

UDK 811.133.1'243-057.875(497.11)

81'243:159.94/.95

Vesna Simović

Univerzitet u Nišu

Filozofski fakultet

ČITANJE NA STRANOM JEZIKU: ULOGA KONTEKSTA U KONSTRUISANJU SMISLA TEKSTA

Apstrakt: Čitanje je kognitivni, socijalni, kulturološki čin, aktivnost koja je u vezi kako sa praktičnim tako i sa psihološkim potrebama onoga ko čita (Cicurel 1991). Prilikom čitanja, kako na maternjem tako i na stranom jeziku, kontekst kao i situacija koja definiše čitalački akt imaju važnu ulogu u konstruisanju smisla teksta.

Prema kognitivističkim istraživanjima, čitanje predstavlja spoj dva različita kognitivna procesa: procesa nižeg nivoa, tj. dekodiranja (prepoznavanje grafema, pojedinačnih reči, sintakse) i procesa višeg nivoa, tj. korišćenja prethodnih znanja aktiviranih kontekstualnim, tematskim, referencijalnim, žanrovskim elementima na osnovu kojih se postavljaju, proveravaju, odbacuju ili potvrđuju pretpostavke o daljem toku teksta. Automatizovanje procesa nižeg nivoa koje se zasniva na dobrom vladanju lingvističkim elementima omogućava čitaocu da koristi kontekst i svoja prethodna znanja i tako uspešno konstruiše smisao teksta.

Naš rad ima za cilj da pokaže u kojoj meri se srbofoni studenti oslanjaju na kontekst prilikom čitanja tekstova na francuskom jeziku, koje strategije koriste i kako prevazilaze linearno, tzv. reč-po-reč čitanje. U istraživanju su učestvovali studenti Filozofskog fakulteta u Nišu koji studiraju francuski ili ga uče kao drugi strani jezik.

Ključne reči: čitanje, razumevanje teksta, kontekst, strategije čitanja, francuski kao strani jezik

1. Čitanje

Prema kognitivnoj psiholingvistici, čitanje je kompleksni proces koji počiva na čitaocu, tekstu i njihovoj interakciji. Razumevanje teksta vidi se kao mentalna aktivnost koja se odvija progresivno pomoću različitih postupaka koje čitalac koristi u cilju konstruisanja smisla. Čitalac polazi od teksta i elemenata koji čine njegovu koheziju i koherentnost, ali se oslanja i na vantekstualne elemente kao i informacije koje nisu nužno eksplicitno iskazane (paratekstualne elemente, postojeća znanja, životna i čitalačka iskustva i dr.). Interakcija između informacija sadržanih u tekstu i znanja čitaoca uskladištenih u njegovom pamćenju ima kao rezultat razumevanje teksta (Moirand 1979, Cornaire 1999, Gaonač'h 1991).

Aktuelne teorije čitanja na stranom jeziku uslovljene su istraživanjima koja datiraju iz sedamdesetih godina XX veka. Najpoznatija su svakako ona koja su vršili Gudman (Goodman) i Smit (Smith) koji su čitanje predstavili kao psiholingvističku

igru pogađanja sugerišući da je reč o aktivnom procesu u kom čitalac predviđa, a kasnije proverava i potvrđuje ili opovrgava svoje pretpostavke i po potrebi pravi nove o onome što sledi u tekstu na onovu onoga što je ranije pročitao ili već znao, te na taj način aktivno konstruiše smisao teksta (Goodman 1967, Smith 1971).

Brojna istraživanja rađena u ovoj oblasti, prvenstveno u oblasti čitanja na maternjem, a onda i na stranom jeziku, ukazala su na različite aspekte važne za proces čitanja i razumevanja, a koji se tiču čitaoca (vizuelna percepcija, organizacija pamćenja, obrada informacija, modeli čitanja, strategije i veštine dobrih i slabih čitalaca), teksta (čitljivost, tekstualna struktura, proučavanje konteksta, proučavanje semantike), kao i interakcija između teksta i čitaoca (različiti modeli razumevanja teksta) (Deschênes, 1988 u Moirand 1979, Cornaire 1999).

Danas je dobro poznato da je čitanje moguće zahvaljujući kompleksnim procesima koji se odvijaju istovremeno (Gaonac'h 1991, Cornaire 1999, Cuq 2003, Cuq, Gruca 2009, Durbaba 2011). Procesi tzv. nižeg nivoa¹ ili, kako nalazimo kod Durba-be, čitanje *odozdo nagore* (2011: 178–179), podrazumevaju dekodiranje, identifikovanje grafema i skupova grafema na osnovu kojeg se rekonstruiše značenje, dok se zahvaljujući procesima višeg nivoa (čitanje *odozgo nadole*) informacije obrađuju obrnutim smerom: na osnovu svojih konceptualnih znanja, čitalac neprestano postavlja, proverava, potvrđuje ili odbacuje hipoteze o daljem toku teksta ne zadržavajući se na izolovanim rečima već opažajući čitave grupe elemenata kao nosioce informacija.

Čitanje dakle podrazumeva koordinaciju više intelektualnih operacija i izbor adekvatnih strategija u cilju razumevanja. U maternjem jeziku ti procesi se odvijaju nesvesno dok su u stranom predmet svesnih postupaka koji usmeravaju aktivnost učenika. To znači da se transfer sposobnosti i strategija pri čitanju ne vrši automatski iz maternjeg u strani jezik i da dobar čitalac na maternjem jeziku nije to nužno i na stranom (Cornaire 1999: 50).

