Analiza i uporaba člana u francuskome i hrvatskome jeziku

Pivčević, Maja

Doctoral thesis / Disertacija

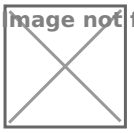
2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:138608

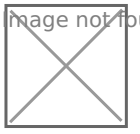
Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**



Repository / Repozitorij:

University of Zadar Institutional Repository



SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
HUMANISTIČKE ZNANOSTI

Maja Pivčević

ANALIZA I UPORABA ČLANA U FRANCUSKOME I HRVATSKOME JEZIKU: PSIHOLINGVISTIČKI ASPEKT I PRIMJENA U NASTAVI

Doktorski rad

Zadar, 2019.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
HUMANISTIČKE ZNANOSTI

Maja Pivčević

ANALIZA I UPORABA ČLANA U FRANCUSKOME I HRVATSKOME JEZIKU: PSIHOLINGVISTIČKI ASPEKT I PRIMJENA U NASTAVI

Doktorski rad

Mentor

prof. dr. sc. Samir Bajrić

Komentorica

izv. prof. dr. sc. Marijana Kresić Vukosav

Zadar, 2019.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

TEMELJNA DOKUMENTACIJSKA KARTICA

I. Autor i studij

Ime i prezime: Maja Pivčević

Naziv studijskog programa: Poslijediplomski sveučilišni studij Humanističke znanosti

Mentor: prof. dr. sc. Samir Bajrić

Komentorica: izv. prof. dr. sc. Marijana Kresić Vukosav

Datum obrane: 21. lipnja 2019.

Znanstveno područje i polje u kojem je postignut doktorat znanosti: humanističke znanosti, filologija

II. Doktorski rad

Naslov: Analiza i uporaba člana u francuskome i hrvatskome jeziku: psiholingvistički aspekt i primjena u nastavi

UDK oznaka: 811.133.1'367.632:811.163.42

Broj stranica: 205

Broj slika/grafičkih prikaza/tablica: 2/9/8

Broj bilježaka: 213

Broj korištenih bibliografskih jedinica i izvora: 190

Broj priloga: 2

Jezik rada: hrvatski

III. Stručna povjerenstva

Stručno povjerenstvo za ocjenu doktorskog rada:

1. doc. dr. sc. Tomislav Frleta, predsjednik
2. izv. prof. dr. sc. Marijana Kresić Vukosav, članica
3. dr. sc. Dubravka Saulan, znanstvena suradnica, članica

Stručno povjerenstvo za obranu doktorskog rada:

1. doc. dr. sc. Tomislav Frleta, predsjednik
2. izv. prof. dr. sc. Marijana Kresić Vukosav, članica
3. dr. sc. Dubravka Saulan, znanstvena suradnica, članica

UNIVERSITY OF ZADAR

BASIC DOCUMENTATION CARD

I. Author and study

Name and surname: Maja Pivčević

Name of the study programme: Postgraduate doctoral study Humanities

Mentor: Full Professor Samir Bajrić, PhD

Co-mentor: Associate Professor Marijana Kresić Vukosav, PhD

Date of the defence: 21 June 2019

Scientific area and field in which the PhD is obtained: Humanities, Philology

II. Doctoral dissertation

Title: Analysis and Usage of Articles in French and Croatian Languages: Psycholinguistic Aspect and Application in Teaching

UDC mark: 811.133.1'367.632:811.163.42

Number of pages: 205

Number of pictures/graphical representations/tables: 2/9/8

Number of notes: 213

Number of used bibliographic units and sources: 190

Number of appendices: 2

Language of the doctoral dissertation: Croatian

III. Expert committees

Expert committee for the evaluation of the doctoral dissertation:

1. Assistant Professor Tomislav Frleta, PhD, chair
2. Associate Professor Marijana Kresić Vukosav, PhD, member
3. Scientific Associate Dubravka Saulan, PhD, member

Expert committee for the defence of the doctoral dissertation:

1. Assistant Professor Tomislav Frleta, PhD, chair
2. Associate Professor Marijana Kresić Vukosav, PhD, member
3. Scientific Associate Dubravka Saulan, PhD, member

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Maja Pivčević,** ovime izjavljujem da je moj **doktorski** rad pod naslovom **Analiza i uporaba člana u francuskome i hrvatskome jeziku: psiholingvistički aspekt i primjena u nastavi** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 8. srpnja 2019.

ZAHVALA

Neizmjernu zahvalnost na prvom mjestu dugujem svom mentoru i Profesoru, red. prof. dr. sc. Samiru Bajriću koji me prati od početka mog znanstvenog puta pružajući bezrezervno povjerenje, podršku, razumijevanje i poticaj, kao i komentorici, izv. prof. dr. sc. Marijani Kresić Vukosav. Oboma sam im zahvalna na nesebičnom trudu, stručnom vodstvu, potpori i ljudskoj toplini koju su mi pružali sve ove godine.

Zahvaljujem također članovima stručnog povjerenstva dr. sc. Dubravki Saulan i doc. dr. sc. Tomislavu Frleti na korisnim savjetima i poticaju te bivšim kolegicama Heleni Stamenov, prof., Silvani Soldo, prof. i kolegici Maji Lukežić Štorga, prof., koje su mi dozvolile ulazak u svoje razrede i predavaonice, kao i svim studentima i učenicima koji su službeno i neslužbeno sudjelovali u ovom istraživanju i bili trajno nadahnuće.

Zahvaljujem svojim prijateljima, naročito Josipi, Kati, Heleni, Maši, Jasni, Marijani, Amalki, Maji i Branku koji su, svatko na svoj način, pridonijeli ostvarenju ovog rada svojom podrškom, razumijevanjem, dostupnošću, čak i dragocjenim stručnim savjetima. Presretna sam što vas imam.

Konačno i najvažnije, zahvaljujem svojim obiteljima Kuzmanić i Pivčević na onome što se ni riječima ne može izraziti, posebno roditeljima Vesni i Tonću, bratu Mariju, suprugu Nikoli i malom sinu Pjeru. Vaša je bezuvjetna ljubav i neizmjerna vjera u moj uspjeh najzaslužnija za ovo ostvarenje.

SADRŽAJ

1. UVOD 1

2. O IMENICI, ČLANU I KATEGORIJI NEODREĐENOSTI I ODREĐENOSTI 8

2.1. O jeziku 8

2.1.1. Odnos jezika i misli 9

2.1.2. Tipološka perspektiva 12

2.1.3. Jezične univerzalije 14

2.2. Imenica 15

2.2.1. Definicija 15

2.2.2. Imenica kao vrsta riječi 16

2.2.3. Svojstva imenice 18

2.2.3.1. Leksičke osobine imenica 18

2.2.3.2. Gramatičke osobine imenica 19

2.3. Nominalna sintagma 22

2.4. *Tertium comparationis*: Kategorija neodređenosti i određenosti 26

2.5. O članu 29

2.5.1. Nastanak člana 30

2.5.2. Značenje člana 34

2.5.3. Teorijski doprinosi problematici člana u francuskome jeziku 38

2.5.3.1. Neodređeni član 42

2.5.3.2. Određeni član 44

2.5.3.3. Partitivni član 46

2.5.3.4. Nulti član 48

2.5.3.5. Ostali članovi (determinanti) 49

2.5.4. Mogući ekvivalenti članu u hrvatskome jeziku 51

2.5.4.1. *Jedan* kao ekvivalent neodređenom članu 53

2.5.4.2. Ostali oblici izražavanja kategorije neodređenosti i određenosti 56

2.5.4.3. Radikalni binarni tenzor primijenjen na član u hrvatskom jeziku 63

2.5.4.4. Primjeri iz korpusa/svakodnevnog života 65

3. POUČAVANJE I OVLADAVANJE ČLANOM: PSIHOLINGVISTIČKI PRISTUP OBRADI ČLANA 74
3.1. Povijesni pregled metodologija poučavanja stranih jezika 75
3.1.1. Tradicionalna metoda 76
3.1.2. Direktna metoda 77
3.1.3. Aktivna metoda 79
3.1.4. Audiolingvalna, audiovizualna metoda, SGAV 79
3.1.5. Komunikativni pristup 81
3.1.6. Akcijski pristup, pluralistički pristup 82
3.1.7. Suvremeni eklektizam 83
3.2. Uloga materinskog jezika u nastavi stranog jezika 84
3.3. Konstruktivistički pristupi učenju jezika 86
3.3.1. Povijest konstruktivizma kao teorije učenja 87
3.3.2. Konstruktivistička vs. tradicionalna učionica 88
3.3.3. Uloga i strategije nastavnika i učenika 90
3.3.4. Poučavanje gramatike s konstruktivističkog stajališta 95
3.4. Primjena psihosistematike jezika 98
3.5. Strani jezik (jezici) u svjetlu psiholingvistike i kognitivizma 102
3.6. Usvajanje članova kod ovjerenih i neovjerenih govornika 107
3.7. Član, prijedlog i problem hiperkorekcije 114
3.8. Obrada člana u školskim udžbenicima za učenje francuskog jezika 117
3.9. Didaktički prijedlozi 131

4. PSIHOLINGVISTIČKO ISTRAŽIVANJE: USVOJENOST ČLANOVA KOD HRVATSKIH UČENIKA I STUDENATA FRANCUSKOG JEZIKA 138
4.1. Pilot-istraživanja 139
4.2. Metodologija glavnog istraživanja 143
4.2.1. Hipoteze i varijable 143
4.2.2. Uzorak 145
4.2.3. Materijali i procedure 146
4.3. Prikaz rezultata 153
4.4. Rasprava 159

4.5. Ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja 166

5. ZAKLJUČAK 169

BIBLIOGRAFIJA 173
SAŽETAK 187
KAZALO IMENA 193
KAZALO POJMOVA 196
POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA 201
POPIS SLIKA 202
POPIS TABLICA 203
ŽIVOTOPIS 204

1. UVOD

Kada se uspoređuju dva ili više jezika, moguće se usmjeriti ili na sličnosti ili na razlike. Gleda li se to iz učeničke perspektive, može se primijetiti da se učenici pri učenju novog jezika obično usredotočuju na razlike za čije im je ovladavanje potreban svjestan napor. Iako do uspoređivanja često dolazi nesvjesno, prirodno, oni pak uočavaju tek najočitije sličnosti (kao što je to slučaj s vokabularom, primjerice, internacionalizmima), što im zasigurno koristi kao olakšavajući čimbenik pri služenju stranim jezikom. Ostaju, nažalost, u velikoj mjeri nesvjesni nekih, nazovimo ih *ispodpovršinskih* sličnosti koje određeni strani jezik ima s materinskim ili drugim jezicima kojima se pojedinac služi. Gramatičare/lingviste od početka zanima upravo ono što različiti jezici imaju zajedničko, a uvjereni su da definiranje takvih sličnosti može olakšati proces učenja stranih jezika.

Pri učenju francuskog jezika (ili nekog drugog genetski ili tipološki različitog jezika) hrvatski govornici imaju nezanemarive poteškoće (od onih morfosintaktičke prirode spomenimo članove, izbor i slaganje roda, prijedloge, mjesto zamjenice, negaciju, slaganje participa prošlog, slaganje vremena, uporabu konjuktiva, imperativa i vremena kao što je *passé simple* itd.). U ovoj disertaciji glavnu ulogu ima član jer nas iskustvo u nastavi upućuje na to da se upravo ta kategorija riječi hrvatskim učenicima čini ponajviše apstraktnom da ju ne mogu pojmiti drugačije no učenjem definicija, stavljajući pritom u daleki plan razvijanje ikakvog jezičnog osjećaja pri njenoj uporabi.

Posljedično tome, mjesto člana u procesu usvajanja jezika otvara stvarnu znanstvenu problematiku kojoj je uzročnik i sama složenost ove jezične kategorije kao i kognitivna svijest o postojanju determiniranosti imenice u francuskom i hrvatskom jeziku, odnosno jezicima općenito.

U prvom dijelu rada obradit će se uopćena dosadašnja razmatranja o članu i determiniranosti imenice. Bit će riječi o izražavanju semantičke kategorije neodređenosti i određenosti na razini imenice i njene pratnje, odnosno o nominalnoj sintagmi iz tipološke perspektive, sastavnim dijelovima nominalne sintagme te njihovoj uzajamnoj ovisnosti, pri čemu se konzultiraju suvremene hrvatske gramatike.

Najveći dio posvećen je samom članu; proučava se njegov nastanak, značenje, oblici, rasprostranjenost u jezicima te uporaba. U svjetlu univerzalnosti kategorije neodređenosti i određenosti obrađuju se i ostali načini izražavanja navedene kategorije u francuskom i hrvatskom jeziku, s ponekim osvrtom na engleski i talijanski jezik.

Istraživanje navedenih elemenata vodi se utvrđenim znanstvenim jezičnim teorijama ne zadržavajući se samo u gramatičkim okvirima, već i u onim fenomenologije jezika. Psihosistematika (psihomehanika) jezika, koja je posebna po tome što „jezik pokušava prikazati kao inteligentnu tvorevinu inteligentnih razumskih operacija" (Ćosić u pogovoru Guillaumea 1988: 190), pri čemu se smatra da *jezik* postoji trajno u nama, prethodno u svakom činu izražavanja, i pripada netrenutačnom, stalnom, a *govor* onom trenutačnom, inspirirat će analizu određenosti imenice u dvama navedenim jezicima pri čemu je jedan od ciljeva ispitati hipotezu o postojanju člana, odnosno *determinanta* u hrvatskom jeziku (novu terminologiju već je predložila nekolicina hrvatskih lingvista poput: Kordić 1992, Vukojević 1995, Frleta 2005, 2007, Bikić-Carić 2008, Belaj i Tanacković Faletar 2014, Zovko Dinković i Borucinsky 2016 itd., no problem za sada nije riješen).

Sâm naslov disertacije ima preispitivajuć prizvuk, uzme li se u obzir činjenica da hrvatski jezik u svom sustavu službeno ne poznaje gramatičku kategoriju člana. O njemu se dakle ne može ni govoriti, barem dok se ne dokaže suprotno. Istraživanje se stoga temelji na kontrastivnoj analizi navedenih jezika, pri čemu je *tertium comparationis* kategorija neodređenosti i određenosti.

Ipak, smatra se da u hrvatskom jeziku postoje elementi koji se, po svemu sudeći, značajno udaljavaju od primarne funkcije vrste riječi čije ime nose te se mogu gotovo poistovjetiti s funkcijom i značenjem elementa koji drugi jezici također posjeduju, a koji kod njih biva nazvan članom. Pri obradi relevantne literature cilj je ispitati dosadašnje iznesene znanstvene pretpostavke koje navode da takve elemente sadrži i hrvatski jezik, a potvrda će se tražiti u korpusu nekolicine suvremenih romana napisanih u originalu na francuskom jeziku i njihovih prijevoda na hrvatski jezik te izraza koji se mogu čuti u standardnom i kolokvijalnom hrvatskom jeziku.

Koristeći metodologiju kontrastivne analize, naglasak neće biti na samom opisivanju lingvističkih struktura navedenih jezika, već na unutarnjoj (umnoj) gramatici govornika. Drugi

dio rada posvećen je stoga proučavanju usvajanja, uporabe, razumijevanja i reprodukcije člana, odnosno problematici člana u svjetlu psiholingvistike i kognitivizma. Interpretativni model dijelom se oslanja na suvremenu lingvističku disciplinu – *didaktolingvistiku* (Bajrić 2009), koja se bavi fenomenom jezika pomoću koncepta *jezične neotenije* (odnosno teorije nesavršenog govornika) i dihotomije *jezične činjenice* naspram *činjenice učenja/poučavanja jezika*. Pri učenju stranog jezika, odnosno jezika u kojem govornik jedva nešto prepoznaje (ovdje, francuskog), potrebno je ponajprije promotriti ulogu materinskog jezika, odnosno jezika za koji govornik ima odgovarajuću gramatičku intuiciju i visok stupanj jezičnog osjećaja (ovdje, hrvatskog).

Osim odnosom jezika i uma te višejezičnom kompetencijom, ovo se poglavlje bavi i aspektom poučavanja gramatike stranog jezika. Od gramatičko-prijevodne metode do suvremenog eklektizma razmjenjuju se razni pristupi, a ideja o povezivanju i nadograđivanju postojećeg znanja može se pronaći još u konstruktivizmu (od Piageta 1923 i Vygotskyog 1926 do Brooks & Brooks 1993, Taber 2011 itd.). Konstruktivistički pristup posebno je zanimljiv i primjeren za naše istraživanje jer, osim što se njime učenička uloga pasivnog primatelja jezičnog inputa mijenja u ulogu aktivnog jezičnog istraživača, učenje se shvaća kao cjeloživotan, a znanje kao dinamičan proces[1] – uvijek se, na osnovi iskustva, konstruira ili rekonstruira. Upravo takve postavke idu u prilog poimanju svjesnosti o univerzalnosti kategorije neodređenosti i određenosti i, pritom, nezanemarivoj (pozitivnoj) ulozi materinskog jezika. Jedan od glavnih ciljeva ove disertacije je stoga proučena sintaktička i leksička sredstva, kojima se izražava navedena kategorija u hrvatskome, prilagoditi nastavi, predložiti didaktičke aktivnosti kojima se razvija međujezična osviještenost te ih testirati s učenicima/studentima francuskog jezika. Sve to naspram, u nastavi još uvijek aktualne, obrade člana isključivo putem pravila i vježbi.

Poglavlja unutar drugog dijela rada bit će posvećena i pregledu istraživanja i stavova o usvajanju članova kod ovjerenih i neovjerenih govornika te obradi člana u školskim udžbenicima za poučavanje francuskog jezika. U njima, kao i u gramatikama francuskog jezika, najčešće nailazimo na definicije člana i listu pravila na koje se nastavljaju primjeri koji potvrđuju ta pravila. To je gotovo uvriježen način poučavanja člana ili bilo koje gramatičke problematike. Član od početaka poučavanja ostaje jedan od njenih najkompliciranijih dijelova, čak i govornicima čiji jezici poznaju istu kategoriju, ali ju ne izražavaju na isti način, što je izvor čestih zabuna i interferencija. Shodno navedenomu, u ovom se radu želi naglasiti potreba

[1] Poneke se sličnosti uviđaju i između principa konstruktivističke teorije i teorije jezične neotenije.

pronalaska novih načina obrade člana u nastavi kako bi se ti problemi, koliko je to moguće, izbjegli.

Praktični dio rada obuhvaća psiholingvističko istraživanje o usvojenosti francuskih članova čija su ciljna skupina srednjoškolski učenici francuskog jezika kojima je francuski drugi ili treći strani jezik te studenti francuskog jezika i književnosti u Hrvatskoj (s hrvatskim kao materinskim jezikom). Rijetki su radovi koji se bave procesom ovladavanja francuskim sustavom člana iz višejezične perspektive, odnosno, istraživanjem kategorije neodređenosti i određenosti u međujeziku hrvatskih neovjerenih govornika francuskog ili nekog drugog stranog jezika. Nedavna istraživanja (Trenkić 2000, Avery, Radišić 2007, Zergollern-Miletić 2008, Ćulinović 2010, Balenović 2012) bavila su se ovom problematičnom jezičnom strukturom kod hrvatskih neovjerenih govornika engleskog jezika (od vrtićke dobi do odraslih) te donijela neke zanimljive zaključke o bržem usvajanju jezičnih elemenata pohranjenih u univerzalnoj gramatici, među kojima se nalazi i univerzalna semantičko-gramatička kategorija neodređenosti i određenosti. Također, brojna istraživanja o usvajanju jezika pokazuju da čovjek svjesno ili nesvjesno vrši usporedbe jezičnih elemenata koje poznaje s elementima jezika koji uči, pri čemu može doći do međujezičnog utjecaja kojem se posvećuju psiholingvistički radovi poput onog Gessice de Angelis (2007) ili Jarvisa i Pavlenka (2008) koji donose najvažnija saznanja o jezičnom transferu (prijenosu), odnosno o međujezičnom utjecaju (usp. i De Angelis, Jessner-Schmid, Kresić 2015). Istraživanja u tom polju bave se transferom na različitim jezičnim razinama i s obzirom na različite jezične kombinacije (poput Kresić/Gulan 2012, Kresić/Batinić 2014).

Problem terminologije koji se, shodno znanstvenim promišljanjima, nameće u ovom radu jest ponajprije duboko ukorijenjeno nazivlje *materinski* i *strani* jezik. Ti uvriježeni termini postoje gotovo otkada postoje jezici, a pojavili su se da bismo mogli brže i jednostavnije razlikovati ljudske skupine, u doba kada su ljudi živjeli odvojeno i kada je, primjerice, onaj tko je dolazio iz drugog kraja zemaljske kugle bio nepoznat, stran, tj. stranac, govorio upravo *stranim* jezikom, odnosno jezikom koji mi nismo razumjeli. S druge strane, naziv *materinski* jezik svoj korijen vuče iz imenice *mater* (*majka*), podrazumijevajući da je majka djetetu najbliža osoba uz koje i od koje ono uči (taj jedan) jezik. U to doba, kada je sve bilo puno jednostavnije, tj. manje kompleksno nego što je sada, ljudi su se vezali za te *pučke* izraze (jer ih nije izmislio

stručnjak, odnosno lingvist), a koji su funkcionirali na toj razini. Na te smo se termine jednostavno navikli.

Druga pretpostavka koja se veže za termin *materinski* jest da je to jezik koji prvi usvajamo i kojim se cijeli život najbolje služimo. Današnja znanost zna da to ne mora biti slučaj. U suvremenoj hrvatskoj psiholingvističkoj terminologiji (usp. Jelaska 2007, Medved Krajnović 2010), zbog raznih polemika vezanih za uporabu termina *materinski* i *strani* jezik, predlažu se termini *prvi* i *primarni* te *drugi* i *ini* jezik (*ini* kao nadređenica nazivu *strani* i *drugi* jezik). „Naziv *primarni jezik* rabi se u smislu jezika koji je pojedincu glavno i najlakše sredstvo komunikacije, što ne mora nužno biti prvi usvojeni jezik" (Medved Krajnović 2010: 3).

No, poticaj na razmišljanje u ovom smjeru nalazimo ponajviše kod Bajrića (2009 i dalje). Iako i on nudi osvježenje definicija, odnosno prijedlog sustava novih naziva u jezičnoj didaktici (lingvistici), koje djelomično posuđuje iz Guillaumeove teorije kronogeneze vremena, jezičnoj neoteniji pristupa na nov način u kontekstu gdje tri tipa kognitivnih odnosa (*in posse*, *in fieri*, *in esse*) ne zamjenjuju nikakvu ustaljenu terminologiju već se rađaju u okviru novog pristupa jezičnoj djelatnosti. S obzirom na navedenu definiciju o *primarnom* jeziku može se primijetiti slična, ali ne i ista teorijska razgraničenost s terminom jezik in *esse* koji Bajrić (2009: 31, prijevod D. Saulan, u objavi) definira kao „svaki jezik za koji posjedujemo odgovarajuću gramatičku intuiciju i visok stupanj jezičnog osjećaja". Naspram jeziku *in esse*, definira još (usp. *isto*) jezik *in fieri*, što je svaki jezik kojime se možemo služiti na različitim razinama, ali za kojega ne posjedujemo razvijeni jezični osjećaj, te jezik *in posse*, što je svaki prirodni jezik u kojemu govornik ne prepoznaje ni jedan ili prepoznaje jedva nekoliko zvukova.

Nadalje, jezična neotenija, prema spomenutom autoru, gleda na jezičnu djelatnost, jezike i kognitivne odnose koji postoje među nama, ljudskih bićima i govornicima jezika na drugačiji način, tj. samo i isključivo u sinkroniji (usp. Bajrić 2017). Dijakronija tu više nema što tražiti. To znači da kronološki redoslijed jezikâ koji su se mogli ticati neke osobe, ili ti jezici uopće, ne mogu nužno objasniti problematiku u danom vremenu, odnosno sadašnjosti. O tome nam svjedoče primjeri osoba koji su se za života udaljili od jezika u kojemu su odrasli i više nisu u potpunosti postojali u njemu. Nadalje, udaljiti se možemo i od jezika kojim smo se nekoć bolje služili, ali je dio njega otišao u (trenutni?) zaborav. Udaljiti se možemo i od jezika kojim se nismo služili tek neko vrijeme (primjerice, koji dan) pa su nam misli počele *letjeti* na drugi jezik kojim smo u tom trenutku okruženi. Upravo takva i slična iskustva potvrđuju da je zapravo

jednojezičnost, prema Bajriću, jedna od najprirodnijih pojava koja objašnjava našu vrstu (kao što je to činjenica da smo dvonošci) jer u jednom trenutku možemo govoriti samo jednim jezikom, a jezik u kojem tada postojimo dominira našim mislima.

Ova se disertacija ne bavi detaljno dvojezičnim govornicima, *međujezik* ostaje nepromijenjen, dok se *usvajanju* i *učenju* pridodaje nadređeni termin *ovladavanje* koji uključuje supostojanje neformalnog usvajanja i formalnog učenja) (usp. Jelaska 2007, Medved Krajnović 2010). Usvaja se dio Bajrićeve terminologije koju predlaže u istom djelu (usp. 2009: 27 i dalje), odnosno, termini za *neovjerenog govornika* (*locuteur non confirmé,* umjesto *apprenant* – učenik, *étranger* - stranac) i *ovjerenog govornika* (*locuteur confirmé,* umjesto *locuteur natif* – izvorni govornik, *Français* – Francuz). Bajrić to definira na sljedeći način: *neovjereni govornik* označava svakoga pojedinca čiji su kognitivni odnosi ekstrinzično određeni nekim drugim jezikom, dok *ovjereni govornik* označava svakog pojedinca koji se razvija unutar nekog jezika koji čini sastavni dio njegova identiteta i koji mu pruža razvijenu lingvističku intuiciju. Ovdje se smatra da se navedeni termini, i to naročito u svom parnjaku, dobro uklapaju u hrvatsko nazivlje (iako je *izvorni govornik* uvriježen termin, nema svog parnjaka doli *učenik/korisnik*: termin *neizvorni govornik* nije baš zaživio). Uostalom, *ovjereni govornik* pokriva šire semantičko poimanje (odmiče se) od *izvornog govornika*. „Ukratko, ova sintagma (*izvorni govornik*, op. a.) označava onoga za koga možemo reći da nesmetano govori jezik koji je stekao u ranome djetinjstvu" (usp. *isto*).

S obzirom na prirodu velike većine djela koja su se konzultirala za potrebe pisanja ove disertacije, a u kojima i dalje nalazimo navedenu uvriježenu terminologiju, te budući da navedena problematika nije suštinski dio ove disertacije (svim ispitanicima psiholingvističkog istraživanja hrvatski je i prvi i primarni jezik, odnosno oni predstavljaju ciljanu istraživačku skupinu ovjerenih govornika hrvatskog jezika), u ovom se radu ipak još prihvaćaju ustaljeni izrazi za *materinski* i *strani* jezik uz poneke (nužne) dodatne napomene. No, osjeća se potreba ovdje naglasiti da je, barem u znanstvenim krugovima, nužan konsenzus oko znanstveno utemeljene terminologije koja trpi svu semantičku slojevitost koja se tiče poznavanja jezika i služenja njima jer je, u višejezičnom društvu u kakvom danas živimo, jasno da *materinski* i *strani* jezik, ili kronološki *prvi, drugi, treći* strani jezik itd. ne mogu jednostavno objasniti svu kompleksnost te fenomenologije.

Konačno, cilj ove disertacije jest provesti morfološku i semantičku analizu člana u francuskome i njegovih ekvivalenata u hrvatskome jeziku te, s naglaskom na kognitivni aspekt, istražiti proces ovladavanja francuskim sustavom člana kod hrvatskih srednjoškolskih učenika francuskog jezika te studenata francuskog jezika i književnosti prije i poslije induktivnog i konstruktivističkog pristupa problematici, vodeći računa i o ulozi višejezičnosti. Svrha navedenog istraživanja jest obraćanje pozornosti na postojeće fenomene u hrvatskom jeziku u svezi s determiniranošću imenice, doprinos nastavi francuskog i ostalih stranih jezika na našim područjima, konkretno, poučavanju gramatičke kategorije člana i eventualno poboljšanju nastavnih materijala te, čini se najvažnijim, podizanje jezične svjesnosti o univerzalnosti kategorije neodređenosti i određenosti.

2. O IMENICI, ČLANU I KATEGORIJI NEODREĐENOSTI I ODREĐENOSTI

Sukladno prirodi teme ove disertacije, nužno je početi od karakteristike imenice budući da je ona najčešći nositelj neodređenosti i određenosti. Međutim, krenuti od pojma jezika, odnosa jezika i misli, i *guillaumeovski* rečeno, ostvarenja imenice u govoru, činilo se još boljim uvodom. Na pitanje što se jezikom, u kojem obliku i na koji način izražava, jesu li svi jezici po tim pitanjima isti, ako ne, što im je zajedničko, a što različito, nastojat će se ukratko ovdje odgovoriti.

Nakon sagledavanja stvari iz tipološke perspektive, pozornost će se usmjeriti na golu imenicu. U tom dijelu imenica će se definirati kao vrsta riječi te će se predstaviti njene leksičke, semantičke i gramatičke osobine. Budući da ona rijetko biva sama, u sljedećem poglavlju analizirat će se pojam nominalne sintagme[2].

Posebno će se, u posljednjem potpoglavlju, posvetiti pozornost aktualizaciji imenice o čijem se postojanju rijetko govori u hrvatskim gramatičarskim krugovima. U tom svjetlu bit će zanimljivo vidjeti kako, kada i zašto je nastao član, *vječni* pratitelj imenice (usp. Bajrić 1997: 67) u jezicima koji su razvili tu kategoriju (ponajviše u francuskome), a koji se smatra prototipom kategorije neodređenosti i određenosti. Konačno, važno će biti vidjeti kako se ta kategorija očituje u hrvatskome jeziku.

2.1. O jeziku

Kako bi se moglo govoriti o imenici, stvari se moraju sagledati iz malo šireg kuta, počevši od same ideje jezika i odnosa jezika i misli. Tu će se spomenuti prvi pokušaji definiranja kategorija riječi i uvidjeti što se do danas promijenilo. To je jako bitno za nastavak ovog rada i općenito tematiku koju obrađuje jer povijesno viđenje stvari, razvijanja jezika i određenih kategorija (pritom se ponajviše misli na član) olakšava razumijevanje pojma jezika kakvog poznajemo danas. Nastavno na ta filozofska razmišljanja, za ovaj rad najrelevantnijom i

[2] U ovom se radu, pored postojećih naziva *imenska (imenička) skupina, grupa, fraza, imenski skup riječi*, ipak opredjeljujemo za naziv *nominalna sintagma*. *Imensku skupinu* koriste u svojoj kognitivnoj gramatici Belaj i Tanacković Faletar (2014), dok Kordić (1992: 27) nominalnu sintagmu smatra širim pojmom od *imeničke sintagme* „jer jedinica nominacije, premda je najčešća imenica, može biti i zamjenica i pridjev".

najznačajnijom teorijom smatra se upravo psihosistematika jezika, teorija čiji je tvorac francuski lingvist (lingvist-psiholog[3]) Gustave Guillaume.

Najprije u svojoj disertaciji, a kasnije u drugim radovima (čak i posmrtno objavljenim predavanjima) Guillaume se bavi problematikom člana i drugim jezičnim fenomenima (primjerice, vremenskom kronologijom). On bît jezika traži u mentalnim procesima, odnosno u mentalnim mehanizmima koji stvaraju jezik. Po njemu je najvažnija misaona operacija ona koja se odnosi na partikularizaciju i generalizaciju u izgradnji jezika na osnovi koje se razvija radikalni binarni tenzor koji danas koriste psihosistematičari jezika. Njegova najveća zasluga je ta što se odmiče od pustih gramatičkih pravila i, za razliku od strukturalista, jezik shvaća kao mislenu tvorevinu, sistem (sustav), a ne strukturu, pri čemu je jezik ponajprije odnos između čovjeka i svemira, a potom odnos čovjeka i čovjeka. Svojom se teorijom još tada približio kognitivnoj gramatici i konstruktivizmu kao reakcijom na tradicionalnu gramatiku[4].

Budući da se u radu uspoređuju dva jezika, riječ, odnosno imenicu, treba sagledati iz tipološke perspektive te uvidjeti njene karakteristike svojstvene i francuskome i hrvatskome jeziku, vodeći pritom računa o jezičnim univerzalijama koje mogu imati praktičnu primjenu upravo u mnogim domenama lingvistike, npr. usvajanju jezika, metodici stranih jezika, kognitivnoj lingvistici, neurolingvistici itd., o čemu govore naredna poglavlja.

2.1.1. Odnos jezika i misli

Filozofija jezika od svojih je začetaka postavljala pitanja poput: *Što je to jezik? O čemu on govori? Kakav je odnos između jezika i misli?* Moglo bi se vrlo brzo odgovoriti: jezik je sredstvo kojim se izražavaju misli, govori o svijetu koji nas okružuje (i o nama samima), a jezik i misao usko su povezani. Odgovori, međutim, ne mogu ostati ovako jednostavni i kratki.

Još nekoliko stoljeća prije nove ere grčke je filozofe zanimalo imaju li riječi neku duboku vezu s onim što izražavaju ili su one samo rezultat nekog dogovora. U poznatom Platonovom dijalogu *Kratil* dvije osobe razglabaju o prirodi jezika. Rasprava ostaje neodlučena jer se oba

[3] Ovaj naziv dugujemo Havetu (1919: 158) koji u jednoj od prvih recenzija Guillaumeova djela *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française* (1919) navodi kako su lingvisti redom povjesničari, dok je G. Guillaume lingvist-psiholog.
[4] Kompatibilnost Guillaumeove teorije i konstruktivističke perspektive očituje se u drugom dijelu ovog rada.

ekstremna stava pobijaju. Suvisao odgovor morat će se ipak čekati sve do pojave teorije jezičnog znaka (Saussure).

Pojava opće i obrazložbene gramatike *Port-Royala* u 17. stoljeću, koja se smatra prvom filozofskom gramatikom, uvela je u jezičnu analizu neke novine koje su još uvijek temelj nekih suvremenih lingvističkih postavki/škola (generativisti), a to je ideja o dvama različitim stupnjevima značenja (usp. Lancelot 2000: 24): jezik ima dubinsku i površinsku strukturu, odnosno vanjski izraz i unutrašnje dublje značenje.

Pedesetih godina prošlog stoljeća Whorf donosi teoriju o lingvističkom determinizmu prema kojem je pogled na svijet uvjetovan jezikom kojim govore članovi pojedine kulture. Prije su se, kako je navedeno, razmatrale još dvije teorije: da jezik ovisi o misli ili da su jezik i misao dva neovisna sistema. Psiholingvisti se i danas razilaze u pogledu na ovo pitanje: Steinberg i Sciarini (2006: 196-198), evocirajući Johna Locka navode da je mišljenje neovisno o jeziku, a jezik ovisi o mišljenju. Razlog vide u funkciji jezika koja osigurava sredstva za komunikaciju i izražavanje misli jer dijete najprije misli, potom razumije govor te ga konačno i proizvodi. Međutim, i Whorfova se hipoteza zadržala do danas, ali je zamijenjena blažim jezičnim relativizmom prema kojem jezik ima utjecaj na percepciju i pogled na svijet. Pinker (1989: 360) iznosi: „Whorf je zasigurno bio u krivu rekavši da jezik određuje kako pojedinac općenito konceptualizira stvarnost. Međutim, donekle je bio u pravu: jezik uistinu određuje kako pojedinac konceptualizira stvarnost kada mora o njoj govoriti" (prijevod M.P.)[5].

Unutar lingvističkog strukturalizma, razvija se teorija psihosistematike jezika koja se zasniva na postavci o paralelizmu jezika i mišljenja, odnosno logičkih i jezičnih struktura. Guillaume tako smatra da jezik postoji dubinski trajno u nama, prethodno u svakom činu izražavanja, i pripada netrenutačnom, stalnom. On je skup sredstava koje je misao sistematizirala. Nasuprot tome, govor pripada trenutačnom, površinskom (usp. Guillaume 1988: 12-13)[6]. Upravo na toj dihotomiji, *jezik-govor*, on temelji svoju teoriju. „Kao što postoji razlika između jezika kao sustava (*langue*) i tog sustava primijenjenog u govoru (*discours*), postoji", kao

[5] „Whorf was surely wrong when he said that one's language determines how one conceptualizes reality in general. But he was probably correct in a much weaker sense: one's language does determine how one must conceptualize reality when one has to talk about it."

[6] „Pour reprendre les termes de Hewson (1997) le premier peut être caractérisé comme permanent, fini, collectif et subconscient, le second comme éphémère, infini, individuel et conscient" (Fuchs 2007: 43, „Prema riječima Hewsona (1997), *jezik* se može okarakterizirati kao trajan, konačan, kolektivan i podsvjestan, a *govor* kao prolazan, beskonačan, individualan i svjestan", prijevod M. P.).

što navodi Guillaume (1975 (1919): 24), „i razlika između imenice u potenciji (*nom en puissance*) i imenice u primjeni (*nom en effet*)[7]. Problem člana rodio se upravo iz tog prijelaza".

Među istraživačima različitih disciplina kristalizira se relativni konsenzus po kojemu se smatra da jezik nije potreban misli, odnosno da je moguće misliti i bez jezika. Međutim, čini se da je jezik konstitutivan za mišljenje, odnosno da čini dio ljudskog razmišljanja i ostvaruje određene vrste specifičnih operacija.[8] Kognitivna nam lingvistika o prirodi tih veza, s obzirom na dvojnu tradiciju, govori o odnosu lingvističkih jedinica i simboličkih poimanja (generativna gramatika), dok zagovornici kognitivnih gramatika drže da jezik „otvara prozor spoznaje", odnosno, bira određene aspekte u rasponu konceptualizacija koji je implementirala pred-lingvistička misao te ih oblikuje (usp. Fuchs 2009: 6).

Nastavno na Guillaumea, Moignet (usp. 1981: 8) iznosi teoriju u kojoj mentalni sustav čine stvari instituirane u mislima članova jedne jezične zajednice. Jezik je dakle sastavljen od prezentacija svijeta koje oblikuju zajedničku viziju svim govornicima jednog jezika. Kako to zaključuje i Marković (2002: 104): „(Ljudski) jezik dakle postoji da bi čovjeku bilo moguće izricati ne bilo kakve misli bilo kakvim jezikom, nego kategorijski ustustavljene (upravo jezikom ili kako drukčije) misli kategorijski ustustavljenim jezikom".

To je dakle slučaj pri usvajanju prvog/materinskog jezika[9] kada je dijete u potpunosti uronjeno u jezik, „*okupano* svim vrstama riječi u svakom trenutku svog života" (Doquin de Saint Preux 2008b: 31, prijevod M.P.[10]). Formiranje jezika u djeteta istovremeno je i formiranju misli, a jezik, prije nego postane sredstvo komunikacije, služi strukturiranju ljudske misli i koncepciji svijeta. Drugi (strani) jezik više nema tu ulogu[11]. „Ne samo da učenik nema potrebu strukturirati

[7] Marković (2002: 115) ih naziva *možnom* i *ostvarenom*.

[8] Guillaume brani ideju prema kojoj je misao neovisna o jeziku, ali se i sama koristi jezikom, otkrivajući tako svoje kognitivne sheme. Fuchs izdvaja (2009: 8, Guillaume, Leçons vol. 9: 38, Leçons vol. 13: 13): „La pensée reste indépendante, en principe, du langage, et celui-ci ne représente que la puissance qu'elle se donne de se saisir elle-même et en elle-même". („Misao je u principu neovisna o jeziku koji predstavlja isključivo njenu moć da obuhvati sebe i da se obuhvati u sebi", prijevod M. P.); te „Le langage est dans l'homme pensant, dans la pensée humaine, un ouvrage par elle construit, qui lui sert — c'en est le finalisme principal — à reconnaître en elle-même où elle en est de sa propre construction" („Jezik je dio misaonog čovjeka (homo cogitans, op.a.), sadržan u ljudskoj misli, njome izgrađeno djelo koje joj služi – to joj je glavni cilj – prepoznavanju vlastite konstrukcije u sebi samoj", prijevod M. P.). Prema njemu dakle mozak u cijelosti misli i rezonira, dok jezik predstavlja sredstvo koji dopušta misli da misli o samoj sebi. Guillaume je tako inspirirao mnoge, a njegova se teorija smatra dijelom prekognitivne lingvistike konstruktivističkog tipa (Fuchs 2009: 9).

[9] Takve je uvjete nemoguće realizirati pri poučavanju.

[10] „(…) baigné de toutes parts de discours à chaque moment de sa vie."

[11] Usvajanje (*acquisition*) prvog jezika, temelji se na značenjima te se odvija nesvjesno, implicitno, u prirodnom kontekstu, dok se proces učenja (*apprentissage*), utemeljen na oblicima koji prenose značenja, odvija svjesno i eksplicitno (usp. Krashen 1982, odnosno Bajrić 2009: 137). Oba procesa često supostoje.

misao već ta formirana misao neizbježno utječe na učenje drugog jezika" (Doquin de Saint Preux 2008b: 31, prijevod M.P.[12]). Ipak, spoznajući neke činjenice, nove (strane) oblike ili pravila, učenje, odnosno služenje drugim jezikom, može voditi k novom načinu razmišljanja i razumijevanja[13].

2.1.2. Tipološka perspektiva

Svaki jezik je struktura za sebe. No to nije priječilo lingviste da pokušaju pronaći nekakve sličnosti i razlike u jezicima. Historijska i komparativna lingvistika nastojale su uvidjeti sličnosti u funkcioniranju jezika klasificirajući ih tako u različite tipove. Lingvističke tipologije predlagane su u 19. stoljeću, a danas se razlikuje genetska i tipološka perspektiva.

Hrvatski jezik spada u skupinu slavenskih jezika koji čine dio velike indoeuropske jezične porodice. Slavenski jezici nadalje se dijele na južnoslavenske (u koje, uz hrvatski, spadaju i srpski, slovenski, makedonski i bugarski, a u najnovije vrijeme zasebno funkcioniraju i bosanski[14] te crnogorski jezik), istočnoslavenske (ruski) te zapadnoslavenske (češki, poljski i slovački jezik). Osim obilježja slavenskih jezika, za temu ovog istraživanja zanimljiva su i obilježja romanskih jezika, poglavito francuskoga koji je dio te skupine s, *grosso modo*, talijanskim, španjolskim, portugalskim, rumunjskim i retoromanskim jezikom (usp. Škiljan 1980).

Prema sintaktičkom kriteriju jezici se tipološki klasificiraju na analitičke jezike (u kojima se odnosi među riječima izražavaju zasebnim gramatičkim morfemima, kao što su različite čestice i prijedlozi) i sintetičke jezike (odnosi među riječima iskazani su gramatičkim morfemima koji su ujedinjeni u jednu riječ sa svojim leksemom) (usp. Škiljan 1980: 161). Podjela je bilo različitih, a ovdje će se ukratko predstaviti i ona koju preuzima Marković (2012: 145-156): izolativni ili analitički jezik, aglutinativni jezik, flektivni ili sintetički (ili fuzijski)

[12] „Non seulement l'apprenant n'a pas cette nécessité de structurer sa pensée mais en plus, cette pensée déjà formé va inévitablement intervenir dans l'apprentissage d'une autre langue."

[13] Što se konkretno naše problematike istraživanja tiče, a o čemu će više biti govora u drugom poglavlju ovog rada, iz dosad navedenoga može slijediti da, ako raspolažemo misaonom distinkcijom neodređeno – određeno, trebali bismo biti u stanju to i jezično izraziti. U nekim se jezicima to može ostvariti pomoću člana, u drugima pomoću drugih jezičnih (ili izvanjezičnih, kontekstualnih) sredstava.

[14] U sklopu problematike južnoslavenskih jezika, koji se u novije vrijeme, najkasnije od 1991. godine vode službeno odvojenim jezicima, vodi se i polemika između naziva bosanski i bošnjački jezik oko čega još uvijek ne postoji nikakav konsenzus već se rabe oba naziva.

jezik, polisintetički ili inkorporativni jezik te introflektivni ili okosnički jezik. Nijedan jezik ne može u potpunosti pripadati samo jednom tipu i radi se samo o idealima. Hrvatski je jezik stoga najbliži flektivno-sintetičkom tipu, dok je francuski flektivno-analitički jezik[15].

Francuski je (kao i drugi romanski jezici) tako izgubio nominalnu fleksiju kakvu je poznavao latinski jezik. Ovakva evolucija u jeziku prouzročila je promjene u sintaksi takvih jezika pri čemu je red riječi u rečenici postao stroži. U izjavnoj rečenici francuski se drži principa subjekt-predikat-objekt. Još jedna njegova značajka jest stalna prisutnost gramatičkog subjekta. Nominalna sintagma u većini slučajeva dolazi na početku rečenice, a određeni prijedlozi (primjerice *à, de*), koji se spajaju s članovima, izražavaju funkciju padeža. Imenice imaju samo jedan oblik (čiji morfološki oblici upućuju samo na promjenu roda i broja).

Hrvatski jezik, za razliku od francuskog, pomoću gramatičkih morfema izražava razne funkcije. Oni određuju padež, rod i broj imenskih formi te lice i broj onih glagolskih. Bogat flektivni sustav omogućuje uspostavljanje sintaktičkih razlika suprotno redu riječi koji nema nužnu gramatičku funkciju. Imenske forme (imenica, pridjev, zamjenica) imaju karakteristike broja (jednina i množina), roda (muški, ženski i srednji) i padeža. Imenica, kao i druge imenske forme, deklinira se prema sistemu od sedam padeža (nominativ, genitiv, dativ, akuzativ, vokativ, lokativ, instrumental). Prirodni je poredak riječi u rečenici također subjekt-predikat-objekt, no moguća su razna odstupanja što se vidi u primjeru poznate rečenice Vladimira Nazora u djelu *Veli Jože* (*Divove obuze strah*) gdje se naglašava mogućnost poretka u šest različitih varijanti bez promjene u značenju)[16].

Tipologija jezika, stoga, razvrstava jezike prema tipovima, različitima po definiciji. Nasuprot tome, proučavanje *univerzalija* povezano je s karakteristikama koje se smatraju svojstvenima svim jezicima (usp. Hagège 1995: 17). „Isticanje razlika na jednoj, traženje sličnosti na drugoj strani, čini ta dva pristupa nepomirljivima. Pa ipak, kad razmislimo, postajemo svjesni da su oni povezani, točnije, da jedan prethodi drugomu" (*isto*). A traženje i definiranje jezičnih univerzalija ne bi bilo moguće da se neki jezični fenomen, primjerice, u francuskome jeziku, nije usporedio upravo s hrvatskim, nazovimo ga, nesrodnim jezikom.

[15] „À titre d'exemple, un génitif croate sera indiqué par la terminaison du mot: *kraj dana*: *dan*, nom masculin à la fin duquel s'ajoute la marque du génitif *a* tandis que la langue française, dans ce cas, choisira la syntaxe: préposition + article + nom: *de la journée*" (Škoro 2013: 337, „Primjerice, hrvatski genitiv očitovat će se sufiksom: *kraj dana: dan*, imenica muškog roda na kraju koje se dodaje oznaka genitiva *a* dok će francuski jezik, u ovom slučaju, izabrati sintaksu: prijedlog + član + imenica: *de la journée*", prijevod M. P.).

[16] O redoslijedu riječi iz tipološke perspektive, u kojoj svoje mjesto ima i tadašnji srpsko-hrvatski, v. Comrie (1989: 19-23).

2.1.3. Jezične univerzalije

Jedan se jezik može istraživati kako bi se promatrale njegove vlastite karakteristike. Tako nastaje gramatika hrvatskog, francuskog, talijanskog, engleskog jezika itd. Može se, također, tražiti ono što je zajedničko svim jezicima. Na tim principima nastala je i prva opća gramatika *Port-Royala* (1660) čiji je cilj bio opisati i objasniti univerzalne gramatičke fenomene. Upravo je u tom svjetlu tipološka prespektiva, kao i kratak osvrt na jezične univerzalije, relevantna za temu ovog istraživanja.

U današnjoj lingvistici, prema Hagège (1995: 23), pojam univerzalija još je uvijek predmet sporenja: jedni ih stavljaju u središte teorije jezika, drugi ih smatraju iluzornima (autor ih, vjerojatno iz tog razloga, naziva (prevladavajućim) tendencijama) (*isto*: 25). Međutim, kako se dalje navodi, među jezicima doista moraju postojati ozbiljne sličnosti kako bi oni mogli konvertirati jedni u druge. Ako se jezici mogu prevoditi s jednog na drugi, ako ih se može razumjeti, to dakle pretpostavlja činjenicu da se isti principi nalaze u podrijetlu gramatika svih jezika. Dodajmo, i učenje nekog stranog jezika je također moguće. A na čemu bi se ono temeljilo ako ne na materinskom jeziku i njegovoj usporedbi sa stranim jezikom? To ljudski um, prvenstveno, posve nesvjesno i radi.

Jezične univerzalije mogu se ticati koje god jezične razine: fonološke, morfološke, sintaktičke, semantičke, a mogu još biti i neimplikacijske i implikacijske, apsolutne i tendencijske, univerzalije supstancije i univerzalije forme (usp. Marković 2012: 156). To su dakle pojave koje spadaju u opću gramatiku (naspram pojedinih gramatika pojedinačnih jezika). Univerzalije tako mogu biti neki minimalni semantički elementi poput muškog i ženskog roda, živog i neživog, ali i oni elementi koji na prvi pogled nemaju uistinu ništa zajedničkog. Takav je slučaj sa članom, koji se, kada se izađe iz perspektive jezika u kojem je ta kategorija sasvim normalna pojava bez koje se ne bi moglo zamisliti funkcioniranje jezika, odnosno potpuno razumljiva komunikacija, zapravo veže uz jednu drugu kategoriju u kojoj je on samo dio, način njena izražavanja, a govori se, naravno, o kategoriji neodređenosti i određenosti. U lingvističkoj se literaturi može pronaći tvrdnja da je fenomen neodređenosti i određenosti jezična univerzalija (Guillaume 1919, Silić 2000, Marković 2002, da se spomenu tek neki). Neodređenost i određenost je dakle nešto što postoji kao opća pojava u ljudskom razmišljanju i u ljudskom jeziku (usp. Zergollern-Miletić 2008: 9).

Razmišljajući o svjesnosti tih univerzalija, s točke gledišta kognitivne lingvistike, ovo se potpoglavlje završava Lazardovom izjavom (kod Fuchs 2009: 12), a rasprava se nastavlja nešto kasnije (v. poglavlje 3.5. o *jezičnoj svjesnosti*): „Ako postoje univerzalije u jezicima, razumno je pretpostaviti da su na neki način utemeljene u kognitivnim sposobnostima ljudskog mozga i načina na koji percipira svijet. Stoga je legitimno tražiti veze između svojstava jezika i kognitivne aktivnosti" (prijevod M.P.)[17].

2.2. Imenica

2.2.1. Definicija

Imenice se tradicionalno, pa tako i u hrvatskim gramatikama, definiraju kao riječi kojima imenujemo bića, stvari i pojave, a neki još proširuju izbor na životinje i ideje. Nešto drugačiju definiciju[18] predlažu Barić *et al*. (1997: 100) po kojoj su imenice riječi kojima je svojstvena kategorija predmetnosti, npr. *knjiga* – predmet, *čistina* – opredmećeno svojstvo, *čitanje* – opredmećeni proces. Njima se imenuju pojave vanjskoga svijeta i ljudskoga unutrašnjeg doživljavanja. A, kako to navode Riegel *et al*. (1998: 169), bilo koji objekt misli, bez obzira na njegovu ontološku kategoriju, može poprimiti imenski oblik.

Guillaume bi rekao da imenica predstavlja prostornu sastavnicu ljudske egzistencije jer određuje/imenuje neki pojam u sveopćem prostoru (univerzumu) koji glagol, kao vremenska sastavnica, smješta u određeni trenutak. Apel na *prostor* nalazi se i kod Babić *et al*. (1991: 480): „Imenice su riječi kojima imenujemo predmete mišljenja, to jest sve ono o čemu mislimo kao o posebnim pojavama. Njima se vanjski i unutrašnji svijet odražava statički, kao zbir pojedinih predmeta, kao prostor, onakav kakav nam se može učiniti u jednom trenu, bez obzira na stanje prije i na stanje poslije toga trena. Čak i onda kad govore o radnjama i zbivanjima, imenice kao da zaustavljaju tijek radnje ili zbivanja i fiksiraju pojavu u jednom trenu, kao poseban predmet".

[17] „If there are universals of language, it is reasonable to assume that they are somehow grounded in cognitive abilities of the human brain and the way in which it perceives the world. It is therefore legitimate to look for connections between properties of language and cognitive activity."

[18] Napomena: Silić i Pranjković (2007: 97) imenicu definiraju samo u odnosu na njeno izražavanje gramatičkih kategorija: "Imenice smo odredili kao riječi koje karakteriziraju gramatičke kategorije roda, broja i padeža".

Imenice se dalje obično dijele prema leksičkim i semantičkim osobinama, a značajne su i kategorije koje se iskazuju imenicom – fleksijom ili derivacijom, kao one koje se imenicama iskazuju tipično i/ili u većini jezika svijeta (usp. Marković 2012: 232). Marković tako navodi (*isto:* 233), naspram onih tradicionalnih – rod, broj i padež, inherentne kategorije koje uključuju broj, rod ili razred (klasu), oblik, veličinu, (ne)određenost, (ne)otuđivost, deklinacijsku vrstu, zatim kategorije slaganja i konfiguracijske kategorije (padež). Ovakva se podjela ovdje smatra sadržajnijom i konkretnijom, naročito što se tiče kategorije (ne)određenosti koja čini sastavni dio navedenog niza, čemu prije nismo svjedočili kada je u pitanju hrvatski jezik.

Svaki će jezik, jasno, posjedovati svoja formalna svojstva, a definicije mogu varirati među jezicima jer su morfologija i sintaksa među njima različite. Tako se može primijetiti da se u francuskome, primjerice, imenica uvijek javlja s članom, dok to nije slučaj u hrvatskom jeziku.

2.2.2. Imenica kao vrsta riječi

Riječ je teško ili gotovo nemoguće definirati. Iako se pojam sam po sebi čini jasan, o problemu njegova definiranja svjedoče mnogi lingvisti. U svakom slučaju, riječ „ima jednu dimenziju čija je primarna karakteristika da pripada nekoj od vrsta riječi a prema toj pripadnosti dobiva i ostale morfološke oznake ili sintaktičko ponašanje" (Ćosić 1991: 86).

Pojam vrste riječi u znanost je uveo Aristotel. Za njega su postojale dvije vrste riječi – glagol i imenica. Stoici su razlikovali četiri vrste riječi (u kasnijem razdoblju pet), a diobu su temeljili na njihovoj razlici u obliku i značenju (Zergollern-Miletić 2008: 11). Opća rasudba o vrstama riječi u *Gramatici Port-Royala* temelji se na polaznoj dvojnoj podjeli riječi (usp. Lancelot 2000: 89):

- riječi koje znače predmet naših misli
- riječi koje znače oblik ili način naših misli.

Raspravljajući o imenima, i to u prvom redu o imenicama i pridjevima, autori gramatike *Port-Royala* (*isto*) navode kako su „predmeti naših misli stvari (kao *zemlja, sunce, voda, drvo*), dakle ono što redovito nazivamo *supstancijom*; ili pak način tih stvari, kao da je nešto *okruglo*, da je *tvrdo*, da je *mudro* itd.", što nazivaju *promjenom*. Tako se riječi koje označuju supstanciju zovu *supstantivne imenice*, a one koje označuju promjene, pokazujući subjekt kojemu te promjene odgovaraju, zovu se *pridjevske imenice*. Glavna razlika među njima očituje se u tome što

supstancije postoje same po sebi, dok do promjena dolazi po sili supstancije (usp. *isto*). Vodeći se time Vinja navodi (u komentaru gramatike *Port-Royala* 2000: 348) da supstantivi znače ono što stvari *jesu* ili ono što su *promjene* uzete neovisno o stvarima na koje se odnose.

Jedna od mogućih klasifikacija, kakvu od Moigneta (1981: 26) preuzima Ćosić (1991: 86) prema psihosistematici jezika koja riječ uzima kao „osnovnu jezičnu (sistemsku) jedinicu i na njoj gradi svoj model jezika" (*isto*), jest podjela na predikativne, nepredikativne i transpredikativne vrste riječi. Imenica bi stoga pripadala predikativnim vrstama riječi koje imaju svojstvo *preidiciranja* (lat. *preidico*), odnosno govorenja o našem iskustvu o vanjskom svijetu, univerzumu (usp. *isto*). Ona je dakle nositelj punog ili leksičkog značenja.

Prema Leeman (2004: 4), riječi se okupljaju u razrede prema svojim formalnim svojstvima (morfološkim i sintaktičkim) i semantičkim (vrsta koncepta koju izražavaju). Idealno bi bilo, nastavlja, da je svaka vrsta riječi definirana po vlastitom kriteriju, što je rijetko slučaj jer njihove *podvrste* nisu u tolikoj mjeri stabilne. Primjerice, francuska riječ *clair* nekad se ponaša kao pridjev (*un refus clair* – jasno odbijanje), a nekad kao prilog (*le refus a été clair* – odbijanje je bilo jasno).

Nadalje, prema tradicionalističkom shvaćanju, glagol označava akciju ili stanje. Leeman (usp. 2004: 10-12) ga uspoređuje s imenicom (koja, prisjetimo se, po toj istoj tradiciji imenuje bića i stvari) i donosi zanimljive primjere u kojima imenica također može izraziti akciju: *dolazak učenika* (učenici dolaze), *objašnjenje*[19] *profesora* (profesor objašnjava) ili čak kvalitetu (svojstvenu pridjevima): *Nikolina ljubaznost* (Nikola je ljubazan), *siromaštvo mladog čovjeka* (mladi čovjek je siromašan). Na isti način i glagol može odraziti svojstvo imenice (imenovanje bića), primjerice u slučajevima kada se pokušava definirati vrsta: *pas laje* (jedna od kvaliteta psa jest lajanje).

Još je jedna podjela svojstvena hrvatskoj tradiciji, a radi se o onoj koja vrste riječi dijeli na promjenjive i nepromjenjive s obzirom na to mijenjaju li svoj oblik ili ne (ali ne i značenje) u različitim rečeničnim položajima i odnosima s drugim riječima. Imenica bi, naravno, pripadala promjenjivoj vrsti riječi zajedno s pridjevima, zamjenicama, brojevima i glagolima. Prema suprotnom principu, nepromjenjivim vrstama riječi pripadaju prilozi, prijedlozi, veznici, uzvici i čestice. Sve navedeno svjedoči koliko je svaka definicija vrste riječi, ali i pojma, relativna jer svoju prirodu ravna prema različitim kriterijima.

[19] Za ovakve primjere jezici vide rješenje u definiranju *glagolskih imenica*.

2.2.3. Svojstva imenice

Unutar same kategorije imenice postoji više potkategorija koje se dobivaju razlažući prirodu pojedine imenice prema svojstvima zajedničkima svim imenicama u tom razredu. U sljedećem potpoglavlju navode se tako leksičke osobine imenica (usp. Barić *et al*. 1997: 100).

Gramatičke osobine imenica, odnosno gramatičke kategorije koje ona izražava, ponovno po tradicionalnom shvaćanju, jesu rod, broj i padež. Već je spomenuto kako Marković (2012: 233) navodi sadržajniju podjelu imeničkih kategorija (inherentne kategorije, kategorije slaganja, koherencijske kategorije). Ovaj se rad ograničava na rod, broj i padež, ali se, s obzirom na tematiku disertacije i jezike u središtu interesa, nešto prostora ostavlja i kategoriji ekstenziteta koja je svojstvena jezicima koji imaju član, što je u našem slučaju francuski (kao i engleski i talijanski jezik).

2.2.3.1. Leksičke osobine imenica

Prema leksičko-semantičkom kriteriju, imenice se mogu podijeliti s obzirom na opseg onoga što znače i s obzirom na čovjekov dodir s onim što znače (usp. Barić *et al*. 1997: 100-101). Tako u prvu skupinu spadaju vlastite imenice (imena) i opće imenice (koje se dijele na pojedinačne, zbirne ili kolektivne te gradivne imenice), a u drugu skupinu stvarne ili konkretne te nestvarne (mislene ili apstraktne) imenice. Prema sličnom principu, imenice se kod Babić *et al*. (1991: 480) dijele prema predmetu na koji se odnose na vlastite i opće, a prema svome sadržaju na stvarne i mislene, gdje stvarne čine pojedinačne, zbirne i gradivne imenice. U francuskoj je gramatičkoj tradiciji, za usporedbu, ustaljena podjela na tri razine (usp. Vodanović 2006: 217-218): s obzirom na formu (jednostavne i složene, muške i ženske, u jednini i množini), s obzirom na stvarnost na koju se odnose (živo i neživo, *humain/non humain*[20], pojedinačne i zbirne, brojive i nebrojive) i s obzirom na sadržaj (vlastita imena i opće imenice, stvarne i mislene), iako Riegel *et al*. (1998: 171) još spominju i odnosne imenice (*muž*), aktivne[21] (*žvakanje*), *noms d'agent* (*autor*) itd.

[20] Matasović (2001: 108) to prevodi *razumno-nerazumno* (ili *ljudsko-neljudsko*).
[21] Usp. hrv. *glagolske imenice*.

Vlastite imenice služe imenovanju „*pojedinoga* bića, mjesta ili stvari" (Marković 2012: 232) i pišu se velikim slovom. Njima se dakle naziva samo jedan određeni primjerak neke vrste i time se izdvaja od drugih i omogućuje njegovo prepoznavanje (prema Babić *et al*. 1991: 481).

Opće imenice, s druge strane, služe imenovanju „*kojega bilo* bića, mjesta ili stvari" (Marković 2012: 232) i pišu se malim slovom. Mogu, kao pojedinačne imenice, imenovati svakog ili bilo kojeg pripadnika neke vrste stvari ili bića, npr. *prijatelj, pas, trešnja*; kao zbirne ili kolektivne imenice imenuju „skup pojedinih primjeraka shvaćenih kao cjelina u kojoj se ne izdvaja pojedini član toga skupa" (Barić *et al*. 1997: 100), npr. *cvijeće* (jedan član skupa je *cvijet*); a gradivne ili materijalne imenice jesu one koje znače različite vrste materijala, npr. *voda, drvo, zlato*.

Podjela s obzirom na ljudski dodir na stvarne i mislene, odnosno konkretne i apstraktne imenice, ne smatra se toliko važnom u pogledu univerzalnoga i poredbenoga kao što je važno da velika većina jezika razlikuje vlastite i opće imenice (usp. Marković 2012: 232). Dakle. konkretnima nazivamo imenice koje označavaju pojmove koje možemo na neki način percipirati, opipati (*kuća, miš*), ali i nazive za ona „bića ili stvari kojih nema ili koji su tako daleko da ih ne možemo osjetiti opipom, ali koji se zamišljaju kao da postoje ili kao da su nam nadohvat ruke", npr. *anđeo, sunce* (Barić *et al*. 1997: 100). Apstraktne su pak one imenice koje znače što neopipljivo i koje se smještaju u mentalni prostor (*ljubav, brzina*). Granica između konkretnih i apstraktnih imenica nije strogo određena pa, prema Babić *et al*. (1991: 481), one apstraktne često dobivaju i konkretno značenje (npr. *popis* – papir na kojem je nešto popisano), a Baylon i Fabre (usp. 1995: 31) navode čak kako su u jeziku (i u virtualnim upotrebama govora), *chien*, odnosno *pas*, koji označava pojam perceptivan vidu, i *bonté*, odnosno *dobrota*, koja označava pojam perceptivan misli, oba pojma virtualna, dok se u govoru i jedan i drugi jednako realiziraju. Autori se vjerojatno referiraju na činjenicu da se izgovorena (efektivna, ostvarena) imenica tada odnosi na nešto konkretno, blisko i govorniku i sugovorniku.

2.2.3.2. Gramatičke osobine imenica

Jedan od različitih vidova klasifikacije jezika, prema jezičnim univerzalijama, jest gramatički rod. Poznato je kako hrvatski jezik posjeduje tri gramatička roda – muški, ženski i srednji. Francuski, primjerice, posjeduje samo muški i ženski rod (kao i većina romanskih

jezika). Razlika se među njima uspostavlja gramatičkim morfemima (nastavcima). Unutar kategorije roda razlikujemo i *prirodni* (u odnosu na spol) i *gramatički* rod, gdje je rod inherentan/svojstven imenici (primjerice, *knjiga* je u hrvatskome ženskog roda, a u francuskome, *livre*, muškog roda; *chaise* u francuskome, odnosno *stolica* u hrvatskome, ženskog roda), ali i tzv. epicen (*genre épicène*), tj. rod imenice koja označava čitavu vrstu i može značiti osobe obaju spolova (primjerice, *profesor*)[22]. Važno je napomenuti i da je rod „kategorija koju prepoznajemo prema slaganju pridjevske, modifikatorske riječi s imenicom, odnosno promjeni njezinih gramatičkih afikasa ovisno o rodu imenice" (Marković 2012: 237, usp. Babić *et al*. 1991: 483 i Barić *et al*. 1995: 101), pri čemu, dok se ne kaže *moja mama* i *moj tata*, ne možemo znati kojega su roda imenice *mama* i *tata*.

Govoreći o prirodnom rodu, potrebno je spomenuti da hrvatski jezik ima tri roda ne zato što, kako to navodi Marković (2012: 237), „hrvatske imenice mogu biti jednoga od dvaju ili triju (?!) spolova, nego zato što hrvatske pridjevske riječi uz pojedinu imenicu dobivaju jedan od triju gramatičkih afikasa: M. *moj-Ø tata*, F. *moj-a mama*, N. *moj-e dijete*". Nastavlja on: „engleski jezik nema rodova ne zato što govornici engleskog jezika nemaju spol, nego zato što se engleske pridjevske riječi ne mijenjaju ovisno o imenici uz koju dolaze, npr. *my dad/mum/child*" (usp. *isto*).[23]

U oblicima većine hrvatskih imenica vidi se i oznaka broja. Broj je dakle morfološka kategorija po kojoj se razlikuje jedan primjerak onoga što imenica znači (*jednina*) od više primjeraka onoga što imenica znači (*množina*)[24] (Barić *et al*. 1997: 101). Marković (2012: 233) iznosi da je broj najčešća, najrašireniji obilježena kategorija imenica u jezicima svijeta, odnosno „čini se da sve jezične zajednice ili većina njih imaju način iskazivanja i razlikovanja imeničkoga pojma prema prebrojivosti i brojnosti" (*isto*).

[22] U novije se vrijeme, posebice u francuskoj lingvistici, primjećuje tendencija formiranja ženskog roda svih imenica koje su do sada predstavljale oba spola (*la féminisation du français*). Navođenje, primjerice u službenim dokumentima, isključivo imenica muškog spola uz eventualnu napomenu da se odnosi na oba spola (*Izrazi koji se u ovom obrascu koriste za osobe u muškom rodu rodno su neutralni i odnose se na muške i ženske osobe, te se ni u kojem smislu ne mogu tumačiti kao osnova za rodnu diskriminaciju ili privilegiranje*), može se smatrati politički nekorektnim izazivajući tako popularno nazvan *rat spolova*, odnosno, *la guerre des sexes*. Za primjer novonastalih imenica ženskog roda uzmimo francusku riječ za pjesnikinju, *l'écrivaine*, ili hrvatsku riječ (*turistička*) *vodičica*, odnosno, izraze koji nam po jezičnoj intuiciji, na prvi zvuk, „paraju uši".

[23] Među jezicima svijeta nalaze se tako sustavi s dvama rodovima (kakav je francuski), trima (npr. hrvatski), četirima (npr. većina kavkavskih jezika) pa sve do desetak-dvadesetak i više (Marković 2012: 238).

[24] „Množinu istih predmeta znači, kako smo već vidjeli, i zbirna imenica. Razlika između množine i zbirne imenice je u tome što je misao pri upotrebi zbirne imenice upravljena na cjelinu sastavljenu od mnogo primjeraka iste vrste, a kad se upotrijebi množinski oblik, misao je više upravljena na velik broj pojedinačnih predmeta, npr. *lišće: listovi*" (Babić *et al.* 1991: 486).

Uz imenice koje posjeduju oba broja, postoji nekolicina onih koje posjeduju samo jedan. Tako poznajemo *singulariu tantum*, odnosno imenice koje imaju samo jedninu (npr. *srebro*) te *pluraliu tantum*, imenice koje imaju samo množinu (npr. *nožice*)[25]. Neki jezici, poput starogrčkog i praslavenskog, uz jedninu i množinu razlikovali su i *dvojinu*, odnosno *dual*. Hrvatski je (usp. Marković 2012: 233) taj oblik zadržao u, primjerice, imenicama za parne organe (Gpl. *ruku, nogu, očiju, ušiju*). Hrvatske imenice muškog i srednjeg roda, kad stoje uz brojeve *dva, tri, četiri*, imaju poseban oblik (uz onaj koji označava jedan primjerak i onaj koji označava više primjeraka, primjerice, *bor,* dva *bora, borovi*), kao i imenice ženskog roda (*lipa,* dvije *lipe, lipe,* pet *lipa*) (usp. Babić *et al*. 1991: 486). „Taj se oblik naziva *malina* ili *paukal* jer označuje množinu u malom broju" (*isto*).

Najopćenitijim sredstvom za izricanje kategorije broja u francuskom jeziku smatraju se članovi iako imenice podnose gotovo sva pravila o tvorbi množine čime, prema Ćosiću (usp. 1991: 89) predstavljaju višak informacije o množini (*les* jour*naux*) te ih on smatra *redundantnima*.

Ono po čemu je hrvatski jezik poseban naspram, na primjer francuskog jezika, jest bogati padežni sustav[26]. Padež je (usp. Barić *et al*. 1997: 101) morfološka kategorija koja označava različite odnose onoga što riječ znači prema sadržaju rečenice, a koji se izriču padežnim nastavcima i naglaskom. Sklonidba (sklanjanje, deklinacija) hrvatske imenice odvija se po sedam padeža koji, po odnosu prema ostalim riječima u rečenici, mogu biti (usp. *isto*): *nezavisni* (nominativ i vokativ koji imenuju u pripovijedanju i opisivanju/izravnom obraćanju) te *zavisni* ili *kosi* (genitiv, dativ, akuzativ, lokativ i instrumental kojima se izriče povezanost onoga što znači njihova osnova s drugim riječima u rečenici). Podjela hrvatske imeničke sklonidbe tradicionalno obuhvaća tri vrste (*a*-, *e*- i *i*-sklonidbu), dok Marković (2012: 282-285) dodaje i *g*-vrstu te *Ø*-vrstu.

Osim gramatičkih kategorija roda, broja, padeža (sve se tri u hrvatskome, usputno, izriču jednim nastavkom, amalgamom), neki lingvisti imenicama prepisuju i kategoriju lica (primjerice,

[25] Moignet (1981: 36-37) to naziva *unutarnjom množinom*.

[26] Starofrancuski jezik poznavao je oblike *cas sujet*a/*cas régim*a, ali je i ta razlika ubrzo nestala iz jezika. Gubitak padežnog sustava značio je za francuski jezik da će sintaktičku funkciju kakvu su obavljali padeži preuzeti prijedlozi ili drugi perifrastični izrazi. Francuski je, kako navodi Ćosić (1991: 89), ipak sačuvao neke tragove deklinacije kod osobnih zamjenica (npr. NOM. *il* – on, DAT. *lui* – njemu, AK. *le* – njega).

