

Историјат фонетске корекције у настави француског језика као страног

Бранко Ракић



Едиција

Монографије – Језик

Издавач

Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Студентски трг 3

11000 Београд

За издавача

Проф. др Ива Драшкић Вићановић

Едицију уређују

Проф. др Биљана Чубровић

Проф. др Рајна Драгићевић

Рецензенти

Проф. др Снежана Гудурић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Наташа Радусин-Бардић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Јелена Бакалуца

Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Проф. др Татјана Шотра

Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Графичка припрема

Предраг Жижовић

Дизајн корица

Срђан Ђурђевић

Тираж

50

Штампа

Birograf comp

ISBN 978-86-6153-805-6

Београд, 2026

Забрањена је свака врста прештампавања и фотокопирања, укључујући ручно или софтверско, неовлашћено копирање и умножавање садржаја или делова садржаја. Сва права задржавају издавач и аутор. Садржај и ставови изнети у овом делу јесу ставови аутора и не одражавају нужно ставове Издавача, стога Издавач не може сносити никакву одговорност према њима.

Историјат фонетске корекције у настави француског језика као страног

Бранко Ракић



Мом сину Андрији

САДРЖАЈ

Предговор — 9

1. ОД ДРЕВНИХ ЦИВИЛИЗАЦИЈА ДО XIX ВЕКА — 13

1.1. Природна метода и древне цивилизације — 13

1.2. Настава латинског језика у средњем веку — 17

1.3. Традиционална метода: од Ренесансе до XIX века — 18

1.4. Учење изговора француског језика у уџбеницима на српском језику од почетка XIX до почетка XX века — 23

2. XX ВЕК — 33

2.1. Реформисање наставе страног језика на крају XIX и почетку XX века — 33

2.2. Допринос фонетичара развоју директне методе — 35

2.3. Директна метода — 53

2.3.1. Употреба техничких средстава у оквиру директне методе — 62

2.3.2. Директна метода и фонетска корекција на нашим просторима — 64

2.4. Од „Војне методе“ ка аудио-оралној методи — 71

2.4.1. Принципи и технике наставног рада коришћени у оквирима аудио-оралне методе — 73

2.4.2. Изговорне вежбе у уџбеницима наших аутора од 1945. до шездесетих година XX века — 79

2.5. Аудио-визуелна глобално-структурална метода (АВГС) — 82

2.5.1. Теоретичари АВГС методе и технике фонетске корекције из претходних периода — 85

2.5.2. Принципи вербо-тоналне методе фонетске корекције — 88

2.5.2.1. Техника прогресивних и регресивних ступњева — 94

2.5.2.2. Техника „оптималних контекста“ — 96

2.5.2.3. Техника нијансираног изговора — 102

2.5.2.4. Техника артикулаторног освешћивања — 102

2.5.3. АВГС метода на нашим просторима — 103

3. КРАЈ XX И ПОЧЕТАК XXI ВЕКА — 113

3.1. Комуникативни приступ — 113

3.1.1. Етапе фонетског корективног рада у оквиру комуникативног приступа — 117

3.1.1.1. Фаза сензибилизације — 118

3.1.1.2. Увежбавање перцепције: вежбе дискриминације и идентификације —	118
3.1.1.3. Увежбавање перцепције (вежбе смештања гласа у најповољније интонативно и гласовно окружење) —	119
3.1.1.4. Увежбавање перцепције (вежбе телесне интеграције) —	120
3.1.1.5. Увежбавање продукције —	120
3.1.1.6. Вежбе повезивања гласа и графије —	122
3.1.1.7. Примери фонетског корективног рада у француским уџбеницима из позног комуникативног периода —	123
3.2. Комуникативни приступ на нашим просторима —	131
3.3. Акциони приступ —	137
3.4. Акциони приступ на нашим просторима —	156
4. ЗАКЉУЧАК —	159
Индекс аутора —	163
Литература —	166
Српско-хрватски уџбеници —	170
Француски уџбеници —	172
Ситографија —	173
Анекси —	175

Предговор

У овом делу настојаћемо да, кроз хронолошко представљање и опис развоја општих карактеристика и темељних принципа различитих метода¹ коришћених кроз историју у настави страних језика уопште, а посебно француског, представимо и анализирамо особености, као и предности и евентуалне недостатке стратегија и техника које су у оквиру наведених метода коришћене у процесу фонетске корекције, то јест рада на постизању коректног изговора гласова страног језика и на овладавању његовим прозодијским особеностима (акценат, ритам и интонација), што се у савременој литератури подразумева под термином „фонолошка компетенција“.

У дугој историји мешања цивилизација, усвајање изговора страних језика заузимао је засигурно значајно место. Међутим, о томе како су се изговорне особености страних језика преносиле и усвајале у самим почецима њихове наставе могу се изводити само имплицитни закључци. Разлог томе је што постоји веома мали број писаних трагова у којима се могу пронаћи описи правилног изговора гласова неког страног језика. Изговор се учио искључиво слушањем и подражавањем учитељевог изговора. Тако је било све до краја XIX века када је утемељена фонетика, наука о гласовима људског говора, која је почела детаљно да описује начине на који се гласови творе, те да се бави питањима акцента и интонације. Артикулациона фонетика која се бави творбом гласова била је прва грана фонетике која је нашла место у настави страних језика, да би затим у XX веку у методама за њихово учење практичну примену нашло и изучавање прозодије, то јест акцента, ритма и интонације.

У овом историјском приказу који представља значајно проширену и прерађену верзију уводног поглавља у докторској тези „Ritam i intonacija u francuskom jeziku: predlog modela za korigovanje grešaka na polju prozodije francuskog jezika kod srbofonih studenata“ (Rakić, 2014), из које смо преузели и мањи број илустрација, настојаћемо да детаљније опишемо начин на који

¹ У значењу скупа наставних поступака и техника, метода као „општи, преовлађујући концепт наставе у одређеном историјском периоду“ (Дурбаба, 2011: 12). Термин „метода“ у дидактици француског језика као страног је вишезначан, па, како наводи Брајовић (2021: 15–17), поред наведеног може још да има и значење појединачног наставног поступка (*procédé*), али и дидактичког материјала, то јест уџбеничког комплекта (уџбеник, вежбања, приручник за професоре, пратећи звучни и видео записи). У поглављу 2.3. детаљније говоримо о методи у значењу „појединачног наставног поступка“.

су, у различитим историјским раздобљима, различите методе, од природног до акционог приступа, приступале и приступају и данас, питању изговора страног језика. Рад на изговорној компетенцији имао је веома запажено место у оквирима директне, аудио-оралне и АВГС методе (аудио-визуелна глобално-структурална метода) у којој, први пут, централно место заузима рад на усвајању ритма и интонативних образаца страног језика који, према Губерини, „олакшавају овладавање изговором гласова“ (Guberina in Champagne-Muzar-Bourdages: 1998: 10), док ће у почетној фази комуникативног приступа рад на стицању изговорне компетенције готово пасти у запећак, да би у његовој каснијој фази поново добио значајно место које заузима и данас у оквирима акционог приступа. Ово не значи да се између различитих метода могу повући јасне границе, јер су се методе прожимале кроз читаву историју, прихватајући позитивно наслеђе својих претходника и нудећи решења за њихове недостатке. Самим тим, намеће се закључак да је у настави страних језика уопште, а у подучавању изговора страних језика посебно, данас најоптималнији приступ који подразумева комбиновање у пракси доказаних и проверених концепата, стратегија, техника и поступака, наслеђених из свих историјских периода.

Према нашим сазнањима, домаћи аутори бавили су се фонетиком и фонологијом француског језика, то јест описом артикулације гласова и прозодијских карактеристика француског језика у уџбеницима (Драшковић, 1966; Гудурић, 2009), затим упоредним истраживањима француског и српског гласовног система, и у оквиру тога проблемом перцепције и продукције француских оралних и назалних самогласника међу говорницима нашег језика (Gudurić, 1997; Гудурић, 2000; Šotra, 2006; Gudurić, 2009; Ignjatović, 2019; Rakić, 2025), као и упоредним истраживањима акценатских и интонативних карактеристика српског и француског језика (Гудурић, 2001; Šotra, 2006; Rakić, 2014; Rakić, 2016; Radusin-Bardić, 2019; Rakić, 2020), истраживањима осталих супрасегменталних феномена карактеристичних за француски језик, као што су везивање и уланчавање (Radin-Bardić, 2024) и могућностима примене њихових резултата у настави са србофоним ученицима. Поред тога, у својим истраживањима, домаћи аутори бавили су се и тенденцијама у раду на фонолошкој компетенцији француског језика уопште (Брајовић, 2021) и у савременим уџбеницима француских аутора (Radin-Bardić, 2019; Ракић, 2020; Radusin-Bardić, 2021; Ракић, 2021).

С друге стране, када је у питању историјат рада на изговорној компетенцији француског језика у уџбеницима француских аутора, овим питањем нико се од наших аутора до сада није посебно бавио, док су о месту фонетске корекције у уџбеницима француског језика наших аутора у кратким и спорадичним освртима говориле П. Половина (Polovina, 1964) и Б. Стикић (2012, 2016) у ширем контексту својих истраживања.

Имајући у виду све што смо навели, настојали смо да, кроз свеобухватан хронолошки преглед и упоредну анализу уџбеника француских и наших аутора заснованих на принципима различитих метода, укажемо на недостатке, али и предности техника које су кроз историју коришћени у раду на изговорној компетенцији француског језика, да прикажемо преглед токова у савременој фонетској корекцији и да студентима и професорима француског језика којима је овај рад превасходно и намењен пружимо одређени увид у то како би могли да изгледају најподеснији начини рада на фонолошкој компетенцији француског језика са нашим ученицима. Овај преглед илустроваћемо и употпунити и сопственим примерима вежбања која дајемо у анексу књиге, а у којима смо на основу резултата истраживања наших и француских аутора, али и сопствених истраживања и сопственог искустава у раду са нашим студентима настојали да комбинујемо различите методе фонетске корекције, као и стратегије у којима је у центру пажње сâм ученик, њему специфичне тешкоће у изговору и специфичне вежбе којима би те тешкоће могао да превазиђе, као и његов рад на самоевалуацији и самокорекцији.

Аутор

Од древних цивилизација до XIX века

1.1. Природна метода и древне цивилизације

У древним цивилизацијама Месопотамије и Египта, а затим и у античкој Грчкој и у старом Риму, страни језик учио се у непосредном контакту са његовим изворним говорницима, и то у практичне сврхе, а за овакав вид учења страних језика још од XVII века користи се назив „природна метода“ (Puren, 1988: 34).

Прва писана сведочанства о учењу страних језика потичу из трећег миленијума п.н.е. (Germain, 2001: 7), када је Акадско царство (подручје Месопотамције) покорило стари Сумер, који се простирао на простору данашњег јужног Ирака. Акадијци су, затим, почели да уче сумерски језик, у непосредном контакту са његовим изворним говорницима, као што дете учи матерњи језик, потпуним „урањањем“ у језичко окружење. Овакав принцип учења у дидактици познат је под називом „le principe immersif“ (фр.), „language immersion“ (енг.). Такав вид учења страних језика представља једну од најдуготечнијих метода јер се и данас користи у учењу страних језика, изван институционалних оквира.

Почетке изучавања изговора страних језика такође можемо сместити у наведено раздобље од пре 5000 година, из којег је до данас сачуван сумерско-акадски речник. У овом речнику, уз списак идеограма налазе се две колоне. У првој се налазе фонетски знакови који заправо представљају упутство за изговор датог појма на сумерском, а у другој изговор еквивалентног појма на акадијском језику (Germain, 2001: 23).

Када су у питању стари Египћани, ни њима, као ни Акадијцима, није било страно да уче језике других народа. Занимљива је чињеница да су, када би освојили неку нову територију, Египћани учили језик народа који би поробили, по свему судећи из безбедносних разлога (Germain, 2001: 33). До сада нису пронађени записи о томе на који начин су се тачно страни језици учили у старом Египту, а сачувани материјални трагови иду у прилог закључку да у

египатским школама у којима су образовани писари није било организованог учења страних језика (Germain, 2001: 35).

Посредна сведочанства о начину на који су странци учили египатски језик представљају натписи са надгробних споменика владара Елефантине, острва на Нилу које је чинило природну границу између Египта и древне Нубије на југу (данашња територија Судана). Најстарији од ових натписа потиче с краја трећег миленијума п.н.е, и један је од најранијих материјалних доказа који сведоче о постојању преводилачког занимања. Наиме, владари Елефантине, за које се претпоставља да су били мелези (Kurz, 1985: 213), то јест да су делом били нубијског порекла, имали су звање „главног тумача“, живели су у двојезичној средини, па су египатски језик од малих ногу највероватније усвајали природним путем, у непосредном контакту са његовим изворним говорницима.

Примери описа учења страног језика природним путем у старом Египту могу се наћи и у списима старогрчког историчара Херодота (око 480. п.н.е. – око 425 п.н.е.).

У делу „Херодотова историја“, у другој књизи посвећеној старом Египту, може се, тако, прочитати приповест о Псаметиху кога су Асирци поставили за намесника једног дела Египта. Псаметих је потом одлучио да освоји читав Египат и да се уздигне до фараонског достојанства у чему је и успео захваљујући савезништву са грчким најамницима. Када је постао фараон, Псаметих I (663. п.н.е. – 609. п.н.е.) је:

Јонцима и Карцима, који су му учинили услуге, дао да се населе на земљишту које се налазило са обе стране Нила [...]. Дао им је, дакле, то земљиште, а испунио је и све остало што им је обећао. Поверио им је чак и египатску децу да их ови науче хеленски језик, и од ове деце, која су тада код њих научила хеленски језик, потичу садашњи тумачи у Египту. (Херодот, 1988: 87).

Када је у питању стара Грчка, у њој учење страних језика скоро да није ни постојало, будући да су стари Грци сматрали да су им и језик и култура далеко изнад свих осталих, због чега су стране језике једноставно одбијали да уче. Међутим, да би могли да читају класична дела, међу којима је најпознатија „Илијада и Одисеја“ коју је Хомер написао између 850. и 750. године п.н.е, класичним грчким језиком који није имао превише сличности са грчким дијалектима у употреби у V веку п.н.е, ђаци су у старој Грчкој морали да уче класични грчки који је представљао књижевну норму. Имајући у виду да су филозофи који су се у хеленистичком периоду (од краја 4. до 2. века п.н.е.) бавили изучавањем класичног грчког језика на прво место стављали важност тачног изговора његових гласова (Robins, 1967: 16), можемо претпоставити да

је и у школама велика пажња посвећивана овладавању правилним изговором класичног грчког језика. Будући да до данас нису пронађени готово никакви писани трагови у којима би се говорило о упутствима како је одређене гласове требало изговарати, ђаци су изговор гласова највероватније учили тако што су их понављали за учитељем.

И у случају учења класичног грчког у античкој Грчкој, и касније, у случају учења грчког као престижног страног језика у доба старог Рима, овладавање писањем и читањем страног језика био је основни циљ, па је учење изговора заправо било у сврху учења правила читања и писања и имало је за циљ да ђаци уче којем гласу одговара одређена графема. Као што смо већ рекли, до сада нису пронађена писана објашњења о изговору појединих гласова класичног грчког језика, али су, с друге стране, сачувана одређена сведочанства о његовим прозодијским особеностима, то јест о карактеристикама његовог акцентског система. Тако је, на пример, Аристофан из Византиона, у II веку п.н.е, осмислио посебан начин бележења акцената како би странци лакше савладали систем тонова класичног грчког језика (Kelly, 1969: 82).

У старом Риму, култура, наука, филозофија и уметност античке Грчке имале су огроман утицај на развој римске цивилизације. Самим тим, подразумевало се да образовани и истакнути чланови римског друштва познају грчку културу и говоре грчки језик. Попут Акадијаца и старих Египћана који су учили језике народа које су покоравали, и Римљани су, од III века п.н.е, почели да уче језик својих нових, грчких поданика, да би институционализована настава грчког у двојезичним грчко-латинским школама у Риму била установљена већ у II веку п.н.е.

Грчки као страни језик у старом Риму учио се најпре природном методом: деца угледних Римљана од најранијег доба била су изложена грчком језику на којем су са њима разговарали учени робови и слуге грчког порекла. Деца су, потом, у основним школама, у доби од 7. до 11. године, учила да читају и пишу најпре грчки, а затим и латински језик, а затим би од 11. до 15. године похађала наставу код учитеља „grammaticus“-а који их је подучавао грчкој и латинској граматици. Деца су, од малих ногу, слушала и подражавањем учила грчки, па се вероватно због тога нико није бавио писањем упутстава за правилан изговор грчких гласова. С друге стране, до данас је сачуван изванредан број приручника за учење грчког језика с почетка III века познатих под називом „Hermeneumata“² (Germain, 2001: 44), на чијим се почетним странама налазио грчко-латински речник са називима божанстава, поврћа, риба, птица, као и са поморским и медицинским појмовима. После речника би долазили краћи текстови, попут Езопових басни, сажетих митолошких и историјских приповести. Ови текстови исписивани су у два паралелна ступца од којих је један био на латинском, док

2 Реч *hermeneumata* значи превод, тумачење.

је други представљао његов превод на грчки. На крају уџбеника налазио се конверзацијски приручник са темама из свакодневног живота, обрађеним у дијалошкој форми. Иако су овакви уџбеници сачувани, није познато на који начин су их ђаци тачно користили у току учења грчког језика, а све што се зна је да су басне и текстове класичних аутора преводили, реч по реч, са грчког на латински и са латинског на грчки језик (Germain, 2001: 45).

Позната је метода којом су се римски учитељи служили када су подучавали децу читању и писању, и то најпре грчког, а потом латинског језика. Наиме, учитељ би најпре ишчитавао деци појединачна слова алфабета, и то редом од А до Х, јер су слова Y и Z коришћена само при транскрибовању грчких имена, а затим уназад од Х до А. Затим би са ђацима увежбавао читање слова у паровима (АХ, ВУ, итд.), потом слогова, изолованих речи, кратких реченица од једног или два стиха, и моралних максима, да би на крају пажњу посвећивао увежбавању читања читавих текстова (Germain, 2001: 45).