Prema Gaonaku, aktuelna kognitivna psihologija ne odbacuje tezu da stečena znanja čitaoca, kao i njegova tekstualna znanja utiču na čitanje ali smatra da njihova uloga nije presudna. Istraživanja rađena u ovoj oblasti pokazuju da na razliku između dobrih i neuvežbanih čitalaca utiče efikasnost mehanizama nižeg nivoa, posebno prepoznavanje reči. Reč je o brzini prepoznavanja koje uslovljava pokretanje procesa višeg nivoa. Neuvežbani čitaoci, oni koji nisu automatizovali mehanizme prepoznavanja i prepoznaju reči previše sporo, rizikuju da sve kognitivne resurse usmere na procese nižeg nivoa što ih onemogućava da aktiviraju procese višeg nivoa i tako konstruišu značenje (Gaonac'h 1991, Durbaba 2011: 176–186).

Korner takođe govori o prepoznavanju reči, tj. o automatizaciji mehanizama nižeg nivoa kao neophodnom uslovu za pokretanje procesa višeg nivoa: vešt, iskusan,

¹ Kako navode Korner i Kik i Grika pozivajući se na Giasson i Thériault (1983) i Clark (1977), najveći broj modela čitanja definisano je sedamdesetih godina XX veka zahvaljujući brojnim istraživanjima u psiholingvistici, a u cilju razumevanja mentalnih procesa koji se odvijaju prilikom ove aktivnosti kao i faktora koji utiču na konstruisanje smisla. Ovi modeli su grupisani u osnovne tipove: semaziološki (fr. *modèle sémasiologique, du bas vers le haut*, eng. *bottom-up*) i onomaziološki (fr. *modèle onomasiologique, du haut vers le bas*, eng. *top-down*) (Cornaire 1999: 21–23, Cuq i Gruca 2009: 157–160). Njihovi opšte prihvaćeni nazivi u stručnoj literaturi metaforično ukazuju na način, tj. smer u kom se konstruiše smisao teksta (Gaonac'h 1991: 159–167, Cuq 2003: 154, Durbaba 2011: 176–183).

uvežban čitalac prepoznaje grafičku formu reči, vrstu reči kao i njeno mesto unutar jedne sintagme ili rečenice² (Cornaire 1999: 37–52). Vrlo često, međutim, zahvaljujući upravo kontekstu, čitalac može da učini svoje čitanje efikasnijim³. Korner naime smatra da čitalački akt podrazumeva stečene veštine, znanja ali i korišćenje strategija. Ona podseća na važnost konteksta za upotrebu predviđanja kao kognitivne strategije: vešt čitalac može da predvidi šta sledi u tekstu opažajući paratekstualne, ikoničke, formalne ili semantičke elemente na osnovu kojih pravi pretpostavke. Čitajući, on proverava svoje pretpostavke povezujući ih i sa svojim prethodnim znanjima. Na taj način, on automatski prilagođava svoje kognitivne funkcije zadatku koji treba da obavi i spontano koristi elemente, u tekstu i van njega, koji su mu na raspolaganju i koji mogu da mu pomognu.

2. Kontekst

Na ulogu konteksta u komunikaciji uopšte, a posebno u procesu interpretacije poruke, ukazali su radovi iz oblasti kognitivne pragmatike (Grice 1979; Sperber, Wilson 1979, 1986, 1989, 1990; Sperber, Origgi, 2005). Tradicionalni model komunikacije koji su postavili Šenon (Shannon) i Viver (Weaver) (Shannon 1948; Shannon i Weaver 1949), tzv. model kôda predstavlja komunikaciju kao proces enkodiranja i dekodiranja. U ovom procesu, govornik enkodira svoju poruku pomoću signala (reči, rečenice, izrazi), a primalac koji raspolaze istim kodom prepoznaje i dekodira poruku. Interpretacija iskaza svedena je na dekodiranje koje se oslanja na lingvistički smisao.

Kognitivna pragmatika, s druge strane, ukazala je da je komunikacija semantički određena i da je za dekodiranje iskaza, osim lingvističkih elemenata, neophodno i oslanjanje na kontekst i informacije koje on pruža. Ukazivanje na ulogu konteksta i mehanizama interpretacije u komunikaciji uopšte, pa samim tim i za čitanje kao specifičan oblik komunikacije čini nam se utoliko važnijim ako se ima u vidu da se nastava stranog jezika bazira (nažalost, često i završava) na učenju i ovladavanju lingvističkim elementima.

Pojam konteksta se tako nameće kao ključan za proces interpretiranja poruke. Kako se ovaj pojam pojavljuje u mnogim disciplinama, njegova definicija nije jednobrazna. Ona se menjala čak i u okviru lingvistike, zavisno od trenutno aktuelnih teorija i metodologija (Crystal 1985, Schmoll 1996, Gary-Prieur 1999, Neveu 2000, Dubois 2002). Za potrebe našeg rada, oslonićemo se na teorijske radove nekoliko ključnih lingvista koje u svom radu sintetizuje Fat (Fath 2009).

Teorija značenja Pola Grajsa (Grice) razlikuje prirodno (fr. *la signification naturelle*) i lingvističko značenje (fr. *la signification non naturelle, la signification linguistique*). Prirodno značenje javlja se kad je moguće neku pojavu povezati sa njenim posledicama pri čemu tu povezanost nije neophodno prethodno tumačiti (dim pri-

² U francuskom jeziku, na primer, ispred imenice se uvek upotrebljava determinativ, rečenica počinje imenicom ili zamenicom koje vrše funkciju subjekta i dr.