Moignet 1981[27], Ćosić 2009). Leeman (usp. 2004: 6-7) na primjerima dokazuje kako imenice intrizično posjeduju treće lice (*Vidjela sam Petra,* on *neće doći sutra na zabavu*; *Voliš li kišu? – Obožavam* je). No, ako imenica označava biće kojem se obraća, ona je vezana uz zamjenicu ili glagolski oblik u drugom licu (*Petre, gdje si* ti*?*; *Petre,* dođi *ovamo!*) ili također u trećem licu (*Vaša visost* je *ovdje dobrodošla*). Imenska kategorija lica predstavlja zapravo skrivenu morfologiju.

Na kraju ovog potpoglavlja spomenut će se i jedna druga imenska gramatička kategorija o kojoj će više riječi biti u poglavlju o članu, a radi se o „stupnju određenosti pojma (sadržaja) koji izražava imenica" (Ćosić 1991: 89), odnosno, kategoriji *ekstenziteta*[28]. Analizirajući problem člana u francuskom jeziku, pojam ekstenziteta u lingvistiku prvi uvodi Guillaume. Navedena kategorija jedina se analizira izvan imenice, a poznaju je dakle jezici koji su razvili kategoriju člana (krije se u opoziciji neodređeni/određeni član). Zanimljivo je pritom naglasiti (usp. Bajrić 1997: 67) kako član, u jezicima u kojima čini dio gramatičkog sustava, ne uključuje iste koncepte u svojoj ideogenezi: „U francuskome on označava rod, broj i ekstenzitet. U njemačkome je označitelj roda, broja, ekstenziteta i padeža. U engleskome se pak materijalizira samo u ekstenzitetu" (prijevod M.P.)[29].

2.3. Nominalna sintagma

Nominalna sintagma je spoj riječi u čijem se središtu, kako i sam naziv govori, nalazi imenica. Odnosima među riječima i njihovim oblicima, spojevima riječi, rečenicama (surečenicama) u složenoj rečenici i rečenicama u tekstu bavi se sintaksa (usp. Silić, Pranjković 2007: 183). Dakle, ta gramatička disciplina proučava pravila po kojima se riječi slažu u sintagme, potom u rečenice i tekst.

Prema Martinetu (1982 (1960): 73), imenom *sintagma* (fr. *syntagme*) označava se svaka kombinacija monema kada su uzajamni odnosi među ovim monemima tješnji od odnosa koje oni podržavaju s ostalim elementima iskaza. Sintagma je tako autonomni, uže povezani skup riječi

[27] „La personne est donc, dans le substantif, le point de rencontre de l'idéogénèse et de la morphogénèse" (Moignet 1981: 40, „Lice je, u imenici, mjesto susreta ideogeneze i morfogeneze", prijevod M. P.).
[28] Mogla bi se nazvati i *opsežnost* pojma.
[29] „En français, il distingue le genre, le nombre et l'extensité. En allemand, il est marque du genre, du nombre, de l'extensité et du cas. En anglais, il ne se matérialise que dans l'extensité."

koji čini posebnu cjelinu u rečenici, odnosno koji ima određenu sintaktičku ili semantičku samostalnost. Sastavljena je od najmanje dviju punoznačnih riječi koje su gramatički povezane. Jedna je sastavnica uvijek glavna (ili jezgrena), a ostale su zavisne sastavnice. One su dodaci glavnoj riječi i pobliže određuju njezino značenje.

Zanimljivo je kako Stojanov (2006: 275) donosi pregled hrvatskih gramatika i njihovo učenje o sintagmama, gdje zaključuje kako samo nekolicina hrvatskih gramatika obrađuje sintagmu kao gramatičku pojavnost[30]. Pranjković se prema njemu najviše od svih gramatičara posvetio sintaksi sintagme. On smatra da je najmanja sintaktička jedinica veća od riječi. Međutim, iako sintagmu poistovjećuje sa *spojem riječi*, svaki mu spoj riječi automatski nije sintagma – da bi nešto bila sintagma, mora se ispuniti uvjet da spoj čine dvije punoznačne riječi (Stojanov 2004: 27).

Tako se u *Gramatici hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta* (2007: 261), čiji su autori upravo Pranjković i Silić, pojavljuje termin *tagmem*, odnosno samoznačna riječ i/ili oblik. Prema navedenim autorima (*isto*) tagmemi se udružuju u sintagmeme na osnovi zavisnosti. U onom spoju riječi u kojem se glavni tagmem javlja u svom osnovnom (polazišnom) obliku, npr. imenica u nominativu jednine (*mirno more*), a glagol u infinitivu (*graditi kuću*), radi se o *sintagmemu*. Ostali oblici više nisu sintagmemi, nego sintagme, a to znači da pretpostavljaju uvrštavanje u jedinice više razine, ponajprije u rečenice, npr. *Vole ploviti mirnim morem* ili *Gradili su kuću tri godine*. Drugim riječima, autori (usp. *isto*) sintagmem smatraju izvanrečeničnom jedinicom, a sintagmu unutarrečeničnom.

Ovisno o tome kojoj vrsti riječi pripada glavni tagmem (imenica, pridjev, prilog ili glagol), hrvatska sintagma (kako navodi Vučković 2009: 39) može biti imenska (uključuje imenicu i sve zamjenice, brojeve i pridjeve ispred nje a koji se s njom slažu u rodu, broju i padežu – *jedan moj mali cvijetak*), atributna (uključuje dvije imenice od kojih je jedna atribut drugoj te pridjeve koji pobliže označavaju navedene imenice i koji se međusobno slažu u rodu, broju i padežu – *velikom padu male pahulje*), apozicijska (uključuje dvije imenice od kojih je jedna apozicija drugoj te pridjeve koji ih pobliže označavaju i/ili posvojne zamjenice s kojima se slažu u broju, rodu i padežu – *mali pas skitnica*), glagolska (uključuje sva jednostavna i složena

[30] U posljednjih nekoliko desetljeća sve je više radova posvećenih obradi nominalne sintagme. Radovi hrvatskih lingvista razlikuju se prvenstveno u terminološkim ostvarenjima, tako za Raguža (2011), Težaka i Babića (2007) i neke druge ne postoji izraz sintagma stoga se ne pronalazi ni njen opis. Nešto je drugačija slika kod Silića i Pranjkovića (2007) koji govore o imenskom skupu i oblicima njegove pojavnosti. Tome svjedoči i činjenica o postojanju više gramatika i pravopisa hrvatskoga jezika.

vremena, njihove negacije i povratnu česticu *se* u slučaju povratnih glagola – *se ne bi bio vratio*) te prijedložna (uključuje jedan prijedlog i atributnu ili imensku sintagmu koja ga slijedi, a s kojom se slaže u padežu – *o tom prvom slatkom poljupcu*).

Kao i svaka druga sintagma, nominalna sintagma sastoji se od glavnog i dopunskog elementa. Silić i Pranjković (2007: 262) nazivaju ih još odredbenicom i određenicom[31]. Na primjeru *simpatična djevojčica* može se vidjeti kako zavisni tagmem (*simpatična*) ponavlja gramatička svojstva glavnoga (*djevojčica*), što bi bio ženski rod, jednina, nominativ. Navedeni autori ovakav sintagmem nazivaju odredbenim jer zavisni tagmem (ili odredbenica) određuje glavni (ili određenicu) po kakvu svojstvu. U službi određenica (*isto*) u takvim sintagmemima dolaze isključivo imeničke riječi (tj. imenice, zamjenice ili poimeničke pridjevske riječi), a u službi odredbenica mogu dolaziti pridjevske riječi (npr. *mirno more, isti on* i sl.) ili imenice (*prijatelj Marko, pas jazavčar*). Međutim, imenički spojevi riječi (odnosno nominalne sintagme) mogu se podijeliti i na sročne i nesročne. U drugom se slučaju određenica koja nadopunjuje imenicu ne slaže s njom u padežu (npr. *čaša vode, kocka leda*).

Slaganje u rodu, broju i padežu, kako je navedeno, naziva se sročnost (slaganje, kongruencija). To je dakle tip gramatičke veze među tagmemima koji podrazumijeva potpuno ili djelomično podudaranje glavnoga i zavisnoga tagmema u navedenim gramatičkim svojstvima (usp. Silić, Pranjković 2007: 262). On počiva na teoriji gramatike ovisnosti (Tesnière) koja strukturu rečenice definira ovisnostima koje postoje među riječima, tj. između jezgre (glave) i njezinih ovisnica. Ovisnost među oblicima riječi u rečenici nije obostrana. Kako navode Barić *et al*. (usp. 1997: 396), u sintagmi *sunčan dan*, riječ *sunčan* ovisna je o riječi *dan* jer pretpostavlja njenu prisutnost u rečenici. Nasuprot tome, riječ *dan* neovisna je o riječi *sunčan* jer ne pretpostavlja njenu prisutnost u rečenici već je sama omogućuje. Rečenica naime može glasiti i ovako: *Osvanu dan*. Silić i Pranjković (2007: 262) navode još dva tipa gramatičke veze među tagmemima koji čine sintagmeme: upravljanje (rekciju), koja je svojstvena glagolu kao glavnoj sastavnici koja traži dopunu u točno određenom padežu[32], te pridruživanje, gdje se najčešće kao glavna sastavnica pojavljuje glagol, a kao zavisna prilog ili prijedložni izraz (ili, primjerice, određeni prijedlog, kao što je slučaj u francuskom jeziku: *se mettre* à, *avoir besoin* de).[33]

[31] Ovo bi do sada možda bilo najbliže pojmu determinanta.
[32] Za usporediti s francuskim glagolima koji se upotrebljavaju s točno određenim prijedlozima.
[33] Sintagmi, odnosno, sintagmatskim aspektima ustroja imenske sintagme Belaj i Tanacković Faletar (2014), u knjizi *Kognitivna gramatika hrvatskoga jezika*, posvećuju cijelo jedno poglavlje.

Nominalne sintagme u rečenici mogu imati službu subjekta (*Bijeli zec šeta po livadi*), objekta (*Kupio je odličan roman*), priložnih oznaka (*Upisao je fakultet prošle godine*) te imenskog dijela predikata (*Ana je dobra učenica*).

Za francusku nominalnu sintagmu vrijede ista ili slična pravila. Međutim, ono po čemu je u tom pogledu francuski jezik poseban u odnosu na hrvatski jest činjenica da je najmanji (minimalni, bazni, najkraći) oblik nominalne sintagme sastavljen samo od imenice i njenog *determinanta*, pri čemu je to najčešće član. Stoga je pojam nominalne sintagme u francuskome već duže vrijeme prisutan. Imenica se smatra glavom francuske nominalne sintagme jer određuje izbor determinanta i eventualnog modifikatora (usp. Leeman 2004: 17). Može se primijetiti kako, u tom slučaju, francuska nominalna sintagma (npr. *la table*) u hrvatskom jeziku (prijevod: *stol*) uopće ne bi bila smatrana sintagmom (osim ako se smatra da je minimalna nominalna sintagma u hrvatskome sastavljena od same imenice.) Trebao bi joj se dodati još neki element što svjedoči o tome da se determiniranost (određenost) u hrvatskome jeziku očituje na razini cijele sintagme ili rečenice. A u francuskome imenica nikada nije sama (makar se radilo o nultom članu koji ne postoji na morfološkom, ali postoji na sintaktičkom planu): *une maison, la maison, cette maison, ma maison, quelle maison, toute la maison, chaque maison, quatre maisons, une grande maison, n'importe quelle maison, une maison de campagne*.

Nadalje, francuska nominalna sintagma, kao što je to slučaj i u hrvatskome, može sadržavati punoznačne riječi i bez determinanta (vlastita imena, pri čemu se smatra, naravno, da su ona već dovoljno determinirana). A kako bi se proširila, francuskoj minimalnoj nominalnoj sintagmi možemo, prema Riegelu et al.[34] (1998: 145), dodati fakultativne elemente, kao što su pridjev ili pridjevska sintagma, prijedložna sintagma, relativna subordinirana rečenica s nominalnim antecedentom itd.

Do sada se, uspoređujući sličnosti i razlike u ciljanim jezicima, uvidjelo kako oni poznaju jednake ali i različite kategorije riječi. U svjetlu univerzalnosti ljudskog izražavanja u sljedećem će se poglavlju nastojati usporediti naizgled neusporedivo, nudeći dokaz ostvarenja jednake misli u različitim jezicima, u svakom za nj specifičnim sredstvima.

[34] Navedena francuska gramatika za ovaj je rad zanimljiva zbog podjele na neodređene i određene determinante čiji dio ne čine samo članovi već i zamjenice, pridjevi koji se sada nazivaju pokaznim, posvojnim, negativnim, upitnim ili odnosnim determinantima. Determinantom dakle biva nazvana riječ koja nužno prethodi „un nom commun pour constituer un groupe nominal bien formé" (Riegel et al. 1998: 151, „općoj imenici kako bi se ispravno oformila nominalna sintagma" prijevod M. P.).

2.4. *Tertium comparationis*: Kategorija neodređenosti i određenosti

Početak bilo koje kontrastivne studije vezan je uz pronalaženje tzv. *tertium comparationis*[35], odnosno zajedničkog obilježja dvaju *suprotstavljenih* jezika u cilju otkrivanja njihovih sličnosti i razlika. U literaturi se mogu naći termini istoznačnice kao što su *middle item in contrasting* (Pan, Tham 2007), *starting points* (tal. *punto di partenza*, Danesi, Di Pietro 2001), *equivalence* (James 1980) itd. Lingvisti su imali ponajviše problema upravo u određivanju tog elementa. Redom su pokušavali uspoređivati lingvističke strukture pojedinih jezika, dok nisu došli do zaključka da je zapravo potrebno pronaći i usporediti ono što predstavlja istu *stvarnost* u svakom pojedinom jeziku. Dvije stvari koje se uspoređuju ne moraju biti identične, međutim one moraju predstavljati neku zajedničku stvarnost – različit je način, ali se ista stvar *pripovijeda*. *Tertium comparationis* grafički se može ovako prikazati (Kurteš 2006: 833):

C

A ≡ B

Graf 1. Ekvivalencija i *tertium comparationis*

U ovom konkretnom slučaju tako se neće raditi o usporedbi člana u francuskom i hrvatskom jeziku (iako je taj paradoks naveden u samom naslovu disertacije), već će *tertium comparationis* biti kategorija neodređenosti i određenosti u ciljanim jezicima. Sustavnom analizom nastojat će se pronaći sve lingvističke strukture koje služe prikazivanju te stvarnosti, što će u francuskome (jeziku A) u većini slučajeva biti član, a u hrvatskome (jeziku B) pridjevi ili zamjenice ili samo kontekst.

Da bi se konačno nešto i moglo usporediti, mora se voditi računa da ta lingvistička struktura ima isto značenje te da vrši istu funkciju u obama jezicima. Tražena riječ (ili izraz) nazvat će se ekvivalentom, a tek tada moći će se pristupiti usporedbi. Kao primjer mogu se

[35] Doslovan prijevod glasi „treći element za usporedbu", a mogao bi se prevesti i kao „nositelj usporedbe".

navesti padežni nastavci u hrvatskom jeziku naspram padežnih prijedloga u talijanskom jeziku (*brat – il fratello, brata – del fratello, bratu – al fratello* itd.). Obje lingvističke strukture imaju istu funkciju, ali i isto značenje. Dakle, one predstavljaju istu stvarnost, ali na različit način. Ekvivalent bi se onda mogao nazvati i sinonimom *tertium comparationis*a. Ali svakako treba naglasiti:

> Iz kontrastivne analize i teorije prevođenja jasno je da je pojam ekvivalencije ili nositelja usporedbe (*tertium comparationis*) relativan koncept te da je izvorna ideja *identiteta* ustupila mjesto ideji *maksimalne sličnosti*. Drugi je zaključak da prosudbe o tome što čini maksimalnu sličnost i kako se ona mjeri ovise o procjeniteljima. Stoga će definicije ekvivalencije ili maksimalne sličnosti biti povezane s teorijskim okvirom u kojem su izrađene. (Connor, Moreno, 2005: 157, prijevod M.P.)[36]

Bikić-Carić (2008: 9) ističe da i Johansson problem ekvivalentnosti smatra jednim od najozbiljnijih pitanja kontrastivnih studija jer je važno obuhvatiti različite načine kojima se nešto može izražavati na odabranim jezicima. Isto tako, autorica je uvjerena da bi u jeziku kao što je hrvatski bilo teže otkriti različite načine izražavanja neodređenosti i određenosti bez uspoređivanja tekstova iz kojih je vidljivo što sve odgovara članu u jezicima koji imaju tu kategoriju.[37]

Već je naglašeno da je član prototip jedne kategorije, koja se po većini lingvista koji se bave tom problematikom smatra upravo jezičnom univerzalijom (usp. Guillaume 1975 (1919), Silić 2000, Marković 2002 itd.)[38], a radi se o semantičkoj, morfološkoj, imenici inherentnoj kategoriji neodređenosti i određenosti. Tu kategoriju nalazimo dakle u svim jezicima svijeta[39], samo što se ona manifestira na različite načine (i svaki se pojedini sustav unutar sebe razlikuje)[40].

---

[36] „It is clear from contrastive analysis and translation theory, that the concept of equivalence or *tertium comparationes* is a relative concept, and that the original idea of *identity* is giving way to the idea of *maximum similarity*. The other conclusion seems to be that judgments about what constitutes maximum similarity and how it is to be measured depend on the assessors. Thus, definitions of equivalence, or maximum similarity, will be relative to the theoretical framework in which they are made."

[37] *Tko ne poznaje strane jezike ne zna ništa o svom jeziku.* (Goethe)

[38] Prema Markoviću (2002: 108), tu kategoriju ne nalazimo u filozofskim popisima te je proučavatelji jezičnih univerzalija nisu uvijek identificirali kao univerzaliju – „nema je npr. u Greenberga i „oko njega okupljenih" američkih proučavatelja, a Silić svjedoči da na nju nije naišao ni u ruskih autora".

[39] Budući da su se tek u posljednje vrijeme jezikoslovci počeli baviti istraživanjem kategorije neodređenosti i određenosti u svim jezicima svijeta (kao univerzalnom), može se zaključiti kako je postojala zabluda da ta kategorija zavrjeđuje pažnju samo u jezicima koji je ekspicitno izražavaju putem vidljivih i „samo" za to stvorenih kategorija riječi te da je ona tek marginalna pojava u jezicima poput hrvatskoga u kojem se određenost primarno izražava morfološki i to preko pridjeva (usp. Nigoević, Tonkić 2010: 347).

[40] Znika (2002: 120) smatra da je određenost četvrta gramatička kategorija imenica (uz rod, broj i padež) koja se ne ostvaruje u imenici kao središtu nominalne sintagme, nego na razini cijele sintagme (usp. i Marković 2012: 233).

Rezultat je, kako to kaže Silić (2000: 404), apstraktnog mišljenja koje je u svih naroda isto. Tako bi kod, primjerice, hrvatskog jezika ta univerzalija trebala biti najviše zastupljena kod pridjevskog vida i njegova neodređenog ili određenog oblika (za što će se kasnije vidjeti da to nije slučaj), ali i već spomenutog redoslijeda riječi, kod određenih oblika poput brojevnog pridjeva (Raguž)/pridjevskog atributa (Katičić)/ekvivalenta neodređenom članu (Silić) *jedan*, neodređenih zamjenica, pokaznih zamjenica, posvojnih zamjenica, opreke između akuzativa i genitiva, broja, pa čak i glagolskog vida, dok će uz ostale, nazovimo ih, *marginalne* oblike, u jezicima koji poznaju član upravo on i preuzeti tu funkciju.

To je zaključio i Guillaume. On, prema Bikić-Carić (usp. 2008: 16), uviđa da i jezici koji nemaju član kao kategoriju ipak mogu izražavati njegovu vrijednost te uvodi termine *l'article occulte* (skriveni[41] član) i *valeur d'article* (vrijednost člana) (Guillaume 1975 (1919): 311). „Pod skrivenim se članom misli na onaj koji bi u jeziku bio zastupljen nekim drugim sredstvom osim člana. (...) Tako član više ne predstavlja određeni morfološki oblik već sve ono što predstavlja određenu funkciju" (*isto*, prijevod M.P.[42]). Da bi takav član stvarno postojao, potrebno je da u određenom jeziku postoji sustav u kojem se mogu izražavati iste opreke koje inače izražava član (npr. padeži, red riječi itd.). Kao što će se kasnije vidjeti, i za hrvatski se može reći da ima skriveni član.

U prostoru gdje se stvorio *problem* člana, stvara se razumno i problematika kategorije neodređenosti i određenosti. Marković (2002: 108) to lijepo sažima: „Razlučujući jezik i govor (Saussure), možno i ostvareno (potencijalno i efektivno), instituirano i neinstituirano, odnosno stalno i trenutno (Guillaume), dubinsko i površinsko (Chomsky), pa onda i potencijalno i aktualno (tako u nas Silić), upravo utemeljujemo (uvijek s posebnim obzirom na osebujni značaj pojedinih termina u pojedinim učenjima) prostor u kojem se odvija cjelokupna jezična *problematika*. U tom prostoru rađa se i kategorija neodređenosti i određenosti".

Imenica koja predstavlja središte nominalne sintagme može se dakle pobliže odrediti. Taj se proces naziva kvalifikacijom. Međutim, postoje i drugi načini aktualizacije nominalne sintagme. Pomoću brojeva i ostalih kvantifikatora, kao i uporabom pluralnih i partitivnih

[41] Prema Hrvatskom jezičnom portalu (hjp.znanje.hr) sinonimi za „okultan" (od lat. *occultus*) jesu *tajan* ili *skrovit, misteriozan*.

[42] „Par article occulte, il faut entendre celui qui serait représenté dans la langue par autre chose qu'un article. (...) Ainsi l'article n'est plus exclusivement tel ou tel type morphologique, mais toute chose qui représente une certaine fonction."

nastavaka, vrši se kvantifikacija nominalne sintagme. A jezična sredstva kao što su zamjenice ili određeni član (u jezicima u kojima se razvila ta gramatička kategorija) značajna su za identifikaciju nominalne sintagme (Mikeš *et al*. 1972: 19). Proces kvalifikacije, kvantifikacije i identifikacije zajedno se naziva aktualizacijom.

Glavni aktualizator imenice je determinant. On se slaže s imenicom u rodu i broju (i padežu), izražava njen ekstenzitet, no njegova najvažnija funkcija jest upravo aktualizacija imenice kojom joj omogućuje realizaciju u rečenici. U jezicima koji su razvili član to je najčešće upravo ta vrsta riječi koja predstavlja najočitiji znak kategorije neodređenosti i određenosti, postavši njenim prototipom. U sljedećim će se poglavljima razmotriti kako i zašto je došlo do nastanka člana te vidjeti, iz tipološke perspektive, kako se njegove vrijednosti očituju u jezicima koji ga (još) službeno ne poznaju.

2.5. O članu

Član je, kako je to jednostavno naveo Ćosić u dodatku prijevodu Guillaumeovih *Principes de linguistique théorique* (Ćosić 1988: 171), „aktualizator imenice i nosilac gramatičkih obilježja". Pojavljuje se u brojnim jezicima, a predstavlja „najočitiji znak neodređenosti i određenosti" (Lyons 1979). Spada u kategoriju determinanata, odnosno gramatičkih sredstava koji determiniraju imenicu, a sami član, prema nekim gramatičarima, ne znači ništa sam za sebe (usp. *mot vide* – Bajrić 1997).

U ovom dijelu rada nastojat će se navesti dosadašnja razmatranja o članu u francuskom jeziku, čije se opće teorijske karakteristike većinom mogu primijeniti i na druge jezike koji posjeduju navedenu jezičnu kategoriju. Tako će ovdje biti riječi o osnovnim značajkama člana krenuvši od činjenice što on zapravo predstavlja u jeziku, njegovih oblika nazvanih neodređenima, određenima, partitivnima i nultima, pa sve do drugih demonstrativa koje se neki „usuđuju" pridodati kategoriji člana.

Nadalje, razmotrit će se mogući ekvivalenti članu u hrvatskome jeziku, odnosno, ostali oblici izražavanja kategorije neodređenosti i određenosti.

2.5.1. Nastanak člana

Francuski jezik je, kao i svi ostali jezici nastali na temelju latinskog, razvio kategoriju člana iako je poznato da član nije postojao ni u indoeuropskom jeziku ni u klasičnom latinskom (a ni u staroslavenskom; posljedica čega bi moglo biti i današnje nepostojanje navedene kategorije u većini slavenskih jezika). Sama ta činjenica lingvistima čini član zanimljivom jezičnom pojavom čemu svjedoči sve veći broj radova ove tematike (usp. Kuzmanić (Pivčević), Frleta 2013: 151).

Današnja lingvistika još uvijek nema valjan *zato* na pitanje *zašto se član uopće javlja*[43], a pogotovo na pitanje *zašto ga u nekim jezicima ima, a u nekima nema*. Uzgred budi rečeno da se jezici koji posjeduju član kao kategoriju u jeziku nikako ne smatraju (usp. Bajrić 2006: 102) naprednijima ili bogatijima naspram onih koji ga ne posjeduju. Dapače, jezik je sustav (Marković 2002: 120), a „nešto ili je sustav ili nije (vrijednosni sudovi o sustavima neprihvatljivi su); bolji i lošiji sustavi ne postoje". To dakle stavlja i hrvatski jezik, kao jedan od onih lišenih navedene kategorije, uz bok svima ostalima. Naime, ono što se u francuskome izriče članom, u hrvatskome se izriče nekim drugim jezičnim sredstvom.

Imenica je postojala i prije člana. U povijesti jezika bila je samodostatna vrsta riječi i mogla je preživjeti sama. No, zašto imenica za sobom ipak vuče baš tu vrstu riječi? Poznato je kako je već starogrčki jezik posjedovao član kao vrstu riječi. Zergollern-Miletić (2008: 11) navodi kako je Dionizije Tračanin, autor prve grčke gramatike, u 2. stoljeću prije Krista, prvi razlikovao osam vrsta riječi (odnosno, dijelova govora), i to kao gramatičke, a ne logičke kategorije: imenice, glagole, participe, članove, zamjenice, prijedloge, priloge i veznike. Ova je podjela, uz manje modifikacije, preživjela i do današnjih dana.

Klasični latinski jezik, kako je već navedeno, nije poznavao član[44]. Nasuprot tome, neki jezici svjedoče o istovremenom postojanju tih gramatičkih kategorija (primjerice, njemački), dok

[43] „Izgleda, naime, da se član počeo redovito upotrebljavati uz imenicu i da se to sredinom XVIII. st. još osjećalo kao *force de l'habitude* (*snaga navike*), što je jedno od objašnjenja - dosta površno - uporabe člana u francuskom jeziku, tj. da se član u francuskom počeo upotrebljavati *iz navike.*" (Ćosić 1988: 64)

[44] Grčki je jezik dakle imao član dok ga latinski nije poznavao. Zanimljivo je ovdje spomenuti kako su latinski gramatičari, po uzoru na brojku osam (osam vrsta riječi), dodavali uzvik (interjunkciju) kako bi nadomjestili *manjak* člana, odnosno kako bi i oni u konačnici raspolagali teorijom osam vrsta riječi (ne sedam ili devet, već osam).

je latinski posjedovao padežni sustav imenskih riječi. Evolucijom jezika, odnosno razvijanjem vulgarnog latiniteta događale su se fonetske promjene koje su otežavale očuvanje takvog sustava.

U tim jezičnim promjenama očito se osjetio manjak jezičnih oblika za izražavanje misli i nesmetanu (nedvosmislenu) komunikaciju. Smatra se, kao što navodi Bikić-Carić u svojoj disertaciji *Član u francuskom i rumunjskom, te njegovi hrvatski ekvivalenti u računalnom usporednom korpusu* (2008: 12), „kako je ljudskoj prirodi urođena potreba da, razlažući svijet oko sebe na pojmove i pretvarajući te pojmove u jezične izražaje, razlikuje (pa onda i prenese sugovornicima tu informaciju) do koje se mjere radi o nečem već prisutnom ili još neuvedenom u diskurs. Vjerojatno ta potreba proizlazi iz težnje za ekonomičnošću u jeziku, jer se može pretpostaviti da primatelj lakše i brže uklopi poruku u svoje poimanje svijeta ako zna, kako kaže Weinrich, ima li na raspolaganju predinformaciju, postinformaciju ili ništa od toga". Ova bi se funkcija, prema mnogima, mogla smatrati osnovnom kad spomenemo član, pogotovo njegove pratioce – pridjeve *neodređeni* i *određeni*. U tim bi slučajevima određeni član označio imenicu kao neki poznati pojam govorniku i njegovu slušatelju, a neodređenim članom govornik ne želi naznačiti da je poznatost (*familiarity*) zajednička (Lyons kod Bikić-Carić 2008: 13). Weinrich ih još naziva anaforičkim i kataforičnim.

Govornici dijalekata vulgarnog latinskog jezika počeli su tako uz imenice upotrebljavati neke čestice koje im određuju značenje na neki drugi način. Kako su se ti dijalekti kasnije razvijali u pojedine romanske jezike, tako su se i te čestice, nazvane *članovima*[45], nastavile razvijati unutar pojedinih jezičnih sustava.[46] Poimanje ekstenziteta do tada je bilo prepušteno kontekstu, a kako to kaže Cervoni (1991: 89):

> Novina francuskog i drugih romanskih jezika bila je dodijeliti znak ovoj kategoriji, odnosno, priskrbiti joj poseban morfem (rumunjski je, s ovog stajališta, odvojen slučaj). Ono što je bilo sadržano u riječi sada je van nje. Stvaranje člana je očitovanje sklonosti defleksiji u kojoj je G.

[45] „Comme létymologie du terme *article* le suggère (latin = liaison, jointure), l'article constitue le ligament grammatical du groupe nominal qui permet de relier le lexème abstrait au substantif en tant qu'un élement concret du discours" (Pavelin Lešić, Damić Bohač 2016: 13-14, „Kao što etimologija izraza *article* sugerira (latinski *articulus* = veza, spoj), član predstavlja gramatičko povezivanje nominalne sintagme koje omogućuje ostvarivanje apstraktnog imenskog leksema u konkretni element u govoru", prijevod M. P.).

[46] „Ce problème date du jour où un esprit d'homme a senti qu'une différence existe entre le nom avant emploi, simple puissance de nommer des choses diverses, et diversement concevables, et le nom qui nomme en effet une ou plusieurs de ces choses" (Guillaume 1975 (1919): 21-22, „Taj problem (problem člana, op.a.) datira od dana kad je čovječji duh osjetio da postoji razlika između imenice prije upotrebe, puke mogućnosti imenovanja različitih i različito pojmljivih (shvatljivih, razumljivih) stvari, i imenice koja doista i imenuje jednu ili više od tih stvari", prijevod M. P.).

> Guillaume vidio kako je „jedan konstruktivan proces bez prekida" odigrao središnju ulogu u povijesti indoeuropskih jezika (prijevod M.P.).[47]

Teško je utvrditi u kojem su točnom vremenskom trenutku oni nastali. Većina sačuvanih tekstova pisanih na začecima romanskih jezika sadržavala je već u potpunosti razvijene članove. Naime, općenito se smatra da je najstariji poznati tekst na jeziku koji više nije latinski, već začetak francuskog, tekst *Strasburških zakletvi* (*Serments de Strasbourg*) iz 842. godine. U tom tekstu koji je napisan na romanskom i germanskom jeziku, pridjev ili imenska dopuna često se nalaze ispred imenice, a član ispred svega (usp. Bikić-Carić 2008: 43)[48]. Bikić-Carić navodi (*isto*) kako, sukladno slabljenju imenske deklinacije, funkciju imenica koje nemaju poseban oblik za kosi padež može izražavati član ili neki drugi determinant. Kao posljedica toga, u vulgarnom latinskom opaža se sve stabilniji redoslijed riječi i pomak nekadašnjeg sintetičkog jezika prema analitičkom.

Svi jezici koji su razvili kategoriju člana podrijetlo određenog člana vide u demonstrativu. Tako, kako navodi Guillaume (1975 (1919): 14), grčki svoj član preuzima od indoeuropskog demonstrativa **so, *to*, koji je preteča i engleskom određenom članu (*the*). Francuski, kao i talijanski i ostali romanski jezici, član preuzima iz latinskog demonstrativa *ille* (fr. *le, la, les*; tal. *il, la, i (gli), le*). Guillaume (usp. *isto*: 15) opravdava tu povezanost činjenicom da član više ili manje u sebi ima nešto zamjeničke prirode. Stoga ne čudi i činjenica da, primjerice, u suvremenom francuskom jeziku isti oblici (*le, la, les*) služe i kao zamjenice, npr.:

- *Le Département des études françaises et francophones organise une soirée de* la *chanson francaise* (član)
- *Cette chanson on* la *chante toujours à Zadar* (zamjenica)
- *J'aime* les *chiens* (član), *je* les *considère comme des membres de ma famille* (zamjenica) itd.[49]

[47] „L'innovation du français et des autres langues romanes a été d'affecter un signe à cette catégorie, de lui donner comme support un morphème séparé (le roumain, de ce point de vue, constitue un cas à part). Ce qui était intérieur au mot est devenu extérieur. La création de l'article est une manifestation de la tendance à la déflexité, dans laquelle G. Guillaume voyait « un procès constructif incessamment poursuivi » ayant joué un rôle central dans l'histoire des langues indo-européennes."

[48] Nigoević i Tonkić (2010: 348) navode kako „najstarije posvjedočene primjere izražavanja određenosti u indoeuropskim jezicima nalazimo u imeničkim sintagmama s odnosnom zamjenicom" pri čemu je „odnosna zamjenica *yo-* uvijek u nominativu bez obzira na padež svog antecedensa i ima značenje određenog člana, primjerice u vedskom: *Agnim yo vasuh* „Agni (akuzativ) il buono".

[49] Za usporedbu, Zergollern-Miletić (2008: 19) navodi kako je, u engleskom jeziku, najočitija sintaktička razlika između pokaznih zamjenica *this, that* i člana *the* ta da određeni član ne može stajati sam. Na semantičkoj razini,

Bitno je također spomenuti da se član uglavnom stavlja ispred imenice, no ima i jezika u kojima je član postponiran imenici (primjerice, rumunjski). Romanski jezici gube nominalnu fleksiju i razvijaju članove dakle „iz pokaznih zamjenica koje dijelom preuzimaju funkciju izgubljenih padeža. Članovi postaju na taj način *funktori*[50] koji u imeničkoj sintagmi identificiraju referent" (Nigoević, Tonkić 2010: 349).

Što se tiče neodređenog člana, njegovo je podrijetlo u svim jezicima isto – on nastaje iz broja *unus* (*un, uno, one, jedan*). Tako su danas oblici jednine neodređenog člana u francuskome *un, une*, u talijanskome *un, una, un'*, a u engleskome *a, an*. Što se tiče množine neodređenog člana, engleski jezik ju ne poznaje, kao ni talijanski (usp. Jernej 2005: 27), dok je u francuskome ona još uvijek diskutabilna (oblik dijeli s množinom partitivnog člana *des*; v. poglavlje 2.5.3.1.). Iznimku u romanskim jezicima po tom pitanju čini španjolski koji posjeduje oba člana u jednini i množini.

Termine *neodređeni* i *određeni član* dugujemo upravo gramatičarima *Port-Royala* (usp. Vinja (Lancelot) 2000: 362) koji su u 17. stoljeću nazvali određenim ono što se do tada nazivalo jednostavno članom, a neodređenim drugu vrstu člana odjeljujući ih tako jedne od drugih. Spominju i kako Latini nemaju člana, „što je navelo Julija Cezara Scaligera da u svom djelu *De Causis Linguae Latine* kaže da je ta čestica nepotrebna, premda je vrlo korisna kad se teži da govor bude čišći i da se izbjegne većem broju dvoznačnosti" (Lancelot 2000: 131). Doista, povijesno gledano, član bi se mogao smatrati jedinom vrstom riječi koja nije nužno potrebna. Možda ti jezici, da se padežni sustav održao, nikad ne bi bili ni razvili kategoriju člana, a određenost imenice očitovala bi se drugim jezičnim sredstvima (kao, primjerice, u hrvatskome) ili u vidu konteksta[51]. „To se pitanje obrazlaže, kako bi u naše vrijeme rekao André Martinet, razlozima jezične ekonomije" (Vinja (Lancelot) 2000: 361). Član je i prema Guillaumeu najekonomičniji oblik izražavanja (budući da su u takvim jezicima ostale kategorije rasterećene od sudjelovanja u izražavanju ove kategorije – Marković 2002: 126).

---

razlika je u tome što određeni član najčešće nema deiktičko značenje, za razliku od pokazne zamjenice kojoj je to primarno (ako ne i jedino) značenje.

[50] Autori navode kako su funktori riječi koje modificiraju imenicu a nemaju svoje leksičko značenje (Redford 2004: 447 kod Nigoević, Tonkić 2010: 349).

[51] Ne mora nužno ni biti tako. Zoran primjer pruža nam njemački jezik koji je zadržao, odnosno razvio i jedno i drugo (i padežni sustav i član). No sam sustav/mehanizam je potpuno uvjerljiv: istina je da su jezici *birali* ovaj ili onaj put.

No, član je u nekim jezicima tu, sveprisutan. *Vječni* (Bajrić 1997) je pratitelj imenice, a s njom se slaže u rodu i broju. Štoviše, prema Bajriću (*isto*: 74), imenica mijenja svoju morfosemantičku ulogu kada prestaje biti sama i kada postaje, guillaumeovski rečeno, *dvodimenzionalna* vrsta riječi (imenica + član), odnosno *nom-article*. Govoreći o dihotomiji *jezik-govor*, član kao leksička jedinica koja nema samostalno značenje postoji u jeziku dok se ostvaruje tek s imenicom u govoru, odnosno upravo obrnuto: imenica se tek ostvaruje s njim, aktualizira. Tako u jeziku imamo materiju i oblik (*table*), dok su u govoru *odvojene* (*la table* – *table* → materija, *le* → oblik), ali nerazdvojne, čineći gore navedenu jezičnu pojavu – *nom-article*.

Uporabu člana uz imenicu, kako tu teoriju zagovara Guillaume (u hrvatskom prijevodu njegove zbirke neobjavljenih tekstova 1988. godine, što znači i prije) i njegovi *nasljednici*, danas određuje kategorija ekstenziteta, odnosno mehanizam partikularizacije (smanjuje ekstenzitet imenice) i generalizacije (povećava ekstenzitet imenice).

Dakle, imenica se u jezicima koji su razvili član, aktualizira upravo tom gramatičkom kategorijom. U hrvatskome jeziku to može biti još uvijek *izniman* slučaj s onom jezičnom pojavom koju neki lingvisti smatraju ekvivalentom neodređenom članu (v. poglavlje 2.5.4.1.). Neku vrstu aktualizacije, primjerice, vidimo i kod izražavanja gramatičke kategorije broja. Naime, moglo bi se reći da je rod hrvatske imenice aktualiziran tek kada imenici u tome pomogne, primjerice, pridjev kao jedan od njenih pratitelja (sjetimo se Markovićeva primjera *moj* tata, *moja* mama). Na isti način to čini i član francuskoj imenici.

2.5.2. Značenje člana

Za razliku od fonologije, morfologije i sintakse, semantika se bavi nematerijalnim aspektima jezika. Ona opisuje, kako navode Riegel et al. (2002: 24), onaj dio naše jezične sposobnosti koji nam omogućuje pravilnu interpretaciju izjava, procjenu njihovih dobrih formacija s obzirom na smisao te intuitivno prepoznavanje značenjskih odnosa među njima (kao što su, primjerice, sinonimija, parafraza, implikacija itd.). Tako se unutar ove lingvističke discipline pravi razlika između konvencionalnog značenja same riječi i rečenice u jeziku (engl. *meaning*), značenja impliciranog od strane govornika (engl. *content*) te značenja poimanog kod

slušatelja (engl. *interpretation*), u što se već miješa i pragmatika (prema Saeed (2003: 211). Iz svega navedenog jasno je kako je bilo koja jezična analiza bez one semantičke nepotpuna.

Da nema nikakvo značenje, član se, kao i neki drugi element u jeziku, ne bi smatrao riječju. Pripada nepredikativnim vrstama riječi. Frleta (2005: 78) donosi Ćosićevu definiciju predikativnosti: „predikativnost je svojstvo riječi da *preidicira* (lat. *preidico*), govori o našem iskustvu o vanjskom svijetu, univerzumu. *Grosso modo* to bi bile riječi s punim ili leksičkim značenjem, tj. imenice, glagoli, pridjevi i (donekle) adverbi. Nepredikativne vrste riječi su one koje nemaju leksičko značenje ali imaju iste gramatičke funkcije kao i predikativne, koje one najčešće predstavljaju. One su odraz iskustva o nutarnjem funkcioniranju jezika. To su zamjenice, determinanti, pridjevi, član i *adverbe pronominal*, u imenskoj nepredikativnosti." Član je stoga *vrsta riječi*, dakle jest *riječ*.

U sve više gramatika član se svrstava u razred determinanata. Od svoje pojave u lingvistici *determinant* ne prestaje biti u središtu rasprava koje se tiču njegova statusa i prirode, a sam termin uvodi L. Bloomfield u knjizi *Language* (1933) (Frleta 2005: 71). Frleta također donosi definiciju determinanta kojeg naziva obveznim[52] dijelom svake nominalne sintagme koji određuje (determinira) jednu imenicu među više njih. Radi se o gramatičkim sredstvima kao što su član, posvojni (posesivi), pokazni (demonstrativi), neodređeni pridjevi (u francuskom jeziku podijeljeni na određene i neodređene determinante). Sve navedeno, što se pridaje imenici, precizira njeno određenje unutar ukupne semantičke zbilje (Mršić 2004: 83).[53]

U poglavlju o determinantima Lyons (1977: 452) navodi kako je njihova primarna semantička funkcija determinirati (aktualizirati, odrediti ili učiniti više preciznom) dubinsku referencu nominalne sintagme u kojoj se nalaze, zbog čega i nose ime determinanata. Glavni razlog zbog kojeg su navedeni determinanti okupljeni u ovaj razred ipak je više gramatičkog a ne semantičkog smisla. Naime, dva determinanta ne mogu se pojaviti zajedno u istoj nominalnoj sintagmi[54]. Primjerice, **a my friend* nije dobro formirana nominalna grupa u engleskom jeziku,

[52] Obveznim u jezicima koji su razvili član i čija imenica ne može stajati samostalno. Primjerice, Ullmann (1952: 92) daje primjer francuske riječi *livre*. Ona se kao takva ne može pojaviti u nijednoj francuskoj izjavi i poprima svoje značenje tek kad joj se pridruži determinant (aktualizator), npr. *le* livre, *un* livre, *au* livre, *ce* livre itd.

[53] Vidljivi (leksički) znakovi određenosti mogu se nazvati eksplicitnima, poput člana. Implicitni, kakvi su većinom u hrvatskome jeziku, očigledno ne dopuštaju status gramatičke kategorije.

[54] Iznimku među romanskim jezicima, a čiji primjer nam donosi Bajrić (usp. 1997: 67), čini talijanski: u talijanskom jeziku moguća je istovremena uporaba člana i posesiva „*il mio libro*, article + possessif + nom", što bi u francuskom bilo samo *mon livre*.

dok, suprotno tome, u talijanskom *un mio amico* jest. Iz ovih je primjera jasno je da se ne radi o semantičkim faktorima jer ograničenja nisu univerzalno regulirana i ne vrijede za sve jezike.

No, razlika koju lingvisti često ističu, a tiče se semantičkog plana, jest razlika između identifikacije (determinant) i kvalifikacije (opisni pridjev) određene imenice (Frleta 2005: 76). Frleta dalje navodi kako član, ovdje predstavnik determinanata, ne može stajati sam i nema svoje leksičko značenje (funkcija epiteta), dok opisni pridjev ima leksičko značenje što mu omogućuje i samostalnu uporabu u rečenici (funkcija atributa). Isto tako, determinant ne može mijenjati mjesto unutar sintagme (član ili uvijek prethodi imenici u, primjerice, francuskom ili engleskom jeziku, ili je postponiran, primjerice u rumunjskom), stoga ne može utjecati na promjenu značenja imenice. No zbog njega imenica ima svoje značenje. I budući da je član obavezan dio svake nominalne sintagme, a opisni pridjev, primjerice, njezin fakultativni dio (usp. Frleta 2005: 79), treba mu se priznati status vrste riječi.

„Kad je u pitanju značenje člana, postoji određena sklonost da se ono poistovjeti s njegovom funkcijom izričaja gramatičkog roda i broja, te semantičke vrijednosti determinacije", navodi Ćosić (1988: 74) te dodaje kako to nije ništa neuobičajeno s obzirom na uvriježeno uvjerenje da je gramatička funkcija ujedno i značenje ovakve vrste jezičnih znakova. Od početaka analize člana neki su gramatičari izričito nijekali njegovo značenje pripisivajući determinaciju imenici a ne članu. Međutim, primjer o knjizi (*livre*) svjedoči kako imenica u francuskom jeziku poprima svoje značenje tek kad joj se pridruži determinant (ponajprije član a zatim i drugi determinanti – demonstrativ, posesiv itd.). On je potreban imenici da bi se ona iz stanja *en puissance* prebacila u stanje *en effet*, tj. iz virtualnog u stvarno stanje (Frleta 2005: 75).[55]

Tek uporabom člana (ili nekog drugog determinanta) imenica se aktualizira. O izboru člana u konkretnoj situaciji izvorni govornik ne razmišlja puno. Međutim, u trenutku kada ga izrekne, kada je imenica prešla iz virtualnog u stvarno stanje, on njime daje potrebitu informaciju svome sugovorniku. Kako to navodi Lyons (1977: 655):

> Kada se govornik obraća određenoj osobi, bez obzira na način, on prešutno prihvaća konvenciju da će pružiti bilo kakvu informaciju (koja nije dana u kontekstu), a koja je potrebna primatelju

[55] „Le rôle sémantique de l'article est double: il détient une valeur d'actualisation et une valeur d'énonciation." (Pavelin Lešić, Damić Bohač 2016: 14, „Semantička uloga člana je dvostruka: on ima vrijednost aktualizacije i vrijednost iskaza", prijevod M. P.).

> poruke da identificira pojedinca o kojem je riječ. Jedinstvenost referenci, shvaćena u tom smislu, uvijek je ovisna o kontekstu (…) (prijevod M.P.).[56]

Upravo zbog tog konteksta ne može doći do nekakve višeznačnosti (ambiguiteta) ili pogrešne interpretacije. Ako sugovornik primi sljedeće poruke (primjer Saeeda 2003: 28):

a. I spoke to *a woman* about the noise.
b. I spoke to *the woman* about the noise.

razlika u značenju bit će očigledna: govornik će odlučiti o uporabi člana ispred imenice *woman* ovisno o tome je li sugovorniku ta osoba poznata, već spomenuta ili se prvi put uvodi u konverzaciju. Ipak ponekad nije sve tako jednostavno.

Kako je to lijepo sistematizirao Ćosić (1991: 90): „Od svih mogućih nijansi značenja koje jedna imenica ima u sistemu jezika članom određujemo ono koje nam momentalno odgovara. To značenje u govoru može biti jednako apstraktno kao u jeziku pa će imenica biti bez člana (*omission de l'article*), može biti neodređeno, još nedefinirano, ali konkretno pa ćemo upotrijebiti *un, une* ili će biti nešto pojedinačno, poznato, pa ćemo upotrijebiti *le, la*."

Zaključujemo dakle kako sve ovisi o kontekstu. Anafora i katafora, koje često služe kao pravilo točne uporabe neodređenog i određenog člana početnicima, pojave su deikse jer izravno upućuju na kontekst. Berruto tako čak dijeli i kontekst od ko-teksta (1994: 209-210): „*ova knjiga je lijepa* kažem kad znam da slušatelj ne može dvojiti o kojoj se knjizi radi (identifikacija kontekstom); ili kažem *knjiga koju si mi jučer posudio je lijepa* (identifikacija ko-tekstom)". Specifičnost i određenost[57], odnosno definiranost i determiniranost, tako su međujezične semantičke zakonitosti na kojima se temelji izbor članova, a zajedno stvaraju vrlo složene probleme koji su „u svezi i s logikom i semantikom rečenice" (*isto*).

U konačnici se može vidjeti kako član, ona mala riječ koja se, prema nekima, počela upotrebljavati tek iz navike, predstavlja sada već vječnu pratnju imenici bez koje ona u jeziku ne bi bila potpuna. Neki jezici ovaj, nazovimo ga ekonomičniji, izraz kategorije neodređenosti i određenosti zamjenjuju drugim sredstvima iz kojih su nijanse značenja vidljive na razini cijele sintagme ili rečenice. Većina jezika koji pak posjeduju član kao vrstu riječi najčešće poznaju

[56] „When the speaker refers to a specific individual, by whatever means, he tacitly accepts the convention that he will provide any information (not given in the context) that is necessary for the addressee to identify the individual in question. Uniqueness of reference, understood in this sense, is always context-dependent (…)".
[57] Engl. s*pecificity, definiteness*.

opreku neodređeno/određeno kojima približno sami termini odaju značenje, dok su primjerice francuski i talijanski jezik razvili i partitivni član kao kombinaciju navedene opreke. Nulti član pokriva značenja svih dosad navedenih *vrsta* članova, a riječ je samo o njihovoj fizičkoj odsutnosti unutar nominalne grupe.

Bajrić (usp. 1997: 69) tako zaključuje: „(…) svaka sintaktička oznaka sa sobom nužno nosi i semantičku oznaku. Ne postoji, što se tiče značenja, neutralnost člana. Drugim riječima, član nikada nije *asemantičan*" (prijevod M.P.)[58].

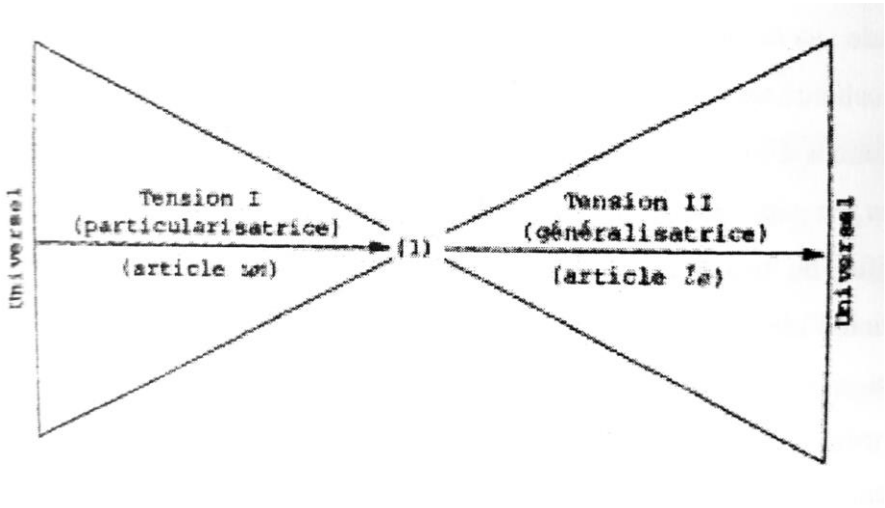
2.5.3. Teorijski doprinosi problematici člana u francuskome jeziku

Radovi o članu u francuskom jeziku imaju dugu tradiciju[59]. Francuski jezik je, kako je već naglašeno, u tom smislu poseban što pokraj neodređenog i određenog člana, u svom sustavu poznaje i partitivni i nulti član. Od prvotnog vjerovanja kako član označava rod, broj i padež imenice kojoj prethodi do izražavanja njene puke neodređenosti i određenosti, Guillaume nudi potpuno nov pogled na poimanje člana definirajući ekstenzitet, odnosno stupanj određenosti pojma (sadržaja) koji izražava imenica, a koji prati kretanje misli od univerzalnog prema pojedinačnom i od pojedinačnog prema univerzalnom. On razlaže teoriju psihosistematike jezika koja je, prema Ćosiću (1988: 88), „doživjela određene kritike i modifikacije od strane njegovih sljedbenika, ali ništa bitno novo nije rečeno".

U tom svom opsegu, član može imati nekoliko nijansi značenja. Guillaume je dokazao da neodređeni član u svojoj uporabi i *ekstenziji* može doći do približnog (ali ne istog) značenja kakvo može predstavljati određeni član. Čitava struktura jezika leži, prema njemu, na „dvjema dijalektički oprečnim razumskim operacijama: *partikularizaciji* (od općeg prema posebnom) i *generalizaciji* (od posebnog prema općem). Pritom je partikularizacija, u razumskoj kronologiji, zadana kao početno stanje u kojem misao pokušava uočiti pojedinačno. Rezultat partikularizacije je *un*, broj *jedan*, pojedinačno. (...) U jezicima koji poznaju opoziciju neodređeno/određeno, neodređeni član pokriva područje procesa partikularizacije, odnosno područje kontinuiranog, nebrojivog. Proces generalizacije može početi tek kad je završena partikularizacija. Drugim

[58] „(…) tout indice syntaxique entraine nécessairement un indice sémantique. Il n'y a pas, quant au sens, de neutralité de l'article. Autrement dit, l'article n'est jamais *asémantique*".
[59] Od kasnijih radova posvećenih ostvarenju imenice u francuskoj nominalnoj sintagmi mogu se spomenuti Moignet (1981), Wilmet (1986), Leeman (2006) itd.

riječima, generalizirati možemo samo od pojedinačnog, od *jedan*, tj. od izvjesnog broja pojedinačnih činjenica" (Ćosić 1985: 66). Najbolja ilustracija navedenih pojmova jest *radikalni binarni tenzor* kojim se služe psihosistematičari jezika[60]. Guillaume (1987: 94) je definira na sljedeći način:



Graf 2. Radikalni binarni tenzor primijenjen na član (Guillaume)

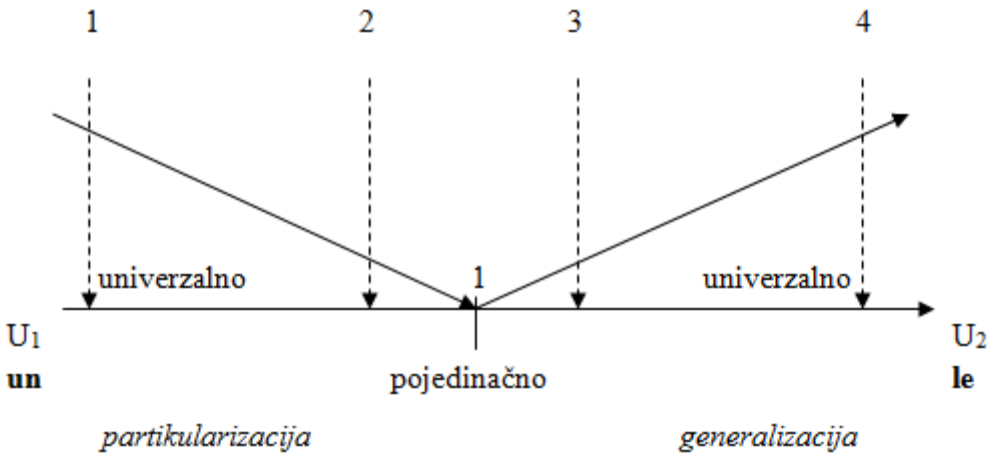
pri čemu član u *jeziku*[61] predstavlja cjelinu stanja, pokreta (*tension*). Uporabom člana u izjavama i različitim lingvističkim kontekstima (odnosno, *u govoru*), ta se značenja mogu kombinirati s različitim *efektima značenja* (*effets de sens*), a kontekst je taj koji ih potpuno definira.[62] Oprimjeren i primijenjen na sustav člana u francuskom jeziku, tenzor izgleda ovako (Ćosić kod Guillaume 1988: 188; Moignet[63] 1981: 132):

[60] Binarni radikalni tenzor predstavlja osnovne teorijske i analitičke aspekte psihosistematike, ekstenzitet i odnos jezika i misli.

[61] *Jezik* i *govor* napisani u kurzivu odnose se na *langue* i *discours*.

[62] „Ce ne sont donc pas les articles eux mêmes qui portent ces *effets de sens* car ils ne disent à eux seuls rien d'autre que le mouvement d'approche ou d'éloignement du singulier. C'est la position que je choisis en Discours qui donne ces visions variables, par le contexte que je donne" (Doquin de Saint Preux 2008: 47, „Nisu stoga članovi ti koji sami za sebe nose te *efekte značenja* jer o sebi ne govore ništa drugo doli o pokretu približavanja ili udaljavanja od jednine. Položaj koji odabirem u *govoru* je taj koji nudi različite vizije, u kontekstu koji dajem", prijevod M. P.)

[63] Gérard Moignet u svom djelu *Systématique de la langue française* opisuje gramatički sustav francuskog jezika oslanjajući se, kako se već dalo naslutiti, na Guillaumeove teorijske postavke psihosistematike jezika koje, kako sam kaže, pokušava približiti široj publici. Ponavljajući uglavnom Guillaumeove teze, iznosi i svoje stavove o problematičnim pitanjima, te donosi nekoliko (kako kaže Ćosić (1988: 80) njemu svojstvenih, kristalnih formulacija o članu, kao „substantif sans substance" (Moignet 1981: 130, „imenica (fr. *substantif*) bez imenovanja (substance)", prijevod M. P.) ili pak tvrdnju „l'article n'est pas un mot, mais un système, dont chacun des éléments est doté d'un signe faisant mot" (*isto*: 131, „član nije riječ, već sustav u kojemu svaki elemenat sadrži znak koji čini riječ", prijevod M. P.). Ponajviše analizira sustav člana i glagolski sustav za koje je Guillaume smatrao da služe kao odlični



Graf 3. Radikalni binarni tenzor primijenjen na član (Moignet)

Moignet (usp. 1981: 132-134, Kuzmanić (Pivčević), Frleta 2013: 153) navodi i objašnjava odgovarajuće primjere za svaku od četiriju (glavnih) pozicija[64]. Tako:

1) u poziciji 1 član *un* čini imenicu generalnom, općom, a može ga se parafrazirati izrazom *un quelconque* (*bilo koji*), kao što se vidi u primjeru *Un enfant est toujours l'ouvrage de sa mère* (*Dijete je uvijek djelo svoje majke*) ili *Un chat échaudé craint l'eau froide* (*Opečena mačka boji se hladne vode*);
2) u poziciji 2 član *un* već pomalo individualizira imenicu, a parafrazira se izrazom *un certain* (*neki*): *Un agneau se désaltérait…* (*Jedno je janje gasilo žeđ…*) ili *Il était une fois un chat* (prvo spominjanje lika u bajci, *Bio jednom jedan mačak*[65]);
3) u poziciji 3 član *le* je blizu partikularizacije, ali je imenica koju označava prisutna u mislima: *Sire, répond l'agneau,…* (*Gospodine, odgovori janje,…*) ili *Le chat s'appelait Charles et il pouvait parler* (*Mačak se zvao Charles i mogao je pričati*);

primjeri za prikazivanje njegovog jezičnog koncepta. Posebno je zanimljiva i Moignetova verzija radikalnog binarnog tenzora u kojem daje svoje primjere za svaku od presječnih točaka/pozicija, te pokušaj definiranja druge vrste članova (koji su svakako u dosadašnjoj nomenklaturi smatrani demonstrativima) – *l'article démonstratif* (demonstrativni član) i *l'article possessif* (posesivni član), također smatrani aktualizatorima imenice.

[64] Misli se na *presjek*, na fr. *saisie*, što dolazi od glagola *saisir* (prijevod na hrvatski mogao bi glasiti *hvatanje, shvaćanje, zarobljavanje, pljenidba*, usp. Ćosić 1988: 178), a usporedno s *coupe* što predstavlja, prilikom upotrebe svakog gramatičkog nastavka ili gramatičke riječi, svojevrsni presjek, zahvat u apstraktnoj shemi jednog podsistema (usp. *isto*: 172). U *Ogledima iz psihosistematike jezika* Ćosić (usp. 2009: 91) koristi izraz *pozicija* koji se ovdje ipak smatra primjerenijim.

[65] Iako je u hrvatskome jeziku generički rod imenice *mačka* u ženskom rodu, ovdje se upotrebljava muški rod jer je iz sljedećeg primjera vidljivo da se radi o mačku.

4) u poziciji 4 član *le* približava se generalizaciji: *L'agneau est le symbole de la douceur* (*Janje je simbol blagosti*) ili *Le chat miaule* (*Mačka mijauče*[66]).

Generalizacija u četvrtoj poziciji nije sinonim onoj u prvoj poziciji, iako su, kako kaže Moignet (1981: 134), sličnog značenja. Ove dvije izjave ipak nisu identične: *Un enfant est toujours l'ouvrage de sa mère* i *L'enfant est toujours l'ouvrage de sa mère* (u hrvatskome jednakoga prijevoda: *Dijete je uvijek djelo svoje majke*). „U prvoj rečenici osjeća se određena partikularizirajuća orijentacija (koja se približava broju jedan, jedinki op.a.), a koja je potpuno odsutna u drugoj rečenici. Između ovih dvaju aforizama prepoznatljiva je zapravo stilska nijansa" (Moignet 1981: 133, prijevod M.P.[67]). Zgodan primjer nalazi se i kod Doquin de Saint Preux (2008: 45) i razlici između rečenica *L'homme ne doit pas pleurer* (*Muškarac ne bi smio plakati*) i *Un homme ne doit pas pleurer*, pri čemu određeni član ima tendenciju generaliziranja (svi muškarci), dok neodređeni član više usmjerava misao k partikularizaciji kreirajući sliku pojedinačnog karaktera: *un homme ne doit pas pleurer, alors ne pleure pas!* (*Jednom muškarcu ne priliči plakati, stoga ne plači!*). Još jednu nijansu nude primjeri (na talijanskom jeziku) *prendere un treno* (jedan vlak među ostalim vlakovima) i *prendre il treno* (vlak kao prijevozno sredstvo, naspram aviona, broda, auta itd.) (Rocchetti 1987: 117).

Očito je dakle (i iz grafa 3) kako oba člana (*un* i *le*), suprotno općeprihvaćenoj tvrdnji kako jedan stoji uz imenice neodređenog, apstraktnog značenja, a drugi uz imenice s određenim, konkretnim značenjem, mogu poprimiti gotovo isto (univerzalno) značenje. Tako *neodređeno* nije uvijek neodređeno: *Un homme comme toi ne devrait jamais le faire* (*Muškarac kao što si ti ne bi to nikad trebao činiti*), niti je *određeno* uvijek potpuno određeno: *L'homme est mortel* (*Čovjek je smrtan*) (Ćosić 1991: 90). Isti autor (Ćosić 1985: 65) zaključuje kako je opozicija neodređeni/određeni član izraz dvaju različitih poimanja semantičke materije imenice. Bitno je pritom naglasiti da navedene četiri pozicije ne predstavljaju konačan broj mogućih nijansi značenja obaju članova (usp. Kuzmanić (Pivčević), Frleta 2013: 153). Tako Soutet u svom djelu *La syntaxe du français* (2009: 22-23) predlaže još barem dvije. Nudeći primjere za međupresjeke (on ih naziva *saisies médianes*) uočava razliku u ekstenzitetu između prve imenice koja bi mogla odgovarati (gornjoj) poziciji 2: *Pierre a épousé* une *Portugaise* te imenice kojoj prethodi isti

[66] U ovom se pak prijevodu, u duhu hrvatskog jezika, odlučuje za *mačku* u ženskom rodu jer se misli na sve mačke općenito.

[67] „Une certaine orientation particularisante est perceptible dans la première phrase, qui est totalement absente de la seconde. Une nuance d'ordre stylistique est décelable entre les deux aphorismes."

(neodređeni član), ali ne s istom vrijednosti: *Pierre veut épouser* une *Portugaise* (vrijednost koja bi odgovarala poziciji između 1 i 2). Potonja je osoba i dalje imaginarna (*Pierre želi oženiti Portugalku*, o njoj ne znamo ništa više od onoga što je spomenuto u rečenici), dok se u prijašnjem primjeru radi gotovo o već poznatoj osobi (*Pierre je oženio jednu Portugalku*, o njoj sam već čuo). Što se određenog člana tiče, Soutet (*isto*) predstavlja njegovu dodatnu vrijednost vidljivu iz primjera: *De l'endroit où vous vous trouviez, avez-vous vu* l'*homme s'enfuir?* Pitanje je to koje tijekom policijske istrage, na mjestu zločina, inspektor postavlja eventualnim svjedocima: *S mjesta na kojem ste nalazite, jeste li vidjeli čovjeka kako bježi?*, gdje je taj čovjek (*l'homme*) u određenoj mjeri determiniran kao zločinac, u isto vrijeme poznat koliko i nepoznat, a čija bi vrijednost odgovarala međupresjeku, odnosno poziciji između gore navedenih pozicija 3 i 4. Očito je dakle da su *guillaumeisti* išli dalje i od samog Guillaumea u svojoj analizi člana.

U sljedećim potpoglavljima bit će govora o značenju i ekstenzitetu svakog člana pojedinačno.

2.5.3.1. Neodređeni član

Oblici neodređenog člana u francuskom jeziku jesu *un, une* za jedninu i *des*[68] za množinu. Oblici za jedninu potječu od latinskog broja *unus* koji je danas, kao „amalgam roda, broja i člana" (Mršić 2004: 95), teško razlučiti od člana. Kada ne pripada paradigmi *un, deux, trois* itd., nego paradigmi *chaque, certain, quelque, tout* itd., dolazi do njegove, kako navodi Ćosić (1988: 70), desemantizacije, odnosno prijelaza u stadij člana.

Kad je član, on (usp. Grevisse 2009: 179) označava da su biće ili stvar različiti u odnosu na ostala bića ili stvari te vrste, ali mu je individualizacija i dalje nedeterminirana (*Un agneau se desalterait dans le courant d'une onde pure*, odnosno, na hrvatskome *Jedno je janje gasilo žeđ u*

[68] Neki gramatičari niječu postojanje neodređenog člana u množini. Što se tiče njegova oblika, *des*, on bi više odgovarao partitivnom članu jer je njegova interna struktura identična oblicima u jednini (prijedlog *de* spojen s određenim članom). Po istom kriteriju postoji oblik *uns* koji se u starofrancuskome koristio kao član, a danas se koristi samo u službi zamjenice (*quelques-uns*) i, kako navodi Ćosić (1988: 70), „isključivo u izrazu *les uns et les autres* i *les unes et les autres*". Zgodan primjer nalazimo kod Baudelairea (1868: 239) u pjesmi *Recueillement*, djelu *Fleurs du mal*: *Une atmosphère obscure enveloppe la ville, Aux* uns *portant la paix, aux* autres *le souci* („Mračna atmosfera obavija grad, nekima noseći mir, a nekima brigu", prijevod M. P.). Guillaume (Leçon du 15 février 1946, kod Doquin de Saint Preux 2008: 55) iznosi: „ce pluriel a toujours été un pluriel caractère tout à fait spécial, selon lequel des choses multiples étaient perçues sous une unité enveloppant et resserrant autour d'elles. (…) *Uns* est un signe de pluralité externe" („ta množina uvijek je bila množina sasvim posebnog karaktera po kojoj se više stvari percipira kao cjelina koja ih na neki način spaja. (…) *Uns* je znak unutarnje množine", prijevod M. P.).

vodama bistre struje). Uz neodređeni član biće ili stvar mogu predstavljati svoju vrstu, pri čemu *un* znači *bilo koji* ili *svaki* (*Un triangle a les trois côtés égaux – Trokut ima tri ugla*; *Une mère peut-elle haïr son enfant? – Može li jedna majka mrziti svoje dijete?*).

Nadalje, Riegel et al. (usp. 2002: 159) ističu kako uporaba neodređenog člana može također imati dvojako značenje. Primjerice, razlikuju slučaj kada neodređeni član predstavlja nekog ne odmah određenog dječaka, ali koji se može *identificirati* (*Un enfant blond jouait [...] - Qui était-ce? – Neko se plavo dijete igralo [...] Tko je to bio?*) te slučaj kada član predstavlja nekog referenta koji ima samo virtualnu vrijednost (*Je cherche un enfant blond pour tenir le rôle de Cupidon – Tražim nekog plavog dječaka koji bi glumio Kupidona*).

Neodređeni član također ima generičku uporabu. U tom se slučaju imenica koju prethodi smatra reprezentativnim (tipičnim) predstavnikom svoje vrste: *Une grammaire est un outil de travail – Gramatika je radni alat* (Riegel 2002: 160).

Od ostalih vrijednosti neodređenog člana spominju se (usp. Baylon, Fabre 1978: 9-12) prezentativna (ona bi odgovarala poziciji 2 u tenzoru: ***Un*** *jeune homme de dix-huit ans, à longs cheveux et qui tenait* ***un*** *album sous le bras… – Jedan mladić od dvadeset osam godina, duge kose, koji je držao neki album ispod ruke…)*, specifična (*À la sortie de Béziers,* ***une*** *ville du Languedoc, nous avons manqué… - Na izlazu iz Beziersa, jednog grada Languedoca, propustili smo…*) ili stilistička vrijednost (*Je cherchais mon chien dans le parc ; en vain, semblait-il… Tout à coup j'aperçois* ***un*** *petit bout de nez qui sortait d'un taillis – Tražio sam svog psa u parku; uzalud, činilo se… Odjednom primjetih jedan mali vrh njuške kako izlazi iz nekog grma*; *J'ai acheté* ***un*** *Picasso – Kupio sam Picassa/jednu Picassovu sliku*).

Jezična zanimljivost vezana ponajviše za neodređeni član u francuskome (za razliku od engleskoga koji ne dijeli isti oblik za član i broj) jest problem ambiguiteta, odnosno dvosmislenosti. Ekstenzitet je u tim slučajevima potpuno skriven. Ponekad je jednostavno nemoguće odrediti, ne pomogne li nam u tome kontekst ili sami govornik, radi li se o članu ili o broju. Uzme li se za primjer rečenica: *Tous les jours, un chat passe dans notre jardin* (*Svaki dan jedna mačka prolazi kroz naš vrt*), može li se sa sigurnošću znati je li to uvijek ista mačka? Naglašava li se činjenica da je to jedna mačka, a ne dvije, ili se naglašava da je to *un chat*, a ne *le chat*? *Un chat* je dakle potpuno dvosmisleno što se tiče identiteta, vrste riječi. Upravo se u toj dvosmislenosti očitava fenomenologija semantike člana, odnosno problem odnosa sintakse i

semantike[69]. Drugi se primjer može ticati same prozodije. Sljedeća rečenica može biti dvojako izgovorena, a način na koji to biva otkriva nam govornikovu namjeru: *J'ai acheté un livre* (*Kupio sam (jednu/neku) knjigu*). Nedvojbeno, tu je riječ o članu osim ako u prozodiji ne naglasimo *UN livre* (*JEDNU knjigu*) kada, automatski, to postaje broj i udaljava se od člana. Kako bi se izbjegla dvosmislenost, ponekad se koristi pridjev *seul*: *J'ai acheté un seul livre* (*Kupio sam samo jednu knjigu*). Francuski jezik nameće nam stoga toliko jezičnih činjenica u kojima oblici *un* i *une* mogu biti ili član ili broj ili mogu biti upotrijebljeni na način da ne znamo radi li se o jednom ili drugom[70].