Када су у питању древне цивилизације, могли бисмо закључити да је за све њих заједничко да је у учењу страних језика највероватније и најчешће примењивана природна метода, то јест да се језик учио у непосредном контакту са његовим изворним говорницима, те да, изузимајући стари Рим, није било организованог и институционализованог учења страних језика у школама³. За природну методу карактеристично је да почива на моделу усвајања матерњег језика и да прибегава искључиво усменом језику, па онај који учи страни језик његов гласовни систем усваја спонтано и директно. Учитељ, то јест изворни говорник страног језика, у комуникацији са учеником користи се само својим матерњим језиком, па се учење страног језика темељи на имитативном приступу, дакле на подражавању и понављању, што је случај и када дете усваја матерњи језик. Непрестаним понављањем и подражавањем модела, ученик усваја најпре гласове у низовима (слоговима), затим интонативне обрасце, акценат и ритам, а затим и коректан изговор речи и дужих целина. За разлику од каснијих метода за учење страних језика, изворни говорник страног језика који је путем природне методе ученика упућивао у страни језик, није нужно био наставник по занимању, и није морао да располаже теоријским знањима из граматике или фонологије свог матерњег језика. Природну методу Бес сматра потврдом хипотезе да људи на свет долазе са оним што одређени лингвисти називају „урођеним механизмом за стицање језика“ („language acquisition device“) (Besse, 1985: 25), а Чомски „урођеном језичком способношћу“ („innéisme“). Према њима, овај механизам нам омогућава да „без обзира на расу, пол, место рођења, па чак и године, усвојимо било који језик на свету, под једним јединим

3 У старој Грчкој, старом Риму, па и касније кроз читав средњи век, школовање се после основних вршило у вишим школама у којима је изучавано седам слободних вештина (лат. *septem artes liberales*): граматика, реторика, дијалектика, аритметика, геометрија, астрономија и музика.

условом да будемо приморани да на датом језику непрестано комуницирамо са онима који га говоре.“⁴ (Besse, 1985: 25).

1.2. Настава латинског језика у средњем веку

Средњим веком се, у историографији, назива период који отпочиње падом Западног римског царства 4. септембра 476. године н.е. и траје све до XV века. На самом почетку овог раздобља, у V веку, латински језик којим се говорило на територији Римског царства, био је издиференциран у две варијанте: с једне стране ту је класични, књижевни латински, латински учених људи, а с друге, говорни латински, такозвани „вулгарни“ латински којим је говорио обичан народ. У периоду од V до IX века, образовање се стицало у манастирима у којима су калуђери предавали на латинском језику, и то латинску граматику коју је у IV веку приредио граматичар Донат, и у којима су деца читала и напамет учила дела римских писаца попут Хорација, Цицерона, Овидија, Вергилија и др. (Riché, 1979: 25). Између књижевног латинског на којем су деца стицала образовање и „вулгарног“ латинског којим су свакодневно говориле широке народне масе на некадашњим територијама Римског царства јаз се све више продубљивао, а из „вулгарног“ латинског постепено су се, до отприлике IX века, развили романски језици. Почетак предавања латинског као страног језика могли бисмо сместити у VII век када су, на територијама које нису биле унутар некадашњег Римског царства, као што је то био случај са Ирском, калуђери морали да уче латински, језик Цркве, како би могли да држе богослужења и читају Свето писмо. Када је у питању територија данашње Француске, предавање латинског као страног језика почело је нешто касније, у IX веку, до када се старофранцуски издиференцирао као засебан језик о чему сведоче „Стразбуршке заклетве“ из 842. године, које су прочитане на романском и германском језику, а којим су унуци Карла Великог, Карло Ћелави и Лудвиг Немачки закључили савезништво против сопственог брата Лотара I.

Током читавог средњег века, латински језик био је језик Цркве, језик којим су се служили и међусобно комуницирали црквени великодостојници, државници, дипломате, филозофи и образовани људи. Самим тим, и пошто се латински још увек могао сматрати живим језиком, у средишту наставе латинског био је задатак да ђаци науче да се довољно добро служе и говорним и писаним латинским језиком. Настава латинског језика заснивала се на учењу читања и писања, којем су учитељи приступали на исти начин на који су то чинили учитељи у старом Риму, па је и у средњем веку, тежиште у настави страног језика било на овладавању писаним језиком. Када би овладали правилима читања и писања, ђаци би напамет учили спискове речи и многобројне сентенце, као и дијалоге из свакодневног живота.

4 Уколико то у раду није другачије назначено, сви преводи су ауторови.

Када је у питању учење коректног изговора, оно се, по свему судећи, сводило на учење читања, на савладавање везе између гласа и графеме, те на просто слушање и подражавање учитељевог изговора, без детаљнијег залажења у начине на које се поједини гласови страног језика творе и коректно изговарају.

На размеђу Средњег века и Ренесансе, у XV и почетком XVI века, када су национални језици у Европи почели да потискују латински и као средство комуникације и као језик на којем се састављају званични документи, оваква традиционална настава латинског језика послужила је као модел за организовање наставе живих страних језика из које ће произаћи метода која је у методици наставе страних језика позната под називом „традиционална метода“.

1.3. Традиционална метода: од Ренесансе до XIX века

Током периода Ренесансе, у XV и XVI веку, долази до коначног уобличавања и афирмације националних језика, то јест француског, енглеског, немачког, италијанског, шпанског и португалског, а у овом раздобљу објављене су и прве граматике и речници „нових“ језика, које означавају почетак утврђивања њихове језичке норме. У случају француског језика, треба напоменути да је Указом из Вилер-Котреа који је краљ Франсоа Први донео 1539. године, француски језик одређен као „званични“ језик краљевине, на којем ће убудуће бити писани сви закони и судске одлуке, као и краљеве одлуке и укази, које су до тада састављане на латинском језику.

Услед тога, латински престаје да буде „универзални“ језик на којем се споразумевају припадници различитих народа, и постепено постаје мртав језик. Ово је за последицу имало велике измене у настави латинског језика која више није имала за циљ да ученике оспособи да га говоре, већ је, како наводи Жермен (Germain, 2001: 8), постала својеврсна „интелектуална гимнастика“.

Период Ренесансе обележен је и значајним замахом трговинских и културних веза између европских земаља и између Европе и осталих континената, због чега се јавила потреба да трговци и уметници науче језике земаља са којима су одржавали пословне, то јест интелектуалне везе, како би могли несметано да их развијају. У школама се организује настава живих страних језика, а професори су се служили истом методом која је коришћена и у настави латинског током читавог средњег века, из које ће касније, то јест у XVIII веку, проистећи и преводна традиционална метода која је коришћена све до XX века (Germain, 2001: 101).

Ова метода заснива се заправо на принципима на којима је почивала настава грчког језика у доба старог Рима, па озбиљнијег рада на стицању, како бисмо данас рекли, „фонолошке компетенције“, то јест на увежбавању коректног изговора гласова страног језика и усвајању његовог акценатског система

готово да није ни било. Као и у ранијим приступима, ученици би слушали како одређене речи изговара наставник и затим би их за њим понављали.

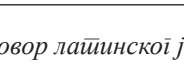
С друге стране, током Ренесансе, бројни аутори почињу да објављују и приручнике за стицање практичног знања неког страног језика, а који су често били намењени трговцима. Први такав двојезични, француско-енглески, приручник приредио је 1483. године Виљем Какстон (Germain, 2001: 58), са следећим поднасловом: „Tres bonne doctrine pour apprendre briefment fransoys et engloys – Right good lernyng for to lerne shortly frenssh and englyssh“ („Одлична метода за брзо учење француског и енглеског језика“).

Иако је, у овом раздобљу, у настави страних језика у школама доминирала традиционална метода, било је мислилаца и учених људи који су предлагали и другачије приступе. Тако су енглески хуманиста Роџер Аскам и француски филозоф Мишел де Монтењ у XVI веку, и енглески филозоф Џон Лок у XVII веку, најприкладнијом методом за учење страних језика сматрали природну методу, а чешки хуманиста и педагог Јан Амос Коменски (Comenius на латинском) је, такође у XVII веку, први у историји почео да користи слике као посреднике у процесу учења страних језика.

У XVI веку, веома широку примену у настави латинског језика нашао је приступ који је енглески хуманиста Роџер Аскам (1515–1568) представио у делу „The Schoolmaster“ („Учитељ“), својеврсном приручнику за учење латинског језика. Свој приступ учењу латинског, Аскам је засновао на методи „двоструког превођења“ која се састојала од тога да учитељ укратко објасни о чему се ради у тексту који се обрађује, да га затим усмено преведе на енглески, и да на крају превод текста понавља све док ученици не схвате значење сваке речи у тексту. Ученици би затим превод текста на енглески поново преводили на латински, а тако добијени превод би поредили са изворним текстом на латинском (Miller, 1963: 167). После тога ученици би писали сопствене текстове на латинском, подражавајући велике античке писце. Аскам је сматрао да исту технику рада, дакле понављање за моделом, то јест наставником и његово подражавање, треба примењивати и у раду на усвајању изговора гласова страног језика.

Нешто касније, у XVII веку, техникама учења латинског језика бавио се и Јан Амос Коменски (1592–1670), који је приредио неколико радова из ове области „Janua Linguarum Reserata“ (1631), „Vestibulum“ (1632), „Didactica Magna“ (1638) и „Orbis Sensualium Pictus“ (1658), и кога многи аутори сматрају утемељивачем педагогије, методике наставе уопште, па и методике наставе страних језика. Изговором, и то изговором латинског језика, Коменски се бавио само у делу „Orbis Sensualium Pictus“ у којем је латински алфабет представио у виду илустрованог буквара (слика 1): поред слике одређене животиње, природне појаве или људи налази се кратка реченица на латинском и њено значење на енглеском језику, на пример, *Agnus balat – The Lamb blaiteth (Јајње блеји)*, затим фонетска „транскрипција“ датог гласа (*b èèè*), а која заправо представља

ономатопеју оглашавања одређене животиње, или одређене природне појаве, поред које, на крају, стоје и велике и мале графије латинског алфабета.

(3)			
	<i>Cornix cornicatur,</i> The <i>Crow</i> crieth.	à à	A a
	<i>Agnus balat,</i> The <i>Lamb</i> blaiteth.	b è è è	B b
	<i>Cicada stridet,</i> The <i>Grasshopper</i> chirpeth.	ci ci	C c
	<i>Upupa dicit,</i> The <i>Whoopoo</i> saith.	du du	D d
	<i>Infans ejulat,</i> The <i>Infant</i> crieth.	è è è	E e
	<i>Ventus flat,</i> The <i>Wind</i> bloweth.	fi fi	F f
	<i>Anser gingrit,</i> The <i>Goose</i> gagleth.	ga ga	G g
	<i>Os halat,</i> The <i>Mouth</i> breatheth out.	hà'h hà'h	H h
	<i>Mus mintrit,</i> The <i>Mouse</i> chirpeth.	i i i	I i
	<i>Anas tetrinnit,</i> The <i>Duck</i> quaketh.	kha, kha	K k
	<i>Lupus ululat,</i> The <i>Wolf</i> howleth.	lu ulu	L
	<i>Ursus murmurat,</i> The <i>Bear</i> grumbleth.	[mum mum-	M m

слика 1. Изговор латинског језика према Коменском (Comenius, 1887: 3).

Током Ренесансе и у XVII веку, у појединим практичним приручницима за учење страних језика, изговор гласова одређеног страног језика представљен је уз помоћ својеврсне фонетске транскрипције текстова на страном језику. Према Келију (Kelly, 1969: 60–87), у оваквим транскрипцијама, познатим под називом „фигуративни изговор“ (la prononciation figurée), гласови страног језика транскрибовани су заправо на начин на који се дати гласови пишу у матерњем језику ученика. Тако, на пример, у делу „Grammaire angloise“ („Енглеска граматика“) из 1622. године, намењеном Французима који уче

енглески језик, Џорџ Мејсон изговор енглеске реченице „Give me my shoes“ транскрибује примењујући правила писања и читања француског језика „Guive mi mei chous“ (Mason in Kelly, 1969: 77).

Овакву транскрипцију понекад су пратила и не баш детаљна упутства о начину на који се дати гласови страног језика творе. Тако, на пример, енглески лексикограф Котгрејв у делу из 1611. године „A Dictionarie of the French and English Tongues“ („Речник француског и енглеског језика“), говорећи о француском самогласнику [y] који не постоји у фонолошком систему енглеског језика, објашњава читаоцима да се овај глас изговора „кроз звиждук“ (Cotgrave, 1611: 971). Упркос томе, учење изговора латинског и страних језика уопште, и даље се базирало на имитативном и интуитивном приступу: сводило се на слушање и подражавање учитељевог изговора, при чему учитељ ђацима није објашњавао на који начин се одређени гласови артикулишу нити им је давао савете како да увежбају изговор одређеног гласа.

Током XVIII и XIX века, уобличава се традиционална метода, позната још и под називом „класична метода“ (Germain, 2001: 101) будући да је проистекла из методе коришћене у настави класичних језика (грчког и латинског). Традиционална метода заснована је заправо на методолошким принципима на којима је почивала настава латинског језика током Ренесансе.

Како је писани језик, језик књижевности, дуго сматран вреднијим и племенитијим у односу на говорни језик, у оквирима традиционалне методе изговору и акценатским или интонативним особеностима страних језика није посвећивана готово никаква пажња. Пошто је главни циљ наставе било оспособљавање ученика да чита и разуме књижевне текстове, разумевање говорног језика остало је, самим тим, у запећку. У оквирима традиционалне методе, настава се сводила на учење граматичких правила и превођење текстова са матерњег на страни и са страног на матерњи језик. На изговору се радило само онолико колико је било потребно да се постигне главни циљ учења, то јест да ученици савладају алфавет, и да науче да читају и пишу на страном језику. Рад на изговору сводио се, дакле, на понављање речи и реченица преузетих из књижевних текстова, па је „на пољу фонетике, главна брига учитеља била да скрене пажњу на везу између гласа и графеме“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 6).

Средином XIX века, традиционална метода почиње да се користи у школској настави живих страних језика, а овакав приступ учењу језика уопште и савладавању изговора посебно, француске просветне власти званично су препоручиле у упутству из 1840. године: „Што се изговора тиче, наставник ће најпре упознати ученике са правилима изговора, а затим ће их на њега навикавати сталним диктатима, које ће ђаци, потом, учити напамет и декламовати“ (Puren, 1988: 50). Настава је, дакле, почивала на принципу да ђаци слушају, понављају и напамет уче одређене целине.

Међутим, од средине XVIII па кроз читав XIX век, а у контексту све већег процвата индустрије и јачања трговинских веза између европских земаља, одређени број аутора почиње са приређивањем практичних приручника за учење страних језика, чиме обнављају средњовековну традицију објављивања приручника за стицање практичног знања латинског језика и ренесансну традицију приређивања приручника за учење живих страних језика, о којима смо раније већ говорили. Имајући у виду да су ови практични приручници били намењени онима који су желели да проговоре на страном језику, и да се њим служе у свакодневном животу, у њима се правилан изговор гласова страног језика много више обрађује, што представља значајан помак у приступу учењу страних језика. У почетним лекцијама ових приручника веома често се могу наћи описи изговора гласова страног језика, вежбања са одређеним гласовима и такозвани „фигуративни изговор“, који смо већ помињали, а у којем се за приказивање изговора страног језика користе слова француског алфабета и правила читања и писања француског језика. Тако је, на пример, у приручнику из 1878. године „L'anglais sans professeur en cinquante leçons“ („Енглески језик без професора у 50 лекција“) извесног Е. Сандерсона, опште позната дилема Шекспировог Хамлета „To be or not to be, that is the question“, транскрибована на следећи начин: „Tou bî or notte tou bî, thatte ize theu couestcheune“ (Puren, 1988: 69).

Поред ових практичних приручника за учење живих страних језика, значајну новину у домену наставе страних језика представљају и званичне одлуке и препоруке које у другој половини XIX века почињу да издају просветне власти појединих европских земаља, међу којима предњачи Француска. Француске просветне власти у наведеним одлукама истичу да учење страних језика треба да има практичан циљ, то јест да ђаци треба да овладају говорним језиком и правилним изговором гласова страног језика.

Пошто се у њој говори о месту које треба да има рад на изговорној компетенцији, овде бисмо пажњу скренули на препоруку од 29. септембра 1863. године, у којој се каже да је у процесу учења страног језика „неопходан велики број говорних вежби, јер изговор живих страних језика представља највећу тешкоћу у њиховом учењу“ (Puren, 1988: 78). Значајан је и допис од 13. септембра 1890. године, чији аутори велику пажњу посвећују „изговору и акцентовању“, истичући притом и да у самом почетку учења неког страног језика примат треба да има говорни језик и усмено изражавање:

На почетку сваке методе за учење страних језика, треба написати реч: изговор. Метода својим појединостима може да се прилагођава карактеру и доби ученика, па чак и склоностима наставника; али ово прво правило је непроменљиво. Да би ученик научио неки страни језик, најпре мора да се оспособи да изговара гласове тог језика... (Puren, 1988: 78).

1.4. Учење изговора француског језика у уџбеницима на српском језику од почетка XIX до почетка XX века

Имајући у виду положај у којем се Србија налазила после пада под отоманску власт, примери учења француског језика код Срба, пре I и II српског устанка, могу се наћи једино међу Србима који су живели у Војводини и осталим деловима Хабзбуршке монархије. Под културним утицајем Беча, образовани, угледни и имућни Срби почели су у другој половини XVIII века да, поред немачког, уче и француски језик (Polovina, 1964: 8), и то најчешће из уџбеника на немачком језику написаних сходно методама коришћеним у Аустрији и Немачкој (Polovina, 1964: 11).

Први уџбеник за учење француског језика на српском (славеносрпском) језику, представља граматика под називом „Руководство кь французстѣй грамматицѣ“. Ову граматику објавио је 1805. године, на наговор Доситеја Обрадовића (Polovina, 1964: 12), Јоаким Вујић, познати књижевник и оснивач првог српског позоришта. Вујићева граматика заправо представља компилацију и превод две немачке граматике француског језика из различитих епоха (Polovina, 1964: 13–21), чији су аутори били Х. Курас (H. Curas), односно Ј. В. Мајдингер (J. V. Meidinger), један од утемељивача немачке граматичко-преводне методе.

Као што је то био случај и са осталим ауторима уџбеника за учење страних језика из тог раздобља, питању изговора Вујић не посвећује превише места у својој граматичкој. Он се изговором француских гласова бави само на почетку овог уџбеника, и то тако што наводи симболе француског алфабета чији изговор транскрибује славеносрпском ћирилицом, и што излаже правила читања француског језика, транскрибујући ћирилицом изговор одређених графичких комбинација графичких знакова. Тако, на пример, за графичку комбинацију *ai* каже да се изговара као „сербское долгое é“ (Вујић, 1805: 17), наводећи као пример глагол *faire* чији изговор транскрибује као *фѣръ* (фер). У овим правилима читања, приметне су и одређене грешке, јер Вујић (1805: 41) наводи да се глас [R] никада не чита на крају речи, уколико стоји иза самогласника наводећи као пример глаголе *aimer* и *finir* које транскрибује као *еме*, односно *фини*, док правило заправо гласи да се само *-er* на крају речи чита као [e].