³ U brojnim situacijama, čitalac na osnovu konteksta i opštih znanja pretpostavlja šta sledi u tekstu: Francuski kao ... strani jezik; Pariz je glavni ... grad Francuske, itd.

rodno znači prisustvo vatre pri čemu vatra kao takva postoji nezavisno od povezivanja i tumačenja pomoću dima). Ovo značenje je intencionalno neutralno.

Lingvističko značenje sa druge strane je intencionalno zasnovano. Prema Grajsu, kad kažemo da smo hteli nešto da kažemo, to znači da smo svojim iskazom imali nameru da kod sagovornika proizvedemo efekat na osnovu prepoznavanja te namere. Kako zavisi od namera govornika, lingvističko značenje, tj. smisao koji govornik želi da prenese nije nužno moguće svesti na lingvističke elemente kojima je iskazano. Drugim rečima, ono što je preneto iskazom i iskazano rečenicom nije uvek identično.

Za Kerbrat-Orekjoni (Kerbrat-Orecchioni 1986), lingvističko značenje najčešće znači da se prevazilaze okviri onoga što je eksplicitno rečeno, tj. da se komunicira implicitno.⁴

Sperber i Oridi (Sperber, Origgi 2005) zaključuju takođe da značenje koje se prenosi nije moguće svesti na lingvističko značenje rečenice iako ono utiče na razumevanje iskaza. Međutim, njegov uticaj je, prema ovim lingvistima, na nivou traga, indicije koja se daje sagovorniku da bi se ovaj uputio na smisao koji mu se želi preneti. Sagovornik, pak, sa svoje strane ne zadovoljava se pukim dekodiranjem lingvističkog smisla rečenice već inferira željeni smisao na osnovu skupa premisa sačinjenog od lingvističkog smisla i elemenata konteksta.

Grajsovo shvatanje važnosti konteksta za razumevanje dovelo je do nove koncepcije komunikacije koja je prevazišla teoriju kôda i viđenje interpretacije iskaza kao puko enkodiranje i dekodiranje. Radovi koji su usledili, posebno istraživanja Sperbera (Sperber) i Vilsonove (Wilson), bila su usmerena na proces saznavanja uopšte i posebno na proces razumevanja, tj. na kognitivne procese u konstruisanju značenja iskaza uz pomoć konteksta.

Koncepcija pomenutih autora (1989, 1990) primenjena na iskaze pokazuje da njihova interpretacija zavisi i od lingvističke etape interpretacije i od pragmatičke etape inferiranja. Ove dve etape su komplementarne. Informacije se pojavljuju u obliku niza organizovanih koncepata koji odgovaraju lingvističkim elementima rečenice. Njihovom obradom dolazi do tri tipa informacija:

- logičke, koje odgovaraju logičkim odnosima između koncepata;
- enciklopedijske, koje podržavaju sve što može da se dovede u vezu sa konceptima;
- leksičke, koje ukazuju na reči ili izraze koncepta u prirodnom jeziku.

Ovoj logičkoj formi iskaza dodaju se kontekstualni podaci što sve čini premise za proces inferiranja na osnovu kojeg se dobija kompletna interpretacija iskaza. Kon-

⁴ A : *Kafa ?*

B : *Kasno je, sigurno je već 10 sati. Sutra ustajem rano, imam mnogo posla.*

Lingvističko značenje odgovora nije isto onome što osoba želi da kaže izgovarajući tu rečenicu. Iz odgovora eksplicitno saznajemo da je reč o večernjim časovima dok implicitno ona prenosi još jednu informaciju, a to je da odbija ponuđenu šolju kafe. Sagovornik se, dakle, neće držati samo lingvističkog značenja rečenice već će na osnovu njega i koristeći kontekst kao i svoja prethodna znanja (*savoir encyclopedique*) doći do smisla navedenog iskaza. U slučaju navedene situacije, to bi bilo : Kafa sadrži kofein, prirodni psihostimulans koji smanjuje pospanost i podstiče budnost. Neko ko mora da ustane rano i da radi dugo treba da zaspi ranije da bi sutradan bio naspavan i spreman za rad. U tom slučaju, uveče ne pije kafu koja može da izazove nesanicu.

tekst se u ovom slučaju može izjednačiti sa skupom pretpostavki koji nije dat već je za svaki iskaz konstruisan na osnovu informacija iz tri različita izvora koje Sperber i Vilsonova nazivaju kognitivno okruženje govornika (fr. *l'environnement cognitif du locuteur*)⁵:

- interpretacija iskaza koji neposredno prethode – pretpostavke izvedene iz ove vrste iskaza smeštene su, prema Sperberu i Vilsonovoj, u srednjeročnom pamćenju. One mogu da budu deo konteksta neophodnog za interpretaciju iskaza čija je obrada u toku;
- fizičko okruženje – komunikacija se odvija na mestu čije specifičnosti sagovornici mogu odmah da uoče i koje mogu da budu uključene u kontekst;
- dugoročno pamćenje – u ovom pamćenju pohranjene su različite informacije i opšta znanja, verovanja, vrednosti, uspomene, namere, preferencije, stanja duha, ideologije i sl. Ova vrsta informacija dostupna je preko logičkih koncepata i može da čini deo konteksta koji je neophodan za obradu iskaza čija je interpretacija u toku.