2.5.3.2. Određeni član

Oblici određenog člana u francuskom jeziku su *le* (*l'*), *la* (*l'*) za jedninu i *les* za množinu. U njegovu slučaju imenica kojoj prethodi će, kako navodi Bikić-Carić (2008: 49), predstavljati točno određen rod, vrstu, tip ili pojedinca (*L'avare est malheureux, Les passions tyranisent l'homme*) te će se (usp. Grevisse 2009: 178) koristiti ispred općih imenica u potpuno određenom značenju. Dubois (kod Bikić-Carić 2008: 49) detaljnije objašnjava kako se član može odnositi na prethodni segment (*Pierre jouait avec ses frères et soeurs; le garçon traversa brusquement la route... – Pierre se igrao sa svojom braćom i sestrama; dječak iznenada pređe cestu…*), može anticipirati neki drugi segment (*La pendule de la gare – Sat na autobusnoj stranici*), može se odnositi na situaciju (*La pendule ne marche plus – Sat više ne funkcionira*) ili na bilo koji već navedeni identični segment (*La neige tombe – Snijeg pada*). Galichet, nadalje (kod Bikić-Carić 2008: 50) navodi kako član, osim što izražava rod i broj riječi, do neke mjere riječ i određuje (*les fleurs de montagne/les fleurs de la montagne*[71]). Ponekad ima demonstrativnu (*Voyez, le cheval! – Vidite, konj!*; *Le train! Il arrive! – Vlak! Dolazi!*), posesivnu (*J'ai mal à la tête – Boli me glava*), distributivnu (*Ces oeufs coûtent 120 francs la douzaine – Ova jaja koštaju 120 franaka po kutiji*, *Fermé le lundi – Zatvoreno ponedjeljkom*) ili stilističku ulogu (*Bravo, l'admirable*

[69] Čini se da je upravo ta dvosmislenost prisutna i u hrvatskome jeziku, zahvaljujući čijem opažanju možemo govoriti o dvojnoj vrijednosti elementa *jedan* (v. poglavlje 2.5.4.1.).

[70] Među jezicima koje analizira, Bajrić (usp. 1997: 69) evocira kako samo engleski jezik razlikuje oblike neodređenog člana (*a* man) i broja (*one* man). Svi ostali jezici (njemački, francuski, talijanski, hrvatski jezik) istim jezičnim elementom izražavaju dvostruku semantičku stvarnost (*ein* Mann, *un* homme, *un* uomo, (*jedan*) čovjek) stoga se, zbog česte dvosmislenosti, moraju oslanjati na kontekst ili, kako navodi autor, raditi različite sintaktičke testove (primjerice, čak i kontrastivnu analizu).

[71] Planinsko cvijeće/cvijeće sa planine (poznate sugovornicima).

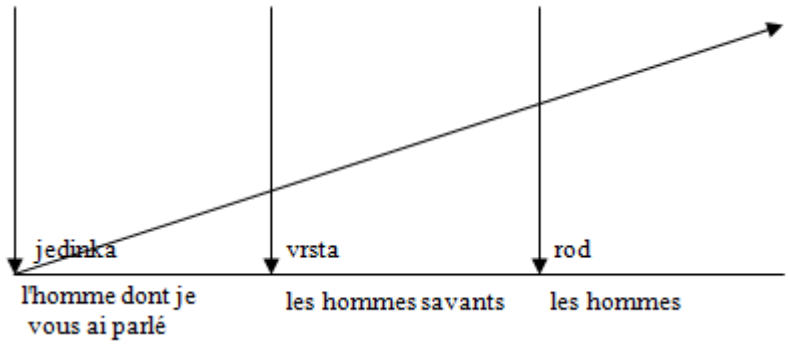
réponse – Bravo, divan odgovor) (usp. Baylon i Fabre 1978: 13-15). No, te su nijanse dodatak i ovise o kontekstu. Najjasnija je situacija pak anafora (Bikić-Carić 2008: 172), odnosno upućivanje na element koji je već uveden u diskurs (*Un homme est entré, l'homme a dit bonjour – Neki je čovjek ušao, (taj čovjek) rekao je dobar dan*).

Osim specifične uporabe određenog člana kad on predstavlja jednog ili više određenih pojedinaca (stvari), Riegel et al. (2002: 154-155) spominju i generičku uporabu člana. U tom slučaju član predstavlja cijelu vrstu, ali može i stvoriti više značenja. U rečenici koju autori navode – *Le chien aboie* (*Pas laje*), *le* može predstavljati imenicu *chien* kao da se radi o određenom psu koji upravo laje ili kao da se radi o psu kao vrsti životinje te njegovu glasanju (ambiguitet je također prisutan). Tu rješenje, naravno, nudi kontekst ili test dislokacije: *Le(s) chien(s), ça aboie* ili dodatno naglašavanje imenice osobnom zamjenicom: *Le chien, il a encore aboyé* (usp. *isto*).

Uz generičku uporabu, kako to Bikić-Carić (2008: 175) naziva – uporabu u kojoj je član *prazan*, poznajemo još i uporabu člana uz imenice koje predstavljaju nešto iz zajedničkog poznavanja svijeta.

> Primjerice, u rečenici *Le vent souffle* imenica ne predstavlja neki određeni vjetar (…), nego pojavu koja je dio zajedničkog govornikovog i sugovornikovog svijeta. Takve pojave u uobičajenoj uporabi nije potrebno posebno obilježavati kao poznate, prema tome određeni član više ne mora imati svoju osnovnu funkciju, davanja informacije da se radi o nečem poznatom. (Bikić-Carić 2008: 175)

Prikaže li se određeni član u radikalnom binarnom tenzoru, može se primijetiti njegova ekstenzija. Isti se član pojavljuje dakle ispred iste imenice, ali razlikuje tri stupnja determinacije značenja riječi *homme* (Condillac kod Ćosić 1988: 73): *les hommes* (rod), *les hommes savants* (vrsta) i *l'homme dont je vous ai parlé* (jedinka). U obrnutoj projekciji (od singularnog prema univerzalnom) ovaj bi slijed shematski izgledao ovako (*isto*):



Graf 4. Ekstenzitet određenog člana (Condillac)

Zanimljiva je i pojava transkategoriziranja. Kroz povijest su se i neke gramatičke kategorije transformirale u imeničku jednostavnim dodavanjem člana, primjerice: *dîner* (večerati) i *le dîner* (večera). Isto se može dogoditi i s vlastitim imenima za što preuzimamo primjer od Ullmanna (1952: 25): *tartuffe* se već pet godina nakon Molièrove komedije upotrebljava kao opća imenica noseći u sebi značenje osobina njena glavna lika, a nešto kasnije Madame de Sévigné tvori glagol *tartufier*.

2.5.3.3. Partitivni član

Oblici partitivnog člana u francuskom jeziku su *du* (*de l'*), *de la* (*de l'*) za jedninu i *des* za množinu. To je zapravo posebna vrsta neodređenosti koja podrazumijeva neodređeni dio neke cjeline. Upravo iz tog razloga neki ga smatraju vrstom neodređenog člana (primjerice Goose 1993[72], Riegel, Pellat, Rioul 1998). U jednini bi se stoga koristili različiti oblici neodređenog člana za brojive (*un*/*une*) i nebrojive imenice (*du*/*de la*), dok bi množina bila jednaka (*des*)[73].

O njegovu se statusu u sustavu člana još i danas raspravlja. Ćosić (1988: 62), kao ilustraciju za kolebanja o prirodi partitivnog člana, navodi sljedeću Grevissovu rečenicu: „Partitivni član može se, po obliku, vezati za određeni član, a prema značenju za neodređeni

[72] „L'article partitif n'est autre chose, pour la valeur, qu'un article indéfini employé devant un nom désignant une réalité non nombrable." (Goosse 1993: 869, „Partitivni član nije ništa drugo, po vrijednosti, doli neodređeni član upotrijebljen ispred imenice koja označuje nebrojivu stvarnost", prijevod M. P.).

[73] Nemali broj lingvista ipak pridodaje *des* množini partitivnog člana (kao što to čine Riegel et al. 2002: 161) kada su u pitanju imenice koje doista ne možemo brojati, odnosno, koje su lišene jednine, primjerice *des épinards*.

član. Mi ga smatramo vrstom neodređenog člana". I za Grevissa (2009: 180) partitivni je član ništa drugo nego vrsta neodređenog člana koji se nalazi ispred nebrojivih imenica i znači da se uzima u obzir samo jedan dio vrste izražene imenicom (*Boire du vin – Piti vina*). Međutim, evocirajući poveznicu s obama članovima, Martin (1983: 39) navodi kako partitivni član i značenjem može biti bliži neodređenom (*J'ai acheté du vin – Kupio sam vina*) ili određenom članu (*Ceci est du vin – Ovo je vino*).[74] Kod Bikić-Carić (2008: 52) nalazimo i Guillaumeov navod da se kvantitativnim članom (*du, de la*) izražava virtualna osobina koja nije nužno primijenjena (*avoir de la bonté*).

U francuskom se dakle partitivni član sastoji od prijedloga *de* i određenog člana *le, la* i *les*. Objašnjeno u svjetlu psihosistematike jezika, prijedlog *de* gubi svojstva prijedloga, ali svojim prisustvom mijenja značenje određenog člana, odnosno, na neki način obustavlja njegov ekstenzitet i usmjerava kretanje prema pojedinačnom umjesto prema univerzalnom (usp. Doquin de Saint Preux[75]). Isto navodi i Rocchetti (1987: 119): potraga za drugim rješenjem vodi do paradoksalne situacije u kojoj određeni član, u kombinaciji s prijedlogom, ima ulogu neodređenog člana.

Engleski jezik, koji ne poznaje ovu vrstu člana (kao ni primjerice, njemački i španjolski), za njega ne koristi nikakvu morfološku oznaku: *Philip drinks wine*, dok ga talijanski u svom

[74] „L'opposition de l'extraction et de l'attribution se retrouve entièrement du côté du partitif. Dans *J'ai acheté du vin*, la quantité de vin achetée se trouve prélevée sur l'objet fictif le vin; la seule différence avec l'indéfini est que cet objet n'est pas une classe d'éléments discrets, mais un objet homogène, amorphe, non comptable. Dans *Ceci est du vin*, un objet parfaitement identifié (ceci) est attribué à l'objet le vin, au sens générique de ce syntagme" (Martin 1983: 39, „Poredba izdvajanja i atribucije u potpunosti je na strani partitiva. U rečenici *J'ai acheté du vin* (*Kupio sam vina*), količina kupljenog vina izdvaja se od fiktivnog objekta vina. Jedina razlika u odnosu na neodređeni član leži u tome što taj objekt ne ulazi u skupinu diskretnih elemenata, već se radi o homogenom, amorfnom i nebrojivom objektu. U rečenici *Ceci est du vin* (*Ovo je vino*), potpuno određeni objekt (*ovo*) vezan je uz objekt *vino*, u generičkom značenju te sintagme", prijevod M. P.).

[75] „Son rôle est alors de 'renverser le mouvement auquel correspond l'article extensif'. Le mouvement d'extension porté par les articles *le, la, l', les* rencontre le mouvement inverse porté par *de*. Cela a pour but de suspendre l'extension avant qu'elle ait atteint sa plénitude. La présence de l'article 'défini', extensif, donne au nom l'ouverture d'un champ d'extension : la tension II. Mais, l'intervention de l'inverseur *de* change le sens du mouvement de cette tension. Elle oriente le mouvement vers le singulier au lieu de l'orienter vers l'universel. Il en découle ainsi une vision 'partitive' moins étendue, plus étroite. C'est pourquoi les articles *un* et *des* obtenus à partir de tensions différentes sont porteurs d'un psychomécanisme similaire. Cette opération permet de produire une extension restreinte, limitée par une certaine quantité. Les articles partitifs permettent donc de se référer à *une certaine quantité de*" (Doquin de Saint Preux 2008: 56, „Njegova uloga je stoga 'obrnuti pokret kojemu odgovara ekstenzivni član'. Pokret ekstenzije čiji su nositelji članovi *le, la, l', les* susreće obrnuti pokret čiji je nositelj *de*. To ima za cilj suzbiti ekstenziju prije nego što ona dosegne svoj maksimum. Prisutnost 'određenog', ekstenzivnog člana omogućava otvaranje procesa ekstenzije: tenziju II (v. graf 5, op.a.), no uključenost prijedloga *de* mijenja njen smjer kretanja. Ona usmjerava kretanje prema pojedinačnom umjesto prema univerzalnom. Iz toga tako proizlazi manje opsežna 'partitivna' vizija. Razlog je to zašto su članovi *un* i *des*, koji su rezultat različitih tenzija, nositelji sličnog psihomehanizma. Ta operacija dopušta da njen rezultat bude ekstenzija koja je ograničena nekom određenom količinom. Partitivni članovi omogućuju referiranje na *određenu količinu nečega*", prijevod M. P.).

sustavu također poznaje u izdvojenom obliku: *Vorrei del vino rosso* (*Želio bih crvenog vina*). No sigurno je da se francuski jezik izdvaja od ostalih romanskih jezika po „sustavnom izražavanju partitivnosti" (Bikić-Carić 2008: 170). Rocchetti (usp. 1987: 112-114) navodi da je francuski u 3. stadiju razvoja člana (nakon latinskog i antičkog grčkog koji pripadaju 1. stadiju, te talijanskog i španjolskog koji pripadaju 2. stadiju)[76]. I to ne samo po partitivnosti jer je obvezna uporaba determinanta posebno jaka u francuskome, naspram svih romanskih jezika.

2.5.3.4. Nulti član

Nulti član u francuskom jeziku predstavlja posebnu vrstu člana. Radi se dakle samo o nepostojanju fizičkog znaka ispred imenice jer ona je čak i bez člana determinirana[77]. U današnjem francuskom, kako navodi Frleta (2008: 73) ne postoji uporaba imenice bez člana (osim vlastitih imena koji također poznaju neke iznimke uporabe), pri čemu je naravno ubrojen i nulti član. Posebni su slučajevi rezistencije članu i on se „ne može koristiti po volji, već za njega upravo kao i za druge članove postoje točno određena pravila, dakle situacije i uvjeti koji moraju biti ispunjeni da bi se nulti član mogao koristiti" (*isto*). Stoga i on nosi svoje značenje.

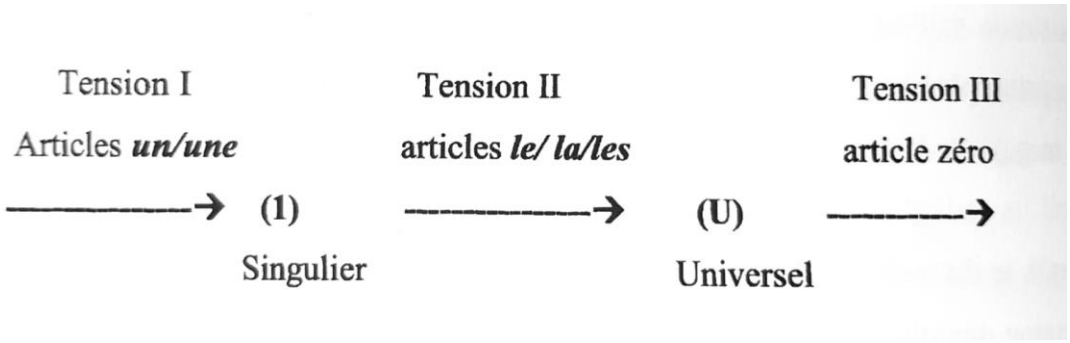
Kada dolazi do uporabe nultog člana? Guillaume (1975: 283) to objašnjava na sljedeći način (usp. prijevod Bikić-Carić 2008: 55): „ako je imenica ulovljena na pola puta između potencijalnog i stvarnog stanja, tranzicija je nepotpuna, a člana nema. To je najčešće kod imenskih predikata (*devenir roi – postati kralj*), apozicija (*Des médecins, anciens camarades de son mari, la rassurèrent – Liječnici, stari prijatelji njenog supruga, su je uvjerili*) i u nabrajanjima (*Femmes, moine, veillards, tout était descendu – Žene, redovnici, starci, svi su sišli*). No, ako je imenica upotrijebljena s većom izražajnošću (*être un monstre – biti monstrum*),

[76] Ista razmatranja nalazimo i drugdje: „In his survey of languages with definite articles at different developmental stages, Greenberg(1978: 64, 66) briefly mentions French and Italian. He cites French as a Stage II language and Italian (with English) as a Stage I language (where Stage I is the least grammaticalized stage). Applying Greenberg's typology to several Romance languages, Harris (1980) claims that the modern French article system is actually even closer to Stage III than Stage II" (Kupisch, Koops 2007: 196-197, „U svom istraživanju o određenom članu u različitim razvojnim fazama, Greenberg (1978: 64, 66) se kratko osvrće na francuski i talijanski jezik. Francuski navodi kao jezik koji pripada 2. fazi razvoja, a talijanski (zajedno s engleskim) 1. fazi (gdje 1. faza predstavlja najmanje gramatikaliziranu fazu). Primjenjujući Greenbergovu tipologiju na nekoliko romanskih jezika, Harris (1980) tvrdi da je francuski sustav članova zapravo bliži 3. nego 2. fazi", prijevod M. P.).

[77] Neka suvremena lingvistička istraživanja (v. Moncomble, F., 2008, *Contribution à une analyse psychomécanique de la détermination zéro en anglais contemporain*) predlažu redefiniranje identifikacije i interpretacije nominalne determiniranosti razlikujući, na temelju kriterija komutacije, nulti član od izostanka člana, doduše u engleskom jeziku.

s posebnim naglaskom (*Le conducteur s'appelait Fouque, un personnage! – Vozač se zvao Fouque, kakav lik!*) ili ako je slijed slika usporeniji (*Chacun se réveille à ce son, les brebis, le chien, le garçon – Sve je probudio taj zvuk, ovce, psa, dječaka*), upotrebljava se član".

Grafički zamišljeno, nulti član uslijedio bi kao *tension III*, nakon *tension I* i *II*, odnosno nakon univerzalnog. Odabir baš nultog člana, a ne nekog dijela pokreta (*tension I* i *II*) generalizacije ili partikularizacije, isto je na neki način ograničavanje ekstenzije:



Graf 5. Ekstenzitet od neodređenog do nultog člana (Doquin de Saint Preux 2008: 58)

Kako to Guillaume i zaključuje (1988: 82): „Slijedimo krivudavi hod te negativne morfologije, bitno kritičke, čije sam postojanje upravo naznačio, morfologije od koje nijedan jezik nije izuzet, ali izgleda da su je neki jezici posebno favorizirali". Korištenje nultog člana i u španjolskome i u engleskome jeziku puno je češći slučaj nego u francuskome.

2.5.3.5. Ostali članovi (determinanti)

U francuskom je jeziku imenica uvijek u pratnji nekog determinanta. On se definira kao „riječ koja nužno prethodi općoj imenici kako bi formirala ispravnu nominalnu sintagmu u glavnoj rečenici" (usp. Riegel et al. 2002: 151). Osim pomoću člana, imenica se može odrediti i pomoću drugog determinanta, i to posvojnog (*mon chien*), pokaznog (*ce chien*), upitnog (*quel chien?*), neodređenog (*chaque chien*), te, iako vrlo rijetko, odnosnog (*lequel chien*). Broj se također ubraja u determinante (*deux chiens*). U većini slučajeva uporaba nekog od tih determinanata isključuje uporabu člana (Bikić-Carić 2008: 64).

Zanimljivo je da se gramatičari ne slažu oko toga što je uopće član u francuskom jeziku. Tako, na primjer, svi priznaju određeni član. No, *un, une* su „za neke tek brojevi (Dubois), *des* je, ovisno o autoru, množina neodređenog ili partitivnog člana, odnosno puka kombinacija prijedloga i određenog člana (Dubois), a *du, de la, de l'* jesu ili partitivni ili, za one koji ne priznaju zasebnu kategoriju partitivnog člana (Grevisse), oblik za množinu neodređenog člana, odnosno, kao i *des*, samo kombinacija prijedloga i određenog člana (Dubois)" (Bikić-Carić 2008: 47). A što je s *de*? Bajrić (usp. 1997: 71-72) se pita, budući da *de* sudjeluje u tvorbi partitivnog člana (i množini neodređenog, ako se priznaje), čime se on smatra kada je upotrijebljen bez člana? Radi li se vrsti prijedloga ili pak o vrsti člana? Nudi razne primjere: *Ce couple n'a pas* ***de*** *chance* (*Ovaj par nema sreće*), *Le matin je prends une tasse* ***de*** *café* (*Ujutro popijem šalicu kave*), *Marie a beaucoup* ***de*** *travail* (*Marie ima puno posla*), *Pierre a acheté* ***de*** *beaux livres* (*Pierre je kupio lijepe knjige*), *Alfred ne bois pas* ***de*** *vin* (*Alfred ne pije vino*) itd. i zaključuje da je *de* u tim situacijama također član u čijem je obliku, naime, sadržan nulti član[78]. Gougenheim (1970, kod Pavelin Lešić, Damić Bohač 2016: 16) navodi da nijedan prijedlog, čak ni *à* više nego drugi, ne predstavlja takav razvoj iz kojeg nestaje sva intrizična vrijednost koja rezultira razvojem ne samo čistog gramatičkog prijedloga, već i člana.

Leeman (usp. 2004: 137) također navodi kako se forma *de* smatra članom onda kada predstavlja varijantu neodređenog ili partitivnog člana, kao u sljedećim situacijama:

a. *Tu as une idée ? Non, je n'ai pas d'idée* (plutôt que *une idée*)
b. *Ils ont des enfants/Ils n'ont pas d'enfants* (**Ils* n'ont pas des enfants)
c. *Elle veut de l'argent/Elle ne veut pas d'argent*
d. *Ils ont de grands enfants* (plutôt que *des grands enfants*)

[78] „Nous estimons qu'il y a des raisons pour voir dans le mot *de* la forme réduite de l'article anti-extensif (*un, une, des*) et de l'article partitif (*du, de la, des*). Cette forme est en quelque sorte polyvalente : elle aboutit à une **forme de négation** et à une **forme de combinaison**, parce qu'elle se combine avec d'autres mots, souvent prédicatifs (***de belles*** *pommes*, ***beaucoup de*** *chevaux*, *un* ***verre d'****eau*, etc.). Là où s'arrêtent les possibilités de cette combinaison, l'article *de* recule devant la préposition *de* et celle-ci crée d'autre mécanismes, d'autres principes syntaxiques : *un chien* ***de*** *chasse, l'industrie* ***de*** *France, un enfant beau* ***de*** *visage, etre couvert* ***de*** *sang*, etc." (Bajrić 1997: 72, „Vjerujemo da postoji razlog zašto u riječi *de* možemo pronaći skraćeni oblik anti-ekstenzivnog (*un, une, des*) i partitivnog člana (*du, de la, des*). Taj je oblik na neki način polivalentan: on vodi do negativnog oblika i kombiniranog oblika zato što se kombinira s drugim, često predikativnim riječima (***de belles*** *pommes – lijepe jabuke*, ***beaucoup de*** *chevaux – puno konja*, *un* ***verre d'****eau – časa vode* itd.). Tamo gdje više nema mogućnosti tih kombinacija, član *de* ponovo ima svojstvo prijedloga *de* koji stvara druge mehanizme, odnosno druge sintaktičke principe: *un chien* ***de*** *chasse – lovački pas, l'industrie* ***de*** *France – industrija Francuske , un enfant beau* ***de*** *visage – dijete lijepog lica, etre couvert* ***de*** *sang – biti prekriven krvlju* itd.", prijevod M. P.).

Doquin de Saint Preux (2008) upravo u primjerima negacije formu *de* naziva *jednostavnim partitivnim članom*[79].

Ima i autora, kao primjerice Moignet (1981: 147), koji smatraju da se pokazni ili posvojni determinant mogu također nazvati članom (*l'article démonstratif*, *l'article possessif*) jer su i oni aktualizatori imenice. Ipak nadodaje:

> I jedan i drugi imaju manju semantičku širinu od ekstenzije kakvu posjeduje član te predstavljaju samo dio ekstenziteta samog člana *le*, preciznije, onaj početni dio koji ne ide daleko (dalje) u smjeru generalizacije (općenitosti). Naime, ovi članovi nose u svojoj semantezi jedan element koji, u svom toku, zaustavlja pokret generalizacije. (Moignet 1981: 148, prijevod M.P.)[80]

S obzirom na dosad navedena teorijska razmatranja o članu, možemo utvrditi da francuski jezik uistinu poznaje napredniji sustav člana nego što to poznaju ostali romanski jezici. O diskutabilnim nijansama u vezi njihovih termina, vrijednosti i samom broju (postoji li neodređeni ili partitivni član, komu pripada množina *des*, postoji li nulti član i sl.) ovdje se ne mogu donositi zaključci jer, oslanjajući se na, između ostalog, dugu i plodnu tradiciju provedenih istraživanja, o članu se u francuskome jeziku ne može više puno, odnosno, gotovo ništa novoga reći.

2.5.4. Mogući ekvivalenti članu u hrvatskome jeziku

O članu u hrvatskom jeziku, odnosno načinima izražavanja kategorije neodređenosti i određenosti, u posljednje vrijeme svjedoče radovi brojnih hrvatskih lingvista (Kordić 1992, Silić

[79] „(...) l'article partitif ne peut pas exprimer une quantité nulle par sa condition. Le français exprime l'absence de quantité par l'inverseur d'extension *de* seul : *je n'ai pas de voiture*/*je ne mange pas de viande*. L'expression de cette absence de quantité est aidée par la négation même. La négation ne permet pas la formation du partitif car elle exprime déjà une quantité nulle ou une absence de quantité. L'inverseur *de* s' 'attaque' alors à l'extension III de l'article zéro et exprime une anti-extension. *De* devient une sorte d' 'article partitif simple'." (Doquin de Saint Preux 2008: 59, „(…) partitivni član, po svojoj vrijednosti, ne može ni u kojem slučaju izražavati količinu. Francuski jezik izražava odsustvo količine prijedlogom *de*, tzv. 'preokretačem procesa ekstenzije': *je n'ai pas de voiture*/*je ne mange pas de viande* (*nemam automobil/ne jedem meso*). Izražavanju odsutnosti količine pomaže i sama negacija. Ona ne omogućava formiranje partitiva budući da već izražava nultu količinu ili njeno nepostojanje. *De* sada 'pripada' ekstenziji III nultog člana (v. graf 5, op.a.) te izražava anti-ekstenziju. Tako postaje neka vrsta 'jednostavnog partitivnog člana'", prijevod M. P.).

[80] „Ils ont, l'un et l'autre, une extension sémantique moindre que celle de l'article d'extensité et ne correspondent qu'à une partie du domaine du seul article extensif *le*, plus précisément, à la partie initiale où il ne va pas loin en direction de la généralité. En effet, ces articles portent dans leur sémantèse un élément qui arrête en son cours la cinèse de généralisation."

2000, Pranjković 2000, Šarić 2002, Marković 2002, Znika 2005 i dr.). Iako je prema većini hrvatskih gramatičara navedena kategorija najviše zastupljena kod pridjevskog vida i njegova neodređenog ili određenog oblika, navedeni lingvisti uviđaju razne druge načine izražavanja neodređenosti i određenosti u hrvatskome jeziku među kojima neki slove za prave ekvivalente članu – od brojevnog pridjeva (Raguž 1977), odnosno pridjevskog atributa (Katičić 1986) *jedan*, pokaznih zamjenica *taj, ovaj, onaj*, padežnog sustava, redoslijeda riječi, pridjevskog ili glagolskog vida do fizičke odsutnosti gramatičkog sredstva ispred hrvatske imenice koja ne mora dokidati njegovu funkciju (aluzija na nulti član).

Kontrastivna analiza francuskog i hrvatskog jezika s obzirom na član i neke njegove moguće ekvivalente do sada je u manjoj ili većoj mjeri provedena od strane nekolicine lingvista[81] među kojima se ističe Bajrić (1997, 2006) koji, na osnovi zaključaka do kojih dolazi, hrvatski jezik svrstava u grupu jezika u kojima postoji ili bi mogao postojati *l'article naissant* (član *u nastajanju*), te Bikić-Carić (2008), čija disertacija obiluje primjerima člana iz romana 20. stoljeća u francuskom i rumunjskom jeziku te njegovih hrvatskih ekvivalenata u računalnom usporednom korpusu[82].

Marković (2002: 144) također kaže da „ono čega je u jeziku malo – kažu, a i zdrav razum tako sugerira – ili nestaje ili se razvija. Ostaje nam onda tek da konstatiramo stanje". Dakle, ili problem biva riješen nekim drugim oblikom (Guillaume bi vjerojatno kazao ne toliko odgovarajućim) ili problem u danom jeziku još nije (dovoljno dobro) postavljen (Marković 2002: 116). Složili bismo se.

Silić (2000) pak podvlači drastičnu mjeru i izjavljuje kako hrvatski ima član. On ga vidi ponajprije u brojevnom pridjevu/pridjevskom atributu *jedan* kao ekvivalentu neodređenom članu, te u manjoj mjeri demonstrativu kao ekvivalentu određenome, zatim opreci između akuzativa i genitiva, redoslijedu riječi i glagolskom vidu. Time potvrđuje, kao što ga citira Šarić

[81] Ova lingvistička grana tako pridonosi i deskriptivnoj lingvistici otkrivajući kroz svoja istraživanja i neke karakteristike jezika na koje se ne bi ni obratila pozornost da se nisu usporedili s drugim jezikom, bilo genetski srodnim ili ne.

[82] Istraživanje Bikić-Carić (2008, doktorska disertacija) ima značaja za ovo istraživanje jer se u radu mogao pronaći zavidan popis konzultiranih djela te odličan pregled djela francuskih i hrvatskih lingvista koji su se bavili istom/sličnom problematikom. Bikić-Carić je tako započela od samog lingvističkog pregleda kontrastivne lingvistike i člana općenito, a preko odjeljaka o romanskim i slavenskim jezicima, središnji dio rada posvetila hrvatskom jeziku s posebnim naglaskom na moguće ekvivalente članu i usporedbom hrvatskog, francuskog i rumunjskog jezika s obzirom na član te je sve potkrijepila obradom računalnog usporednog korpusa u kojem iznosi i objašnjava dobivene rezultate relevantne i za ovaj rad. Konačno, u posljednjem odjeljku, navodi moguće primjene rezultata usporedbe (primjerice, osmišljavanje CD ROM-a (danas u nekom suvremenijem obliku, op.a.) za pomoć studentima francuskog jezika u svladavanju člana).

(2002: 161), da hrvatski, kao sintetički jezik, pribjegava analitičkim sredstvima u izražavanju nekih sadržaja, pa i onda kada to nije *sustavno*, tj. kad neodređeni član postoji bez svojega određenoga parnjaka, kao što je to katkad u hrvatskome. Na istom mjestu citira njegovu rečenicu: „Članom se ne utvrđuje količina predmeta (dakle nije kvantifikator) ni svojstvo predmeta (dakle nije ni kvalifikator), nego se njime neaktualizirani jezični svijet aktualizira (dakle je aktualizator)". Takva njegova funkcija može se pronaći i u hrvatskom. Naime, prema Silićevu mišljenju (1992-1993) fizička odsutnost gramatičkoga sredstva ne mora dokidati njegovu funkciju. Postavlja se onda i pitanje – može li se tome pribrojiti i nulti član?

2.5.4.1. *Jedan* kao ekvivalent neodređenom članu

Ovaj odjeljak započinje samom definicijom izraza *jedan*. Kao što je već navedeno, neki ga, s obzirom na njegovu funkciju, nazivaju *brojevnim pridjevom* (Raguž 1997)[83], neki *pridjevskim atributom* (Katičić 1986), neki *neodređenom zamjenicom* u značenju *neki, netko, isti* (Barić 1997[84]), neki običnim *brojem*, a neki već *neodređenim članom* (Ivić 1971[85], Silić 2000, Šarić 2002, Marković 2002[86]). Tome svjedoči i Ćosić (1985: 55): „Problem broja kao morfološke kategorije otkriva njegova klasifikacija u gramatikama koje ga tretiraju veoma različito s obzirom na njegovu kategorijalnu pripadnost, tj. kao vrstu riječi. Neke ga smatraju pridjevom, a neke posebnom vrstom riječi".

Izdvojili bismo izraz *broj*. U nekim se situacijama, kako to navodi Bikić-Carić (2008: 134), element *jedan* „ne upotrebljava u opreci prema nekom drugom broju" te je jasno da se značajno udaljava od gramatičke kategorije broja. U svojoj funkciji i semantičkim značenjima posjeduje svojstva koja se inače pridodaju neodređenom članu. Primjerice, „u rečenici *Na*

[83] „Brojevni pridjev *jedan* (*jedna*,*jedno* itd.) dolazi kao atribut i kad nema brojčanu vrijednost, tj. kad ima vrijednost neodređenoga člana uz imenice koje imaju općenit karakter [...] : *Jutros sam sreo jednoga čovjeka*; *Na ulazu u prodavaonicu pala je jedna žena.*" (Raguž, 1997: 353)

[84] Među gramatikama hrvatskog jezika rijetke su one u koje su autori uvrstili i element *jedan*, a da ga pritom ne smatraju samo brojem. Ova je gramatika stoga zanimljiva jer taj jezični element smješta i u neodređene zamjenice u značenju *neki, netko* ili *isti*, što ga približava značenju neodređenog člana.

[85] Element (ona ga naziva leksemom) *jedan* Ivić (1971) među prvima uspoređuje s neodređenim članom.

[86] Marković u svom radu traži teorijske temelje jezičnoj i misaonoj kategoriji neodređenosti/određenosti, oslanjajući se uvelike na Guillaumeovu teoriju. Budući da je navedena kategorija u hrvatskom jeziku najčešće povezana s neodređenim i određenim oblikom pridjeva, Marković promatra njihovo značenje i ulogu te primjećuje malu razlikovnost tih dvaju pridjevskih oblika u uporabi. Obrađuje i druge načine izricanja te kategorije, među ostalim, i član (koji se usuđuje tako i nazvati).

vratima je stajala jedna žena, vjerojatnije je da bismo to mogli shvatiti prije kao *Na vratima je stajala jedna žena, a ne muškarac*, a ne kao *Na vratima je stajala jedna žena, a ne dvije*), broj se u značenju približava neodređenoj zamjenici, ili, po terminologiji koju u ovom tekstu primjenjujemo, neodređenom determinantu (*Na vratima je stajala neka žena*). Stoga smatramo da *jedan* nije samo broj, nego i neodređeni determinant" (Bikić-Carić 2008: 134). Slične primjere navodi i Bajrić (2006: 104). Prijevod rečenice *J'ai rencontré un homme ce matin* na hrvatskom bi glasio: *Jutros sam sreo jednoga čovjeka*; ili *Dans le restaurant se trouvent les répresentants d'un parti politique*, čiji prijevod glasi *U restoranu su predstavnici jedne političke stranke*. U govornom će se jeziku rijetko moći čuti navedeni primjeri rečenica bez uporabe elementa *jedan* (recimo, *To je jedna krasna žena*). Bikić-Carić je, istražujući korpus (razna književna djela), primijetila kako to nije rijedak slučaj ni u pisanom obliku izražavanja, no ipak se najčešće radi o prijevodima. Pritom se korištenje navedenog mogućeg ekvivalenta članu može pridodati i „utjecaju stranih jezika" (Maretić kod Ćosić 1985: 66).

Slična se pojava može primijetiti kada se u uzvicima (ponajviše uvredama) pridoda element *jedan* koji i tu ima vrijednost neodređenog člana kakvu imaju jezici koji ga posjeduju: *Ti si jedan [običan] lopov!* (*Tu es un voleur!*) primjer je koji navodi Mršić (2004: 94) i konstatira kako je semantička vrijednost posljednjeg determinatora imenice odnos jednakost-sličnost, ali i izdvajanje.

Dok se procesom kvalifikacije otvara put k procesu identifikacije, procesom kvantifikacije ide se u obrnutom smjeru. Stoga je razumljivo da se u francuskome jeziku odsustvo identifikacije obilježava neodređenim članom koji u većini jezika ima porijeklo u broju *jedan* (usp. Mikeš et al. 1972: 20). Primjećuje se dakle da čak i hrvatski, kao sintetički jezik, ponekad pribjegava analitičkim sredstvima u izražavanju nekih sadržaja, pa onda i kada to nije *sustavno*, tj. kad neodređeni član postoji bez svojega određenoga parnjaka. Ćosić (1985) primjećuje kako se broj u gramatikama tretira vrlo različito s obzirom na njegovu kategorijalnu pripadnost te u radu iz 1985. godine navodi kako hrvatski jezik polako stvara svoj neodređeni član pod njegovim oblikom.

Šarić[87] (2002: 200) nadodaje jedinicu *neki*. Ona, uz „jedninsku imenicu koja označuje apstraktno ili konkretno, živo ili neživo, funkcionira kao neodređeni član koji je istoznačan i

[87] Knjiga Ljiljane Šarić jedna od prvih istražuje pojam kvantifikacije u hrvatskom jeziku. Ona je do sada primarno bila predmet proučavanja logike i filozofije, a s ovim se djelom dokazuje kako je zanimanje za nju pokazala i

zamjenjiv jedinicom *jedan*[88]", što se može vidjeti iz primjera: *Priča kazuje da je neki čovjek o svom novcu podigao prelijepu crkvu..., Otprije se znalo da neki kroz takve obruče vide zmiju i cvijeće, neki zmiju bez cvijeća, a neki da ne vide ništa*. Posljednji primjer prikazuje kontekst u kojem se pojavljuje nekoliko jedinica *neki*, iz cjeline se nekoga skupa izdvajaju njegovi neodređeni podskupovi te se suprotstavljaju čestom formulom *neki..., a neki...* Nadalje, Šarić (2002: 201) navodi kako je „jedinica *neki* zamjenjiva i množinskim oblikom od *jedan* (*jedni*) kad određuje brojive imenice, na primjer: *Neki* su ljudi razgovarali s mojim ocem. (*Jedni* su ljudi razgovarali s mojim ocem.)".

Isto primjećuje i Bajrić (usp. 2006: 106): *Došli su jedni ljudi* (*Des hommes sont venus*); *Uzmi jedne čarape !* (*Prends des chaussettes*); *Jedna pisma stoje na stolu* (*Des lettres sont posées sur la table*) itd. gdje element (član) *jedan* posjeduje i množinu. „Međutim, uporaba člana-broja (*nom-article*) puno je rjeđa u množini nego u jednini" (*isto*, prijevod M.P.)[89].

Još jedan kuriozitet čini postponiran član. Bajrić (*isto*: 109) navodi kako je element *jedan* u rečenici koju navodi za primjer (*Stoko jedna!*) postponiran. Takva je formulacija u hrvatskom jeziku moguća zbog jače izražajne vrijednosti. Isto se događa u primjerima: *To je čudo jedno!* (*C'est incroyable!*); *Bože moj!* (postponiran posvojni pridjev, kao u talijanskom *Dio mio!* itd. (usp. Bajrić 2006: 109). Kao što se vidi iz primjera *Mon Dieu!*, u francuskom je takva formulacija nemoguća.

„Neki jezik potencijalno ima član od trenutka kad je sposoban različitim znakovima razlučiti ta dva kreta" (Guillaume kod Marković 2002: 129-130). Marković ističe kako se to događa s elementom *jedan*. „I on se ponaša dvojako. Dok je broj, on je činjenica leksika. Oslabljujući svoju *brojevnost*, lišavajući se svoje leksičke semantike broja, postaje on i gramatičkom činjenicom. Govori se ustvari o dva sadržaja s istim izrazom. Dobivši tako novo,

---

lingvistika. Autorica tako u jednom od poglavlja govori o determinantima i kvantifikatorima koji se u gramatikama hrvatskoga jezika navode i obrađuju pod različitim vrstama riječi, a izraze za količinske odnose pokušava, među ostalim, povezati i s problematikom neodređenosti i određenosti. Citirajući Silića, slaže se s njim u nazivlju elementa *jedan* (neodređeni član – aktualizator), nadodaje mu istoznačan i zamjenjiv element *neki* (str. 200) te potkrjepljuje primjerima i za njihov množinski oblik (*jedni*/*neki*).

[88] Jedinice *jedan* i *neki* nisu sinonimi u punom značenju i nisu zamjenjivi u svim kontekstima. Uzmu li se za primjer rečenice *Neki njegov prijatelj se oženio* i *Jedan njegov prijatelj se oženio,* jezični nas osjećaj upućuje na to da upotrijebimo sintagmu *neki njegov prijatelj* kada nam ta osoba nije poznata, dok ćemo sintagmu *jedan njegov prijatelj* upotrijebiti kad tu osobu poznajemo, ali je ne želimo imenovati. Čini se da je imenica *prijatelj* uz jedinicu *jedan* pobliže definirana nego uz jedinicu *neki*. Ti bi se primjeri mogli primijeniti na radikalni binarni tenzor primijenjen na hrvatski jezik (v. poglavlje 2.5.4.3.) kao dokaz o postojanju više pozicija/presjeka (*saisies medianes*) u predjelu procesa partikularizacije u hrvatskom jeziku, što nam govori i o širini ekstenziteta hrvatske imenice, baš onako kako to i francuski izražava istim oblikom člana, ali s različitim konotacijama.

[89] „Toutefois, l'emploi de l'article-numéral s'avère beaucoup moins fréquent au pluriel qu'au singulier".

gramatičko značenje, *jedan* mijenja i kategoriju i postaje članom. Isto se događa i s demonstrativom *taj*."[90] Guillaume tako u *Principima teorijske lingvistike* (usp. 1988: 12) navodi kako su se kategorije opterećene drugim funkcijama u danom trenutku otresle one koja predstavlja prijelaz od imenice u potencijalnosti (*nom en puissance*) u imenicu u efektu (*nom en effet*), a posljedica tog rasterećenja bila je pronalazak kategorije člana.

Vjeruje se kako se upravo to događa i u hrvatskom jeziku. Potvrdu za takvo stanje dao je i Bajrić (2006: 100) navodeći neke karakteristike člana koje hrvatskom *neodređenom članu* idu u prilog:

1. sistematika jezika pokazala nam je da se neodređeni član rađa iz broja;
2. postoje i drugi jezici u kojima se razvio samo neodređeni član; takav je slučaj suvremenog turskog jezika i njegova člana *bir* koji istim izrazom funkcionira i kao broj;
3. na posljetku, bugarski je primjer slavenskog jezika koji je razvio kategoriju člana[91] (i njegova neodređenog i određenog oblika).

Ipak, u francuskom „govornik bira, svjesno ili ne, jedan od postojećih članova i time određuje ekstenzitet. U hrvatskom, govornik *diskontinuirano* upotrebljava član-broj *jedan* kad ima potrebu za većom partikularizacijom i udaljavanjem od virtualnog stanja imenice" (Bajrić 2006: 110, Bikić-Carić 2008: 135).

2.5.4.2. Ostali oblici izražavanja kategorije neodređenosti i određenosti

Glavni aktualizator imenice je determinant. U francuskom jeziku determinant je jedan od sastavnih elemenata nominalne sintagme. Štoviše, minimalna nominalna sintagma u francuskome sastavljena je upravo od determinanta i imenice koja dakle nikada nije sama (ova

[90] Zanimljivim se čini spomenuti sljedeće: prema Moguš et al. (1999: 19), *jedan* se na čestotnom popisu hrvatskih lema nalazi na visokom 28. mjestu, međutim, jedino s brojem kao oznakom vrste riječi. *Taj*, s druge strane, nalazi se još više, i to na 16. mjestu. Usporedbe radi, *the* (određeni član) je u engleskome na očekivanom 1. mjestu, *that* (pokazna zamjenica) na 28. mjestu, *a* (neodređeni član) na 5. mjestu, dok je *one* (broj) na 52. mjestu (prema Davies, Gardner 2010: 9, 11). Visoka pozicija elementa *jedan* mogla bi značiti da se ipak ne radi samo o broju kao vrsti riječi.

[91] „Doté d'un système d'article, le bulgare a perdu ses mécanismes casuels. Dans les autres langues slaves, c'est précisément l'inverse qui s'est produit" (Bajrić 2006: 100, „Razvivši sustav člana, bugarski je izgubio svoje padežne mehanizme. U ostalim slavenskim jezicima dogodilo se upravo suprotno", prijevod M. P.).

konstatacija isključuje vlastite imenice). On se slaže s imenicom u rodu i broju, ali njegova je najvažnija funkcija upravo aktualizacija imenice kojom joj omogućuje realizaciju u rečenici. U francuskom je to najčešće član koji predstavlja najočitiji znak kategorije neodređenosti i određenosti.

Za razliku od francuskoga, u hrvatskom jeziku kategorija „determinanti/determinatori[92]" nije zastupljena u određivanju imenica (iako se neki lingvisti za to zalažu – primjerice, Kordić 1992, Vukojević 1995, Frleta 2005[93], 2007, Bikić-Carić 2008, Belaj i Tanacković Faletar 2014, Zovko Dinković i Borucinsky 2016). U procesu aktualizacije, za prelazak iz virtualnog u ostvareno stanje, bliže određivanje imenica vrši se drugim sredstvima[94]. Stoga je minimalna nominalna sintagma u hrvatskome sastavljena od same imenice. Iako, kako navodi Bikić-Carić (2008: 162), imenica, čak i ako se ne vidi iz njezina oblika, može po svojoj vrijednosti biti određena. Određenost imenice uglavnom je jasna iz konteksta i to se navodi kao glavno *sredstvo* izražavanja navedene kategorije. O tome svjedoči i sljedeća izjava (Bikić-Carić 2008: 173): „Tamo gdje u francuskom imenica koja je poznata na temelju ko(n)teksta mora imati član, u rumunjskom, kao i u hrvatskom, ko(n)tekst je sasvim dovoljan pokazatelj poznatosti i imenici član nije potreban".

Kako to navode Mikeš et al. (usp. 1972: 9): onaj koji daje informaciju o onome što se u stvarnosti događa, postoji itd., može naznačiti neku od mnogobrojnih osobina predmeta, osobe, pojma. Tako, kada želi reći da „stol stoji u uglu sobe", on može reći i boju stola: *Zeleni stol stoji u uglu.* Hoće li spomenuti boju ili ne, ovisi o njegovoj namjeri. Ako odluči to učiniti, on je već aktualizirao imenicu *stol* i otvorio put k procesu identifikacije. Ako u danoj situaciji postoji samo jedan zeleni stol (a ostali su druge boje), nominalna sintagma može se identificirati uz pomoć odredbe *zelen*. U tom slučaju u francuskom jeziku upotrebljava se određeni član: *La table verte est dans le coin*. Međutim, ako onaj koji daje informaciju ne smatra da je potrebno identificirati *zeleni stol* (1) ili ne može to učiniti jer ga prvi put spominje u kontekstu (2), reći će:

[92] Predlažu se dva različita nazivlja *determinant* i *determinator*, no većina se zalaže za drugi pojam.
[93] Kako Frleta (2005: 72) navodi u svom radu: „od pojave determinanta u lingvistici (Bloomfield, 1933) pa do njegova ulaska u tradicionalne gramatike (Larousse, Grevisse), prošlo je dosta vremena". Ostaje nada da toliko vremena neće proći pri implementiranju takvih termina u gramatikama hrvatskog jezika.
[94] Među determinatorima koje smatraju funkcionalnom kategorijom (a koji su više gramatička nego leksička sredstva referencije), Belaj i Tanacković Faletar (2014: 139-153) navode posvojne pridjeve, pokazne zamjenice, određeni oblik pridjeva, nenaglašeni oblik neodređene zamjenice *neki* te leksem *jedan* (dva potonja s funkcijom neodređenih članova).

(1) U uglu stoji zeleni stol.
Dans le coin il y a une table verte.
(2) Jedan zeleni stol stoji u uglu.
Une table verte est dans le coin.

Bilo da se identifikacija potpuno zanemari, kao što je to slučaj u prvom primjeru, ili da do identifikacije ne može doći jer nominalna sintagma predstavlja neku novu informaciju, imenica *stol* je aktualizirana jer informacija koju pruža sintagma *zeleni stol* sadrži nešto što se ne odnosi na sve moguće stolove, tj. nešto što nije bitno za pojam stola (usp. *isto.*).

Iako je, u većini slučajeva, hrvatska imenica dovoljno određena sama od sebe (ili uz pomoć konteksta), možemo razlikovati i naglašenu i nenaglašenu formu identifikacije. Ona se vrši na taj način da se identifikacija nominalne sintagme označava demonstrativnom zamjenicom ili ostaje neoznačena (Cijelu sam večer pisala *pismo*/Cijelu sam večer pisala *to pismo*) (usp. Mikeš et al. 1972: 23). Imenica se tako pobliže označuje dopunom hrvatskog *ovaj* (*ova, ovo*), *taj* (*ta, to*), *onaj* (*ona, ono*) koji onda na sebe preuzima i člansku funkciju, iako, u većini slučajeva, ti demonstrativi nisu nužni za funkcioniranje imenice u rečenici jer je komunikacija dovoljno precizna i bez tih informacija. Neodređeni član (*jedan*) puno je prisutniji a funkciju određenoga većinom zauzima nula (usp. Marković 2002: 110). Međutim, uporaba takvih oblika može biti opravdana i u slučaju katafore: *J'ai rencontré un homme ce matin; l'homme a acheté le journal* čiji prijevod može glasiti *Jutros sam sreo jednoga čovjeka; taj je čovjek kupio novine*. Tada član poznaje uporabu kojom označava funkciju *dozivanja*, odnosno kojom evocira nešto već prije rečeno, što možemo vidjeti u Moignetovim (1981: 131) primjerima: *Elle a mis sa belle robe, la rouge; Son ancienne voiture était bleue, la nouvelle est verte* (*Odjenula je svoju lijepu suknju, onu crvenu*; *Njen stari auto bio je plav, ovaj (novi) je zelen*).[95]

U posljednjem se primjeru, umjesto *ovaj*, mogao upotrijebiti i samo pridjev *novi*. Taj određeni oblik pridjeva uvodi u malu raspravu o jedinoj kategoriji u hrvatskom jeziku koja

[95] „According to Trenkić (2004), demonstratives are not equivalents to a definite articles in articleless languages, but their function is to "make an already established reference in the discourse clear to the hearer" (Trenkić 2004: 1408). Therefore, Trenkić associates the closest link between demonstratives and a definite article in anaphoric contexts (Trenkić 2004: 1408)" (Ćulinović 2010: 11, „Prema Trenkić (2004), demonstrativi nisu ekvivalenti određenim članovima u jezicima koji ne poznaju član, već je njihova uloga učiniti već postojeću referencu što jasniju sugovorniku. Stoga Trenkić blisko povezuje demonstrative i određeni član u anaforičkim kontekstima", prijevod M.P.).

poznaje i formalnu razliku između neodređenosti i određenosti. Naime, u staroslavenskom i u suvremenim baltičkim jezicima javlja se ta primitivnija forma identifikacije nominalne sintagme, a radi se o pridjevskoj odredbi (usp. Mikeš et al. 1972: 21). Ona se očitava u razlici između neodređenog i određenog oblika pridjeva. Prisutna je i u suvremenom hrvatskom jeziku, primjerice: *Kupila sam* nov *šešir; moj* novi *šešir je na vješalici*. Neodređenim se pridjevom predmet kvalificira, utvrđuje se kakav je. Određenim se pridjevom predmet identificira, utvrđuje se koji je. Zato određeni pridjev može preuzeti u rečenici funkciju imenice: *Stari je dugo razmišljao*. To je poimeničeni pridjev (usp. Težak, Babić 2007: 117).

Pridjevi su morfološko sredstvo izricanja neodređenosti i određenosti imenice (doduše, samo onih uz koje stoji), i mogu se, prema Bikić-Carić (2008: 144), smatrati ekvivalentom članu. Međutim, usuđuje se, kako i sama kaže, reći da u suvremenom hrvatskom jeziku neodređeni i određeni oblici pridjeva uopće ne izražavaju određenost, odnosno neodređenost. Ona smatra, a ovdje se nažalost slažemo, kako se izvorni govornici hrvatskog jezika, upotrebljavajući neodređene i određene oblike pridjeva, zapravo ne izjašnjavaju o toj kategoriji. Osim što se u mnogim situacijama formalno i ne koriste odgovarajući oblici pridjeva, smatra da čak i tada kada se koriste (u pisanom jeziku), to nije zato što bi govornik želio izraziti neodređenost ili određenost na način kao što to čini, primjerice, ovjereni govornik francuskog jezika koji izabire hoće li reći *la maison* ili *une maison*, nego zato što je, u najboljem slučaju, dovoljno jezično obrazovan da bi bio svjestan kako pravila nalažu uporabu ovog ili onog oblika. I Marković (2002:131) zaključuje kako „pridjevski vid ne obavještava (Guillaumeov je glagol *renseigner sur*) o načinu na koji se ima misliti hrvatska imenica, ne u onom smislu u kojem bi to, npr. u jezicima s članom, obavještavao član".[96] Tako, recimo, *nov kaput* označava neki novi kaput koji primjerice trebamo kupiti. Ovjereni govornik hrvatskog jezika radije će reći *novi kaput* nemajući pri tome nimalo različito značenje u svojim mislima, a neodređenost će češće izraziti determinatorom *jedan*.[97] Otud i konstrukcija koju daje Marković – *jedan novi kaput*.[98]

[96] „Katušić, uspoređujući tekstove na hrvatskom i talijanskom, zapaža da određeni pridjev ne mora uvijek odgovarati određenom članu i obratno (*il bell'uliveto/lijep maslinik*)" (Bikić-Carić 2008: 153).

[97] Ili, recimo, primjer *Želim žuti kišobran/Želim žut kišobran*. U prvom primjeru imamo određen oblik pridjeva *žut* kojemu se dodaje sufiks *–i*, a koji nosi značenje određenog kišobrana, dakle ne crnog ili plavog, već žutog, najčešće vidljivog subjektu. Donji primjer trebao bi imati konotaciju nekog neodređenog kišobrana, također žutog, ali nikad prije viđenog ili spomenutog. Trebao, kaže se, jer u jeziku to nije dosljedno. Hrvatski govornik upotrijebit će određeni oblik pridjeva, a kako bi se udaljio od njegove identifikacije, dodat će element *jedan*. Sufiks *–i* u tom slučaju gubi svoj referencijalni značaj.

[98] Marija Znika u svom radu *Kategorija određenosti i predikatno ime* (2006) obrađuje imeničku kategoriju određenosti kojoj je pridjevni vid gramatikalizirano sredstvo izricanja. Kako i sama navodi u sažetku, u radu se

Ima međutim pridjeva koji nemaju određenoga oblika (pridjevi na *-ov, -ev, -iv, -ovljev, -evljev*: *Marinkovićev, Krležin, bratovljev*) i pridjeva koji nemaju neodređenoga oblika (pridjevi na *-ski, -j-i, -nji, -inji, -šnji, -ašnji*: *školski, mišji, djetinji, jučerašnji*) (usp. Silić, Pranjković 2007: 134-135). Težak i Babić (2007: 117) navode i kako u predikatnoj službi pridjev mora biti u neodređenom obliku (*Zašto si tako uzbuđen?/Ostao je zatečen.*). Ova činjenica tim više svjedoči kako paradigma neodređeni i određeni pridjev nikako ne može biti ekvivalent neodređenom, odnosno određenom članu.

Što se tiče mjesta pridjeva u rečenici, on se kao element nominalne sintagme u stilskom neutralnom redu riječi upotrebljava po pravilu ispred imenice, npr. *dobri ljudi*, dok se pridjev kao desni atribut upotrebljava rjeđe, npr. *strijela Božja*, ili u ustaljenim izrazima poput *Aleksandar Veliki*. Mjesto pridjeva uz imenicu u hrvatskom jeziku nikako ne utječe na promjenu značenja sintagme kao što je ponekad to slučaj u francuskome (*un grand homme* – velik, čestit čovjek, *un homme grand* – fizički velik čovjek).

Određivanje gramatičkog broja, tj. razlika između jednine i množine nominalne sintagme, kao jedan od vidova kvantifikacije, obavezno je u nekim jezicima, kao na primjer u hrvatskome, engleskome ili francuskome (Petar je napisao *pismo*/*pisma*.) (Mikeš et al. 1972: 20). Ona se očituje i u opreci između akuzativa i genitiva, gdje genitiv ne označava samo neodređenost, nego i partitivnost. Tako će (prema Pranjkoviću kod Marković 2002: 127) genitiv izražavati neodređenost imeničkoga pojma (*dodati kruha, on ne čita pisma/pisama*), akuzativ pak određenost (*dodati kruh, on ne čita pismo/pisma*). Bikić-Carić (2008: 213) je zanimljivo uočila kako u hrvatskome ekvivalent partitivnom članu nije uvijek partitivni genitiv, čak ni kad bi to mogao biti (*j'achète de la farine – kupujem brašno*).[99]

Što se tiče vlastitih imena, znamo kako ona u pravilu stoje sama čak i u jezicima u kojima je član, odnosno determinant, *vječni pratioc* imenice (uz iznimke u nekim zemljopisnim nazivima ili nazivima ustanova i sl.). Međutim, u svrhu identifikacije, odnosno stilskog naglašavanja, do takve situacije može doći i u hrvatskom jeziku: *Vidjela sam Filipa. Kojeg*

---

dolazi do zaključka kako je pogrešno zaključivati iz samoga oblika pridjeva o njegovoj neodređenosti ili određenosti jer se o toj gramatičkoj kategoriji, pa i o oblicima kojima se ona može izraziti, može govoriti samo u vezi s imenicom. Ova činjenica donekle potvrđuje, usporedno i s mišljenjem Bikić-Carić (2008), kako se govornici hrvatskog jezika, upotrebljavajući neodređene i određene oblike pridjeva, zapravo ne izjašnjavaju o toj kategoriji.

[99] Bikić-Carić (2008) je, analizirajući svoj korpus, u konačnici zaključila kako je najčešća pojava u hrvatskom nulti ekvivalent svim postojećim oblicima člana (i u francuskom i u rumunjskom jeziku).

Filipa? ONOG Filipa! (fr. *J'ai vu Phillippe. Quel Phillippe? LE Phillippe!*, engl. *I saw Philip. Which Philip? THE Philip!*).

Iako je neodređenost i određenost osobina imenice, neki lingvisti smatraju da je moguće uočiti vezu između te kategorije i glagolskog vida. „Naime, svršeni ili nesvršeni glagolski vid u slavenskim jezicima, pa tako i u hrvatskome, izražava pogled na radnju s obzirom na to, pojednostavljeno, je li bitniji rezultat ili trajanje." Tu Bikić-Carić navodi i primjere (2008: 143) *Sutra ću pisati pismo. – Demain j'écrirai une lettre; Sutra ću napisati pismo. – Demain j'aurai écrit la lettre*. Marković (2002: 128) također tvrdi kako glagolski aspekt može na neki način biti povezan s neodređenošću/određenošću imeničkoga pojma, ali sam ga ne može determinirati.

Kao posljednja od značajki determiniranosti, a veoma važnu u svjetlu tipologije jezikâ, ovdje se navodi problematika koja se očituje na razini rečenice. Kako je prije navedeno, riječi se u rečenicu uvrštavaju po pravilima slaganja (stilski neobilježen red riječi). Kad se kaže da je red riječi slobodan, tada se misli s gramatičkoga gledišta. Drugačije je sa stilskoga i obavijesnoga, jer tada red riječi ovisi o tome što se želi naglasiti, i konkretnoga konteksta u kojem je rečenica upotrijebljena (usp. Težak, Babić 2007: 283-285). Upravo se zato izricanje kategorije neodređenosti i određenosti može iščitati i iz reda riječi u hrvatskome jeziku u kojem tema i rema mogu zamijeniti mjesto što znači osobitu istaknutost reme (a što je u francuskom nemoguće). To ponovno upućuje na anaforičnost i kataforičnost koje su u romanskim jezicima jedna od funkcija neodređenog i određenog člana. Zanimljivi su primjeri koje navodi Bikić-Carić (2008: 142):

> Na stolu je *knjiga*. – *Un livre* est sur la table.
> *Knjiga* je na stolu. – *Le livre* est sur la table.[100]
> Na vratima se pojavio *mladić*. – *Un jeune homme* s'est présenté à la porte.
> *Mladić* je rekao svoje ime. – *Le jeune homme* a dit son nom.

Iz tih primjera i njihovih prijevoda na francuski, kako navodi autorica, očito je da se u hrvatskom jeziku upotrebljavaju iste riječi (*knjiga, mladić*), ali na različitim pozicijama u rečenici (katafora na kraju rečenice, anafora na početku). S druge strane, na francuskom je pozicija riječi ista, ali se mijenja član (*un livre/un jeune homme, le livre/le jeune homme*). U francuskom je redoslijed riječi puno stroži nego u jeziku koji je očuvao deklinacije. Kao što je poznato, pojava člana često

[100] U hrvatskom je jeziku prirodniji raspored teme u prvom dijelu rečenice, kojoj potom slijedi rema. Tema odgovara određenom članu, a rema neodređenom članu u jezicima koji imaju član (usp. Trenkić 2004, kod Ćulinović 2010: 10).

se povezuje upravo s gubljenjem deklinacije (iako ima jezika koji posjeduju i član i deklinacije – primjerice, njemački) jer se u jezicima koji su izgubili deklinaciju redoslijed riječi morao uglavnom ustaliti s obzirom na to da se funkcije u rečenici nisu više mogle razlikovati pomoću padeža. Stoga, red riječi u rečenici u hrvatskom jeziku ipak je više stilska obilježba. Kako kaže Pranjković (2000: 347) : „Smatramo da ne možemo tvrditi da je izostanak prepoznavanja značenjske razlike pogreška, već mislimo da red riječi u rečenici u hrvatskom prije svega donosi stilsku razliku". Marković (2002) uviđa istu problematiku na primjeru *Brod je uplovio u luku*/*U luku je uplovio brod*, kao i Nigoević i Tonkić (2010: 353) u usporedbi s talijanskim jezikom i primjerima:

Dječak voli Anu. – *Il ragazzo ama Anna*.
Anu voli dječak. – *Un ragazzo ama Anna*.

Konačno, u ovom se radu slažemo s činjenicom da nepostojanje fizičkog izraza neodređenosti i određenosti ne mora nužno značiti nepostojanje te kategorije. Uostalom, Bajrić (2006: 105) nudi i malo opravdanje za takvu situaciju: „(…) nemogućnost (trajnog prisustva) elementa *jedan* leži u 'snažnoj odsutnosti' bilo kojeg jezičnog oblika ispred (hrvatske, op.a.) imenice" (prijevod M.P.)[101]. Postavlja se dakle pitanje: jesu li, u hrvatskome, sve iznimke na koje nailazimo analizirajući zadanu literaturu determinirane nultim članom? Ipak, hrvatski jezik još uvijek kategoriju neodređenosti i određenosti izražava višenačinsko: „i semantički i morfološki i sintaktički" (Marković 2002: 136).

Neke su kategorije u jeziku više ili manje vidljive, odnosno više ili manje morfološki izražene, kadikad skrivene (kada se govori o skrivenoj morfologiji, *morphologie cachée*). Kardinalno lice, svojstveno imenici (*personne cardinale*), dobar je primjer skrivene morfologije (ona se u francuskome očituje kada imenici prethodi član *le, la, les*). Da bi se shvatila i analizirala skrivena ili nešto drugačija morfologija, općenito je korisno proučavati morfeme koji joj odgovaraju u drugim jezicima, a u kojima je ona potpuno eksplicitna. Jednom otkrivena skrivena morfologija pomaže boljem razumijevanju razloga postojanja nekog određenog morfema u jezicima koji ga posjeduju (usp. Cervoni 1991: 88-89).

[101] „(…) l'impossibilité de numéral *jedan* est contenue dans une 'forte absence' de toute forme linguistique devant le nom."

Tipološke razlike tako pokazuju kako se funkcija koju inače u francuskome ima neodređeni ili određeni član, u hrvatskome nadomjestila nekim drugim gramatičkim sredstvom. A zapravo bi stvar mogla biti i obrnuta. Nedostatak nekih gramatičkih sredstava u francuskome, u odnosu na hrvatski, svjedoči o širokoj uporabi članova. Za usporedbu: evocirajući teoriju člana putem kontrastivne analize talijanskog i francuskog jezika, Rocchetti (1987) uspoređuje latinski, jezik koji je, kao predak, funkcionirao bez člana, te suvremene inačice spomenutih romanskih jezika. Riječ u latinskom jeziku sama za sebe nije označavala mnogo sve dok je se nije stavilo u neki kontekst ili joj je pridodan kakav genitivni ili dativni nastavak i sl.[102] Latinska je imenica stoga mnogo složenija od romanske: romanski jezici teže izvan imenice izraziti sve formalne implikacije koje je latinska imenica sadržavala u sebi. Time se objašnjava nastanak ili razvoj prijedloga, članova itd. (usp. *isto*).

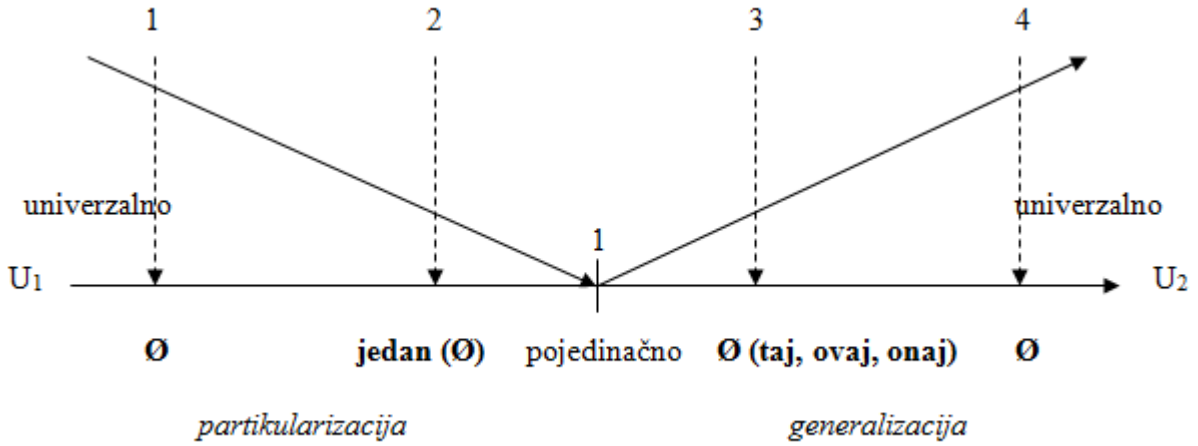
2.5.4.3. Radikalni binarni tenzor primijenjen na član u hrvatskom jeziku

Veličina Guillaumeove psihosistematike ogleda se i u tome što se gore navedena shema može primijeniti „na sve što u jeziku predstavlja gramatičku stranu", dajući joj tako „dimenziju eksplikativnog modela jezika" (Ćosić u pogovoru Guillaumea 1988: 189). Tako ju je, primjerice, i sam Guillaume djelomično primijenio na glagolski sustav u francuskom jeziku, a ovdje će se isto pokušati s elementima koji u hrvatskom imaju vrijednost člana.

U radu iz 2013. godine[103] radikalni binarni tenzor primijenjen je na do sada navedene pojave u hrvatskom jeziku. On bi izgledao ovako (usp. Kuzmanić (Pivčević), Frleta 2013: 155):

[102] „Ainsi, le mot latin est avant tout un mot de discours. Il n'existe dans la langue, le plus souvent, qu'à l'état réduit, sous forme d'une racine verbale (…), accompagné des éléments nécessaires pour composer, par dérivation, les mots dont le discuors a besoin (préfixes, suffixes, désinences casuelles, etc.). (…) Le latin construit en effet son discours comme on construit habituellement sa maison: la langue lui offre des mots (= des briques, pierres, tuiles, etc.) qu'il doit assembler durant le discours (= temps de construction de la maison) grâce à des mots outils (= le ciment). Tout se passe comme si l'esprit humain, voulant prévoir le discours dans toute sa variété et afin de diminuer l'effort au moment de la réalisation, avait préparé tous les matériaux propres à permettre n'importe quelle construction à venir" (Rocchetti 1987: 109-110, „Tako je latinska riječ prije svega riječ diskursa. Najčešće ne postoji u jeziku, osim kada je u svom skraćenom obliku glagolske osnove (…) popraćene elementima potrebnima za formiranje riječi koje zahtjeva diskurs (prefiksi, sufiksi, padežni nastavci itd.). (…) Latinski jezik stvara svoj diskurs kao što se obično gradi kuća: jezik mu nudi riječi (= cigle, kamenja, crijepove itd.) koje se povezuju u diskursu (= vrijeme potrebno za izgradnju kuće) zahvaljujući korisnim riječima (= cement). Sve se odvija kao da je ljudski duh, želeći predvidjeti govor u svoj svojoj različitosti i s ciljem smanjenja napora u trenutku realizacije, pripremio sve materijale koji bi mu omogućili bilo kakvu buduću izgradnju", prijevod M. P.).

[103] Ovdje se preuzimaju navodi iz rada koji je objavljen 2013. godine u koautorstvu s Tomislavom Frletom.



Graf 6. Radikalni binarni tenzor primijenjen na hrvatski jezik[104]

1) Prvoj bi poziciji odgovarao primjer *Dijete se voli igrati*. Imenica ima opće značenje te joj nije potrebno dodavati nikakav fizički element kako bi je se pobliže determiniralo. Parafrazira se, kao i u francuskoj verziji, zamjenicom *bilo koji* (*Bilo koje dijete voli se igrati*).
2) U drugoj poziciji imenica kojoj prethodi element *jedan* ima neodređeno, odnosno nedefinirano ali konkretno značenje – *Jedno (neko) dijete igra se u vrtu.* Ostane li samo *Dijete se igra u vrtu*, imenica *dijete* vjerojatno je previše određena (identificirana) (izrekne li govornik svom sugovorniku ovakvu rečenicu, podrazumijeva se da je to dijete već bilo predmetom njihova razgovora ili je oku vidljivo), stoga joj se, većinom u razgovornom jeziku, predmeće element *jedan* (ili *neki*).
3) Trećoj poziciji odgovara upravo posljednji spomenuti primjer – *Dijete se igra u vrtu*. Imenica je već dovoljno identificirana, stoga joj se ponekad čak i nepotrebno predmeće zamjenica *taj* koja uistinu rijetko preuzima značenje kakvo nosi određeni član u francuskom jeziku. Želi li se posebno naglasiti, upotrijebit će se *To dijete igra se u vrtu*, no isto je moguće i s francuskim jezikom – *Cet enfant joue dans le jardin*.

[104] Uz ovu shemu mogao bi se navesti i primjer za središnju poziciju, iako je pojedinačno značenje jasno i jednako u svim jezicima (ne radi se o članu, već o broju). Ipak, ovdje se htjela naglasiti mogućnost njegova izražavanja u konkretnom primjeru – *Jedno dijete se igra* (a ne dva djeteta). Vjerojatno bi za ovaj primjer, gdje *jedan* ima vrijednost broja, govornik još nešto nadodao, primjerice *Samo* jedno dijete se igra ili jednostavno *Jedno* dijete se igra, ali s naglaskom na prvoj riječi, kako bi se očitovala razlika u značenju između ove i prijašnje (druge) pozicije.

4) Primjer za posljednju poziciju bio bi identičan primjeru iz prve pozicije – *Dijete se voli igrati*. Oba imaju univerzalno značenje, samo nijansa prvotne i konačne verzije toga značenja u hrvatskom jedva da se primijeti, dok je to u francuskom ipak slučaj s *un* i *le*. Do generalizacije je došlo i u hrvatskom jeziku, samo je ovdje hrvatska imenica uvijek sama (odnosno, prethodi joj nulti član). Moglo bi ju se parafrazirati sa *svaki – Svako dijete voli se igrati*.

Iz ove male analize zaključuje se kako hrvatski uistinu nije potpuno lišen sustava člana te da barem poznaje pravi ekvivalent neodređenom članu. Hrvatski član nalazi se upravo između druge i središnje pozicije.

2.5.4.4. Primjeri iz korpusa/svakodnevnog života

Analizom korpusa nekih francuskih romana i njihova prijevoda (usp. dijelom Kuzmanić (Pivčević), Frleta 2003: 156-157), te jezične činjenice mogle su se samo potvrditi:

Neodređeni član

1. francuski: *Il était une fois* un petit prince *qui habitait une planète à peine plus grande que lui…* (*Le petit prince*, str. 24)
   hrvatski: *Bijaše jednom* jedan mali princ *koji je živio na planetu tek nešto većem od njega…* (*Mali princ* 2015, str. 18)
2. francuski: ... *Julien Sorel, fils* d'un charpentier. (*Le rouge et le noir*, str. 148)
   hrvatski: ... *Julien Sorel, sin* jednog tesara. (*Crveno i crno*, str. 115)
3. francuski: *Et quand je me suis réveillé, j'étais tassé contre* un militaire... (*L'étranger*, str. 10)
   hrvatski: *A kad sam se probudio, bio sam naslonjen na* nekog vojnika...(*Stranac*, str. 8)
4. francuski: *Au loin, sur la plage*, une jolie dame *m'appelait.* (*99F*, str. 17-18)
   hrvatski: *U daljini na plaži dozivala me* neka zgodna žena. (*129,99 kn*, str. 13)

U prva dva primjera element *jedan* ima isto značenje kao neodređeni član u francuskome (*jedan mali princ/jednog tesara*). Vidi se razlika u determinaciji između primjera *jedan mali princ/jednog tesara* i *nekog vojnika/neka crna žena* (*jedan* vs. *neki*). Radi se upravo o nekoj drugoj poziciji između druge i one središnje.