Када су у питању гласови који не постоје у гласовном систему српског језика, Вујић не даје баш коректна и јасна објашњења о њиховој творби. У случају полусамогласника *ui*, он наводи да се овај глас изговара као *ви* дајући као пример реч „cuit = кви“ (Вујић, 1805: 19), а када је реч о носним самогласницима, Вујић једноставно каже да се, на пример, графичке комбинације *en* и *et* „изговарају као ан, само мало кроз нос“ (Вујић, 1805: 29). У случају графичких комбинација *eu* и *u*, њихов изговор Вујић покушава да приближи читаоцима тако што их пореди са сличним гласовима из мађарског језика, највероватније због чињенице да су образовани

Срби у Војводини говорили и мађарски језик. Вујић пише да се „eu“ изговара тако што се спојено изговоре *o* и *e*, или као мађарско „двоегласное писмо ö“ (Вујић, 1805: 17), које по изговору и јесте блиско француском самогласнику [ø], наводећи, између осталих, као пример реч *le feu* коју транскрибује као *лое фое*. Што се тиче графије *u*, Вујић (1805: 19) констатује да се она изговара као српско *ы* (и), што је на пола пута од истине, а као један од примера наводи реч *la vertu* коју транскрибује као *ла верџы* (ла верти). Вујићево објашњење је само делом тачно јер, током артикулације француског самогласника [y], врх језика додирује секутиће доње вилице као приликом творбе гласа [i], али су усне притом веома заобљене, а уста затворена као приликом артикулације гласа [u]. Истини за вољу, Вујић одмах затим наводи да се овај глас изговара као мађарско „ü“ (Вујић, 1805: 19), које је по артикулацији заиста блиско француском самогласнику [y].

Вујић се у свом уџбенику не дотиче ни особености француског акцента нити интонације, а иако феномен везивања, који представља једну од карактеристика ритмичког уређења француског језика, не помиње експлицитно, случајеви везивања могу се пронаћи у правилима читања која износи. Тако за слова *t* и *d* Вујић наводи да се на крају речи изговарају као *џ* само у случају да иза њих долази реч која почиње самогласником „tout à la fois (ту тала фoa)“ (Вујић, 1805: 42) и „quand il vous plaira (канџ ти ву плѐра)“ (Вујић, 1805: 26). Слична упутства налазимо и у правилима читања за слова *s* и *x* која се у наведеном положају изговарају као *з* (Вујић, 1805: 42; 44), за слово *r* (Вујић, 1805: 41) и најзад за *g* које се у овом случају чита као *к* (Вујић, 1805: 33). Међутим, Вујић нигде не наводи да ли се везивање са овим гласовима врши у свакој ситуацији, то јест не износи никаква правила везивања.

Након овог уводног дела посвећеног изговору, то јест правилима читања, Вујић се до краја свог уџбеника бавио искључиво правилима француског правописа, граматике и синтаксе.

У раздобљу после I и II српског устанка и стицања извесне аутономије, школство у Србији почиње постепено да се развија. Француски језик почиње најпре да се изучава на Војној школи 1837. године, а као обавезан предмет на Лицеју 1839. године (Polovina, 1964: 27).

Професор француског на београдском Лицеју Алексије Окољски (Polovina, 1964: 28) приређује 1839. године „Француски буквар“ који је користио у настави на Лицеју, тако што га је током читавог првог семестра само читао и преводио (Polovina, 1964: 33), а који је у српским школама коришћен скоро четрдесет година (Polovina, 1964: 63). Окољски тему изговора француског језика обрађује слично Вујићу, дајући на почетку уџбеника правила читања. Тако, на пример, за француски самогласник [y] наводи да се изговара као српско *ы* (и) (Окољски, 1843: 1), а затим каже да се изговара скупљеним устима „као Немецко ü“ (Окољски, 1843: 3) које је по артикулацији заиста блиско

француском [y], као и мађарско *í* са којим га је поредио Вујић. Поређењу са немачким гласовима Окољски прибегава и када говори о изговору графици *ei* и *æi* за које каже да се изговарају „дебело као Немецко *ö*“ (Окољски, 1843: 5) које по изговору и јесте слично француском самогласнику [ø].

У вези са назалним самогласницима, кратко наводи како се која графика назала изговара, па тако, на пример, за графици *en*, *em*, *an*, и *am* каже да се изговарају „као ан носно“ (Окољски, 1843: 6). О појави везивања, као и Вујић, говори у контексту правила читања, па тако, за слово *d*, а изостављајући слово *t* за које важи исто правило, напомиње да се на крају речи пред самогласником изговара као *ī*, дајући као пример *grand homme* који транскрибује као „grant-homme“ (Окољски, 1843: 8). О везивању индиректно говори и у правилима читања за слова *s* и *x* која се на крају речи, а пред самогласником изговарају као *z* (Окољски, 1843: 11; 12) и за слово *p* које се у таквом случају на крају речи изговара „tror-aveugle“ (Окољски, 1843: 10).

У уџбенику „Француска граматика“ из 1844. године, Стојан Јовановић, по истом принципу као и његови претходници, обрађује тему изговора француских гласова, а правила везивања не повезује у целину и не смешта у засебно поглавље већ само нека од њих наводи у попису правила читања (са графикама *d* и *x* на крају речи), иако се из остатка његовог уџбеника у којем је изговор свих француских реченица „транскрибовао“ ћирилицом може закључити да му је било познато да се везивање врши и са гласовима *t*, *s*, *r*, *p* и *g* када се нађу на крају речи, а испред речи која почиње самогласником. Новину у односу на претходне уџбенике представља правилнија терминологија коју користи када говори о гласу *e* (Јовановић, 1844: 5–6), па тако уместо о дугом *e* како га назива Вујић (1805: 17), говори о *ошвореном e* када се пише као *è* и *ê*, односно о *зайвореном e* када се пише као *é*. Другу новину представља упутство у вези са изговором француских назалних самогласника. Док су аутори претходних уџбеника за ове гласове једноставно наводили да се изговарају кроз нос, Јовановић је од професора Машата (Machat, 1836: 9) чијим се уџбеником намењеном немачкој публици надахнуо, једноставно преузео објашњење начина на који се они артикулишу, па је за графици *am*, *en*, *em*, *en* назначио да се изговарају као „ан’г без да се оно г чује“ (Јовановић, 1844: 8). Међутим, ову констатацију није образложио ни продубио коментаром који би био потпуно релевантан да и у српском језику може доћи до назализованих вокалских реализација у случајевима када иза групе *самогласник + н* или *м*, долази неки од гласова *ī*, *ī*, *к*, *б*, *г*, *ī*, *з*, *м*, *с*, *ф*, *ђ*: *Анџелина*, *Бранка*, *анђео*, *бомба*, итд.

Двадесет година касније, професор француског језика на Војној академији и на Великој школи у Београду Шарл Арен објавио је „Француску граматiku за србске гимназије“ у којој питање изговора обрађује скоро на истоветан начин као претходно наведени аутори, али притом готово потпуно

занемарује везивање јер, у правилима читања, спомиње само да се *x* чита као *з* на крају речи испред друге речи која почиње самогласником (Арен, 1864: 12). Међутим, Аренова заслуга је што ипак даје нешто детаљнија упутства у вези са изговором самогласника којих нема у српском, предлажући притом и нове симболе којим транскрибује њихов изговор. Тако, већ у самом почетку за графију *и* наводи:

Ово слово нема равнозначећег у србској азбуци. Да би га изговорити могли, треба округло устне наместити као да би се у изговорити хтело покушавајући ипак *и* изговорити на начин да глас произведе један звук, у коме има нешто и од србскога *и* и од *у*; тако ће онда то бити француско *и*. Ми ћемо га у србском преводу представити једним у над које ћемо ставити мали знак $\checkmark$, као што и Немци чине. Ево га: $\checkmark$. (Арен, 1864: 1).

За изговор графија *еи* и *æи* које су аутори до тада једноставно поредили са мађарским или немачким *ö*, не дајући никаква артикулаторна објашњења, Арен каже:

Ово самогласно сложено нема равнозначећег у србској азбуци. Да би га ипак изговорили треба устне наместити тако као да се *о* изговара а притом изговорити *е*, и на тај ћемо начин добити звук, који од оба производи. Немци представљају овај звук са *о* (означеним једним малим *е*; ми ћемо га и у србском преводу тако изразити. Дакле: feu (fo^e) ватра [...]. (Арен, 1864: 3).

Када су у питању назални самогласници, Арен их транскрибује помоћу знака $\checkmark$ изнад *н* (*bâton* – бато $\checkmark$ Н), наводи да се „у овом случају изговара самогласно које стоји пред *н* или *т* и спроводи се неким носним недоизраженим звуком остављајући језик сасвим на миру [...]“ (Арен, 1864: 4), чиме Арен скреће пажњу на врло важну чињеницу да се језик приликом артикулације назалних самогласника не подиже и не додирује алвеоле горњих секутића јер би у том случају дошло до реализације назалног сугласника [п].

Исте године из штампе је изашао и уџбеник „О изговарању француског језика“ А. Вулића, који заправо представља преглед правила читања и у којем је очигледан утицај Јовановићевог и Ареновог уџбеника.

За разлику од аутора дотадашњих уџбеника, Вулић у самом уводу експлицитно говори о правилу везивања:

Кад се једна реч свршава сагласним а следује просто једно самогласно или друга реч која се почиње са самогласним, сагласно веже се са следећим самогласним н. пр.: *charmant enfant* (шарман танфан – красно

дете), *heureux amour* (еуреу замур – срећна љубав), *chanter et rire* (шанте ре рир – певати и смејати се).“ (Вулић, 1864: 6).

Међутим, ни он не наводи које све графије могу да учествују у везивању нити како ће се оне изговорити, већ као и његови претходници ову тему обрађује касније у попису правила читања одређених графија. Знатно озбиљније замерке могле би се изнети на рачун једног од примера које даје, а реч је о примеру *charmant enfant*. Наиме, у овом примеру не би смело да дође до везивања, јер би се везивањем, од синтагме *charmant enfant*, која означава дечака добила синтагма која означава девојчицу *charmante enfant*. Касније у уџбенику може се видети да је, по свему судећи, знао за правила обавезног и забрањеног везивања имајући у виду да истиче да ће се казати: „*certain auteur* (серте нотеур – неки списатељ). Али неће се казати: *Mon cousin est venu* (мо^н кузене вџу – мој братучед је дошао) [...] јер смисао дозвољава одмор после мо^н кузе^н [...] – казаће се дакле мо^н кузе^н е вџу [...]“. (Вулић, 1864: 10).

Од седамедесетих година па све до краја XIX века (Polovina, 1964: 77), у српским школама коришћен је уџбеник који је заправио био превод са немачког „Нове методе Г. Х. Олендорфа за учење француског језика у школи и ван школе“ (Олендорф, 1875). Као и у већ наведеним уџбеницима, и у о овом се, када је у питању учење изговора, све углавном сводило на представљање правила читања, на непотпуно изношење правила везивања, на штур, а понекад и збуњујућа објашњења како се изговарају француски гласови који не постоје у српском језику.

Исте замерке могу се изнети и на рачун другог уџбеника који је у овом раздобљу коришћен у српским школама, а реч је о уџбенику Владимира Јовановића (1885) „Француска граматика – наука о речима и њиховим облицима“. Међутим, као извесну новину у овом уџбенику треба истаћи чињеницу да Јовановић први у посебном поглављу говори о везивању, наводећи притом са којим се све графијама врши везивање и како се наведене графије у везивању изговарају. Основно правило да је везивање могуће само унутар ритмичке групе, а да је забрањено између различитих група може се препознати у следећем ауторовом запажању:

„Везују се међу собом увек оне речи које и по свом значењу у свези стоје, те би почивка између њих била неприродна док се на против њиховом везом не прави никаква несугласица (*casophonie*) [...]. А не везују се међу собом речи које нису у свези једна с другом, те је и почивка између њих природна [...].“ (Јовановић, 1885: 67).

Упркос томе, Јовановић нигде експлицитно не наводи да је за везивање карактеристично да се графије које се иначе не изговарају на крају речи

изговорају уколико иза њих долази реч која почиње самогласником, и притом за везивање наводи и неодговарајуће примере као што су *cinq heures* или *avec ardeur* (Јовановић, 1885: 66) јер у њима долази до сугласничког уланчавања, а не до везивања, као и примере у којима је везивање заправо забрањено док он тврди супротно: *un soldat anglais* (*ен сол-га-ѿан-іле*); *parfaitement écrit* (*іар-фе-ѿе-ман-ѿе-кри*); *comment avez-vous passé la nuit* (*ко-ман-ѿа-ве-ву ѿа-се ла њи*) (Јовановић, 1885: 68).

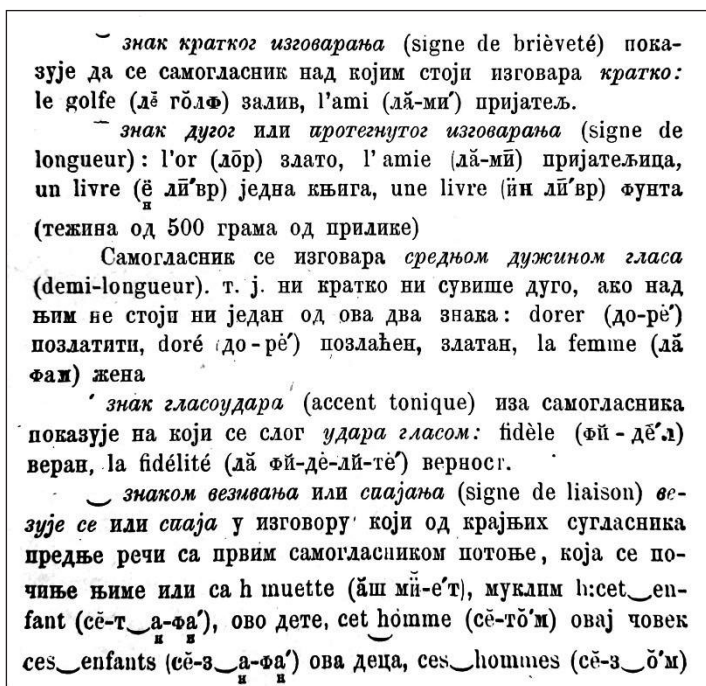
Поред тога, Јовановић се први дотиче и питања места француског акцента и ритмичке организације француског исказа, али ни о томе не говори потпуно тачно и довољно јасно. Наиме, у вези са местом акцента у француском језику, Јовановић (1885: 64) каже да он пада на последњи слог уколико се реч не завршава муклим *e* (*raison*), односно да пада на претпоследњи слог када се реч завршава муклим *e* (*raisonnable*), што представља прилично збуњујући коментар, будући да се акценат у француском језику увек налази на последњем слогу ритмичке групе и будући да се мукло *e* на крају речи ни не изговара, осим у ретким случајевима када се нађе у наглашеном положају, као на пример у заповедном начину *Fais-le !*. У следећој неодовољно јасној опаски коју Јовановић износи у вези са француским акцентом може се назрети да он заправо говори о ритмичкој организацији француског исказа која се заснива на груписању речи у ритмичке групе, при чему су сви слогови лишени акцента у корист последњег слога ритмичке групе: „[...] речи у којих нема нагласака подупиру се у говору на оне у којих има нагласака.“ (Јовановић, 1885: 65).

После уводног дела уџбеника у којем говори о изговору, Јовановић се ове теме више нигде не дотиче, нити било где даје транскрипцију нових и непознатих речи.

Неколико година касније из штампе излази уџбеник Емилијана Берберовића „Главна правила француског изговарања с њиховом применом у граматичким задацима“ (1890) у којем је очигледан утицај Вијеторовог (Wilhelm Viëtor) реформског покрета о којем ћемо детаљније говорити у наредном поглављу, а тај утицај огледа се у поклањању велике пажње изговору, гласовном систему страног језика и усменом језику. Берберовић тако на самом почетку уџбеника даје објашњења свих „знакова изговарања“ (Берберовић, 1890: 5–8), то јест *фигураиивної изіовора* којим се служи до краја уџбеника у транскрибовању изговора.

Берберовић је први међу нашим ауторима који говори о свим паровима отворених и затворених самогласника, па чак и о предњем и задњем *a* које погрешно назива *зайвореним* и *оітвореним* *a*, али његов избор симбола представља значајну потешкоћу за ученике имајућу у виду да је његов уџбеник био намењен почетницима. Наиме, Берберовић (1890: 6–7) за француске гласове [e], [ɛ], [ə], [ø] и [œ] користи исти симбол *e*, али са различитим дијакритичким знацима, а у одређеним случајевима и у италици: тако његов

симбол *è* означава [e], *e* је [ɛ], *ě* је [ə], *ë* означава [ø], а *ë* [œ]. Ако томе додамо да у својој транскрипцији, обележава и место акцента, везивање и забрањено везивање, али и дужину самогласника или њено одсуство (слика 2), намеће се закуљачак да је дешифровање његове транскрипције био приличан изазов за почетнике.



слика 2. Пример симбола које Берберовић користи у фигуративном изговору (Берберовић, 1890: 5)

Берберовић, као и Арен (1864), даје детаљнија објашњења изговора француских самогласника [y] и [œ] / [ø], а у случају графика *ei* и *œi* чак износи законитост која је данас позната као *правило комплементације дистрибуције*, али и изузетак од тог правила када је у питању овај глас, наводећи да ће он бити затворен: „1. кад се на овај глас свршује каква реч: *peu* (пѐ) мало, *bleu* (блѐ) плав [...]; 2. у средини речи пред сугласницима који се изговарају као наше *g*, *th* и *z*: *jeudi* (жѐ-ди') Четвртак, *une émeute* (ѧ-нѐмѐт) побуна, *deuxième* (дѐ-зјѐм) други [...].“ Берберовић (1890: 17). У вези са носним самогласницима, једина новина коју уноси Берберовић јесте та што их бележи тако што испод одређеног оралног самогласника стоји мало слово *n* (слика 2).

Када је у питању везивање, Берберовић га обележава графички симболом *~*, који користи кроз читав уџбеник када се у примерима које наводи јавља

везивање, а у посебном поглављу износи детаљан попис ситуација када везивање треба да се врши:

Између придева за каквоћу и именице: *de bons_enfants*; између члана, броја и именице: *les_hommes*; између предлога и његове допуне: *sans_amis*; између свезе и потоње речи: *mais_il est temps*; између помоћног глагола и партисипа *passé*: *vous_êtes_allés*; између заменице и глагола: *nous_avons des livres*; између споне и другог дела именског прирока: *c'est_un paon*; између глагола и његове допуне: *vous_avez un livre*. (Берберовић, 1890: 99–100).

Као Јовановић (1885), и Берберовић под везивање подводи и оно што заправо представља другу карактеристику француског језика која доприноси континуитету говорног исказа, а реч је о *консонантском уланчавању*, па тако, на пример, каже да се везивање врши: „између придева за каквоћу и именице, а често и обрнуто: *de bons_enfants* добра деца, *un livre_utile* корисна књига [...]“ (Берберовић, 1890: 99), при чему је синтагма *un livre utile* заправо пример консонантског уланчавања. Иако о томе не говори експлицитно, из транскрипције појединих примера може се закључити и да је Берберовић знао да приликом везивања са речима које се завршавају на назални самогласник долази до делимичне деназализације, када се изговара и назални самогласник, а за њим и назални сугласник, што се види и из наредног примера: *un_élève* (^ë_н*н_é-лѐв*) (Берберовић, 1890: 26).