U nastavi i učenju stranih jezika, korišćenje konteksta kao i oslanjanje na logičke i leksičke elemente iskaza, referencijalni domen teksta ili stečena znanja i iskustva pohranjena u dugoročnom pamćenju spada u kognitivne strategije. Ove strategije odnose se direktno na zadatak koji učenici obavljaju i podrazumevaju interakciju između učenika i predmeta rada kao i primenu različitih tehnika u cilju rešenja problema (Cornaire 1999, Cyr 1998). U našem slučaju zadatak je bio čitanje i razumevanje teksta, a korišćene tehnike upotreba rečnika, praćenje tekstualnih indicija, pravljenje pretpostavki, analiziranje i povezivanje različitih elemenata, rezimiranje i sl. da bi se pročitani tekst na stranom jeziku razumeo.

Na koji način učenici pri čitanju koriste ove i druge vrste strategija i kolika je uloga konteksta u konstruisanju smisla predstavice u delu koji sledi, a koji se odnosi na rezultate istraživanja sprovedenog među studentima koji su čitali tekstove na francuskom jeziku.

3. Anketa

Naše istraživanje o korišćenju konteksta kao jedne od kognitivnih strategija pri čitanju i razumevanju teksta na stranom jeziku zasnivalo se na iskustvu studenata Filozofskog fakulteta u Nišu. Reč je studentima II (18 studenata) i III godine (7 studenata) koji studiraju francuski jezik kao i studentima I godine (8 studenata) koji francuski jezik uče kao strani u okviru izborne nastave. Ukupno je anketirano 33 studenta. Njihov nivo znanja francuskog jezika kretao se između A2 i B2. Prema

⁵ Ovaj pojam pokriva skup činjenica koje se mogu mentalno predstaviti i prihvatiti kao stvarne ili verovatno stvarne, činjenice već poznate kao i one koje su uočljive ili koje se mogu inferirati. *Kognitivno okruženje govornika* je skup svega što on zna i što može da zna, skup onoga čemu ima i čemu može da ima pristup (Moeschler, Reboul 1998). U tom smislu, kontekst predstavlja samo deo kognitivnog okruženja govornika u određenom trenutku.

Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike (ZEO 2003: 26–27), na ovim nivoima učenici su u stanju da razumeju različite tipove tekstova (reklamne, novinske, polemičke, književne): od onih kratkih koje čitaju selektivno u cilju pronalaženja tačno određene informacije (A2), preko onih čije su teme u vezi sa svakodnevnim životom i interesovanjima učenika, koji sadrže opise događaja ili osećanja (B1) do tekstova u kojima autori iznose specifične stavove ili mišljenja (B2). Što se samih strategija čitanja tiče, ovaj dokument na svim pomenutim nivoima predviđa korišćenje konteksta i uočavanje tekstualnih elemenata koji omogućavaju razumevanje teksta⁶.

Na osnovu ovih postavki, u istraživanju smo pošli od pretpostavke da studenti koriste različite strategije čitanja, a namera nam je bila da proverimo u kojoj meri su svesni korišćenja konteksta kao strategije pri čitanju i da li se i na koji način služe kontekstom da bi bolje razumeli tekst i razvili autonomiju u čitanju. Budući da ispitanici studenti uče i koriste francuski jezik dugi niz godina (od 5 do 10, zavisno od toga da li su učenje počeli u osnovnoj ili srednjoj školi), pitanja u anketi odnosila su se na njihovo čitalačko iskustvo uopšte, kako u okviru nastave francuskog jezika tako i na slobodno čitanje, iz zadovoljstva ili potrebe, bez ograničenja koja se odnose na dužinu ili vrstu teksta (tekstovi iz udžbenika francuskog jezika, obavezna lektira, tekstovi koji se čitaju u okviru ispitnih obaveza). Jedini uslov je bio da se odgovori odnose na iskustvo čitanja na francuskom kao stranom jeziku. Postavljena pitanja bila su inspirisana upitnikom koji je Hosenfeld (1981) sproveo o strategijama čitanja na stranom jeziku među anglofonim studentima i osim ponuđenih, sadržao je i opciju slobodnog odgovora na svako pitanje (Cornaire 1999: 78, 117–119)⁷.

Na osnovu odgovora studenata o njihovim čitalačkim navikama i praksi⁸, možemo da zaključimo da se konstruisanje smisla nepoznatog teksta odvija zahvaljujući sledećim kognitivnim strategijama i postupcima:

a) Najveći broj studenata naveo je da pri čitanju i razumevanju tekstova na francuskom jeziku koristi kontekst i leksičke sličnosti (reči koje su prepoznavali po obliku ili značenju iz drugih jezika koje znaju i kojima se služe, reči iste vrste ili istog porekla, izvedenice) da bi razumeli tekst lakše i bez upotrebe rečnika:

Pri čitanju na francuskom jeziku pomažem se kontekstom, znanjem drugih jezika, znanjima iz maternjeg jezika i književnosti, znanjem iz opšte kulture, pravim pretpostavke o onome što sledi na osnovu pročitanoog i na osnovu svojih opštih znanja (7, DF, III, B2)⁹.

⁶ Na nivou A2, učenik „može da upotrijebi opšti smisao nekog teksta [...] kako bi izveo zaključak o mogućem značenju reči“. Deskriptori za nivo B1 predviđaju da učenik „može da identifikuje nepoznate riječi na osnovu konteksta kada se radi o sadržajima iz njegovog područja aktivnosti i interesovanja. U stanju je da izdvoji značenje neke riječi iz konteksta i izvede značenje rečenice ukoliko se radi o bliskom sadržaju“. Na nivou B2, učenik „može da koristi različite strategije razumevanja, a naročito sposobnost [...] razumijevanja znakova iz konteksta“ (ZEO 2003: 86).

⁷ Na kraju rada, u dodatku, dat je naš prevod originalnog upitnika.