Slično se primjećuje u sljedećem primjeru gdje se francuski neodređeni član prevodi oblikom *kakva* (u značenju *neka/nekakva*):

5. francuski: *Michel écoutait le vieil homme parler de l'émancipation des travailleurs en buvant des gentianes; de temps en temps, il hurlait* une banalité *en réponse.* (*Les particules élémentaires*, str. 155)
   hrvatski: *Michael bi slušao starca kako govori o emancipaciji radnika ispijajući pelinkovce ; s vremena na vrijeme, kao odgovor bi zaurlao* kakvu banalnost. (*Elementarne čestice*, str. 185)

Budući da se, kurioziteta radi, konzultiraju dva hrvatska prijevoda (različitih prevoditelja, podrazumijeva se) djela *Mali princ,* u analizi navodimo gdje se po pitanju prijevoda članova oni razlikuju. Iz sljedećih primjera (6.) vidljiva je uporaba elemenata i *neki* i *jedan* gdje se ne osjeća semantička razlika između njih, odnosno, mogu pripadati istoj poziciji unutar radikalnog binarnog tenzora (za razliku, recimo, od primjera 2. i 4.):

6. francuski: Le premier (astéroïde, op.a.) *était habité par un roi.* (*Le petit prince*, str. 40)
   hrvatski 1: *Na prvom je asteroidu živio* neki kralj. (*Mali princ* 2015, str. 34)
   hrvatski 2: *Na prvome je stanovao* jedan kralj. (*Mali princ* 2009, str. 33)

Uzme li se sljedeći primjer:

7. francuski: Une scie *à eau se compose d'un hangar au bord* d'un ruisseau. (*Le rouge et le noir*, str. 49)
   hrvatski: Pilana *na vodeni pogon sastoji se od šupe na obali* nekog potoka. (*Crveno i crno*, str. 20)

uviđa se različita morfološka realizacija hrvatske imenice. Prvoj ne prethodi ništa (odgovara prvoj poziciji, *bilo koja pilana*), dok drugoj prethodi pridjev *nekog*: hrvatska imenica ipak ima potrebu za determinantom jer, ako imenica stoji sama, već je previše determinirana (*na obali potoka* vs. *na obali nekog potoka*). Isto se primjećuje i u sljedećem primjeru:

8. francuski: *Il a consulté* un dossier... (*L'étranger*, str. 11)
   hrvatski: *Pogledao je u* nekakve spise… (*Stranac*, str. 8)

Sljedeći primjer (9.) nudi nam ponovo neujednačenost u upotrebi determinanta, odnosno, u prvom se prijevodu koristi *neki,* u drugom ne. S obzirom da se u prvoj sintagmi (*un Monsieur cramoisi*) već prijevodom na hrvatski (*neki gospodin*) podrazumijeva da ne znamo o kojem se točno gospodinu radi, a time ni da ga Mali princ ne poznaje na način da bi mogao pomirisati njegov cvijet (ružu op.a.) pa da time cvijet bude previše određen, upotreba elementa *neki* čini se

proizvoljnom, možda čak i suvišnom. Istu situaciju imamo i u 10. (*bilo koji brod/brod*) i 11. primjeru (*krpenu lutku/neku krpenu lutku*):

9. francuski: *Je connais une planète où il y a un Monsieur cramoisi. Il n'a jamais respiré* une fleur. (*Le petit prince*, str. 33)
   hrvatski 1: *Upoznao sam planet na kojemu živi neki crveni gospodin koji nikad nije pomirisao* neki cvijet. (*Mali princ* 2015, str. 27)
   hrvatski 2: *Poznajem planet na kojem živi neki gospodin Grimizni. Nikada nije omirisao* cvijet. (*Mali princ* 2009, str. 26)
10. francuski: *Je puis t'emporter plus loin qu'*un navire, *dit le serpent.* (*Le petit prince*, str. 64)
    hrvatski 1: – *Mogu te odnijeti dalje nego* bilo koji brod – *uzvrati mu zmija.* (*Mali princ* 2015, str. 58)
    hrvatski 2: – *Mogu te odnijeti dalje nego* brod – *reče zmija.* (*Mali princ* 2009, str. 56)
11. francuski: *Ils perdent du temps pour* une poupée de chiffons, *et elle devient très importante, et si on la leur enlève, ils pleurent...* (*Le petit prince*, str. 79)
    hrvatski 1: *Gube vrijeme na* krpenu lutku*, i ona im postaje vrlo važna, i, ako im je oduzmu, plaču…* (*Mali princ* 2015, str. 71)
    hrvatski 2: *Troše vrijeme na* neku krpenu lutku*, pa im ona postane jako važna i, ako im je neko oduzme, onda plaču…* (*Mali princ* 2009, str. 69)

U sljedećem (12.) primjeru očita je nekonzistentnost u uporabi člana i njegovih ekvivalenata u hrvatskome jeziku. S jedne strane jezični osjećaj nešto traži kako bi se imenica pobliže odredila, s druge ne. Dakle, to nije konstanta u jeziku, a odgovor ipak pruža kontekst.

12. francuski: *Michel partit chercher* une bouteille *dans la cuisine.* (*Les particules élémentaires*, str. 170)
    hrvatski: *Michel ode po* bocu *u kuhinju*. (*Elementarne čestice*, str. 204)

Određeni član

13. francuski: *Adossé sous une lampe de cuivre, où brûlait un jet de gaz,* le gros critique *jugeait la pièce devant un cercle attentif.* (*Nana*, str. 49)
    hrvatski: *Naslonjen na zid pod jednom bakrenom lampom u kojoj je gorio plin,* debeli kritičar *govorio je o komadu okružen pažljivom gomilicom.* (*Nana*, str. 23)
14. francuski: *Ce fut chez M. Chélan, à un dîner de prêtres auquel* le bon curé *l'avait présenté comme un prodige d'instruction, il lui arriva de louer Napoléon avec fureur.* (*Le rouge et le noir*, str. 58)
    hrvatski: *Bilo je to kod velečasnog Chelana; na jednom ručku svećenikâ na kojemu ga je* dobri župnik *predstavio kao čudo znanja, dogodilo mu se da vatreno hvali Napoleona.* (*Crveno i crno*, str. 28)

Budući da hrvatski poznaje razliku u obliku neodređenog i određenog oblika pridjeva, francuskom određenom članu (*le gros critique/le bon curé*) odgovara hrvatski određeni oblik pridjeva *(debeli kritičar/dobri župnik*).

Zanimljiva stvar za primijetiti jest uporaba posvojne zamjenice kao ekvivalenta određenom članu. Kontekst, kao i uvijek, dopušta rješenje problema:

15. francuski: *Une idée d'un grand sens lui apparut, mais* l'exécution *demandait une force de caractère bien supérieure au peu que le pauvre homme en avait.* (*Le rouge et le noir*, str. 164)
    hrvatski: *Pade mu na um jedna izvrsna misao, ali bi* njezino izvođenje *zahtijevalo mnogo veću snagu karaktera no što ju je imao taj bijedni čovjek.* (*Crveno i crno*, str. 129)

Francuski određeni član se često u hrvatskom jeziku prevodi pokaznom zamjenicom, kao što vidimo u sljedećim slučajevima:

16. francuski: *J'ai fait* le chemin *à pied.* (*L'étranger*, str. 11)
    hrvatski: Taj *sam* put *prešao pješice.* (*Stranac*, str. 8)
17. francuski: *On ne voyait que* la blancheur du bandeau *dans son visage.* (*L'étranger*, str. 15)
    hrvatski: *Na licu joj se vidio samo* taj bijeli povoj. (*Stranac*, str. 10)
18. francuski: *Marronnier est un peu fini dans* la profession *mais à une époque c'était un sacré winner.* (*99 F*, str. 55).
    hrvatski: *Marronnier je pomalo gotov u* ovom poslu*, ali jedno je vrijeme bio vraški winner.* (*129,99 kn*, str. 49)
19. francuski: *C'est* le chapeau neuf *que je vous ai donné?* (*Nana*, str. 67)
    hrvatski: *Je li to* onaj novi šešir *što sam vam ga ja dala?* (*Nana*, str. 36)

U 20. primjeru ogleda se neujednačenost u upotrebi zamjenice između dva hrvatska prijevoda. Razlog bi mogao biti taj što prvi prijevod, neposredno uz tekst, prate autorove ilustracije (pa prevoditelj na neki način daje referencu na njih), dok u drugom djelu to nije slučaj. U primjeru koji slijedi (21.) imamo ponovo slučaj različitih prijevoda te se zaključuje kako je upotreba zamjenice *taj* gotovo pa proizvoljna, odnosno, ništa ne mijenje na značenju jer se govori (prethodno) o jednom jedinom cvijetu. U 22. primjeru francuska se imenica (*l'essentiel*) u hrvatskome prevodi prilogom (*bitno*) kojemu je također potrebna dodatna naglašenost.

20. francuski: *Pourquoi n'y a-t-il pas, dans ce livre, d'autres dessins aussi grandioses que* le dessin *des baobabs?* (*Le petit prince*, str. 28)

hrvatski 1: *Zašto u ovoj knjizi nema tako veličanstvenih crteža kao što je* ovaj crtež *baobaba?* (*Mali princ* 2015, str. 22)

hrvatski 2: *Zašto u toj knjizi nema drugih toliko veličanstvenih crteža kao što je* crtež *baobaba?* (*Mali princ* 2009, str. 22)

21. francuski: *Mais si le mouton mange* la fleur, *c'est pour lui comme si, brusquement, toutes les étoiles s'éteignaient!* (*Le petit prince*, str. 34)

    hrvatski 1: *Ali, ako ovca pojede* taj cvijet*, njemu će to značiti da su se sve zvijezde odjednom ugasile!* (*Mali princ* 2015, str. 28)

    hrvatski 2: *Ali ako ovca pojede* cvijet*, za njega će to biti kao da su se odjednom sve zvijezde ugasile!* (*Mali princ* 2009, str. 27)

22. francuski: *Quand vous leur parlez d'un nouvel ami, elles ne vous questionnent jamais sur* l'essentiel. (*Le petit prince*, str. 23)

    hrvatski: *Kad im govorite o nekom novom prijatelju, nikad vas ne pitaju* ono bitno. (*Mali princ* 2015, str. 17)

Primjer koji slijedi (23.) tiče se anafore i katafore. U francuskome tako imamo neodređeni član (*un*) koji uvodi nepoznati pojam *(un général*), a koji su nastavku rečenice već postaje poznat pa mu prethodi određeni član (*le général*). Dva konzultirana prijevoda izvadaka iz djela *Mali princ* nude dva različita rješenja: prvi je dosljedan (ne)poznatosti pojma pa imenicama prethode oblici *neki* (*nekom generalu*) i *taj* (*taj general*), dok u drugome hrvatskim imenicama ne prethodi ništa čineći već prvu imenicu na neki način previše određenom (*Ø generalu*), kao da je riječ o generalu koji je sugovornicima poznat (a nije)[105]:

23. francuski: *„Si j'ordonnais", disait-il couramment, „si j'ordonnais à* un général *de se changer en oiseau de mer, et si* le général *n'obéissait pas, ce ne serait pas la faute du général. Ce serait ma faute".* (*Le petit prince*, str. 41-42)

    hrvatski 1: *„Ako bih naredio", često je govorio, „ako bih, dakle, naredio* nekom generalu *da se pretvori u morsku pticu, i ako* taj general *ne bi poslušao moju naredbu, ne bi to bila njegova pogreška, već moja"*. (*Mali princ* 2015, str. 35)

    hrvatski 2: *„Kad bih naredio", često je govorio, „kad bih naredio* generalu *da se pretvori u morsku pticu, i kad me* general *ne bi poslušao, ne bi on bio tome kriv. Kriv bih bio ja"*. (*Mali princ* 2009, str. 34)

[105] U konačnici, ne može se zaključiti da je prvi ili drugi hrvatski prijevod bolji ili dosljedniji. Oba prevoditelja ponekad osjećaju manjkavost određenosti pojma stoga u podjednakoj mjeri, ali ne uvijek na istim mjestima, koriste dodatne elemente koji obliže označuju imenicu. S druge strane, to ponekad čine i onda kada nije nužno.

Za kraj, slijedi jedan zanimljiv primjer:

24. engleski: „*Potter, did she say?*“
„The *Harry Potter?*“ (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*, str. 90)
francuski: „*Elle a bien dit Potter?*“
„Le *Harry Potter?*“ (*Harry Potter à l'école des sorciers*, str. 123)
hrvatski: „*Je li to rekla Harry Potter?*“
„Onaj *Harry Potter?*“ (*Harry Potter i kamen mudraca*, str. 99)

„Unatoč činjenici da vlastitom imenu ne prethodi član, u određenom kontekstu on se može pojaviti radi njena naglašavanja. Takva se osoba, u ovom slučaju, smatra svjetski poznatom, a određeni član tu se pojavljuje kao deiktik. U biti, ovaj primjer pokazuje vezu između određenog člana u francuskome (i engleskome), pokaznog determinanta u hrvatskome i pokazne latinske zamjenice *ille* koja im je svima podrijetlo. Upravo se ovdje može vidjeti deiktičnost sačuvana u oblicima *the, le, onaj*” (Kuzmanić (Pivčević), Frleta 2013: 157, prijevod M.P.[106]). Iako engleski i francuski ne koriste demonstrative, već određeni član, u hrvatskome se osjeća potreba dodatnog naglašavanja.

U konačnici, može se zaključiti kako se uporaba ekvivalenata članu u hrvatskom jeziku ponekad odvija zbog stilističkih razloga, a ponekad se može pripisati utjecaju stranih jezika koji često, pri prevođenju, nesvjesno mijenjaju našu viziju (usp. *isto*: 158). Ipak, ekvivalenti su dosta rjeđa pojava u pisanom, književnom hrvatskom jeziku, a češća u razgovornom. U svakom slučaju, pružaju dokaz o izražavanju vrijednosti člana i u jeziku koji ga službeno ne poznaje.

Osim u književnim djelima, tijekom ovog istraživanja zabilježeni su zanimljivi primjeri iz svakodnevnog života. Neki od njih su:

Razgovorni jezik

1. *Upoznala sam Marka. Kojeg Marka? THE Marka.*[107]

[106] „Malgré le fait que le nom propre de personnes d’après la règle ne comporte jamais l’article (ni défini ni indéfini), dans des contextes bien spécifiques l’article défini peut apparaître devant un nom propre pour accentuer la connaissance spécifique ou particulière de cette personne. Cette personne est considérée comme mondialement connu et l’article défini y figure comme un déictique/intensificateur de sa propre connaissance. En effet, cet exemple témoigne de la liaison entre l’article défini en français (et en anglais), le déterminant démonstratif en croate et le pronom démonstratif latin *ille* qui se trouve à l’origine de l’article défini. C’est juste ici qu’on peut voir clairement la deicticité conservée dans les formes *the, le, onaj*”.

[107] Za usporedbu s primjerom o Harryju Potteru.

2. *Al nemaš ti tu THE sliku. Samo je u mom mobitelu. Pod šifrom. Zaključana.* (Očituje se potreba dodatnog (dvostrukog) naglašavanja, odnosno uporaba demonstrativa u hrvatskome i određenog člana u engleskome jeziku (lingua franca), istovremeno).
3. *Takvo nešto se ipak ne bi smjelo dogoditi u JEDNOM Zagrebu* (gradu kao što je Zagreb). Ovaj primjer možemo usporediti s francuskim : *Un Hugo,* ***un*** *Corneille ont donné leurs lettres de noblesse au théâtre français* (neutraliziranje/generaliziranje vlastitog imena).
4. *Znaš što bismo mogli ovu zimu? Ići u Bosnu nekamo na snijeg. S NEKIM Jurićima, ha?* (s nekim prijateljima kao što su (naši) Jurići, koji imaju djecu kao i mi)
5. *– Baš su ti lijepe naušnice! – Hvala, to mi je kupila NEKA, ne NEKA nego JEDNA prijateljica iz Zagreba.* (osobni razgovor s kolegicom tijekom kojeg je vidljiva njena želja, odnosno potreba dodatnog pojašnjenja/određivanja: ne radi se o nekoj usputnoj već jednoj određenoj prijateljici koju bi sugovornica možda mogla jednom i upoznati. Time se i potvrđuje ranije navedena razlika u značenju između jedinica jedan/neki.)
6. Spominjući sintagmu 'jedna određena', zanimljivo je primijetiti kako se upravo pridjev *određena* često koristi kako bi pobliže determinirao imenicu koja je i dalje neodređena, a njena ekstenzija odgovara ipak nekoj od središnjih pozicija u radikalnom binarnom tenzoru. To je, recimo, vidljivo u primjeru iz engleskog jezika i njegovom prijevodu na hrvatski: *Once we learn a schema...* što bi u prijevodu moglo glasiti *Nakon što usvojimo/naučimo ODREĐENU shemu...* Bez pridjeva *određenu* čini se prazno, odnosno previše određeno, a stavi li se *neku* ili *jednu*, jednostavno ne odgovara stupnjevitosti pojma prisutnom u mislima. Ovaj primjer dakle svjedoči postojanje više središnjih presjeka/pozicija člana, odnosno njegovih vrijednosti u hrvatskom jeziku.
7. *Ako želiš, mogu se javiti OVOJ JEDNOJ MOJOJ prijateljici, ona se bavi nekretninama*. (govornik točno zna na koju prijateljicu misli dok je istovremeno ona neodređena sugovorniku)[108]

[108] Ovakva kombinacija u francuskome bila bi nemoguća **cette une mienne amie*. U nekim je slučajevima moguće kombinirati samo pokazne i posvojne pridjeve. Primjer nalazimo kod Pavelin Lešić (usp. Pavelin Lešić, Damić Bohač 2016: 17): *Ce mien ami est la meilleure personne que je connaisse*, no ipak radije *Cet ami à moi est la meilleure personne que je connaisse*. Na hrvatskome bi ta rečenica glasila *Taj moj prijatelj najbolja je osoba koju poznajem* (ili na talijanskome: *Questo mio amico…*). Rocchetti (1987: 146) navodi kako bi, budući da je francuski u

Televizija

8. reklama za *Diners – D utorak* (simpatična uporaba prvog slova brenda *Diners* (D) i aluzija na engleski određeni član *the* u smislu *To je taj utorak, U taj utorak cijene s Dinersom minimalno su 10% niže* i sl.)[109]
9. reklama za *Novi Golf. DAS auto* (primjer u potpunosti preuzet iz njemačkog jezika te čini sastavni dio reklame za automobil marke Golf za hrvatsko tržište)
10. *God told me. The God? There is no God… = Bog mi je rekao. BOG? Nema Boga.* (prijevod (podnaslov) rečenice na engleskom jeziku iz filma *I am legend* (2007); u nedostatku nepodobnog prijevoda prevoditelj se odlučuje za uporabu tiskanih slova u svjetlu dodatnog naglašavanja vlastite imenice)
11. *Velika je stvar kad JEDNA Europska Unija potpiše jedan takav dokument.*[110] (neutraliziranje vlastitog imena)

Pjesma

12. *U JEDNOJ zimskoj noći (...) smrznuo se potočić... A JEDAN mali zeko, taj potok traži svud...*[111] (usporedivo s počecima bajki/basni na francuskome *Une fois, dans une pays lontain…*)

U ovom, prvom dijelu rada nastojalo se, u okviru fenomenologije jezika, predstaviti član kao vrstu riječi iz pomalo tipološke perspektive i s povijesnim predznakom. Počevši od samog odnosa jezika i misli, nastanka imenice kao vrste riječi, njenih svojstava, kategorija kao jezičnih univerzalija, pa sve do njenog okruženja (nominalne sintagme), uočava se da je smisao imenice njen odnos s čitavim skupom elemenata. Kako to navodi Mršić (2004: 83), dubinska referenca koju ona izražava mogla bi se nazvati *imenovanjem* (*nominalizacijom*), a sve ono što joj se pridaje selekcijom precizira njeno određenje unutar ukupne semantičke zbilje.

---

ovom slučaju siromašniji, radi li se o prijevodu, prevoditelj mogao zanemariti nijansu u značenju i prevesti samo s *cet ami*.

[109] Ista se igra riječi očituje i u samom naslovu internetske stranice (*dpogodnosti*): https://www.diners.com.hr/dpogodnosti.html (posjećeno 27. siječnja 2018.)

[110] Izjava sugovornice intervjua na Mreži TV (Otvoreni studio, 11. travnja 2018., o Istanbulskoj konvenciji).

[111] *Zeko i potočić* je pjesma za djecu koju je 1954. napisao i skladao hrvatski skladatelj Branko Mihaljević.

Prednost je ipak dana nekim njenim svojstvima s obzirom na tematiku disertacije (misli se ponajviše na njenu determinaciju, odnosno ono što Marković naziva inherentnom kategorijom (ne)određenosti).

Tako se, u posljednjem poglavlju, došlo i do problema člana koji, vidjelo se, nije trebao biti sasvim nužna pojava u jezicima. O tome svjedoči i njegov današnji status: njega u nekim jezicima ili ima ili nema. Začuđujuće ili ne, zanimljivo je primijetiti kako se jezici pojednostavnjuju što se više razvijaju (usp. Martinetovu jezičnu ekonomičnost, 1960), iako bi se očekivalo suprotno. Stremi li tomu i hrvatski jezik? To ćemo još vidjeti.

3. POUČAVANJE I OVLADAVANJE ČLANOM: PSIHOLINGVISTIČKI PRISTUP OBRADI ČLANA

U prvom dijelu rada obrađeni su teorijski doprinosi o članu u francuskom i hrvatskom jeziku (s ponekim osvrtom i na druge jezike) te su prikazana njegova semantička i druga obilježja na temelju dosadašnjih istraživanja. Jedan od glavnih razloga zbog kojeg smo se odlučili baviti ovom tematikom (a trebalo je započeti od njenog lingvističkog pregleda) leži u činjenici da članovi zadaju probleme većini hrvatskih učenika, kao i ostalih neovjerenih govornika onih jezika koji posjeduju navedenu gramatičku kategoriju. Budući da im se nameće kao nova jezična činjenica koju, na prvi pogled, nemaju s čime usporediti, za očekivati je da je smatraju apstraktnom, a time i da imaju poteškoća u njenom razumijevanju i uporabi.

Gramatika je, uz korištenje materinskog jezika u nastavi, uvijek privlačila najveću pozornost glotodidaktičara (Ćosić (1991: 154) ju naziva *la bête noire – crna ovca*). Najbolji dokaz pruža i povijest metodologija poučavanja stranih jezika koja svjedoči o različitoj svrsi i značenju gramatike, idući od eksplicitnog poučavanja do njena potpuna zanemarivanja[112], a potom traženja raznih rješenja. Nijedna metoda, pokazalo se, nije ju mogla potpuno ignorirati, a današnje dileme ne odnose se na to treba li se ili ne poučavati gramatika[113], već na koji ju se način treba poučavati kako bi svi pedagoški ciljevi bili ispunjeni, efikasni, poštujući i vrijeme na raspolaganju (govorimo li o institucionalnom poučavanju[114]).

Problem poučavanja jezika i njegove gramatike zbog svoje je složenosti stalno prisutan. Lingvističke teorije nisu usmjerene na poučavanje, stoga metodologije poučavanja koriste

[112] Razlozi zanemarivanja gramatike bili su, prije svega, želja da se učenika što prije nauči govoriti strani jezik, a ne njegova pravila. Učenje je dugotrajan i mukotrpan posao, a gramatika zna biti dosadna i zamarajuća. Pritom, materinski jezik govori se bez eksplicitnog poznavanja gramatike. Sve navedeno utjecalo je na smanjivanje gramatičkog gradiva u školama.

[113] O pitanju učenja gramatike uopće, Dubois i Lagane (1975: 13) u svjetlu francuskog kao materinskog jezika navode sljedeće: „On étudie la grammaire pour accueillir une meilleur pratique de la langue maternelle, une meilleur maîtrise des règles du français et pour parvenir ainsi à la communication la plus large et la plus sure; pour comprendre la structure et le fonctionnement de cet instrument de communication qui est à la base de nos relations avec les autres hommes, de notre développement intellectuel et de notre culture" („Gramatika se uči kako bismo se bolje služili materinskim jezikom, bolje savladali pravila francuskog jezika i postigli što kompleksniju i sigurniju komunikaciju te kako bismo razumjeli strukturu i funkcioniranje tog sredstva komunikacije koje je osnova naših međuljudskih odnosa, intelektualnog razvoja i kulture", prijevod, M. P.).

[114] Situacija učenja koja se ovdje istražuje jest *školsko* učenje. Takvo je učenje, kao što znamo, vrlo različito od prirodnog učenja/usvajanja koje se odvija u zemlji frankofonog područja gdje je cilj osposobiti govornike da se što prije i što lakše uključe u društvo.

njihove (primijenjene) rezultate. Uglavnom su to informacije o strukturi i funkcioniranju jezičnog sustava na osnovu kojih nastavnik može prilagođavati način obrade jezika u nastavi, osvježiti metajezično znanje te poboljšati jezični sadržaj. Za razvoj poučavanja gramatike u nastavi i poučavanja jezika općenito uzimaju se u obzir i rezultati drugih znanosti poput psiholingvistike, sociolingvistike, psihologije, sociologije, pedagogije. Upravo se iz potonje rađa teorija koja se u ovom radu posebno preferira, a to je konstruktivizam koji se promatra u sferi povezivanja svog postojećeg jezičnog znanja pri usvajanju novih znanja i zaključaka. Psihosistematika, lingvistička teorija koja se evocira u prvom dijelu rada, otkriva se, bliska je idejama konstruktivističkog tipa u smislu izgradnje/konstruiranja misli.

Vodeći se do sada rečenim, ovo poglavlje nudi teorijski okvir i uvod u drugi, eksperimentalni dio disertacije, odnosno u provedbu psiholingvističkog istraživanja. Ovdje se dakle raspravlja i o umiješanosti psihologije u lingvistiku, odnosno o psiholingvistici i obradi člana iz njenog aspekta (ovladavanju članom kod ovjerenih i neovjerenih govornika). Ona je relativno mlada disciplina po svojoj definiciji (termin se pojavljuje pedesetih godina prošloga stoljeća), ali su nerijetki lingvisti znatno prije u svoje analize (ponajviše filozofske prirode) uključili i proučavanje kognitivnih sposobnosti pri učenju jezika. Tako se psiholingvistika u svojim počecima bavila usvajanjem prvog (materinskog jezika), dok su u novija istraživanja uključena proučavanja psiholoških i neurobioloških čimbenika koji ljudima omogućavaju učenje, uporabu i razumijevanje i drugog, trećeg ili inog jezika[115].

S obzirom na problematiku ovog dijela, jedno se potpoglavlje posvećuje i analizi obrade člana u udžbenicima za poučavanje francuskog jezika te se, u konačnici, sumiraju prijedlozi aktivnosti za obradu ove problematične gramatičke kategorije u samoj nastavi.

3.1. Povijesni pregled metodologija poučavanja stranih jezika

Razne metode poučavanja jezika razvijale su se jedno cijelo stoljeće. Ovdje je želja kratko se osvrnuti na one koje su ostavile ponajviše traga na poučavanje francuskog kao stranog

[115] Razlog zbog kojih se nazivaju prvi/drugi/treći itd. strani jezik samo je kronološke prirode. U ovom se radu smatra da kronološki slijed učenja jezika ne znači mnogo za njihov stupanj ovladavanja (odnosno, to što netko francuski uči kao treći strani jezik ne mora nužno značiti da se njime slabije služi nego svojim kronološki drugim stranim jezikom, recimo talijanskim), a što bi se moglo implicirati iz naziva. Čak i prvi strani jezik nema uvijek status jezika kojim se najbolje služi (spomenimo jezično nazadovanje, odnosno *attrition linguistique*).

jezika (FLE), a u svrhu revidiranja njihovih prednosti i nedostataka te razloga zbog kojih se neka struja održala ili prilagodila, a druga nestala[116]. Tradicionalna, direktna, audiolingvalna/audiovizualna metoda, komunikativni i reflektivni/aktivni pristup te suvremeni eklektizam dominiraju panoramom. Metode su predstavljene po kronološkoj pojavnosti, iako ih je teško smjestiti u točne vremenske okvire jer su se neke ispreplitale i supostojale u isto vrijeme.

Za naše je istraživanje bitno obratiti pozornost na mjesto gramatike unutar tih metoda te uviđanje pristupa njenoj obradi u nastavi. Promatra se i primjena pristupa različitim dobnim skupinama, uloga materinskog i drugih stranih jezika, kao i uloga nastavnika i učenika. Neke od postavki pojedinih metoda bit će primijenjene u didaktičkim aktivnostima koje se predlažu u poglavlju 3.9., kao i u osmišljavanju jezičnih aktivnosti unutar provedenog psiholingvističkog istraživanja (v. poglavlje 4.1.3.).

3.1.1. Tradicionalna metoda

Jezik se prirodno (a ne sustavno) poučava od svog nastanka. Metodologija poučavanja stranih jezika počela se razvijati tek krajem 19. stoljeća. Do tada je učenje drevnog grčkog ili klasičnog latinskog jezika, sa svojom gramatikom i retorikom, predstavljalo kalup svih metodologija poučavanja jezika u institucionalnim okruženjima, dok su bogati i kler uživali individualnu nastavu.

Tradicionalna metoda, koju se često naziva i gramatičko-prijevodnom, klasičnom, ponekad i dvojezičnom metodom, razvila se radi razumijevanja pisane ostavštine, a ne radi komunikacije. Jezik biva shvaćen kao skup pravila i iznimaka te riječi koji se uglavnom uče napamet. Glavni cilj bio je dakle čitanje i prevođenje književnih tekstova na stranom jeziku, što je usmeno izražavanje stavljalo u drugi plan. Poželjni alati bili su udžbenici i zbirke tekstova, gramatike te dvojezični rječnici. Naglasak je bio na prijevodu, dok su tekstove u udžbenicima pratile gramatičke vježbe ili liste nepoznatih riječi (izvan konteksta). Čak su i udžbenici često sadržavali objašnjenja na polaznom jeziku, a neki bi autori išli toliko daleko da su pokušavali

[116] Za pregled povijesti metodologija poučavanja stranih jezika koristili smo se sljedećim izvorima: Prebeg-Vilke 1977, Galisson 1980, Besse 1985, Puren 1988 i 1994, Ćosić 1991, Germain 1993, Martinez 2002, ZEROJ 2005, Riquois 2010, ROPP/CARAP 2012.

stvoriti deklinaciju francuske imenice (jasno, s prijedlozima) onako kako ju je poznavao latinski jezik.

Besse (usp. 1985: 26) predstavlja plan prvih lekcija: nastavnik najavljuje i objašnjava, na materinskom jeziku polaznika, jedno ili dva gramatička pravila (jer, oko njih se koncentrira nastava), ilustrirajući ih primjerima iz obaju jezika. Koristeći gramatičku terminologiju, odnosno, metajezik s kakvim su se susreli učeći (u školi) *o* materinskom jeziku, nastavnik prevodi, najčešće riječ po riječ, primjere iz stranog jezika na materinski. Potom ih ustustavljuje, a razumijevanje provjerava prijevodnim vježbama, i to *thème* (s materinskog na strani) i *version* (sa stranog na materinski jezik), počevši od izoliranih, nerijetko nelogičnih rečenica bliskih već iznesenim primjerima do duljih tekstova, najčešće odabranih ulomaka književnih djela koji su sadržavali i kulturološke elemente (kultura je bila sinonim za *beaux-arts*). Gramatika je pritom poučavana *a priori,* formalno, eksplicitno i deduktivno (pravilo → primjeri → primjena) dok je čitava interakcija u razredu usmjerena samo s (autoritarnog) nastavnika na (pasivnog) učenika. Greške se zanemaruju, odnosno, ne toleriraju te se ispravljaju odmah i od strane nastavnika.

Razvojem industrijalizacije, ekonomije, turizma te sve većom potrebom međunarodne komunikacije, živi strani jezici počinju se institucionalno poučavati. Primjenom ove metode u nastavi vrlo se brzo primjećuje njena neučinkovitost u formiranju govornika stranih jezika jer učenici, ni nakon nekoliko godina učenja jezika, nisu kadri razumjeti izvornog govornika, odnosno, često se nisu sposobni (tečno) usmeno izražavati. Otvara se put svojevrsnoj revoluciji i dolasku direktne metode.

3.1.2. Direktna metoda

Cilj nastave stranih jezika ubrzo postaje komunikacija s osobama koje govore neki drugi jezik. Poznavanje stranih jezika više nije znak privilegije, već potreba šireg kruga ljudi. Direktna (izravna) metoda stoga je prva koja se stranim jezicima bavi na interaktivan način, a obuhvaća sve metode koje poštuju načelo da se poučavanje provodi na stranom jeziku, bez uporabe materinskog jezika, te da se strani jezik, što je sličnije moguće, poučava u autentičnom ambijentu.

Među prvim zagovornicima direktne (izravne) metode[117] bio je François Gouin. On je još 1880. u svom djelu *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* kritizirao ondašnje metode i udžbenike te preporučio drastičan preokret: strani jezik treba se učiti/poučavati kao materinski. Inspiraciju pronalazi u svom nećaku koji je, za vrijeme njegova desetomjesečnog izbivanja u Njemačkoj, progovorio francuski jezik bez puno uloženog truda, udžbenika i obrazovanja (u usporedbi s trudom i zalaganjem odraslih pri ovladavanju nekim stranim jezikom). Promatrajući njegov jezični razvoj, uviđa da dijete uči jednostavne rečenice te ih koncentrira oko glagola (prepričava radnje) po principu uzrok – posljedica, odnosno povezivanja sadržaja u logičan slijed[118]. Svoju metodu naziva metodom serija te uvodi nekoliko novina koje se dugo evociraju te, dorađene, koriste i danas: usmeni pristup (odlučujuća prekretnica), privlačenje učenikove pozornosti te inzistiranje na učenikovoj aktivnosti, rečenice iz životnih situacija, psihološka osnova u učenju (*penser directement en langue étrangère – izravno na stranom jeziku*), strukturalne vježbe, gestikulacija, aktivnost i dramatizacija pri objašnjavanju i poučavanju jezika.

Izbor gramatičkih sadržaja koji se obrađuju u razredu bazira se na nastavnikovoj intuiciji ili predloženom sadržaju u udžbenicima koji pak tada zauzimaju sekundarno mjesto u odnosu na nastavnika. Gramatika se poučava *a posteriori*, induktivno, implicitno i intuitivno (uporaba slika, crteža, mimike ili zaključivanje na temelju sličnih primjera) i to samo ono najnužnije, a u središu su nastave govorni jezik i slušanje.

Razvija se više verzija direktne metode (*interogativna, intuitivna, imitativna, repetitivna*…) čiji se razni principi koriste i danas. Direktna metoda bila je prva službeno preporučena metoda za korištenje u školama (u Francuskoj još 1902. godine). Ipak, i ona je naišla na mnoge kritike, ponajviše zbog svog umjetnog karaktera da se u razredu nastoji imitirati način na koji se uči materinski jezik. Situacije u razredu nisu realne, a da bi usporedba bila valjana, trebalo bi učenju stranog jezika u školi posvetiti istu količinu vremena koju dijete ima za usvajanje materinskog jezika. Nadalje, ova metoda nema, u konačnici, obrazovni cilj, već samo

[117] Uz J. J. Jacotota koji je inzistirao na *globalizmu* učenja stranih jezika, P. Passya, jednog od osnivača Association Internationale de Phonétique (posvećenošću govornom jeziku te izumom fonografa i gramofona razvija se i eksperimentalna fonetika), kasnije i W. Vietöra koji smatra da bi polazna točka za učenje jezika trebao biti zvuk, a ne slova (fonetska metoda), zatim F. Frankea koji se zalaže za poučavanje jezika bez ikakvih teorijskih objašnjenja, poput materinskog (prirodna metoda), Max Berlitza koji zahtijeva da nastavnik isključivo bude ovjereni (izvorni) govornik što bi značilo isključivu uporabu stranog jezika u nastavi (konverzacijska metoda) itd.

[118] Primijenjeno na nastavu: *Je prends mon livre. J'ouvre mon livre. Je lis une page. Je lis plusieurs pages. Je ferme mon livre. Ouvre le livre! Tourne la page!* (Ćosić 1991: 152, *Uzimam svoju knjigu. Otvaram svoju knjigu. Čitam jednu stranicu. Zatvaram svoju knjigu. Otvori knjigu! Okreni stranicu!*, prijevod M. P.)

onaj praktični. Pisanje i, općenito, pisano izražavanje, stavljeno je u drugi plan. Što se gramatike tiče, ona donosi bitan i pozitivan preokret, a to je ohrabrenje učenika da postane aktivniji i da sam otkrije neka gramatička pravila, no bez ikakve nastavnikove intervencije, opet nemamo dobre rezultate.

3.1.3. Aktivna metoda

Sljedeća metoda koju se službeno nameće/predlaže za uporabu u školama pri učenju stranih jezika jest aktivna metoda (od dvadesetih do šezdesetih godina 19. stoljeća). Radi se zapravo o nekakvom kompromisu između pobornika nove metode i tradicionalista, otuda joj i nazivi *umjerena* metoda ili čak *poludirektna, eklektična*.

Po njoj se direktna metoda treba koristiti u nižim razredima, tekstovi se interpretiraju u višim razredima, gramatika se uči induktivnim putem u višim razredima, tekstovi moraju sadržavati elemente civilizacije i kulture jezika cilja, početna se nastava održava usmeno, više mjesta daje se aktivnim metodama, stranim se jezikom služi u što većoj mjeri, izgovorne, leksičke i gramatičke teškoće uvode se postupno, a vještina ima prednost pred objašnjavanjem.

Učenje gramatike i dalje je fleksibilno, ali naglašava se razumno učenje misleći da učenik treba biti svjestan onoga što uči. Zato je i dalje više aktivan induktivan pristup koji istovremeno uključuje učenike u vlastito učenje vodeći računa i o njihovu psihološkom razvoju te ugodnoj atmosferi za učenje jer se motivacija učenika počinje smatrati ključnim elementom u procesu učenja.

3.1.4. Audiolingvalna, audiovizualna metoda, SGAV

Audiolingvalna metoda predstavlja važan korak u evoluciji poučavanja stranih jezika bivajući prvom metodom koja se dijelom oslanja na neku lingvističku teoriju (distribucionalizam) te, s druge strane, na psihološku teoriju biheviorizma prema kojoj je jezik jedan od oblika ljudskog ponašanja koji se očituje u podražaju i reakciji.

Njen preteča bio je program namijenjen američkim vojnicima s ciljem njihove masivne i intenzivne obuke. Poznat pod imenom ASTP (The Army Specialized Training Program), tečaj je pokazao da je moguće u relativno kratkom vremenu naučiti govoriti neki jezik bez velike muke.

Glavni cilj ove metode bio je osposobiti učenike za razumijevanje i izražavanje na stranom jeziku. Prioritet je dan usmenom izražavanju, a jezik biva prezentiran pomoću strukturiranih dijaloga (uz pomoć slika). Magnetofon, tehnička inovacija tog vremena, mehanički je ponavljala ljudski glas bez nekog velikog razumijevanja. Odvojeno se predstavlja gramatika koja se iščitava iz struktura teksta, kao i vokabular, na nivou rečenice. Intenzivne strukturalne vježbe i jezični laboratoriji služe boljem ovladavanju i utvrđivanju jezičnih automatizama. Učenje gramatike je induktivno i implicitno dok je pozornost usmjerena na jezičnu manipulaciju i izbjegavanje pogrešaka. Uporaba materinskog jezika svedena je na minimum te se ne preporučuje u nastavi smatrajući je izvorom interferencija. Štoviše, poučavanje jezika temelji se na pretpostavci da je jezik struktura navika te da se preučenjem (fr. *surapprentissage*, engl. *overlearning*) razvija i jezična intuicija. Također, negira se bilo kakva univerzalnost u jezicima: svaki jezik ima vlastiti fonološki, morfološki i sintaktički sustav. Nastavnik je tehničar metode (nema preveliku slobodu) i pomno prati upute za nastavnika, dok učenik nema nikakvu kontrolu nad sadržajem sata. Ipak, cijelo je vrijeme aktivan jer konstantno mora sudjelovati slušajući, ponavljajući i pamteći sadržaj.

Jedna od najvažnijih kritika ove metode upućena je upravo mehaničkom aspektu koji zanemaruje bilo kakve kreativne sposobnosti pojedinca (Chomsky). Pokazala se dobrom s početnicima, dok je na naprednim stupnjevima postala repetitivna, dosadna i ne toliko učinkovita.

SGAV, odnosno, strukturalno-globalna audiovizualna metoda, često nazivana samo audiovizualnom ili metodom Zagreb-Saint Cloud, plod je istraživanja dvaju timova, na čelu s Petrom Guberinom i Paulom Rivencom, provedenog 1954. godine. Kako i samo ime kaže, metoda SGAV temelji se lingvističkoj teoriji strukturalizma (inspiriranoj lingvistikom govora Ch. Ballya). Na prvo mjesto stavljaju se vrijednosti govornog jezika, a to su intonacija i ritam rečenice. Primijenjeno na učenje stranog jezika to bi značilo da se prvo uči globalna struktura jezika, a potom se stječu određeni elementi te strukture. Odbija se eksplicitno poučavanje gramatike, prijevod i bilo kakva uporaba materinskog jezika. Slika objašnjava značenje pojma i

usmjerava pozornost učenika na određenu situaciju ili objekt, dok glas izvornog govornika na vrpci ili fonografskoj ploči izgovara ispravan oblik rečenice (izgovor i intonaciju).

Jedan od najvećih uspjeha ove metode, koja će u nadolazećim godinama postati dominantnom metodom za poučavanje stranih jezika, jest nesumnjivo međusobna ravnoteža triju sastavnica: prakse, priručnih materijala i teorije.

3.1.5. Komunikativni pristup

Komunikativni pristup razvio se sedamdesetih godina kao reakcija protiv autoritarizma prethodnih pedagoških trendova. Ne naziva se metodom već pristupom upravo zbog prilagodljivosti i otvorenosti prema raznim postojećim kontekstima učenja. Glavni je cilj preusmjeravanje učenja na komunikaciju i predlaganje pristupa prilagođenog novim potrebama učenika.

Pristup je još poznat pod nazivom kognitivna (naročito u SAD-u) ili funkcionalna metoda, zatim kasnije i komunikacijsko funkcionalno pojmovni pristup (*approche communicative fonctionnelle-notionnelle*). Prvi put važnost se pridaje komunikacijskoj kompetenciji (jezik je viđen kao element društvene interakcije), dok se gramatika također poučava u tom kontekstu (slušanje, čitanje, razumijevanje svakodnevnih i autentičnih tekstova) te se smatra važnom komponentom jezika (no gramatička kompetencija ipak je dio komunikacijske kompetencije). Pravila se uče induktivno ili deduktivno, ovisno o stilu učenja, a greške se smatraju neizbježnima, konstruktivnima i zapravo normalnom pojavom u procesu učenja te se iz njihove analize i ispravljanja može puno toga naučiti i zaključiti (bilo nastavnici ili učenici). Učenje je stoga aktivan i kreativan proces čiji ritam ovisi o pojedincu, a posebno se favoriziraju interakcije među učenicima. Velika se važnost pridaje elementima koji opisuju kulturu i civilizaciju. Materijali za učenje jezika stoga su nanovo prilagođeni izbjegavajući sada poznate *pattern drills* i koristeći vježbe simulacije, rješavanja problema, igre uloga itd. u autentičnim situacijama, odnosno situacijama koje nisu stvorene samo za razrednu zbilju. Vodi se računa i o ekstralingvističkoj dimenziji.

Smatra se dakle da svako učenje uključuje kognitivne procese (kao što su pamćenje, percepcija, mišljenje, rješavanje problema) i da učenik mora imati kontrolu nad onim što uči.

Zbog toga se donekle tolerira i uporaba materinskog jezika u učionici. Prijevod je također prihvaćen, dok gramatika mora biti u službi komunikacije.

3.1.6. Akcijski pristup, pluralistički pristup

Nakon komunikativnog pristupa, čije postavke možemo naći i u današnjim učionicama, devedesetih godina prošlog stoljeća javlja se akcijski pristup. Akcijski u smislu izazivanja interakcije koja stimulira razvoj receptivnih i interaktivnih vještina. Učenici se smatraju društvenim akterima koji moraju obavljati zadatke (*tâches*) u danim okolnostima i okruženju, odnosno različitim društvenim situacijama (primjerice, kupiti kartu na kolodvoru, naručiti večeru u restoranu, odgovoriti na telefonski poziv, napisati esej, pregovarati o detaljima nekog ugovora i sl.). Aktivnosti ne moraju uvijek biti strogo jezične, stoga se u aktivnom pristupu govori o općim kompetencijama te, posebno, komunikacijskim jezičnim kompetencijama. „Aktivni pristup uzima u obzir i kognitivne, emocionalne i voljne resurse te cijeli raspon sposobnosti (i strategija, op. a.) koje pojedinac posjeduje i kojima se koristi kao aktivni sudionik u društvenom životu" (ZEROJ 2005: 9).

Razvijanjem jezične politike unutar Europske unije metodologija poučavanja stranih jezika obogaćena je priručnikom koji služi kao *Zajednički europski referentni okvir za jezike (učenje, poučavanje, vrednovanje)*, kako mu i samo ime kaže. Kao projekt datira iz 1971. godine, prvi put je objavljen 2001., dok je hrvatska inačica priručnika izdana 2005. godine. Cilj mu je promicanje višejezičnosti kao odgovor na jezičnu i kulturnu različitost Europe, dok na objektivan način nastoji opisati znanja, vještine i ostvarenja primjenjiva na sve europske jezike. Preporučuje se kao temeljni kriterij vrednovanja jezičnih kompetencija, odnosno sposobnosti, u svim fazama učenja definirajući okvir u šest razina (temeljni korisnik (A): pripremni stupanj (A1), temeljni stupanj (A2), samostalni korisnik (B): razvojni stupanj (B1), samostalni stupanj (B2) te iskusni korisnik (C): napredni stupanj (C1), vrsni stupanj (C2)) i pet jezičnih djelatnosti (jezične strukture, čitanje, pisanje, slušanje i govor/interakcija).

Prema ZEROJ-u višejezični pojedinac „osvještava svoje cjelokupno jezično znanje u smislu povezivanja znanja materinskoga jezika, prvoga stranog jezika i ostalih jezika koje uči u kronološkom slijedu ili paralelno, a njegovi se jezici prožimaju u stalnoj korelaciji i interakciji" (Horvatić Čajko 2009: 99). Radi se o procesu koji se, za života, stalno mijenja, a učenici

(*korisnici*) ga mogu pratiti putem priručnih dokumenata jezične mape koja se sastoji od jezične putovnice, biografije i dosjea[119].

Govoreći o višejezičnosti, u novije se vrijeme rađaju i pluralistički (višejezični) pristupi (*approches plurielles*) koji uključuju uporabu nekoliko (= više od jednog) jezika, odnosno, inačica jezika i kultura istovremeno. To su: *buđenje svijesti o jezicima* (fr. *éveil aux langues*, engl. Awakening to languages) koji je povezan s pokretom jezične svjesnosti (engl. Language Awareness), *međurazumijevanje između povezanih jezika* (naročito tipoloških srodnih), *integrirani didaktički pristup različitim jezicima koji se uče ili poučavaju* oslanjanjem na jezike koje učenici već uče ili poznaju (često unutar same škole) i ono poznato u njima kako bi se pristupilo manje poznatom (na osnovu ovog pristupa razvija se *didaktika trećih jezika*) te *interkulturalni pristup* (čije su karakteristike dijelom prisutne u metodici poučavanja stranih jezika još od metode SGAV, a naročito od komunikativnog pristupa[120]). Pluralistički pristupi jezicima i kulturama sušta su suprotnost pojedinačnog poučavanja stranih jezika kakvo je na snazi od početaka poučavanja stranih jezika (nastava francuskog jezika, nastava talijanskog jezika, nastava njemačkog i sl.). Kao pomoć nastavnicima koji u svojim učionicama žele koristiti pluralistični pristup, razvija se i Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima i kulturama (ROPP, engl. FREPA, fr. CARAP, odnosno *Cadre de Référence pour les Approches Pluirelles des Langues et des Cultures*) koji, *de facto*, nadopunjuje ZEROJ (dodajući deskriptore o znanjima, stavovima i vještinama u višejezičnosti) jer se deskriptori koje nudi ZEROJ odnose isključivo na svaki jezik zasebno.

3.1.7. Suvremeni eklektizam

Moglo bi se reći kako današnjim učionicama stranih jezika vlada suvremeni eklektizam (grčki *eklegein*: izabrati). Razlog leži u tome što nema nove jake, globalne, sveobuhvatne i univerzalne metode s kojom bi se svi složili i koja bi riješila sve probleme s kojima se susreće

[119] „Višejezičnost kao temeljni princip jezične politike proteže se od najviše institucionalne razine Europske unije do razine pojedinačnog europskog građanina. Broj stranih jezika koje bi građanin Europe trebao koristiti postepeno se povećavao, od prvobitno jednog stranog jezika, preko poznate formule: materinski jezik + dva strana jezika, do poznavanja više jezika Europske unije". (Sočanac 2013: 154)

[120] Poprilično je jasno da jezični kontakti ne podrazumijevaju samo dodir jezičnih sustava već i različitih kultura, danas više nego ikad.

suvremena nastava stranih jezika. Puren (1994: 7) navodi kako se glotodidaktika nalazi „na raskrižju metoda" (prijevod M.P.)[121].

Nova generacija nastavnika ne koristi se izričito nijednom metodom niti se osjeća previše vezanom za udžbenike koji se nalaze na tržištu (usp. Castellotti 1995). Eklektizam od nastavnika zahtijeva široko znanje o jeziku koji poučava te različite načine poučavanja. Budući da cilj nastave uvijek mora biti prilagođen potrebama učenika, nastavnik nerijetko izrađuje materijale prilagođene svojoj publici ili se koristi autentičnim materijalima kakve može svaki dan pronaći *online*. Također, on mora biti u stanju koristiti sve što smatra relevantnim, iz svih metoda, to prilagoditi i učiniti svoje poučavanje što efikasnijim, naročito u složenim i nejednakim uvjetima poput različitog tjednog opterećenja, razrednog okruženja i sl.

21. stoljeće donosi i nove tehnologije, računalno potmognuto poučavanje, multimedijske laboratorije, *e-learning* itd. Novi oblik interaktivnosti donosi evoluciju digitalnih udžbenika (i more *online* materijala), ali i razvoj samopoučavanja i samovrednovanja. „Trenutni eklektizam ima prednosti fleksibilne metodologije, sposobne prilagoditi se različitim situacijama učenja i poučavanja s kojima se susreću nastavnici. Ipak, kako bi se izbjegla nedosljednost i neuspjeh, potrebno je metodologiju ipak osloniti na snažne teorijske jezične osnove" (Doquin de Saint Preux 2008: 27, prijevod M.P.[122]).

U konačnici, glotodidaktička previranja ne rezultiraju novim metodama preko noći, čini se da taj proces traje tridesetak godina. Razvoj nove metode ovisi, prije svega, o njenom interdisciplinarnom aspektu, odnosno rezultatima (primijenjene) lingvistike, zaključcima iz područja psihologije i pedagogije i, s druge strane, tehničkim inovacijama.

3.2. Uloga materinskog jezika u nastavi stranog jezika

Kroz povijest metoda poučavanja stranih jezika, baš kao i s gramatikom, uviđaju se ekstremni stavovi o uporabi materinskog jezika u nastavi. Njegova uloga u nastavi stranog jezika mijenjala se cijelo jedno stoljeće: od konstantne i intenzivne usporedbe polaznog i ciljnog jezika (gramatičko-prijevodna metoda), preko inzistiranja da se cijeli nastavni proces odvija na stranom

[121] „(…) à la croisée des méthodes".
[122] „Léclectisme actuel présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmois, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, il serait nécessaire de s'appuyer sur de fortes bases théoriques linguistiques".

jeziku u skladu s rastućom potrebom za usmenom komunikacijom (direktna i audiovizualna metoda) do komunikativnog pristupa i aktivnog te, u novije vrijeme, višejezičnog pristupa prema kojem se sva prethodno usvojena, odnosno stečena jezična znanja smatraju korisnima, a učenik aktivnim subjektom u povezivanju istih (usp. Pivčević 2018: 500). Pojavom kontrastivne analize (Fries 1945, Lado 1957) dolazi do sustavnijeg proučavanja *utjecaja* materinskog jezika u procesu učenja stranoga jezika. Analizom pogrešaka (Corder 1967) prouzročenih interferencijom (odnosno jezičnim transferom) materinskog jezika, negativni transferi se pokušavaju zamijeniti pozitivnima[123]. Ono što je slično lako je naučiti, dok ono što se razlikuje dovodi do negativnog transfera i grešaka (usp. Besse, Porquier 1984: 201).

Kao što se navodi u prijašnjem radu (Pivčević 2018: 500), „uz uvijek aktualne razloge koji idu u korist isključivom korištenju stranog jezika u nastavi (primjerice, to je, makar u umjetnim uvjetima, jedino vrijeme u kojem su učenici suočeni sa stranim jezikom – u školskom kontekstu, samo 45-90 minuta tjedno), problematika je relativizirana uz napomenu da su neka odstupanja ipak moguća, pa čak i poželjna u određenim situacijama (primjerice, za dobivanje povratne informacije[124])".

Međutim, kako kaže Castellotti (usp. 2001: 78-92), najčešće se pribjegava uporabi materinskog jezika uslijed aktivnosti metajezične refleksije, koliko od strane đaka koji traže dodatna objašnjenja, toliko od strane nastavnika koji predviđaju eventualne poteškoće i zapravo iniciraju interakciju na materinskom jeziku. Govoreći o materinskom jeziku, učenici razmišljaju o sustavu koji dobro poznaju te preciziraju, produbljuju i proširuju znanja koja već posjeduju[125], dok metajezične refleksije na stranom jeziku imaju dvojan cilj: povezati/izgraditi (ovisno o problematici) metajezično znanje istovremeno usavršavajući komunikacijsku kompetenciju. Jasno je, stoga, koliko su navedene aktivnosti na stranom jeziku složene te kako upravo materinski jezik može ne samo olakšati takvu komunikaciju, već i osvijestiti postojeća znanja

[123] Kontrastivna analiza odnosi se na usporedbu dvaju (cjelokupnih) jezičnih sustava, dok se analiza pogrešaka odnosi na manifestacije *govora*.

[124] „La langue maternelle n'est pas seulement un facilitateur d'apprentissage d'une langue étrangère, mais elle devient l'expression des rapports interactionnels entre l'enseignant et les apprenants. Elle facilite la négociation, la construction et l'interprétation du discours de la classe. Elle sensibilise les apprenants à l'interaction et à la libération des contraintes psychologiques" (Vrhovac 1992: 73, „Materinski jezik ne samo da olakšava učenje stranog jezika već postaje izraz interakcijskih odnosa između nastavnika i učenika. Olakšava pregovaranje, stvaranje i interpretaciju razrednog diskursa. Podiže svijest učenika o interakciji i oslobađanju psiholoških prepreka", prijevod M. P.).

[125] Obrađujući gramatiku materinskog jezika učenik usavršava i sposobnost generaliziranja.

koja o njemu već imaju i povezati ih s onim novima[126]. A potvrdu imamo i od samih nastavnika: oni glavni izvor poteškoća i neuspjeha u učenju stranih jezika vide upravo u nedovoljnom poznavanju materinskog jezika (usp. Castellotti 2001: 82)[127].

Trebala bi se stoga pridodati veća važnost poznavanju gramatičke strukture i funkcioniranja materinskog jezika jer razumijevanje mehanizma jezikâ temelj je održivog znanja.

3.3. Konstruktivistički pristupi učenju jezika

Nakon biheviorizma i kognitivizma, kao svojevrsnih (i svojedobnih) revolucija u području učenja (i poučavanja), rađa se konstruktivizam. Teorijske postavke o konstruktivističkoj teoriji učenja nalazimo još kod Piageta (1923) i Vygotskyog (1926), a od novijih autora koji teže njenoj primjeni u učionici ističemo Brooks & Brooks (1993). U ovom dijelu rada bit će riječi o konstruktivizmu kao teoriji učenja, njegovim korijenima, glavnim principima te primjeni na nastavu stranih jezika (konkretno, poučavanju gramatike: u ovom slučaju, člana).

Konstruktivizam je, prema Taberu (2011: 40), postao široko korišten pojam koji je bio primijenjen na različite načine i u različitim kontekstima. Kao teorija učenja, konstruktivizam proučava kako ljudi uče, odnosno, kako se odvija proces proširenja i organizacije vlastitog znanja i koji faktori do toga vode. Posljedično tome, stvara se kurikulum (nastavni plan i program) koji odgovara obrazovnim ciljevima.

Rezultati brojnih istraživanja upućuju na to da znanja stečena u školi i u životnim situacijama postaju sve više razdvojene cjeline (usp. Mušanović 2000: 28). Sam proces stjecanja informacija i sadržaja čini učenike sposobnima samo za zadatke koji se od njih očekuju u

[126] Ovakav je stav u skladu s jezičnom politikom Europske unije. Sočanac (2013: 159) sumira priopćenja Europske komisije i navodi „Potrebno je povezivati nastavu materinskog jezika, stranih jezika, jezika nastave i jezika useljeničkih zajednica. Višejezična receptivna kompetencija od osobite je vrijednosti jer omogućava učenicima da postanu svjesni sličnosti među jezicima, što je temelj receptine višejezičnosti".

[127] „Pour les enseignants du secondaire interrogés sur cette question (…) une insuffisante maîtrise de la langue première elle-même et d'une conscience claire de son fonctionnement constituerait une source importante de difficultés et même d'échec dans l'apprentissage d'une langue étrangère" (Castellotti 2001: 82, „Prema nastavnicima srednjih škola među kojima je provedeno ovo istraživanje (…) nedovoljno dobro vladanje prvim jezikom pa čak i neosviještenost njegova funkcioniranja važan je izvor poteškeća, čak i neuspjeha pri učenju stranog jezika", prijevod M. P.).

nastavi, a koji su valjani samo u testovnim situacijama (*isto*). To je samo jedan od razloga zbog kojeg konstruktivistička teorija od sredine prošlog stoljeća izaziva sve veću pozornost znanstvenika u području obrazovanja.

Teorija kaže da „ljudi, kroz doživljaj stvari i refleksiju na ta iskustva, sami grade vlastito razumijevanje i znanje o svijetu" (Mušanović 2000: 29). Kada se učenik susreće s nekom novom informacijom, on je, prema konstruktivističkom modelu, uspoređuje sa znanjem i razumijevanjem koje već posjeduje, pri čemu ona može biti suglasna njegovu prethodnom znanju tako da je dodaje razumijevanju, disonantna tako da učenik mijenja ono što je dosad vjerovao (čemu treba vremena) ili pak odbacuje nove podatke kao nevažne. Učenik tako postaje aktivan kreator vlastitog znanja postavljajući pitanja, istražujući i procjenjujući svoje znanje.

Učiteljeva uloga u konstruktivističkom pristupu također se značajno mijenja. On sada mora voditi računa o učenikovim postojećim poimanjima te usmjeravati aktivnosti na povezivanje starih i novih iskustava korištenjem aktivnih tehnika.

3.3.1. Povijest konstruktivizma kao teorije učenja

Pojam konstruktivizma ima korijene još u klasičnoj antici, idući sve do Sokratovih dijaloga u kojima je on svojim učenicima postavljao usmjerena pitanja koja su ih vodila do shvaćanja slabosti u njihovu razmišljanju (usp. Thirteen Ed Online). Međutim, kao teorija učenja, konstruktivizam se razvija znatno kasnije – u 20. stoljeću. Začeci ove teorije usko su povezani s radom nekoliko poznatih psihologa: Johna Deweya, Jeana Piageta, Leva Vygotskyog i Jeromea Brunera.

Sukladno različitim pristupima unutar konstruktivističke teorije, razvijene su različite interpretacije među kojima su najutjecajnije Piagetova teorija psihologijskog (individualnog) konstruktivizma i teorija socijalnog konstruktivizma Leva Vygotskyog (Mušanović 2000: 29).

Jean Piaget i John Dewey početno su razvili teorije o razvoju i obrazovanju kod djece što se danas naziva progresivnim obrazovanjem. Piaget je posvetio svoj život pitanju kako se gradi (raste) znanje i, prvenstveno promatrajući svoju djecu, zaključio da ljudi uče kroz izgradnju progresivno složenih logičkih struktura, od djetinjstva do odrasle dobi. Znanje je pritom iskustvo koje se stječe kroz interakciju sa svijetom, ljudima i stvarima.

Primjenom Piagetove teorije u nastavi daje se solidan okvir za razumijevanje dječjeg načina funkcioniranja i razmišljanja na različitim razinama njihova razvoja (prema Thirteen Ed Online). Piaget je također naglašavao da sadržaj koji se poučava mora biti neznatno iznad djetetove trenutne razine kako bi imao pozitivan ishod. Također, smatrao je interakcije s vršnjacima jednim od izvora spoznajnog razvoja. Iz toga jasno proizlazi važnost grupnog rada i suradničkog učenja u suvremenoj nastavi.

Lev Vygotsky se nastavlja na Piageta i uvodi socijalni aspekt učenja u konstruktivizam. On definira *područje približnog razvoja* prema kojem učenici rješavaju probleme izvan njihova stvarnog stupnja (ali u okviru razine potencijalnog razvoja), pod vodstvom odraslih ili u suradnji sa sposobnijim vršnjacima (usp. Lang 2010: 57). Vygotsky (usp. Taber 2011: 52) također vodi računa o djetetovom kognitivnom razvoju. Iako se čini da vršnjaci imaju istu *startnu poziciju*, oni se mogu razlikovati po tome koliko daleko mogu otići od znanja i razumijevanja koja posjeduju.

Bruner je bio taj koji je, nadahnut Piagetom i njegovim istraživanjima o dječjem razvoju, pridonio konstruktivizmu definirajući kako učenik ima aktivnu ulogu u procesu učenja. On pritom zagovara nastavne aktivnosti koje omogućuju učenicima da otkriju i izgrade znanje.

Među sljedbenicima navedenih teoretičara korisno je spomenuti Davida Ausubela koji tvrdi da se učenje odvija kroz interakciju između novih, autentičnih materijala i relevantnih prethodnih znanja koja postoje unutar učenikove kognitivne strukture. Zanimljivo je kako je Ausubel stajao pri mišljenju da ljudi stječu znanje prvenstveno ako im je direktno izloženo, radije nego kroz otkriće (usp. Thirteen Ed Online). Drugim riječima, Ausubel je vjerovao da se razumijevanje pojmova, načela i ideja postiže deduktivnim zaključivanjem.

Konstruktivizam je uznapredovao i zahvaljujući Seymouru Papertu, vodećem stručnjaku za integriranje računalne tehnologije u konstruktivistička okruženja (*isto*).

3.3.2. Konstruktivistička vs. tradicionalna učionica

Kako je već navedeno u prethodnim poglavljima, konstruktivistička učionica razlikuje se od tradicionalne prvenstveno po aktivnom poučavanju u kojem učenici, vođeni nastavnikom, drže riječ. Međutim, razlike su vidljive u svim temeljnim pretpostavkama o znanju i učenju. J. G. Brooks i M. G. Brooks te su razlike u svom djelu *In search of understanding: The case for*

constructivist classrooms (1993: 17) predstavili u formi tablice (prijevod dijelom prema Mušanović 2000: 30):

Tradicionalna učionica	Konstruktivistička učionica
Kurikulum je prezentirani dio cjeline s naglaskom na temeljnim umijećima.	Kurikulum je prezentirana cjelina s naglaskom na najvažnijim konceptima.
Visoko je vrednovano striktno pridržavanje propisanog kurikuluma.	Učenička pitanja i interesi visoko su vrednovani.
Kurikularne aktivnosti se čvrsto oslanjaju na postojeće udžbenike i priručnike.	Kurikularne aktivnosti se čvrsto oslanjaju na primarne izvore znanja i manipulativna nastavna sredstva.
Učenje se temelji na ponavljanju.	Učenje je interaktivno, nadovezujući se na ono što učenik već zna.
Učenik se doživljava kao "neispisana ploča" na koju učitelj utiskuje informacije.	Učenik se sagledava kao onaj koji misli stvarajući teorije o svijetu.
Nastavnikova uloga je direktivna, ukorijenjena u autoritetu.	Nastavnikova uloga je interaktivna, ukorijenjena u pregovorima.
Provjera znanja odvija se kroz testiranje i točne odgovore te se sagledava kao odvojeni dio od poučavanja.	Provjera znanja uključuje studentske radove, zapažanja, stajališta, kao i testove, a ugrađena je u tijek poučavanja. Proces je važan kao i „proizvod".
Znanje je viđeno kao inertno.	Znanje je viđeno kao dinamično, mijenja se s našim iskustvima.
Učenik najčešće radi sam.	Učenici primarno rade u grupama.

Tablica 1. Razlike između tradicionalne i konstruktivističke učionice

Iz tablice je vidljivo da se razlike očituju u svim bitnim aspektima nastavnog procesa: shvaćanju kurikuluma i njegove realizacije, izvorima za stjecanje spoznaja, nastavnikovu konceptu učenika i procesa učenja, stilu rada nastavnika, zahtjevima koji se postavljaju pred učenika, načinu provjeravanja i ocjenjivanja te socijalnim odnosima u razredu.

3.3.3. Uloga i strategije nastavnika i učenika

U konstruktivističkom pristupu nastavnik dakle nije više prijenosnik znanja koji bira potrebne materijale za učenje, odlučuje o napretku i tako vodi učenike do određenog nivoa znanja, konkretno, poznavanja jezika. On postaje, prema Mušanoviću (2000: 32), voditelj, motivator, suradnik, suistraživač, poticatelj stvaranja ideja, stavova, mišljenja, vrijednosti i sl. A da bi mogao biti sve to, nastavnik mora imati dobro razumijevanje o trenutnom znanju svog učenika i o znanju koje bi on mogao postići, imajući pritom i solidno znanje o pedagoškim principima (*pedagogic subject language* – Taber, 2011).

Konstruktivizam stoga ne odbacuje aktivnu ulogu nastavnika ili vrijednost njegova stručnog znanja, što su mu predbacivali kao negativnu stranu. On samo modificira tu ulogu tako da, umjesto da iznese niz činjenica, zajedno s učenicima dolazi do njih i pomaže im izgraditi vlastito znanje. Jedna od njegovih glavnih uloga tu postaje ohrabrivanje i poticanje procesa razmišljanja.

Iako učitelj zna odgovor na problem, on se usredotočuje, kako navode autori Thirteen Ed Onlinea, na navođenje učenika na preispitivanje i postavljanje pitanja na korisne načine. Kada jedan od učenika dođe do relevantnog pojma, učitelj preuzima i pokazuje razredu da bi to mogao biti plodonosan put za njihovo istraživanje. Pritom im daje pozitivnu povratnu informaciju (engl. *feedback*), odnosno navodi ono što su zaključili dobro, ne odbijajući njihove odgovore kao netočne kako je to činio tradicionalan nastavnik.

Nastavnik, u tom smislu, prepušta učeniku/djetetu sve što može da to i otkrije sam. Međutim, treba voditi računa i o činjenici da učenici mogu, ako nisu pažljivo vođeni, izgraditi novo znanje na djelomičnom, netočnom ili naizgled nevažnom postojećem znanju (usp. Taber 2011: 48). Konstantna prisutnost i dobro vođenje jedna je od glavnih nastavnikovih uloga.

Kako navode Brooks & Brooks (usp. 1993: 101-102), nekim nastavnicima ovakva metoda ne odgovara i odupiru se konstruktivističkoj teoriji učenja. To čine iz sljedećih razloga: predani su svom trenutnom pristupu, brizi za učenje i žele kontrolu u razredu i/ili ne vide nikakvog razloga za promjenu jer se čini da njihov trenutni pristup odlično funkcionira i odgovara njihovim učenicima (učenici prolaze važne ispite, dovršavaju zadatke na vrijeme, pišu dobro strukturirana izvješća o nekom dobro provedenom istraživanju bilo samostalno, bilo u grupi i konačno, dobivaju dobre ocjene za svoj rad). Većina takvih nastavnika ima tendenciju

više se baviti pitanjima discipline nego učenjem te se boje da će konstruktivistički pristup ugroziti njihov autoritet (kontrolu). Međutim, kako bi učenici mogli preuzeti odgovornost i donositi odluke o svom učenju, nastavnik mora biti spreman napustiti svoju moć odlučivanja u određenoj mjeri i odreći se pune ovlasti kakvu je imao u tradicionalnoj učionici. To je, čini se, najvažnija okosnica autonomnog obrazovanja.

Isti autori (Brooks & Brooks 1993: 103-118) sastavili su i popis deskriptora ponašanja kod konstruktivističkog poučavanja pri čemu se naglašava prihvaćanje učenikove autonomije i inicijative, koriste se autentični materijali i kognitivna terminologija (poput *klasificiraj, analiziraj, predvidi, kreiraj*), dopušta se da učenički odgovori vode raspravu, inzistira se na dijalogu (kako s nastavnikom, tako i s drugim učenicima), postavljaju se pitanja otvorenog tipa, stvaraju se iskustva koja bi mogla izazvati proturječja učeničkim početnim pretpostavkama te se potom pokreću rasprave, ostavlja se dovoljno vremena za učeničke odgovore te se njeguje učenička prirodna radoznalost.

Pri opisu posljednjeg deskriptora, autori navode kako se učenička znatiželja može pobuditi čestim korištenjem cikličkog modela učenja u tri koraka: otkriće, uvod koncepta i primjena koncepta (*isto*: 116-117). Proces dakle počinje fazom *otkrića* u kojoj nastavnik potiče učenike na generiranje pitanja i hipoteza u radu s različitim materijalima. Nastavnik zatim *uvodi koncept* pri čemu fokusira pitanja učenika i pomaže im stvoriti pretpostavke i konstruirati eksperiment. U trećem koraku, *primjeni koncepta*, učenici rade na novim problemima koji preispituju pojmove proučavane u prvim dvama koracima. Ovaj se ciklus može ponavljati više puta tijekom lekcije ili jedinice. Upravo ovakav koncept mogao bi se primijeniti u poučavanju člana i otkrivanju njegovih *ekvivalenata* u hrvatskom jeziku.

Yager (2000: 45) također zastupa potrebu za razvojem nekih elemenata konstruktivističkih strategija u radu nastavnika koji se uglavnom slažu s onima koje predlažu Brooks & Brooks. Čini se važnim, pored gore navedenih deskriptora, odnosno strategija, iznijeti činjenicu koju ističe Lang (2010: 53-54), a koja leži u tome da, ako nastavnik želi da njegov učenik postane autonoman, on mora, konačno, i sam takav biti. Brooks & Brooks, u tom duhu, donose zanimljiv Piagetov citat: „(…) bilo bi nemoguće primijeniti neke od sokratskih metoda

bez usvajanja nekih njegovih kvaliteta" (Piaget kod Brooks & Brooks 1993: 30, prijevod M.P.)[128].

