kod transfera značenja nailazimo na veći uticaj L1, a izuzetno i na veći uticaj L2, ukoliko je znanje L2 na visokom nivou. Istraživanja su, naime, pokazala da nivo poznavanja i funkcionalnog korišćenja leksike L2 može bitno uticati na usvajanje rečničkog fonda L3, ali samo ukoliko je u L2 dostignut određen nivo poznavanja leksike, takozvani *threshold level* (Ecke 2015).

Pitanjem leksičkog međujezika učenika L3 bavili su se De Angelis i Selinker u svojoj longitudinalnoj studiji slučaja (2001) i zaključili da se prisustvo leksičkog međujezičkog transfera može dovesti u vezu s potrebom za kompenzacijom, u slučajevima kada ispitanici nisu mogli da prenesu sagovorniku neku informaciju, usled činjenice da im je međujezik bio nedovoljno razvijen. Kad god ispitanik nije znao reč na L3 te se javljala potreba za kompenzacijom, kod ispitanika bi se aktivirale fonološki slične lekseme koje su dolazile u obzir da nadomeste nepoznatu reč (De Angelis & Selinker 2001: 51). Prilikom tog nadmetanja koja će reč najbolje poslužiti da nadoknadi prazninu, ispitanici su prednost davali rečima iz takozvanih stranih jezika, tj. iz jezika koji nije L1, zato što su lekseme L1 opažane kao nedovoljno „strane“ da bi bile odgovarajuće. Ovakav nalaz potvrđuje značajan uticaj faktora L2 statusa na učenje i usvajanje L3. Takođe, ispitanici su prilikom pokušaja kompenzacije posezali i za rečima iz tipološki sličnijih jezika, što je takođe u skladu s idejom o psihotipologiji kao ključnom faktorom u međujezičkim uticajima pri učenju L3/L3+.

Međutim, druga istraživanja dolaze do nešto drugačijih rezultata. Tako Li Vei ispitujući leksički transfer dolazi do zaključka da na nivou veće apstraktnosti pri transferu učenici aktiviraju reči iz L2 pre nego iz L1, zato što vezuju iskustvo učenja prvog stranog jezika, L2, za učenje L3 i zato što višejezični učenici imaju tendenciju da uopštavaju i poistovećuju, nekad i bez realnog osnova, elemente svog multilingvalnog mentalnog leksikona (Wei 2006: 101). Ova dva primera pokazuju da, bez obzira na veliki broj istraživanja međujezičkih uticaja, naročito na planu leksike, još nema nedvosmislenih, sveobuhvatnih i pouzdanih dokaza o tome koji je od faktora najuticajniji, koji jezik značajnije utiče na učenje L3/L3+. Istraživači se jedino slažu da svaki od faktora ima bar

neki, makar minimalni uticaj na učenje novog jezika, i da svaki od njih može presudno uticati na to koji će izvor međujezičkih uticaja prevladati.

Već je napomenuto da se obično razdvajaju dva vida transfera, formalni i semantički, odnosno transfer forme i transfer značenja. Različiti istraživači nude različite klasifikacije oblika transfera (Ringbom 1987; Bardel & Falk 2007). U ovom radu, pod transferom forme u učenju L3/L3+ podrazumevaćemo: (a) potpune pozajmljenice, tj. reči preuzete iz L1 ili L2 bez adaptacije, što se najčešće događa na nižim nivoima kompetencije u L3/L3+ (npr. *claro* preuzeto integralno iz španskog, umesto italijanskog *chiaro*) i (b) hibridne tvorenice koje nastaju „postranjivanjem“ reči (engl. *foreignising*) i uključuju preuzimanje leksema iz L2 uz adaptaciju, što se događa na nešto višim nivoima kompetencije L3/L3+ (npr. *spectatore*\*<sup>1</sup>, pod uticajem engl. *spectator*, umesto italijanskog *spettatore*). Što se transfera značenja tiče, ovde smo se opredelili za tri najfrekvencije forme međujezičkog uticaja na učenje L3/L3+ a to su: (a) semantičko uklapanje lekseme (engl. *lexeme matching*), tj. korišćenje formalne međujezičke sličnosti za pogrešne pretpostavke o značenju, što aktivira alažne prijatelje i lažne kognate (npr. pogrešna pretpostavka da italijanska reč *educazione* ima isti značenjski opseg kao u engleskom *education*, dok zapravo engleskom *education* odgovara semantički italijanska reč *istruzione*); (b) semantičko proširenje usled kojeg se opseg značenja reči iz L3/L3+ proširuje na osnovu pretpostavke da se L3 reč ponaša isto kao u L1 ili L2 (npr. glagol *spendere* upotrebljen neadekvatno u nepostojećem, proširenom značenju *provesti vreme*, prema engleskom, dok u italijanskom ima isključivo značenje *trošiti*) i (c) direktni prevod, odnosno prevodni kalk (engl. *loan translation*) gde se kao strategija kompenzacije koristi direktno prevođenje elemenata iz L1 ili L2 u L3/L3+ (npr. *in fronte di*, po uzoru na englesko *in front of*, dok je italijanski ekvivalent *di fronte a*).