С друге стране, Берберовић говори и о случајевима када до везивања не треба да дође, а одсуство везивања кроз уџбеник графички обележава симболом ||. Међутим, док за везивање каже да до њега долази само ако две суседне речи „стоје у тесној свези међу собом, те се *беззастајања* изговарају једна за другом.“ (Берберовић, 1890: 99), у вези са забрањеним везивањем нигде не износи никакво јасно формулисано правило. Он само даје примере за „најглавније изузетке“ (Берберовић, 1890: 100) из којих се може извући погрешан закључак да се, на пример, у реченици *cet habit || est trop large* (Берберовић, 1890: 101) везивање не врши само стога да би се избегао неспоразум јер би се у случају везивања добила реченица *cet habit t'est trop large*. Оваквом недореченошћу наводи на погрешан закључак да је, у супротном, у реченици у којој не може да дође до неспоразума везивање могуће између именице у функцији субјекта и предиката, то јест између две суседне ритмичке групе што се у потпуности коси са свим правилима. Овај утисак о недоречености аутор поправља на одређеним местима на којима је потпуно јасан, као у случају везника *et* у вези са којим експлицитно каже да се он „никад не везује са првим самогласником потоње речи [...] *Marie a un livre et || une plume*.“ (Берберовић, 1890: 15).

Упркос наведеним недостацима и превише компликованој транскрипцији којом се служи, Берберовићу се мора признати заслуга да је први од наших аутора у свом уџбенику посветио значајну пажњу питању изговора француског језика.

Наредни уџбеник у којем постоје одређене новине у вези са правилима изговора француског језика јесте „Нова систематска граматика француског језика“ Спире Калика (1891). Иако се Калик очигледно инспирисао уџбеницима својих савременика, а посебно Берберовићевим од кога преузима чак и неке примере (*cet habit est trop large*), лични печат даје опису изговора назалних самогласника: „[...] кад положимо на језик писаљку, те изговоримо *an* (ан); ако се писаљка заклати, изговор није правилан, ако остане мирна изговор је правилан.“ (Калик, 1891: 19), чиме заправо упућује на чињеницу да се приликом артикулације назалних самогласника језик не подиже ка непцу. Веома занимљиву опаску износи и у вези са артикулацијом француских самогласника [е] и [ɛ]. Наиме, у вези са изговором отвореног [ɛ], Калик (1891: 11) наводи да се оно изговара као српско *e* у речима *лѐйо* и *бѐло* у којима је *e* под дугосилазним, односно дугоузлазним акцентом, док је француски затворено [е] „краће него отворено и гласи отприлике као српско *e* у речи *лѐгајџе*.“ (Калик, 1891: 12), у којој је *e* под краткосилазним акцентом (*lègaǰje*).

У готово свим наведеним уџбеницима, за које се може рећи да су израђени у потпуности у духу времена, то јест сходно постулатима граматичко-преводне методе, учење изговора потиснуто је у други план. Њихови аутори рад на изговору углавном су сводили на савладавање правила читања, а већина њих најчешће је непрецизно и непотпуно говорила о правилима везивања и о месту француског акцента, док се питања интонације нису ни дотицали. Када су у питању описи артикулације француских гласова, износили су веома кратка, а понекад и збуњујућа објашњења како се изговарају поједини француски гласови који не постоје у српском језику, поредећи, на пример, гласове [œ] / [ø] и [y] са одређеним мађарским или немачким гласовима, што уколико ученици нису говорили наведене језике и није било од неке велике користи.

XX век

2.1. Реформисање наставе страног језика на крају XIX и почетку XX века

Крајем XIX и почетком XX века, теоретичари настоје да утемеље методе за учење страних језика на научним основама, на теоријама лингвистике и психологије, али и на истраживањима новонастале експерименталне фонетике. Бројни аутори износили су различита виђења у вези са реформисањем наставе страних језика и установљавањем нове методе која би била делотворнија од традиционалне методе, а јављају се и наговештаји директне методе која ће у употребу у настави страних језика ући почетком XX века. Један од тадашњих највиђенијих лингвиста, Франсоа Гуен осмислио је 1880. године „методу серија“ у којој је у првом плану рад на усменом језику, а самим тим и на коректном изговору гласова страног језика. У средиште своје методе, Гуен је сместио усмени језик јер „језик до нас допире путем уха, а не ока“ (Gouin, 1880: 93), док се, с друге стране, у школама предност давала оку, то јест књизи. Гуен је сматрао да ће помоћу његове методе ђаци лакше и брже усвојити правилан изговор гласова страног језика јер ће исте речи, па самим тим и исте гласове, морати да понављају неколико пута, што се може видети у примеру из Гуеновог дела „L'art d'enseigner et d'étudier les langues“ („Вештина предавања и учења језика“) (Gouin, 1880: 102–105):

La série de la pompe
Thème 1: La femme se rend à la pompe

<i>„ – La femme prend le seau par l'anse,</i>	<i>prend</i>
<i>la femme lève le seau,</i>	<i>lève</i>
<i>la femme traverse la cuisine</i>	<i>traverse</i>
<i>la femme ouvre la porte</i>	<i>ouvre</i>
<i>la femme franchit le seuil</i>	<i>franchit</i>
<i>la femme sort de la cuisine</i>	<i>sort</i>
<i>la femme se retourne</i>	<i>se retourne</i>
<i>la femme ferme la porte...</i>	<i>ferme</i>

Када је у питању рад на правилном изговору, Гуен сматра да од ђака не треба ни очекивати нити тражити да гласове страног језика изговоре савршено одмах пошто са њима дођу у контакт. Ово виђење Гуен заснива на принципима природне методе учења језика и на процесу усвајања матерњег језика будући и да „мало дете слуша две године пре него што састави реченицу“ (Gouin, 1880: 146). При увежбавању изговора, Гуен препоручује прибегавање простим реченицама јер „дужина реченица треба да буде прилагођена трајању људског даха“ (Gouin, 1880: 94). Такве реченице ученици најпре треба да понове у целости, а затим само глаголе који се у њима налазе.

Током овог раздобља у пракси се преплићу тековине старе традиционалне методе и приступи на којима ће почетком XX века бити заснована директна метода. Овде желимо да истакнемо и да је значајан допринос утемељавању директне методе дало и формирање фонетике као науке која се бави изучавањем гласова људског језика. Овом прекретницом у методици наставе страних језика, то јест преласком са традиционалне на директну методу, изговор страног језика први пут добија место које у настави страних језика и завређује. Из констатације професора Гуриоа (Gourio, 1909: 55) да се за употребу директне методе у настави определио како би ђаке научио бољем изговору, може се закључити да је фонетика умногоме допринела утемељивању директне методе и њеној примени у настави страних језика. О томе недвосмислено сведочи и наредна констатација енглеског фонетичара Хенрија Свита: „Основни постулат данашње филологије је да свако изучавање језика мора да буде засновано на фонетици. Фонетика је наука о звуковима говора, или, са практичне тачке гледишта, вештина изговора. Фонетика је за науку о језику исто што и математика за астрономију и физику.“ (Sweet, 1900: 4).

У овом периоду, присталице директне методе водили су дуге расправе са фонетичарима око тога на који начин треба приступити изговорним тешкоћама страног језика и на који начин би ученике требало подучавати правилном изговору гласова страног језика. Наиме, присталице директне методе залагале су се за „аналитички приступ“ у фонетској корекцији: најважније је да ученици прво савладају правилан изговор различитих гласова, а да тек после тога увежбавају акценатовање и интонативне обрасце страног језика, па тако заговорник директне методе А. Годар каже: „Пошто ученику најпре покаже како се свака реч тачно изговара, професор ће поделити реченицу на њене природне делове, подариће јој ритам. Другим речима, акценту речи додаће акценат реченице.“ (Godart, 1903: 467).

Насупрот њима, фонетичари су предлагали „синтетички приступ“ који се заснива на принципу да ученици најпре треба да се привикну на мелодију страног језика и да усвоје његов акценатски систем и интонативне обрасце. Овакав редослед заправо одговара редоследу усвајања језика природном методом: у процесу учења матерњег језика, дете најпре усваја

његове мелодијске, ритмичке и интонативне обрасце. Та дубока укореееност прозодијских образаца матерњег језика засигурно је и разлог што прикликом учења страног језика ученици највише потешкоћа имају при усвајању његових акценатских и интонативних особености, јер у страни језик несвесно преносе прозодијске карактеристике матерњег.

Одређени број професора констатовао је током наставног процеса да су применом „синтетичког приступа“ постизали много боље резултате. Наиме, после два месеца током којих је у једном разреду користио интегрални усмени приступ, извесни професор енглеског језика Бек (Bec in Puren, 1988: 129) дошао је до закључка да предност над увежбавањем изговора одређених гласова унутар изолованих речи треба дати раду на ритму, што је неколико деценија касније постао један од темљених принципа аудио-визуелне глобално-структуралне методе (АВГС). У процесу фонетске корекције, Бек (Bec in Puren, 1988: 130) је сматрао да треба прибегавати синтетичком приступу који се заснива на принципу да ученици треба да увежбавају коректан изговор одређеног гласа и на примерима реченица које се карактеришу одређеном интонацијом, а не искључиво на појединачним речима.

Док су присталице искуственог приступа сматрали да је довољно да се ученици ослоне на оно што чују и да ће тако усвојити коректан изговор страног језика, фонетичари с почетка XX века оспоравали су такво виђење, сматрајући притом да поред знања страног језика професор треба да располаже и одређеним теоријским знањима из домена фонетике.

2.2. Допринос фонетичара развоју директне методе

Од фонетичара који су допринели утемељивању фонетике као науке и реформисању дотадашње наставе страних језика треба споменути Вилхелма Вијетора (Wilhelm Viëtor), Хенрија Свита (Henry Sweet), опата Руслоа (abbé Rousselot), Данијела Џонса (Daniel Jones), Пола Пасија (Paul Passy) и Теодора Росеа (Théodore Rosset). Први фонетичар који се залагао за темељну реформу дотадашњег приступа настави страних језика у којој је примењивана искључиво традиционална метода био је Вијетор, професор универзитета у Марбургу, у Немачкој. Он је 1882. године објавио памфлет „Der Sprachunterricht muss umkehren“ („Настава страних језика мора се променити из корена“) у којем у први план ставља веома битну улогу коју практична фонетика има у раду на усвајању правилног изговора страних језика.

Енглески фонетичар Свит наводи да се практична фонетика темељи на принципу „саслушај, па онда подражавај“ (Sweet, 1900: 8), и сматра да је познавање особености, као и међусобних сличности и разлика између гласовних система матерњег језика и страног језика који се учи, предуслов за стицање правилног изговора страног језика.

У раду на увежбавању правилног изговора, Свит говори о три фазе. Прва је фаза „изоловања“, која

[...] представља велику помоћ у учењу страних гласова. Професор француског који је научио да, на пример, реч „ennui“ дели на следећи начин (ãã, пуу, ii)⁵, успеће да, чак и ако нема никакво предзнање из фонетике, ученицима боље дочара како наведену реч треба изговорити, уместо да их наводи да је за њим понављају небројено пута. (Sweet, 1900: 7).

Следећа фаза требало би, према Свиту, да буде теоријско и практично разматрање артикулације гласова које је професор у првој фази рада изоловао, и који су ученику већ познати. С тим у вези, Свит истиче да је најважније да ученици увиде разлику која постоји између одређених гласова, на пример између звучног *v* и беззвучног *φ*: „Ако притисне два прста на Адамову јабучицу, ученик ће осетити вибрирање које производи глас *v*, а којег нема приликом творбе гласа *φ*.“ (Sweet, 1900: 7).

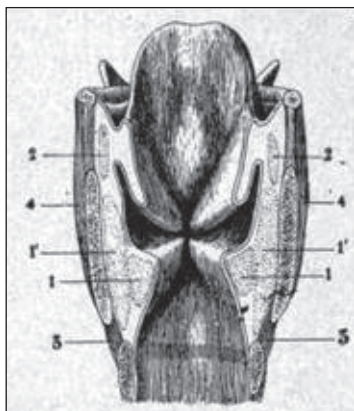
Последња фаза у раду на усвајању коректног изговора гласова страног језика, требало би, према Свиту, да се темељи на приближавању ученику коректног изговора гласова који не постоје у његовом матерњем језику, а путем истицања артикулаторних сличности одређеног проблематичног гласа са гласом који постоји у фонолошком систему учениковог матерњег језика. Ово илуструје примером немачког гласа [x] у речи *loch*, који, да би англофони ученици правилно изговорили, најпре треба да изолују, и затим да инсистирају на прелазном гласу (*off-glide*) који се јавља при помицању органа говорног апарата у неактиван положај после изговора енглеског гласа *k* у речи *lock* (Sweet, 1900: 7).

Свит (Sweet, 1900: 45–46) констатује и да би у стицању изговорне вештине ученицима могле користити и слике на којима су приказани органи говорног апарата и њихови положаји приликом артикулације одређених гласова, као и увећани модели наведених органа, а нарочито гркљана и глотиса.

Свит говори и о употреби нових техничких средстава у настави страних језика, то јест фонографа, али се недвосмислено изјашњава у корист живе речи изворног говорника страног језика, будући да, услед техничке несавршености, први фонографи нису увек могли потпуно верно да репродукују све гласове. С друге стране, сматра да фонограф може и да користити јер „даје општу слику коју производе акценти и интонација.“ (Sweet, 1900: 46).

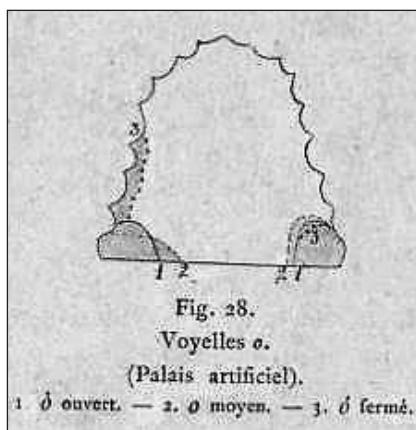
5 У овом примеру, Свит реч „ennui“ транскрибује користећи симболе своје фонетске транскрипције (слика 11), водећи рачуна о наведеној фази „изоловања“, па реч не транскрибује са полувокалом који се у њој јавља, што чини недуго затим истичући значај и корисност употребе фонетске транскрипције у подучавању правилном изговору страног језика, транскрибујући је на следећи начин „ããnuçi“ (Sweet, 1900: 10).

Заговорници практичног и усменог приступа у учењу страних језика били су и француски фонетичари од којих је најпознатији опат Русло, утемељивач експерименталне фонетике и аутор два веома важна дела „Principes de phonétique expérimentale“ („Принципи експерименталне фонетике“) из 1897. године, и „Précis de prononciation française“ („Приручник о француском изговору“) из 1902. године, које је осмислио као практични приручник за „странце који желе да овладају правилним изговором нашег [француског] језика, као и за наше сународнике из унутрашњости који, у случају да нису баш уверени да говоре најбољим француским језиком, желе да се реше својих регионалних „акцената“.“ (Rousselot, 1902: 7). Поред тога, дело „Précis de prononciation française“ оставило је великог трага у фонетици будући да се и у свим данашњим уџбеницима који се баве фонетиком и фонологијом страних језика теме обрађују истим редоследом којим су приказане у Руслоовом делу.



слика 3. Пресек њрклана љрема Руслоу (Rousselot, 1902: 18).

У овом делу, Русло обрађује и тему говорног апарата и органа који улазе у његов састав, затим говори о артикулационим особеностима француских самогласника и сугласника, и све то поткрепљује великим бројем слика на којима су приказани положаји органа говорног апарата током творбе одређеног гласа, као и фотографијама на којима се може видети у каквом се положају налазе усне и колики је степен апертуре уста током творбе датих гласова. До ових података, графичких приказа и фотографија Русло је дошао експерименталним истраживањима у првој лабораторији за експерименталну фонетику на свету коју је основао 1889. године, у оквиру престижног универзитета „Колеж де Франс“ („Collège de France“) у Паризу.



слика 4. Приказ положаја језика током артикулације француског самогласника „о“ (отвореног, средњег и затвореног) према Руслоу (Rousselot, 1902: 40).

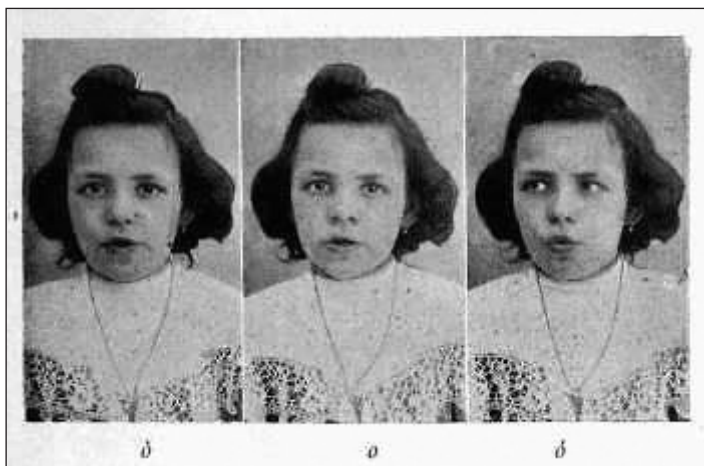
Тако, на пример, артикулацију француског самогласника /o/, то јест фонеме отворено [ɔ] и фонеме затворено [o], којима додаје и средње o, Русло описује помоћу слике на којој је приказан положај језика током творбе наведених самогласника, а на којој тамнији део представља место контакта између језика и непца (слика 4). На овој слици, као уосталом и у читавом делу, Русло употребљава сопствену варијанту фонетског алфабета, у којем ортографским дијакритичким знацима обележава отворене, односно затворене самогласнике. Тако се, на сликама 4 и 5, може видети да помоћу акцента *accent grave* (è) који се, сходно правопису, користи за обележавање отвореног [ɛ], и *accent aigu* (é) који означава затворено [e], Русло означава отворено [ò], односно затворено [ó], иако се, у писаном језику, ови акценти никада не могу наћи на слову o.⁶

Како би ученици имали јасан и потпуни увид у артикулацију појединих гласова, Русло се користи и фотографијама на којима се, на пример, види да ли су усне током артикулације одређеног гласа заобљене или развучене, и да ли су уста више отворена или затворена. Тако је, на слици 5 лево, приказан положај уста приликом артикулације отвореног [ò]⁷ за које Русло наводи неколико примера (*or, fort, encore*, итд.), затим је у средини слика на којој се види положај уста приликом артикулације средњег o које се, како наводи Русло, среће у следећим случајевима *votre, Rivoli, chocolat* (то јест у ненагљешеном слогу), а, на слици десно види се положај усана приликом изговора затвореног [ó]⁸, као на пример у речима *eau, bateau, chapeau*, итд. (Rousselot, 1902: 39).

6 За разлику од француског, у шпанском и италијанском језику o у правопису може имати алценат.