Kao što je vidljivo iz prethodnih odjeljaka, u konstruktivističkom pristupu značajno se mijenja i uloga učenika koji se sada smješta u središte procesa učenja i poučavanja. Holec (kod Lang 2010: 55) navodi kako se učenik više ne smatra suštinski pasivnim (i poslušnim) subjektom, koji sluša i prati nastavni plan i program te se zadovoljava uzimanjem onoga što mu je predloženo, već aktivnim bićem koje donosi odluke o svom učenju, sam ili u suradnji s drugima (bilo s nastavnikom ili drugim učenicima), a koji isto tako samostalno odlučuje koliko uzima sudjelujući u razvoju svog znanja: „Ne radi se više o neovisnosti korisnika, već neovisnosti proizvođača ili suradnika proizvođača, a koji je ujedno i korisnik vlastitih proizvoda" (Lang 2010: 55, prijevod M.P.)[129].

Suprotno prijašnjem *mehaničkom* gutanju informacija i znanja od učitelja ili iz udžbenika, učenik sada ima moć tražiti i ispitati sve što ga zanima. Međutim, za to mu je potrebna adekvatna motivacija i interes. Učenik u konstruktivističkom pristupu mora biti motiviran (po mogućnosti, intrinzično), željeti učiti i preuzeti odgovornost za svoje učenje. Spreman je i na jezični rizik. Činjenica da mu nastavnik daje više mogućnosti u odlučivanju, kako navodi Lang (2010: 55), ne bi ga trebala plašiti već ohrabriti. Tako postaje sigurniji u sebe (razvija samopouzdanje) i sposobniji je za suočavanje sa svim vrstama nesigurnosti. Razmišlja o sebi kao o učeniku i, konačno, razvija metakognitivnu svijest.

Takav učenik saznaje kako, kada i gdje najbolje uči, koje su njegove dobre i loše strane te koji afektivni faktori utječu na njegovo učenje. Rado radi i u grupi – spreman je pregovarati i surađivati s drugim članovima grupe i s nastavnikom. Lang (2010: 60) navodi kako iskustva pokazuju da učenici u grupi često više nauče nego kad im nastavnik nešto pojasni ili pomogne riješiti neki problem. Suradnja podrazumijeva i činjenicu da su se njegovi kolege učenici susreli s više ili manje istim problemima pri obradi informacija te mu mogu predložiti pomoć koja će mu odgovarati više od one koju mu je predložio nastavnik. Rad u skupini se, u didaktičkim

[128] „(…) it would be impossible to employ a Socratic method without having first acquired some of Socrates' qualities."
[129] „Il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur, mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits".

krugovima, smatra upravo oblikom obrazovanja koji razvija i promiče samopouzdanje, kreativnost i socijalno učenje kod učenika. Isto se odnosi i na rad u projektu[130].

Pri dizajniranju projekta, nastavnikova zadaća je uvesti učenike u takav način rada. Oni tada moraju razmisliti o planu i načinu rada, razgledati probleme, postaviti hipoteze i razmisliti o mogućim rješenjima, ukratko – metakognitivno razmišljati. Budući da se u konstruktivističkom pristupu učenici pozivaju na preispitivanje sebe, svoga znanja i razumijevanja i svojih strategija, u tome mu mogu pomoći razni dokumenti za autoevaluaciju primjerice, Europski jezični portfolio gdje učenik postavlja ciljeve i prati svoj napredak ispunjavajući deskriptore i kreirajući vlastiti dosje (zbirku radova) koji kasnije može predočiti nastavnicima i/ili drugima.

Međutim, svaki je učenik autonoman (neovisan) do određene granice, i neće se svi u svim situacijama snaći jednako. Konstruktivist će tvrditi, kako navodi Blyth (1997: 51), da svako ljudsko biće gradi svoju vlastitu verziju stvarnosti. Kao posljedica toga, i u učionici se očekuje više stvarnosti. Taber (2011: 53) o istoj problematici govori sljedeće:

> Nastavna jedinica koja se obrađuje i prezentira razredu shvatit će se i interpretirati na onoliko različitih načina koliko je i učenika. To je neizbježno, ali ishodi učenja definirani kurikulumom odnose se na sve studente. Iako se smatra nemogućim očekivati da će u konačnici svi studenti postići isto znanje, obično se upravo od nastavnika očekuje da svim učenicima olakša razvijanje u istom „smjeru“ (prijevod M.P.).[131]

Isto tako, učenik ne može postati autonoman ako se radi o naprednijem stupnju za koji su potrebne mentalne strukture koje se kod njega još uvijek nisu razvile (prema Vygotskyom, područje izvan područja približnog razvoja). Kao što je postojala radikalna razlika između pobornika deduktivnog i induktivnog poučavanja gramatike, tako se među konstruktivistima razvila debata o minimalno vođenom poučavanju (engl. *minimally guided instruction* (Taber, 2011); fr. *principe de l'aide minimale* (Lang, 2010) naspram onom direktnom. Ubrzo se ustanovilo da se o minimalnoj pomoći može raditi samo ako se radi o fazi otkrića i pitanjima otvorenog tipa. Taber (2011: 55), kao primjer u kojem nije primjereno koristiti takav pristup, navodi obradu nastavne jedinice glavnih gradova svih država svijeta. Stoga dolazi do zaključka (2011: 57):

---

[130] Jedan projekt konstruktivističkog tipa odvio se i u Hrvatskoj: *Foto-strip – projekt realiziran u okviru intergirane nastave hrvatskoga jezika, francuskoga jezika i informatike u srednjoj školi Čazma u Čazmi*, pod vodstvom Željke Bjelanović Dijanić, prof. i mr. sc. Marije Tkalec (2010).

[131] „A lesson taught as a lecture, presented to a class, will be understood and interpreted in as many different ways as there are students in a class. This is inevitable, but the target knowledge set out in the curriculum applies to all the students. Even if it is recognised as unreasonable that all students should reach the same final knowledge state, it is usually expected that the teacher facilitates all the learners to develop in the same 'direction'.”

> Cilj konstruktivističkog poučavanja nije izravno, kao ni minimalno poučavanje, već *optimum* razine poučavanja. Stoga konstruktivistička pedagogija uključuje razmjenu između razdoblja nastavnikovog prezentiranja i izlaganja i razdoblja cijelog spektra učeničkog individualnog i grupnog rada od kojih neka mogu biti nedefiniranog kraja. Međutim, čak i u tim aktivnostima nastavnikova uloga je presudna kada je riječ o nadziranju i podršci. Konstruktivizam kao teorija učenja predlaže da učinkovito poučavanje mora biti dvojako: usmjereno na učenika, ali usmjeravano od strane nastavnika (podcrtala M. P., prijevod M.P.).[132]

Međutim, to nije uvijek lako i postići. De Salins (usp. 2001: 35) navodi kako se, svojim djelovanjem, dugo vremena zalaže za konstruktivistički i socio-kognitivni pristup u poučavanju i učenju gramatike, odnosno pristup koji učenika vodi k podizanju svijesti i otkrivanju neke gramatičke specifičnosti, potom uvježbavanju koje, pomoću kontekstualiziranih i tematskih vježbi, vodi do slobodnog izražavanja. No stvarnost je, kako kaže, drugačija i takav je pristup više iznimka nego pravilo. Problematika je sljedeća (*isto*: 35-36):

- učenici često nemaju vremena otkrivati i konceptualizirati pravila, već traže spremne odgovore, osobito ako je vrijeme nastave ograničeno
- nastavnici se, kao nositelji znanja, nisu uvijek spremni odreći svoje dominantne uloge
- nastavnici solidno poznaju tradicionalnu gramatiku, vjerojatno su na takav način i poučavani, te im se čini lakše takvu je predstaviti u učionici. Unatoč novinama komunikativnih metodičkih pristupa, nastavnici i učenici ponekad preferiraju poznate načine koje (pogrešno) smatraju lakšima i sigurnijima.
- nastavnici često odvajaju proces poučavanja od procesa učenja. U učionici nije rijetkost čuti: *Ne razumijem kako još uvijek tu griješite, ta prošli smo to već sto puta!* Neki je gramatički problem zasigurno bio obrađen u razredu, no koje je korake nastavnik poduzeo kako bi to bilo usvojeno i asimilirano, odnosno, naučeno? Takvi se propusti očituju u situacijama kada je forma iznad sadržaja, kada je gramatička korektnost izvan konteksta važnija od čitanja i realiziranja smislenih tekstova, odnosno, kada je pravilo rečeno ili izdiktirano, na štetu mogućeg otkrića i njegove konceptualizacije od strane učenika.

[132] „The aim of constructivist teaching is not to provide 'direct' instruction, or 'minimal' instruction, but *optimum* levels of instruction. Constructivist pedagogy therefore involves shifts between periods of teacher presentation and exposition, and periods when students engage with a range of individual and particulary group-work, some of which may seem quite open-ended. However, even during these periods, the teacher's role in monitoring and supporting is fundamental. Constructivism as a learning theory suggests that effective teaching needs to be both student-centred and teacher-directed."

Težina ovih stvarnosti, kako ih naziva De Salins, može usporiti ili čak spriječiti učenje stranog jezika. Ovdje, a o tome se govori i poslije u radu, uviđamo da najveća odgovornost stoji upravo na nastavniku. Zato je njihovo (cjeloživotno) obrazovanje jako važno, kao i rad na što boljim i suvremenijim priručnicima koji im mogu biti od koristi, a koji se temelje na novim znanstvenim rezultatima.

3.3.4. Poučavanje gramatike s konstruktivističkog stajališta

Kako je navedeno u prošlom potpoglavlju, bitna promjena u poučavanju gramatike tijekom prošlog stoljeća jest prelazak s deduktivnog na induktivni pristup. Razvile su se mnoge debate među pobornicima netradicionalnog pristupa, pri čemu su neki čak i nijekali ikakvo poučavanje gramatike, vodeći se uglavnom sljedećom parolom: „Komunicirajte, komunicirajte, i uvijek će, gramatički, ostati barem nešto" (Besse, Porquier 1984: 90, prijevod M.P.[133]). Međutim, debate se nisu trebale voditi oko pitanja *treba li* se poučavati gramatika, već *kako* se treba poučavati.

Većina nastavnika, prema Blyth (1997: 50), postupno razvija osobni niz eklektičnih uvjerenja o poučavanju i učenju gramatike na temelju raznih izvora: njihova učenja jezika i iskustva u nastavi, na nastavničkim studijima i tečajevima, stručnim skupovima, sudjelovanjem na konferencijama i radionicama i u čestim razgovorima sa svojim kolegama, također nastavnicima stranog jezika.

Budući da još nemaju dovoljno iskustva i gore spomenutih resursa, većina nastavnika početnika vjerojatno će zadržati tradicionalna uvjerenja o eksplicitnoj gramatici jer su i sami bili poučavani eksplicitno. Oni će, prema Blyth (*isto*), ustrajati u svojim uvjerenjima da gramatički nastavni plan može biti izveden bez ikakvih problema te da se komunikacijske vještine i metajezična svijest mogu poučavati uz nastavnikova objašnjenja gramatičkih pravila, za kojima slijede mehanički drilovi i povremena komunikacijska vježba. Međutim, gramatičke strukture i pravila teško se mogu usvojiti pomoću definicija i objašnjenja koje daje nastavnik jer učenici možda još nemaju dovoljno eksplicitnog znanja o tim strukturama.

[133] „Communiquez, communiquez, et il en restera toujours, grammaticalement, quelque chose."

Blyth nadalje navodi (1997: 54) kako udžbenici za učenje stranih jezika imaju posebno jak utjecaj na neiskusne nastavnike, oblikujući njihovu nastavu pa čak i uvjerenja o učenju jezika. Svi pedagoški materijali stoga bi trebali biti pomagala za učenje i poučavanje, ali nikada cilj. Sam nastavnik se, tijekom pripreme nastavnih sati, „ne bi trebao isključivo usredotočiti na pamćenje određenih pravila i postupaka kako bi ih kasnije izveo u učionici, već bi trebao nastojati razumjeti proces po kojem se gramatičke forme pretvaraju u značenja" (Blyth 1997: 62, prijevod M.P.[134]), kako bi mogao voditi novu nastavnu jedinicu u dobrom smjeru, koristeći, naravno, aktivne strategije. U skladu s konstruktivističkom teorijom, prenošenje pravila ne pruža, samo po sebi, garanciju da će ih učenici ispravno interpretirati već će to uspjeti onda kada ih sami otkriju i pronađu način kako ih protumačiti, razumjeti i pohraniti, što predstavlja subjektivan proces konstruiranja znanja. Ukratko, učenici uče kako učiti.

U slučaju poučavanja članova u francuskome jeziku, nastavnik bi trebao biti samo usmjeravatelj u procesu otkrivanja, postavljanja pretpostavki i donošenja zaključaka od strane učenika o uporabi člana. On ohrabruje učenika da sam otkrije načine na koje jezik funkcionira, pokazujući im pritom globalnu sliku onoga što članovi uopće izražavaju, a radi se o kategoriji neodređenosti i određenosti, te pomažući u stvaranju svijesti o univerzalnosti navedene kategorije induktivno dolazeći do međujezičnih semantičkih općih zakonitosti kakve se mogu pronaći i u hrvatskom jeziku.

Konstruktivističko poučavanje gramatike stoga također nastoji, prema općim premisama konstruktivističkog modela, a naspram onoga što je viđeno u tradicionalnom poučavanju, promijeniti učenikovu ulogu i na njega usmjeriti čitav proces poučavanja. Što se, konkretno, našeg predmeta istraživanja tiče, do sada je provedeno nekoliko istraživanja o usvojenosti člana kod hrvatskih učenika, ali malo njih se bavilo načinom na koji učenicima biva predstavljen član, odnosno načinom njegove obrade u učionici, kao i samim procesom njegova usvajanja. Novina ovog istraživanja jest ne samo u tome što predstavlja rezultate usvojenosti francuskog člana kod hrvatskih neovjerenih govornika, već i što pritom predlaže način njegove obrade, vodeći se postavkama upravo konstruktivističke teorije učenja, pri čemu učenik postaje aktivnim jezičnim istraživačem.

[134] „(…) should not focus exclusively on memorizing specific rules and practices during their teacher preparation courses in order to reproduce or perform them later in their classrooms, rather they should strive to understand the process by which grammatical forms map onto meanings."

Učenik je dakle aktivan na način da samostalno sudjeluje u izgradnji svoga znanja. Da bi nastavnik postigao takvu atmosferu u razredu, on koristi strategije poučavanja (poput *scaffoldinga*) koje počivaju na induktivnoj obradi problematike. Kao što navodi Chan (2006), u jeziku to znači razvijanje učeničke sposobnosti prepoznavanja novih jezičnih struktura, prepoznavanja pravilnosti u njihovu formiranju i uporabi, organiziranja takvih podataka u sustavnu shemu, formuliranja pravila za tvorbu struktura te razlučivanja funkcija tih struktura u kontekstu stranog jezika. Takve strategije uključuju vještinu kritičkog razmišljanja koja je nužna pri obradi problematike induktivnim putem.

Iz psiholingvističke perspektive također se često razmatra nesvjesni proces međujezičnog utjecaja koji igra značajnu ulogu u jezičnoj produkciji i procesu učenja (usp. De Angelis, Jessner, Kresić 2015). U smislu razvijanja metakognitivne kompetencije, zanimljivo je vidjeti u kolikoj je mjeri učenik svjestan međujezičnog utjecaja. Za to bi mogla poslužiti i kratka anketa s pitanjima poput (usp. Horvatić Čajko 2009):

- *Koliko vam znanje hrvatskog jezika pomaže u učenju francuskoga?*
- *Koliko vam znanje engleskog jezika pomaže u učenju francuskoga?*
- *Koliko ste često vi osobno tijekom nastave jezika zapažali sličnosti i razlike među jezicima?*
- *Koliko ste često od svojih nastavnika tražili pojašnjenja o povezanosti među jezicima, o sličnostima i razlikama među dva ili više jezika?*
- *Koliko su često vaši nastavnici stranih jezika tijekom vašeg dosadašnjeg školovanja upozoravali na razlike među jezicima?*
- *Koliko ste često imali priliku rješavati zadatke i vježbe kojima je cilj povezivanje znanja iz različitih jezika?*

Jer, pri učenju novog jezika, učenik praktički ne uči samo novi jezik već i nov način razmišljanja. U ovom slučaju, zahvaljujući kategoriji člana koju poznaje francuski (ili engleski i neki drugi jezici), on postaje svjestan kategorije neodređenosti i određenosti, a nastavnikov je zadatak povezati je s njegovim materinskim jezikom, odnosno, navesti ga na shvaćanje takvih pojmova i univerzalnosti u jezicima te, konačno, činjenice da svaki jezik izražava sve potrebne misli i informacije, ali na drugačiji način. Takav će način, o kojem god jeziku da se radilo, biti lakše usvojiti poveže li to (odnosno, nadogradi) upravo sa znanjima koja već posjeduje.

Isto tako, učenicima se ne bi trebala uvijek postavljati pitanja koja traže isključivo jedan odgovor. Takav pristup uskraćuje nastavniku mogućnost da sazna što se odvija u glavama njegovih učenika. Stoga se, u konačnici, procjena o tome kako dobro ili loše učenik može obaviti neki zadatak treba zamijeniti procjenom koliku ili kakvu pomoć učenik treba da bude uspješan.

Postoje, međutim, i neka ograničenja konstruktivističkog pristupa u praksi među kojima se najviše ističu realni zahtjevi odgojno-obrazovnog sustava. Jukić (2013: 245) ističe ekstremnu individualizaciju nastave, nepostojanje objektivnog znanja, strogo konstruktivni katakter učenja te minimaliziranje uloge poučavanja. Govoreći o potonjoj, valja imati na umu da učenik ne može sve iskonstruirati sam te da mu je povremeno itekako potrebno usmjerenje od strane nastavnika od kojega uči i koji mu često služi kao model (učenje donekle, ali ne isključivo, funkcionira i kao imitaciija).

Konačno, ova suvremena teorija učenja i poučavanja upućuje na činjenicu da se u vremenu u kakvom se nalazimo (prepunom informacija koje stižu sa svih strana) učenje ne može i ne smije svesti na puko predavanje, diktiranje, nabrajanje pojmova, dakle samo na recepciju informacija iz vanjskih izvora. Kako bismo bili spremni za cjeloživotno učenje, na čemu se u posljednje vrijeme s pravom inzistira, potrebno je primijeniti strategije aktivnog učenja. Inspiraciju vidimo upravo u konstruktivističkom pristupu, ne zanemarujući pritom važnost dosadašnjih postignuća metodike nastave stranih jezika, već stremeći njenom osuvremenjivanju. To znači da se učenje treba oslanjati na prethodna znanja, ideje i shvaćanja na kojima će se graditi (konstruirati) nova znanja (učenje je konstruktivno), da učenik sam sudjeluje u kreiranju vlastitoga znanja, samoprocjenjuje se i pritom koristi metakognitivne strategije (ono je aktivno), da razmišlja o onome što je naučio i, što je jako bitno, kako je to naučio (ono je reflektivno) te da surađuje s kolegama učenicima i nastavnikom (ono je suradničko).

3.4. Primjena psihosistematike jezika

Psihosistematika jezika danas je toliko raširena grana da se već četvrta generacija guillaumeista njome bavi primjenjujući je na razne jezične pojave i discipline. O primjeni psihosistematike na nastavu stranih jezika na našim prostorima nema riječi ili je ima vrlo malo.

Zašto baš psihosistematika? Jer je opsežna i koherentna, jer nudi objašnjenja za velik broj jezičnih pojava i jer proučava od svojih početaka upravo specifične aspekte francuskog jezika, a kojima se dijelom bavi i ovaj rad. Nadalje, druge teorije uglavnom zanima pravilo uporabe primijenjeno na govor (*discours*) dok psihosistematičari nude objašnjenja na nivou jezika (*langue*) pokušavajući odgonetnuti temeljne vrijednosti svakog oblika, što rezultira razumijevanjem različitih uporaba.

Ovaj se rad ne zalaže za poučavanje lingvističkih teorija u srednjoškolskom obrazovanju, no razmišljanje o jeziku trebalo bi tada započeti, a time i njihova primjena. Štoviše, to je nerijetko i period kada se uči više stranih jezika, a refleksivan pristup i svjesnost o univerzalnosti te poveznica među jezicima uvelike bi olakšali samo poimanje tih *stranih* jezika i utrlo put za mnoge druge jezike[135]. „Teorija i praksa učenja jezika ne podrazumijevaju samo jezičnu teoriju i teoriju učenja, već i vezu između njih dvije" (usp. Besse, Porquier 1991: 179, prijevod M.P.[136]). Sama promjena u poimanju jezika i priprema učenika za dublje razumijevanje o tome kako on funkcionira čini veliku razliku. Jezik je logičan, često i egzaktan kao matematika.

Što se tiče poučavanja člana, čini se da nema neke velike razlike između tradicionalnih i modernih glotodidaktičkih metoda. Svede se to na kraju ipak na pamćenje gramatičkih pravila. No jezik je živ i nije niz pravila, već skup sistema. Upravo Guillaume polazi od ideje da je jezik sustav u kojemu je sve povezano i, iako se čini da je nered, u stvarnosti se radi o strogom redu jezičnih činjenica. On je posebno zainteresiran za procese koji se odvijaju u mozgu i mislima govornika nekog jezika tijekom prijelaza iz jezika (*langue*) u govor (*discours*). Jer jezik je trajan, usvojen od rane dobi, dok je govor prolazan, trenutačan. Kod Hewsona (usp. 1997: 9) nalazimo zanimljiv popis oprečnih izraza vezanih za dihotomiju *jezik-govor* (*tongue-discourse*): trajan naspram prolaznog, ograničen naspram beskrajnog, podsvjestan naspram svjesnog, uvjet naspram posljedice, riječ naspram rečenice, kolektivno naspram individualnog itd. Za obrazloženje nekih dodaje (*isto*):

> Govornici su svjesni onoga što govore jer to mogu ponoviti, ispraviti ili čak prevesti: posljedično tome možemo konstatirati da je govor svjestan. No oni nisu svjesni svog materinskog jezika i zbog toga uče vrste riječi u osnovnoj školi ili fonetiku i fonologiju na lingvističkim kolegijima: materinski jezik nije na svjesnoj razini, dostupan putem kognitivnog „sustava pohrane". U konačnici primjećujemo da djeca uče i pohranjuju riječi, a ne rečenice tako da je osnovna jedinica

[135] Učenje jezika ne odvija se samo učenjem pravila, već i njihovim razumijevanjem: Što je riječ? Što je imenica, a što glagol? Potrebno je poučavanje prilagoditi publici i razvijati logičko razmišljanje.

[136] „Une théorie et une pratique de l'enseignement des langues impliquent non seulement une théorie du langage et une théorie d'apprentissage mais aussi une articulation entre l'une et l'autre."

> materinskog jezika riječ, dok je osnovna jedinica govora rečenica. (Hewson 1997: 9, prijevod M.P.)[137]

Ovaj citat odlično dočarava ideje koje se nastoje naglasiti u radu. Kao što Hewson navodi, djeca nisu svjesna vlastita jezika i načina na koji on funkcionira. Budući da su nesvjesni izražavanja svih misli na svim jezicima, kroatofone bi se učenike/govornike trebalo također uputiti na izražavanje univerzalnosti u jezicima, i to specifičnim sredstvima za svaki pojedini jezik. Uči li se tijekom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja gramatika vlastita jezika, treba uvijek imati na umu njenu univerzalnost i usporedbu s ostalim jezicima. Tako će se lakše i logičnije povezivati nova znanja s onim već usvojenima te lakše i brže naučeno usvojiti, učiniti dijelom *jezika*.

Poimanje problema člana i neodređenosti i određenosti imenice u jeziku (misli koja u duhu postoji kao ideja) vodi ka govornikovom odabiru najprimjerenijeg sredstva u govoru (izražavanje, odnosno, ostvarivanje te misli). Guillaume je to odlično definirao polazeći od francuskog kao polaznog (materinskog) jezika govornika. No, stavi li se francuski u poziciju ciljanog jezika, što je ovdje slučaj, shvatit ćemo da se poučavanje ne može bazirati na *jeziku*, nečem što je u materinskom jeziku već u nama, nesvjesno, već na svjesnim aktivnostima *govora*, ali ne ignorirajući pritom ono nesvjesno u jeziku „koji učenik već posjeduje kao sustav konceptualizacije svijeta i strukturiranja vlastitog razmišljanja" (Doquin de Saint Preux 2008b: 28, prijevod M.P.[138]). To je sasvim drugi proces; proces povezivanja, usporedbe, zaključivanja, šireg poimanja, svjesnosti. „U tom smislu, Guillaumeova teorija teži realizmu, otkrivajući što se zapravo događa u *jezičnom* činu, te psiholingvistici, reproducirajući mentalne mehanizme na kojima se temelji *govorni* čin" (Doquin de Saint Preux 2008a: 4, prijevod M.P.[139]).

Psihosistematiku često nazivaju i vrstom (pre)kognitivne lingvistike (usp. Fuchs 2007) jer zapravo od svojih početaka proučava mentalne mehanizme govornika (otuda i njeno drugo ime,

---

[137] „Speakers are aware of what they are saying, since they may repeat it or correct it, or translate it: consequently we may state that discourse is conscious. But they are not aware of their mother tongue, which is why they study the parts of speech in elementary school, or phonetics and phonology in linguistics courses: the mother tongue is stored out of awareness, accessible through a cognitive "filing system". And finally we notice that children learn and store words, they do not learn and store sentences, so that the fundamental unit of the mother tongue is the word, whereas the fundamental unit of discourse is the sentence."

[138] „(…) que l'apprenant possède déjà comme système de conceptualisation du monde et de structuration de sa pensée."

[139] „En ce sens, la théorie de Guillaume se veut être un réalisme, exposant ce qui se passe réellement dans l'acte de langage, et une psycholinguistique, reproduisant les mécanismes purement mentaux qui sous-tendent l'acte de parole."

psihomehanika). No u njenim postavkama možemo pronaći ideje konstruktivizma, što je posebno zanimljivo za povezivanje svih teorija obrađenih u ovom radu, a što donekle daje potvrdu da je odabran dobar put.[140] Jezik se stoga ne poučava gramatičkim pravilima već aktivnostima *izgradnje* značenja i kontinuiranog pokreta misli, a sve to pomoću mehanizma „mentalne konstruktivne sposobnosti" (Guillaume 1988: 166).

Primjenu psihosistematike na nastavu nalazimo, recimo, na primjeru Roberta Paqueta (1997), no ne tiče se člana, već glagolskog sustava i ne primjenjuje se na strani jezik već na francuski kao polazni, koji navodi kako i ovjereni govornici francuskog jezika imaju nemali broj problema u uporabi glagolskih vremena. U *jeziku* se nalazi vrijednost svakog glagolskog oblika, a ta vrijednost objašnjava različite primjene u *govoru*, usmenom ili pisanom. Autor se zalaže za bolju implementaciju lingvističkih teorija u poučavanje jezika, odnosno pripremu učenika za dublje poznavanje načina na koji jezik funkcionira.

Autorica koja je u ovom radu već evocirana, Anne Doquin de Saint Preux (2008) primijenila je psihosistematiku, odnosno provela lingvističke analize na raznim poljima, a u svrhu olakšavanja/ubrzanja usvajanja francuskog jezika od strane španjolskih ovjerenih govornika. Djelo je podijelila na više poglavlja, i to na determinante, prijedloge, zamjenice, negaciju, uporabu glagolskih vremena, načina i aspekta, izgovor te semantičke poteškoće. Kako i sama navodi[141], nastavnik bi trebao učeniku pokazati mehanizme *jezika* putem pomno odabranih aktivnosti *govora*.

Konačno, kad je riječ o aktualnosti ove jezične teorije i njenoj mogućoj primjeni, osim kod, recimo, Monnereta (2003, 2013) koji svjedoči njenom doprinosu neurolingvistici, potvrdu širokog poimanja psihosistematike jezika nalazimo još kod Toussainta (1967: 99):

[140] „On peut en effet (…) considérer (quelques, op.a.) les théories cognitives européennes actuelles (…) comme 'légataires du système de pensée de Guillaume' et soutenir que la psychomécanique constitue une 'linguistique pré-cognitive', de type constructiviste" (Fuchs 2007: 48, „Može se naime smatrati da su (neke, op.a.) aktualne europske kognitivne teorije proizašle iz Guillaumeovog sustava rasuđivanja te ustvrditi da psihomehanika predstavlja *prekognitivnu lingvistiku* konstruktivističkog tipa", prijevod M. P.).

[141] „Cette approche doit pouvoir montrer à l'apprenant un mécanisme de Langue, à travers un Discours choisi et des exercices structuraux sélectionnés en fonction de nos analyses" (Doquin de Saint Preux 2008b: 33, „Taj pristup bi trebao učeniku moći ukazati mehanizme Jezika putem izabranog Govora i određenih strukturalnih vježbi u skladu s našom analizom", prijevod M. P.).

> Tijekom prvih studijskih dana Francuske udruge primijenjene lingvistike, M. P. Guiraud je, govoreći o semantici, rekao da je G. Guillaume pogriješio što je prerano bio u pravu. To nije istina samo zato što je psihosistematika jedna strukturalna lingvistika, već i zato što je ona generativna gramatika i što u sobi nosi analize prikladne kvantitativnim studijima i psiholingvističkim istraživanjima, četiri grane suvremene lingvistike koje otkrivaju suštinu psihomehanike jezika i svjedoče koliko je ona aktualna (prijevod M.P.).[142]

3.5. Strani jezik (jezici) u svjetlu psiholingvistike i kognitivizma

Psihosistematika, odnosno psihomehanika jezika, kojom se u rado do sada bavilo, ne može se poistovjetiti sa psiholingvistikom. Psihosistematika je teorija koja je u svojoj evoluciji išla od problematike do sistematike jezika, pokušavajući prikazati jezik kao „inteligentnu tvorevinu inteligentnih razumskih operacija" (Ćosić u pogovoru Guillaumea 1988: 190), odnosno kao skup sredstava koje je misao sistematizirala. „Ti su mentalni sustavi ugrađeni u mišljenje govornika neke jezične zajednice" (Moignet 1981: 8, prijevod M.P.[143]). Zadaća je lingvista da opiše mehanizme koji pokreću mentalni sustav. Psihomehanika je tako *temeljna zadaća lingvista* o poimanju i opisivanju jezika kao sustava, dok psiholingvistika potom proučava psihofiziološke, odnosno kognitivne procese koji, zahvaljujući usvojenosti tih mehanizama, omogućavaju stvaranje gramatičkih smislenih struktura te razumijevanje izjava, riječi, teksta itd. U ovom će dijelu rada tako biti riječi o odnosu misli i jezika te kognitivnim procesima koji sudjeluju u usvajanju jezika (u ovom slučaju, samo dijela njegove strukture – članova, odnosno predstavnika „semantičke, logične i pragmatične" (Lyons) kategorije neodređenosti i određenosti).

U prvom poglavlju disertacije evociralo se pitanje o odnosu jezika i misli. Ovdje je interes ponešto drugačiji: kakav je odnos mišljenja i nekog stranog jezika? Kako razmišljaju višejezične osobe? Percipira li se tada svijet kao i kada se izražava materinskim jezikom? Prema većini suvremenih (psiho)lingvista to je nemoguće. Naime, učeći novi jezik govornici ne

[142] „Lors des deux premières journées d'études de l'A. F. L. A., M. P. Guiraud, parlant de sémantique, a dit que G. Guillaume avait eu le tort d'avoir raison trop tôt. Cela n'est pas vrai uniquement parce que la psychosystématique est une sémantique structurale, mais aussi parce qu'elle est une grammaire generative et qu'elle porte en elle des analyses propres à alimenter les études quantitatives et la recherche psycholinguistique, quatre branches de la linguistique contemporaine qui révèlent l'essentiel de la psychomécanique du langage et disent combien elle est actuelle."

[143] „Les systèmes mentaux sont des choses instituées dans la pensée des membres d'une communauté linguistique."

upoznaju samo (nove) jezične strukture, već i sve ono što jezik nosi u sebi, a to su i nova kultura, novi način razmišljanja, ukratko, novi svjetonazor (*vision du monde*).

Bajrić (2009: 63) u svojoj knjizi *Linguistique, cognition et didactique* evocira tu problematiku i smatra kako se, pri učenju drugog ili novog jezika, potrebno osloboditi *mentalnoga slijeda* koji povezuje jezične sadržaje postojećeg jezika ili jezika kojim govornik uistinu vlada[144], a za to postoji *brutalno* rješenje: „bivajući drugim *ja*"[145]. Neovjereni bi govornik trebao spoznati, u Leveltovoj terminologiji (kod Ekiert 2007: 5), kako je pri učenju novoga jezika potrebno steći novi *conceptualizer* (konceptualizator). Govornik bi tako trebao biti svjestan da mora drugačije razmišljati kako bi formirao rečenice na drugom jeziku, iako će, prema Leveltu, njegova prirodna sklonost biti oslanjanje na *formulator*, odnosno mentalni sustav njegova materinskog jezika. Primjerice, ako hrvatski neovjereni govornik francuskog jezika ne razmotri značajke univerzalne kategorije neodređenosti i određenosti te ne formira novi konceptualni plan, već se osloni na puko prevođenje misli (a zna se kako *prevesti znači izdati*), on će vrlo vjerojatno upotrijebiti krivi član (ili ga uopće neće upotrijebiti smatrajući imenicu već dovoljno identificiranom kao što je slučaj u hrvatskome) te će tako krivo i formulirati francusku nominalnu sintagmu. I Yaguello (usp. 1988: 73), u svom djelu *Catalogue des idées reçues sur la langue*, navodi kako je potrebno, „da bismo se bavili nekim stranim jezikom, (potrebno se, op.a.) osloboditi kategorija i struktura materinskog jezika" (prijevod M.P.)[146]. Bajrić (usp. 2009: 63) daje zanimljivu primjedbu na isti citat: kako onda možemo percipirati pogled na svijet u međujeziku? On mora postojati. Može se naslutiti kako je autorica htjela uputiti na činjenicu da se, pri učenju stranog jezika, ne može samo *skenirati* struktura kakvu poznaje materinski jezik i ravnati se samo prema njoj jer to bi bilo nemoguće. Kad bi, primjerice, francuski ovjereni govornik pri učenju hrvatskog jezika u njemu tražio ekvivalent članu i, čak i ako i nađe pokoji, upotrebljavao ga služeći se pravilima usvojenim iz materinskog jezika, ne bi formulirao točnu rečenicu. Kako nas *uči* kontrastivna lingvistika, usporedbu struktura moramo temeljiti na *tertium comparationisu*, što bi trebale biti univerzalne jezične kategorije. Dakle, ne član već izražavanje neodređenosti, određenosti, specifičnosti ili čak aktualizacije. Isto tako je jednom ovjerenom govorniku engleskog jezika, koji poznaje sustav člana i dihotomiju *neodređeno/određeno*,

[144] U okviru jezične neotenije Bajrić definira kognitivne odnose između govornika jezika isključivo u sinkroniji. Primjerice, ako je danas za govornika X hrvatski jezik *in esse*, za trideset godina to može više ne biti slučaj.
[145] „(…) en étant un autre que soi-même" (prijevod D. Saulan, u objavi)
[146] „(…) pour aborder une langue étrangère, de se dégager des catégories et de la structure de la langue maternelle."

ponekad kompliciranо usvojiti sustav francuskih članova. Engleski jezik, kao što je već rečeno, ne poznaje partitivni član i češće će koristi onaj nulti (uvjetovan, naravno, sintaksom engleskog jezika), a ekstenzitet mu je izražen u puno manjoj mjeri nego u francuskom jeziku.

Bitno je, stoga, u uvjetima kasnijeg učenja novog jezika, osvijestiti neke stvari poput one za koju se zalažemo u ovom radu. Iako naučiti/usvojiti neki drugi jezik znači po definiciji biti suprotstavljen nekom drugom načinu jezičnog razmišljanja, što implicira velik broj *čudnih i stranih* (za učenika nerazumljivih) stvari koje su usko vezane za gramatiku i prirodu jezika koji se uči, ovdje se ipak smatra da se jezična i druga znanja ne mogu strogo odijeliti[147]. Naprotiv, ona se mogu povezati, konstruirati, nadograditi, čak i istovremeno obrađivati[148] (što je i cilj u modernim višejezičnim, odnosno pluralističkim pristupima poučavanju stranih jezika)[149]. Uz to, iz pogrešaka se također može učiti, ako ih se osvijesti.

Budući da je djeci materinski jezik prvi jezik koji uče, odnosno usvajaju, njihov se jezični razvoj odvija paralelno s općim kognitivnim razvojem. Kod usvajanja drugog jezika radi se o osobama koje već poznaju jedan jezik i imaju potpuno razvijen kognitivni sustav. Zbog toga je usvajanje drugog jezika znatno sporiji proces u koji se mora uložiti svjestan napor.

Psiholingvisti se stoga trude opisati funkcioniranje jezične aktivnosti te kognitivnih struktura i procesa pomoću kojih se ona ostvaruje. Lingvistika postaje kognitivna „čim se ne bavi više samo brojanjem riječi i njihovom uporabom ili sastavljanjem gramatika, već kada proučava fenomene razumijevanja i pamćenja jezika, odnosno jezik kao potporu i pokretača znanja" (usp.

[147] „The plurilingual approach emphasizes the fact that learners now do not keep languages and cultures in strictly separated mental compartments, but build up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contribute, and in which languages interrelate and interact." (Santiago Alonso 2015: 193, „Višejezični pristup naglašava činjenicu da današnji učenici ne pohranjuju jezike i kulture u striktno odvojene mentalne odjeljke već na temelju svog jezičnog znanja i iskustva nadograđuju komunikativnu kompetenciju u kojoj su jezici u međuodnosu i interakciji", prijevod M. P.).

[148] Spomenimo primjer jedne obitelji iz Pariza koji se, iako govori o dvojezičnom govorniku, izvrsno uklapa s obzirom na tematiku ove disertacije. Naime, djevojčica Poline, koja sada ima pet godina, jednako dobro vlada francuskim i ruskim jezikom jer u njima podjednako odrasta (živi u Francuskoj, ide u rusku i francusku školu, kod kuće govori ruski). Njen otac (lingvist) svjedoči da djevojčica pri korištenju ruskim jezikom, pod utjecajem francuskoga, jednostavno traži član, prije svega, neodređeni. Svako malo ruskim imenicama pridodaje *один, одна* (*jedan, jedna*) iako ruski to možda ne traži. Ponekad se zaustavi, no primjećuje se kako joj nešto nedostaje u ruskom jeziku. Ovaj, rekli bismo zoran primjer jezične neotenije uklapa se u promišljanja o fatalnoj jednojezičnosti koja je, prema Bajriću, svojstvena ljudskom rodu. Dvojezičnost, bez obzira na stupanj, a posebice kad je visok stupanj dvojezičnosti, dokazuje da ljudski mozak traži jedninu, da mu je dovoljan jedan jezik za funkcioniranje i da, svaki puta kada se udaljavamo od te prirodne jednojezičnosti, postajemo neka *čudna* stvorenja jer se protivimo onome što nam neuroni traže, a to je da govorimo jedan jezik.

[149] Ne samo da se mogu, iz jezika u jezik, prenijeti konkretni elementi, već se prenijeti mogu i strategije učenja.

Ganascia 1996: 10, prijevod M.P.[150]). Iz didaktičke perspektive (usp. Besse, Porquier 1991: 203-204) ipak nije dovoljno samo razumjeti prirodu tih kognitivnih struktura, već i odrediti jezične aktivnosti koje mogu dovesti do optimalnog učenja.

Zanimljivo je kako se čovjek sve češće trudi *olakšati život* toliko da si postavlja pravila koja nauči i slijepo slijedi. On je u stanju ponašati se kao stroj, bez skoro ikakva razmišljanja. Primjer su djeca koja tijekom školovanja bivaju nazivana *štreberima* – kad bi ih se zaustavilo u pola rečenice, oni ne bi znali nastaviti gdje su stali, a kamoli formirati drugačiji slijed rečenice (ovdje impliciramo i na neki strani jezik). Razlog je učenje bez razumijevanja i jednostavno memoriranje pravila i jezičnih, odnosno gramatičkih struktura. Stoga kognitivne znanosti, među kojima je i kognitivna lingvistika, „postaju sve potrebnije u hibridnom svijetu ljudi i strojeva u kojemu su automati s nama u neprestanoj interakciji" (Ganascia 1996: 15, prijevod M.P.[151]).

Učenici (djeca ili odrasli, fr. *apprenants*) trebali bi zato razumjeti ono što govore na stranom jeziku, živjeti i postojati, koliko je moguće, i u tom jeziku. Zapravo, bilo bi idealno kada bi strani jezik imao jednake uvjete učenja/usvajanja kakve ima jezik/jezici s kojim(a) smo u kontaktu od rođenja. No jasno je da se tu radi o utopiji. Odavno su neki pokušali imitirati takvo učenje (primjerice, Gouin sa svojom direktnom metodom).

> Nemoguće je, bez obzira na kvalitetu nastavnoga sata jezika, u njemu pronaći životne sastavnice koje bi neovjerenome govorniku omogućile da uroni u neki događaj, stav, emociju, mogućnost reagiranja, promatranje *in vivo* itd. (Ova bi se posebnost mogla približiti sa simulacijom koju izvodi budući pilot. Nikakvo teoretsko obrazovanje ne može zamijeniti pravu simulaciju leta.) (...) Sve strategije u poučavanju jezikâ sastoje se od toga da pokušavaju umanjiti, minimalizirati jaz između jezika i učenja. Idealno bi bilo od učenja napraviti *normalan život*. Ali taj ideal proizlazi iz puke utopije... (Bajrić 2009: 66-67[152], prijevod D. Saulan, u objavi)[153]

Posebno je to slučaj s usvajanjem gramatičkih struktura (koje same po sebi ponekad nisu životne) s kojima se učenici prvi put susreću tek pri učenju novog jezika. Izravno prenoseći ono

[150] „(…) dès qu'elle ne se préoccupe plus seulement de recenser les mots et leurs usage, ou de construire des grammaires, mais qu'elle étudie les phénomènes de compréhension et de mémorisation du langage, autrement dit, la langue en tant qu'elle est le support et le véhicule de connaissances."

[151] „(…) deviennent de plus en plus nécessaires dans un monde hybride d'hommes et de machines où les automates interagissent incessamment avec nous."

[152] „Il n'est pas possible, quelle que soit la qualité d'un cours de langue, d'y retrouver des traces de vie permettant au locuteur non confirmé de s'imprégner d'un événement, d'une attitude, d'une émotion, d'une possibilité de réaction, d'une observation *in* vivo, etc. (Cette particularité pourrait se rapprocher de la simulation exercée par un futur pilote. Aucune formation livresque ne peut se substituer à une véritable simulation du vol.) (…) Toute la stratégie de l'enseignement des langues consiste à diminuer, à minimiser l'écart entre la vie et l'apprentissage. L'idéal serait de faire de l'apprentissage une 'vie normale'. Mais cet idéal relève de la pure utopie…"

[153] Puka utopija odnosila bi se i na očekivanje postizanja slične (jer je nemoguće iste) razine intuicije, odnosno jezičnog osjećaja kakvog posjeduje ovjereni govornik. Jezična intuicija rađa se i usvaja zajedno s jezikom; „les opérations de la mécanique intuitionnelle sont toutes inconscientes" (Guillaume 1973: 43, „sve su operacije intuicijske mehanike nesvjesne", prijevod M. P.).

do tada usvojeno i konceptualizirano u materinskom jeziku, nailaze na poteškoće. Kellerman (1995 kod Ekiert 2007: 6) simpatično uspoređuje usvajanje drugog jezika s izgradnjom kuće u inozemstvu:

> (…) učenik stranog jezika je kao prvi doseljenik koji pokušava sagraditi kuću u nekoj zemlji – osnovni dizajn kuće proizlazi iz tradicije doseljenikove domovine, ali možda će se kod većih adaptacija morati uzeti u obzir lokalni uvjeti i dostupni lokalni građevinski materijali. Iako je moguće govoriti o „univerzalnosti gradnje" koja povezuje englesku kolibu i kanadsku brvnaru, obje vrste gradnje i dalje su jedinstvene. Baš kao što bismo mogli ne dovoditi u pitanje osnovni dizajn kuće, tako bismo i dalje mogli biti nesvjesni da govornici različitih jezika „govore" o istim događajima kao i mi, a na različite načine. (Kellerman, kod Ekiert 2007: 6, prijevod M.P.)[154]

Primjer istraživanja zanimljivog za ovu temu jest ono Anne Doquin de Saint Preux (2008b). Kao profesorica španjolskog i francuskog jezika za strance (FLE), francuski je predavala učenicima/polaznicima s različitim jezičnim pozadinama (španjolski, njemački, engleski, japanski). To ju je iskustvo, kako kaže, osvijestilo kako poteškoće u učenju francuskog jezika nisu bile iste prirode s obzirom na različite polazne (materinske) jezike govornika (usp. Doquin de Saint Preux 2008b: 9). U skladu s tim, zaključuje da se ne može i ne smije poučavati na isti način polaznik s različitim jezičnim pozadinama, odnosno različitim materinskim jezicima. Budući da su, recimo, španjolski i francuski vrlo bliski jezici, za očekivati je bilo da će hispanofoni govornici imati mnogo transfera u uporabi francuskog jezika, bilo onih pozitivnih ili negativnih. Navodi stoga kako španjolski učenik francuskoga (odnosno, španjolski ovjereni govornik) nije pravi početnik te smatra da on ima važniju i veću prednost od njemačkog ili japanskog ovjerenog govornika koji uči francuski jezik. No, iako im ti transferi omogućuju da se izraze brže od učenika čiji je materinski jezik *udaljenjiji* od francuskog, oni ih također vode do specifičnih problema koji koče *istinsko* usvajanje jezika (usp. *isto*: 10)[155]. U tom slučaju dolazi do interferencija, odnosno međujezičnog utjecaja. Nakon što je sakupila korpus grešaka tijekom pet godina poučavanja francuskog jezika španjolskim ovjerenim govornicima, primjećuje da jedan važni postotak proizlazi upravo iz sličnosti tih jezika i utjecaja španjolskog jezika na francuski. Ima, naravno, i kolektivnih i individualnih grešaka koje se ne mogu pripisati

[154] „(…) a second language learner is like a pioneer settler trying to build a house in a country – the fundamental design of the house is provided by the pioneer's homeland tradition, but major adaptations may have to be made to take account of local conditions and the available local building materials. While it is possible to talk of 'universals of shelter-building' that link the English cottage to the Canadian log cabin, each building type remains distinct. Just as we may take the basic design features of a house for granted, so we may remain unaware that speakers of different languages 'talk' about the same events as we do in different ways."

[155] Primjer ovjerenog španjolskog govornika koji uči engleski jezik: *We shall organize one meeting* (umjesto *a meeting*) što ujedno svjedoči i o dvosmislenosti (s obzirom na isti morfološki oblik člana i broja u španjolskom jeziku) o čemu je već bilo riječi.

interferenciji. Mehanizmi učenja ne mogu se samo svesti na utjecaj materinskog na strani jezik. No, kada bismo mogli smanjiti broj predvidljivih grešaka proizašlih iz toga, poučavanje bi se moglo poboljšati, zaključuje (usp. Doquin de Saint Preux 2010b: 11).

Sve navedeno, a posebice nadogradnja postojećih znanja iz materinskog i drugih stranih jezika, navela je lingviste i glotodidaktičare, pa tako i autoricu ovog rada, na razmišljanje o jezičnoj svjesnosti (engl. *linguistic awareness*). Ona je, kao pojam, ukorijenjena u lingvističku kompetenciju (uz pragmatičku i sociolingvističku kompetenciju, prema ZEROJ-u), koja je dio komunikacijske kompetencije. U skladu s promišljanjima navedenim u poglavlju o konstruktivizmu, razvoj jezične svjesnosti potiče istraživački tip učenja:

> Taj razvoj jezične svjesnosti podrazumijeva poboljšanje komunikacijskih vještina, kao i preuzimanje odgovornosti za proces učenja, uzevši u obzir da metajezični pristup promišljanju u učionici potiče istraživački tip učenja u kojem je učenik više uključen u proces usvajanja te razvija višestruke analitičke vještine. (Santiago Alonso 2015: 193, prijevod M.P.)[156]

Autor (usp. *isto*) navodi i kako se značaj razvoja jezične svjesnosti također ističe u konceptu višejezičnosti. Tim putem učenik ovladava kontrastivnom perspektivom pomoću koje gradi nova znanja, bilo da se radi o materinskom ili stranom jeziku.

Jessner (2006) u svojim istraživanjima sugerira kako će u budućim metodologijama poučavanja jedan od važnijih ciljeva biti upravo jezična svjesnost kao jedan od najbitnijih faktora razvijanja višejezičnosti.

3.6. Usvajanje članova kod ovjerenih i neovjerenih govornika

Članovi, kao jedan od načina izražavanja kategorije neodređenosti i određenosti u jezicima koji su razvili taj sustav, čine neizostavan dio nominalne sintagme. Provedena su mnoga istraživanja o usvajanju te vrste riječi kod djece, ovjerenih govornika svoga materinskog jezika. Ona pokazuju, prema Zdorenko i Paradis (2011: 39), kako djeca griješe u njihovoj uporabi sve do četvrte godine svoga života (a neki i kasnije). Djeca[157] i odrasli neovjereni govornici nekog

[156] „This linguistic awareness development implies an increase in communication skills as well as taking responsibility for the learning process, given that metalinguistic reflection work in the classroom encourages a type of exploratory learning where the student is more involved in the acquisition process and will develop multiple analytical skills."

[157] Usvaja li govornik jezika kao što je hrvatski francusku imenicu bez člana ili s članom? Evo zanimljivog primjera jedne, tada četverogodišnje kroatofone djevojčice kojoj se baka cijeli život obraćala samo na francuskom jeziku. U svakodnevnim situacijama i zajedničkim aktivnostima i igri, baka bi nekad, tijekom nabrajanja, uz imenice koristila

stranog jezika često imaju poteškoće u uporabi sustava člana, čak i u vrlo kasnim fazama učenja jezika i gotovo nikada ne postignu razinu ovjerenih govornika. Autorice (*isto*) navode kako je razlog tomu sâm sustav člana koji zalazi u domene morfosinatkse, semantike i pragmatike. Čak i ovjereni govornici, uz poznavanje točnih oblika nominalne sintagme, moraju posjedovati znanja o odgovarajućim semantičkim kontekstima za uporabu određenog oblika člana. To se može primijetiti na primjerima koje donose Matthei i Roepera (1988: 128):

engl. *I hit the man with a hard hat.*
fr. J'ai frappé l'homme avec un chapeau dur.
hrv.[158] Udario sam čovjeka *tvrdim šeširom*.

engl. *I hit the man with the hard hat.*
fr. J'ai frappé l'homme avec le chapeau dur.
hrv. Udario sam čovjeka koji nosi tvrdi šešir[159].

U drugoj je rečenici, kako navode autori (*isto*), teško pojmiti da je *the hard hat* sredstvo kojim se udarilo čovjeka, dok je u prvoj rečenici to potpuno jasno. „Naravno, ono što je prirodno u neutralnom kontekstu može poprimiti neko drugo značenje ako se utječe na kontekst" (*isto*, prijevod M.P.[160]). Hrvatski jezik nudi različite prijevode (iako se može okoristiti nekim preinakama i tu je nužan kontekst). Stoga ne čudi što neovjereni govornici pri usvajanju člana imaju znatne poteškoće.

Ne odnosi se to samo na govornike jezika koji ne poznaju član u svom sustavu, već i na one koji slično izražavaju tu univerzalnu kategoriju. Istražujući uporabu članova u francuskome od strane španjolskih ovjerenih govornika, Doquin de Saint Preux (2008: 37-66) kod njih ne nalazi puno problema u uporabi neodređenog i određenog člana jer španjolski jezik koristi gotovo isti psiholingvistički mehanizam. Oni pak najviše poteškoća imaju s partitivnim članom i

---

član, a nekad ne (*le chien, la vache, le lapin* naspram *chien, vache, lapin*). Djevojčica je generalizirala pravilo te jednog dana, kroz igru, sama nabrojila iste imenice na sljedeći način: *chien, vache, *pin.*

[158] Prijevod M. P.

[159] Ovisno o kontekstu, na hrvatskom jeziku prijevod bi mogao izgledati jednako: *Udario sam čovjeka tvrdim šeširom*. U gornjem primjeru podrazumijeva se da je čovjek poznat govorniku i sugovorniku, čak i prisutan u trenutku izjave, dok u istovjetnom prijevodu u hrvatskom jeziku rješenje nudi samo kontekst; u engleskom i francuskom jeziku određeni član mogao bi označavati, iako malo vjerojatno, ali moguće, poznatost sredstva kojim se udarilo čovjeka (ne *mekim* već *tvrdim* šeširom).

[160] „Bien sûr, ce qui est naturel dans un contexte neutre, peut prendre une autre signification, si on influence le contexte."

množinom neodređenog člana koju ona naziva također partitivnim članom. Španjolski ga je u svojoj povijesti poznavao sve do 16. stoljeća, a od tada se na tim mjestima koristi nulti član (usp. *isto*: 40). Zbog činjenica da su ova dva jezika genetski jako bliska te španjolski poznaje sustav člana, učenici često bez ustručavanja dupliciraju isti sustav kakav poznaju iz materinskog jezika, što dovodi do interferencija, najčešće u odabiru nultog člana tamo gdje bi u francuskome trebao ići partitivni. Autorica istraživanje temelji na sakupljenom korpusu tijekom višegodišnjeg poučavanja francuskog jezika navedenoj ciljnoj skupini.

Kontrastivnom analizom i analizom pogrešaka u francuskome bavi se i Michèle Debrenne, ali kod ruskih ovjerenih govornika. Ona u svom djelu *Les erreurs de français des russophones* (2011) jedan dio posvećuje upravo determinantima te odmah navodi kako, budući da ruski jezik nema članova, učenici ne vode računa o njihovoj važnosti, iako se o njima govori još od prve lekcije. „Učenici ne razumiju važnost koju nastavnici francuskog kao stranog jezika pridodaju tim francuskim *malim riječima* bez kojih se ruski tako dobro snalazi. Njihov nedostatak interesa osobito je vidljiv kada ih svjesno ignoriraju ili upotrebljavaju kako im dođe, slučajno" (Debrenne 2011: 75, prijevod M.P.[161]). Oni nauče termin *određeni član* i misle da razumiju smisao te gramatičke kategorije: nešto što je *određeno*, nešto što poznajemo u detalje. Upravo zato odabiru određeni član kada je imenica popraćena pridjevima/epitetima ili relativnim zamjenicama i negoduju kada im se pokuša objasniti kako se ne radi o *određenosti* već o saznanju je li referent poznat sudionicima razgovora. Na koncu, i engleski jezik koji je ujedno i prvi strani jezik većini učenika, poznaje članove, no ruski govornici tu također rade greške u njihovoj uporabi. Činjenica da pravila uporabe člana u francuskom i engleskom nisu ista, također je uzrok mnogih grešaka (usp. Debrenne 2011: 76).

Upravo su istraživanja o ovladavanju člana u engleskome jeziku najčešća, kako od strane ovjerenih govornika različitih polaznih jezika, tako i hrvatskoga. Jedno od takvih donosi Danijela Trenkić koja se u svojoj disertaciji (*The acquisition of English articles by Serbian speakers*, 2000) i kasnije objavljenim radovima bavila ovladavanjem engleskim sustavom člana od strane srpskih ovjerenih govornika[162]. Trenkić općenito tvrdi da je njihova najveća prepreka, u ovladavanju sustavom člana u engleskome, činjenica što u svom jeziku ne poznaju kategoriju

[161] „Les étudiants ne comprennent pas l'importance que les enseignants de FLE accordent à tous les 'petits mots' du français dont le russe se passe si bien. Leur désintérêt est particulièrement évident lorsqu'ils les ignorent sciemment ou les mettent au hasard."

[162] Autorica smatra, a ovdje je se podržava, kako hrvatski/srpski i bosanski, iako odvojeni jezici, na isti način izražavaju kategoriju neodređenosti i određenosti stoga se i njeni rezultati na njih odnose jednako.

determinanata, a članove poimaju kao *proceduralne* pridjeve (kategorija koja uključuje demonstrative, posvojne pridjeve i brojeve), odnosno, u tome što se svi elementi koji prethode imenici, ili se na neki način na nju referiraju morfosintaktički ponašaju kao pridjevi.

Među ostalim, Trenkić (usp. 2009: 127-128) navodi primjer rezistencije članu u slučajevima kada se govornik stranog jezika više puta referirao na određeni referent. Tvrdi da je u takvim situacijama vjerojatno da će govornik zanemariti uporabu člana i to, navodeći rezultate svog istraživanja iz 2002. godine, češće s referentima u drugom ili kasnijem spominjanju (referenti koji su prethodno bili uvedeni u razgovor kao neodređeni ili određeni) nego s određenim referentima koji se spominju prvi puta. Donosi zanimljiv primjer koji prvotno iznose Avery i Radišić (2007: 7), a koji je produkt sudionika jednog istraživanja sa slikovnim zadacima (slijed slika, engl. *picture telling story* ili *picture-base oral story telling task*):

> …but in the middle of the wallet there is *a lottery ticket*… he took *the lottery ticket*… He took the money and *the lottery ticket*… he checked *the lottery ticket*… to give back *lottery ticket*… the original owner of *lottery ticket*… he took money and *lottery ticket*…
>
> Govornik pravilno uvodi referenta u diskurs, nastavlja upućivati na njega tri puta koristeći određeni član i tek onda još tri puta, ali bez člana. Ovaj primjer lijepo ilustrira *stupnjevitost* učinka istaknutosti. Referent je svakim spominjanjem sve više utvrđen, a što je više referentan u diskursnom modelu, to je vjerojatnije da će se član izostaviti. (Trenkić 2009: 127, prijevod M.P.[163])

U svom članku, Avery i Radišić (2007) istraživali su usvojenost engleskih članova kod ovjerenih govornika srpskog jezika. Došli su do zaključka da govornici jezika koji nisu razvili član često ispuštaju ili krivo upotrebljavaju članove u stranom jeziku. Glavnim razlogom smatra se, naravno, nepostojanje kategorije člana u materinskom jeziku, odnosno zauzetost umne gramatike govornika pojavama iz materinskog jezika. Navode također kako govornici mogu odgovore tražiti razmišljajući o određenosti, brojivosti i partitivnosti kao dijelom univerzalne gramatike.

Ćulinović (2010) se također bavi istraživanjem ovladavanja članom u engleskom jeziku od strane srpsko-hrvatskih ovjerenih govornika (*Serbo-Croatian learners*) na B1 razini i dolazi do sljedećih zaključaka: srpsko-hrvatski govornici općenito puno griješe u uporabi članova u

[163] "The speaker correctly introduces the referent into the discourse with an indefinite nominal phrase, goes on to refer to it *three times* as *the lottery ticket*, and *only then* starts to refer to it (3 more times) as *lottery ticket*. This example neatly illustrates the 'gradedness' of the saliency effect. (…) A referent becomes more established with every mention, and the more established a referent is in a discourse model, the more likely the article is to be omitted."

engleskome (kao što je to slučaj u sličnim istraživanjima govornika čiji prvi jezik ne poznaje članove: Young 1996, Parrish 1987). Izostanak člana dogodio se u 30 % slučajeva za neodređeni (*a*) i 29 % za određeni član (*the*), dok se samo 5 % grešaka odnosilo na zamjenu neodređenog člana tamo gdje je trebao doći određeni, a za obrnutu situaciju nije zabilježena nijedna greška (usp. 2010: 25).

Balenović (2012), nadalje, u svojoj disertaciji *Kategorija određenosti i neodređenosti u međujeziku hrvatskih osnovnoškolskih učenika engleskoga kao stranoga jezika* dolazi do zaključaka kako učenici najčešće pri zajedničkoj uporabi pridjeva i imenice izbjegavaju član, kako češće upotrebljavaju neodređeni član te kako često biraju krivi član (hipoteza o fluktuaciji).

Zergollern-Miletić (2008) u svojoj disertaciji navodi kako većina hrvatskih učenika nije svjesna postojanja kategorije neodređenosti i određenosti u hrvatskom jeziku, stoga ni ne prepoznaje oblike njena izražavanja.

Međutim, većini je hrvatskih govornika prvi strani jezik upravo engleski (koji se kao takav uči i na svjetskoj razini). To znači da se većina učenika (govornika) prije korištenja recimo, francuskim jezikom, upoznala s članom kao vrstom riječi jer je engleski, kao germanski jezik, poznaje.[164] Zergollern-Miletić tako navodi kako je još Vildomec (1963) primijetio da, u ranoj fazi korištenja drugog stranog jezika (odnosno, L3), određene funkcionalne riječi, kao što su prijedlozi, članovi i veznici, ne dolaze iz materinskog jezika već imaju tendenciju dolaziti iz jezika koji se uči prethodno novom jeziku (razna istraživanja upućuju na to da do međujezičnog utjecaja upravo dolazi najčešće kod usvajanja leksičkih ili gramatičkih elemenata). Blažević (Stolac et al. 2002: 77) prethodno priopćava kako je poznato „da se pri učenju prvog stranog jezika razvijaju neke metajezične i metakognitivne sposobnosti koje olakšavaju učenje drugog stranog jezika. Učeći strani jezik čovjek svjesno ili nesvjesno vrši usporedbe jezičnih elemenata koje poznaje s elementima jezika koji uči". Tijekom ovladavanja gramatičkim sustavom francuskog jezika poznavanje engleskog može, kao i kod usvajanja vokabulara, dovesti do pozitivnog, ali i do negativnog transfera. Nastavnik bi, prema Blažević, trebao potaknuti učenike na svjesno uspoređivanje gramatičkih struktura jezika koji uče sa strukturama jezika koje poznaju, što znači da u kontrastivni pristup, osim materinskog jezika, treba uključiti i prvi strani jezik, u ovom slučaju engleski (usp. *isto*). Jedno takvo istraživanje, temeljeno na istoj

[164] Bilo bi puno jednostavnije kada bi član u svakom od navedenih jezika imao istu realizaciju, no: *Jezici su različiti* (*Languages are different* – Bloomfield); *U jeziku ne postoje doli razlike* (*Dans la langue, il n'y a que des différences* – De Saussure)

pretpostavci, primjenjuje kontrastivni pristup učenju modalnih čestica i njihovih ekvivalenata u hrvatskom, njemačkom i engleskom jeziku (Kresić, Batinić 2014).

No, treba biti oprezan i ne nastojati maksimalno pojednostavniti stvari kako se ne bi stvorili novi problemi i interferencije. Član se, kao vrsta riječi, ne očituje jednako ni u nešto bližim jezicima. „Činjenica da se učenik dobro služi engleskim jezikom ne olakšava automatizmom dobro ovladavanje članom u francuskom jeziku (određeni član u engleskom jeziku, kao u primjeru *He's a teacher*, u francuskome rezultira nultim članom: *Il est Ø enseignant*)" (Pavelin Lešić, Damić Bohač 2016: 17, prijevod M.P.[165]). Usporedbe radi, navodi se i sljedeći primjer, polazeći od hrvatskoga, u kojemu se veća bliskost uočava između hrvatskog i engleskog jezika, dok francuskim imenicama prethodi određeni i potom neodređeni član:

hrv. *Psi su životinje.*
engl. *Dogs are animals.*
fr. *Les chiens sont des animaux.*

Na istom mjestu (usp. *isto*) autorice navode i primjer u kojemu francuski jezik koristi određeni član tamo gdje engleski koristi neodređeni: *Idem zrakoplovom, a ne autobusom/I'm taking **a** plane, not **a** bus/Je prends **l'**avion, pas **l'**autocar*. Francuskoj imenici prethodi član generičke uporabe (*sens générique*), engleskoj posebne (*sens particulier*). Također, zanimljiv je i primjer *Cigarete koštaju tri dolara po kutij/Cigarettes are three dollars **a** pack/Les cigarettes coûtent trois dollars **le** paquet*, gdje određeni član u francuskome ima distributivnu vrijednost (svaki).

Isto se odnosi i talijanski jezik. Primjerice, u istraživanju Kupisch, Koops (2007: 202) uspoređuju se talijanski i francuski jezik u vezi s uporabom određenog člana u specifičnom slučaju nominalnih sintagmi u službi direktnog objekta (na korpusu uz glagole *avoir/avere*, *faire/fare*, *acheter/comprare*, *manger/mangiare*, *prendre/prendere*, *mettre/mettere*, *porter/portare*). Autori navode kako se u francuskom jeziku gotovo podjednako koriste određeni (41 %) i neodređeni (48 %) član te nulti puno manje (11 %), dok se u talijanskome u 82 % slučajeva koristi određeni član, neodređeni 11 %, a nulti 7 %. To je donekle vidljivo iz primjera:

[165] „Ainsi le fait que l'étudiant possède déjà une bonne maîtrise de l'anglais ne facilite pas automatiquement une bonne maîtrise de l'emploi de l'article en français (Article indéfini en anglais: *He's* a *teacher* → Article zéro en français: *Il est Ø enseignant*)."

faire des grimaces vs. *fare le smorfie*, *prendre un bain* vs. *fare il bagno* ili čak *manger du poisson* vs. *mangiare il pesce*, odnosno u engleskome: *eat fish*.

Razni se problemi mogu pojaviti i s obzirom na rod imenice koji se u jezicima može razlikovati. Saulan i Škoro (2012: 52-53) nude primjer riječi *mačka* koja je u ruskome (i hrvatskome, op.a.) jeziku epicen[166] ženskog gramatičkog roda, dok je u francuskome epicen muškog roda. Osim što bi neovjeren govornik francuskoga čiji materinski jezik poznaje razliku u navedenom rodu zasigurno počinio pogrešku u uporabi člana, odnosno, roda imenice, autorice primjećuju da je interferencija semantičkog reda slučaj i kod dvojezičnog (rusko-francuskog) govornika kojeg uzimaju za primjer, a kojem jedan od jezika ipak predvladava (u ovom slučaju ruski), zalažući se tako da je član intuitivan koncept. Ovaj se primjer uklapa u teoriju jezične neotenije i jednojezičnosti kao antropološke samodostatnosti (Bajrić), o čemu je već bilo riječi.

O usvajanju člana kod hrvatskih ovjerenih govornika u, konkretno, francuskom jeziku nije posvećeno mnogo istraživanja. Nedavno (2016)[167], u članku *Peut-on faciliter l'appropriation des articles en français chez les étudiants croates?* (2016) Lukežić Štorga i Derkx donose svoje iskustvo u nastavi, odnosno, lektorskim vježbama te, analizirajući nastavni materijal (izolirane rečenice unutar gramatičkih vježbi te kratke izjave u određenom kontekstu), predstavljaju probleme kod uporabe člana s kojima se susreću naši studenti. Jedna se njihova hipoteza odnosila upravo na provjeru znanja putem različitih aktivnosti, pri čemu zaključuju kako studenti postižu bolje rezultate radeći vježbe u kontekstu nego što je to slučaj s izoliranim rečenicama (očekivano, op.a.), no i dalje čine nemali broj grešaka bez obzira na vrstu aktivnosti (usp. 2016: 178). Autorice su također analizom rezultata utvrdile da studenti viših godina studija (4. i 5., odnosno, 1. i 2. godine diplomskog studija francuskog jezika i književnosti) vladaju članom na čak nešto nižoj razini od studenata s 2. ili 3. godine preddiplomskog studija. Kao mogući razlog navode činjenicu da studenti na 2. godini intenzivno obrađuju član. „Čini se da studenti, kada se član više ne obrađuje izravno i eksplicitno, na njega ne obraćaju previše pozornosti što može objasniti ponovno pojavljivanje nekih grešaka. Da bi se to izbjeglo, studenti

[166] Epiceni su imenice stabilnoga gramatičkoga roda koje se ujedno odnose na oba spola.
[167] Rad je objavljen (i, jasno, konzultiran) nakon provedbe ovog istraživanja, stoga ostaje žal što možda u test nisu uključeni neki od primjera koje navode autorice i, eventualno, uspoređeni rezultati. Ipak, dolazi se do nekih istih zaključaka (v. Rasprava, Treći istraživački problem).

bi uvijek trebali biti izloženi takvim poteškoćama" (usp. Lukežić Štorga, Derkx 2016: 182, prijevod M.P.[168]).

Rad je koncipiran na način da se prate najvažnija pravila uporabe člana predstavljena u suvremenim francuskim gramatikama (Grevisse, Goose 2009, Riegel 2002), a potom oprimjerena i prilagođena (sveučilišnoj) publici. Nakon analize rezultata slijede sugestije kojima autorice pozivaju na prethodno stečena znanja u francuskome, odnosno neke morfosintaktiče strukture u hrvatskome koje bi olakšale korištenje člana u francuskome (više u poglavlju Didaktički prijedlozi, op.a.), a sve u cilju smanjenja, odnosno izbjegavanja grešaka „koje imaju tendenciju fosilizacije" (2016: 165, prijevod M.P.[169]).

Hrvatski ovjereni govornici imaju, dokazano, nemali broj problema sa sustavom člana. Da stvar bude teža, gotovo je nemoguće proniknuti u razloge zbog kojih je došlo do, recimo, rezistencije članu. Havet (usp. 1919: 159) navodi zanimljive primjere: zašto kažemo *Dieu* i *le diable, Malte* i *la Sicile, Paris* i *la France, la Seine, les Alpes, juillet* i *l'été, en bateau* i *dans le bateau*? Svaki bi primjer mogao biti priča za sebe.

Jedan od konkretnih problema kod usvajanja člana u francuskome jeziku jesu i specifične formulacije člana s prijedlogom.

3.7. Član, prijedlog i problem hiperkorekcije

Kao neovjereni govornici nekog stranog jezika često pribjegavamo hiperkorekciji. Ponekad revni napori nastavnika u ispravljanju pogrešaka navode učenike da rade pogreške u inače ispravnim oblicima. Hiperkorekcija se odnosi na prekomjerno korištenje nekih pravila, odnosno nepravilnu uporabu nekog jezičnog oblika u određenim situacijama. Primjer se može naći i u hrvatskome u kojem se pogreške u pisanom jeziku najviše odnose na *č/ć* ili *ije/je*. Potonji je oblik odraz staroslavenskog glasa *jat*, a koji se danas jednostavno realizira s *-ije* u dugom slogu, a u kratkome *-je* s, naravno, nekim iznimkama. Posebno je to problematično kod riječi

[168] „Cela tend à prouver que, quand on ne travaille plus directement et explicitement sur les articles, les étudiants semblent ne plus y prêter autant d'attention et cela peut expliquer que certaines fautes ressurgissent. Pour remédier à ce phénomène, il faudrait les exposer à ces difficultés tout au long de leur apprentissage."
[169] „(…) qui ont tendance à se fossiliser"

koje mijenjaju značenje uporabom *-ije* ili *-je* (npr. *slijedeći* je glagolski prilog sadašnji, a *sljedeći* pridjev).

Budući da je učenik francuskog jezika naviknut da svakoj francuskoj imenici prethodi član, njemu nije potpuno jasno, uz silan niz situacija rezistencije članu, odnosno upotrebe nultog člana, zašto u formuli *nom + de + nom*, odnosno *imenica + prijedlog* de + *imenica*, drugoj imenici nekad prethodi član, stapajući se s prijedlogom *de*, a nekad ne. Naime, ovjereni govornik nikada se ne bi dvoumio između pravilne (*cours de français*) ili nepravilne uporabe (*cours *du français*). Njegova će mu jezična intuicija dopustiti da se odluči za primjeren oblik, dok će neovjereni govornik koji ne posjeduje taj jezični osjećaj uvijek imati dozu sumnje o uporabi determinanta (usp. Škoro 2013: 337).