⁸ U delu koji sledi sintetizovali smo odgovore koji se odnose samo na pitanje u vezi sa ulogom konteksta u razumevanju teksta. Odgovori na ostala pitanja u vezi sa čitanjem, motivacijom za čitanje, čitalačkim navikama, izborom literature na stranom jeziku biće predmet posebnog rada.

⁹ Kako su ankete popunjavane anonimno, šifrirane su na sledeći način: prvi broj upućuje na broj anketnog lista, druga odrednica na studijsku grupu sa koje je anketirani student (DF – Departman za francuski

Kada čitam neki tekst na francuskom, trudim se da shvatim kontekst prvo, služim se rečima odn. korenima reči koje znam iz drugih jezika a koje su slične (27, ND, I, A2).

b) Studenti se oslanjaju na svoja postojeća opšta i referencijalna znanja, tj. znanja o određenoj oblasti koja im pomažu u lakšem razumevanju teksta. Po shvatanjima nekih didaktičara, referencijalna znanja, tj. poznavanje teme o kojoj se govori kao i sociokulturnog polja u koje je tekst smešten mogu čak biti od veće važnosti za razumevanje teksta od vladanja lingvističkim elementima teksta (Cornaire 1999: 68)¹⁰:

Pomažem se kontekstom i znanjem iz drugih jezika, najčešće engleskog ukoliko je to moguće (30, ND, I, A2).

Uglavnom je po kontekstu, budući da ne znam jezik u potpunosti (29, ND, I, A2).

Pravim pretpostavke na osnovu opštih znanja (4, DF, III, B2).

Pomaže mi znanje latinskog jezika najviše, zatim i znanje iz ostalih, uključujući i maternji. Najpre pročitam jedanput, zatim pravim pretpostavke na osnovu opštih znanja, nakon toga čitam nekoliko puta, pravim pretpostavke o onome što sledi na osnovu pročitano (10, DF, II, B1).

Tekst na francuskom jeziku čitam ceo i u procesu čitanja podvlačim nepoznate reči koje mi predstavljaju problem kako bih razumela određenu misao ili deo teksta. Neke delove razumem iako ima nepoznatih reči jer razumem smisao ili su mi te reči poznate jer me asociraju na reči u nekom drugom jeziku. Pretpostavke o onome što sledi pravim na osnovu upravo pročitanih delova ali u nekim slučajevima (i to vrlo često), na osnovu svojih opštih znanja (1, DF, III, B2).

Trudim se da što manje reči tražim i da što više mogu zaključujem na osnovu vokabulara koji već poznajem. Ako mogu, ono što čitam povezujem sa prethodnim štivom koje sam pročitala ukoliko ima sličnosti (8, DF, II, B1).

d) Studenti se ne trude da razumeju svaku reč u tekstu koji čitaju. Na osnovu pročitano, kao i lingvističkih ili semantičkih indicija koje im pruža tekst pokušavaju da anticipiraju nastavak teksta. Tek u slučaju da ne uspeju, pribegavaju rečnicima:

Ne trudim se da razumem svaku reč. Služim se rečnikom – ako ne razumem baš neku ključnu reč. Ne odustajem od čitanja ako ne razumem sve, utoliko više tada dobijem na motivaciji i tada takođe uključujem rečnik (12, DF, II, B1).

jezik i književnost; ND – nematični departmani), slede godina studija i nivo znanja francuskog jezika studenta. Odgovori studenata preneti su u obliku u kom su dati u anketi, bez pravopisnih, gramatičkih ili stilskih korekcija.

¹⁰ Korner navodi rezultate istraživanja sprovedenih među studentima koji su učili francuski i engleski jezik kao strani. Jedno od njih sastojalo se u tome da studenti različitih nacionalnosti pročitaju nepoznati tekst o nacionalnom prazniku SAD-a. Studenti eksperimentalne grupe bili su pre čitanja teksta upoznati sa istorijatom i načinom proslave ovog praznika kroz različite nastavne materijale i aktivnosti radene na času. Kontrolna grupa studenata čitala je tekst bez ikakve prethodne pripreme. Poređenjem rezultata razumevanja teksta utvrđeno je da tekstovi čija je tema poznata nailaze na bolji prijem studenata kao i da poznavanje socio-kulturnih elemenata koje tekst sadrži ima veći značaj za razumevanje nepoznatog teksta od poznavanja samih lingvističkih elemenata stranog jezika (Cornaire 1999: 68–69).

Kad naiđem na neku nepoznatu reč, ukoliko mi ne predstavlja problem da razumem ceo tekst, pasus, onda je ne tražim u rečniku. Nikada se ne trudim da razumem svaku reč ako razumem smisao rečenice i ako nepoznata reč nije ključna (2, DF, III, B2).

e) Što se tiče ostalih postupaka pri konstruisanju smisla, studenti koriste paratekstualne elemente (naslov, podnaslove, ilustracije, fotografije, beleške o piscu ili izvoru teksta) na osnovu kojih prave pretpostavke o značenju teksta. Koriste takođe i svoja znanja o različitim tipovima i strukturi teksta kao i o veznicima karakterističnim za određenu vrstu teksta što im olakšava pristup tekstu i njegovo razumevanje¹¹. Često tekst čitaju najpre globalno, posvećujući više pažnje većim celinama (pasusima), ne zadržavajući se kod pojedinačnih reči ili sintagmi koje ne razumeju odmah. Potom prelaze na detaljnije čitanje :

Kad čitam bilo neki tekst ili delo na francuskom jeziku gledam da shvatim generalni smisao prvo, čitam da shvatim generalnu sliku (28, ND, I, A2).