7 Према Русловој транскрипцији.

8 Према Русловој транскрипцији.

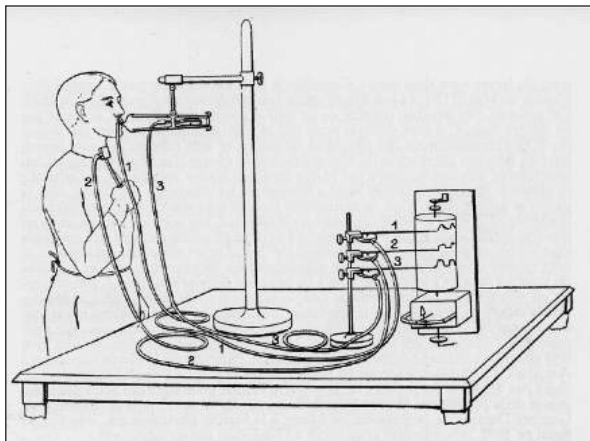


слика 5. Положај усћа приликом изговора отвореної, средњеї и затвореної о према Руслоу (Rousselot, 1902: 39).

Русло говори и о појавама на супрасегменталном нивоу, које се јављају у говорном ланцу, то јест говори и о везивању, и разликује „нормално“ (Rousselot, 1902: 181), односно обавезно везивање и факултативно и забрањено везивање. Русло скреће пажњу и на акустичке феномене који се јављају на акцентованом слогу, као што су трајање, интензитет и музичка висина (фреквенција) самогласника, и у вези са тим напомиње да се „наглашени слог од осталих разликује већом дужином, интензитетом или музичком вишином или свим тим особинама истовремено.“ (Rousselot, 1902: 86), и касније додаје да се акценат у француском језику налази „на последњем звучном слогу, који је најдужи, најјачи и највиши.“ (Rousselot, 1902: 93).

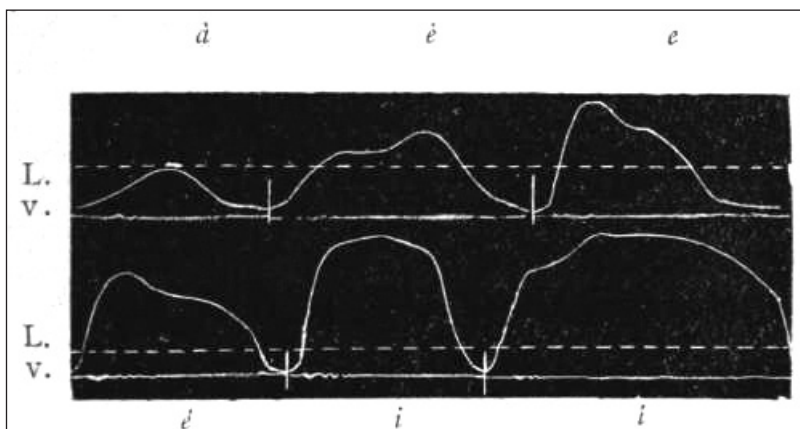
Русло је оставио неизбрисив траг у фонетици као претеча савремених експерименталних истраживања и на пољу артикулације гласова и на пољу интонације. У истраживањима је користио уређај који су осамдесетих година XIX века осмислили лекар и свестрани научник и изумитељ Етјен-Жил Маре (Étienne-Jules Marey) и његов ученик Шарл Розапели (Charles Rosapelly). Мареов и Розапелијев систем за експерименталну анализу артикулације гласова (слика 6) састојао се од три пријемна уређаја од којих је први била гумена цев постављена у ноздрве како би се установило да ли ваздушна струја излази из носа током творбе појединих гласова (означено са 1 на слици 6). Други уређај говорник је држао на гркљану како би се утврдило да ли током артикулације одређеног гласа долази до треперења гласница (означено са 2 на слици 6). Трећи уређај постављан је на уста како би се проверило да ли приликом творбе гласа долази до заобљавања и истурања усана (означено са 3 на слици 6). Ови пријемни уређаји били су повезани са металним добошима у којима су гумене

мембране услед вибрација које би примиле од три наведена уређаја, и саме вибрирале покрећући притом игле које су остављале трагове на нагављеном ваљку (игле су означене бројевима 1, 2 и 3 који указују на који се пријемни уређај резултати записа односе).



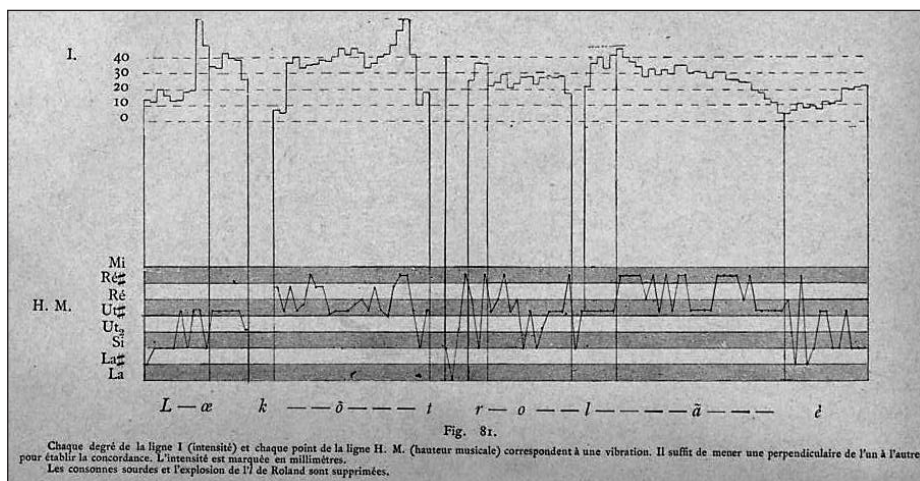
слика 6. *Мареов и Розалинијев уређај за експерименталну анализу артикулације јласова (Marey, 1898: 446).*

За потребе својих истраживања, Русло ће у Мареов уређај унети извесна техничка побољшања и додатке као што су, на пример, пријемни уређај који се постављао између језика и непца како би се установило да ли се језик креће напред или назад и колико се подиже или спушта приликом артикулације одређених гласова.

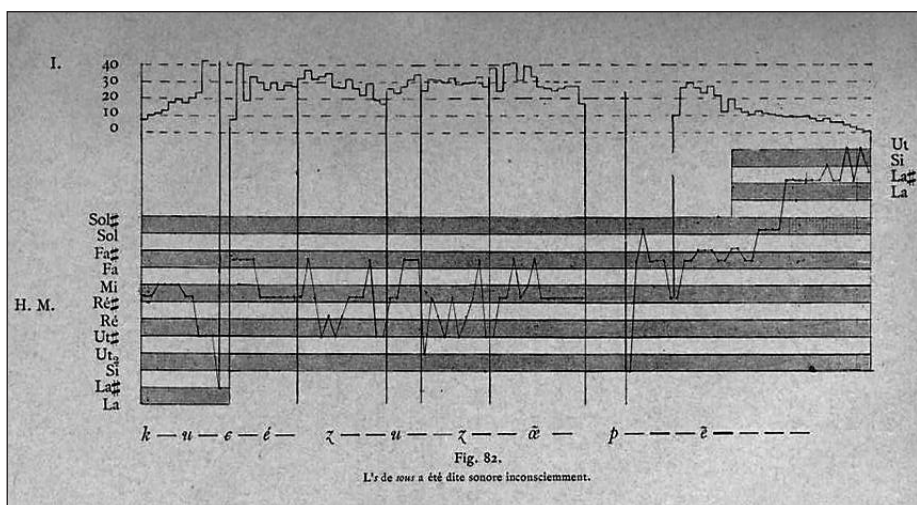


слика 7. Подизање језика приликом тпворбе тпредњих самогласника
тпрема Руслоу (Rousselot, 1902: 31).

На слици 7, приказан је запис који је Русло добио мерењем на изговору предњих самогласника, то јест предњег [a], затвореног [e] (којем према његовој транскрипцији и класификацији самогласника одговарају *é* и средње *e*), отвореног [ɛ] (према његовој траскрипцији *è*) и [i], а на којем ознака *L.* указује на кретање језика приликом артикулације датог гласа, а *v.* на проток ваздушне струје која излази из усне дупље.



слика 8. Кривуља интјензијетјета и фреквенције (*Le comte Roland est*) према Руслоу (Rousselot, 1902: 94).



слика 9. Кривуља интјензијетјета и фреквенције (*couché sous un pin*) према Руслоу (Rousselot, 1902: 95).

Слике 8 и 9 пример су како су изгледали прикази интонативних кривуља добијени помоћу Мареовог добоша, на самом почетку експерименталних фонетских истраживања. На њима су приказани резултати мерења извршених на изговору реченице „Le comte Roland est couché sous un pin“ која представља саставни део сложене реченице „Le comte Roland est couché sous un pin, il a tourné son visage vers l’Espagne“ (Rousselot, 1902: 93), што објашњава чињеницу да интонативна кривуља расте ка крају реченице „Le comte Roland est couché sous un pin“, јер цела реченица заправо није ни завршена. На Руслоовом приказу I означава интензитет, а Н.М. музичку висину (*la hauteur musicale*), то јест, фреквенцију, коју је Русло сместио на својеврсни нотни систем, чије је нивое обележио ознакама за музичке ноте. Тумачећи ове приказе, Русло сугерише да безвучни сугласници нису приказани и да сваки степен на линији I (интензитет) и свака тачка на линији Н.М. (фреквенција) одговарају једној вибрацији гласника, то јест да означавају звучне сугласнике, односно самогласнике.

Овај приручник за усвајање правилног изговора француског језика и за овладавање његовим акценатским и интонативним особеностима, Русло окончава текстовима на којима ученици треба да увежбавају читање, у чему треба да им помогне Руслоова транскрипција датог текста у којој су означена и везивања.

LA CIGALE ET LA FOURMI	<i>la sigal e la furmi</i>
La Cigale ayant chanté Tout l’été, Se trouva fort dépourvue Quand la bise fut venue. Pas un seul petit morceau De mouche ou de vermisseau. Elle alla crier famine Chez la fourmi sa voisine, La priant de lui prêter Quelque grain pour subsister Jusqu’à la saison nouvelle. Je vous paierai, lui dit-elle, Avant l’août, foi d’animal,	<i>la sigal eyā ēātē</i> <i>tu l’été,</i> <i>sæ truva fôr dēpurvū</i> <i>kā la bizæ fu vœnū,</i> <i>pāz æ sæl pati morsō</i> <i>dæ muæ u dæ vœrmisō.</i> <i>el ala kriyē famin</i> <i>ēd la furmī sa vwæzin,</i> <i>la priyā dæ lœvi prētē</i> <i>kelkæ grē pœr subzistē</i> <i>juska la sæzō nuvelæ.</i> <i>jæ vu pœre, lœvi dit elæ,</i> <i>avā l’ū, fwa d animal,</i>

слика 10. Пример шекстиа (одломак из Лафонтиенове басне Цврчак и мрав) за вежбање читања, са Руслоовом транскрипцијом (Rousselot, 1902: 196–197).

Као што смо већ напоменули, Русло се у овом делу користио сопственом верзијом фонетске транскрипције, у којој ортографски дијакритички знаци (акценти) указују на отворен или затворен самогласник, па тако, као што се може видети на слици 10, *accent grave* (‘) означава отворен, а *accent aigu* (’) затворен самогласник.

Занимљива је и чињеница да, симбол [œ] који се данас користи искључиво за транскрипцију отвореног самогласника *eu* као у речи *malheur* [malœ:R], Русло употребљава, како за наведени самогласник, тако и за немо *e*. Тако реч *veni* која се, сходно међународном фонетском алфabetу данас транскрибује [vəny], Русло транскрибује *væni* као да се и у њој налази самогласник *eu*, што се може објаснити артикулаторном сличношћу ова два самогласника, с обзиром на то да се и један и други карактеришу заобљеношћу усана и отвореношћу уста.

Као још једног фонетичара који је учествовао у стварању симбола фонетске транскрипције у исто време када и Русло, свакако би требало поменути Хенрија Свита који је 1900. године у делу „The Practical study of Languages, A guide for teachers and learners“ („Практично учење језика, водич за учитеље и ученике“), изнео своје предлоге симбола фонетске транскрипције (слика 11).

PHONETIC SYMBOLS	
Phonetic writing enclosed in (). Length marked by doubling, strong stress by ('), medium by (:), and weak by (-) before the syllable.	
a as in 'cut;' also short of (aa).	j = front stop voice.
aa „ 'father.'	k = deep Arabic k.
a „ French 'pâte.'	l̥ = Welsh ll.
ā „ French 'sans.'	ñ as in Italian 'ogni.'
ä „ 'bird.'	o „ French 'eau;' also = (o).
æ „ 'man.'	o „ German 'stock;' also 'not.'
c = front stop.	ō „ French 'son.'
ç as in German 'ich.'	œ „ French 'peur.'
d = emphatic Arabic d.	œ „ French 'un.'
ð } as in 'then.'	o „ 'not' ; 'saw.'
e as in French 'été;' also = (e).	ø „ French 'peu.'
e „ 'men.'	ş = Arabic emphatic s.
ē „ French 'vin.'	ʃ as in 'she.'
ə „ 'sofa.'	p } „ 'thin.'
ε „ 'men, air.'	θ } „ 'thin.'
ʒ „ 'German 'sagen.'	u „ French 'sou;' also = (u).
ħ = Arabic throat-sound ḥ	u „ 'good.'
î as in French 'fini;' also = (i).	wh „ 'what.'
i „ 'fin.'	x „ German 'loch.'
ī „ Welsh 'dyn.'	y „ French 'une.'
j „ 'you.'	ȝ „ 'rouge.'

слика 11. Фонетска транскрипција према Свиту (Sweet, 1900: XV).

Међу Свитовим симболима фонетске транскрипције (Sweet, 1900: XV), неки се и данас користе као симболи међународног фонетског алфабета за француски језик. Тако, на пример, Свит користи симбол [y] за самогласник у неодређеном члану за женски род *une* [yn], симбол [œ] за отворени самогласник, као на пример у именици *la peur* [pœ:R], затим [ø] за затворени самогласник, као на пример у прилогу *peu* [pø], потом симбол [œ̃] за назални самогласник

који се, на пример, јавља у неодређеном члану за мушки род *un*, симбол [ɑ] за задње *a*, као у речи *la pâte* [pa:t], или симбол [ʒ] за сугласник који се, на пример, јавља у придеву *rouge* [Ru:ʒ]. Када су у питању назални самогласници, Свит уместо данашњег симбола [ɑ̃] предлаже симбол ã, наводећи као пример предлог *sans*, и затим симбол ẽ уместо симбола [ẽ] који је, нешто касније, предложио Данијел Џонс. Џонсов симбол користи се и данас као симбол међународне фонетске транскрипције будући да боље одсликава артикулаторну реалност: приликом изговора француског назалног самогласника [ẽ] усне су развучене, а уста полуотворена, што је случај и приликом творбе отвореног [ɛ]. Данијел Џонс био је енглески фонетичар и дугогодишњи секретар Међународног фонетског удружења, а значајан је између осталог и по томе што је осмислио симболе међународног фонетског алфабета који се и данас користе у читавом свету.

Када је у питању фонетика француског језика, од непроцењивог су значаја резултати истраживања које је Џонс вршио анализирајући снимке француског говорника. На графиконима на којима је представио резултате наведених истраживања, поред фонетске транскрипције са симболима карактеристичним за фонолошки систем француског језика, могу се видети и једне од првих интонативних кривуља у историји које су добијене истраживањем на корпусу француских реченица.

Џонс је донекле унапредио Руслоову фонетску транскрипцију, уводећи симболе за француске назалне самогласнике који се и данас користе, бележећи помоћу две тачке пуну дужину коју самогласник добија на крају ритмичке групе у случају да иза њега долазе сугласници R, z, ʒ или v, и означавајући појаве попут делимичне деназализације која настаје услед везивања, између неодређеног члана и именице *un agneau* [œna'ɲo] (слика 12).

VI. LE LOUP ET L'AGNEAU. (LAFONTAINE.)	VI. LE LOUP ET L'AGNEAU. lə 'lu e l' a'ɲo.
La raison du plus fort est toujours la meilleure; Nous l'allons montrer tout à l'heure.	la ʀe:zɔ dy ply 'fɔ:r ɛ tuʒu:r la mɛ'jœ:r; nu l alɔ mɔ'tʀe tut a l'œ:r.
Un agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure.	œn a'ɲo sɔ dezalte'ʀɛ dɑ lɔ ku'rɑ d yn 'ɔ:də 'py:r.
Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure, Et que la faim en ces lieux attirait.	œ 'lu syrvjɛt a 'ʒœ ki ʃɛʀʃɛt avɑ'ty:r, e kə la 'fɛ œ sɛ lʝɔ:z ati'ʀɛ.
"Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?" Dit cet animal plein de rage; "Tu seras châtié de ta témérité."	"ki tɔ rɑ si ar'di dɔ trublɛ mɔ brœ'va:ʒ?" di sɛt ani'mal 'plɛ dɔ 'ʀa:ʒ; "ty sɛʀa ʃa'tiɛ dɔ ta temeri'te."
"Sire", répond l'agneau, "que Votre Majesté Ne se mette pas en colère; Mais plutôt qu'elle considère	"si:r(ə)", ʀɛpɔ l a'ɲo, "kə vɔʀkə maʒɛ'stɛ nɔ sɔ mɛt(ə) 'paʒ œ kò'lɛ:r; mɛ ply'to k ɛl(ə) kɔ:si'dɛ:r

слика 12. Фонетска транскрипција Лафонтиенове басне Вук и јагње према Џонсу (Jones, 1909: 40).

С друге стране, Џонс, као и опат Русло, користи правописно-фонетски систем у означавању појединих самогласника (као на пример самогласника *o*), с том разликом да Русло користи симбол *ò* (са *accent grave*) за отворено *o*, док Џонс њим означава, како каже, полузатворено *o* (Jones, 1909: XII). На слици 12, ово полузатворено *o* налази се у речима *votre* и *colère*, вероватно због тога што је у наведеним речима *o* у ненаглашеном положају, где може да буде средње по степену апертуре.

На слици 12 може се видети да Џонс употребљава симболе за затворено [e] и отворено [ɛ], које, поштујући стварни степен отворености уста приликом њихове творбе, Џонс назива полузатвореним [e] и полуотвореним [ɛ] (Jones, 1909: XIII), али и симбол *è* са акцентом (*accent grave*). Овим симболом Џонс обележава полузатворено *e* које се јавља у ненаглашеном положају⁹, као на пример, у речи *le médecin* коју транскрибује [mètɛ̃] (Jones, 1909: XIV), и која се може изговорити или са затвореним [e] или са отвореним [ɛ].