Škoro (*isto*: 338) navodi kako se ovjereni govornici intuitivno odlučuju za ispravan oblik (reći će, recimo *l'eau de mer*, ali i *l'eau de l'ocean*), ali često ne znaju objasniti zašto, iako već posjeduju važna znanja o francuskom jeziku (služe se jezikom *bez greške* i posjeduju i neka metajezična znanja koja su stekli tijekom školovanja). Guillaume (usp. 1975 (1919): 147) je to davno zaključio:

> Prateći igru svojih članova, Francuzi (ovjereni govornici francuskog jezika, op.a.) su tako dobro odgajani o percepciji različitih misaonih pozadina da imaju izrazit osjećaj za poimanje dvaju različitih značenja kada kažu: *la notion de vérité* (pojam istine) i *la notion de la vérité* (osjećaj za istinu), *la notion de temps* (pojam vremena) i *la notion du temps* (osjećaj za vrijeme). Apstraktni karakter sintagmi bez člana ne može im promaknuti (prijevod M.P.)[170].

Ali, autorica se s razlogom pita, „kako naučiti ono što se treba usvojiti" (usp. Škoro 2013: 339, prijevod M.P.[171])? Jer, jezična intuicija kakvu posjedujemo za ono što se može ili ne može reći stječe se zajedno s jezikom (Leeman 2004, Bajrić 2005).

Uzme li se opet za primjer *cours **de** français* i usporedi li se s *l'enseignement **du** français*, uviđa se da u drugom primjeru drugoj imenici prethodi član. Na prvi pogled neovjereni govornik u tim razlikama ne bi uočio nikakvu logiku. No Guillaume (1975 (1919): 129) uočava. On postavlja hipotezu da, ako imenica koja, u ovoj formuli, prethodi prijedlogu *de* implicira radnju, odnosno skriva glagol (u ovom slučaju *enseigner - enseigner le français*), upotrebljava se član. Međutim, ako taj glagol zahtijeva uporabu partitivnog člana, kao što je to primjerice *désirer* (u

[170] „Les Français ont été si bien éduqués par le jeu de leurs articles à percevoir les différents horizons des pensées, qu'ils ont le sentiment net de concevoir deux choses différentes lorsqu'ils disent: *la notion de vérité* et *la notion de la vérité*, *la notion de temps* et *la notion du temps*. Le caractère abstrait du groupe sans article interne ne leur échappe pas."

[171] „(…) comment alors apprendre ce qui est à acquerir?"

takvoj formulaciji), prijedlog *de* bit će sâm (*désirer de la gloire* > *désir de* + *de la gloire* > *désir de gloire*, brišući, prema gramatičkim pravilima (*règle de cacophonie*), partitivni član).

Osim u uvriježenim izrazima (gdje se radi o *poništenoj* pripadnosti, *appartenance annulée*, Guillaume 1919), imenica kojoj prethodi prijedlog bez člana nosi različito značenje od imenice kojoj prethodi prijedlog s članom. Škoro (2013: 340) donosi primjer *une casquette de marin* naspram *la casquette du marin*, pri čemu se u prvom slučaju radi o *mornarskoj kapi* (prijedlog *de*, među ostalim, u francuskome označava pripadnost[172] što se u hrvatskome prevodi posvojnim pridjevom na *–ski, -ški, -čki*), a u drugom slučaju o *mornarevoj kapi*. U sintagmi bez člana radi se o virtualnoj pripadnosti (*appartenance virtuelle*, Guillaume), „označavajući odnos pripadnosti između dviju imenica ali ne i posesije" (Škoro 2013: 341, prijevod M.P.[173]). Radi se, zapravo, o kapi koju nose mornari, dok je u prvom slučaju pripadnost realna (*appartenance réelle*). Ista je stvar i s primjerima *un repas de roi* (kraljevski obrok) i *le repas du roi* (kraljev obrok) (Leeman 2004: 57):

> Odsutnost ili prisutnost determinanta može promijeniti status sintagme (…):
> a. *Un repas de roi*
> b. *Un repas du roi*.
> *De roi* modificira *repas* (obrok) kao pridjev (*izvrstan obrok*), dok je *du roi* dopuna imenici (riječ je o obroku koji je pojeo kralj). Imenica *roi* (kralj) mijenja status ovisno o tome je li joj prethodio determinant ili ne: u prvom primjeru imenica nije referentna, dok u drugom jest (prijevod M.P.)[174].

S obzirom na istraženu problematičnu uporabu člana u formulaciji *imenica* + *prijedlog* de + *imenica*, Škoro svoj rad zaključuje tvrdnjama kojima nastoji olakšati njegovo ovladavanje u francuskome jeziku upravo hrvatskim ovjerenim govornicima, a o čemu će riječi biti nešto kasnije (v. poglavlje 3.9. ove disertacije).

---

[172] „***de*** marque l'origine (*les saucisses de Strasbourg*), la matière (*un pâté d'alouettes*), la cause (*Il est mort de la peste*), le rapport d'intériorité du contenant au contenu (*un sac de farine, un verre de bière*), de l'élément à l'ensemble (*plusieurs de mes amis*) et plus généralement de la partie au tout (*le dessus du panier – Je reprendrais/bien (un peu) de ce plat*). La qualité et l'évaluation quantitative sont elles-mêmes conçues comme des parties constitutives de l'entité caractérisée (*un homme de poids/de bonne compagnie/de cette importance – un steak de deux cents grammes – un dîner de trois cents couverts – une femme de quarante ans*)" (Riegel 1998: 372, „*de* označava podrijetlo (*strasburške kobasice*), gradivo (*pašteta od ševe*), uzrok (*umro je od kuge*), unutarnji odnos forme i materije (*vreća brašna, čaša piva*), jedinke i skupine (*nekoliko mojih prijatelja*) i još općenitije dijela i cjeline (*najbolje od najboljeg – Rado bih još (malo) tog jela*). Kvaliteta i kvantitativno vrednovanje same su po sebi osmišljene kao sadržajni dijelovi okarakterizirane cjeline (*bitan čovjek/ugodnog društva/te važnosti – odrezak od dvjesto grama – večera za tristo uzvanika – žena od četrdeset godina*)", prijevod M. P.).

[173] „(…) désignant une relation d'appartenance entre N1 et N2 mais qui n'est pas celle de possession"

[174] „L'absence ou présence de déterminant, en revanche, est susceptible de changer le statut du groupe (…): a. *Un repas de roi*, b. *Un repas du roi*. *De roi* modifie *repas* à la manière d'un adjectif (*excellent*), tandis que *du roi* est le complément du nom – il s'agit d'un repas que le roi a fait. Le nom *roi* change de statut selon qu'il est ou non précédé du déterminant: il est non référentiel en (a.) mais référentiel en (b.)."

3.8. Obrada člana u školskim udžbenicima za učenje francuskog jezika

Danas, kao i na početku 20. stoljeća, poučavanje gramatike usko je vezano za korištenje udžbenika i gramatičkih vježbi. Nastavnici udžbenike koriste kao referentne izvore materijala za obradu jezika u razredu. Promišljanje o načinu obrade člana ponukalo je autoricu ovog rada da u udžbenicima potraži odgovore na sljedeća pitanja: na koji je način predstavljen član, koristi li se metajezik, uspoređuje li se s drugim jezicima, uspoređuje li se s materinskim jezikom polaznika, dominira li eksplicitno ili implicitno predstavljanje, koriste li se autentični dokumenti i dijalozi, odnosno, obrađuje li se član u situacijskom kontekstu itd.

Kako to Doquin de Saint Preux navodi (usp. 2008b: 13), a identično je i ovoj situaciji, poučavanje/učenje francuskog vodi se od strane profesora i prema udžbenicima, odnosno, ne realizira se u prirodnom okruženju već među grupom učenika/studenata među kojima svi govore hrvatski, polazni jezik. Teško je time kreirati situacije slične onim prirodnima naročito zato što učenici nemaju potrebu komunicirati (obraćati se jedni drugima) na francuskome, što nije zanemarivo, te zato što njihov jedini frankofoni sugovornik ostaje nastavnik (koji, najčešće, nije izvorni govornik (*ovjeren* u punom smislu te riječi) te je istog materinskog jezika kao i njegovi polaznici). Proces učenja koji se odvija tijekom nekoliko sati tjedno temelji se na profesorovoj/učiteljevoj angažiranosti i pripremi te dostupnim materijalima koji su često jedini referentni materijal učenicima.

Svi udžbenici koji se ovdje analiziraju (*Le Nouveau Taxi 1*, *Alter ego, Réfléchis et dis-le en français 1*, *Voyages, voyages*, *Le français… c'est formidable*, *Grenadine*) jesu i oni koji se trenutno koriste u učionicama francuskog kao stranog jezika (FLE) u Hrvatskoj te su prilagođeni komunikativnom pristupu. U sljedećim će se redcima nastojati predstaviti načini na kojima je u navedenim udžbenicima prezentiran član. Kao pretpostavka nameće se stav da se autori jako malo i slabo usredotočuju na član te da se većinom njegova obrada temelji na predstavljanju i kratkim objašnjenjima koja se odnose samo na način tvorbe, uz poneko opće pravilo o pukom izražavanju (ne)određenosti, dok je član, barem u početku, često sredstvo u vježbama roda[175].

[175] Na samom početku učenja francuskog kao stranog jezika, učenicima zna biti zbunjujuća činjenica da francuski jezik poznaje dva gramatička roda (muški i ženski rod), dok hrvatski poznaje tri gramatička roda (muški, ženski i srednji rod). Da stvar bude zamršenija, iste pojavnosti/predmeti i sl. u navedenim dvama jezicima predstavljaju različiti gramatički rod (primjerice, *olovka* je u hrvatskome ženskog roda, dok je u francuskome muškog – *un/le crayon*). Stoga je pri uvođenju novih riječi korisno, osim razvijanja jezične navike kako francuskoj imenici uvijek

Također, očekuje se postojanje vježbi posvećenih njihovoj uporabi već na početku obrade (primjerice, u radnim bilježnicama), ali ne i u kasnijoj obradi.

U udžbeniku *Le Nouveau Taxi! 1* u prvim dvjema lekcijama među gramatičkim/jezičnim sadržajima/ishodima nalazi se i član. U prvoj cjelini koja govori o upoznavanju i predstavljanju postoji jedan dio posvećen određenom članu (u obliku tablice) koji uvodi učenika u postojanje člana u francuskome (Capelle, Menard 2009a: 16):

L'article défini au singulier

Masculin *le*	féminin *la*
Ex. *le cours d'allemand*	*la dentiste de Marina*

Devant une voyelle, *le* et *la* devient *l'*- l'étudiante

Nadalje, pozornost se posvećuje formiranju ženskog roda, a potom i prijedlozima i nazivima gradova/država. Vježbe (u udžbeniku i radnoj bilježnici) također su više posvećene formiranju/prepoznavanju roda/broja, a član je usputan faktor.

U istoj cjelini, ali trećoj lekciji (usp. *isto*: 19), govori se o jednini neodređenog člana te se navodi njegov oblik za muški i ženski rod. Vježba koja slijedi jest dijalog u kojem prazne crte treba ispuniti oblicima *un* ili *une* (*C'est…photographe. Il est sympa. Vous avez…adresse à Paris ? – Non.*). Radi se dakle o mehaničkoj vježbi kojoj je cilj odrediti rod imenice bez puno logike ili objašnjenja zašto se sada koristi neodređeni član i koja je razlika u uporabi između njegova neodređenog i određenog oblika (budući da se o određenom obliku govori već u prvoj lekciji). Radi se stoga o uvođenju novog oblika člana, a pritom se ne daju nikakva objašnjenja niti se koristi metajezik.

U drugoj cjelini navode se množine članova u lekciji koja se zove *Trouvez l'objet*. Neodređeni član *un, une* postaje *des* u množini (*Un chat – des chats, une étagère – des étagères*), dok određeni član *le, la* postaje *les* (*le livre – les livres, la chaise – les chaises*). Opet, radi se o formalnim razlikama i nema objašnjenja o unutarnjoj strukturi ili funkcioniranju u kontekstualnim situacijama. Kasnije, u vježbama, ipak se traži razlika u uporabi u formi dijaloga, no samo za jedninu: *Complétez avec un, une, des, le, la, l', les.* Par ex. *Qu'est-ce qu'il y a contre … mur ? – Il y a … chapeau. C'est … chapeau de Martin. Qu'est-ce qu'il y a sur … fauteuil ?... Chat. C'est … chat de Michel.* (Capelle, Menard 2009a: 24).

---

nešto prethodi, uz imenicu uvijek koristiti član koji joj, naravno, odgovara u rodu i broju. Na taj način član pripomaže i u učenju gramatičkog roda.

U radnom priručniku (bilježnici/vježbenici) nailazimo na nekoliko zadataka posvećenih članu, ali samo je jedan posvećen njegovoj uporabi, odnosno razlici u uporabi (primjerice, *Soulignez la bonne réponse entre parenthèses. 1. (Des/les) photos ? Elles sont dans (la – les) chambre. Tu as (un – le) numéro de téléphone et (l' – la) adresse de Thomas ? Je cherche (une – la) correspondante en Suisse ou en Allemagne.* (Capelle, Menard 2009b: 12), dok se ostali odnose na odabir/ispunu točnog morfološkog oblika sukladno imenici kojoj prethodi (*complétez avec le, la ou l'*). Dominiraju vježbe posvećene formulaciji roda.

Partitivni član uvodi se nešto kasnije, u lekciji *On fait des crêpes* (Capelle, Menard 2009: 56) gdje se, po već ustaljenoj praksi, predstavlja zajedno s imenicama koje označavaju prehrambene namirnice. Gramatički, njegovi su oblici predstavljeni u obliku tablice, a prethodi im kratka definicija: *Il désigne une partie d'un ensemble* (*isto*).

Lekcije su općenito u ovom udžbeniku usredotočene na glavni dijalog koji predstavlja bazu (i primjere) na osnovu kojih se dalje obrađuje leksik, gramatika, kulturološki elementi itd. Komunikacijski aspekt čini se najvažnijim, a članu se pristupa polako, uvodeći (eksplicitno) ponajprije oblike za jedninu određenog pa neodređenog člana, potom za množinu. Predložene vježbe ne daju puno prostora za produbljivanje znanja o članu. Međutim, u vodiču za nastavnike (*Guide pédagogique*) koji više-manje slijedi knjigu i vježbenicu, ipak su predložene neke aktivnosti od kojih je zanimljiva posebno ova (Guédon, Capelle 2009: 31):

> Demander aux apprenants de se référer à nouveau au tableau de grammaire *Le pluriel des articles et des noms*, p. 24. Faire formuler des définitions (provisoires) de l'emploi des articles :
> - l'article indéfini introduit un nom d'objet dont on parle pour la première fois;
> - l'article défini introduit un nom d'objet dont on a déjà parlé. Il est utilisé aussi pour les objets uniques*(le soleil)* et a une valeur de généralisation *(j'aime le sport, la lecture)*, mais on n'introduira ces usages que le moment venu (prijevod M.P.)[176].

Autori tako nastavniku predlažu (nekompletnu) definiciju sa savjetom da sada, na početku obrade, s učenicima razgovaraju samo o vrijednostima neodređenog i određenog člana koje se odnose na poznatost pojma.

[176] „Zatražiti od učenika da se nanovo referiraju na gramatičku tablicu *Množina članova i imenica*, str. 24. Navesti ih na formuliranje (privremenih) definicija: – neodređeni član uvodi imenicu objekta o kojoj se prvi puta govori; – određeni član uvodi imenicu objekta o kojem se već govorilo. Koristi ga se također za jedinstvene objekte (poput sunca, *le soleil*) i uz imenice opće vrijednosti (volim sport, čitanje, *j'aime le sport, la lecture*), no ove će se uporabe uvesti kada dođe vrijeme za to."

U udžbeniku *Alter Ego* (Berthet, Hugot et al. 2006) pristup je ponešto drugačiji. Već se u prvoj lekciji navode oblici za određeni član, a u drugoj za neodređeni. Ipak, slijedi se induktivan put jer se učenicima prvotno predstavlja član bez ikakva objašnjenja. Prvi eksplicitan susret s određenim članom započinje vježbom: *Complétez avec* la, le, les *ou* l' (*isto*: 11), a ne nabrajanjem oblika[177]. Isti je slučaj i s neodređenim članom: *Lisez le dialogue et complétez avec* un, une *ou* des (*isto*: 12) u maniri sistematizacije, u obliku tablice, od strane samog učenika. Kasnije imamo i zanimljivu vježbu razlikovanja određenog člana i posesivnih pridjeva (*Complétez le message avec* le, la, l', les, votre *ou* vos (*isto*: 21), dok autori učeničko sudjelovanje traže i u lekciji *Le quartier a la parole* (*isto*: 23) i razlikovanje u uporabi neodređeno/određeno:

Les articles pour nommer des lieux dans la ville
a) Observez :

Dans le quartier, il y a	***un** café.*
	***une** église.*
	***une** place.*
	***des** halles.*
C'est	***le** café Au père tranquille.*
	***l'église** Sainte-Marie.*
	***la** place de la République.*
Ce sont	***les** halles Saint-Martin.*

b) Choisissez la bonne réponse.
On utilise les articles indéfinis **un, une, des** pour donner une information :
a) précise b) non précise
On utilise les articles définis **le, la, l', les**, pour donner une information :
a) précise b) non précise[178]

U sedmoj cjelini, autori obrađuju partitivni član, prethodno i sažeti, dok kasnije nema njegova spomena ni u udžbeniku ni u priručniku za nastavnike.

U udžbeniku *Réfléchis et dis-le en français 1*, pristup obradi člana bitno je drugačiji. Prvenstveno, udžbenik je djelo hrvatskih autorica, namijenjen hrvatskoj publici, stoga ne čudi pojavnost objašnjenja i na hrvatskom jeziku, a time i kontrastivni pristup. U prvoj cjelini

[177] „Il est ici proposé d'observer les articles définis utilisés dans les messages et dans la liste de matières données dans le a) de l'activité 10. Faire compléter seul avec une mise en commun en grand groupe" (Berthet, Hugot 2006c: 26, „Ovdje se predlaže proučavanje određenih članova unutar primjera i na listi predloženih oblika pod a) u 10. zadatku. Ispunite sami i provjerite s ostatkom grupe", prijevod M. P.).

[178] „Članovi za imenovanje mjesta u gradu. a) Promotrire (…) b) Odaberite točan odgovor. Neodređene članove *un, une, des*/određene članove *le, la, l', les* koristimo za izražavanje a) precizne (određene, op.a.) ili b) neprecizne (neodređene, op.a.) informacije." (prijevod M. P.)

obrađuje se član, ali se govori i o neodređenim i određenim determinantima. Istovremeno se dakle uvode neodređeni i određeni član, u velikoj tablici pod nazivom *Déterminants – Determinanti*[179] (Batušić, Vrhovac 2002: 15). Autorice navode pomno odabrane primjere koristeći vokabular koji je vezan za temu lekcije (*À l'hôtel*). Objašnjenje člana ide kako slijedi (*isto*):

Déterminants – determinanti

Voilà ***un*** *professeur*	*C'est* ***le*** *professeur Perak.*
un *hôtel.*	***l****'hôtel Métropole.*
une *gare.*	***la*** *gare de Lyon.*
une *auberge de jeunesse.*	***l****'auberge de jeunesse.*
des *hôtels.*	*Ce sont* ***les*** *hôtels de la rue Arpège.*

Article indéfini – neodređeni član.

Masculin	pluriel	féminin
Muški rod	množina	ženski rod
un	***des***	***une***
un *autobus*	***des*** *autobus*	
un *hôtel*	***des*** *hôtels*	
	des *chambres*	***une*** *chambre*
	des *adresses*	***une*** *adresse*

Article défini – određeni član

Masculin	pluriel	féminin
Muški rod	množina	ženski rod
le ***l'***	***les***	***la*** ***l'***
le *passeport*	***les*** *passeports*	
l'*hôtel*	***les*** *hôtels*	
l'*autobus*	***les*** *autobus*	
	les *fiches*	***la*** *fiche*
	les *auberges de jeunesse*	***l'****auberge de jeunesse*

Nakon navedenih primjera autorice pozivaju: „Sastavite sami pravilo o tvorbi množine imenica u francuskom jeziku". Od učenika se traži samostalno i induktivno zaključivanje na osnovi konkretnih primjera.

U sklopu četvrte cjeline, autorice navode zanimljiv primjer rezistencije članu i njegove uporabe što izdvajaju u tablici *Attention!* (*isto*: 47):

Imena dana u tjednu upotrebljavaju se obično bez člana.
Kad se neka radnja ponavlja uvijek istog dana u tjednu, onda se uz ime dana upotrebljava član.

Lundi, je vais chez le dentiste.	*U ponedjeljak idem zubaru.*
Le lundi j'ai ma leçon d'anglais.	*Ponedjeljkom imam sat engleskog jezika.*

[179] Primjećuje se i uporaba naziva *determinant* u hrvatskom jeziku.

Partitivni član u ovom je udžbeniku uveden također u obliku tablice (Batušić, Vrhovac 2002: 78), s nekoliko primjera koje prati hrvatski prijevod, a potom slijede pravila (na hrvatskome). Zanimljivost pristupa jest usporedba s hrvatskim gdje autorice navode, uzmimo za primjer, rečenicu *De la salade et des épinards, s'il vous plaît* i njen prijevod *Molim salate i špinata*, završavajući s gramatičkim pravilom na hrvatskome: *Du, de l', de la, des je partitivni član i upotrebljava se kada količina nije određena. Ponekad se upotrebljava i umjesto našeg genitiva* (*isto*).

U radnom priručniku *Réfléchis et dis-le en français 1* nalazi se nekolicina vježbi vezanih za obradu člana. I tu autorice koriste polazni i ciljani jezik učenika gdje se na hrvatskome objašnjava ono što korisnici udžbenika trebaju učiniti/napisati u zadacima te se navode pravila. Među njima, a pod naslovom *Determinanti*, navedena su ona za članove, uz uporabu metajezika, kako slijedi (Batušić, Vrhovac 2003: 10):

> Riječi koje pobliže određuju imenicu nazivaju se determinantima. To su članovi, posvojni, pokazni, neodređeni pridjevi i druge riječi. Stoje ispred ili iza imenice.
> U francuskom jeziku imenica se može rabiti sama, bez determinanata, i to u natpisima i nabrajanjima, npr: *Place Vendôme, Nom et Prenom, Profession, Nationalité.*
>
> Mnogo češće ispred imenice stoje determinanti, npr. neodređeni ili određeni član koji označuju rod i broj imenice. U hrvatskom jeziku nema članova.
> Kao u francuskom, tako se i u engleskom i njemačkom jeziku ispred imenice nalazi član:
> **the** station **a** room
> **der** Banhof **ein** Zimmer
>
> Iz udžbenika ste naučili da su oblici neodređenog člana(…). Neodređeni se član rabi ispred imenica koje prvi put spominjemo ili su nam nepoznate.
> **Voilà un hôtel. C'est l'hôtel de Lyon.**
>
> Oblici određenog člana jesu (…). Ispred imenica koje počinju sa **a,e,i,o, u** i ponekad s muklim **h**, rabi se **l'** umjesto **le** i **la** (**l'hôtel**, **l'auberge**).
> Određeni član upotrebljava se ispred imenica o kojima se već govorilo ili ispred poznatih imenica, npr. C'est **l'**hôtel de Lyon.
>
> Pri učenju riječi važno je da ih odmah naučite sa članom, kako biste znali kojeg je roda koja imenica. Rod imenica u našem jeziku ne podudara se s rodom imenica u francuskom. Naučili ste da su u francuskom riječi **fiche** i **gare** imenice ženskog roda, dok su u hrvatskom **obrazac** i **kolodvor** imenice muškog roda.

Nakon ovog poduljeg objašnjenja predložene su vježbe: *pročitajte riječi sa članom, upišite određeni član, razvrstajte riječi u odgovarajuće skupine i prepišite ih* itd.

Drugi udžbenik hrvatskog izdanja, *Voyages, voyages*, namijenjen je posebnoj publici, odnosno učenicima u ugostiteljskim i hotelijerskim školama čiji je cilj „pružiti učenicima

osnovna znanja iz stručnoga francuskog jezika i osposobiti ih za komuniciranje u određenim situacijama njihove struke" (Bubanj 2004: 232). Član je u njemu predstavljen u drugoj cjelini (počevši od neodređenog člana) te se koristi polazni jezik učenika u vidu prijevoda primjera i davanja definicija:

> *Qu'est-ce que c'est? – Što je to?*
> Article indéfini – Neodređeni član
>
> *C'est **un** couteau.*
> *C'est **une** fourchette.*
> *Ce sont **des** assiettes.*
>
> Ispred imenica koje spominjemo prvi put, o kojima još ništa ne znamo ili koje nisu ničim određene, u francuskom jeziku stoji neodređeni član:
> **un** – za imenice muškog roda
> **une** – za imenice ženskog roda
> **des** – za imenice muškog i ženskog roda u množini. (Bubanj 2004: 15)

Uz ostale vježbe koje evidentno koriste član, samo je jedna posvećena eksplicitnoj obradi, odnosno nadopunjavanju rečenica u formi dijaloga. U sljedećoj cjelini obrađuje se određeni član, na isti način i uz definiciju:

> Ispred imenica koje su općepoznate (Sunce, Zemlja, čovjek itd.), zatim ispred imenica koje su poznate sugovornicima ili imenica koje su već bile spomenute, u francuskom jeziku stoji određeni član (…) (Bubanj 2004: 24)

Nakon obrade određenog člana odmah slijede vježbe raspoznavanja uporabe dvaju članova: *Qu'est-ce qu'il y a…? Il y a des assiettes sur la table. = Les assiettes sont sur la table* (*isto*), a potom i dva zadatka nadopunjavanja, također u formi dijaloga, primjerice:

> 6. M. Chapel: C'est ___ hôtel trois étoiles?
> L'employé: Non, c'est ___ hôtel deux étoiles.
> ___ hôtel Palace est ___ hôtel trois étoiles.
> 8. M. Lafargue: Il y a ___ table sur ___ balcon?
> Mme Lafargue: Non, mais il y a ___ chaises longues. (Bubanj 2004: 27)

Sličan zadatak slijedi i nakon četvrte cjeline u kojoj se nije eksplicitno obrađivao član. U osmoj i devetoj cjelini obrađuju se specifične rezistencije članu s prijedlogom *de* i izrazima poput *beaucoup de, un grand choix de* (Bubanj 2004: 72) te *il n'y a pas de, ne pas avoir* (*isto*: 83) nakon čega slijedi i pravilo: „iza odričnog oblika glagola *avoir*, kao i iza odričnog izraza *il y a* dolazi prijedlog **de** i imenica bez člana" (*isto*). Član se u više navrata spominje u sažetim oblicima s prijedlogom (*article contracté*), nakon čega slijede vježbe. Zanimljivost autoričina pristupa jest u obradi partitivnog člana tek u 14. cjelini, što bi u uvjetima u kojima ti učenici uče

francuski jezik, bilo tek u drugom polugodištu 2. razreda. Partitivni član predstavljen je u formi tablice, nakon obrade prezenta glagola *prendre*[180]:

> Article partitif – Partitivni član
> *Mme Lafargue prend **du** café.*
> *Ils ont **de la** chance.*
> *M. Lafargue commande **de l'**eau minerale.*
> *Prenez **des** fruits.*
> Partitivni član upotrebljava se za označivanje neodređene količine stvari ili pojmova. (Bubanj 2004: 152-153)
>
> Article partitif (suite) – Partitivni član (nastavak)
> Ako ispred imenice stoji riječ koja označava količinu, onda se umjesto partitivnog člana **du, de la, de l', des** upotrebljava samo prijedlog **de** (**d'** ako imenica počinje samoglasnikom ili muklim *h*). (*isto*: 167)

Nakon obrade partitivnog člana slijede vježbe (nadopunjavanja) za ususatvljivanje oblika partitivnog člana, a potom i uporaba, zajedno sa svim ostalim članovima (*isto*: 156-157), čak i usporedno s pokaznim i upitnim pridjevima (*Complétez les micro-dialogues avec* le, la, l', les *ou* ce, cet, cette, ces *ou* quel, quelle, quels, quelles, *isto:* 180). Uzimajući u obzir do sada analizirane udžbenike, *Voyages, voyages* definitivno je najviše mjesta posvetio članu i njegovu uvježbavanju.

U radu s učenicima osnovnoškolskog uzrasta koji se jasno, već pri prvim lekcijama susreću s članom, koriste se različite metode, stoga se analizi udžbenika za taj uzrast ne pristupa jednako detaljno i s istim hipotezama. Važno je naglasiti samo kako se u oba udžbenika (*Le français…, c'est formidable!*, hrvatskog izdavača te *Grenadine*, francuskog izdavača) ne nailazi na nikakav metajezik vezan za članove, no njihova je obrada dosta dobro zastupljena. Primjerice, već se u prvim lekcijama udžbenika *Le français… c'est formidable!* (Strabić, Hababou, Stopfer 2006: 20-23) nalazi na obradu neodređenog i određenog člana te vježbu koja je posvećena prepoznavanju razlike u njhovoj uporabi:

> *Qu'est-ce que c'est? C'est un crayon. Ce sont des crayons.*
> *Qu'est-ce que c'est? C'est un portable. C'est le portable de Jojo.*

[180] Da se primijetiti kako komunikativni aspekt stručnog francuskog jezika nadilazi važnost gramatičkih kategorija, iako su one na dosta eksplicitan način obrađene u ovom udžbeniku. Cilj je, u malo vremena koje učenici strukovnih škola imaju na raspolaganju za učenje drugog/trećeg stranog jezika (što je dva sata tjedno), obraditi što je moguće više situacijskih dijaloga oko kojih se zapravo slažu ostali aspekti nastave. Dokaz tomu pruža i činjenica da se u ovom udžbeniku za prvi i drugi razred srednje (strukovne) škole uopće ne obrađuje prošlo vrijeme, odnosno, da je od glagolskih vremena obrađen samo prezent, dok se u predzadnjoj, šesnaestoj cjelini, uvodi imperativ.



Slika 1. Aktivnost iz udžbenika *Le français… c'est formidable! 1* (2006: 22), « *Qu'est-ce que c'est* » ?

Odmah nakon, slijedi vježba:

> *un/une* ou *le/la*
> Charlotte est ___ copine de Léa.
> C'est ___ taille-crayon.
> C'est ___ sac de Mlle Galtier.
> ___ copain de Mathieu s'appelle Vincent.
> C'est ___ petite fille.
> C'est ___ BD de Jojo. (*isto*: 23)

U vezi s predstavljanjem člana, u priručniku za nastavnike nalaze se upute autora (Strabić, Hababou, Stopfer 2006b: 19):

> Slušanje teksta dio po dio uz ponavljanje, učenici mogu izvaditi svoj pribor i ponavljajući pokazati predmete. Učitelj nove riječi piše na ploču naglašavajući član *un/une* kako bi ga učenici uočili i priviknuli se na uporabu. Dovoljno im je reći da ta „mala riječ" uvijek stoji uz imenicu i označava rod (podsjetiti ih da su član sreli u engleskom jeziku, a da ga u hrvatskom nema). Na ploču se uvijek imenica piše zajedno s članom (dobro je čak kredom u boji naznačiti razliku rodova).
>
> Na poznatom vokabularu uvodi se nova struktura, npr. ***le*** *portable* ***de***... Dovoljno je učenicima objasniti da ćemo kad znamo o čijim se stvarima radi koristiti oblike člana *le, la, les*.

U udžbeniku *Grenadine* već u 5. cjelini (Poletti, Paccagnino 2003a: 37) nalazi se vježba koja ističe razliku u uporabi neodređenog i određenog člana, i to i u jednini i množini. U priručniku za nastavnike navedene su sljedeće upute (usp. Poletti, Paccagnino 2003b: 62):

> Cette activité permet d'observer et de comparer les articles définis et indéfinis au singulier et au pluriel. Si la différence à l'oral est très nette pour l'article indéfini (*un(e)/des*), elle est plus subtile pour l'article défini, surtout au masculin (*le/les*).
> Afficher au tableau les figurines des mots de l'enregistrement et demander aux enfants de les nommer, de les retrouver sur leur livre et de venir les mettre dans l'ordre indiqué par les numéros.
> Dessiner au tableau deux grands chaudrons légendés comme sur le livre et demander aux enfants d'en faire autant sur leur cahier. Expliquer aux élèves qu'ils doivent maintenant classer ces objets selon qu'ils entendent *le/la/un/une* ou *les/des*.
> Faire un exemple avec un objet de la classe en insistant sur le déterminant: *Regardez, dans la trousse de Jennifer, il y a un crayon. Et dans la trousse de Steve, il y a des crayons. Je prends le crayon de Jennifer. Et je prends les crayons de Steve*.[181]

Iako se radi samo o slušnoj aktivnosti prepoznavanja razlike među članovima, učenici primaju jezični input na koji će, eventualno (u svoje vrijeme), sami stvoriti neke zaključke i donekle generalizirati pravila, ako ne i uz pomoć nastavnika.

Autori svih šest udžbenika pokušali su obraditi članove na jednostavan i jasan način. Četiri od šest konzultiranih udžbenika prvo obrađuju neodređeni član pa potom određeni, dok *Le Nouveau Taxi! 1* i *Alter Ego 1* (oba francuska izdanja za adolescente) prvo obrađuju određeni član. Metajezik se koristi samo u udžbenicima za stariji uzrast, odnosno, učenike srednje škole (i to u udžbenicima *Réflechis et dis-le en français* i *Voyages, voyages* na francuskom i na hrvatskom jeziku). U radnoj bilježnici *Réflechis et dis-le en français* spominje se usporedba neodređenog i određenog člana, a uvode se pritom čak i primjeri iz drugih jezika (engleskog i njemačkog) u cilju njegova osvještavanja. Dominira induktivna obrada člana (prvotno biva predstavljen u dijalogu) zatim slijedi eksplicitno predstavljanje u obliku nabrajanja svih oblika u rodu i broju (u udžbeniku *Le Nouveau Taxi!* čak odvojeno jednina i množina, kao i u udžbenicima za mlađi uzrast), u izoliranim rečenicama, čak i sintagmama, ali često u situacijskom kontekstu. Svi tekstovi u četirima udžbenicima za adolescente koji prate obradu

[181] „Ova aktivnost omogućuje promatranje i uspoređivanje neodređenog i određenog člana u jednini i množini. Ako je slušna razlika za neodređeni član poprilično jasna (*un(e)/des*), za određeni je član suptilnija, posebice u muškom rodu (*le/les*). Postavite na ploču sličice koje predstavljaju riječi iz snimke i upitajte učenike da ih imenuju, pronađu u svojoj knjizi i poredaju po označenim brojevima. Nacrtajte na ploču dva velika kotla, kao što su opisana u udžbeniku, i zatražite od učenika da učine isto u svojim bilježnicama. Objasnite im da sada trebaju klasificirati objekte prema onome što čuju: *le/la/un/une* ili *les/des*. Oprimjerite s nekim predmetom u razredu naglašavajući upotrebu determinanta: *Pogledajte, u Jenniferinoj pernici ima jedna olovka. A u Steveovoj pernici ima olovaka. Uzimam Jenniferinu olovku. I uzimam Steveove olovke.*" (prijevod M. P.)

člana nastoje predstaviti autentične situacije u obliku dijaloga, dok se u udžbenicima za mlađi uzrast ponajviše koristi igra, nabrajanje i sl., što nema uvijek neku kulturološku vrijednost.

Udžbenici francuskog i hrvatskog izdanja za adolescente imaju različite pristupe obrade člana. Posebno se ističe udžbenik hrvatskih autorica (*Réfléchis et dis-le en français 1*) jer je on prilagođen hrvatskoj publici i u njemu se nerijetko koristi i polazni jezik učenika, ponajviše u gramatičkim objašnjenjima uz hrvatske prijevode/ekvivalente. Time se hrvatskim učenicima nastoji olakšati proces učenja i ubrzati razumijevanje. Gramatika je pritom često ipak eksplicitna, više nego što je to u udžbenicima francuskog izdanja, iako možemo primijetiti nastojanje induktivnog otkrivanja pojedinih pravila, primjerice, kod tvorbe množine člana (usp. Batušić, Vrhovac 1985: 15).

U ovom se radu usuđuje konstatirati kako objašnjenja člana u *Le Nouveau Taxi! 1* nisu dobra/dovoljna, odnosno dovoljno dobra. Autori *Alter ego* udžbenika više su naglasili induktivni pristup, no članu ne posvećuju globalno dovoljno mjesta, kao ni njegovu uvježbavanju. Autorice hrvatskog izdanja udžbenika *Réfléchis et dis-le en français* bolje su promislile o načinu predstavljanja člana, kombinirajući induktivni i deduktivni pristup, no i iskoristile prednost poznavanja jezika polaznika, koristeći metajezik na hrvatskom jeziku. Ipak, u njemu se ne govori puno o unutarnjoj strukturi člana (u udžbeniku ove razine tomu nije ni mjesto) ni o nijansama u značenju, odnosno razlici u uporabi između neodređenog i određenog člana što predstavlja jedan od najvećih problema našim učenicima (što se smatra nedostatkom). Autorica udžbenika *Voyages, voyages* članu posvećuje puno više mjesta, no više na deduktivan i eksplicitan način, uz veći broj vježbi. Može se ipak zaključiti kako je naš predmet istraživanja podrobnije i sistematičnije obrađen u udžbenicima hrvatskog izdanja, što može značiti da su autorice prepoznale važnost i problematiku ove gramatičke kategorije te veću potrebu njena uvažavanja.[182] Također, hrvatske autorice kreću s uvježbavanjem od neodređenog prema određenom članu, kao i autori francuskog izdanja za mlađi uzrast *Grenadine*, a što je bliže Guillaumeuvoj ideji kretanja misli od partikularizacije prema identifikaciji ili generalizaciji.

[182] Ovdje se posebno ističe prednost udžbenika koji su namijenjeni ciljanoj publici (u našem slučaju, hrvatskoj) jer osim što omogućuju povezivanje postojećih znanja, njihovim se korištenjem/iščitavanjem stječe dojam prisnosti i osjećaj njegovanja vlastitog kulturološkog identiteta pri upoznavanju tuđeg (primjerice, to se posebno očituje u odabiru imena likova u udžbeniku *Réflechis et dis-le en français* gdje su podjednako zastupljena hrvatska i francuska vlastita imena). Udžbenici francuskog izdanja potpuno su uronjeni u francusku jezičnu problematiku i kulturu.

Gramatika u udžbenicima zauzima važno mjesto jer joj se u svakoj lekciji posveti važan dio i biva predstavljena najčešće u formi tablice, i to eksplicitno, kombinacijom deduktivnog i induktivnog pristupa uz jednostavan metajezik i djelomično izolirane primjere (kao što zaključuje i Doquin de Saint Preux (usp. 2008: 26). Uglavnom se stječe dojam, što se članova tiče, da sve ostaje na prilično površnoj razini. U radnim bilježnicama se, vezano za lekcije u kojima se on evocira, posvećuje puno mjesta uvježbavanju predstavljenih oblika, no kasnije, kada bi se misao o članu već mogla ustaviti, ne nailazi se ni na jednu vježbu koja uključuje član (izuzev udžbenika *Voyages, voyages*). Član se već tada (neopravdano) smatra usvojenim, vjerojatno jer ga se prvoga i obrađuje, a u počecima se, čak i u analiziranim udžbenicima prilagođenim komunikativnom aspektu, od učenika očekuje svojevrstan dril prije nego što su zapravo primili dovoljno *inputa*. Pravi induktivni pristup trebao bi se odnositi na usmjeravanje učenika na obradu dobivenih informacija umjesto instantnog uvježbavanja novih oblika (usp. Katz[183]).

Ovdje se mogu spomenuti i gramatike za učenje francuskog kao stranog jezika. One su u puno manjem broju zastupljene u odnosu na udžbenike i razne priručnike. Iako je većina pisana za početnike, kao i sami udžbenici, dijelovi koji se tiču gramatike nisu u tolikoj mjeri razumljivi i pristupačni publici kojoj su namijenjeni (ponajviše zbog metajezika[184]) te se računa na *pomoć* nastavnika (usp. De Salins[185]). U konačnici ih ponajviše koriste upravo (budući) nastavnici kako

[183] „According to Lee and VanPatten, communicative textbooks make the mistake of immediately bombarding students with drill-type activities before students have received enough input. They argue that when beginning to learn a new grammar point, students should focus on processing the given information, not producing the new forms. They theorize that after students receive enough input, the material at hand becomes intake, and hence a developing system is created. It is at this point that students are ready to begin practicing the forms and producing output." (Katz 2001: 295, „Prema Leeu i VanPattenu, udžbenici rađeni po komunikativnom pristupu imaju manu instantnog bombardiranja učenika dril vježbama prije nego li su dobili dovoljno inputa. Autori tvrde da bi se učenici na početku učenja nove gramatičke jedinice trebali usredotočiti na procesuiranje dobivene informacije, a ne na izvođenje novih oblika. Također navode da, nakon što učenici prime dovoljno *inputa*, te vježbe imaju smisao i time je ustanovljen razvojni sustav. Tek u tom trenutku učenici su spremni započeti vježbanje tih oblika i proizvodnju *outputa*", prijevod M. P.).

[184] Iako bi se djeca, već u osnovnoj školi, trebala upoznati s određenim metajezikom u cilju boljeg razumijevanja materinskog jezika, pri susretu metajezika u stranim jezicima koje uče često su zbunjena ne poznavajući te termine, ali i ne uspijevajući ih usporediti s nečim već poznatim. No, cilj i ne bi trebao biti znati nabrojiti vrste riječi ili gramatičke funkcije, već razumjeti značenje određenih gramatičkih struktura.

[185] „Même si ces textes de grammaire s'adressent bien aux apprenants débutants, on imagine que ceux-ci auront probablement besoin du savoir-faire de leur enseignant pour s'en approprier le sens. Les auteurs des rubriques grammaticales d'un manuel comptent a priori sur les interventions explicatives qui auront bien sûr lieu dans la classe de langue" (De Salins 2001: 23, „Iako su ti gramatički tekstovi namijenjeni učenicima početnicima, očekuje se da će im za potpuno razumijevanje vjerojatno trebati vještine i umijeća njihovog nastavnika. Autori gramatičkih rubrika u

bi otkrili što bolje načine poučavanja, tehnike, trikove i primjere, naročito kada se radi o nekim gramatičkim osobitostima kao što je, recimo, član.

S istim je ciljem nedavno (2016. godine) izdan i udžbenik/skripta *L'article grammatical en français* autorica Pavelin Lešić i Damić Bohač, posvećen upravo ovjerenim govornicima hrvatskog jezika, a koji obiluje problematičnim primjerima uporabe člana u francuskome. Namijenjen je, kako autorice navode, korisnicima koji žele usavršiti svoje vještine u jeziku te ih se potiče na potragu analogija i opreka među dvama jezicima.[186] Takvo osvještavanje neophodno je „u slučaju mogućih oklijevanja ili u slučajevima kada učenici ne prepoznaju poteškoće, još manje i pogreške" (Pavelin Lešić i Damić Bohač 2016: 8, prijevod M.P.[187]).

Zaključuje se, i to ne prvi put u ovom radu, kako sva odgovornost stoji na profesoru/nastavniku i njegovu odabiru načina ophođenja s gradivom. Osim što bi trebao, prema Damić Bohač (usp. Pavelin Lešić, Damić Bohač 2016: 99), znati objasniti različite uporabe člana, prepoznati pogrešku i znati je objasniti, obrazložiti dobar odgovor te intervenirati u kontekstu, gdje je to moguće, kako bi se pogrešna uporaba ispravila, ovdje se zalaže za to da je za nastavnika stranog jezika bitno poznavati kojim jezikom/jezicima vladaju njegovi polaznici kako bi što bolje mogao organizirati nastavu te profitirati od njihovih jezičnih pozadina i znanja koja posjeduju, ali i predvidjeti koji bi elementi stranog jezika mogli predstavljati teškoće, naročito one koje su izvor interferencije.

Imajući to na umu, ovdje se smatra i da bi dostupni materijali (odnosno, udžbenici) trebali biti prilagođeni polaznicima s istom jezičnom pozadinom. „Iz tog se razloga i pišu udžbenici domaćih izdavača, no u našem je slučaju ipak nadmoćan broj (barem ponuda[188]) udžbenika francuskih izdavača s obzirom na to da Francuska uistinu njeguje jezičnu politiku poučavanja francuskog kao stranog jezika (FLE – *français langue étrangère*) i ima široku ponudu udžbenika

udžbenicima *a priori* računaju na njihova dodatna pojašnjenja do kojih će zasigurno doći u učionici stranog jezika", prijevod M. P.).

[186] Iako u potpunosti pisan na francuskom jeziku, udžbenik se ovdje bezrezervno preporučuje svim studentima i (budućim) nastavnicima francuskog jezika.

[187] „(…) là où les hésitations sont possibles ou bien dans les cas où les apprenants ne reconnaissent pas la difficulté et encore moins l'erreur."

[188] Najrecentniji popis udžbenika koji se mogu koristiti u osnovnoj školi, gimnazijama i srednjim strukovnim školama propisan je od strane Ministarstva znanosti i obrazovanje Republike Hrvatske Katalogom obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole od školske godine 2014./2015. (https://mzo.hr/hr/katalog-obveznih-udzbenika-pripadajucih-dopunskih-nastavnih-sredstava-za-osnovnu-skolu-gimnazije?cat=209)

i dodatnih nastavnih sredstava posvećenu tome. Činjenica je da autori tih udžbenika nisu (a nisu, u tolikoj mjeri, ni mogli) vodili računa o prethodnim znanjima koja posjeduju svi krajnji korisnici takvih udžbenika" (Pivčević 2018: 500). Oni se odnose na široku, međunarodnu publiku, slijedeći opće i univerzalne principe predstavljanja gradiva te su stvarani za učenike nedefinirane jezične pripadnosti bez vođenja računa o specifičnostima pojedinih jezika, odnosno konkretnoj problematici drugih lingvističkih sustava. Autori udžbenika ne vode previše računa ni o lingvističkim teorijama. Štoviše, u razvijanju komunikacijske kompetencije, uloga lingvistike nije više toliko velika. No u ovom se radu smatra da je i dalje važno povezivati lingvističke teorije s učenjem/poučavanjem stranih jezika od kojih glotodidaktika može (i treba) imati koristi baš kao što je to u velikoj mjeri slučaj s rezultatima drugih znanosti (pedagogije, psihologije, sociologije itd.).

Svjesnost o jezičnim činjenicama i hipotezama prepušta se stoga samim nastavnicima koji, nakon što kvalitetnijeg obrazovanja, pomoću iskustva u nastavi, stručnoga usavršavanja i vlastitoga istraživanja sve dostupne materijale, u konačnici, mogu nadopuniti i prilagoditi svojim učenicima. „A svaki jezik ima svoje specifičnosti, svaki jezik može naći neku sličnost s nekim drugim jezikom, pojedinci mogu imati različita predznanja (čak i biti početnici, nastavljači ili izvorni govornici u jednom ili više stranih jezika), pristup nastavi ovisi i o dobi publike... Bez obzira na udžbenik, metoda poučavanja time ne može biti identična, međujezik polaznika pogotovo (čak ni pod istim uvjetima za dva individualna učenika), a time ni proizašle greške u recepciji ili produkciji" (*isto*). To podrazumijeva metodologiju poučavanja koja je posebno prilagođena svakoj publici, dok je udžbenik pritom samo priručnik u nastavi[189], ali ipak bitan priručnik koji bi možda i nešto manje iskusnim nastavnicima mogao olakšati posao, kao što bi trebao predstavljati koristan i sadržajan materijal za učenike.

[189] Kao što kaže Bubanj (2005: 20): „Ce guide pédagogique ne se veut pas contraignant. Nous ne voudrions pas recommander un ordre strict pour le déroulement d'une leçon. Nous n'avons donné ici que quelques suggestions, que quelques unes des démarches possibles. Il va de soi que l'enseignant pourra concevoir, tuot en tenant compte des savoir-faire préalables, des déroulements de classe différents de ceux proposés ici et certainement correspondant mieux au niveau de connaissances de ses élèves et répondant mieux à leurs besoins." („Ovaj se vodič za nastavnike ne smatra obaveznim. Ne bismo željeli preporučiti točan redoslijed izvođenja jedne nastavne jedinice. Ovdje smo iznijeli samo nekoliko prijedloga, odnosno nekoliko mogućih načina pristupa. Jasno je da će nastavnik, uzimajući u obzir stečena znanja i vještine, moći izvoditi nastavu na načine koji su različiti od onih ovdje spomenutih, a koji će zasigurno bolje odgovarati razini znanja njegovih učenika i njihovim potrebama", prijevod M. P.)

3.9. Didaktički prijedlozi

U ovom dijelu rada nastoji se sumirati dosad rečeno u vidu primjene na nastavu te ponuditi neka praktična rješenja. S obzirom na teorijsku i iskustvenu potkrijepljenost, nastoje se naglasiti sljedeći stavovi vezani za poučavanje hrvatskih ovjerenih govornika francuskom članu:

1. *potrebno je osvijestiti ekvivalentne gramatičke kategorije u hrvatskome, odnosno ohrabriti (kontekstualni, a ne izravni, gdje nije moguć) prijevod problematičnih konstrukcija s materinskog jezika na francuski i obrnuto kako bi učenici mogli pojmiti različite sisteme konceptualizacije, i to ponajviše kategorije ekstenziteta*

   Materinski jezik smatra se sredstvom obogaćivanja jezičnog iskustva u stranim jezicima, a kontrastivna analiza olakšavajućim alatom u konstruktivnom učenju i razvijanju višejezične kompetencije učenika (usp. Santiago Alonso 2015: 195).

2. *potrebno je ukazati na međujezične sličnosti francuskoga i ostalih stranih jezika bliskih učeniku, a koji posjeduju (ili ne) kategoriju člana, odnosno, osvijestiti univerzalnost izražavanja kategorije neodređenosti i određenosti i uspoređivanje jezika*

   Ukazivanje na međujezične ekivivalencije može biti bitna strategija učenja koja pretvara međujezične identifikacije u proces koji olakšava učenje (usp. Kresić, Gulan: 63). Radi se zapravo o ubrzanju procesa učenja, a kako bi se izbjeglo/uputilo na sintaktičke razlike, semantičke nijanse ili lažne sličnosti koje poslije stvaraju teško ispravljive poteškoće učeniku koji upada u stadij fosilizacije u međujeziku (usp. Doquin de Saint Preux 2008b: 15).

3. *potrebno je razvijati metajezičnu svjesnost te osvijestiti mentalne operacije uključene u proces učenja jezika jer, što učenik bolje razumije i samostalno dođe do spoznaja, to je sposobniji stvoriti snažnije veze između onoga što već poznaje i novog sadržaja*

   Metajezična svjesnost kod višejezičnih učenika, ili višejezična svjesnost, opisana je kao ključni faktor višejezičnih vještina, učenja i uporabe (usp. De Angelis, Jessner, Kresić 2015: 1). Ako govornik nauči opis vlastita jezika, ima tendenciju

percipirati strani jezik preko metajezika koji čini dio tog opisa i tražiti objašnjenja koristeći metajezik, čak i kada mu ostaje neko izmijenjeno ili fragmentirano znanje. Ako ne nauči opis materinskog jezika, ili nekog drugog jezika, pitanja o gramatičkim objašnjenjima su rjeđa i samo rijetko se odnose na probleme gramatičkog funkcioniranja (usp. Besse, Porquier 1991: 118). Zašto i zanemariti prednost koju naročito imaju stariji učenici (srednjoškolci i odrasli), a to je bolje zaključivanje, rezoniranje, povezivanje i svjesno uspoređivanje već postojećih znanja; nastavnik ih samo treba usmjeriti.[190]

4. *potrebno je kombinirati, s obzirom na publiku, induktivan i deduktivan te implicitan i eksplicitan pristup problematici*

5. *potrebno je razvijati pozitivan stav prema učenju, razumijevanju i nadogradnji znanja*

6. konačno, *potrebno je stvarati samostalnog učenika odgovornog za svoje znanje*
   Sve što se govori/radi/uči u nastavi treba biti osviješteno od strane učenika i razumljivo samim učenicima. Ne može se očekivati da će samo komunicirajući učenici usvojiti neka znanja, bez povratne informacije, jer takvog vida komunikacije u kojem bi moglo doći do usvajanja, barem u školskom kontekstu, neće biti dovoljno.

Sve navedeno potrebno je početi primjenjivati od početka poučavanja stranog (stranih) jezika. U cilju razvijanja aktivnog sudionika nastavnog procesa, mlađoj publici gradivo treba predstaviti na

[190] „Da bi učenik mogao korektno upotrebljavati član, nisu dovoljna pravila normativne gramatike. Ona mogu poslužiti samo kao oslonac i polazište jednom širem objašnjenju koje neće zazirati ni od elemenata teorije člana, dakako primjereno dobi i stupnju intelektualnog razvoja učenika, što zahtijeva opetovano vraćanje na ista objašnjenja u koncentričnim krugovima. Osim člana postoji još čitav niz praktičnih gramatičkih problema i poteškoća u čiju pozadinu učenik mora imati uvida da bi ih uspješno svladao. Nabrojimo samo neke od njih: sistematizacija vrsta riječi, uporaba glagolskih vremena i načina, struktura rečenice, vrste riječi zato što, usprkos odbacivanju od strane moderne lingvistike, one i dalje ostaju jezična datost a ne samo hir normativne gramatike. (…) Na objekciju da su gramatički pojmovi čiste apstrakcije koje ničemu ne služe, možemo odgovoriti da to isto vrijedi za gramatiku materinskog jezika i da zapravo u gramatici stranog jezika učenici ne uče ništa što bi im bilo bitno novo i nepoznato. Osim toga, učenici se u nastavi drugih predmeta puno prije familijariziraju s apstraktnim pojmovima, osobito u matematici, pa ne bi trebalo omalovažavati njihovu sposobnost apstraktnog mišljenja kad je u pitanju strani jezik." (Ćosić 1991: 158-159)

induktivan način, a posebno oprezno uvoditi metajezik koji treba približiti polako i što je moguće jednostavnije.

Primjer jednostavnog, a zanimljivog načina obrade člana mogao bi se nadovezati na rečenice *C'est un crayon* (To je olovka), *C'est le crayon de Jojo* (To je Jojoova olovka) iz udžbenika *Le français… c'est formidable* (Strabić, Hababou, Stopfer 2006a: 22). U ovom bi trenutku bilo poželjno predložiti/napisati na dvije strane ploče nekoliko sličnih rečenica, pozvati učenike na razmišljanje. Ovdje se smatra da će učenici vrlo brzo uočiti razliku u članu, a kao razlog promjene navesti dodatak imenici (*de Jojo*), odnosno njeno pobliže označavanje, što bi za njih bila nova osviještena pojava. Zatim, učenici sami otkrivaju pravilo. Pomoći im se može i u situacijskom kontekstu pokazujući, primjerice, na gumicu za brisanje i govoreći: *C'est une gomme; C'est la gomme de Pjero*. Nakon nekoliko primjera, učenici će otkriti da se radi o neodređenom i određenom članu te da se prvi, u ovom slučaju, koristi ako ne poznajemo vlasnika dok se potonji koristi ako nam je vlasnik poznat, odnosno, naglašen[191].

Kako je navedeno u poglavlju 3.7. ove disertacije, Škoro (2013) je istražila formulaciju *imenica* + *prijedlog* de + *imenica* u francuskome jeziku, s prijevodima na hrvatski, u kojoj drugoj imenici prethodi član s prijedlogom *de* i onu u kojoj ne prethodi. Analizom nekolicine primjera dolazi do zanimljivih zaključaka i hrvatskim ovjerenim govornicima koji uče francuski (ili njihovim nastavnicima) predlaže sljedeće (usp. Škoro 2013: 344):

- *la casquette du marin*: zapitati se *Čija kapa? Mornareva*. Zna se o kojoj se kapi radi, odnosno, njenu pripadnost. Tada se upotrebljava član.
- *la casquette de marin*: postaviti pitanje *Kakav? (Kakva?) Koje vrste? Mornarska*. Radi se o virtualnoj pripadnosti (ne može se reći **sa casquette*). Ne upotrjebljava se član.
- *enseignement du français*: implicira (skriva) li prva imenica radnju? Ako da, druga će imenica imati član. Ako ne (*cours de français*), neće.
- *désir de gloire*: prva imenica implicira radnju, odnosno skriva glagol, ali taj isti glagol traži partitivni član. U takvim formulacijama, iznimno, član se briše: *désir de de la gloire* > *désir de gloire*.

[191] Zanimljivo bi bilo odmah uvesti i primjer s glagolom *avoir*: *Q'est-ce qu'il y a Jojo? Jojo, qu'a t-il?* Francuski jezik u svom pred-kazivanju nameće član *un*. Član *le* ne možemo koristiti ako o njemu nismo govorili (usp. Bajrić *vouloir-dire*, prijevod Saulan *pred-kazivanje*, odnosno, skupina mentalnih sastavnica (jezika u svojoj ukupnosti) koje se odnose na činjenicu da nas jezik obvezuje da kažemo ili ne kažemo, odnosno, što kažemo, u skladu sa semantičko-sintaktičkim posebnostima jezika).

- *bureau de change, salle de bain*: u hrvatskome jeziku to su jednostavne imenice *mjenjačnica, kupaonica* i ne radi se o imenskim skupinama kao što je to slučaj u francuskome. Kao takve mogu se naći i u rječniku, stoga samo na njih treba obratiti pozornost.

Lukežić Štorga i Derkx (2016: 178-181) donose popis elemenata za usporedbe koje bi mogle olakšati ovladavanje članom u francuskom jeziku. Za primjer uzimaju samo hrvatski, kao polazni jezik studenata, te francuski, kao ciljani jezik. Na osnovi iskustva u nastavi u radu navode praktične primjere za neke od teorijskih navoda koji su evocirani u prvom poglavlju disertacije (provevši lingvističku analizu kategorije neodređenosti i određenosti u francuskome i hrvatskome jeziku). Za unutarjezične transfere[192] posebno je zanimljiva činjenica koja se evocira u poglavlju o ekvivalentima članu u hrvatskom jeziku, a ta je da bi se određeni član mogao zamijeniti demonstrativom kada ima vrijednost anafore, što može poslužiti kao dobar test kada je riječ o dvojbi između uporabe neodređenog ili određenog člana (*Il a acheté les chaussures qu'il a vues dans la vitrine/Il a acheté ces chaussures qui étaient dans la vitrine/celles de la vitrine*). Što se tiče međujezičnih transfera, neke bi jezične strukture, poput genitiva ili neodređenog i određenog vida pridjeva, ako se koriste sistematično, mogle biti korisne (*Daj mi vode/Donne-moi de l'eau, Kupio sam jedan šešir smeđ i jedan siv/J'ai acheté un chapeau marron et un (autre) gris, Smeđi sam (...) izgubio, sivi nosim i danas/Le marron, je l'ai perdu, le gris, je le porte toujours*).

Doquin de Saint Preux (2008: 61-62) navodi izvrsne primjere osmišljenih dijaloga i usporedbe svih vrsta člana na osnovu kojih se učenici mogu uključiti u jezično istraživanje[193], primjerice:

> Dijalog 1 :
> - J'ai préparé **un poulet** pour le dîner. Tu aimes **le poulet** ?
> - Oui, j'adore ça. Chez moi on mange **du poulet** tous les dimanches.
> - Je pensais que tu ne mangeais pas **de viande**, donc pas **de poulet**.
> - Mais si je mange **de la viande**, c'est ma sœur qui est végétarienne.
> - **Le poulet** est cuit, on peut passer à table !

[192] Pod *unutarjezičnim transferima* misli se na već usvojena znanja iz stranog jezika koja mogu olakšati ovladavanje nekih drugih jezičnih sredstava u istom (ciljanom) jeziku. Proces može biti i obrnut i otežati usvajanje novih pravila (usp. *unutarjezična* (erreur intralinguistique) vs. *međujezična* (erreur interlinguistique) greška Besse, Porquier 1991).
[193] Što se odabira korpusa tiče, Doquin de Saint Preux (2008: 33-34) navodi da on mora biti lako dostupan učenicima, sadržavati poznate ili lako shvatljive riječi, biti prilagođen komunikativnom aspektu samog poučavanja te biti popraćen ilustracijama, ako se radi o početnicima.

Dijalog 2:
- Que voulez-vous boire?
- Je voudrais **de l'eau**.
- **Une eau** minérale, **une eau** plate, **une eau** gazeuse?
- Non je préfère **l'eau** du robinet.
- Nous ne servons pas **d'eau** du robinet ici, Monsieur.
- Alors, apportez-moi **de l'eau** minérale non gazeuse, s'il vous plait.
- Très bien, Monsieur, je vous l'apporte tout de suite.

Dijalog 3:
- Tu as **de la chance**, toi!
- Tu sais, **la chance** c'est très relatif.
- Trouver **de l'argent** par terre, c'est avoir **une chance** incroyable.
- Et toi, tu es passé devant sans le voir. Et ça, c'est pas **de chance** !

Nakon svakog dijaloga učenike se može pozvati da dobro prouče primjere i uvide razlike u uporabi člana. Zatim ih se može upitati da razmisle koji član prati imenice *poulet, viande, eau, chance* za izražavanje, svega pojedinačno, generalizacije, partikularizacije, određene ili nulte količine.

I Katz potiče aktivnosti diskursne analize (2001: 296):

> U takvom tipu aktivnosti učenici čitaju transkripciju stvarnog diskursa i pokušavaju pronaći posebne obrasce ili oblike. Tada ih se pita da analiziraju ono što su pronašli te postave hipotezu o odabiru raznih jezičnih struktura. Blyth, u svojoj „Discourse Grammar" objašnjava: „Cilj je promijeniti ulogu učenika u jezičnog istraživača koji radi na otkrivanju obrazaca i izvodi pravila iz autentičnih podataka". Jedna od prednosti uključivanja učenika u aktivnosti osnovane na isječcima stvarnog govora je to što su im ti materijali obično zanimljiviji i relevantniji (prijevod M.P.)[194].

U ovom se radu uistinu smatra da bi bilo korisno, štoviše, zanimljivo i, u isto vrijeme, ne tako apstraktno, učenicima približiti pojmove neodređenosti i određenosti, specifičnosti i brojivosti i nebrojivosti te im ponuditi dovoljno jezičnog inputa, primjera, živog konteksta, interakcije, kako bi mogli razmišljati i prakticirati jezik. Pogotovo je to slučaj s nešto starijim učenicima s kojima se može koristiti i određeni metajezik jer se ne radi više o samom predstavljanju pravila i jezičnih činjenica, već i o promatranju, uočavanju i prakticiranju istih. Kognitivni aspekt vrlo je važan u procesu učenja i usvajanja, a da bi se, makar na institucionalan način, razvio *govor*, potrebno je razumjeti *jezik*.

[194] „In this type of activity, students read transcriptions of actual discourse, and they try to find particular patterns or forms. They are then asked to analyze what they have found and make hypothesis as to the choices of various linguistic structures. Blyth, in 'Discourse Grammar', explains: 'The goal is to change the role of the student into that of a language researcher who works to discover patterns and induce rules from authentic data'. One advantage of having students attend to specific tasks based on excerpts from actually occurring discourse is that they usually find such materials more interesting and relevant."

Isto tako, uspoređujući prijevod na oba jezika, učenici mogu zamijetiti jezične kategorije koje hrvatski jezik koristi za one u kojima francuski koristi član ili problem mogu promotriti u kontekstu. Jer „odrasli učenik stranog jezika *jezik* konstruira malo po malo, slušajući, čitajući, promatrajući činjenice *govora*. *Govor* koji potom proizvodi proizlazi iz *jezika* koji se stvara, gradi, a koji trpi utjecaj jezičnog sistema koji poznaje" (Doquin de Saint Preux 2008a: 4, prijevod M.P.[195]).

Takav se proces odvija i u glavama mlađih govornika, no u toj ranijoj dobi i na nižim razinama učenja, izbjegava se eksplicitno govoriti o gramatici i koristiti metajezik. Takvi govornici bolje uče putem primjera i analogija koje mogu i sami stvarati, a član se automatizmom uči zajedno s imenicama te se stvara svijest o vječnoj povezanosti i međusobnom slaganju tih dviju kategorija u rodu i broju. Kasnije, kada postignu viši nivo, s njima se može govoriti i o procesu realizacije.

S obzirom na sve predložene aktivnosti, čitalac može primijetiti da u ovom radu nije puno mjesta posvećeno svim formulacijama determinacije francuske imenice s članom i bez njega, a kakve se mogu pronaći u brojnim gramatikama francuskog jezika u vidu nemalog broja pravila. Ponajviše je tomu razlog želja što većeg odmaka od formalizma, koji je prisutan u nastavi, te naglašavanje međujezične osviještenosti. Pri njenom razvijanju najvažniju ulogu ima upravo jezik kojim se najbolje služimo i na kojemu mislimo.

Učenici, uvidjelo se, pred sobom imaju dug i fluktuirajući put usvajanja članova. Naša je zadaća nastojati im ga olakšati. Razvijanjem svijesti o konceptima specifičnosti i brojivosti, univerzalnosti kategorije neodređenosti i određenosti, jezičnom navikom, uporabom i izloženosti, povezivanjem, osvještavanjem, odnosno, sustavnijom i pragmatičnijom obradom člana u nastavi francuskoga ili bilo kojeg drugog jezika koji je razvio navedenu kategoriju, vjeruje se da će doći do spoznaja koje bi im pomogle u služenju bilo kojim stranim jezikom. Lingvističke analize stoga će uvijek služiti didaktici te omogućavati napredovanje u ovladavanju jezikom. Ako kognitivne strukture koje se stvaraju već pri ovladavanju materinskim jezikom budu *kvalitetne*, a učenici obrazovanjem osviješteni o njegovu funkcioniranju i jezičnom opisu, pri učenju stranih jezika materinski jezik može im služiti kao onaj spomenuti kamen temeljac

[195] „(…) l'apprenant adulte de langue étrangère construit peu à peu la Langue en écoutant, lisant et observant des faits de Discours. Le Discours produit ensuite par l'apprenant est issu de la Langue qu´il est en train de se construire et qui subit l'influence de son propre système."

koji zauvijek treba biti dijelom međujezika. Nadogradnja kognitivnih struktura bit će tim *kvalitetnija* što učenik bude aktivniji kreator vlastitog znanja. Upravo se to nastojalo dokazati provedbom psiholingvističkog istraživanja čije se postavke i rezultati iznose u sljedećem poglavlju.

4. PSIHOLINGVISTIČKO ISTRAŽIVANJE: USVOJENOST ČLANOVA KOD HRVATSKIH UČENIKA I STUDENATA FRANCUSKOG JEZIKA

Dokazano je kako je član uistinu složena gramatička kategorija koja se, da stvar bude zamršenija, različito manifestira u jezicima koji je deklarirano poznaju. Stoga ne čudi što istraživanja upućuju na to da i govornici jezika koji je ne poznaju imaju poteškoće u njenoj uporabi i o tome se jasno očituju, svrstavajući je u sam vrh problematičnih konstrukcija pri učenju/usvajanju stranog jezika.

Shodno svemu navedenom, i na temelju iskustava poučavanja u srednjoškolskoj i visokoškolskoj ustanovi, provedba psiholingvističkog istraživanja mješovitog tipa o ovladavanju francuskim sustavom člana, ali i osvještavanje o univerzalnosti kategorije neodređenosti i određenosti upravo kod hrvatskih srednjoškolskih učenika francuskog (kao drugog/trećeg stranog[196]) jezika te hrvatskih studenata francuskog jezika činila se logičnim slijedom. Pritom se želi ispitati u kojoj se mjeri mogu očekivati problemi na koje su upućivala prethodno provedena istraživanja te mogu li se, uvođenjem *tretmana*, odnosno provedbom osmišljenih jezičnih aktivnosti o svjesnosti problematike te gramatičke kategorije, umanjiti problemi koji toliko muče hrvatske govornike.

Prije glavnog istraživanja, provedena su dva pilot-istraživanja koja bivaju predstavljena u prvom potpoglavlju ovog dijela rada te podrobnije prikazuju probleme na koje se naišlo tijekom same provedbe, što je ponudilo nove smjernice pri definiranju metodologije glavnog istraživanja. Ona se nadalje opisuje uz navođenje hipoteza, varijabli, uzorka te materijala i procedura provedenog istraživanja. Potom slijedi prikaz i kvantitativna i kvalitativna analiza dobivenih rezultata.

[196] Francuski jezik ovdje se naziva drugim/trećim stranim jezikom zbog terminološke prilagodbe hrvatskoj (osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj) stvarnosti po kojoj se jezici numerički rangiraju shodno godišnjem opterećenju nastavnih sati.

4.1. Pilot-istraživanja

I. Prvo pilot-istraživanje

Ovim (prvim) istraživanjem obuhvaćeno je devet ispitanika (N = 9), učenika Turističko-ugostiteljske škole u Splitu. Radilo se o učenicima 3. razreda koji francuski uče kao treći strani jezik (nakon engleskog i talijanskog), a tijekom školske godine pohađaju predviđenih 70 sati nastave francuskog jezika. Učenicima je tijekom sve tri godine predavala ista profesorica.

Istraživanje se sastojalo od predtesta, provođenja jezičnih aktivnosti, te podtesta, odnosno sličnih zadataka opisanih u poglavlju 4.1.3. (materijali i procedure). Jedina razlika bila je u zadatku u kojem se trebalo vrednovati usmeno izražavanje. Zbog nedostatka vremena zadatak je uvršten u pisani ispit. Učenici su bili zamoljeni da jednom rečenicom opišu svaku pojedinu sliku. Također, isprva je bilo planirano da se druga provjera održi nekoliko dana nakon uvođenja tretmana kako rezultati ne bi bili uvjetovani neposrednošću dobivenih informacija. Nažalost, zbog uvjetovanosti vremenom, učenici su pristupili drugoj fazi odmah nakon predavanja[197].

Pri analizi rezultata u objema fazama u zadacima na nadopunjavanje i zadacima pisanog izražavanja ustanovljeno je kako su učenici na samo nekoliko mjesta izostavili član (gdje ga je trebalo upotrijebiti), na više mjesta ostavili su prazno (nisu stavili znak Ø niti su napisali odgovarajući oblik[198]), a na najviše su mjesta pogriješili u uporabi člana (određeni umjesto neodređenog ili obrnuto, krivi rod ili broj, nespajanje prijedloga s članom), čime je potvrđena prva hipoteza. Također, u predtestu većina učenika nije uopće riješila prvi zadatak (zadatak o provjeri pisanog izražavanja), a pri mjerenju frekvencija prepoznavanja gramatički točnog oblika i frekvencija točnog objašnjenja razlike u zadatku u kojem se tražila razlika u značenju, većina učenika odlučila se (bez dodatnog objašnjenja) za neku od ponuđenih rečenica, iako su, zapravo, sve rečenice gramatički ispravne u hrvatskome i francuskome jeziku. Nitko u prvoj fazi istraživanja nije odmah prepoznao razliku i dao točno objašnjenje. No, tijekom provođenja jezičnih aktivnosti, učenici su se *prisjetili* razlike između neodređenog i određenog pridjeva u

[197] Iako se to nije previše manifestiralo u rezultatima (vjeruje se zbog drugih razloga, kao što je nemotiviranost), u glavnom je istraživanju svakako odlučeno napraviti odmak s trećom fazom (provođenjem posttesta).

[198] Pri provedbi glavnog istraživanja u opis zadatka stavljena je napomena o korištenju znaka Ø ako ispitanici smatraju da je nepotrebno korištenje bilokakvog gramatičkog oblika na praznoj crti. U testu pilot-istraživanja stajalo je samo *Na prazna polja unesi odgovarajući gramatički oblik*.

hrvatskom jeziku ili neodređenog i određenog člana u francuskom jeziku i zaista odobrili naše zaključke, što se vidi u povećanom broju bodova druge faze istraživanja.