4. Umesto zaključka

Odgovori studenata o čitanju i razumevanju tekstova na francuskom jeziku pokazuju da se oni pri konstruisanju smisla teksta svesno služe strategijom oslanjanja na kontekst koji se formira, kako smatraju Sperber i Vilsonova, iz kognitivnog okruženja čitaoca, tj. elemenata koje daje sam tekst (gramatički i leksički elementi, organizacija, struktura i tipologija teksta) i informacija pohranjenih u srednjeročnom i dugoročnom pamćenju, a tiču se njihovog poznavanja drugih jezika, sveta uopšte, verovanja i sl. Studenti se, dakle, oslanjaju na svoja leksička znanja, ne samo iz francuskog već i iz drugih jezika koje znaju i kojima se služe. Oni koriste i paratekstualne elemente (naslove, podnaslove, slike, ilustracije i sl.) na osnovu kojih inferiraju smisao teksta. Formulisu hipoteze o sadržaju teksta na osnovu indicija sadržanih u njemu, svesni činjenice da te pretpostavke mogu da budu i pogrešne i da će ih tokom čitanja ispravljati. Didaktičari podsećaju na važnost transfera čitalačkih navika i strategija iz maternjeg jezika za uspešno čitanje na stranom jeziku, posebno onih koje se odnose na operacije višeg nivoa pomoću kojih se dolazi do smisla teksta : prepoznavanje referencijalnog domena teksta, kulturoloških i komunikativnih elemenata koje sadrži, intertekstualnih koji ga povezuju sa drugim tekstovima i sl. Odgovori studenata pokazuju da se oni svesno služe svojim već postojećim znanjima koja su u neposrednoj vezi sa sadržinom teksta koji čitaju. Ovakvo oslanjanje na kontekst olakšava im čitanje i razumevanje teksta, smanjuje potrebu za stalnim korišćenjem rečnika pa samim tim povećava i njihovu autonomiju u radu.

Nameće se zaključak da je kontekst nezaobilazan pojam kad je reč o procesu razumevanja. Stoga bi trebalo posvetiti što veću pažnju izučavanju njegovog mesta i

¹¹ Argumentativni tekstovi na francuskom jeziku odlikuju se upotrebom veznika kao što su *cependant*, *d'une part, d'autre part, en effet*, i sl ; narativni tekstovi upotrebom veznika koji ukazuju na hronologiju opisanih događaja – *d'abord, puis, ensuite, finalement*; u informativnim se pojavljuju opisi, poređenje, uzročno-posledični odnosi koji takođe uslovljavaju upotrebu različitih veznika. Njihovo poznavanje olakšava čitaocu identifikaciju vrste teksta što je prvi korak ka njegovom razumevanju.

funkcije u komunikaciji tokom studija stranog jezika¹². Nesumnjivo da osnovu nastave/učenja stranog jezika čine lingvistički elementi zahvaljujući kojima studenti ovladavaju jednim stranim jezikom. Međutim, samo poznavanje jezičkog koda po sebi ne garantuje i adekvatnu jezičku praksu, čak i kad podrazumeva detaljno poznavanje fonetike, morfologije, sintakse i dr. O tome najbolje svedoče studenti sa visokim nivoom lingvističke kompetencije i znanja jezika koji i pored toga ne postižu adekvatan nivo komunikativne prakse, ni na produktivnom ni na receptivnom nivou. Utoliko je važnije sistematski sprovesti aktivnosti koje će kod učenika razviti svest o korišćenju konteksta kao čitalačke strategije još od samog početka učenja stranog jezika.

Da bi učenici mogli da koriste kontekst pri čitanju, neophodno je učiti ih strategijama koje će im pomoći ne samo da dešifruju nepoznate reči, da uoče naznake u neposrednom okruženju nepoznatih reči na osnovu kojih mogu da uvide njihovo značenje već i da pomoću njih razumeju tekst. U tu svrhu, korisne su aktivnosti koje navode učenike na traganje za markerima (veznicima, prilozima, predlozima) koji upućuju na prisustvo objašnjenja ili definicije nekog pojma u tekstu, primera, sinonima ili parafraziranja, antonima, uzročno-posledičnih odnosa. Povezivanje nepoznatih reči sa sintaksičkim kontekstom, tj. njihovom vrstom i funkcijom u rečenici takođe pomaže učenicima pri razumevanju. Ako se, recimo, nepoznata reč prepozna kao glagol, imenica ili pridev postaje jasnije šta nedostaje da se razume deo teksta koji se čita. Uočavanje određenih delova reči koje nose značenje je važna strategija koja učenicima omogućava razumevanje i kojom bi trebalo da ovladaju što ranije. Na osnovu prefiksa, sufiksa ili osnova reči koje prepoznaju u različitim rečima, učenici su u stanju da izvode pretpostavke o značenju reči u datom kontekstu. Jednako je važno naučiti učenike da prepoznaju reči koje su slične ili su istog porekla u različitim jezicima jer isti delovi u rečima najčešće imaju isto značenje, bez obzira na jezik. Da bi učenici ovladali navedenim strategijama, poželjno je raditi na raznovrsnim tekstovima na osnovu kojih bi učenici učili vokabular u kontekstu, povezivali ga sa konceptima koje uče, sa svojim stečenim znanjima i inferirali smisao nepoznatih reči.