Većina istraživanja utvrdila su da kod većine učenika, naročito na nižim nivoima kompetencije, prevladuje transfer forme, dok se semantički transfer razvija na višim nivoima znanja ciljnog jezika (Williams & Hammarberg 1998; Bardel & Falk 2007).

---

<sup>1</sup> Primeri obeleženi zvezdicom \* označavaju agramatične oblike koji su se javili u korpusu, a pod uticajem L2.



## Istraživanje: predmet i metodologija

Istraživanje koje će ovde biti prikazano odnosi se na specifičan kontekst, učenje italijanskog jezika kao L3 na tercijarnom nivou, u sklopu studijskih programa društveno-humanističke orijentacije. Od 1961. godine, naime, italijanski se uči kao jedan od mogućih šest svetskih jezika, u svojstvu obaveznog predmeta na prvoj i drugoj godini studija, i to s posebnim akcentom na akademski jezik, jezik nauke i struke, u sklopu osnovnih studija više društveno-humanističkih nauka (filozofije, sociologije, psihologije, pedagogije, andragogije, istorije, istorije umetnosti, arheologije, etnologije, antropologije i klasičnih nauka). Fokus je stoga pre svega na receptivnim veštinama na nivou B1+- B2/C1, ali se određena pažnja posvećuje i sticanju produktivnih veština, pa i akademskog pisanja. Predmet istraživanja upravo je vezan za jedan segment produkcije studenata na italijanskom, a to je pisanje rezimea. Sažimanje teksta, naročito kad je reč o tekstu struke, jedna je od najrelevantnijih veština koja se stiče i usavršava tokom učenja akademskog pisanja (Hood 2008: 352). Za studente društveno-humanističkih nauka izuzetno je značajno da nauče da iz obimnih, sadržajno i jezički kompleksnih tekstova koje čitaju i obrađuju za potrebe studija, izvuku ključne informacije, izdvoje primarne od sekundarnih podataka, kao i da umeju da preformulišu tekst na svoj način, u skraćenoj formi. Opredeljenje za istraživanje baš ovog segmenta akademskog pisanja u našem slučaju imalo je još jedan motiv: poznato je da je u glotodidaktičkom smislu rezimiranje i jedna moguća tehnika provere razumevanja pročitano (Palmer 2003), što se opet odlično uklapa u program učenja jezika za potrebe struke i nauke, gde je primarna veština upravo razumevanja pročitano teksta.

Cilj istraživanja bio je da se ispita uticaj L2 na pisanu produkciju studenata na L3, kroz identifikovanje osnovnih oblika leksičko-semantičkog transfera, kao i da se razmotri mogućnost primene dobijenih rezultata u nastavi, kroz eksplicitnu obuku studenata o međujezičkim uticajima, pre svega o leksičko-semantičkom transferu, kako bi se na taj način pomoglo osveščivanju kognitivnih i metakognitivnih procesa kod višejezičnih učenika L3/L3+. Korpus istraživanja činilo je 40 rezimea dužine od 90-100 reči studenata druge godine, koji su rađeni tokom nastave, na tekstovima od 300-320 reči vezanim za njihove oblasti studiranja. Uzrast ispitanika kretao se od 20 do 23 godine. Svima je L1 srpski jezik, L2 engleski s prosečnom dužinom učenja od 8 do 10/10+ godina, s visokom frekvencijom upotrebe, srednjim do visokim nivoom samoprocenjengo znanja, od B1+-C2. Svi su već učili još jedan jezik pored engleskog (nemački, ruski, francuski, španski), kojim vladaju na nižem nivou, i retko ili nikad ne koriste u realnoj komunikaciji.