Najveći problemi koji su se nametnuli bili su, stoga, uvjetovanost vremenom (bila je potrebna bolja organiziranost istraživača i dogovor/razgovor s ustanovom u kojoj se odvijalo istraživanje), svjesnost o ozbiljnosti zadatka jer većina učenika nije, recimo, uopće ponudila rješenja za jedan od zadataka ne ostavljajući velikog prostora za analizu (bila je potrebna bolja/dodatna motivacija učenika) te brojnost ispitanika (općenito, srednjoškolskih učenika francuskog jezika u Splitu je malo). Također, što se statističke obrade tiče, kod pojedinaca je došlo do velikih odstupanja. Učenici, naime, nisu bili birani ni prema kakvim kriterijima (npr. uspješnost), već su u ispitivanje uvršteni svi učenici u generaciji koji uče francuski jezik, a njih je godišnje samo petnaestak jer jedino razred usmjerenja hotelijersko-turističkog tehničara uči francuski jezik, odnosno polovica razreda bira francuski, a druga polovica njemački. Tako kod jednog učenika u prvom dijelu istraživanja imamo uspješnost od svega 9,3 %, dok u drugom dijelu istraživanja učenik postiže rezultat od 55,81 %. Analizom obaju testova, primjećuje se da učenik u prvom dijelu istraživanja ostavlja prazna cijela tri zadatka, a četvrti (slikovni) rješava solidno. Bilo bi zanimljivo intervjuirati učenike i pitati ih razloge za takva postupanja. Ostaje samo zaključiti da učenik nije bio zainteresiran riješiti test u cijelosti jer mu njegovi rezultati ništa ne bi značili. Stoga bi bilo potrebno na neki način motivirati učenike da budu ustrajni.

Nedoumice su se pojavile u vrednovanju pojedinih zadataka što se bolje utvrdilo za glavno istraživanje (primjerice, treba li učenicima koji nisu upotrijebili element *jedan*, već ispred imenice nisu stavili nikakav determinant, računati to kao pogrešan odgovor kao u primjeru *Hier j'ai connu un chanteur – Jučer sam upoznala jednog/Ø pjevača*). Određeni član, budući da se radilo o generalizaciji, nije ni u jednom slučaju preveden pokaznom zamjenicom. Smatra se propustom činjenica da u zadatak s prijevodom nije uvršten primjer u kojem je očita poznatost/nepoznatost kako bi se provjerilo bi li učenici u prijevodu ipak pribjegli uporabi neke pokazne zamjenice. Također, u zadatku pisanog izražavanja u kojem se opisuje slijed slika postavio se problem vrednovanja pojedine rečenice. Učenici su pri opisivanju pojedinih situacija viđenih na slikama ponekad vješto izbjegli uporabu člana (koristeći, na primjer, samo glagole: *Il fait chaud* za sliku na kojoj je nacrtana djevojčica koja sjedi na klupi i maše lepezom). Tu dolazi do izražaja nerealiziranost prvotne ideje da se ovaj zadatak provede usmeno. Uvidjet će se kasnije kako su metodom usmenog izražavanja učenici više rekli (nego što su napisali) te su se

time lakše uočile razlike između dviju navedenih faza. No, upravo se u ovom zadatku, kao što je bilo i očekivano, primijetilo često izostavljanje članova. To se opravdava činjenicom da su u prethodnim zadacima učenici bili usmjereni na nadopunjavanje ili prijevode rečenica, dok su u ovom, rekli bismo najkreativnijem zadatku, trebali sami osmisliti rečenice, pri čemu su vjerojatno najmanje mislili na uporabu člana, a više na sam vokabular.

II. Drugo pilot-istraživanje

Uzorak su ovom zgodom činile dvije srednjoškolske učenice 4. razreda II. gimnazije u Splitu (N = 2). Njima je francuski drugi strani jezik, nakon engleskoga. Pri provođenju pilot-istraživanja dob, trajanje ili godine učenja nisu uzete u obzir kao nezavisne varijable jer se radilo o malom broju pristupnika. To je varijabla koja se kontrolirala.

Cilj je bio ispitati neke propuste prvog pilot-istraživanja koji su se odnosili na formu zadataka. Također, učenice su pristale pristupiti istraživanju u svoje slobodno vrijeme čime se minimalizirao problem razlike u vremenu između dviju faza. Slijedila se ista (niže opisana) metodologija (predtest, induktivno učenje/jezične aktivnosti, posttest) izuzev zamjene dvaju zadataka. Opis slika činio je i dalje dio pisanog dijela teksta, a za usmeni dio odabrana je spontana govorna komunikacija i postavljanje kratkih pitanja od strane istraživača, i to upravo onih koji su u konačnici ipak u testu (vrednovanje pisanog izražavanja). Jednoj je pristupnici prvo dan test, a druga je prvo pristupila individualnom razgovoru. Također, ovog su puta testovi obrnuti na način da je test iz prve faze prvog pilot-istraživanja (predtest) dan u trećoj fazi (posttest) i obrnuto. Tako se provjerila ujednačenost složenosti tekstova zadataka.

Što se tiče zadatka s opisom slika (koji je u drugom pilot-istraživanju činio dio ispita u kojem se provjeravalo pisano izražavanje), ponovno se došlo do istih problema kao i u prvom pilot-istraživanju. Učenicama je, kako su poslije i same priznale, bilo neugodno pisati *bilo što* kako se ne bi *osramotile*[199], stoga su ono u što nisu bile sigurne ostavljale praznim ili bi jako šturo odgovorile, a kao za inat to se manifestiralo izbjegavanjem imenica, a time i uporabom člana (primjerice, na slici gdje djevojčica šeta ulicom, jede sladoled i prolazi pokraj slastičarnice, odgovor je bio samo *Elle se promène* – Ona šeće). Ovakav rezultat naveo je na razmišljanje o

[199] Za ovakav stav može se kriviti činjenica da je ispitivač postao nešto bliži ispitanicima jer se radilo o jako malom uzorku i intimnijoj atmosferi.

tome kako doći do većeg *outputa*. Zaključilo se kako ovaj zadatak može biti korisniji ako se pomoću njega ispita usmeno izražavanje ispitanika uz detaljne upute o opisu slika koje nisu vidljive njihovu sugovorniku. U tom bi slučaju zadatak u kojima se traže širi odgovori na pitanja bio uvršten u ispitivanje/vrednovanje pisanog izražavanja. Također, s obzirom na to da je opetovano bilo praznih polja, odnosno, mjesta na koja ispitanice nisu navele ništa, nisu istraživaču dale mogućnost razabiranja radi li se o namjernom (*imenici ne treba prethoditi nikakav gramatički oblik/nisam sigurna pa sam ostavila prazno*) ili čak nenamjernom (slučajnom) propustu.

Pri provjeri usmenog izražavanja, nažalost, nije dobiveno dovoljno jezičnih elemenata za poveću analizu[200]. Prva je sudionica u oba testa točno upotrijebila sve članove, ali je zato puno griješila u drugim elementima/jezičnim strukturama, dok je druga uistinu bila sramežljiva te joj je pri testiranju bio potreban dodatan poticaj na razgovor u kojem je jako škrto davala odgovore. Ovdje ćemo izdvojiti primjer pogreške kakvu je napravila u razgovoru tijekom predtesta, a to je uporaba množine umjesto jednine u primjeru *J'aime faire DES sports* (*Volim se baviti sportovima*) umjesto *J'aime faire DU sport* (*Volim se baviti sportom*). Iako rečenica na francuskom jeziku nije agramatična, u kontekstu u kojemu ju je ispitanica izrekla ipak nije pravilna. Krivac za taj, reklo bi se, negativan transfer može se potražiti u prirodi engleskog jezika gdje se kaže *I love playing sports* (množina).

Neposredno nakon predtesta, s učenicama je obavljen razgovor, odnosno jezične aktivnosti u kojima su induktivnim putem trebale doći do zaključaka o određenosti francuske i hrvatske imenice. Rezultati nakon drugog testa (posttesta) pozitivni su i ponovno ohrabrujući. Nezavisna varijabla (induktivno učenje i osviještenost) ipak je utjecala na zavisnu (bolji uspjeh u posttestu), a rezultati su potvrdili drugu hipotezu. U tablici 2 prikazani su deskriptivni podaci prvog i drugog pilot-istraživanja za predtestiranje i posttestiranje.

[200] Zaključci iz obaju pilot-istraživanja dovode nas do točnog definiranja zadataka za usmeno/pisano izražavanje, koji su opisani u poglavlju 4.1.3.

Tablica 2. *Prikaz deskriptivnih podataka za prvo i drugo pilot-istraživanje za predtestiranje i posttestiranje*

		N	*Min*	*Maks*	*M*	*SD*
1. pilot-istraživanje	Predtestiranje	9	1	35	15,06	11,68
	Posttestiranje	9	10	40	22,89	9,53
2. pilot-istraživanje	Predtestiranje	2	18	25	21,50	4,95
	Posttestiranje	2	34	38	36,00	2,83

Vidljivo je da u prvom pilot-istraživanju sudionici postižu ispodprosječni broj bodova (*M* = 15,06; *SD* = 11,68) kod predtestiranja, dok postižu blago iznadprosječni broj bodova (*M* = 22,89; *SD* = 9,53) kod posttestiranja. U drugom pilot-istraživanju sudionice postižu prosječni broj bodova (*M* = 21,50; *SD* = 4,95) kod predtestiranja, dok u posttestiranju postižu iznadprosječni broj bodova (*M* = 36; *SD* = 2,83). Ipak, prosječne vrijednosti drugog pilot-istraživanja treba promatrati s oprezom, budući da je sudjelovalo samo dvoje sudionika.

4.2. Metodologija glavnog istraživanja

Glavni cilj ovog istraživanja bio je istražiti proces ovladavanja francuskim sustavom člana kod ovjerenih govornika hrvatskog jezika koji francuski jezik uče na različitim stupnjevima. Na temelju rezultata vlastitog i postojećih istraživanja predstavljenih u teorijskim dijelovima ovog rada te vlastitog iskustva u nastavi, nameću se i ispituju pretpostavke, vezane za navedeni problem istraživanja, među učeničkom i studentskom populacijom.

4.2.1. Hipoteze i varijable

> H_1 → Budući da hrvatski jezik ne poznaje kategoriju člana, hrvatski učenici/studenti francuskog jezika težit će izostavljanju ili odabiru semantički neprimjerenog člana u francuskome jeziku (hipoteza o fluktuaciji) (usp. Avery, Radišić 2007, Ćulinović 2010, Balenović 2012).

H_2 → Učenici/studenti će, suprotno dosadašnjoj pasivnoj ulozi, upravo aktivnim i induktivnim otkrivanjem funkcioniranja sustava člana, utemeljenim na konstruktivističkim spoznajama, te razvijanjem osviještenosti o kategoriji neodređenosti i određenosti u svom međujeziku, biti uspješniji u uporabi člana u francuskom jeziku.

S obzirom na populaciju koja je sudjelovala u istraživanju (v. poglavlje 4.1.2.), konkretnije se formuliraju sljedeće hipoteze:

H_3 → Studenti će biti uspješniji od učenika u uporabi članova u francuskom jeziku.

H_4 → Studenti 2. godine preddiplomskog studija i studenti 1. godine diplomskog studija imat će slične rezultate u uporabi članova u francuskom jeziku (usp. Lukežić Štorga, Derkx 2016).

H_5 → Studenti nastavljači (koji su francuski jezik učili i prije studija) i studenti početnici (koji su francuski jezik počeli učiti tek na studiju) imat će slične rezultate u uporabi članova u francuskom jeziku.

Posljednje dvije hipoteze pretpostavljaju prednost višejezične kompetencije, odnosno svjesnosti s obzirom na broj jezika kojima se pojedinac služi (usp. De Angelis, Jessner, Kresić 2015):

H_6 → Učenici Turističko-ugostiteljske škole (koji francuski uče kao treći strani jezik) bit će uspješniji od učenika II. jezične gimnazije (koji francuski uče kao drugi strani jezik) u uporabi članova u francuskom jeziku.

H_7 → Učenici/studenti koji se služe većim brojem jezika imat će bolje rezultate u uporabi članova u francuskom jeziku.

Zavisna varijabla je uspješnost u uporabi članova u francuskom jeziku, a nezavisne dob (razred, godina), broj godina učenja francuskog jezika (kod srednjoškolaca, to je varijabla koja se kontrolirala, dok je kod studenata uvedena podjela na početnike i nastavljače), služenje (ovladanost) drugim jezicima te uvođenje tretmana (odnosno, navođenje na induktivno učenje) nakon prve faze istraživanja.

4.2.2. Uzorak

Ovim istraživanjem obuhvaćene su dvije ciljne skupine:

- srednjoškolski učenici koji francuski uče kao drugi/treći strani jezik
- studenti francuskog jezika i književnosti na različitim godinama studija.

Istraživanje je provedeno u siječnju i veljači 2015. godine s:

- učenicima različitih razrednih odjeljenja Turističko-ugostiteljske škole iz Splita (26 sudionika) koji francuski jezik uče kao treći strani jezik u predviđenih 70 sati nastave godišnje (nakon engleskoga kao prvog stranog jezika s predviđenih 140 sati nastave i talijanskoga kao drugog stranog jezika s predviđenih 105 sati nastave godišnje), a čije znanje francuskog odgovara nivou A1-A2 prema ZEROJ-u
- učenicima II. (jezične) gimnazije iz Splita (12 sudionika) koji francuski jezik uče kao drugi strani jezik u predviđenih 140 sati nastave godišnje (nakon engleskoga kao prvog stranog jezika s također predviđenih 140 sati nastave), a čije znanje francuskog odgovara nivou A2-B1 prema ZEROJ-u
- studentima Odsjeka za francuski jezik i književnost Sveučilišta u Zadru, i to 2. godine preddiplomskog studija (14 sudionika) čije znanje francuskog odgovara B1-B2 razini prema ZEROJ-u te studentima 1. godine diplomskog studija nastavničkog usmjerenja (11 sudionika) čije znanje francuskog odgovara B2-C1 razini prema ZEROJ-u.

Prije no što su pristupili samom istraživanju, ispitanici su trebali ispuniti upitnik u kojem su se tražili podaci bitni za obradu rezultata. Ispitanici su trebali navesti spol, dob, školu/razred ili studijsku grupu/studijsku godinu, jezike kojima se služe prema stupnju kompetencije na način

da prvo navedu jezik kojim se najbolje služe (što je, u svim slučajevima, to bio hrvatski jezik, materinski jezik svih naših ispitanika). Nadalje, ispitanici su za jezike koje su naveli trebali precizirati koliko dugo uče svaki od navedenih stranih jezika, koliko su bili stari kada su ih počeli učiti, na koji su se način susretali s tim jezicima (formalnim obrazovanjem: u školi, jezičnim tečajevima i sl., samostalno, druženjem s izvornim govornicima, nešto drugo), gdje su učili svaki od navedenih jezika (u Hrvatskoj, inozemstvu, kombinirano – bilo formalno ili neformalno), koliko su vremena proveli u inozemstvu učeći navedene jezike, imaju li kakav međunarodni certifikat o poznavanju navedenih jezika (ako da, koji stupanj; primjerice, DELF za francuski jezik). U konačnici, bili su zamoljeni da prema vlastitom mišljenju ocijene znanje svakog od navedenih jezika na skali od 1 do 5 gdje je 1 – jako loše, a 5 – izvrsno, a ako su koji od navedenih jezika učili u školi (formalno), koju su zaključnu ocjenu imali godinu prije, odnosno, koju su ocjenu postigli iz posljednjih jezičnih vježbi.

U istraživanju je dakle sudjelovalo, 38 učenika i 25 studenata ($N = 63$[201]), prosječne dobi 18,4 godina ($SD = 2,5$). Većina se sudionika služi trima (58,7 %), zatim četirima stranim jezicima (30,2 %), a najmanje sudionika služi se samo dvama stranim jezicima (11,1 %).

4.2.3. Materijali i procedure

Istraživanje se sastojalo od tri dijela (faze): predtesta, tretmana (jezičnih aktivnosti) i posttesta. Predtest i posttest sadržavali su ekvivalentne verzije zadataka. Budući da se navedena jezična kategorija željela istražiti unutar dviju različitih vještina, a provjeravalo se razumijevanje i izražavanje na ciljanim jezicima, svaki od testova dijelio se na pet dijelova: pisano izražavanje, gramatička korektnost, prijevod, razumijevanje/usporedba točnih i netočnih oblika, usmeno izražavanje.

Sudionici su u oba navrata (gimnazijalci/učenici strukovne škole te studenti) bili podijeljeni u dvije grupe te je jedna prvo pristupila rješavanju pisanih zadataka, dok je druga prvo pristupila individualnom razgovoru, odnosno, zadatku usmenog izražavanja.

[201] Istraživanju je ukupno pristupio 71 sudionik, ali 8 sudionika (5 učenika i 3 studenta) nije prisustvovalo drugoj fazi istraživanja pa ih se izuzima iz analize.

I. Prva faza

Prva faza istraživanja odnosi se na test (predtest, op.a.) koji je trebao otkriti trenutačno stanje, odnosno razinu ovladanosti francuskim sustavom člana i općenito svjesnosti izražavanja kategorije neodređenosti i određenosti. Sastojao se, kao što je navedeno, od pet dijelova, odnosno, četiriju zadataka na koje se tražio pisani odgovor te od jednog zadatka usmenog izražavanja.

Za istraživanje ovladanosti članom unutar vještine pisanog izražavanja izabran je zadatak po principu pitanje-odgovor[202]. Sudionici su trebali na svaki od navedenih pitanja dati odgovor u opsegu od 3 do 6 rečenica, pri čemu im je naglašeno kako se ne trebaju brinuti o gramatičkoj ili fonološkoj točnosti napisanog. Pristupnici također nisu bili upućeni u to da ovaj zadatak provjerava uporabu člana. Upravo zbog prirode samog zadatka, vjeruje se kako daje dovoljno jezičnog inputa za analizu te kako u isto vrijeme nije pretežak za učenički uzrast, odnosno postignuti nivo znanja/usvojenosti francuskog jezika jer sadrži teme za koje je obrađen dovoljan vokabular već na razini osnovnoškolskog/srednjoškolskog obrazovanja. Primjeri takvih pitanja su (usp. Ionin 1998: 204):

1) Napiši nešto o nekom vrijednom objektu koji posjeduješ ili si posjedovao u prošlosti: (1) možeš pisati o nečemu što si dobio za dar i o tome kako si to dobio ili (2) o nečemu vrijednom što si izgubio te kako si to izgubio.
2) Opiši svoj prvi dan u srednjoj školi. Opiši svoja iskustva tog dana – što si radio, s kim si razgovarao itd.
3) Opiši svoju sobu – nabroji koje objekte imaš u svojoj sobi te ih opiši.
4) Napiši što si radio na posljednjim praznicima (na primjer, zimski praznici ili ljetni praznici). Opiši gdje si bio, s kim si bio i što si radio.
5) Zamisli da dobiješ 10 000 kuna na dar i da ih moraš odmah potrošiti (a ne možeš ih staviti u banku). Opiši kako bi potrošio taj novac.
6) Opiši svoju idealnu sobu/stan/kuću – nabroji koje bi objekte htio imati te ih opiši.

[202] Ionin (1998), od koje se ovdje preuzima primjer zadatka, u svojoj je disertaciji koristila isti tip zadatka za istraživanje usvojenosti člana u engleskom jeziku kod ruskih i korejskih ovjerenih govornika.

Za provjeru gramatičke korektnosti izabran je zadatak nadopunjavanja praznina kako bi izravno pokazao uporabu člana u konkretnim situacijama (kontrolni zadatak). Iako je očito što se u njemu traži, ovaj je zadatak uvijek slijedio nakon prvog (ili nakon drugog/trećeg zadatka) kako učenici ne bi mogli pretpostaviti što je predmet istraživanja u traženim pisanim odgovorima na prvi zadatak. Također je bitno naglasiti kako se, zbog izrade više verzija rasporeda zadataka u testu, nastojala što više ublažiti povezanost zadataka, odnosno otkrivanje predmeta istraživanja.

U ovome je zadatku dakle izabran pomno odabran tekst na francuskom jeziku iz kojeg su izuzeti svi članovi te na mjesto njih stavljena prazna polja/crte. Zadatak sudionika bio je odrediti koji član/oblik člana treba staviti na praznu crtu, ako je potrebno. Primjer takvog zadatka jest:

Il était _____ fois, dans _____ pays lointain, _____ petite fille qui s'appelait Courgette. _____ jour, elle trouva _____ arbre qui parlait. _____ petite fille étonnée lui demanda : es-tu réel ou _____ fruit de ma fantaisie? _____ arbre lui répondit : « pour le savoir il te suffit de cligner (de) _____ yeux » ce qu'elle fit aussitôt. Elle se rendit compte que ce n'était qu(e/') _____ rêve mais ne voulant pas le croire, elle courut vers _____ jardin pour parler (à) _____ fleurs. C'est _____ activité qui la passionnait. À _____ entrée (de) _____ jardin elle y trouva beaucoup (de) _____ fleurs. Elle entendit _____ chanson, c'est _____ chanson que sa mère et elle chantaient toujours (à) _____ fleurs.

Uslijedio je zadatak u kojem se od sudionika tražio prijevod nekoliko rečenica s francuskog jezika na hrvatski, ali i obrnuto. Tim se zadatkom željelo provjeriti poznavanje i razumijevanje francuske i hrvatske nominalne sintagme. Primjer:

1. *Nemam auto./Imam auto./Danas nemam auto.* (*Je n'ai pas de voiture./J'ai une voiture./Aujourd'hui, je n'ai pas la voiture*.)
2. *Mudar/mudri čovjek ne bi to uradio.* (*Un/le homme sage ne le ferait pas*.)
3. *Je n'ai que du vin*. (*Nemam nego vina*.)
4. *Des hommes sont venus*. (*Došli su (jedni/neki) ljudi*.)

U zadatku usporedbe/razumijevanja cilj je bio utvrditi osjete li ispitanici razliku u značenju u ponuđenim primjerima. Glasio je ovako: *Jesu li obje rečenice gramatičke točne? Ako jesu, postoji li razlika u značenju? Objasni*. Evo primjera parova rečenica:

1. *Achetez des fleurs qui sont devant vous./Achetez les fleurs qui sont devant vous.* (*des*/*les*)
2. *Une voiture doit être entretenue./Ils ont acheté une voiture.* (automobil općenito (generička uporaba neodređenog člana)/jedan između ostalih)
3. *Ljudi u odijelu./Ljudi u odijelima*.[203]
4. *Na stolu je knjiga./Knjiga je na stolu*.

Posljednji (ne nužno kronološki posljednji) zadatak odnosio se na provjeru/vrednovanje usmenog izražavanja. Idealnim se ovdje činio slikovni zadatak (engl. *picture telling story*)[204], odnosno slijed slika na osnovu kojih je sudionik trebao ispričati radnju impliciranu iz samog slijeda slika/stripa. Zadatak je osmišljen tako da se sudionicima (svakom pojedinačno) predstavi slijed slika koje u globalu pričaju jednu priču te da se od njih zatraži da tu priču ispričaju na način da je sluša netko tko te slike ne vidi (a za koga se to njegovo izlaganje i dokumentira na diktafon). Tako istraživač tijekom testiranja ostaje neutralan, učenik sâm od sebe daje više informacija, a samim time i više materijala za analizu. Sudionici su mogli, prije pričanja priče, nakratko pogledati slike i pripremiti se, a za eventualnu pomoć bio je pripremljen i popis riječi na francuskom jeziku, bez člana, za koje se pretpostavljalo da ih ne poznaju ili da bi ih se bilo teško sjetiti u tom trenutku; primjerice, *éventail* (lepeza), *rivière* (rijeka), *renverser* (srušiti) itd. Zadatak je u potpunosti osmišljen samostalno[205]:

[203] Ljudi u odijelu (-ODR) vs. Ljudi u odijelima (+ODR) (Pranjković 2000: 345, Marković 2002).
[204] Ovaj tip zadatka koristila je, recimo, i Sleeman (2004) u istraživanju ovladavanja francuskim članom kod nizozemskih i japanskih ovjerenih govornika.
[205] Strip je, na osnovu autoričinih uputa, izradio/nacrtao Nikola Pivčević.



Slika 2. Primjer slikovnog zadatka iz prve faze istraživanja

II. Druga faza

Uvođenje tretmana u ovom je slučaju podrazumijevalo provođenje jezičnih aktivnosti tijekom kojih se učenike navodi na induktivno učenje problematike uz pomoć postavki konstruktivističke teorije učenja. One su zamišljene kao druga faza ovog istraživanja, odnosno za aktivnosti koje se provode između dvaju testova, tj. odmah (ali ne i nužno) nakon prve faze istraživanja. Shodno svemu navedenom u drugom poglavlju ove disertacije o poučavanju i ovladavanju sustavom člana i kategorije neodređenosti i određenosti, te didaktičkim prijedlozima, aktivnosti su osmišljene na način da je istraživač u njima samo usmjeravatelj. Analizirajući francusku i hrvatsku nominalnu sintagmu pomoću praktičnih primjera, učenici su trebali induktivno doći do nekih pravila i rješenja. Jasno je da će francuskoj imenici uvijek nešto prethoditi dok to u hrvatskome nije slučaj. On će međutim tu kategoriju neodređenosti ili određenosti izraziti drugačije. Na ovakav se način učenicima razvija svijest o univerzalnosti navedene kategorije i induktivno se dolazi do međujezičnih semantičkih općih zakonitosti – specificiranosti i određenosti – na kojima se temelji izbor člana te se očekuje da će se tijekom vremena takva misao i sistematizirati. Cilj je dakle promijeniti učenikovu ulogu pasivnog primatelja jezičnih *inputa* u ulogu aktivnog jezičnog istraživača koji radi na tome da sam otkrije i zaključi načine na koje jezik funkcionira, i to ponajprije materinski jezik, jezik kojim najbolje vlada, odnosno, kojim se najbolje služi (stremeći potpunoj *ovjeri*), a potom, logično i puno lakše, bilo koji drugi jezik.

Konkretno, ispitanicima su predstavljeni razni primjeri rečenica i kraćih tekstova na francuskome i hrvatskome jeziku. Korpus je biran/kreiran na način da sadrži primjere koji otkrivaju mehanizam *jezika*, odnosno traženu gramatičku problematiku u različitim oblicima. Učenike se, u obliku grupnog rada, navodilo na postavljanje problema, promišljanje te postavljanje pitanja i hipoteza o funkcioniranju mehanizama koji se proučavaju (što se može provoditi i na hrvatskom jeziku, naročito ako se radi o početnicima i nižim razinama učenja). U nastavku je nekoliko pitanja koji evociraju tu problematiku, odnosno na temelju kojih se učenike pozivalo na razmišljanje:

- *Što mislite, što se s ovim istraživanjem želi istražiti?*
- *Primijetili ste da neki zadaci traže poznavanje članova.*
- *Ima li hrvatski jezik član?*

- *A koji jezici poznaju kategoriju člana? Jezici koje vi poznajete?*
- *Je li vam teško koristiti član?*
- *U čemu najviše griješite?*
- *Što član uopće izražava? Kako su vas poučavali o razlici između neodređenog i određenog člana?*
- *Možemo li prevesti sve sa stranog jezika na materinski jezik? Možemo li izraziti sve misli na svakom jeziku?*
- *Kako hrvatski nalazi rješenje u prijevodu za riječi u, primjerice, francuskome kojima prethodi član? Ili u engleskome? Ili talijanskome i sl.?*
- *Uzmimo za primjer sljedeću rečenicu*: L'enfant joue dans le jardin.
    - *Prijevod na hrvatski bi bio* Dijete se igra u vrtu. *Znamo li na koje se dijete misli? Ako odgovor slijedi nakon pitanja* Gdje je (naše) dijete? Dijete se igra u vrtu. – *znamo o kojem se djetetu radi*.
    - *Ako imamo francusku rečenicu* Un enfant joue dans le jardin, *kako bismo je preveli? Isto* Dijete se igra u vrtu? *Ili na pitanje* Što dijete (bilokoje) inače radi? Dijete se igra u vrtu.
    - *Vidimo dakle da ono što u francuskome određuje član* Un enfant/L'enfant *u hrvatskome određuje kontekst*.
- *Što prethodi? Što slijedi? Zašto se član mijenja?*
- …

Bit ovog malog predavanja, odnosno zajedničkih aktivnosti jest osviještenost o postojanju kategorije neodređenosti i određenosti i u hrvatskome jeziku, a radi lakšeg razumijevanja i uporabe sredstava za njeno izražavanje u drugim jezicima. Hrvatskom neovjerenom govorniku francuskog jezika bitno je dakle razumjeti te međujezične semantičke opće zakonitosti na kojima se temelji izbor člana. Postane li svjestan te jezične operacije koju i on, sasvim nesvjesno, upotrebljava, bit će kadar na to svoje znanje nadograditi i ono novo.

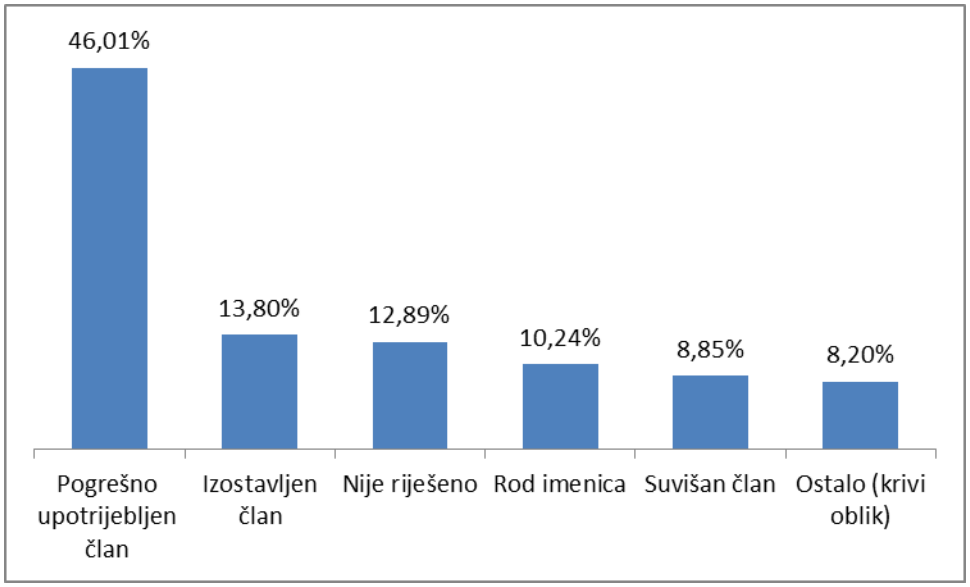
III. Treća faza

Treća faza našeg istraživanja jest posttest. On je proveden mjesec dana nakon jezičnih aktivnosti. Vjeruje se kako je to dovoljan ali ne i prevelik odmak u kojemu su učenici mogli sistematizirati misli od dobivenog jezičnog inputa, a istovremeno nije utjecao na rezultate testa. Posttest je sadržavao ekvivalentne verzije zadataka prvog testa (isti tip i oblik zadatka, a za zadatak provjere usmenog izražavanja osmišljena je druga priča).

4.3. Prikaz rezultata

Nakon sabiranja svih rezultata, redom se predstavljaju rezultati za sedam istraživačkih problema, odnosno hipoteza.

Prvi istraživački problem: Ispitati broj i vrste grešaka u uporabi člana

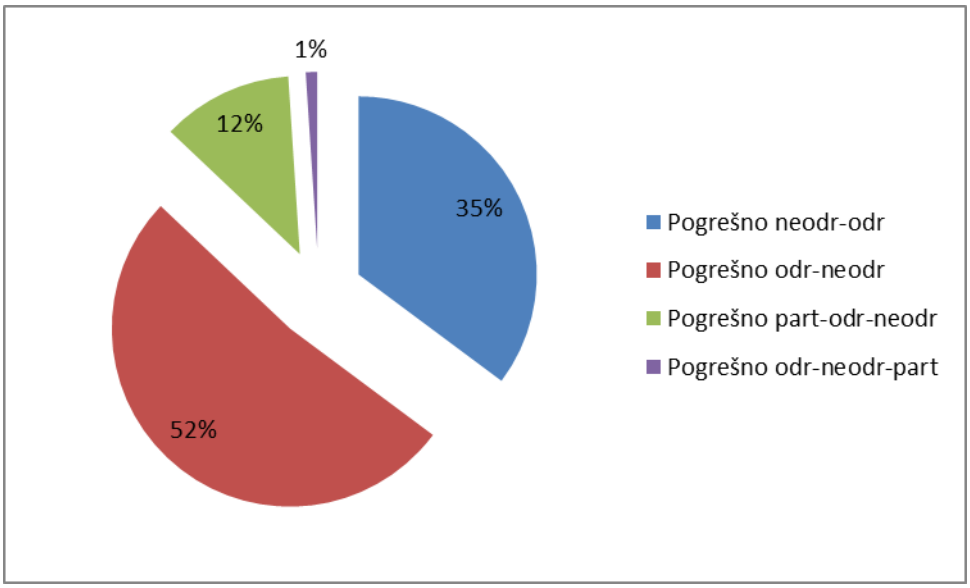


Graf 7. Klasifikacija grešaka ukupno u objema fazama istraživanja

Klasifikacija grešaka na gornjem grafu upućuje na to da se najveći broj grešaka (gotovo polovina) u uporabi člana u francuskom jeziku odnosi na odabir semantičko neprimjerenog člana

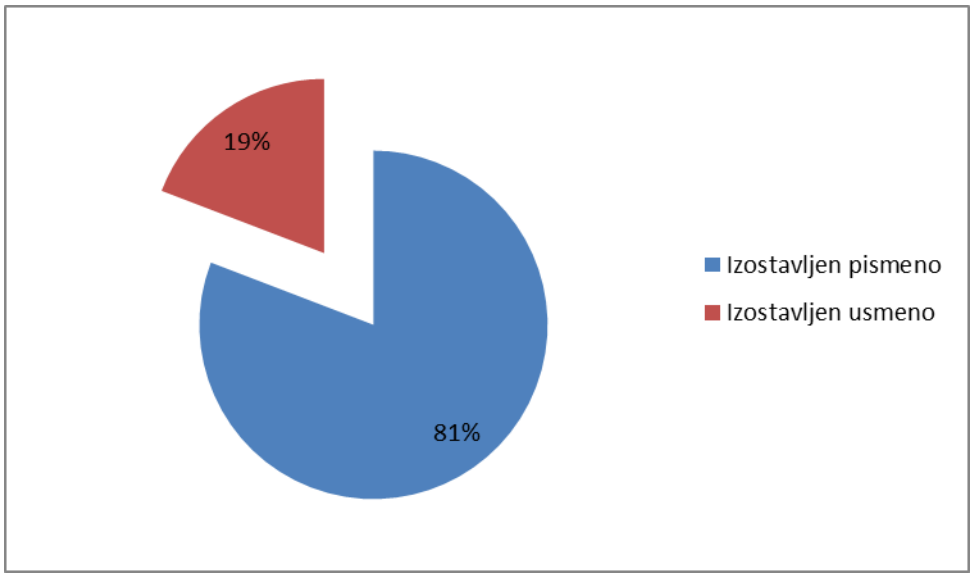
(pogrešno upotrijebljen član, 46 %). Ostale greške odnose se na izostavljen član (*Ø*, 14 %), izostavljanje odgovora (*nije riješeno*, 13 %), potom na pogreške u rodu imenice (ali dobar semantički odabir člana, 10 %), suvišan član (9 %) te upotrijebljen krivi morfološki oblik (8 %).

Greške koje upućuju na odabir semantički neprimjerenog člana detaljnije se u ovoj analizi klasificiraju na: odabir neodređenog člana tamo gdje bi trebao ići određeni član (52 %), odabir određenog člana tamo gdje bi trebao ići neodređen član (35 %), odabir partitivnog člana gdje bi trebao ići neodređeni ili određeni član (12 %) te odabir neodređenog ili određenog člana gdje bi trebao ići partitivni član (1 %).



Graf 8. Klasifikacija grešaka semantički neprimjerenog člana

Greške vezane za izostavljanje člana dijele se na one u kojima je član izostavljen tijekom pisanog izražavanja (81 %) te one u kojima je član izostavljen tijekom usmenog izražavanja (19 %).



Graf 9. Klasifikacija grešaka izostavljenog člana

Drugi istraživački problem: Ispitati razlike u ukupnom rezultatu između predtestiranja i posttestiranja

Tablica 3. *Zavisni t-test: razlike u ukupnom rezultatu između predtestiranja i posttestiranja*

	N	*M*	*SD*	*t*	*p*
Predtestiranje	63	23,89	9,41	-6,63*	< 0,001
Posttestiranje	63	29,73	11,76		

Napomena: p < 0,001*.

U tablici 3 vidljivo je da je dobivena statistički značajna razlika u ukupnom rezultatu između predtestiranja i posttestiranja ($t(62) = -6,63$, $p < 0,001$), tako da sudionici postižu bolje rezultate u posttestiranju ($M = 29,73$; $SD = 11,76$) u odnosu na rezultate predtestiranja ($M = 23,89$; $SD = 9,41$).

Treći istraživački problem: Ispitati razlike između učenika i studenata u ukupnom rezultatu predtestiranja i posttestiranja

Tablica 4. *Nezavisni t-test: razlike između učenika i studenata na predtestiranju i posttestiranju*

		N	*M*	*SD*	*t*	*p*
Predtestiranje	Učenik	38	18,42	6,84	-8,16*	< 0,001
	Student	25	32,20	6,10		
Posttestiranje^{+}	Učenik	38	22,13	8,38	-11,88*	< 0,001
	Student	25	41,28	4,34		

Napomena:$^{+}$ Varijance su heterogene te je izračunat Welch test; $p < 0,001$*.

Dobivena je statistički značajna razlika između učenika i studenata u ukupnom rezultatu na predtestiranju ($t(61) = -8,16$, $p < 0,001$), tako da studenti postižu bolje rezultate ($M = 32,20$; $SD = 6,10$) u odnosu na učenike ($M = 18,42$; $SD = 6,84$). Također, dobivena je statistički značajna razlika između učenika i studenata u ukupnom rezultatu na posttestiranju ($t(58,34) = -11,88$, $p < 0,001$), tako da studenti postižu bolje rezultate ($M = 41,28$; $SD = 4,34$) u odnosu na učenike ($M = 22,13$; $SD = 8,38$). U ovom su testu analizirane ukupne populacije učenika (obje škole) i studenata (različitih studijskih godina te početnika i nastavljača).

Četvrti istraživački problem: Ispitati razlike između studenata različitih studijskih godina u ukupnom rezultatu predtestiranja i posttestiranja

Tablica 5. *Nezavisni t-test: razlike između studenata druge godine preddiplomskog studija i studenata prve godine diplomskog studija na predtestiranju i posttestiranju*

		N	*M*	*SD*	*t*	*p*
Predtestiranje	Druga godina predipl.	14	30,71	6,83	-1,40	0,174
	Prva godina dipl.	11	34,09	4,64		
Posttestiranje	Druga godina predipl.	14	41,29	3,93	0,01	0,994
	Prva godina dipl.	11	41,27	5,00		

U tablici 6 vidi se da nije dobivena statistički značajna razlika između druge godine preddiplomskog studija i prve godine diplomskog studija u ukupnom rezultatu na predtestiranju ($t(23) = -1,40$, $p = 0,174$) ni u posttestiranju ($t(23) = 0,01$, $p = 0,994$).

Peti istraživački problem: Ispitati razlike između početnika i nastavljača francuskog jezika s obzirom na ukupni rezultat predtestiranja i posttestiranja

Tablica 6. *Nezavisni t-test: razlike između početnika i nastavljača francuskog jezika na predtestiranju i posttestiranju*

		N	*M*	*SD*	*t*	*p*
Predtestiranje	Početnik	12	30,50	6,52	-1,15	0,261
	Nastavljač	12	33,33	5,47		
Posttestiranje	Početnik	12	41,33	4,52	0,329	0,745
	Nastavljač	12	40,75	4,16		

U tablici 6 vidljivo je da nije dobivena statistički značajna razlika između početnika i nastavljača francuskog jezika u ukupnom rezultatu na predtestiranju ($t(22) = -1,15$, $p = 0,261$) ni u posttestiranju ($t(22) = 0,329$ $p = 0,745$).

Šesti istraživački problem: Ispitati razlike između učenika različitih škola u ukupnom rezultatu predtestiranja i posttestiranja

Tablica 7. *Nezavisni t-test: razlike između učenika II. jezične gimnazije i učenika Turističko-ugostiteljske škole na predtestiranju i posttestiranju*

	škola	*N*	*M*	*SD*	*t*	*p*
Predtestiranje^{+}	II. jezična gimnazija	12	13,67	3,99	-3,94*	< 0,001
	Turističko-ugost. škola	26	20,62	6,81		
Posttestiranje	II. jezična gimnazija	12	14,50	5,39	-4,83*	< 0,001
	Turističko-ugost. škola	26	25,65	7,09		

Napomena:$^{+}$ Varijance su heterogene te je izračunat Welch test; $p < 0,001$*.

Iz tablice 7 vidi se da je dobivena statistički značajna razlika između učenika II. jezične gimnazije i učenika Turističko-ugostiteljske škole u ukupnom rezultatu na predtestiranju ($t(33,69) = -3,94$, $p < 0,001$), tako da učenici Turističko-ugostiteljske škole postižu bolje rezultate ($M = 20,62$; $SD = 6,81$) u odnosu na učenike II. jezične gimnazije ($M = 13,67$; $SD = 3,99$). Uz navedeno, dobivena je statistički značajna razlika između učenika II. jezične gimnazije i učenika Turističko-ugostiteljske škola i na ukupnom rezultatu na posttestiranju ($t(36) = -4,83$, $p < 0,001$), tako da učenici Turističko-ugostiteljske škole postižu bolje rezultate ($M = 25,65$; $SD = 7,09$) u odnosu na učenike II. jezične gimnazije ($M = 14,50$; $SD = 5,39$).

Sedmi istraživački problem: Ispitati razlike u ukupnom rezultatu predtestiranja i posttestiranja s obzirom na poznavanje različitog broja jezika

Tablica 8. *Jednosmjerna ANOVA: razlike u ukupnom rezultatu posttestiranja i predtestiranja s obzirom na poznavanje različitog broja jezika*

		N	*M*	*SD*	*F*	*p*
Predtestiranje	2 jezika	7	19,71	12,02	3,85*	0,027
	3 jezika	37	22,30	8,42		
	4 jezika	19	28,53	8,95		
Posttestiranje	2 jezika	7	23,86	13,37	4,50*	0,015
	3 jezika	37	27,68	11,25		
	4 jezika	19	35,89	10,08		

Napomena: $p < 0,05$*.

Iz tablice 8 vidi se da je dobivena statistički značajna razlika između poznavanja različitog broja jezika i ukupnog broja bodova kod predtestiranja ($F(2,60) = 3,85$, $p = 0,027$). Također, dobivena je statistički značajna razlika između poznavanja različitog broja jezika i ukupnog broja bodova kod posttestiranja ($F(2,60) = 4,50$, $p = 0,015$).

Kod predtestiranja, dobivena je statistički značajna razlika između poznavanja dvaju i četiriju jezika ($p = 0,03$) i između poznavanja triju i četiriju jezika ($p = 0,02$), dok između

poznavanja dvaju i triju jezika (p = 0,49) nije dobivena statistički značajna razlika u ukupnom rezultatu. Drugim riječima, sudionici koji znaju četiri jezika postižu bolje rezultate (M = 28,53; SD = 8,95) kod predtestiranja u odnosu na sudionike koji znaju tri jezika (M = 22,30; SD = 8,42) i dva jezika (M = 19,71; SD = 12,02). Slično je i kod posttestiranja, dobivena je statistički značajna razlika između poznavanja dvaju i četiriju jezika (p = 0,02), četiriju i triju jezika (p = 0,01), dok između dvaju i triju jezika nije dobivena statistički značajna razlika (p = 0,41). Drugim riječima, sudionici koji znaju četiri jezika postižu bolje rezultate (M = 35,89; SD = 10,08) kod posttestiranja u odnosu na sudionike koji znaju tri jezika (M = 27,68; SD = 11,25) i dva jezika (M = 23,86; SD = 13,37).

4.4. Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati uspješnost u uporabi članova kod učenika i studenata francuskog jezika. Pokušalo se utvrditi, budući da hrvatski jezik ne poznaje kategoriju člana, hoće li hrvatski učenici/studenti francuskog jezika težiti izostavljanju člana ili odabiru semantički neprimjerenog člana u francuskom jeziku. Nadalje, nastojalo se ustanoviti hoće li upravo drugačiji pristup problematici, odnosno, provođenje jezičnih aktivnosti koje su se temeljile na konstruktivističkoj teoriji učenja i međujezičnom osvještavanju, to jest aktivnom i induktivnom otkrivanju funkcioniranja sustava člana i univerzalne kategorije neodređenosti i određenosti, rezultirati boljim uspjehom.

Potom je ispitana razlika u uspješnosti na testu između studenata i učenika. Unutar dviju navedenih skupina pokušale su se utvrditi povezanosti s obzirom na status početnika ili nastavljača francuskog jezika pri upisu na studij, kao i godinu studija (kod studenata; 2. godina preddiplomskog, kada se na jezičnim vježbama intenzivno uvježbava član, naspram 1. godine diplomskog studija) te s obzirom na broj sati tjednog učenja francuskog jezika, odnosno statusa francuskog kao drugog ili trećeg stranog jezika (kod učenika).

Na kraju, ispitane su povezanosti ukupnih rezultata predtestiranja i posttestiranja s obzirom na poznavanje različitog broja jezika, odnosno, nastojalo se utvrditi pridonosi li višejezičnost boljem poimanju/razumijevanju kategorije neodređenosti i određenosti u jezicima.

Da bi se dobio odgovor na prvi istraživački problem (postavljenu hipotezu H_1), bilo je potrebno, u testovima ispitanika, prepoznati greške u uporabi člana u francuskome, odnosno u izražavanju kategorije neodređenosti i određenosti u hrvatskome te ih potom analizirati. Rezultati u ovom istraživanju pokazuju da sudionici, u skladu s prijašnjim istraživanjima (usp. Avery, Radišić 2007, Ćulinović 2010, Balenović 2012), pretežno griješe upravo u odabiru semantički odgovarajućeg člana ili član izostave. Međutim, analizom rezultata, odnosno grešaka, klasifikacija se proširila na još četiri dodatna (među sobom relativno jednaka) problema, a to su: morfološki pogrešno upotrijebljen član u vidu roda imenice, morfološki pogrešno upotrijebljen član u vidu više ostalih pogrešaka (poput broja, uporabe demonstrativa umjesto člana, uporabe sažetog člana s prijedlogom gdje nema potrebe za prijedlogom, uporabe samog prijedloga, uporabe talijanskog određenog člana *il* umjesto francuskog *le* itd.), zatim uporaba neodređenog/određenog ili partitivnog oblika člana tamo gdje ide nulti (član je tu suvišan) te neriješenost (neispunjeni dijelovi zadataka) (v. graf 7).

Klasifikacija grešaka odnosi se na čitavo istraživanje (predtestiranje i posttestiranje) s obzirom na to da nismo, tijekom provođenja jezičnih aktivnosti, obraćali pozornost na sve moguće kombinacije pogrešaka koje smo analizirali (odabir semantički neprimjerenog člana, izostavljen ili suvišan član, oblici člana), već je veća naglašenost bila na međujezičnoj osviještenosti izražavanja kategorije neodređenosti i određenosti uz obradu tek nekih od navedenih primjera. Greške su tako prikazane u ukupnom broju, nastojalo se odgovoriti na hipotezu o fluktuaciji i izostavljanju člana koja se očituje u objema fazama istraživanja, u drugoj pak u manjoj mjeri, budući da je i ukupan broj grešaka manji.

Posebno je važno istaknuti kako se u dodatnoj klasifikaciji u nešto većoj mjeri (v. graf 8) iščitava češća zamjena određenog oblika neodređenim, odnosno veća uporaba određenog člana na mjestu gdje imenica nije u tolikoj mjeri određena, odnosno referentna. Što se izostavljenog člana tiče (v. graf 9), nesrazmjer izostavljenih članova u pisanom i usmenom izražavanju pripisuje se činjenici da je od ukupno šest zadataka u testu, samo jedan zadatak bio usmene naravi, čime prosjek grešaka u usmenom izražavanju može nositi otprilike samo 18 % ukupnih grešaka.

Među primjerima grešaka semantički neprimjerenog člana navest će se neki:

- *Aujourd'hui je n'ai pas *UNE voiture.*

- **UN livre sur la table et à toi ou à moi?*
- *Je connais *LES étudiants qui refusent les mauvaises notes.*
- *Ils cherchent *LA chambre à louer.*
- *Qui a mangé *DU pain?*
- *Il y a *LA bruit.*
- *Aimes-vous *DU lait* itd.

Primjeri grešaka izostavljenog člana u pisanom izražavanju jesu:

- *C'est *Ø parfum „J'adore".*
- *Nous allons à *Ø cafétéria.*
- *C'est *Ø blague.*
- *Je n'ai pas *Ø voiture*
- *... après *DE visite* itd.

U usmenom izražavanju zabilježeni su primjeri poput:

- *Au coin de *Ø rue…*
- *Elle pense à *Ø glace.*
- *Elle a choisi *Ø chocolat.*
- *Il n'a pas *Ø argent* itd.

Primjeri grešaka suvišnog člana većinom su unutarjezične prirode:

- *Il y a beaucoup *DES touristes.*
- *Le rêve est devenu *LA realité*

Pogreške u rodu međujezične su prirode:

- *Elle a acheté *UN glace.*
- *C'était *LE danse des arbres.*
- *Il va *AU boutique.*[206]

[206] U hrvatskom jeziku su sve tri navedene imenice muškog roda: *sladoled, ples, dućan/butik*. Bilo je još jako puno primjera: *le *voiture*, *la *musée*, *le *pyramide*, *le *visite*, *la *bruit*, *la *livre*, *une *animal*, *une *banc*, *une *escalier*, *une *amour*, *un *fois*, *le *lecture*, *le *classe*, *un *activité*…

Primjeri grešaka koje su u ovom radu klasificirane pod ostalo (krivi oblik) jesu:

- *Je connais *L'étudiants…*
- **CETTE fille commence à pleurer et *CE garcon lui demande si…*
- *Voici *EST entrée…*
- *Elle est assise sur *CET banc.*
- *Tu seras *LE homme*
- *…il te suffit de cligner *DEUX yeux* itd.[207]

Drugi specifičan problem koji se, s obzirom na postavke za koje se zalaže u ovom radu, nameće kao najvažniji, bilo je ispitati hoće li učenici/studenti, suprotno dosadašnjoj pasivnoj ulozi u obradi člana, upravo aktivnim i induktivnim otkrivanjem funkcioniranja sustava člana, utemeljenim na konstruktivističkim spoznajama, te razvijanjem osviještenosti o kategoriji neodređenosti i određenosti u svom međujeziku, a kako je opisano u poglavlju o didaktičkim prijedlozima i definirano u metodologiji istraživanja, biti uspješniji u uporabi člana u francuskom jeziku. Rezultati pokazuju statistički značajnu razliku u ukupnom rezultatu između predtestiranja i posttestiranja (u korist drugog testa) potvrđujući pritom drugu hipotezu (H_2) (v. tablicu 3).

Jezične aktivnosti, odnosno razgovor, u različitim je navratima (a bilo ih je pet: jedan za svako pilot-istraživanje i, poslije, tri u glavnom istraživanju za učenike dviju škola i studente) vodio u zanimljivom smjeru, no istraživač (op.a. autorica ove disertacije) se ne može oteti dojmu kako su reakcije na nj, osim i dalje podosta zbunjujućih dijelova, bile pozitivne, u svjetlu *otkrivanja tople vode*. Bilo je uistinu lijepo svjedočiti osvještavanju činjenice kako već stečena (usvojena) znanja u materinskom jeziku (ovdje hrvatskom) mogu pomoći i u učenju stranih jezika, u razmišljanju i želji za izražavanjem bez nesporazuma. Hrvatski, odnosno, jezik kojim se sudionici najbolje služe i za koji *imaju visok stupanj jezičnog osjećaja* (usp. Bajrić 2009: 31) dao im je jednu podlogu koja se i nesvjesno nametala. Pristup je bio kognitivan jer se inzistiralo na

[207] Iako nisu predmet ovog istraživanja, nisu ostale nezamijećene pogreške u francuskome koje se ne odnose na determiniranost imenice, a među kojima se ponajviše ističu: nepravilni oblici participa prošlog (primjerice, **offré* ili **offri* za glagol *offrir*), uporaba neodgovarajućeg pomoćnog glagola pri formulaciji *passé composé*a (**nous sommes achetés, *a devenu, *a allé, *a arrivé, *a tombé*), zamjenice (*le petit garçon *l'a demandé*), pridjevi (*une fille a été *ASSIS, le jour est trés *BELLE*), množina imenica (**animals*) itd. Također, iako se radi o studentima na višem stupnju obrazovanja, uočava se i nemali broj problema u hrvatskom jeziku poput opetovanog korištenja formulacije *da li* (*da li ste možda vidjeli…, da li ima maslaca…, da li se u blizini nalazi…*), **kupiti ću* i sl.

učenikovu razmišljanju, a ono se ovdje poticalo zahvaljujući korpusu za analizu (dijalozima, autentičnim tekstovima) koji je sadržavao dovoljno primjera vezanih za jezičnu problematiku koja se istražuje te omogući formuliranje pretpostavki koje su, nakon druge provjere, očito *urodile plodom*.[208]

Sukladno drugom istraživačkom problemu, dalje se, ovisno o njemu, nastojala ispitati povezanost između različitih odnosa. Treći istraživački problem tako je pokazao statistički značajnu razliku u rezultatima predtestiranja i posttestiranja između srednjoškolskih učenika francuskog jezika i studenata francuskog jezika. Studenti pritom, očekivano, postižu bolje rezultate (v. tablicu 4). Uzmu li se u obzir karakteristike srednjoškolske publike, bilo je također za očekivati (zahvaljujući iskustvu s provođenja prvog pilot-istraživanja) da svi ispitanici neće jednako ozbiljno shvatiti zadatak, da neki među njima ne vide veliku motivaciju za učenjem francuskoga (procjenjujući svoje znanje francuskog ocjenom *dovoljan* i sl.), a time ni za sudjelovanjem u istraživanju, ili da neki jednostavno nisu postigli razinu znanja odgovarajuću razini učenja (zbog čega se i test činio teškim). Stoga ne iznenađuje relativno visoka pojavnost neriješenosti ili uporabe krivog oblika, među kojima ima morfoloških oblika koji se uopće ne uklapaju u leksik francuskog jezika ili se pak nailazi na puko ponavljanje jedno te istog oblika.

Iako ukupan rezultat pokazuje bolju riješenost testa (bilo predtesta ili posttesta) od strane studenata, studenti nisu u svim zadacima bili uspješniji. Učenici su u većem postotku, u prvoj fazi, znali razliku između neodređenog i određenog vida pridjeva u hrvatskom jeziku, što se može pripisati činjenici da im je to znanje *svježije* jer aktivno u školi rade i na hrvatskoj gramatici i jeziku (razliku u rečenicama *Želim žut kišobran/Želim žuti kišobran* prepoznalo je 17 od 38 učenika, odnosno 45 %, dok je tu razliku eksplicitno uočilo samo 9 od 25 studenata, odnosno 36 %). S druge strane, nijedan srednjoškolac nije ispravno formulirao francusku

[208] Ovdje se može naglasiti da su neki sudionici (njih četvero, odnosno 6 % od ukupne istražene populacije) već u predtestiranju imali visoke rezultate (80 % i više), dok se istom ili višem rezultatu u posttestiranju približio 21 sudionik (točnije, 33 % od ukupne populacije). Na ovom malom uzorku od 4 sudionika iz predtestiranja ne uspijeva se pronaći značajnije korelacije doli informacija iz upitnika u kojem svi četvero navode kako je ocjena iz francuskih jezičnih vježbi u prethodnoj akademskoj godini bila *izvrstan* (ostalo: svi su studenti (jedan student, tri studentice) romanskih jezika (u kombinaciji) i jedan u kombinaciji francuskog i ruskog, dvoje (tada) studenti 2. godine preddiplomskog studija, dvoje 1. godine diplomskog, troje od njih nastavljači, a jedan početnik). Zanimljivo je i konstatirati činjenicu da je nadmoćan broj sudionika svoje služenje francuskim jezikom procijenio nižim nego što je to pokazala zaključna ocjena koju su imali na kraju školske ili akademske godine (63 % populacije) ili jednakim (36 %), dok je samo jedan ispitanik smatrao da zna za višu ocjenu.

nominalnu sintagmu s glagolom *devenir* jer se, pretpostavlja se, nikada s tim nisu susreli, odnosno, nitko ih do tada na to nije uputio[209].

Kao potkrepljenje ovom rezultatu može se uzeti izjava autoricâ Lukežić Štorge i Derkx (2016: 167), ujedno i nastavnicâ, odnosno lektoricâ studentske populacije sa Sveučilišta u Zadru koja je sudjelovala u ovom istraživanju, a koja svjedoči da studenti na 2. godini diplomskog studija član obrađuju eksplicitno, prema gramatičkim pravilima suvremenih francuskih gramatika (po silabusu kolegija), ali i u situacijskom kontekstu: „Naš prvi cilj bio je provjeriti hipotezu prema kojoj učenici bolje ovladavaju članom u izoliranim rečenicama oslanjajući se isključivo na pravila. Naš drugi cilj bio je uvjeriti se da im kontekst pomaže u razumijevanju" (prijevod M.P.)[210]. Kako je već navedeno, autorice zaključuju da studenti postižu bolje rezultate radeći vježbe u kontekstu nego što je to slučaj s izoliranim rečenicama, što se djelomično slaže i s rezultatima koji su ovdje prikazani u sklopu drugog istraživačkog problema.

Govoreći o studentima, u sklopu četvrtog istraživačkog problema, nastojalo se utvrditi je li nezavisna varijabla (godine učenja francuskog jezika na studiju jezika) utjecala na zavisnu varijablu (uspješnost u uporabi članova u francuskom jeziku), odnosno, ima li statistički značajne razlike između studenata 2. godine preddiplomskog studija i studenata 1. godine diplomskog studija. Rezultati upućuju na to da ona nije vidljiva ni u predtestiranju (gdje stariji studenti postižu nešto bolji rezultat), a ni u posttestiranju (gdje je rezultat gotovo izjednačen, v. tablicu 5). Istraživanje Lukežić Štorge i Derkx (2016), koje je obuhvaćalo studente svih godina izuzev 1. godine preddiplomskog studija, upućuju na to da čak studenti ranijih godina imaju nešto bolje rezultate jer su upravo oni, u vrijeme provođenja istraživanja, obrađivali član na lektorskim vježbama. Rezultati istraživanja koji se iznose u ovom radu ne daju im prednost (u predtestiranju imaju čak nešto lošiji rezultat) već ih, u smislu ophođenja s tom gramatičkom kategorijom i nakon uvođenja aktivnosti, stavljaju uz bok studentima koji su dodatne dvije godine bili intenzivno izloženi francuskom jeziku, koliko se to na studiju stranog jezika u zemlji gdje se ne govori taj jezik može.

[209] Ipak, hoće li neovjereni govornici u potpunosti usvojiti sustav člana u francuskome (sa svim svojim *bizarreries*) teško je predvidjeti i još teže očekivati, no sigurno je da se na njegovoj ispravnoj uporabi mora inzistirati barem onoliko koliko je dovoljno za nesmetanu i nedvosmislenu komunikaciju, odnosno ispravno prenošenje poruke.

[210] „Notre premier objectif est de vérifier l'hypothèse selon laquelle les étudiants maîtrisent mieux les articles dans des phrases isolées en s'appuyant uniquement sur les règles. Notre second objectif est de s'assurer que le contexte les aide à comprendre."

U petom istraživačkom problemu nastojala se ispitati razlika među studentskom populacijom, ovaj put između početnika (studenata koji su francuski jezik počeli učiti tek upisom na studij) i nastavljača (studenata koji su francuski jezik učili i prije studija, svi tijekom srednjoškolskog obrazovanja među kojima ima i onih s položenim međunarodnim ispitom DELF A2). Iako se moglo očekivati da će nastavljači, budući da su dulje izloženi francuskom jeziku te tijekom obrazovanja poučavani od strane različitih nastavnika koji su na svoje načine obrađivali član, barem u predtestiranju postići veće rezultate (što i jesu), ta razlika nije statistički značajna. U konačnici (v. tablicu 6), početnici i nastavljači gotovo su izjednačeni u uspješnosti uporabe članova u francuskom jeziku. Do sličnog zaključka dolaze i stažistice/lektorice čija se izvješća analiziraju u članku *Iskustva lektora stažista u nastavi francuskog jezika na Sveučilištu u Zadru* (Pivčević 2018). Navodeći kako početnici i nastavljači slušaju iste predmete i kako se od njih zahtijeva jednaki tempo rada, „iako u institucionalnom kontekstu, nerijetko se dogodi da oni potpuni početnici u jednom trenutku stignu ili čak prestignu one koji su na studij već došli sa zavidnim predznanjem. Takvi studenti upornim radom stižu do visokog nivoa gramatičke prosudbe koja im, na gramatičkim testovima, donosi dobre rezultate", jer „studij jezika upisuje se ne da bi se naučio jezik (…), već da bi se steklo znanje *o* jeziku, kulturi, književnosti…" (Pivčević 2018: 501).

Posljednja dva istraživačka problema bavila su se višejezičnošću. Tijekom obrade šestog istraživačkog problema koji je nastojao ispitati razliku među učenicima različitih škola, koji po programu škole koju pohađaju francuski jezik uče kao drugi (s predviđenih 140 sati nastave godišnje) ili treći strani jezik (s predviđenih 70 sati nastave godišnje), nije se u veći obzir uzela (logičnija) činjenica o duljem ili intenzivnijem učenju jezika (kao što tomu rezultati prethodnih istraživačkih problema, pokazalo se, nisu dali prednost), već činjenica da učenici kojima je francuski treći strani jezik kao drugi strani jezik uče upravo talijanski (s predviđenih 105 sati nastave godišnje), odnosno romanski jezik koji posjeduje gramatičku kategoriju člana. Dobivena je statistički značajna razlika između učenika II. jezične gimnazije i učenika Turističko-ugostiteljske škole u korist potonjih koji francuski uče kao treći strani jezik (usporedno s engleskim i talijanskim jezikom) (v. tablicu 7)[211].

[211] Nije zgorega spomenuti kako učenici Turističko-ugostiteljske škole u nastavi francuskoga jezika koriste udžbenik hrvatskog izdanja *Voyages, voyages*, dok učenici II. jezične gimnazije koriste udžbenik francuskog izdanja *Le nouveau Taxi!* (oba analizirana u poglavlju 3.8. ove disertacije), što nije izravna potvrda da je upravo nastavni materijal zaslužan za bolje rezultate, no nije ni činjenica koja bi se trebala zanemariti.

Nadalje, posljednji problem ovog istraživanja odnosio se na utvrđivanje povezanosti uporabe člana u francuskom jeziku i broja stranih jezika kojima se sudionici aktivno služe ili su se nekad, bilo tijekom obrazovanja ili samostalno, s njima upoznali (uz francuski, to su engleski, talijanski, njemački, španjolski (i portugalski koji se na studiju nudi kao izborni predmet) te ruski, koji se mogu studirati i na Sveučilištu u Zadru, pa čak i nizozemski, češki ili japanski jezik). Sudionici koji navode poznavanje samo dvaju jezika (stopostotno se radi o francuskom i engleskom jeziku) postižu najslabije rezultate na predtestiranju kao i na posttestiranju. Među onima koji navode služenje trima jezicima, bolje rezultate u ovladavanju članom u francuskom jeziku postižu oni koji imaju kombinaciju francuskog, engleskog i španjolskog jezika od kombinacije francuskog, engleskog i njemačkog, zatim ruskog pa onda talijanskog jezika (takvih je u ukupnoj populaciji bilo najviše s obzirom na to da toj brojci pripadaju svi učenici Turističko-ugostiteljske škole). Najviše ispitanika (66 %) ima kombinaciju francuskog, engleskog i talijanskog jezika, a u toj kombinaciji kao četvrti strani jezik najčešći su španjolski i njemački. Budući da je u ukupnom uzorku toliko kombinacija (s različitim stupnjevima učenja), ali relativno mali broj sudionika, ne bi se mogli izvući kakvi statistički značajni podaci.

Rezultati ipak upućuju na statistički značajnu razliku između poznavanja različitog broja jezika i ukupnog broja bodova na predtestiranju i na posttestiranju (v. tablicu 8), što kazuje kako višejezičnost (bez obzira na razinu znanja u pojedinom jeziku koja se ovdje nije uzimala u obzir) ima značaj i u služenju gramatičkom kategorijom člana/kategorijom neodređenosti i određenosti koja je bila predmet ovog istraživanja. Sudionici koji se služe većim brojem jezika mogli su, tijekom provedbe jezičnih aktivnosti, aktivno povezati sva znanja iz jezikâ koje poznaju, osvještavajući tako univerzalnost kategorije neodređenosti i određenosti.

4.5. Ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Nekoliko je ograničenja ovog istraživanja. Prvi problem predstavlja uzorak. Uistinu je bio izazov okupiti ovoliki broj sudionika (a uvijek je poželjno imati ih više) budući da se istraživanje koncipiralo u dva navrata, pri čemu se tijekom prvog susreta održao predtest (u trajanju od 45 minuta), a zatim i tretman/jezične aktivnosti, u ukupnom trajanju od sat i trideset minuta, te potom postest za koji je bilo potrebno također 45 minuta. Sudionici pri tome nisu bili dovoljno ili jednako motivirani za sudjelovanje u istraživanju, što nameće stav da uzorak nije u

potpunosti bio prigodan jer srednjoškolski sudionici, iako ciljana publika, nisu probrani po nekim kriterijima izuzev činjenice da uče francuski kao drugi/treći strani jezik, već su *dodijeljeni* slučajnim odabirom. Shodno navedenomu (mali broj ispitanika, različite skupine), bilo je teško organizirati istraživanje s kontrolnom grupom. Time se želi reći da se istraživanje provelo s onim sudionicima koji su taj dan, jednostavno, bili prisutni u školi. Relativnom manjku motivacije i nemaru svjedoče i neki već navedeni rezultati, recimo, korištenje oblika talijanskog određenog člana *il* umjesto francuskog *le*, što se ne može uvijek pripisati interferenciji/negativnom transferu već i, nažalost po istraživanje, nezrelosti i odbijanju suradnje što na neki način doprinosi nedosljednosti u rješavanju testova.

Nadalje, pri ispravljanju testova i analizi rezultata uviđen je propust u ponekim zadacima u kojima nije predviđena raznolikost prijevoda na hrvatski jezik. Nezgodno smišljen primjer bio je: *Je vais acheter un nouvel ordinateur*, pri čemu se očekivao prijevod *Želim kupiti nov kompjutor* te zanemarila standardna inačica *Želim kupiti novo računalo*. Uporabom srednjeg roda u hrvatskom jeziku nije se dalo primijetiti u kojoj se mjeri imenica smatra određenom, a cilj tog zadatka bio je upravo provjeriti uporabu neodređenog ili određenog oblika pridjeva (*nov*/*novi*). Pritom se pojavio problem s bodovanjem, a koji se očitovao i kasnije u bodovanju pisanog i usmenog izražavanja jer nisu svi ispitanici koristili jednaki broj članova (neki su ga, svjesno ili nesvjesno, vješto izbjegli s formulacijama bez imenice i sl.).

Za buduća bi istraživanja bilo zanimljivo ispitati statistički značajnu povezanost, naročito među studentskom populacijom, između služenja određenim jezicima ili možda, kombinacije jezika i izražavanja kategorije neodređenosti i određenosti (kako se ovdje nije odlučilo zbog ograničenog broja sudionika i različitosti iskaza). Svaki od pristupnika ipak ima posebnu *lingvističku konfiguraciju*, koja podrazumijeva način i duljinu učenja pojedinog jezika (o čemu donekle svjedoče upitnici), zatim i poučavanje, odnosno, osobu koja prezentira i prenosi znanje (različiti učitelji, nastavnici, profesori). Posebno bi bilo dragocjeno ispitati međujezičnu osviještenost ispitanika što se djelomično, u sklopu ovog istraživanja, odvilo tijekom jezičnih aktivnosti, u grupnom obliku.

Činjenica da nije utvrđena statistički značajna razlika u uporabi člana između poznavanja dvaju ili triju stranih jezika, no jest ona između poznavanja dvaju i četiriju jezika, otvara mogućnost za dodatna istraživanja. Primjerice, ostaje za ispitati bi li se nastavio pozitivan rast u

rezultatima ako bi dio uzorka činili sudionici koji poznaju, odnosno služe se većim brojem jezika od četiri.

Također, bilo bi zanimljivo, s obzirom na ovu studiju, provesti dodatno istraživanje o načinima na koje nastavnici u školama/na sveučilištima obrađuju član u nastavi, u kolikoj se mjeri služe udžbenikom ili drugim nastavnim materijalima pri njegovoj obradi te uvidjeti koje bi probleme naglasila praktična nastava.

Ovakav pristup mogao bi se također ispitati u dvjema različitim učionicama pri čemu bi u jednoj nastavnik birao induktivan, a u drugoj deduktivan pristup. Istraživanje bi moglo poprimiti i longitudinalan aspekt kako bi se provjerilo je li se misao sistematizirala i jesu li jezične aktivnosti ovog tipa održale konstantnu osviještenost i eventualna dublja promišljanja.

Konačno, u istraživanjima ovakvog tipa, preporučuje se obraćanje pozornosti na standardizaciju uvjeta, odnosno same provedbe istraživanja. Naime, u ovom se konkretnom slučaju radilo o provođenju jezičnih aktivnosti u više navrata i to s različitom publikom pri čemu pristup nije mogao biti u potpunosti jednak sa srednjoškolcima i studentima jer oni ne vladaju jednakom razinom metajezika. Umiješanost i priprema istraživača postaju ključne. Iz navedenog se razloga ovo istraživanje smatra jedinstvenim naspram ostalih istraživanja u vezi s usvajanjem kategorije neodređenosti i određenosti u različitim jezicima koji nisu uključivali provođenje nikakvih jezičnih aktivnosti (dakle, način poučavanja). Budući da nijedno istraživanje nema povratne informacije ovakvog tipa, rezultati predstavljeni u ovom radu smatraju se posebno dragocjenima, naročito za ovjerene govornike hrvatskog jezika, kojima u prvom redu i služe, kao i za osvještavanje važnosti materinskog jezika, jezika u kojem govornici posjeduju visok stupanj jezičnog osjećaja i lingvističke intuicije (usp. Bajrić 2009), pri služenju drugim jezikom/jezicima.

5. ZAKLJUČAK

Ovaj je rad, u konačnici, plod trostrukog istraživanja: teorijskog, primijenjenog i praktičnog. Cilj je bio, u tri poglavlja, ispitati i pronaći odgovore na sljedeća pitanja: na koji je način imenica određena u francuskom i hrvatskom jeziku; kakav je ekstenzitet imenice u francuskome i na koji se način ta širina pojma, izražena članom u francuskome, izražava u hrvatskome; postoje li u hrvatskome ekvivalenti članu u pravom smislu te riječi; kako se poučava član, odnosno gramatika u nastavi stranog jezika; kako je predstavljen/obrađen član u udžbenicima francuskog jezika koji se koriste u hrvatskim školama; kako se usvaja član; koji su najveći problemi koji muče hrvatske ovjerene govornike tijekom učenja francuskoga člana; može li se, promjenom pristupa u nastavi, učenike osvijestiti o međujezičnim povezanostima; pomaže li svjesno promišljanje o univerzalnosti kategorije neodređenosti i određenosti u odabiru semantički odgovarajućeg člana i, konačno, utječe li višejezičnost na bolje služenje drugim stranim jezikom.