Navikavanje učenika da u fazi pre čitanja posmatraju tekst, uoče tipografske ili paratekstualne elemente koji okružuju tekst (različiti fontovi, veličina slova, znaci interpunkcije; fotografije, ilustracije koje predstavljaju ključne koncepte teksta), njegovu formu, izvor ili da pronađu ključne reči ili rečenice omogućava im da prikupe veliki broj informacija značajnih za razumevanje teksta pre nego što uopšte i počnu

¹² Uvid u studijske programe Francuskog jezika i književnosti na univerzitetima u Srbiji pokazao je da su na pr. Pragmatika kao jednosemestralni i Analiza diskursa kao dvosemestralni predmet zastupljeni na ovom studijskom programu samo na Filozofskom fakultetu u Nišu. Na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu izučavaju se Integrisane veštine francuskog jezika tokom celih osnovnih studija. Studijski programi Francuskog jezika i književnosti na univerzitetima u Beogradu i Novom Sadu ne sadrže slične predmete. Pretpostavljamo, međutim, da su sadržaji u vezi sa upotrebom francuskog jezika i ulogom konteksta u komunikaciji integrisani u neke od predmeta koji se izučavaju na pomenutim studijskim programima (<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1AuHnx-GUPLIXONx5iY6usr6sGd0HDTK>; http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=110&lang=sr; <http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/katedre/romanistika/francuski-jezik/studijski-program/>; http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/OAS/Francuski%20OAS%202015.pdf).

sa čitanjem. Na ovako postavljenu osnovu, učenici će mnogo lakše dodati informacije prikupljene iz teksta i doći do smisla. Ukoliko je reč o integralnom delu koje čitaju, uočavanje elemenata sa korica knjige pomoći će im da nauče da razmišljaju o smislu teksta i pre samog čitanja: na kakvu temu upućuje naslov knjige, da li vizuelni elementi sa korica (ilustracije, fotografije) sugerišu temu, da li sažetak knjige ili izvodi iz kritika dati na koricama otkrivaju kojoj publici je namenjeno delo, šta govori beleška o piscu, da li se na osnovu njegovih prethodnih dela može pretpostaviti tema ovog, šta bi moglo da se zaključi o knjizi na osnovu prve rečenice, prvog pasusa, prve strane i dr. Ovakve aktivnosti bude svest učenika da ne samo tokom već i pre početka čitanja treba da postavljaju hipoteze koje će proveravati na osnovu indicija koje im daje tekst i tako konstruišu smisao koristeći kontekst.

Učiti učenike inferiranju, zaključivanju o značenjskim elementima teksta koji nisu eksplicitno iskazani već sugerisani znači naučiti ih da na osnovu stečenih znanja razmišljaju izvan okvira samog teksta u potrazi za značenjem. Pitanja o tome koje karakterne crte se otkrivaju u pojedinim postupcima likova, koji lik iz teksta bi učenik mogao da sretne u svom okruženju, kakve posledice bi mogao da prouzrokuje određeni postupak ili događaj, šta bi bilo drugačije da se određeni događaj nije desio na opisani način, tj. usmeravanje pažnje učenika na tok budućih događaja na osnovu delova teksta koji su pročitani, razmišljanje i pravljenje pretpostavki o likovima i njihovim karakteristikama i postupcima kao i o uzročno posledičnim vezama između događaja ukazuju učenicima na moguće načine razmišljanja pri aktivnom čitanju teksta i konstruisanju smisla na osnovu konteksta.

Pitanja o ličnom iskustvu ili mišljenju učenika na određenu temu, o njihovim opštim znanjima, a u vezi sa temom teksta, postavljena pre čitanja podstaći će ih da pri čitanju teksta aktiviraju svoja referencijalna znanja i koriste ih za uspješnije razumevanje. Variranje pitanja omogućava učenicima da postanu svesni raznolikosti svojih znanja koja mogu da povežu sa tekstom i iskoriste ih pri čitanju. Iznošenje tvrdnji u vezi sa temom teksta pre čitanja, a koje su u suprotnosti sa uobičajenim stavovima, može da pobudi njihovo interesovanje i navede ih da na osnovu svojih znanja i iskustva nađu argumente koji su sadržani u tekstu. Na osnovu naslova i kraćeg dela pročitano teksta, od učenika se može tražiti da iznesu pretpostavke o postupcima junaka koji slede kao i o tome šta bi oni uradili da su se našli u situaciji u kojoj se našao lik iz teksta. Varijanta ove aktivnosti mogla bi da bude da se od učenika traži da na osnovu pročitano kraja pretpostave kako počinje tekst. Na ovaj način, učenici bi mogli da povežu svoja iskustva i znanja o određenoj temi sa informacijama koje daje tekst što bi im olakšalo razumevanje (Zwiers 2008, Oczkus 2015, Rozzelle i Searce 2013).

Važnost konteksta i informacija koje on sadrži, a na osnovu kojih je moguće razumevanje teksta možda najbolje ilustruje odgovor jednog od anketiranih studenata, koji kaže:

Ne trudim se da razumem svaku reč jer u pojedinim situacijama iako znam sve reči ne razumem šta je pisac hteo da kaže (25, DF, II, B1).

Na važnost uvođenja posebnih predmeta ili nastavnih sadržaja u okviru već postojećih predmeta pri učenju francuskog jezika na univerzitetskom nivou ukazuje se u literaturi (Fath 2009: 41–42). Oni bi omogućili rad na pragmatičkoj dimenziji francuskog jezika i specifičnostima njegove upotrebe. Studenti bi na taj način upoznali i uočavali ulogu konteksta u komunikaciji, raznolikost informacija koje on sadrži i koje se mogu koristiti kako u procesu produkcije tako i pri interpretaciji iskaza, a u cilju što bolje komunikativne sposobnosti.