Џонсов корпус на којима је вршио мерења чинили су тонски записи једне Ронсарове песме, неколико Лафонтенових басни и замишљеног дијалога у опери приликом извођења опере „Кармен“. Транскрипт снимка и његову фонетску транскрипцију, Џонс је давао на једној страни, док се на суседној страни, налазе интонативне кривуље са фонетском транскрипцијом наведеног звучног записа (слике 13 и 14). Усправне црте преко линија нотног система представљају границе између слогова унутар речи. На слици 13, приказана је фонетска транскрипција дела дијалога у опери, а на слици 14, могу се видети интонативне кривуље овог дијалога: силазне које указују на довршеност исказа, и узлазне које означавају било недовршеност исказа, било питања постављена интонацијом, што је случај са интонативном кривуљом на придеву *Content ?* [kõtã].

33. kɔ̃ˈtã? ʒə sɥi(z) ãˈʃãˈte, ˈraˈvi! sèt viˈzjɔ̃ va mɛ
(h)ãˈte tut la ˈnqi!

34. ʔy n va ˈpa puɥwaˈr dɔʁˈmiːr.

35. dɔʁˈmiːr, ˈsi, mɛ ʒ ã ʁɛˈvˈre.

36. dè ˈʁɛːv dˈɔːr! ʒə tɔ̃ lə ˈswɛt.

слика 13. Транскрипција француског дијалога према Џонсу (Jones, 1909: 54).

9 Подсећамо овде да је наглашени слог последњи слог ритмичке групе.



слика 14. Инџионалне кривуље у француском језику према Џонсу (Jones, 1909: 55).

Оснивач „Међународног фонетског удружења“ (1886. године) и Џонсов професор на Сорбони Пол Паси још један је од фонетичара који су у великој мери допринели установљавању и развоју фонетике као науке. Паси је, 1906. године, објавио изузетно важно дело „Petite phonétique comparée des principales langues européennes“ („Мала упоредна фонетика великих европских језика“), у којем истиче да фонетици треба да буде посвећена велика пажња у настави страних језика. Већ у уводу овог дела, Паси скреће пажњу да побољшавању наставе страних језика могу да допринесу истраживања заснована на посматрању изговора странаца који говоре француски, а који „готово никада не могу да га говоре у потпуности добро [...] јер лоше изговарају речи које су иначе коректно употребили.“ (Passy, 1922: 1). Паси (Passy, 1922: 1) примећује да већина ученика током учења страног језика готово неминовно прави грешке у изговору и да је те грешке веома тешко исправити, илуструјући ову констатацију примерима неспоразума које би могао изазвати погрешан изговор појединих француских гласова. Тако ће Немац са југа Немачке, уместо „Il pleut déjà“ [ilplødeʒa] („Kiša већ пада“), рећи „Il pleut des chats“ [ilplødeʃa] („Padaju маџке“), док би Шпанац сигурно рекао следеће: „Depuis que ma femme est morue [mɔry], j’ai fait un veau [œvo] de rester toujours boeuf [bœf] et andouille [ɑ̃duj]“ („Откада ми је жена бакалар, направио сам теле да ћу увек остати во и кобасица“), уместо „Depuis que ma femme est morte [mɔrt], j’ai fait un vœu [œvø] de rester toujours veuf [vœf] et en deuil [ɑ̃dœj]“ („Откада ми је жена умрла, заветовао сам се да ћу остати удовац у жалости“). Из ових интересантних примера, може се закључити да

је Паси био свестан чињенице да услед разлика између гласовних система различитих језика, странцима који уче француски језик највише потешкоћа задаје изговор гласова који не постоје у њиховом матерњем језику:

Покушамо ли да изговоримо неки глас који не постоји у нашем језику, веома ретко ћемо у томе успети из првог покушаја; најчешће ћемо га заменити гласом који нам је близак и који мање више на њега подсећа. Тако ће Енглец наш [француски] вокал „u“ [y] који у његовом језику не постоји, заменити групом [ju]. Често се дешава да одређену разлику људи ни не чују: већина јужних Немаца није у стању да схвати кажете ли „rain“ [rɛ̃] или „bain“ [bɛ̃]; а колико је само професора, док су покушавали да каквог младог Енглеца наведу да правилно изговоре реч „une rue“ [ynRy], чуло како им овај нестрпљиво узвраћа, „Али, кажем исто што и Ви; кажем [junRu].“ (Passy, 1922: 2–3).

Овим својим запажањима, Паси наговештава појам *фонолошкој сити* (*le crible phonologique*)¹⁰ који је тридесетих година XX века у фонологију увео чувени лингвиста из Прашког лингвистичког круга Николај Трубецкој (Troubetzkoy). Сматрајући да ученици грешке у изговору праве понајвише због тога што једноставно не чују правилно гласовну стварност страног језика, Паси констатује и да је сасвим могуће да ученици најпре правилно перципирају, а затим и довољно разумљиво продукују гласове страног језика који су им испрва представљали проблем, уколико се прибегне „систематским вежбама које се намећу саме од себе, под условом да поседујемо опште и потпуно неопходно знање о образовању гласова. То знање нам пружа фонетика, наука која за циљ има изучавање језика са његове материјалне стране.“ (Passy, 1922: 3).

Дело „Petite phonétique comparée des principales langues européennes“, Паси је наменио професорима страних језика, па у њему описује и пореди гласовне системе француског, енглеског, немачког, италијанског и шпанског језика, чије је самогласнике и сугласнике приказао у табелама, разврставајући их на основу места и начина творбе.

10 „У случају да човек чује неки страни језик, у анализи онога што чује нехотице употребљава „фонолошко сито“ матерњег језика, које му је блиско. Пошто то сито не одговара страном језику који смо чули, долази до бројних грешака и неразумевања. Гласове страног језика тада интерпретирамо нетачно с фонолошке тачке гледишта, јер их пропуштамо кроз „фонолошко сито“ матерњег језика.“ (Troubetzkoy, 1949: 54).

		Laryn- gale	Vélares	Palatales	Linguales	Labiales
Consonnes	Plosives		k g		t d	p b
	Nasales		ŋ		n	m
	Latérales				l	
	Boulées				r	
	Fricatives	h	(w)	j	ʃ ʒ θ ð s z	f v w
Voyelles	Fermées		u	i		(u)
	Mi-fermées		o	e		(o)
	Mi-ouvertes		Λ ə ε			
	Ouvertes		ɑ a			(ɑ)

слика 15. Суџласници и самоџласници у енџлеском језику љрема месџу и начину љтворбе љрема Пасију (Passy, 1922: 111).

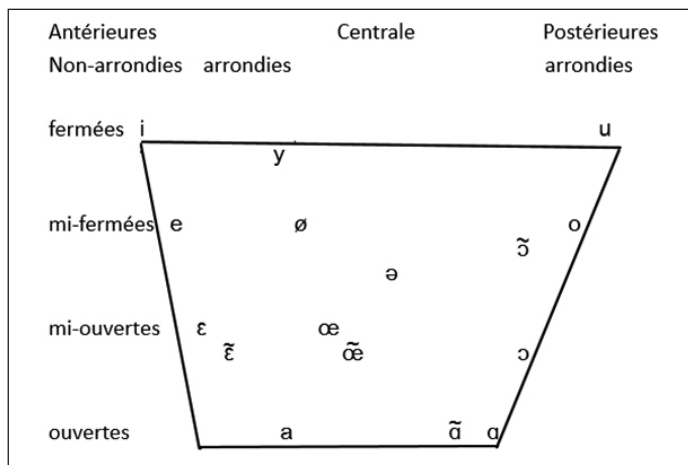
На сликама 15 и 16, могу се видети све информације које Паси даје у вези са артикулацијом гласова енџлеског, односно француског језика.

		Laryngale	Vélares	Palatales	Linguales	Labiales
Consonnes	Plosives		k g		t d	p b
	Nasales			ɲ	n	m
	Latérales				l	
	Boulées				r	
	Fricatives	h	(w)	(ɥ) j	ʃ ʒ s z	f v w ɸ
Voyelles	Fermées		u	y i		(u) (y)
	Mi-fermées		o	ø e		(o) (ø)
	Mi-ouvertes		ɔ œ	ɛ		(ɔ) (œ)
	Ouvertes		ɑ a			

слика 16. Суџласници и самоџласници у француском језику љрема месџу и начину љтворбе љрема Пасију (Passy, 1922: 110).

Ове Пасијеве табеле у којима су гласови груписани сходно начину и месту њихове творбе, представљају претечу вокалских трапеза у којима су самогласници разврстани према месту творбе (да ли се творе у предњем

или задњем делу уста), затим према степену апертуре, то јест отворености усног канала (затворени, полузатворени, полуотворени и отворени) и према заобљености усана (заобљени и незаобљени).



слика 17. Вокалски трапејз француског језика.

Паси примећује да, приликом обраде гласова страног језика и током процеса усвајања изговора, то јест фонетске корекције, професорима од драгоцене помоћи може бити фонетски алфабет који је заснован на принципу „један знак за сваки глас“ (Passy, 1922: 5), и то алфабет „Међународног фонетског удружења“ који је осмислио његов секретар Данијел Џонс, „јер га је веома лако научити, и њиме владати, и јер је сâмо много раширеније од свих осталих заједно.“ (Passy, 1922: 5).

Наредни фонетичар који је дао значајан допринос развоју дидактике изговора свакако је Теодор Росе, који је, и пре формалног установљавања фонологије, говорио о значају примењене фонетике у настави страних језика. Росе се ове теме дотиче у чланку „Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes“ („О улози фонетике у настави страних језика“), у којем разликује три засебне гране фонетике:

- „историјску фонетику“, која „изучава трансформације гласова од епохе до епохе“;
- „експерименталну фонетику“, која „за циљ има да физичком анализом и физиолошким проучавањем дефинише људски говор“;
- „практичну“ или „дескриптивну фонетику“, која „изучава артикулисање гласова и изговор једног језика. (Rosset, 1909: 232).

Поред тога, Росе истиче и да се пажња мора посветити и изучавању прозодијских елемената страног језика:

Практична фонетика је емпиријска дисциплина: њен циљ је посматрање и класификовање гласова датог језика, њихово поређење са гласовима једног или више страних језика; у испуњавању тог циља, а како би изнела што прецизнија опажања, користи информације које нам пружају ухо, око, чуло додир, историја, апарати; она бележи грешке које праве појединци док говоре страни језик, а поред грешака, и практичне корективне приступе и поступке. Она, такође, изучава мелодију својствену сваком језику, начин на који дати језик акцентује речи, групе речи и реченице, начин на који их дели, пева, итд. (Rosset, 1909: 232).

Када је у питању начин на који би требало приступити раду на увежбавању правилног изговора страног језика, сви наведени фонетичари сматрали су да би га требало отпочети теоријским уводом током којег би се ученици упознали са говорним апаратом и органима који улазе у његов састав, као и са артикулационим особеностима самогласника и сугласника страног језика. Артикулацију ових гласова требало би, према њима, илустровати графиконима на којима су приказани положаји органа говорног апарата током артикулације одређеног гласа, као и фотографијама на којима се може видети у каквом се положају налазе усне и колико су уста отворена током творбе одређених гласова.

Многи савремени аутори од којих ћемо поменути Ремона Ренара (Renard, 1977: 29) и Елизабет Гембретјер (Guimbretière, 1994: 46) овакав приступ изучавању изговора и фонетској корекцији, за који су се залагали зачетници фонетике као експерименталне науке, називају *артикулаторним приступом* у фонетској корекцији. „Артикулаторни приступ“ заснива се на схватању да „репродуковање гласова подразумева претходно релативно продубљено знање начина на који функционише говорни апарат.“ (Guimbretière, 1994: 46). Присталице оваквог приступа у фонетској корекцији сматрају да ученици најпре морају детаљно да проуче графиконе на којима су приказани говорни апарат и његови делови, како би увидели у каквом положају се налазе и какве покрете врше поједини органи говорног апарата приликом творбе одређених гласова, и како би затим могли правилно да изговарају гласове страног језика. Док је, с једне стране, тачно да професори страног језика треба да располажу детаљним знањима о говорном апарату и процесу артикулације, с друге стране је извесно, како констатује Гембретјерова, да је такав приступ сигурно био неделотворан, па и одбојан за ученике, имајући у виду да је процес стварања гласа веома сложен, те да сваки појединац коректним изговором одређеног гласа може да овлада и на неки себи својствен начин, тако што ће успети да „[...]

изнађе компензационе и регулативне поступке током овладавања фонолошким разликама.“ (Guimbretière, 1994: 46).

Пре Гембретјерове, о поступцима компензације који у оквирима „артикулаторне методе“ нису узимани у обзир, говори и Ремон Ренар, према којем „различити артикулаторни поступци могу довести до истог акустичког резултата“ (Renard, 1971: 37). Појаву да се уста и усне могу наћи у потпуно различитим положајима током творбе једног те истог самогласника, Ренар објашњава „артикулаторним компензацијама у гркљану.“ (Renard, 1971: 37).

Већина фонетичара с почетка XX века сматрала је да није довољно да професор страног језика говори страни језик и да правилно изговара његове гласове, већ и да „треба да буде у стању да ученике подучи коректном изговору, то јест да буде у стању да анализира и објасни артикулацију гласова страног језика, како би их ученици научили свесно и методично.“ (Rosset, 1909: 234). Росе наводи и да професор треба да научи ученике правилном изговору тако што ће им показати како правилно да поставе органе говорног апарата приликом изговора одређених гласова, али и да их упозна са одређеним фонетским законитостима: „Пошто ученик научи коректно да изговара *ich* и *ach*, треба да научи у којим случајевима се *ch* изговара као у *ich*, а у којим случајевима као у *ach*.“ (Rosset, 1909: 234). На овакав начин рада на усвајању коректног изговора страног језика очигледно је имао утицаја приступ учењу граматике за који су се залагали заговорници директне методе и који се темељио на принципу *од примера ка правилу*. Росе тако професорима препоручује да од ученика не траже да механички понављају речи за њима, већ да их наведу да уче са разумевањем, те да се користе *индуктивном методом*:

У предавању граматике и фонетике треба користити исту методу; када је у питању одређена реченица, ученику треба скренути пажњу на одређену граматичку чињеницу из које ће извести правило; када је у питању нека реч, ученику треба скренути пажњу на нову нијансу у изговору, на посебну артикулацију; ту артикулацију, професор објашњава, и у вези с њом ученику даје обавештења која сматра корисним; дете, на тај начин, постепено стиче читав низ теоријских и практичних знања; касније ће професор моћи да формулише одређене принципе и да изведе правила, баш као што је случај и са граматиком. (Rosset, 1909: 237).

Док су фонетичари почетком XX века сматрали да професори страних језика треба да располажу и знањима из практичне фонетике која обухватају познавање говорног апарата и његовог функционисања током артикулације гласова, већина методолога и професора заговорника директне методе која је тада била у повоју сматрала је да је у учioniци само понекад потребно прибегавати фонетској транскрипцији и објашњењима у вези са „фонетском

физиологијом“ то јест са органима који улазе у састав говорног апарата, и са „артикулаторним рецептима“ (Puren, 1988: 158), то јест са упутствима о томе у каквом положају треба да буду органи говорног апарата приликом артикулације одређених гласова.

Фонетичари с једне, и методичари с друге стране нису имали јединствен став ни у вези са коришћењем фонетске транскрипције у настави страних језика. На самом почетку XX века, под утицајем фонетичара, француске просветне власти су, 1908. године, препоручиле да се у настави енглеског језика, у раду на корекцији изговора, користи фонетска транскрипција и артикулациони приступ јер „професор не може само да да пример, већ ученику треба и да објасни положај органа говорног апарата, а нарочито језика.“ (Puren, 1988: 158). „Транскрибовање“ помоћу графема француског алфабета познато у дотадашњој пракси под називом „фигуративни изговор“ забрањено је 1890. године, а на почетку XX века, фонетичари предлажу да се у настави страних језика користи симболички алфabet, то јест, међународни фонетски алфabet (*Alphabet phonétique international – API*). Овом предлогу оштро су се супротставили методичари заговорници директне методе, јер су транскрипцију, попут Грикоа, посматрали као „нешто вештачко и конвенционално што би само преоптеретило и овако непажљиве дечије главе.“ (Gricaut in Puren, 1988: 158).

Фонетичари чијим смо се експерименталним истраживањима и радовима овде бавили дали су значајан допринос унапређивању фонетске корекције у оквирима директне методе, али и у каснијим методама (аудио-орална и АВГС метода), а он се огледа у томе што су истицали значај:

- коришћења артикулаторних схема, то јест графикона на којима је приказано у каквом се положају налазе поједини органи говорног апарата током процеса артикулације одређених гласова;
- упознавања професорског кадра са карактеристикама артикулације гласова у страном језику и његовим акценатским и интонативним особеностима како би ученике могли да подуче коректном изговору датог језика;
- контрастивног посматрања гласовних система матерњег и страног језика у циљу предвиђања тешкоћа које ће ученици имати у изговору и спровођења систематских фонетских вежби ради отклањања очекиваних изговорних грешака, а које ће запажено место имати у оквирима аудио-оралне методе;
- коришћења међународне фонетске транскрипције у бележењу изговора;
- графичког приказивања реченичне мелодије помоћу интонативних кривуља које ће златно доба доживети знатно касније, у оквирима АВГС методе.

2.3. Директна метода

Услед све интензивнијих економских и културних веза између земаља Европе и света, услед развоја железничког, поморског па и друмског саобраћаја, а тиме и услед развијања туризма као нове привредне гране, настава страних језика је, крајем XIX и почетком XX века, добила сасвим нови циљ: стицање активног знања страног језика.

У овом периоду, у настави страних језика долази до методолошког прелаза са традиционалне на директну методу. Назив „директна метода“ у Француској се први пут користи у препоруци просветних власти од 15. новембра 1901. године о увођењу ове методе у школску наставу страних језика. Упоредо са овим називом, француски методолози су још извесно време после тога, а услед утицаја немачких теоретичара, употребљавали и термине „реформска“, „фонетска“ или „интуитивна“ метода (Pugen, 1988: 94). Директна метода за учење страних језика заснива се на „природном приступу“, то јест на подражавању процеса којим дете усваја матерњи језик.

Будући да су се претече директне методе јавиле још осамдесетих година XIX века и с обзиром на то да су се њене тековине као и извесне тековине традиционалне методе могле срести заједно са наговештајима аудио-оралне и аудио-визуелне методе у одређеним уџбеницима све до шездесетих па и седамдесетих година XX века, прецизно омеђавање раздобља у којем је директна метода преовладавала у настави страних језика представља веома тежак задатак. Она се и дан-данас користи у Берлицовим¹¹ школама у свету, а на њеним тековинама у значајној мери почивају и комуникативни и комуникативно-акциони приступ.