O članu i njegovoj prirodi još se uvijek raspravlja, naročito u francuskome koji je tu gramatičku kategoriju posebno privolio pa se ona upravo u njemu smatra najrazvijenijom (usp. Rocchetti 1987). Usporedbom jezika koji tu malu riječ službeno ne poznaju obraća se pozornost na razna druga ostvarenja determiniranosti imenice, a koja se očituju na sintaktičkom ili leksičkom planu. Potrebno je stoga istaknuti kako je predmet ovog istraživanja zapravo i imenica te su spoznaje do kojih se dolazi u ovom radu relevantne i za njenu analizu. (Ne)određenost se smatra inherentnom kategorijom imenice.

Iz teorijskog pregleda dosadašnjih analiza člana u francuskome i kategorije neodređenosti i određenosti u hrvatskom jeziku, zaključuje se kako hrvatski jezik uistinu može potvrditi postojanje ekvivalenta neodređenom članu (usp. Bajrić 2006). No, on se još uvijek prvenstveno pojavljuje iz stilskih razloga i ne može imati isti status kao *član* u francuskom jeziku (usp. Kuzmanić (Pivčević), Frleta 2013) jer u hrvatskom ne slijedi posebna pravila uporabe i nije obavezan element nominalne sintagme, odnosno dodatak imenici, naspram francuskom gdje je njen *vječni pratitelj* (Bajrić 1997: 67, prijevod M.P.[212]). Ostale kombinacije, osim ponovno stilski naglašene uporabe pokaznih zamjenica, stvar su onog *instituiranog* u jeziku i mislima (Guillaume 1919). Tim se sredstvima (pridjevima, redoslijedom riječi, glagolskim vidom itd.)

[212] „*accompagnateur éternellement présent*"

hrvatski govornici čak i nesvjesno služe kako bi izrazili ono što svaki jezik izražava na svoj način – „logičku i lingvističku univerzaliju" (Silić 2000) – kategoriju neodređenosti i određenosti. Jer, ipak, imenica je uvijek nečim determinirana, bilo to fizički vidljivo ili ne.

Zamršenost ove problematike očituje se u brojnim problemima pri ovladavanju francuskim sustavom člana od strane hrvatskih ovjerenih govornika kao i u propitkivanjima njene obrade u nastavi. Dolazi se do zaključka da je umiješanost kontrastivne analize u nastavi ipak dobrodošla, i to ne samo između materinskog i stranog jezika koji se poučava, već i svih drugih jezika kojima se nastavnik i njegova publika u nekoj mjeri služe (razvijanje višejezične kompetencije). U takvom metakognitivnom ozračju učenici postaju aktivni sudionici u konstrukciji vlastitog znanja (razmišljanjem, analiziranjem, razumijevanjem i primjenom), dok su najnaglašenije nastavnikove uloge motivacija, ujedinjavanje svih promišljanja te jasno upućivanje na problematične strukture koje se trebaju usvojiti, a koje se evociraju i kasnije tijekom učenja kako bi se osiguralo pravilno usvajanje novih mehanizama *jezika*. Budući da član, definiran u psihosistematici jezika kao aktualizator imenice i nosilac gramatičkih obilježja, osim njih izražava i ekstenzitet imenice (neodređeno/određeno), a što je na sebi svojstven način razumljivo i, u ovom radu, oprimjereno i u hrvatskom jeziku, učenike se, pomoću jezičnih aktivnosti, posebno osvještava o toj domeni i potiče na verbalizaciju i diskusiju u cilju razvijanja njihove jezične intuicije s obzirom na sustav člana i kategorije neodređenosti i određenosti općenito. Smatra se stoga da znanstveni doprinos ovog istraživanja leži upravo u provedenoj kontrastivnoj analizi i razmatranju problema uporabe i poučavanja člana kod hrvatskih govornika.

Provedbom psiholingvističkog istraživanja o uporabi člana u francuskome, zaključuje se sljedeće:

- budući da hrvatski jezik ne poznaje kategoriju člana, hrvatski učenici/studenti francuskog jezika ponajviše griješe pri izostavljanju ili odabiru semantički neprimjerenog člana u francuskome jeziku (hipoteza o fluktuaciji) (usp. Avery, Radišić 2007, Ćulinović 2010, Balenović 2012)

- uvođenje jezičnih aktivnosti inspiriranih konstruktivističkom teorijom učenja, pri čemu je naglasak na osvještavanju univerzalne kategorije neodređenosti i

određenosti, pomaže (statistički značajno) pri ispravnoj uporabi člana u francuskom jeziku

- studenti 2. godine preddiplomskog studija i studenti 1. godine diplomskog studija (usp. Lukežić Štorga, Derkx 2016), isto kao početnici i nastavljači (usp. Pivčević 2018), imaju međusobno slične rezultate u uporabi člana u francuskom jeziku što nameće pretpostavku da:
    - intenzitet služenja stranim jezikom (u institucionalnom kontekstu) nije uvjet dobrog vladanja jezikom već je to način poučavanja
    - član se obrađuje samo na početku učenja jezika (što nam dokazuje i provedena analiza udžbenika za poučavanje francuskog jezika)

- učenici/studenti koji se služe većim brojem jezika imaju bolje rezultate u uporabi člana u francuskom jeziku, što znači da poznavanje većeg broja jezika olakšava usvajanje svakog sljedećeg jezika.

Shodno svemu navedenom, zaključuje se da je potrebna sustavnija i pragmatičnija obrada člana u nastavi francuskog jezika ili bilo kojeg drugog jezika koji je razvio sustav člana (razvijanjem višejezične kompetencije pristupom temeljenim na konstruktivističkim spoznajama), no prije svega, jačanje *ovjere* u materinskom jeziku. Ovim se istraživanjem želi naglasiti da dobro poznavanje gramatike materinskog jezika olakšava razumijevanje stranog jezika, ali i obrnuto, jer se time osvještavaju jezične činjenice kojih prije govornici nisu bili svjesni (usp. Castellotti 2001, Santiago Alonso 2015 i dr.). Usporedbom jezičnih sustava (usp. Horvatić Čajko 2009, Gulan, Kresić 2012, De Angelis, Jessner, Kresić 2015 i dr.) govornici lakše ovladavaju apstraktnim gramatičkim kategorijama kao što je to kategorija neodređenosti i određenosti (usp. Avery Radišić 2007). A k tome ih treba voditi dobro obrazovan, osviješten, motiviran nastavnik.

Završna se riječ prepušta Cao Demingu (kod Besse i Porquier 1991: 112, prijevod M.P.[213]): „Da mi je bilo rečeno, tijekom učenja francuskoga, da on posjeduje neku gramatičku kategoriju koja postoji i u kineskome, možda bih bio brže razumio".

[213] „Si on m'avait dit, lorsque j'apprenais le français, qu'on y trouve une catégorie grammaticale qui existe aussi en chinois, j'aurais peut-être compris plus vite."

BIBLIOGRAFIJA

1. Avery, P., Radišić, M., 2007, „Accounting for Variability in the Acquisition of English Articles", *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*, ed. Alyona Belikova, Luisa Meroni, and Mari Umeda, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, str. 1-11.
2. Babić, S., Brozović, D., Moguš, M., Pavešić, S., Škarić, I, Težak, S., 1991, *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika*, Zagreb: HAZU, Globus, Nakladni zavod.
3. Bajrić, S., 1997, „Les valeurs psycholinguistiques du nom-article", BULAG, T.A.L. *et sciences cognitives,* Centre Lucien Tesnière, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, n°22, str. 63-76.
4. Bajrić, S., 2005, „Questions d'intuition", *Langue française, La langue française au prisme de la psychomécanique du langage. Héritages, hypothèses et controverses*, Olivier Soutet (dir.), n°147, str. 7-18.
5. Bajrić, S., 2006, „Article et/ou numéral", *Études de linguistique contrastive*, Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne, str. 99-111.
6. Bajrić, S., 2009, *Linguistique, cognition et didactique: principes et exercices de linguistique-didactique*, Paris, PUPS.
7. Bajrić, S., 2017, „Langues et locuteurs : synchronie contre chronologie", *Penser la langue. Hommage à Olivier Soute*t, Badiou-Monferran, C., Bajrić, S., Monneret, Ph. (dir.), Paris: Honore Champion, str. 57-64.
8. Balenović, K., 2012, *Kategorija određenosti i neodređenosti u međujeziku hrvatskih osnovnoškolskih učenika engleskoga kao stranoga jezika*, Doktorska disertacija, Sveučilište u Zadru.
9. Barić, E., Lončarić, M., Malić, D., Pavešić, S., Peti, M., Zečević, V., Znika, M., 1997, *Hrvatska gramatika*, II. promijenjeno izdanje, Zagreb: Školska knjiga.
10. Baylon, C., Fabre, P., 1978, *Grammaire systematique de la langue francaise*, Paris: Nathan.
11. Bechert, J., Bernini, G., Buridant, C. (dir.), 1990, *Towards a typology of European languages*, Berlin: Mouton de Gruyter.

12. Belaj, B., Tanacković Faletar, G., 2014, *Kognitivna gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput.
13. Berruto, G., 1994, *Semantika*, Zagreb: Izdanja Antibarbarus.
14. Besse, H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris: Crédif-Didier.
15. Besse H., Porquier R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier.
16. Bikić-Carić, G., 2008, *Član u francuskom i rumunjskom te njegovi hrvatski ekvivalenti u računalnom usporednom korpusu* (doktorska disertacija), Zagreb: Filozofski fakultet.
17. Bjelanović Dijanić, Ž., Tkalec, M., 2010, „Fotostrip u integriranoj i projektnoj nastavi hrvatskog jezika, francuskog jezika i informatike u srednjoj školi", *Bjelovarski učitelj*, 15, 1-2, str. 38-45.
18. Blyth, C., 1997, „A Constructivist Approach to Grammar: Teaching Teachers to Teach Aspect", *The Modern Language Journal*, Vol. 81, No. 1, Special Issue: How Language Teaching is Constructed, str. 50-66.
19. Boone, A., Joly, A., 1996, *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*, Paris, L'Harmattan.
20. Brooks, J. G. & Brooks, M. G., 1993, *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
21. Castellotti, V., 1995, „Méthodologie: que disent les enseignants?", *Le français dans le monde – Recherches et applications*, Numéro spécial „Méthodest et méthodologies", janvier 1995, str. 50-53.
22. Castellotti, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: CLE International.
23. Cervoni J., 1991, *La préposition. Étude sémantique et pragmatique*, Paris: Louvain-la-Neuve, Duculot.
24. Chan, W. M., 2006, „Applying Principles of Constructivist Pedagogy to Foreign Language Teaching", *CDTL Brief*, Vol. 9, No. 4. (http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/v9n4/sec2.htm, posjećeno 12.10.2018.)
25. Comrie, B., 1989, *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*, The University of Chicago Press.

26. Connor, U. M., Moreno, A. I., 2005, *Tertium Comparationis: A vital component in contrastive research methodology*. In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe, & V. Ramanathan (eds), Directions in Applied Linguistics: Essays in Honor of Robert B. Kaplan. Clevedon, England: Multilingual Matters, str. 153-164.
27. Conseil de l'Europe, 2012, *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*. (https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx, posjećeno 12.10.2018.)
28. Croft, W., 2003, *Typology and Universals (Cambridge Textbooks in Linguistics)*, Cambridge Univers.
29. Ćosić, V., 1985, „Matematički i lingvistički broj u hrvatskom ili srpskom i francuskom jeziku", *Živi jezici*, 27, n°1-4, str. 55-69.
30. Ćosić, V., 2009, *Ogledi iz psihosistematike jezika*, Zadar: Sveučilište u Zadru.
31. Ćosić, V., 1988, „Pojam člana i njegov razvoj u francuskom jeziku od XVII. st. do danas", *Radovi FF*, Zadar, 27 (17), str. 61-82.
32. Ćosić, V., 1991, *Uvod u studij francuskog jezika*, Zadar: Zadarska tiskara.
33. Ćulinović, D., 2010, „A case of articles: Misanalysis and Misuse by Serbo-Croatian Learners of L2 English", Unpublished Ms RCEAL, University of Cambridge, the Academia.edu database, str. 1-34. (http://www.academia.edu/1167672/A_case_of_articles_Misanalysis_and_Misuse_by_Serbo-Croatian_Learners_of_L2_English, posjećeno 12.10.2018.)
34. Danesi M., Di Pietro R. J., 2001, *L'Analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Roma: Armando Editore.
35. Davies, M., Gardner, D., 2010, *A Frequency Dictionary of Contemporary American English: Word sketches, collocates and thematic lists*. London: Routledge.
36. De Angelis, G., Jessner, U., Kresić, M. (ur.), 2015, *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury.
37. De Angelis, G., Jessner, U., Kresić, M., 2015, „Crosslinguistic Influence and Metalinguistic Awareness Research: New Evidence and Future Challenges", *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*, De Angelis, G., Jessner-Schmid, U., Kresić, M. (ur.), str. 253-257.

38. De Angelis, G., Jessner, U., Kresić, M., 2015, „The Complex Nature of Crosslinguistic Influence in Multilingual Learning", *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*, De Angelis, G., Jessner-Schmid, U., Kresić, M. (ur.), str. 1-11.
39. De Salins, G.-D., 2001, „Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère", *Langue française*, n°131, str. 23-37.
40. Debrenne, M., 2011, *Les erreurs de français des russophones*, Limoges: Lambert-Lucas.
41. Doquin de Saint Preux, A., 2008a, *L'enseignement du français aux hispanophones. Problèmes repérés, études linguistiques, propositions didactiques*, Position de thèse. (http://lettres.sorbonne-universite.fr/IMG/pdf/DOQUINdeSAINT-PREUX_Position.pdf, posjećeno 12.10.2018.)
42. Doquin de Saint Preux, A., 2008b, *L'enseignement du français aux hispanophones. Problèmes repérés, études linguistiques, propositions didactiques*, Lille: Atelier National de Reproduction des Thèses.
43. Dubois, J., Lagane, R., 1975, *La nouvelle grammaire du français*, Paris: Édition Larousse.
44. Ekiert, M., 2007, „The Acquisition of Grammatical Marking of Indefiniteness with the Indefinite Article *a* in L2 English", *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 7, No. 1., str. 1-43.
45. Frleta, T., 2005, „Razlika između determinanta i opisnog pridjeva", *Suvremena lingvistika*, 59-60, str. 71-80.
46. Frleta, T., Frleta, Z., 2007, „Nekoliko terminoloških prijedloga (za gramatiku i udžbenike hrvatskog jezika)", *Riječ: časopis za slavensku filologiju* (1330-917X) 1, str. 34-41.
47. Fuchs, C., 2007, „La psychomécanique est-elle une lingustique cognitive?", *Psychomécanique, linguistiques cognitives et analyse textuelle*, J. Bres et al. eds. Limoges: Lambert-Lucas, str. 37-53.
48. Fuchs, C., 2009, „La linguistique cognitive existe-t-elle ?", *Quaderns de Filologia*, New perspectives in Cognitive Lingustics, 14, str. 115-133.
49. Galisson, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris: CLE International.
50. Ganascia, J.-G., 1996, *Les sciences cognitives*, Paris, Flammarion.

51. Germain, C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
52. Goosse, A., Grevisse, De M., 1993, *Le bon usage: grammaire française*, 13ème éd. Revue, Paris: Duculot.
53. Grevisse, De M., Goosse, A., 2009, *Nouvelle grammaire française*, 3e édition, Paris: De Boeck.
54. Guillaume, G., 1975 (1919), *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*, réédition avec préface de Roch Valin, Paris – Québec: Librairie A.-G. Nizet – Les presses de l'Université Laval. [1]1919, Paris: Hachette]
55. Guillaume, G., 1973, *Principes de linguistique théorique*, Recueil de textes inédits préparé en collaboration sous la direction de Roch Valin, Québec – Paris: Presses de l'Université Laval – Klincksieck.
56. Guillaume, G., 1987, 1947-1948, série C, *Grammaire particulière du français et grammaire générale (III)*, publiées sous la direction de Roch Valin, Walter Hirtle et André Joly, Québec, Presses de l'Université Laval, et Lille, Presses universitaire de Lille, volume 8.
57. Guillaume, G., 1988, *Principi teorijske lingvistike. Zbirka neobjavljenih tekstova priređena u suradnji i pod vodstvom Rocha Valina* (prev. Vjekoslav Ćosić), Zagreb: Globus.
58. Hagège, C., 1995 (1982), *Struktura jezika*, prijevod i predgovor Vjekoslav Ćosić, Zagreb: Školska knjiga.
59. Haspelmath, M., 2005, *The World Atlas of Language Structures*, Oxford University Press.
60. Havet, L., 1919, „Gustave Guillaume. *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*.", *Journal des savants*, 17e année, Mai-juin 1919, str. 158-159.
61. Hewson, J., 1997, *The Cognitive System of the French Verb*, Amsterdam: Benjamins.
62. Horvatić Čajko, I., 2009, „Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoškolskog obrazovanja", *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 10 (18), str. 97-111.
63. Ionin T. R., 1998, *Article semantics in Second Language Acquisition*, Doktorska disertacija, University of Michigan.

64. Ivić, M., 1971, „Leksema *jedan* i problem neodređenog člana", *Zbornik za filologiju i lingvistiku*, 104 (1), str. 103-120.
65. James, C., 1980, *Contrastive Analysis*, London: Longman.
66. Jarvis, S., Pavlenko, A., 2008, *Crosslinguistic influence in language and cognition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
67. Jelaska, Z., 2007, „Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja", *Lahor*, 3, str. 86-99.
68. Jernej, J., 2005, *Konverzacijska talijanska gramatika*, Zagreb: Školska knjiga.
69. Jessner, U., 2006, *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
70. Johansson, S., 2000, *Contrastive linguistics and Corpora*, Reports from the project Languages in Contrast (Språk i kontrast) No. 3., Department of British and American Studies, University of Oslo. (https://www.hf.uio.no/ilos/forskning/prosjekter/sprik/pdf/sj/johansson2.pdf, posjećeno 12.10.2018.)
71. Jukić, R., 2013, „Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodoznanstvenih i društvenih predmeta", *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), str. 241-263.
72. Katičić, R., 2002, *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika*, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Nakladni zavod Globus.
73. Katz, S., 2001, „Teaching Articles: How Students Can Master the French Determiner System", *The French Review*, Vol. 75, No. 2., str. 290-304.
74. Kordić, S., 1992, „Determinator – vrsta riječi ili funkcionalni razred?", *Suvremena lingvistika*, 18, str. 27-32.
75. Krashen, S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
76. Kresić, M., Gulan, T., 2012, "Interlingual identifications and assessment of similarities between L1, L2, and L3: Croatian learners' use of modal particles and other modalising elements", Gabryś-Barker, Danuta (ur.): *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Heidelberg: Springer, str. 63-80.

77. Kresić, M., Batinić, M., 2014, *Modalpartikeln: Deutsch im Vergleich mit dem Kroatischen und Englischen/ Modalne čestice: njemački jezik u usporedbi s hrvatskim i engleskim*, Zadar: Sveučilište.
78. Kupisch, T., Koops, C., 2007, „The definite article in non-specific direct object noun phrases; Comparing French and Italian", in: *Nominal Determination*, Stark. E., Leiss, E., Abraham, W. (eds), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, str. 189-213.
79. Kurteš, S., 2006, *Contrastive Analysis*, An Encyclopaedia of the Arts, Vol. 4 (9), str. 830-839.
80. Kuzmanić (Pivčević), M., Frleta, T., 2013, „Articles en croate: fait de langage ou fait de style?" u: Pavelin Lešić, B. (ur.), *Francontraste II: l'affectivité et la subjectivité dans le langage*, Mons: CIPA, str. 153-161.
81. Lancelot, C., 2000 (1660), *Port Royal opća i obrazložbena gramatika* (hrvatsko izdanje priredio i komentarom popratio Vojmir Vinja), Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
82. Lang, E., 2010, *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère: théorie et pratique*, University of Zurich, Faculty of Arts. (http://www.zora.uzh.ch/45128/, posjećeno 12.10.2018.)
83. Leeman, D., 2004, *Les déterminants du nom en français: syntaxe et sémantique*, Paris: Presses Universitaires de France.
84. Lukežić Štorga, M., Derkx, V., 2016, „Peut-on faciliter l'appropriation des articles en français chez les étudiants croates ?" u: Pavelin Lešić, B. (ur.), *Francontraste III: Structuration, langage, discours et au-delà*, Mons: CIPA, str. 165-183.
85. Lyons, J., 1979, *Semantics*, Vol. II, London: Cambridge University Press.
86. Mackey, A., Gass, S. M., 2005, *Second Language Research: Methodology and Design*, Malwah, New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates.
87. Marković, I., 2002, „Nešto o neodređenosti/određenosti u hrvatskome", *Rasprave Zavoda za hrvatski jezik*, 28, str. 103-150.
88. Marković, I., 2012, *Uvod u jezičnu morfologiju*, Zagreb: Disput.
89. Martin, R., 1983, „De la double « extensité » du partitif", *Grammaire et référence*, pp. 34-42. (http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1983_num_57_1_5155)

90. Martinet, A., 1982 (1960), *Osnove opće lingvistike*, prijevod i predgovor August Kovačec, Zagreb: Biblioteka Teka.
91. Martinez, P., 2002, *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je?, Paris: PUF.
92. Maslo, A., 2011, „On the Acquisition of English Articles with Bosnian L2 Learners of English", *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (FLTAL'11), str. 15-23.
93. Matasović, R., 2001, *Uvod u poredbenu lingvistiku*, Zagreb: Matica Hrvatska.
94. Matthei E., Roeper T., 1988, *Introduction à la psycholinguistique*, Paris: Bordas.
95. Medved Krajnović, M., 2010, *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*, Zagreb: Leykam international.
96. Mikeš, M., Deže, L., Vuković, G., 1972, *Osnovna pitanja nominalne sintagme*, Kontrastivna gramatika srpskohrvatskog i mađarskog jezika II, Novi Sad: Institut za hungarologiju.
97. Moguš, M., Bratanić, M., Tadić, M., 1999, *Hrvatski čestotni rječnik*, Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta, Školska knjiga.
98. Moignet, G., 1981, *Systématique de la langue française*, Paris: Klincksieck.
99. Monneret, Ph., 2003, „Les exigences théoriques d'une neurolinguistique guillaumienne", *Le français Moderne*, n°1, str. 26-36.
100. Monneret, Ph., 2013, „D'une psychomécanique à une neurolinguistique", *Repenser la condition humaine. Hommages à Gustave Guillaume et Jean Piaget*, André Jacob (dir.), Paris : Riveneuve éditions.
101. Mršić, T., 2004, „Realizacija dubinske nomenske reference identifikacije u hrvatskom i francuskom jeziku", *Filologija*, 43, str. 77-103.
102. Mušanović, M., 2000, "Konstruktivistička teorija i obrazovni proces", Zbornik skupa: *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru, str. 28-35.
103. Nigoević, M., Tonkić, D., 2010, „Imenička sintagma i kategorija određenosti/Sintagma nominale e categoria della definitezza", *Adriatico/Jadran*, Rivista di cultura tra le due sponde, 1-2, Atti del V Congresso Internazionale della Cultura Adriatica, ur. Marilena Giammarco, Ljerka Šimunković, str. 347-354.

104. Normand, C., 1982, „Comment l'article cessa d'être un petit mot”, *Langue Française*, n° 55, str. 25-44.
105. Pan, W., Tham, W. M., 2007, *Contrastive Linguistics: History, Philosophy and Methodology*, London: Continuum.
106. Paquet, R., 1997, *Psychomécanique du langage et enseignement du français au secondaire: le système verbal*, Mémoire de maîtrise, Québec: Université Laval.
107. Pavelin Lešić, B., Damić Bohač, D., 2016, *L'article grammatical en français*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF Press.
108. Piaget, J., Inhelder, B., 1978, *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
109. Piaget, J., Inhelder, B., 1969, *The Psychology of the child*, New York: Basic Books, Inc.
110. Pinker, S., 1989, *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge MA: MIT Press.
111. Pivčević, M., 2018, „Iskustva lektora stažista u nastavi francuskog jezika na Sveučilištu u Zadru”, u: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VII*, Gudurić Snježana (ur.), Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 497-507.
112. Pranjković, I., 2000, „Izražavanje neodređenosti/određenosti u hrvatskome jeziku”, *Riječki filološki dani: zbornik radova*, 3, Rijeka, str. 343-350.
113. Prebeg-Vilke, 1977, *Uvod u glotodidaktiku*, Zagreb: Školska knjiga.
114. Puren, C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: CLE International.
115. Puren, C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme,* Paris: Didier.
116. Raguž, D., 2010, *Gramatika hrvatskoga jezika*, Zagreb: Vlastito izdanje.
117. Raguž, D., 1997, *Praktična hrvatska gramatika*, Zagreb: Medicinska naklada.
118. Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R, 1998 i 2002, *Grammaire méthodique du français*, Paris: PUF.
119. Riquois, E., 2010, „Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE: De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle”, *Education & Formation*, e-292, str. 129-142.

120. Rocchetti, A., 1987, „Théorie de l'article en vue d'une étude contrastive italien/français", *Chroniques italiennes*, 11/12, str. 105-151.
121. Saeed, J., 2003, *Semantics*, Blackwell Publishing.
122. Santiago Alonso, G., 2015, „Contrastive Analysis as a Didactic Tool in the Acquisiton of the Spanish Article for Slovenian Learners", in: *The Practice of Foreign Language Teaching*, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 192-200.
123. Saulan, D., Škoro, M., 2012, „Article est-il un concept intuitif?", *Crossing Boundaries in Culture and Communication*, 3, str. 49-57.
124. Silić, J., 1992-1993, „Aktualizator *jedan* u hrvatskom jeziku (uvodna razmišljanja)", *Filologija*, 20-21, str. 403-411.
125. Silić, J., Pranjković, I., 2007, *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*, Zagreb: Školska knjiga.
126. Silić, J., 2000, „Kategorija neodređenosti/određenosti i načini njezina izražavanja", *Riječki filološki dani: zbornik radova*, 3, Rijeka, str. 401-405.
127. Sleeman, P., 2004, „The acquisition of definiteness distinctions by L2 learners of French", *Linguistics in the Netherlands*, Volume 21, Issue 1, str. 158-168.
128. Sočanac, L. (ur.), 2013, *Lingvistički i pravni aspekti višejezičnosti*, Zagreb: Nakladni zavod Globus.
129. Soutet, O., 2009 (1989), *La syntaxe du français*, Paris: PUF (Que sais-je?).
130. Steinberg D., Sciarini N., 2006, *An Introduction to Psycholinguistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
131. Stojanov, T., 2004, *Sintagmemske strukture u hrvatskome jeziku*, Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu.
132. Stojanov, T., 2006, „Saussureova sintagmatika i pitanje naziva jedinica sintakse skupine", *Filologija*, 46-47, str. 271-284.
133. Stolac D., Ivanetić N., Pritchard B., 2002, *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
134. Šarić, Lj., 2002, *Kvantifikacija u hrvatskome jeziku*, Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
135. Škiljan, D., 1980, *Pogled u lingvistiku*, Zagreb: Školska knjiga.

136. Škoro, M., 2013, „L'intuition linguistique et l'apprentissage du français. Le cas de *de*", u: Pavelin Lešić, B. (ur.), *Francontraste II: l'affectivité et la subjectivité dans le langage*, Mons: CIPA, str. 337-344.

137. Taber, K. S., 2011, *Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction*, J. Hassaskhah (ur.), Educational Theory, New York: Nova, str. 39-61.

138. Tamba-Mecz, I., 1998, *La sémantique*, Paris: PUF.

139. Težak, S., Babić, S., 2007, *Gramatika hrvatskoga jezika – priručnik za osnovno jezično obrazovanje*, Zagreb: Školska knjiga.

140. Thirteen Ed Online, 2004, *Constructivism as a paradigm for teaching and learning*. (http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index.html, posjećeno 12.10.2018.)

141. Toussant, M., 1967, „Gustave Guillaume et l'actualité linguistique", *Langages*, 7, str. 93-100.

142. Trenkić, D., 2000, *The acquisition of English articles by Serbian speakers*, Ph. D. thesis, University of Cambridge.

143. Trenkić, D, 2009, „Accounting for patterns of article omissions and substitutions in second language production", u: Del Pilar Garcia Mayo, M., Hawkins, R. (ur.), *Second Language Acquisition of Articles: Empirical Findings and Theoretical Implications*, Amsterdam: Benjamins, str. 115-143.

144. Ullmann, S., 1952, *Précis de sémantique française*, Bibliotheca Romanica.

145. Vijeće Europe, 2005, *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*, Zagreb: Školska knjiga.

146. Vodanović, B., 2006, „Imenovanje", *Folia onomastica Croatica*, 15, str. 217-240.

147. Vrhovac Yvonne (1992). Može li se na satu stranoga jezika zanemariti materinski jezik (Peut-on négliger la langue maternelle dans une classe de langue étrangère). *Strani jezik u dodiru s materinskim jezikom*, ur. Andrijašević M., Vrhovac Y., Zbornik radova HDPL-a. Zagreb: HDPL, str. 67-73.

148. Vučković, K., 2009, *Model parsera za hrvatski jezik*, Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu.

149. Vukojević, L., 1995, „Vrste, položaj i uloga determinatora", *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 21 (1), str. 227-238.
150. Vygotsky, L., 1986, *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
151. Walqui, A., 2006, "Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework", *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 9, No. 2, str. 159-180.
152. Whorf B.-L., 1956, *Language, Thought and Reality*, Cambridge: Mass.
153. Yager, R. E., 2000, „The Constructivist Learning Model", *The Science Teacher*, 67, str. 44-45.
154. Yaguello M., 1988, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris: Point Virgule.
155. Zdorenko T., Paradis J., 2011, „Articles in child L2 English: When L1 and L2 acquisition meet at the interface", *First language*, vol. 32, 1-2, str. 38-62.
156. Zergollern-Miletić L., 2008, *Određenost i neodređenost u engleskom i hrvatskom jeziku*. Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu.
157. Znika, M., 2002, *Kategorija brojivosti u hrvatskom jeziku*, Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
158. Znika, M., 2006, „Kategorija određenosti i predikatno ime", *Jezik*, 53, str. 16-25.
159. Zovko Dinković, I., Borucinsky, M., 2016, „On determiners in Croatian from the perspective of Systemic Functional Grammar", *Jezikoslovlje*, 17.1-2, str. 7-22.

Korpus:

160. Baudelaire, Ch., 1868, *Les Fleurs du mal*, Œuvres complètes, vol. I, Paris: Michel Lévy frères.
161. Beigbeder, F., 2000, *99 F (14,99 €)*, Paris: Éditions Grasset et Fasquelle.
162. Beigbeder, F.,2007, *129,99 kn*, Zagreb: Oceanmore. (Hrvatski prijevod: Ljiljana Ješić)
163. Camus, A., 1957 (1942), L'étranger, Paris: Éditions Gallimard.
164. Camus, A., 2004, *Stranac*, Zagreb: Globus Media. (Hrvatski prijevod: Zlatko Crnković)
165. De Saint-Exupéry, A., 1999 (1943), *Le petit prince*, Paris: Éditions Gallimard.
166. De Saint-Exupéry, A., 2015, *Mali princ*, Split: Marjan Šare. (Hrvatski prijevod: Goran Rukavina)

167. De Saint-Exupéry, A., 2009, *Mali princ*, Zagreb: Znanje, EPH Media. (Hrvatski prijevod: Sanja Lovrenčić)
168. Houellebecq, M., 1998, *Les particules élémentaires*, Paris: Éditions J'ai lu, Flammarion.
169. Houellebecq, M., 2004, *Elementarne čestice*, Zagreb: Litteris. (Hrvatski prijevod: Marinko Koščec)
170. Rowling, J. K., 2002, *Harry Potter i kamen mudraca*, Zagreb: Algoritam. (Hrvatski prijevod: Zlatko Crnković)
171. Rowling, J. K., 2011, *Harry Potter à l'école des sorciers*, Paris: Gallimard Jeunesse. (Francuski prijevod: Jean-François Ménard)
172. Rowling, J. K., 1997, *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, London: Bloomsbury.
173. Stendhal, 1967, *Le rouge et le noir*. Paris: Éditions Rombaldi.
174. Stendhal, 1980, *Crveno i crno*, Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske. (Hrvatski prijevod: Ana Smokvina)
175. Zola, E., 2010 (1880), *Nana*, Paris: Librairie Generale Francaies, Le Livre de Poche.
176. Zola, E., 1963, *Nana*, Zagreb: Naprijed. (Hrvatski prijevod: Ivan Dimitrijević, Milan Šare)

Udžbenici i popratni materijali:

177. Batušić, I., Vrhovac, Y., 2002, *Réfléchis et dis-le en français 1*: udžbenik francuskog jezika za 1. razred srednje škole, 1. godina učenja, Zagreb: Školska knjiga.
178. Batušić, I., Vrhovac, Y., 2003, *Réfléchis et dis-le en français 1*: radni priručnik francuskog jezika za 1. razred srednje škole, 1. godina učenja, Zagreb: Školska knjiga.
179. Capelle, G., Menard, R., 2009a, *Le Nouveau Taxi! 1*, méthode de français, Paris: Hachette livre.
180. Capelle, G., Menard, R., 2009b, *Le Nouveau Taxi! 1*, cahier d'exercices, Paris: Hachette livre.
181. Guédon, P., Capelle, G., 2009, *Le Nouveau Taxi! 1*, méthode de français, guide pédagogique, Paris: Hachette livre.
182. Poletti, M.-L., Paccagnino, C., 2003a, *Grenadine 1*, méthode de français pour les enfants, Paris: Hachette Livre.

183. Poletti, M.-L., Paccagnino, C., 2003b, *Grenadine 1*, méthode de français pour les enfants, Guide pédagogique, Paris: Hachette Livre.
184. Strabić, J., Hababou, M., Stopfer, I., 2006a, *Le français… c'est formidable! 1*, udžbenik francuskog jezika za 4. razred, Zagreb: Školska knjiga.
185. Strabić, J., Hababou, M., Stopfer, I., 2006b, *Le français… c'est formidable! 1*, priručnik francuskog jezika za 4. razred, Zagreb: Školska knjiga.
186. Bubanj, B., 2004, *Voyages, voyages, le français de l'hôtellerie, de la restauration et du tourisme*, niveau 1, udžbenik francuskog jezika za ugostiteljsko-hotelijersku struku, Zagreb: Školska knjiga.
187. Bubanj, B., 2005, *Voyages, voyages*, niveau 1, livre du maître, Zagreb: Školska knjiga.
188. Berthet, A., Hugot, C. et al., 2006a, *Alter ego,* méthode de français. Paris: Hachette livre.
189. Berthet, A., Hugot, C. et al., 2006b, *Alter ego,* méthode de français, cahier d'activités. Paris: Hachette livre.
190. Berthet, A., Hugot, C. et al., 2006b, *Alter ego,* méthode de français, guide pédagogique. Paris: Hachette livre.

SAŽETAK

U radu se, u svjetlu psihosistematike jezika, provodi morfološka i semantička kontrastivna analiza određenosti imenice u francuskom i hrvatskom jeziku s obzirom na član i njegove ekvivalente, s ponekim osvrtom i na engleski i talijanski jezik. S naglaskom na kognitivnom aspektu, u vidu razvijanja metajezične, međujezične i višejezične svjesnosti, proučava se problem usvajanja, uporabe i poučavanja člana. Nakon teorijskog dijela rada slijedi psiholingvističko istraživanje o ovladavanju francuskim sustavom člana te osviještenosti postojanja univerzalne kategorije neodređenosti/određenosti, prije i poslije induktivnog i konstruktivističkog pristupa problematici, kod hrvatskih srednjoškolskih učenika francuskog kao drugog ili trećeg stranog jezika te studenata francuskog jezika.

Od prvotnog vjerovanja kako član označava rod, broj i padež imenice kojoj prethodi do izražavanja njene puke neodređenosti i određenosti, dolazi se do zaključka da je temeljna kategorija člana ekstenzitet (usp. Guillaume 1919). Usporedbom s jezikom kao što je hrvatski, koji tu malu riječ službeno ne poznaje, obraća se pozornost na razna druga ostvarenja determiniranosti imenice, a koja se u hrvatskome očituju na sintaktičkom ili leksičkom planu (usp. Kordić 1993, Silić 2000, Pranjković 2000, Šarić 2002, Marković 2002, Znika 2005). Predmet ovog istraživanja stoga je i imenica, budući da se (ne)određenost smatra njenom inherentnom kategorijom (usp. Marković 2002), pa su spoznaje do kojih se dolazi relevantne i za njenu analizu.

Analizom korpusa koji obuhvaća nekolicinu suvremenih romana napisanih u originalu na francuskom jeziku i njihovih prijevoda na hrvatski jezik, te izraza koji se mogu čuti u standardnom i kolokvijalnom hrvatskom jeziku, zaključuje se kako hrvatski jezik uistinu može potvrditi postojanje ekvivalenta neodređenom članu ili barem člana *u nastajanju* (usp. Bajrić 2006). No, on se još uvijek prvenstveno pojavljuje iz stilskih razloga i ne može imati isti status kao član u francuskom jeziku (usp. Kuzmanić (Pivčević), Frleta 2013) jer u hrvatskom ne slijedi posebna pravila uporabe i nije obavezan element nominalne sintagme.

Zamršenost ove problematike očituje se u brojnim problemima pri ovladavanju francuskim sustavom člana od strane hrvatskih ovjerenih govornika, kao i u propitkivanjima njene obrade u nastavi. Zaključuje se da, budući da hrvatski jezik ne poznaje kategoriju člana, hrvatski učenici/studenti francuskog jezika ponajviše griješe pri izostavljanju ili odabiru

semantički neprimjerenog člana u francuskome jeziku (hipoteza o fluktuaciji) (usp. Avery, Radišić 2007, Ćulinović 2010, Balenović 2012). Analizom rezultata nakon uvođenja tretmana, odnosno provođenja jezičnih aktivnosti inspiriranih konstruktivističkom teorijom učenja (usp. Piaget 1923, Vygotsky 1926, Brooks & Brooks 1993, Taber 2011), pri čemu je naglasak na osvještavanju univerzalne kategorije neodređenosti i određenosti, kao i analizom udžbenika za poučavanje francuskog kao stranog jezika i proučavanjem uloge gramatike u nastavi, dolazi se do zaključka da je umiješanost kontrastivne analize u nastavi ipak dobrodošla, i to ne samo između materinskog jezika, u kojem govornici posjeduju visok stupanj jezičnog osjećaja i lingvističke intuicije (usp. Bajrić 2009), te stranog jezika koji se poučava, već i svih drugih jezika kojima se nastavnik i njegova publika u nekoj mjeri služe (razvijanje metajezične i višejezične kompetencije, usp. De Angelis, Jessner, Kresić 2015), a što pomaže (statistički značajno) pri ispravnoj uporabi člana u francuskom jeziku. Rezultati također upućuju na to da intenzitet služenja stranim jezikom (u institucionalnom kontekstu) nije uvjet dobrog vladanja jezikom (već je to način poučavanja), kao i da je potrebno konstantno razvijanje međujezične osviještenosti te jačanje *ovjere* u materinskom jeziku u cilju jačanja jezične intuicije s obzirom na sustav člana i kategorije neodređenosti i određenosti, ali i jezikâ općenito, budući da učenici/studenti koji se služe većim brojem jezika postižu bolje rezultate. U takvom metakognitivnom ozračju učenici postaju aktivni i odgovorni sudionici u konstrukciji vlastitog znanja (razmišljanjem, analiziranjem, razumijevanjem i primjenom). Psihosistematika (Guillaume), otkriva se, bliska je idejama konstruktivističkog tipa u smislu izgradnje/konstruiranja misli.

Rezultati usporedbe dvaju ili više jezika mogu imati praktične primjene u prevođenju i nizu drugih lingvističkih područja, no ciljani doprinos ovog teorijskog i primijenjenog istraživanja očekuje se ponajviše u glotodidaktici. Budući da ostala istraživanja u vezi s usvajanjem kategorije neodređenosti i određenosti u različitim jezicima nisu uključivala provođenje nikakvih jezičnih aktivnosti (dakle, način poučavanja), a time nisu dobila ni povratne informacije ovakvog tipa, ovo se istraživanje smatra jedinstvenim, a njegovi rezultati posebno dragocjenima jer, osim što upućuju na postojeće fenomene u hrvatskom jeziku u vezi s determiniranošću imenice, predloženim didaktičkim aktivnostima sugeriraju sustavniju i pragmatičniju obradu gramatičke kategorije člana u nastavi francuskog, ali i drugih stranih jezika na našim područjima, i to od strane dobro obrazovanog, osviještenog i motiviranog nastavnika.

Ključne riječi

član, kategorija neodređenosti i određenosti, francuski jezik, hrvatski jezik, ovladavanje članom, poučavanje člana, međujezična svjesnost.

ABSTRACT

The paper presents, in the light of the psychosystematics of a language, a contrastive analysis of the definiteness of the noun in the French and Croatian languages which is carried out on the morphological and semantic level with respect to the articles and their equivalents, including certain references to the English and Italian languages. The issue of acquisition, use and teaching of articles is studied with the emphasis on the cognitive aspect in the form of metalinguistic, interlingual and multilingual awareness development. The theoretical part of the paper is followed by psycholinguistic research on mastering of the French article system and the awareness of the existence of a universal category of indefiniteness/definiteness, before and after inductive and constructivist approach to the problem among Croatian secondary school pupils learning French as second or third foreign language and among students of the French language.

From the initial belief that articles denote the gender, number, and case of the noun which it precedes to the expression of its indefiniteness/definiteness, it can be concluded that the fundamental category of an article is extensiveness (cf. Guillaume 1919). Compared to a language, such as Croatian, which is not familiar with this small word officially, attention is drawn to other various realisations of the noun determination which are expressed on a syntactic or lexical plan in the Croatian language (cf. Kordić 1993, Silić 2000, Pranjković 2000, Šarić 2002, Marković 2002, Znika 2005). Therefore, apart from the article, the subject of this research is noun as well, since the (in)definiteness is considered to be its inherent category (cf. Marković 2002) and the findings which are presented are relevant to its analysis.

By analysing the corpus, which includes several contemporary novels originally written in French and their translations into Croatian, and the terms spoken in the standard and colloquial Croatian language, it is concluded that the Croatian language can truly confirm the existence of an equivalent to an indefinite article or at least an *emerging* article (cf. Bajrić 2006). However, it still primarily appears for stylistic reasons and cannot have the same status as the French article (cf. Kuzmanić (Pivčević), Frleta 2013) because it does not follow special usage rules in the Croatian language and is not a mandatory element of the nominal syntagm.

The complexity of the subject matter can be seen in numerous problems that occur in the course of the acquisition of the French article system by native speakers of Croatian, as well as during its implementation in the classroom. It is concluded that, considering Croatian language

does not have a category of definite/indefinite article, Croatian pupils/students of French mostly make errors by omitting an article or by choosing an inappropriate article type in French (fluctuation hypothesis) (cf. Avery, Radišić 2007, Ćulinović 2010, Balenović 2012). The contrastive analysis in the classroom is more than welcome not only between the mother tongue, in which speakers have a high level of language sense and linguistic intuition (cf. Bajrić 2009) and the foreign language being taught, but between all the other languages used by the teacher and its audience to some extent (development of the metalinguistic and multilingual competence, cf. De Angelis, Jessner, Kresić 2015), which might (statistically significantly) enable the appropriate use of article in French. This conclusion is drawn from the analysis of the results obtained after the implementation of the treatment, i.e. after performing linguistic activities inspired by the constructivist learning theory (cf. Piaget 1923, Vygotsky 1926, Brooks & Brooks 1993, Taber 2011), whereby, the accent was put on the awareness of the universal indefiniteness/definiteness category and from the analysis of the French textbooks and role of grammar in language teaching. Results also indicate that foreign language acquisition does not depend on the intensity of the language use (in the institutional context), but on the methods of language teaching. Moreover, the results have shown need for a constant development of the interlingual awareness and strengthening of *confirmation* in mother tongue for the purpose of development of the linguistic intuition with respect to the article system and category of indefiniteness/definiteness, as well as the language in general, since pupils/students who use more languages achieve better results. In such a metacognitive environment, students become active and responsible participants in construction of their own knowledge (by thinking, analysing, understanding and applying). Psychosystematics (Guillaume) turns out to be similar to the constructivist ideas regarding construal of thoughts.

The results of the comparison of two or more languages may have practical implementations in translating and in a number of other linguistic areas, but the targeted contribution of this theoretical and applied research is specifically expected in glotodydactics. Since other research related to the acquisition of category of indefiniteness and definiteness in various languages did not involve the conduction of any linguistic activities (i.e. the teaching method) and thus did not receive any feedback of this type, this research is considered unique. Its results are especially valuable because, apart from addressing the existing phenomena in the Croatian language regarding the determination of the noun, the proposed didactic activities

suggest a more systematic and pragmatic analysis of the grammatical category of articles in French language teaching, as well as other foreign languages in this territory, namely by well-educated, aware and motivated teacher.

Key words

article, category of indefiniteness/definiteness, French language, Croatian language, mastering the use of articles, teaching of articles, interlingual awareness.

KAZALO IMENA

Ausubel, 88
Avery, 4, 110, 143, 160, 170, 171
Babić, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 59, 60, 61
Bajrić, 3, 5, 6, 8, 11, 22, 29, 30, 34, 35, 38, 44, 50, 52, 54, 55, 56, 62, 103, 104, 105, 113, 115, 133, 162, 168, 169
Balenović, 4, 111, 143, 160, 170
Bally, 80
Barić, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 53
Batinić, 4, 112
Batušić, 121, 122, 127
Baylon, 19, 43, 45
Belaj, 2, 8, 24, 57
Berlitz, 78
Berruto, 37
Berthet, 120
Besse, 76, 77, 85, 95, 99, 105, 132, 134, 172
Bikić-Carić, 2, 27, 28, 31, 32, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61
Blažević, 111
Bloomfield, 35, 57, 111
Blyth, 93, 95, 96
Borucinsky, 2
Brooks & Brooks, 3, 86, 88, 90, 91
Bruner, 87, 88
Bubanj, 123, 130
Cao Deming, 172
Capelle, 118, 119
Castellotti, 84, 85, 86, 171
Cervoni, 31, 62
Chan, 97
Chomsky, 28, 80
Condillac, 45
Connor, 27
Corder, 85
Ćosić, 2, 16, 17, 21, 22, 29, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 53, 54, 63, 74, 76, 78, 102
Ćulinović, 4, 61, 110, 143, 160, 170
Damić Bohač, 31, 36, 50, 71, 112, 129
Danesi, 26
Davies, 56
De Angelis, 4, 97, 131, 144, 171
De Salins, 94, 95, 128
Debrenne, 109
Derkx, 113, 114, 134, 144, 164, 171
Dewey, 87
Di Pietro, 26
Dionizije Tračanin, 30
Doquin de Saint Preux, 11, 12, 39, 41, 42, 47, 51, 84, 100, 101, 106, 108, 117, 128, 131, 134, 136
Dubois, 44, 50, 74
Ekiert, 103, 106
Fabre, 19, 43, 45
Franke, 78
Fries, 85
Frleta, 2, 30, 35, 36, 40, 41, 48, 57, 63, 65, 70, 169
Fuchs, 10, 11, 15, 100, 101
Galichet, 44
Galisson, 76
Ganascia, 105
Gardner, 56
Germain, 76
Goose, 46, 114
Gougenheim, 50
Gouin, 78, 105
Greenberg, 27, 48
Grevisse, 42, 44, 46, 47, 50, 57, 114
Guédon, 119
Guillaume, 2, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 22, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 42, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 59, 63, 99, 100, 101, 102, 105, 115, 116, 169
Guiraud, 102
Gulan, 4, 131, 171
Hababou, 125, 133
Hagège, 13, 14
Harris, 48
Havet, 9, 114
Hewson, 10, 99, 100
Holec, 92
Horvatić Čajko, 82, 97, 171
Hugot, 120
Ionin, 147

Ivić, 53
Jacotot, 78
James, 26
Jarvis, 4
Jelaska, 5, 6
Jernej, 33
Jessner, 4, 97, 107, 131, 144, 171
Johansson, 27
Jukić, 98
Katičić, 28, 52, 53
Katušić, 59
Katz, 128, 135
Kellerman, 106
Koops, 112
Kordić, 2, 8, 51, 57
Krashen, 11
Kresić, 4, 97, 112, 131, 144, 171
Kupisch, 48, 112
Kurteš, 26
Lado, 85
Lagane, 74
Lancelot, 10, 16, 33
Lang, 88, 92, 93
Lazard, 15
Leeman, 17, 22, 25, 38, 50, 115, 116
Levelt, 103
Lock, 10
Lukežić Štorga, 113, 114, 134, 144, 164, 171
Lyons, 29, 31, 35, 36, 102
Maretić, 54
Marković, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 30, 33, 34, 52, 53, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 149
Martin, 47
Martinet, 22, 33, 73
Martinez, 76
Matasović, 18
Matthei, 108
Medved Krajnović, 5
Menard, 118
Mikeš, 54, 57, 58, 59, 60
Moguš, 56
Moignet, 11, 17, 21, 22, 38, 39, 40, 41, 51, 58, 102
Moncomble, 48
Monneret, 101
Moreno, 27
Mršić, 35, 42, 54, 72
Mušanović, 86, 87, 89, 90
Nigoević, 27, 32, 33, 62
Paccagnino, 126
Pan, 26
Papert, 88
Paquet, 101
Paradis, 107
Parrish, 111
Passy, 78
Pavelin Lešić, 31, 36, 50, 71, 112, 129
Pavlenko, 4
Piaget, 3, 86, 87, 88, 91
Pinker, 10
Pivčević (Kuzmanić), 30, 40, 41, 63, 65, 70, 85, 130, 165, 169, 171
Poletti, 126
Porquier, 85, 95, 99, 105, 132, 134, 172
Pranjković, 15, 22, 23, 24, 52, 60, 62, 149
Prebeg-Vilke, 76
Puren, 76, 84
Radišić, 4, 110, 143, 160, 170, 171
Raguž, 23, 28, 52
Redford, 33
Riegel, 15, 18, 25, 34, 43, 45, 46, 49, 114, 116
Riquois, 76
Rocchetti, 41, 47, 48, 63, 71, 169
Roeper, 108
Saeed, 35, 37
Santiago Alonso, 104, 107, 131, 171
Saulan, 5, 103, 105, 113, 133
Saussure, 10, 28, 111
Sciarini, 10
Silić, 14, 15, 22, 23, 24, 27, 28, 51, 52, 53, 55, 60, 170
Sleeman, 149
Sočanac, 83, 86
Soutet, 41, 42
Steinberg, 10
Stojanov, 23
Stolac, 111
Stopfer, 125, 133
Strabić, 125, 133

Šarić, 52, 53, 54, 55
Škiljan, 12
Škoro, 13, 113, 115, 116, 133
Taber, 3, 86, 88, 90, 93
Tanacković Faletar, 2, 8, 24, 57
Tesnière, 24
Težak, 23, 59, 60, 61
Tham, 26
Tonkić, 27, 32, 33, 62
Toussaint, 101
Trenkić, 4, 58, 61, 109, 110
Ullmann, 35, 46
Vietör, 78
Vildomec, 111
Vinja, 17, 33
Vodanović, 18
Vrhovac, 85, 121, 122, 127
Vučković, 23
Vukojević, 2, 57
Vygotsky, 3, 86, 87, 88, 93
Weinrich, 31
Whorf, 10
Wilmet, 38
Yager, 91
Yaguello, 103
Young, 111
Zdorenko, 107
Zergollern-Miletić, 4, 14, 16, 30, 32, 111
Znika, 27, 52, 59
Zovko Dinković, 2, 57

KAZALO POJMOVA

aktualizacija, 8, 28, 29, 34, 35, 36, 57, 103
aktualizator, 29, 51, 53, 55, 56, 170
akuzativ, 28, 32, 52, 60
ambiguitet, 37, 43, 44, 45, 106
anafora, 31, 37, 45, 58, 61, 69, 134
analiza pogrešaka, 109
biheviorizam, 79, 86
broj, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 33, 34, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 64, 110, 118, 136
brojivost, 110, 135
član, 1, 2, 3, 11, 13, 14, 18, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 43, 44, 50, 53, 55, 63, 102, 116, 117, 122, 125, 129
  član *u nastajanju*, 52
  demonstrativni član, 40, 51
  izostanak člana, 48, 110, 115, 121, 123, 141, 143, 154, 160, 161
  neodređeni član, 28, 31, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 65, 69, 108, 111, 112, 118, 119, 121, 123, 126, 133, 134, 140, 149, 160
  nulti član, 25, 38, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 62, 65, 109, 115, 160
  određeni član, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 50, 56, 57, 58, 59, 61, 67, 68, 69, 70, 71, 108, 109, 111, 112, 118, 119, 121, 123, 126, 133, 134, 140, 160
  partitivni član, 33, 38, 42, 46, 47, 50, 51, 104, 108, 115, 119, 122, 123, 124, 133, 160
  posesivni član, 40, 51
  postponiran član, 55
  skriveni član, 28
  vrijednost člana, 28, 119
deiktik, 70
demonstrativ, 32, 52, 56, 58, 70, 110, 134, 160
determinant, 2, 24, 25, 29, 32, 35, 36, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 66, 70, 109, 110, 115, 116, 121, 122, 126
determinator, 54, 57
didaktičke aktivnosti, 3, 131
didaktolingvistika, 3
dijakronija, 5
diskursna analiza, 135
distribucionalizam, 79
drugi jezik, 5, 11, 75
dvojezični govornik, 6, 104, 113
dvojezičnost, 104
dvosmislenost. *Vidi* ambiguitet
efekti značenja, 39
EJP, 93
ekstenzitet, 18, 22, 29, 31, 34, 38, 39, 41, 43, 47, 49, 51, 55, 56, 71, 104, 131, 170
ekvivalent, 7, 26, 28, 34, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 65, 67, 70, 91, 103, 127, 131, 169
fluktuacija, 111, 143, 160, 170
formulator, 103
fosilizacija, 114, 131
funktor, 33
generalizacija, 9, 34, 38, 41, 49, 51, 65, 127, 135
genitiv, 13, 28, 52, 60, 122, 134
  partitivni genitiv, 60
glagol, 15, 16, 17, 23, 24, 30, 35, 78, 99, 101, 115, 133, 162
  glagolski vid, 28, 52, 61, 169
glotodidaktika, 74, 84, 107, 130
govor, 2, 10, 19, 28, 31, 34, 39, 85, 99, 100, 101, 135
gramatička intuicija, 3, 5
gramatika, 3, 14, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 93, 94, 95, 96, 100, 102, 119, 127, 128, 171
grupni rad, 94, 151
hiperkorekcija, 114
identifikacija, 29, 36, 37, 54, 57, 58, 59, 60, 127, 131

imenica, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 38, 39, 44, 48, 49, 99, 115, 122, 123, 125, 169
apstraktna imenica, 18, 19
determiniranost imenice, 7, 25, 36, 48, 57, 136, 162
glagolska imenica, 17, 18
gradivna imenica, 18, 19
gramatičke osobine imenica, 18
imenica u potenciji, 11, 48, 56
imenica u primjeni, 11, 19, 48, 56
inherentne kategorije imenice, 16, 20, 27, 73, 169
konkretna imenica, 19
leksičke osobine imenica, 18
opća imenica, 18, 19, 49
pojedinačna imenica, 18
pridjevska imenica, 16
supstantivna imenica, 16
vlastita imenica, 18, 19, 48, 57, 60, 70, 71, 72
zbirna imenica, 18, 19, 20
ini jezik, 5, 75
interferencija, 3, 80, 85, 106, 109, 112, 113
iskaz, 36
izvorni govornik, 6, 77, 78, 81, 117
jedan, 28, 44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 64, 65, 71
jednojezičnost, 6, 104, 113
jezici
analitički jezici, 12, 32
baltički jezici, 59
bosanski jezik, 12, 109
bugarski jezik, 56
engleski jezik, 2, 4, 18, 20, 22, 32, 33, 35, 36, 43, 44, 47, 48, 49, 56, 60, 70, 71, 72, 97, 103, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 122, 125, 165
francuski jezik, 1, 4, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 71, 96, 97, 100, 101, 104, 106, 107, 108, 112, 114, 116, 117, 118, 122, 123, 129, 133, 136, 140,165, 169
germanski jezici, 32, 111
grčki jezik, 30, 32
hrvatski jezik, 2, 7, 12, 13, 16, 19, 20, 21, 26, 27, 28, 30, 34, 40, 44, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 91, 96, 97, 108, 111, 121, 122, 126, 134, 136, 140, 152, 161
indoeuropski jezici, 12, 30, 32
japanski jezik, 106
klasični latinski jezik, 76
latinski jezik, 13, 30, 31, 32, 42, 48, 63, 70, 77
njemački jezik, 22, 30, 33, 44, 47, 62, 106, 112, 122, 166
romanski jezici, 12, 13, 20, 31, 32, 33, 35, 48, 51, 61, 63, 163
rumunjski jezik, 31, 33, 36, 52, 57
ruski jezik, 104, 109, 113, 166
sintetički jezici, 12, 32, 53, 54
slavenski jezici, 12, 30, 52, 56, 61
srpski jezik, 12, 109, 110
starofrancuski jezik, 21, 42
starogrčki jezik, 21, 30, 48, 76
staroslavenski jezik, 30, 59, 114
španjolski jezik, 12, 33, 47, 48, 49, 101, 106, 108, 166
talijanski jezik, 2, 12, 18, 32, 33, 35, 36, 38, 41, 44, 47, 48, 55, 59, 62, 63, 71, 112, 165
turski jezik, 56
vulgarni latinski jezik, 31, 32
jezična ekonomija, 31, 33, 73
jezična intuicija, 80, 105, 115, 170
jezična navika, 117
jezična neotenija, 3, 5, 103, 104, 113
jezična svjesnost, 3, 7, 82, 83, 99, 107, 129, 147, 152, 168
jezične aktivnosti, 151, 162, 168
jezične univerzalije, 9, 13, 14, 19, 27, 97, 100, 103, 131, 170
jezični osjećaj, 3, 5, 105, 115, 162, 168
jezični transfer, 4, 85, 111, 134
međujezični transfer, 134, 161
unutarjezični transfer, 134, 161
jezično nazadovanje, 75
jezik, 2, 10, 19, 28, 34, 39, 99, 100, 101, 135
jezik in *esse*, 5, 103

jezik *in fieri*, 5
jezik *in posse*, 5
katafora, 31, 37, 61, 69
kategorija neodređenosti i određenosti, 1, 2, 8, 14, 16, 26, 27, 28, 29, 37, 51, 53, 56, 57, 59, 61, 62, 73, 96, 97, 100, 102, 103, 107, 109, 111, 131, 135, 144, 151, 152, 170, 171
kognitivizam, 3, 9, 11, 15, 86, 101, 104, 105
kognitivni aspekt, 135, 162
kognitivni odnosi, 6, 75, 88, 136, 137
kognitivni procesi, 81, 102
kognitivni sustav, 104
komunikacijska kompetencija, 81, 85, 104, 107, 130
konceptualizator, 103
konstruktivistički pristup, 3, 7, 91, 92, 94, 98, 144, 171
konstruktivizam, 3, 9, 11, 75, 86, 87, 88, 90, 94, 96, 101, 107, 151, 170
kontekst, 26, 31, 33, 37, 39, 43, 45, 55, 57, 58, 61, 63, 67, 76, 97, 108, 113, 117, 118, 126, 129, 131, 133, 135, 136, 164
kontrastivna analiza, 52, 85, 109, 120, 170
kontrastivna lingvistika, 103
kontrastivni pristup, 111
kulturološki identitet, 127
kvalifikacija, 28, 36, 54
kvantifikacija, 29, 54, 60
kvantifikator, 55
lice, 21, 22, 62
lingvistička konfiguracija, 167
materinski jezik, 3, 4, 5, 6, 11, 14, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 117, 128, 131, 132, 136, 151, 170, 171
međujezična osviještenost, 3, 136, 159, 167
međujezične sličnosti, 131
međujezični utjecaj, 4, 97, 106, 111
međujezik, 4, 6, 103, 131, 137, 144
metajezična refleksija, 85
metajezična svjesnost, 95, 131
metajezično znanje, 75, 85, 111, 115
metajezik, 77, 117, 118, 122, 124, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136
metakognitivna kompetencija, 93, 97, 98, 111
metakognitivna svijest, 92
metode poučavanja stranih jezika
  aktivna metoda, 79
  audiolingvalna metoda, 76, 79
  audiovizualna metoda, 76, 85
  direktna metoda, 76, 77, 105
  gramatičko-prijevodna metoda, 3, 84
  interkulturalni pristup, 83
  komunikacijsko funkcionalno pojmovni pristup, 81
  komunikativni pristup, 76, 81, 85, 117, 124, 128, 134
  pluralistički (višejezični) pristup, 83, 85, 97, 104
  reflektivni/aktivni pristup, 76, 82, 85, 98
  strukturalno-globalna audiovizualna metoda, 80
  suvremeni eklektizam, 3, 76, 83
  tradicionalna metoda, 76
misao, 8, 9, 10, 11, 16, 31, 39, 102
morfosinatksa, 108
motivacija, 79, 92
nebrojivost, 135
neki, 53, 55, 57, 66, 71
neovjereni govornik, 3, 6, 75, 96, 103, 107, 114, 115
neurolingvistika, 9, 101
nominalna sintagma, 1, 13, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 49, 56, 57, 58, 59, 60, 103, 107, 148, 169
određen, 71
ovjereni govornik, 3, 6, 59, 60, 75, 78, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 113, 115, 131, 143
ovladavanje, 4, 6, 7, 74, 116
padež, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 62
partikularizacija, 9, 34, 38, 40, 41, 49, 55, 56, 127, 135
partitivnost, 110
pisano izražavanje, 79, 139, 147, 161
pluralistički (višejezični) pristup, 104
područje približnog razvoja, 88

pogreška, 77, 80, 81, 85, 104, 106, 114, 129, 130, 160, 162
poučavanje, 3, 11, 74, 79, 80, 83, 84, 86, 92, 94, 96, 104, 129, 130, 132, 171
  deduktivni pristup poučavanju, 77, 81, 93, 132, 168
  eksplicitni pristup poučavanju, 74, 77, 80, 95, 113, 117, 119, 124, 126, 127, 132, 164
  implicitni pristup poučavanju, 78, 80, 117, 132
  induktivni pristup poučavanju, 7, 78, 79, 80, 81, 93, 95, 96, 97, 120, 121, 126, 128, 144, 151, 168
  institucionalno poučavanje, 74, 76, 77, 117, 165, 171
  metodologija poučavanja stranih jezika, 74, 75, 76, 82, 107
  minimalno vođeno poučavanje, 93, 98
  samopoučavanje, 84
  strategije poučavanja, 97
poučavanje člana, 96, 99
pozicija. *Vidi* presjek
pragmatika, 108
predikativnost, 35
pred-kazivanje, 133
presjek, 40, 55, 64, 65
  međupresjek, 41
pridjev, 8, 13, 16, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 34, 35, 44, 52, 59, 109, 111, 115, 162, 169
  atribut, 23, 36, 53, 60
  brojevni pridjev, 28, 52, 53
  epitet, 36
  neodređeni pridjev, 59, 60, 68, 122, 134
  određeni pridjev, 53, 57, 58, 59, 60, 68, 134, 139, 163
  opisni pridjev, 36
  poimeničeni pridjev, 59
  pokazni pridjev, 35, 71, 122, 124
  posvojni pridjev, 35, 55, 57, 71, 110, 116, 120, 122
  pridjevski atribut, 28, 52, 53
  proceduralni pridjev, 110
  upitni pridjev, 124
prijedlog, 12, 17, 24, 30, 50, 63, 111, 160
  prijedlog *de*, 13, 42, 47, 50, 51, 115, 116, 123, 133
primarni jezik, 5
pripadnost, 116
  realna pripadnost, 116
  virtualna pripadnost, 116, 133
prozodija, 44
prvi jezik, 5, 11
psiholingvistika, 3, 75, 102, 104
psihomehanika, 102, *Vidi psihosistematika*
psihosistematika, 2, 9, 10, 17, 39, 47, 63, 75, 98, 100, 101, 102, 170
radikalni binarni tenzor, 9, 39, 45, 63, 66, 71
razredni diskurs, 85
red riječi, 13, 28, 32, 52, 61, 169
riječ, 16, 17, 23, 35, 99
rod, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 27, 29, 34, 36, 44, 57, 117, 122, 136, 154, 161
  generički rod, 40, 113
ROPP/CARAP, 76, 83
samostalnost u učenju, 91, 93, 132
samovrednovanje, 84
semantika, 34, 44, 108
sinkronija, 5, 103
sintagmem, 23
sintaksa, 22, 43
specifičnost, 37, 103, 135
strani jezik, 3, 4, 6, 11, 14, 54, 70, 74, 75, 77, 78, 80, 83, 85, 95, 101, 105, 107, 110, 111, 132, 170
strategije poučavanja, 105
strategije učenja, 82, 104
strukturalizam, 9, 10, 80, 102
strukturalne vježbe, 78, 80, 101
školski udžbenik, 3, 78, 81, 84, 96, 117, 122, 126, 128, 129, 165, 171
tagmem, 23
taj, 56, 68
tertium comparationis, 26, 103
test dislokacije, 45
transkategoriziranje, 46
učenje, 6, 11, 12, 14, 74, 79, 81, 85, 86, 94, 98, 99, 105, 115, 117, 131
uloga materinskog jezika, 3, 84, 85, 168
uloge nastavnika, 77, 80, 85, 87, 90, 91, 111, 129, 171

uloge učenika, 77, 80, 81, 82, 85, 91, 96, 98, 105, 107, 131, 136, 144, 151
univerzalna gramatika, 4, 7, 80, 110
usmeno izražavanje, 77, 80, 149, 161
usvajanje, 1, 3, 6, 11, 106, 115
usvajanje člana, 96, 107, 134, 138, 143, 170
višejezična kompetencija, 3, 86, 144, 170, 171
višejezična svjesnost, 131
višejezični govornik, 82, 102, 131
višejezičnost, 7, 82, 83, 107, 165
vokabular, 80, 111, 121, 125
zamjenica, 8, 13, 17, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 35, 42, 162
  neodređena zamjenica, 28, 53, 57
  odnosna zamjenica, 32
  pokazna zamjenica, 28, 32, 33, 52, 56, 57, 58, 140, 169
  posvojna zamjenica, 28
  relativna zamjenica, 109
ZEROJ, 76, 82, 83, 107, 145

POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA

Graf 1. Ekvivalencija i *tertium comparationis* 26
Graf 2. Radikalni binarni tenzor primijenjen na član (Guillaume) 39
Graf 3. Radikalni binarni tenzor primijenjen na član (Moignet) 40
Graf 4. Ekstenzitet određenog člana (Condillac) 46
Graf 5. Ekstenzitet od neodređenog do nultog člana (Doquin de Saint Preux 2008: 58) 49
Graf 6. Radikalni binarni tenzor primijenjen na hrvatski jezik 64
Graf 7. Klasifikacija grešaka ukupno u objema fazama istraživanja 153
Graf 8. Klasifikacija grešaka semantički neprimjerenog člana 154
Graf 9. Klasifikacija grešaka izostavljenog člana 155

POPIS SLIKA

Slika 1. Aktivnost iz udžbenika *Le français… c'est formidable! 1* (2006: 22), « *Qu'est-ce que c'est* » ? 125
Slika 2. Primjer slikovnog zadatka iz prve faze istraživanja 150

POPIS TABLICA

Tablica 1. Razlike između tradicionalne i konstruktivističke učionice 89
Tablica 2. *Prikaz deskriptivnih podataka za prvo i drugo pilot-istraživanje za predtestiranje i posttestiranje*..... 143
Tablica 3. *Zavisni t-test: razlike u ukupnom rezultatu između predtestiranja i posttestiranja* .. 155
Tablica 4. *Nezavisni t-test: razlike između učenika i studenata na predtestiranju i posttestiranju* 156
Tablica 5. *Nezavisni t-test: razlike između studenata druge godine preddiplomskog studija i studenata prve godine diplomskog studija na predtestiranju i posttestiranju*..... 156
Tablica 6. *Nezavisni t-test: razlike između početnika i nastavljača francuskog jezika na predtestiranju i posttestiranju*..... 157
Tablica 7. *Nezavisni t-test: razlike između učenika II. jezične gimnazije i učenika Turističko-ugostiteljske škole na predtestiranju i posttestiranju*..... 157
Tablica 8. *Jednosmjerna ANOVA: razlike u ukupnom rezultatu posttestiranja i predtestiranja s obzirom na poznavanje različitog broja jezika*..... 158

ŽIVOTOPIS

Maja Pivčević (dj. Kuzmanić) rođena je 13. rujna 1986. godine u Splitu gdje pohađa osnovnu (1993-2001) i srednju školu (2001-2005). Na Sveučilištu u Zadru završava preddiplomski (2008) i diplomski studij (2010) te stječe zvanje magistre edukacije francuskog jezika i književnosti i magistre suvremene talijanske filologije. Na istom sveučilištu upisuje poslijediplomski doktorski studij *Humanističke znanosti* (2010).

Dvije godine radi u srednjoj školi u Splitu kao profesorica talijanskog i francuskog jezika (2011-2012), a od veljače 2013. godine radi kao asistentica na Odjelu za francuske i frankofonske studije Sveučilišta u Zadru gdje izvodi nastavu iz kolegija Glotodidaktika, Metodika nastave francuskog jezika, Psihosistematika jezika te Član u francuskom jeziku.

Sudjelovala je na više međunarodnih znanstvenih skupova i autorica je više znanstvenih radova. Dobitnica je dviju stipendija Vlade Republike Francuske te jedne potpore putem Erasmus programa (individualna mobilnost osoblja Sveučilišta u Zadru) uz pomoć kojih se tri puta stručno usavršavala u Francuskoj (na Sveučilištu Sorbonne (Paris IV) u Parizu (2010) i Sveučilištu u Burgundiji u Dijonu (2012, 2014), gdje je u dva navrata održala pozvana izlaganja). Sudjelovala je i na dva projekta, nekoliko seminara, škola i stručnih skupova (usavršavanje osnovnoškolskih, srednjoškolskih i visokoškolskih nastavnika) u Hrvatskoj.

Član je Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku (HDPL), Hrvatskog filološkog društva, Hrvatske udruge stipendista francuske Vlade te Hrvatsko-francuske udruge „Alliance française de Split“. Uz hrvatski, aktivno se služi francuskim, talijanskim i engleskim jezikom, a pasivno španjolskim. Područja njezina znanstvena interesa su glotodidaktika, metodika nastave francuskog jezika, psiholingvistika, kontrastivna lingvistika.

POPIS RADOVA

- Pivčević, M., 2019, „Commutazione del codice nella *Cronaca del nostro Piccolo paese* di Miljenko Smoje", u Jusup, A. (ur.), *Letteratura, arte, cultura tra le due sponde dell'Adriatico*. (u objavi)
- Pivčević, M., 2018, „Iskustva lektora stažista u nastavi francuskog jezika na Sveučilištu u Zadru", Gudurić, S., Radić-Bojanić, B. (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VII/1*, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 493-503.
- Kuzmanić (Pivčević), M., Frleta, T., 2013, „Articles en croate: fait de langage ou fait de style?" u Pavelin Lešić, B. (ur.), *Francontraste: l'affectivité et la subjectivité dans le langage*, Mons: CIPA, str. 153-161.
- Kuzmanić (Pivčević), M., 2012, „The Acquisition of French Articles by Croatian speakers: the Role of the Language *in esse*", sažetak, *New perspectives on crosslinguistic influence in language learning*, 15-17 November, 2012, Zadar, Croatia, str. 44-45.