Literatura

- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Clark, H.H., Clark, E.V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt College Pub.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.
- Crystal, D. (1985). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.
- Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, J.-B., Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Дурбаба, О., *Теорија и пракса учења и настава страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Fath, N.-E., (2009). De la notion du contexte en didactique du FLE. *Synergies Algérie*, n° 8, 33–44.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier, Crédif.
- Gary-Prieur, M.-N. (1999). *Les termes clés de la linguistique*. Paris: Seuil.
- Goodman, K. (1967). *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. https://www.csie.ntu.edu.tw/~r99922026/tmp_zero/Reading_A_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf [15.11.2018.]
- Giasson, J., Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Éditions Ville-Marie.
- Grice, H. P., (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57–72.
- Jayez, J. (1988). *L'inférence en langue naturelle. Le problème des connecteurs. Représentation et calcul*. Paris: Hermès.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- Moeschler, J., Reboul, A. (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris: Seuil.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: CLE International.

- Neveu, F. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Paris: Nathan.
- Oczkus, L.D. (2015). *Les meilleurs activités pour enseigner la lecture*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Rastier, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, 129, 97–111.
- Rozzelle, J., Searce, C. (2013). *Mieux lire pour mieux réussir: 60 stratégies de lecture et d'apprentissage pour favoriser le succès des adolescents dans tous les domaines*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Schmoll, P. (1996). Contexte(s). *Scolia*, n° 6.
- Shannon, C. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379–420.
- Shannon, C., Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sperber, D. (2000). La communication et le sens. In Y. Michaud (Ed), *Qu'est-ce que l'humain? Université de tous les savoirs*, vol. 2. (119–128). Paris: Odile Jacob.
- Sperber, D., Wilson, D. (1979). L'interprétation des énoncés. *Communications*, 30, 80–94.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). Façons de parler. *Cahiers de linguistique française*, 7, 9–26.
- Sperber, D., Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris: Éditions de Minuit.
- Sperber, D., Wilson, D. (1990). Forme linguistique et pertinence. *Cahiers de linguistique française*, 11, 13–35.
- Sperber, D., Origgi, G. (2005). Qu'est-ce que la pragmatique peut apporter à l'étude de l'évolution du langage?. In J.-M. Hombert (Ed), *L'origine de l'homme du langage et des langues* (236–253). Paris: Fayard.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike. Učenje, nastava, ocjenjivanje*. (2003). Podgorica: Republika Crna gora. Vlada Republike Crne Gore. Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Zwiers, J. (2008). *Lire pour apprendre: construire des automatismes de compréhension en lecture*. Montréal: Chenelière Éducation.

Dodatak

Upitnik o čitalačkim strategijama. Šta radite kad čitate? (Hosenfeld u Cornaire 1999: 117–118):

1. Kad čitam na francuskom, najviše pažnje obraćam na
 - a) značenje svake reči.
 - b) značenje svake rečenice.
 - c) značenje celog pasusa.
2. Kad tekst na francuskom ima naslov i ilustracije, čitam ga i gledam ih,
 - a) i razmišljam o čemu bi mogao da bude tekst.
 - b) ali ne razmišljam mnogo o njima.

- c) ali ne uzimam ih u obzir dok čitam tekst.
3. Kad čitam na francuskom,
- osećam se neprijatno ako ne znam šta većina reči znači.
 - preskačem nepoznate reči i nastavljam da čitam.
 - tražim značenje većine reči kojih ne znam.
4. Kad čitam na francuskom,
- razmišljam unapred o onome što sledi, čak i kad znam da mogu da pogrešim.
 - čitam redom svaku rečenicu do kraja.
 - ne trudim se da razmišljam kako se završava pasus.
5. Da bih shvatio šta znači neka nepoznata reč,
- zapisujem je bilo da mi liči na neku englesku ili francusku reč koju već znam.
 - trudim se da je razumem na osnovu konteksta (rečenica i pasusa koji prethode ili slede).
 - tražim je u rečniku.
6. Kad počnem da čitam tekst na francuskom,
- mislim da je gubljenje vremena da ga povezujem sa onim što već znam.
 - prvo razmišljam o onome što već znam u vezi sa tim tekstom.
 - samo se usredsređujem na reči teksta.
7. Kad čitam na francuskom,
- važno je da obratim pažnju na strukturu teksta (autorov plan).
 - uočavanje plana teksta je gubljenje vremena.
 - organizacija teksta je nebitna.

Vesna Simović

READING IN A FOREIGN LANGUAGE: THE ROLE OF CONTEXT IN CONSTRUCTING THE MEANING OF TEXT

Summary

Reading is a cognitive, social, and cultural act, an activity that is related to both the practical and the psychological needs of the reader (Cicurel 1991). In reading—in both native and foreign languages—context as well as the situation that defines the reader's act play an important role in constructing the meaning of the text.

According to cognitive studies, reading is a fusion of two different cognitive processes: lower level processes, ie. decoding (recognition of graphs, single words, syntax) and higher level processes, ie. the use of prior knowledge activated by contextual, thematic, referential, and genre elements on the basis of which assumptions about the rest of the text are made, verified, rejected or confirmed. Automating a lower level process that is based on a good command of linguistic elements enables the reader to use context together with their previous knowledge to successfully construct the meaning of the text.

Our work aims to show the extent to which Serbophone students rely on context when reading French texts, what strategies they use and how they go beyond linear, so-called word-by-word reading. Students from the Faculty of Philosophy in Niš studying French or learning it as a second foreign language participated in the research.

vesna.simovic@filozofski.rs