Procedura istraživanja predviđala je da ispitanici budu podeljeni u dve grupe, prema samoprocenjenom nivou znanja L2: grupu A (B2-C2) sačinjenu od 28 ispitanika i grupu (B1+) od 12. Rad na sažimanju sastavni je deo silabusa, uvežbava se tokom četvrtog semestra učenja, te ispitanicima nije bilo posebno napomenuto da će njihovi rezimei biti deo istraživanja. Kroz nastavu su, kada je to bilo primereno, studenti već u određenoj meri, upoznavani sa konceptom međujezičkih uticaja i veza, a neki su čak i sami na to ukazivali tokom rada na časovima. U radu je studentima bilo dopušteno korišćenje referentne literature, rečnika i interneta, kao što je to i inače praksa kada se uvežbava ova tehnika. Vreme izrade bilo je ograničeno na 90 minuta.

## Rezultati istraživanja i diskusija

Nakon pregleda 40 predatih rezimea ustanovljeno je da je 35 njih bilo prihvatljivo za korpus ovakvog istraživanja, a preostali su bili neodgovarajući po obimu, mahom previše kratki, ili po sadržaju (umesto rezimiranja prepisivani su doslovno delovi teksta). U većini rezimea (85,7%) zapažena je neka od formi međujezičkog transfera, i to na nivou ortografije, morfosintakse i leksike. Kad je reč o leksičko-semantičkom transferu u 71,4% slučajeva uočen je bar jedan primer leksičko-semantičkog transfera.

Nalazi istraživanja razlikovali su se kod dve grupe ispitanika. Kod grupe A (viši nivo znanja L2) pronađeno je više primera semantičkog transfera, verovatno zbog solidnog poznavanja L2, dok je kod grupe B (niži nivo poznavanja L2) preovlađujući bio transfer forme: tu su se kao najfrekventniji oblici transfera pokazale hibridne tvorenice po ugledu na L2 (npr. *retornare\**, *inglese\**, *dependente\**, *solvere\**<sup>1</sup>). Kod iste grupe, grupe B najslabije zastupljeno bilo je semantičko proširivanje (npr. *spendere* u značenju *provesti vreme*, po engleskom *spend*), što opet može da bude indikator nedovoljne sigurnosti ili nedovoljnog poznavanja semantičkih punjenja dotičnih leksema u L2. Kod grupe A bilo je više primera semantičkog transfera (zbog visokog nivoa L2). Takođe, ova grupa je pokazala i veću spremnost u pogledu primene tehnika kompenzacije: kad bi se našli pred nekom leksičkom prazninom tragajući za nekom semantički kompleksnijom leksemom oslanjali su se na L2 repertoar i pokušavali da iskonstruišu željenu reč po ugledu na onu koja im se činila najbližom u L2. Za razliku od njih, ispitanici iz grupe B više su posezali za

---

<sup>1</sup> Pravilni oblici u italijanskom bili bi: *ritornare*, *inglese*, *dependente*, *risolvere*, ali su oni pod uticajem L2 dobili drugačije, agramatične oblike kao što je navedeno u tekstu u zagradi.

transferom iz L1, verovatno usled toga što je L1 nužno osnov za konstruisanje značenja u L3, sve dok učenik ne postane visoko kompetentan u L2 (Jarvis & Pavlenko 2008).

Istraživanje je pokazalo i da su lažni prijatelji i lažni kognati, kao vid semantičkog uklapanja, bili zastupljeni u ispitivanim rezimeima. Pod lažnim prijateljima podrazumevamo sve one parove reči koje bez obzira na poreklo formalno deluju isto ili slično, ali se značenjski razlikuju (na primer, *parente* na italijanskom jeziku ne znači *roditelj*, kako bi se moglo pretpostaviti po engleskom, već *rođak*). Lažni kognati su pak parovi reči koje su po značenju iste, ali su etimološki potpuno nepovezane (kao na primer englesko *much* i špansko *mucho*). Kao ilustracija za ovu vrstu međujezičkog transfera mogu poslužiti sledeći primeri iz korpusa: *educazione* upotrebljeno u značenju obrazovanje, po engleskom *education*, umesto italijanskog *istruzione*; *ridere* prema engleskom *read* umesto italijanskog *leggere*; *salire* prema francuskom *salir* umesto italijanskog *uscire*. S druge strane, ne treba zaboraviti ni mogućnost međujezičkih uticaja koji imaju pozitivan efekat i na osnovu poznavanja leksičko-semantičkih elemenata L2 doprinose korišćenju adekvatnih kognata, odnosno pravih leksičko-semantičkih prijatelja u L3. U našem korpusu takvi su primeri bili: *abbandonare*, *area*, *considerare*, *dividere*, prema engleskim ekvivalentima *abandon*, *area*, *consider*, *divide*.