Један од поборника „природног приступа“ и, могло би се рећи, један од претеча директне методе био је тако и француски филозоф и хуманиста Мишел де Монтењ (Michel de Montaigne, 1533–1592) који је своју методологију учења страног језика утемељио на сопственом искуству учења латинског језика. Монтењ је у детињству имао учитеља латинског немачког порекла, који му се, као и сви остали из његовог окружења, обраћао искључиво на латинском. Тако је Монтењ „без методе, без књиге, без граматике и правила, без шибе и суза“ (Montaigne, 1595: 99) научио да говори латински. Родитељи су га са шест година послали у школу (*Collège de Guyenne*) у којој је остао до тринаесте године и у којој је латински на крају заборавио, с обзиром на то да је полако одумирао као живи језик и да није имао прилике њиме да се служи. Због ове поуке коју је извукао из сопственог искуства, Монтењ је сматрао да је страни језик неопходно

11 Школе страних језика које и данас постоје, а које носе име по Максимилијану Берлицу (Berlitz). Берлиц је био професор француског и немачког језика, а 1878. године отворио је школу страних језика у Провиденсу, главном граду америчке савезне државе Роуд Ајленд. Његова метода представљала је спој усмене и директне методе која се заснивала на принципу учења матерњег језика.

учити у директном контакту са његовим изворним говорницима, што ученику омогућава да упозна и њихов начин размишљања, њихову културу и традицију, као и да овлада њима својственом невербалном комуникацијом.

Пре него што је Коменски објавио своја прва дела, француски граматичар и филолог Клод де Сенлијен је 1576. године приредио и објавио уџбеник за учење француског језика који је у складу са начелима „директне“ методе, и који је у Лондону био толико добро прихваћен да је између 1576. и 1639. године доживео чак осамнаест издања (Germain, 2001: 127).

Три века касније, метода коју је Максимилијан Берлиц користио у својој школи, базирала се на преплитању усмених и директних техника које подразумевају директно учење страног језика без посредовања матерњег, а које су инспирисане процесом учења матерњег језика. У предговору уџбеника „*Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes*“ („Берлиц метода за учење савремених језика“) објављеном 1897. године, Берлиц јасно истиче да се у осмишљавању своје методе водио принципима „система за учење језика који се обично назива „природном методом“, те да „у њој, ученик учи страни језик кроз конверзацијске вежбе на новом језику, а не путем превођења које је у потпуности напуштено.“ (Berlitz, 1897: 3). Берлицов главни циљ био је да ученике оспособи за комуникацију у одређеном броју свакодневних ситуација, чиме се може и објаснити дуговечност његове методе.

Што се тиче учења изговора гласова страног језика, Берлиц напомиње да „тешкоће са којима се ученик сусреће у изговору страних речи нестају сталном вежбом, као и да уши на крају успеју да му се навикну на необичне гласове у језику.“ (Berlitz, 1897: 3). У његовој методи, изговор и значење нових речи учили су се тако што би учитељ јасно изговорио одређене речи и притом прстом показао на предмет које наведене речи означавају. О томе како је Берлиц конципирао рад на увежбавању правилног изговора сведоче и следећи редови: „Понављањем и постављањем одговарајућих питања, учитељ наводи ученике да имитирају његов изговор и да му одговоре на новом језику једноставним реченицама.“ (Berlitz, 1897: 4).

Своје методе за учење француског језика, Берлиц је засновао на принципу да ученици најпре треба само пажљиво да слушају и затим да понављају речи и реченице на страном језику, у чему се заправо надахнуо процесом учења матерњег језика. Правилима читања и писања почиње да се бави тек у осмој лекцији (Berlitz, 1897: 9), а у увежбавању коректног изговора и правилне интонације страних језика предност даје имитативном приступу.

Као и у уџбенику из 1897. године, ни у уџбенику објављеном 1901. године, „*French with or without master*“ („Француски са учитељем или без њега“), не постоји превише објашњења у вези са изговором француских гласова. У упутствима за изговор француских гласова, Берлиц се води принципом да за одређени француски глас пронађе еквивалент у енглеском језику (слика 18), па

пронаћи још код Котгрејва 1611. године, што нас наводи на закључак да Берлицов приступ изучавању изговора страних језика није превише иновативан.

У уводу уџбеника „French with or without master“, Берлиц се дотиче и француског акценатског система и наводи да „сваки слог речи треба подједнако нагласити, а у случају да се реч завршава на „r“, последњи слог треба мало више истаћи.“ (Berlitz, 1901: 3). Ово запажање само је једним делом тачно будући да је последњи слог ритмичке групе наглашен, то јест, дужи од претходних, без обзира каквим се гласом наведена група завршавала.

Као што се може видети из до сада наведеног, а што смо неколико пута и нагостили, директна метода темељи се на принципима преузетим из „природне“ методе која је у учењу страних језика најстарија.

Директну методу уопште, па и у домену рада на увежбавању правилног изговора, карактеришу тако следећи поступци и технике које се користе у настави, за које Пирен (Puren, 1988: 16) у својој терминологији користи термин „метода“:

- **непосредна и интуитивна метода:** дете долази до смисла директно, повезујући гласове које чује са предметима које му показују, и покретима људи из свог окружења;
- **усмена метода:** током дугог периода, једина језичка реалност за дете је искључиво аудио-оралне природе;
- **активна метода:** дете учи да говори говорећи, а ту активност покреће потреба, интересовање или задовољство; и од професора и од ученика се очекује потпуна интелектуална и физичка посвећеност и непрестано и активно учествовање у процесу наставе;
- **имитативна метода:** пре него што уопште и почне заиста да разликује гласове које изговарају људи из његовог окружења, дете их учи подражавањем;
- **репетитивна метода:** језички облици детету се урезају у памћење захваљујући слушању и сталном и интензивном понављању. (Puren, 1988: 112).

О значају који је придаван раду на правилном изговору у оквирима директне методе сведочи, између осталих, и дело „The Direct Method of teaching French“ („Директна метода за учење француског језика“) универзитетског професора Гуриа (Gourio, 1921): „Ученици по сваку цену морају да имају правилан изговор. Страни језик ће заиста знати само ако могу течно да га говоре, без акцента матерњег језика, и само ако их странци разумеју.“ (Gourio, 1921: 149). У овом делу, Гурио констатује да је подучавање коректном изговору гласова страног језика за професора најтежи део посла, јер је за њега потребно да има веома много стрпљења и јер мора да прибегава различитим техникама

рада које су се показале делотворним у дотадашњој наставној пракси, међу којима Гурио истиче директну, интуитивну и усмену технику наглашавајући притом да је изузетно важно да „током часова посвећених гласовима, књига остане затворена.“ (Gourio, 1921: 144).

На тај начин, без посредовања писаног језика, кроз директан контакт са акустичном стварношћу страног језика, ученици ће, сматра Гурио, интуитивно усвојити гласове страног језика. Водећи се принципима усмене методе. Гурио затим констатује и да би професор требало неколико пута да изговори гласове окрећући се лево, а затим десно, да би га цео разред добро чуо, а за то време „ученици треба да га слушају и гледају прекрштених руку, покушавајући да му читају изговор са усана.“ (Gourio, 1921: 144).

Поред усмене методе у раду на увежбавању коректног изговора, Гурио препоручује и прибегавање активној, имитативној и репетитивној методи. Под овим он подразумева да професор најпре треба неколико пута да понови глас чији изговор ђацима задаје муке, да потом од оних ђака који су до тада били најуспешнији у савладавању изговора гласова страног језика тражи да понове наведени глас, да затим читавом разреду наложи да га подражава и заједно понови проблематични глас, и да на крају још једном изговори дати глас, који за њим треба да понове сви ученици заједно, како би „ненавикнуте уши имале времена да се навикну на жељени глас.“ (Gourio, 1921: 144). Гурио затим препоручује да професор, када се увери да су ученици правилно изговорили дати глас, на табли напише слово (или слова) које том гласу одговара у алфabetу, да га потом још једном изговори, и затражи од ученика да га изговоре гледајући у таблу. Гурио (Gourio, 1921: 145–146) овакву технику рада препоручује и приликом савладавања изговора већих целина, то јест гласова груписаних у речи. Када су у питању вишесложне речи, Гурио предлаже да наставник у речи коју је написао на табли, подвуче и тако истакне наглашени слог. Када је реч о дужим целинама, то јест, реченицама, Гурио сматра да се не треба задржавати на изговору појединачних речи од којих је реченица састављена, већ да наставник треба да изговори читаву реченицу одједном, указујући притом на њен ритам. Реченице би најпре требало да изговори полако, а затим све брже до природног темпа говора. Тек тада би требало да напише реченицу на табли и у њој подвуче наглашене речи како би ученици стекли навику да не наглашавају сваку реч у реченици¹². Затим, наставник треба да прочита реченицу, и да од ученика потом затражи да га подражавају. Гурио је сматрао да би ученици тако требало лакше да овладају ритмом реченице, и да ће захваљујући усвојеном ритму „облик речи остати урезан у памћење.“ (Gourio, 1921: 149).

12 Фонетичари француски акценат зову и „акцентом трајања“ (accent de durée) јер се реализује дужењем самогласника у последњем слогу ритмичке групе која се најчешће подудара са синтагмом. Ритмичка група може се састојати и од неколико речи, а наглашена је само последња, односно њен последњи слог, док су све остале речи унутар ритмичке групе неакцентоване.

У уџбенику „La classe en français“ („Час на француском“), Гурио је у сваку лекцију уврстио и вежбе изговора. У овим вежбањима, речи су разврстане на основу гласова који се у њима јављају, а сходно принципу постепеног напредовања у настави и утврђивања стечених знања, што је карактеристично за директну методу, најпре су наведене већ познате речи, а после њих су дате и нове. Гурио и овде скреће пажњу да наставник најпре треба да прочита читаву колону коју затим за њим понављају сви ученици заједно, да би је потом сваки ученик појединачно поновио (Gourio, 1921: 146).

Prononciation et orthographe							
che	le bonbon	non	dire				
ché	le cochon	mon	lire				
cha	répondez	nom	écrire				
chon	continuez	complétez	rire				
o = au = eau	èl = el	re	cre	è = ai	y = ii		
Paul le chapeau	què	ré	cré	la chaise			
aussi le tableau	quel	rè	crè	le crayon (crai-ion)			
<i>Le cochon, the pig; le nom, the name; le porteplume, the penholder; le crayon, the pencil. Quel, what? Son, his, her. Aussi, also. Lire, to read; écrire, to write; rire, to laugh. Dites-lui de dire, tell him (or her) to say.</i>							
20							

слика 19. Вежбе изговора француских гласова према Гуриоу (Gourio, 1920: 20).

У овом уџбенику, Гурио примећује да је неопходно да се одређена реч или реченица што чешће понављају како би ученици меморисали њен изговор и ритам реченице, па констатује да наставник на часу треба да говори само на француском језику да би ученици били у прилици да што чешће слушају наведене речи и реченички ритам, као и да треба да ради што више диктате јер су „изванредно средство за култивисање уха“ (Gourio, 1921: 147).

За разлику од тадашњих фонетичара, Гурио (Gourio, 1921: 145) сматра да артикулаторна објашњења о положају одређених органа говорног апарата приликом творбе појединих гласова нису увек неопходна. Као пример наводи француски глас [y], чију артикулацију ученицима објашњава на следећи начин: „Глас „у“ изговара се тако што усне треба да истурите као кад желите да зазвиждите, и затим зазвиждите. Готово истог трена добићете тачан изговор.“ (Gourio, 1921: 145).

Бележење гласова страног језика помоћу знакова алфабета матерњег језика и његових правила читања, што је познато као „фигуративни изговор“ као и праву фонетску транскрипцију чију су употребу у настави препоручивали фонетичари, Гурио је сматрао непотребним оптерећењем јер уводи и нове посебне знакове (Gourio, 1921: 148).

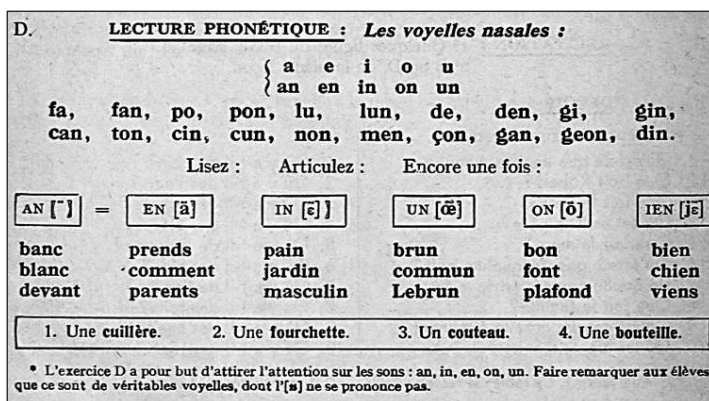
Иако је био веома резервисан према саветима фонетичара у вези са увежбавањем изговора гласова страног језика, Гурио је ипак био свестан да је изу-

зетно важно да већ у почетним фазама учења страног језика ученици овладају коректним изговором његових гласова, те да, касније током учења страног језика, фонетске вежбе дају знатно слабије резултате с обзиром на то да је „ученик већ стекао лоше изговорне навике које је готово немогуће исправити“ (Gourio, 1921: 150), што је данас познато као „фосилизација грешке“ (Šotra, 2006)¹³, а овај термин у савремену дидактику увео је Л. Селинкер (Selinker, 1972: 215).

Две деценије касније, фонетска транскрипција ипак се нашла у уџбеницима утемељеним на принципима директне методе што се може и видети на примеру из уџбеника *Le français par la méthode directe* из 1941. године (слике 20 и 21).



слика 20. Пример уџишребе међународне фонетске транскрипције у уџбенику *Le français par la méthode directe* (Robin et Bergeaud, 1941: 16).



слика 21. Пример уџишребе међународне фонетске транскрипције у уџбенику *Le français par la méthode directe* (Robin et Bergeaud, 1941: 38).

¹³ Видети Šotra (2006), поглавља о фонетским фосилизацијама код србофоних студената и корекцијама, стр. 77–87, о прозодијским фосилизацијама и педагошким применама корекција стр. 121–145, као и поглавља о морфосинтаксичким и семантичким фосилизацијама код српских говорника, стр. 163–198).

Када се ради о изговору нових речи, аутори овог уџбеника га приказују помоћу знакова међународне фонетске транскрипције, а у корективном раду прибегавају аналитичком приступу. Тако се, на пример, када је реч о изговору француских носних самогласника (слика 21), аутори најпре осврћу на то који усни глас је у основи изговора носног самогласника (*fa – fan, po – pon*), напомињући притом да наставник ученицима треба да скрене пажњу да су носни самогласници заправо самогласници код којих се [n] не изговара, после чега ученици треба да увежбавају сваки носни самогласник најпре понављајући изоловани глас, а потом и примере у којима се дати назал налази унутар речи.

Савремени дидактичари слажу се у оцени да природна и директна метода имају најоптималнији приступ стицању фонолошке компетенције и фонетској корекцији. И природна и директна метода темеље се на принципу да се „нов изговор стиче интуитивно и имитацијом, као што дете учи изговор матерњег језика.“ (Lauret, 2007: 83). Лоре констатује да, у овим методама, у почетним фазама учења предност има слушање што је случај и током усвајања матерњег језика, будући да дете најпре, веома дуго, само слуша језик, да би се потом и одважило да га проговори. Током овог „периода ћутања“ (Lauret, 2007: 84), деца се привикавају на акустичку и артикулаторну слику језика, а затим се фамилијаризују са његовим гласовима чијим коректним изговором, кроз стално понављање, на крају и овладају. Како примећује Лоре, „период ћутања“ за циљ има да ученици дођу до прихватљивих изговорних резултата, а да им претходно наставник није дао никаква упутства у вези са изговором појединих гласова (Lauret, 2007: 84).

Према Лореу (Lauret, 2007: 84), „период ћутања“ омогућава:

- да ученици буду изложени језику без комуникативне пресије;
- да до језика допру путем музике и звукова, при чему смисао не мора да има апсолутни приоритет;
- да добију ново, или измене и потврде већ стечено мишљење о општим акустичким карактеристикама језика;
- да увиде, и то не увек свесно, изговорне карактеристике језика које, на пример, могу бити подражаване или чак предмет карикирања.

На основу свега што смо изнели, могло би се закључити да фонетска, то јест, директна метода почива на начелу да у учењу страног језика не треба прибегавати матерњем, да се у овладавању усменим језиком не треба ослањати и на писани код, да се до коректног изговора долази кроз сталне вежбе слушања и понављања које за циљ имају усађивање „фонетских аутоматизама“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 7).

Директна метода представља истинску прекретницу у настави страних језика из следећих разлога:

- у њеним оквирима, предност има усмени, свакодневни говор;
- у процесу наставе користи се искључиво страни језик и матерњи језик више није посредник;
- усвајању коректног изговора поклања се све већа пажња у процесу учења страног језика, и то од самог почетка и учење изговора престаје да буде пуко средство за овладавање писаним изразом, то јест алфабетом и графијама страног језика.

У оквирима директне методе, у центар пажње долази усмено изражавање, а правилно перципирање и правилно изговарање гласова страних језика представљају „први корак у развоју усменог израза, пре било каквог говора о писаном језику. Рад на изговору, самим тим, никако не почиње успостављањем везе између графици и гласа. Професор кроз вежбе понављања треба да настоји да постигне изговорне аутоматизме код ученика.“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 7).

На самом почетку XX века, методолози су се залагали за корениту промену наставних техника које су тада коришћене на часовима страног језика у школским оквирима, и за валоризовање усменог језика и самим тим значаја коректног изговора гласова страног језика.

Тако, Лихтенбергер примећује да „изучавање изговора, које је, у случају мртвих језика, занемарљиво, у изучавању живих језика, напротив, добија највећи могући значај, јер изговор представља предуслов за употребу и за разумевање страног језика.“ (Lichtenberger in Puren, 1988: 152).

Поред теоретичара и наставника који су се залагали за темељне методолошке промене у настави страних језика, допринос формирању директне методе и њеном увођењу у школске оквире, што је изискивало доста времена и напора, дале су и француске просветне власти које су од краја XIX века почеле са дефинисањем полазних основа директне методе и начина усвајања коректног изговора гласова страних језика. Тако се у званичној препоруци коју је 1890. године издало француско Министарство просвете истиче да „ученик треба да учи страни језик из учитељевих уста као што дете из мајчиних учи матерњи“ и да „ученик са учитељевих усана треба да чује гласове страног језика који ће, мало по мало, и само на тај начин за њега престати да буде страни језик“ (Puren, 1988: 152–153). На основу овога, може се закључити да су просветне власти заправо препоручивале да се у приступу различитим изговорним тешкоћама користи усмено-имитативна метода и да се, притом, користи поступно и систематично: кроз прибегавање, на пример, типским речима „на које ће професор подсећати ученике сваки пут када се иста тешкоћа буде појавила“ и типским реченицама у којима се исте тешкоће понављају „у речима које су намерно тако груписане“ (Puren, 1988: 153), и кроз рад на изговору током свих фаза учења страног језика: „Пре него што почне да обрађује лекцију, пре него

што ученицима подели текстове да их преведу са страног језика, професор мора наведени текст наглас да прочита.“ (Puren, 1988: 153).