### **Implikacije istraživanja na nastavu L3/L3+**

Ukratko prikazani najznačajniji rezultati istraživanja neminovno nas dovode i do pitanja kako da ovo što smo saznali pretočimo u praktične smernice i inovacije u nastavi. Ono što se kao prvo nameće jeste potreba da se promovise induktivno istraživanje jezičkog sistema L3/L3+ i uloge L1 i L2 u ovladavanju svakim narednim jezikom. To podrazumeva potpunu promenu koncepcije nastave koja bi se od početka i u svim svojim segmentima okrenula razvijanju strategija i veština za korišćenje svih raspoloživih individualnih resursa u učenju L3/L3+. To podrazumeva kontinuiranu aktivaciju „prenosivih“ elemenata iz L1, L2 u L3/L3+ (prvo na nivou recepcije pa zatim i produkcije), kao i osveščivanje razlika i mogućih zamki, kad je reč o međujezičkim uticajama. Takođe, potrebno je češće i otvorenije uvesti u učionicu intenzivnu metajezičku diskusiju i preispitivanje strategija kompenzacije. Sve to doprinosi podizanju svesti o jeziku i jezicima i treba da bude sastavni deo svakog nastavnog procesa, a pogotovu na tercijarnom nivou, sa odraslim učenicima već razvijenih jezičkih biografija i iskustava u učenju jezika.

Neophodno je osveščivanje o međujezičkim uticajima u učenju L3/L3+ podtaći i kroz rad na novim, posebno kreiranim nastavnim materijalima. Oni bi trebalo da sadrže autentične tekstove bogate elementima o kojima smo kao pokazateljima međujezičkih uticaja ovde govorili (internacionalizmima, kogantima, lažnim prijateljima i kognatima, procesima semantičkog uklapanja i proširivanja, pozajmljenicama i sl.). Takav bi materijal čak mogao sadržati i paralelne tekstove na dva ili više jezika na čijem primeru bi se međujezički kontakti najbolje mogli uočiti. Ne manje važno svakako je i uvežbavanje sintetizovanja autentičnog teksta bogatog prenosivim sadržajima iz već poznatih jezika. Nastavni materijal koji bi podsticao na međujezičko promišljanje trebalo bi da sadrži i neki zabavni, podsticajni materijal koji bi olakšao uviđanje i korišćenje veza između L1-L2-L3-L3+ (kvizove, igre pogađanja i prepoznavanja). Eksplicitno podučavanje strategija za osvešćeni rad na tekstu uključuje svakako i raznovrsne metajezičke zadatke koji se mogu raditi i samostalno, ali pravi efekat imaju tek u radu u paru i grupi, kada se znanje ko-konstruiše i veze lakše uočavaju zajedničkim zalaganjem. Na taj način postiže se još jedan važan cilj savremenog obrazovanja uopšte, a to je razvijanje veće autonomije u učenju i proaktivno učešće učenika u nastavnom procesu.

## Umesto zaključka

Rad na osvešćivanju i efikasnijem korišćenju međujezičkih uticaja u nastavi L<sub>3</sub>/L<sub>2</sub>+ pokazao se već kroz brojna istraživanja učenja trećeg jezika kao neophodan za bolje postignuće i veće razumevanje i zadovoljstvo u dodavanju stalno novih stranih jezika jezičkoj biografiji svakog od nas. Ovde opisano istraživanje, uz sve nužne nedostake koje nosi mali broj ispitanika, veoma usko specifičan kontekst učenja i tip ispitanika, može, nadamo se, biti još jedan od mnogih pokušaja da se bolje razume i opiše ono što mnogi nastavnici a i učenici u nastavnom procesu osećaju – a to je da prethodno učeni jezici mogu i treba da pomognu i savladavanju novog.

Bez obzira na prepreke i poteškoće koje se na tom putu mogu pojaviti, uvereni smo da je vredno pokušaja razvijati kulturu „razmišljanja naglas u učionici“ (Christ 2001), kao put kao boljem razumevanju i korišćenju resursa koji nam stoje na raspolaganju kada učimo L<sub>3</sub>/L<sub>3</sub>+. Na taj način dobijamo učenike kao aktivne istraživače sopstvene jezičke prakse (kroz uočavanje, poređenje, preispitivanje, preispitivanje, kreiranja pretpostavki, revidiranje, refleksije o strukturi i unutrašnjoj povezanosti jezika), a to onda nemivno povlači i pojačanu motivaciju i zadovoljstvo stalnog otkrivanja sveta jezika. Ostaje za neke buduće studije da se ispita mogućnost ovakvog pristupa učenju jezika i na drugim nivoim učenja, pa čak kako neke studije pokazuju (Christ 2001) i na znatno mlađem, osnovnoškolskom uzrastu, budući da su već i tada učenici u stanju da uočavaju, opišu i diskutuju o različitim segmentima procesa učenja stranog jezika, pa i o međujezičkim uticajima.

## Bibliografiske reference

1. Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23(4): 459–484.
2. Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity, U: Ricento, T. (ed.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Malden, USA:Blackwell Publishing, 238-254.
3. Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U. (2001b). *Beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
4. Christ, H. (2001). Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. *Fachverband Moderne Fremdsprachen*, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt 2: 2-9.
5. Cook, V. (1992): Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42(4), 557-591.
6. Crystal, D. (2006). *How Language Works*. New York:The Overlook Press.
7. De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. U: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
8. De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon Multilingual Matters.
9. Ecke, P. & Hall, C. J. (2000). Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache: Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. *Deutsch als Fremdsprache*, 37, 31–37.
10. Ecke, P. (2001). Lexical retrieval in a third Language. Evidence from errors and tip-of-the-tongues states. U: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 90–114.
11. Ecke, P. (2015). Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(02), 145–162.
12. Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. U: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
13. Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary language. U: Bonnet, A. & P.

- Siemund (eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 127-150.
14. Herdina, P. & Jessner, U. (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. *Multilingual Matters*, 121. Clevedon: Cromwell Press Limited.
  15. Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education*, 19 (4), 351-365.
  16. Hufeisen, B. (1998). L3-Stand der Forschung-Was bleibt zu tun? U: B. Hufeisen, & B. Lindemann (eds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg, 169-183.
  17. Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 1–13.
  18. Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36: 200–207.
  19. Jarvis S., Pavlenko A. (2008). *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York and London: Routledge.
  20. Kellerman, E. (1983). Now You See It, Now You Don't. U: S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
  21. Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45, 419–465.
  22. Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication* 3: 11–46.
  23. Meissner, F.J. (2000). Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *Französisch heute*. 31: 1, 55-67.
  24. Neuner, G. (2004). The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. U: B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *The plurilingualism project: Tertiary language learning—German after English Strasbourg*: Council of Europe, 13–34.
  25. Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. New York: Routledge.
  26. Odlin T. (1989). *Language transfer. Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: CUP.

27. Odlin, T. & Jarvis, S. (2004). Same Source, Different Outcomes: A Study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland, *International Journal of Multilingualism*, 123-140.
28. Palmer, J. C. (2003). Summarizing techniques in the English language classroom: An international perspective. *PASAA*, 34, 54-63.
29. Paradis, M. (2009). Declarative and Procedural Determinants of Second Languages. *Studies in Bilingualism* 40. Amsterdam: John Benjamins.
30. Rauch, D. P., Naumann, J. & Jude, N. (2011). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16, 402-418.
31. Ringbom, H. (1987). *The Role of L1 in Foreign Language Learning*. Clevedon Multilingual Matters.
32. Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. U: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 59-68.
33. Ringbom H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
34. Safont J., & Pilar, M. (2005). *Third language learners. Pragmatic Production and awareness*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
35. Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21, 23–44.
36. Sharwood Smith, M., & Kellerman, E. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
37. Wang, T. (2013). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Factors influencing interlanguage transfer. *Studies in Applied Language and TESOL*, 13(2), 99-114.
38. Wei, L. (2006). The multilingual mental lexicon and lemmatransfer in third language learning. *International Journal of Multilingualism*, 3, 88–104.
39. Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
40. Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.



**Danijela Đorović**

**Crosslinguistic influence on L3 learning:  
lexico-semantic transfer in academic writing**

**Summary**

The process of L3 learning as well as the interlanguage development of L3 differ considerably from learning L2, due to a number of potential sources of cross-linguistic influence. This paper examines the impact of L2 literacy on learning L3 within the tertiary course of Italian for students of Social Sciences and Humanities, with a special focus on the development of academic writing at its early stages. The purpose of the study is to establish the presence of lexico-semantic transfer in the 40 summaries written by students of the Faculty of Philosophy, University of Belgrade. The results of the study indicate that the mistakes made in our students' first attempt at academic writing in the form of summary are often caused by formal lexical and semantic transfer from their L2. However, this sort of cross-linguistic influence is not necessarily negative, as it may be useful for increasing language awareness in L3 learning settings, especially if introduced explicitly in the teaching and learning process.