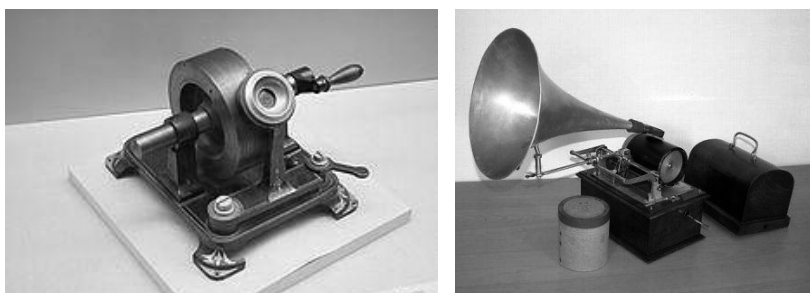
Аутори препоруке француских просветних власти из 1901. године, када је директна метода у Француској и званичним декретом уведена у средње школе, напомињу да професор нову реч која се појави током наставе треба да запише на табли тек пошто се увери да су ученици научили коректно да је изговоре, а дотичу се и правилног акцентовања речи:

Професор треба да учини све како би, од самог почетка ученици правилно изговарали и акцентовали речи. Да би у томе успео, најпре ће полако изговарати речи делећи их на слоге, а потом ће дати ученицима задатак да реч понове, и то најпре само једном ученику, затим неколицини њих, и на крају читавом разреду, све док сви тачно не понове гласове које је професор изговорио. Нову реч ће тек тада написати на табли. (Puren, 1988: 129).

Захваљујући развоју техничких средстава, фонетика је као наука утемељена управо у овом раздобљу, дакле крајем XIX века и почетком XX века. У значајној мери допринела је реформисању дотадашње наставе страних језика, а фонетичари су били међу најгласнијим противницима традиционалне методе и, с друге стране, међу најватренијим заговорницима реформи и примене директне методе у којој је усмена метода заузимала веома значајно место и чији је циљ био оспособљавање ученика за комуникацију на страном језику.

2.3.1. Употреба техничких средстава у оквиру директне методе

Крајем XIX и почетком XX века, изван број фонетичара залагао се за то да будући професори страних језика током школовања стекну и знања из практичне фонетике, као и за употребу снимака говора приликом рада на корекцији изговора гласова страног језика. Поборници директне методе упорно су одбацивали обе иницијативе оштро критикујући и прибегавање практичној фонетици и предлог да се у настави користе савремена техничка средства попут фонографа. Употребу техничких средстава одбацивали су највише због недостатака првих фонографа с ваљком (слика 22), са којих су се звучни записи једва и чули услед пуккетања и шуштања током њихове репродукције, али и због тога што су се противили употреби било каквих научних и техничких достигнућа у настави страних језика (Puren, 1988: 158).



слика 22. *Лево: Едисонов фонограф са калајним ваљком из 1877. године
и десно: Пајџов фонограф са вошћаним ваљком из 1900. године
(<http://fr.wikipedia.org/wiki/Phonographie>).*

Насупрот њима, већ 1909. године, Теодор Росе, француски фонетичар и директор Института за фонетику Универзитета у Греноблу, у чланку „Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes“ („О улози фонетике у настави живих страних језика“) скреће пажњу на чињеницу да звучна наставна средства могу знатно унапредити наставу страног језика, а посебно рад на савладавању изговора. У овом чланку, Росе истиче да ученицима у овладавању коректним изговором гласова страног језика подједнако могу да помогну и фонетска транскрипција којој би професори требало да прибегавају када говоре о процесу артикулације појединих гласова, и коришћење фонографа који може да буде од велике помоћи приликом усвајања акценатских и интонативних карактеристика страног језика. Како примећује Росе (Rosset, 1909: 239), предност фонографа је што се звучни запис може преслушавати онолико пута колико је то ученицима потребно, док су пре тога били у прилици да слушају једино професоре који би им два-три пута прочитали одређени текст, због чега једноставно нису могли да усвоје интонацију и мелодију реченица у тексту. Росе препоручује да се фонографи користе у настави тако што професор најпре распореди ученике око стола у облику латиничног слова „U“ у чијем се средишту налази фонограф, после чега им пушта звучни запис текста који прате у књизи јер се, на тај начин „речи јављају заједно са њиховом мелодијом, па ће, када сâм буде изговарао дати део, ученик текст поновити како га је чуо, са страном дикцијом“. (Rosset, 1909: 239). Оваква техника рада са фонографом први пут је коришћена у гимназији у Греноблу и показала се веома ефикасном, услед чега су је затим прихватили универзитетски професори који су је примењивали и на универзитетима у Греноблу, Немачкој, Италији, Шкотској и Сједињеним Државама, због чега Росе износи закључак да је реч о „новој методи за учење живих језика, коју засигурно очекује велика будућност“. (Rosset, 1909: 240).

Током друге деценије XX века, известен број француских методолога прибегава коришћењу „говорних машина“ у настави, да би ученицима помогли

у усвајању правилног изговора и у памћењу текстова, те како би их мотивисали за даљи рад на усвајању страног језика. Упркос томе, савремена техничка средства нису нашла ширу примену у настави страних језика све до тридесетих година XX века када су француске издавачке куће почеле са издавањем првих грамофонских плоча за учење страних језика у школама.

У раздобљу између двадесетих и педесетих година XX века дошло је, дакле, до усавршавања уређаја за репродуковање звучних записа, па су професори током прве године учења страних језика, а током рада на увежбавању изговора, користили најпре грамофон, затим и радио, а, у другој половини XX века, и магнетофон. Имајући у виду технике рада које су преовладавале у овом периоду, можемо закључити да су, поред артикулаторног приступа, у учењу изговора коришћени и приступи у којима је изговорни модел машина, а не искључиво професор. Техника учења изговора која се темељи на слушању и подражавању изговорног модела представља потпуну новину у односу на артикулаторни приступ у фонетској корекцији који се заснива на свесној контроли и на изучавању гласовног система страног језика. Та нова техника рада која се заснива на принципу несвесног учења представља, према Гембретјеровој (Guimbretière, 1994: 47), наговештај и зачетак метода које су касније коришћене у настави страних језика (на пример, аудио-оралне методе), а коришћење техничких помагала којем утире пут директна метода, наставило се и у оквирима аудио-оралне и АВГС методе (грамофони и магнетофони) и у оквиру данас коришћених приступа (CD, MP3 и остали рачунарски аудио фајлови).

2.3.2. Директна метода и фонетска корекција на нашим просторима

Као што смо већ напоменули у потпоглављу 2.1, реформа наставе страних језика која је отпочела осамдесетих година XIX века под Вијеторовим утицајем у Немачкој, а која у центар пажње смешта значај правилног изговора, гласовни систем страног језика и усмени језик, нашла је већ 1890. године одјека у уџбенику Емилијана Берберовића „Главна правила француског изговарања с њиховом применом у граматичким задацима“ (1890).

О потреби да се настава страног језика реформише и у Србији, и да се граматичко-преводна метода замени подеснијом методом писао је још 1894. године универзитетски професор Богдан Поповић (Polovina, 1964: 113). Поред њега, о реформи наставе страних језика и о њеној оправданости, али и о значају који се у оквирима директне методе придаје коректном изговору и практичном знању страног језика, али и потреби да наставник језика буде, између осталог, упућен у артикулациону фонетику и остала фонетска правила страног језика, у два наврата извештава Павле Мајзнер у „Просветном гласнику“ (1896, бр. 1 и бр. 3). Међутим, иако се здушно залагао за реформу наставе страних језика

и за увођење директне методе у школе у Србији, и сâм Мајзнер, у наведеном извештају, наводи да ће за спровођење реформе у српским школама бити потребно доста времена:

[...] јер су наше школске и друге прилике сасвим друкчије од оних у каквој Енглеској или Француској, Немачкој или Аустрији. У нас број наставника уопште, а нарочито за језике, незнатан је; књижарске и библиотечке прилике у нас су још сасвим примитивне; наставнички приходи од рада једва стижу и за подмирење физичких потреба; економно стање уопште у наставника скоро је никако и онемогућава бављење на страни, и, шта више, и не рађа жељу за таким чим; наша друштва и просветне установе незнатних су средстава и малочлани, ово и зато, што је уопште мали број наставника и што су рђаво награђени [...] (Мајзнер, 1896: 112)

Када се овоме придодају и историјске околности, то јест два Балканска и Први светски рат, сасвим је разумљиво што се на званично увођење директне методе у наставу страних језика у нашим школама морало чекати све до 1920. године (Стикић, 2016: 62). Овоме су у највећој мери допринели свеукупни веома блиски односи Србије и Француске током Првог светског рата, а посебно културна и просветна сарадња која се огледала у школовању српске деце у Француској и у упућивању српских професора у методе наставног рада у француским школама.

Најзначајнију улогу у пропацирању увођења директне методе у наставу страних језика у Србији имали су професори Етјен Лавал и Светислав Петровић (Стикић, 2012: 130). Лавал је, 1922. године, објавио у „Просветном гласнику“ својеврсни „педагошки водич“ који је требало да помогне наставницима у коришћењу уџбеника „Cours de langue française“ који је заједно са Петровићем елаборирао сходно принципима директне, то јест „живе методе“ (Лавал, 1922: 317) како су тада, у њеној умеренијој верзији, називали директну методу. У овом чланку, насловљеном „Настава француског језика по живој методи“, Лавал, између осталог, говори и о раду на усвајању правилног изговора француских гласова, којем се у оквирима ове методе придавао веома велики значај:

Како је уво „најнепосреднији орган језика“, професор треба најпре да се обрати на њ, и он треба да изговори нове речи много пута пре но што их напише; [...] Главни напор наставников треба да буде најрпе управљен на добру репродукцију страних гласова. Он не треба дакле да се боји да понавља и да поправља непрекидно, док год се ученици не приближе што је могуће више савршенству. Лакше је дати још од почетка ученицима добар изговор но поправити доцније рђав. (Лавал, 1922: 323–324).

Лавал у чланку истиче да је за постизање успеха у раду на усвајању коректног изговора гласова страног језика неопходно да професори имају знања и из артикулационе фонетике како би ученицима могли да објасне какав је положај органа унутар говорног апарата током артикулације одређених гласова, а за стицање таквих знања препоручује им дела опата Руслоа, Пасија и Грамона (Лавал, 1922: 324). Поред тога, Лавал истиче и значај сталног и систематичног понављања већ обрађених гласова у речима које су ученици већ научили, и то на почетку сваког часа током прве године учења (Лавал, 1922: 325).

Обрада изговора у Лаваловом и Петровићевом уџбенику „Cours de langue française“ своди се на преглед изговора одређених комбинација графија (слика 23) после готово сваке лекције, на којима професор треба да инсистира, као и на графичко бележење случајева везивања. При томе, аутори уџбеника избегавају употребу међународне фонетске транскрипције јер сматрају да је „за младе почетнике тешкоћа која би се придодала учењу самог језика.“ (Laval, Petrović, 1927: VI), па Лавал свој чланак користи како би професорима француског језика изнео и неколико додатних смерница у вези са начином рада на усвајању изговора:

Понекад ће бити довољно просто објашењење; на пример, за глас *и*, који Срби изговарају тако тешко, он [наставник] ће показати ученицима да се усне приближују напред, више но за глас *о*, и остављају између себе само мали отвор; ако се дода да оне заузимају исти положај како кад хоће да се звижди, и ако, пошто се рекло једном ученику да звижди (што уноси мало веселости у разред), каже му се да задржи усне у истом положају, и да изговори *и*, даће се тиме једна врло проста лекција из фонетике, и добиће се тачан изговор. (Лавал, 1922: 324).

Sons.	
g :	ga, go, gu ; gue, gui ; gomme, longue.
g = j :	ge, gi ; rouge, éponge, image.
z :	za, ze, zi, zo, zu ; onze, douze, treize.
s = z :	chaise, grise, mais un, mais il.
s = ss :	serrure, sept; terrestre, monsieur.
x = ss :	six, dix, dix-sept.
x = z :	dix-huit, dix-neuf, dixième.
an :	banc, blanc, grand, plancher.
en = an :	encre, encrier.

слика 23. Преглед изговорних правила у уџбенику „Cours de langue française“ (Laval, Petrović, 1927: 23)

О питању изговора француског језика знатно експлицитније говори Божидар Динић у уџбенику који је приредио за први разред тадашњих средњих школа¹⁴ „Француска читанка са граматиком и речником“ (1929).

¹⁴ Према узрасту ученика, данашњи еквивалент првом разреду тадашњих средњих школа био би пети разред основне школе.

Већ у предговору овог уџбеника, у којем се у вези са изговором отворених и затворених самогласника позива на француског фонетичара Грамона, очигледна је ауторова свест о значају правилног изговора ових гласова, који је неопходан за несметано одвијање комуникације:

Нарочиту пажњу обратио сам на извесне (е, о, еу) *наглашене* отворене и затворене самогласнике, јер је, по Грамону, разлика код наглашених самогласника много већа и важнија. У специјалним вежбама за изговор, обележени су увек курзивом наглашени *затворени* самогласници *е, о, еи*, за разлику од наглашених *отворених* који нису обележени никаквим нарочитим знаком. Код нас се на ову разлику обраћа мало пажње. Међутим, Французи праве толику разлику, да сматрају отворене и затворене самогласнике као разне гласове. Често они не могу разумети странца који не води рачуна о томе. (Динић, 1929: IV).

Како би и ученицима и професорима приближио артикулацију појединих француских гласова, Динић у уџбенику после сваке лекције објашњава како се постављају уста приликом артикулације гласова француског језика који не постоје у српском и како се изговарају одређене комбинације графика. Ова објашњења углавном су слична објашњењима која су износили српски аутори крајем XIX века, али су притом употпуњена додатним информацијама о томе како се изговарају одређени затворени, односно отворени самогласници (слике 24 и 25), при чему ни Динић као ни Лавал не користи симболе међународне фонетске транскрипције.

Вежбање за читање и изговор.

е се изговара као мукли, слаби глас између *о* и *е* кад стоји без акцентног знака на крају речи или на крају слога: le livre, la table, me, te, se, de, il parle, de/mi¹⁾, se/mi, re/tite.— Тачан изговор овога гласа може се научити само по слуху.

еаи = *затворено о*. Намести уста као да хоћеш да кажеш у па изговори *о*. Затворено *о* обележаваћемо курзивним словима: le tableau, beai, le rideau, la peai, le veai.

ch = *ш*: le chapeai, la vache, le chef, la chèvre, la tache.

е, è = *отворено е*. Намести уста као да хоћеш да кажеш *а*, па изговори *е*. Отворено *е* нећемо обележавати нарочитим знаком. Свако *е* које није курзивно треба изговарати као *отворено*: la règle, la perte, ferme, le nerf, verte, la perche la verve.

¹⁾ При изговарању у француском се наглашава *последњи* слог.

слика 24. Уџијсџива за артикулацију француских гласова у уџбенику Француска читанка (Динић, 1929: 7)

é = затворено *e*. Намести уста као да хоћеш да кажеш *и* па изговори *e*. Затворено *e* обележаваћемо курзивом: *la clé* le *blé*, le *dé*, *été*, *porté*, *salée*, *cherché*.

s између два самогласника = *ʒ*: *la chaise*, *lisible*, *paisible*, *isolé*, *la rosée*, *posé*, *visé*.

ou = *y*: *ou*, le *cou*, *pour*, *nouveau*, le *tourteau*, le *touriste*, *courte*, *lourde*.

eu = затворено *eu*. Намести уста као да хоћеш да кажеш затворено *o*, па изговори *e*. Затворено *eu* обележаваћемо курзивом: *reu*, *bleu*, le *feu*, *creuse*, la *queue*, *chartreuse*, *berceuse*.

i пред самогласником који се изговара чита се као наше *j*: le *ciel*, le *miel*, le *pied*, le *pieu*, *Dieu*, *adieu*.

слика 25. Правила за изговор у уџбенику Француска читанка (Динић, 1929: 9).

Када је у питању интонација реченице, аутор не даје никаква објашењења, а, у вези са местом акцента, како се може видети на слици 24, у фусноти кратко напомиње да је у француском наглашен последњи слог, што представља не баш потпуну информацију имајући у виду да је наглашен заправо последњи слог ритмичке групе, а не сваке речи у датој групи.

Значајно је напоменути да Динић до тада најјасније и најпотпуније говори о феномену везивања, али притом и он као и аутори о којима смо раније говорили изједначава консонантско уланчавање и везивање што се може и видети у наредном цитату:

Ако се једна реч завршава сугласником, а друга до ње почиње самогласником или немим *h*, онда се обе често изговарају као једна реч, заједно. То се назива везивање. Везују се само оне речи које су међу собом по смислу у тесној вези: *Il_a* (он има), *cher_ami* (драги пријатељу), *mon cher_hôte* (драги госте). При везивању изговарају се сугласници који се иначе на крају не читају [...] У везивању изговара се *d* као *ū*, *g* као *κ*, *s* и *x* као *з*, *f* у неким речима као *в*. Н. пр: *Chez_un* soldat, *les_heures*, *un grand_homme*, *un long_hiver*, *deux_amis*. (Динић, 1929: 11).

Динић се у уџбенику бави и одређеним супрасегменталним феноменима који се јављају у говорном ланцу, а у случају обавезног везивања приликом којег долази до делимичне деназализације: „*un élève* чита се као да између носног гласа и самогласника стоји још једно *n*: *un-n-élève*.“ (Динић, 1929: 24).

Питање изговора на сличан начин обрађује и већина осталих аутора уџбеника тридесетих година XX века: на почетку уџбеника дају преглед правила изговора и правила везивања, после лекција издвајају одређене граfiје чији изговор илуструју у оквиру једне или више изолованих речи које су ученици имали да понове, а притом не помињу ни карактеристике француског акцента

нити интонације. Међутим, новину у односу на претходно наведене ауторе представља коришћење својеврсне хибридне фонетске транскрипције у којој за сваки француски отворени и затворени самогласник постоји засебан знак, и у којој се бележи и дужина самогласника, при чему аутори не напомињу врло важну чињеницу да самогласник може имати дужину једино у наглашеном слогу. Тако, на пример, Шаре (1932), као и Максимовић и Станојевић (1938) у транскрипцији комбинују симболе међународне фонетске транскрипције, поједине граfiје наше абецедe, затим симбол *ï* који су аутори и раније користили у уџбеницима за изговор француског самогласника [y], позивајући се на изговор наведене граfiје у немачком, симбол *ö* који су, поново по аналогији са немачким изговором наведене граfiје користили за француски самогласник [ø], као и посебан симбол који уведе за отворено [œ] који транскрибују као [ɔ̃] (слика 27).

Prononciation:		
k	c	— comment, le canif, le crayon, la clé, la craie.
ü	u	— le mur, la plume, une.
ε	è, ai	— la règle, la craie.
e	é	— la clé, le cahier, le plancher, le papier.
õ	on	— le crayon, le plafond, la montre.
œ	un	— ceci s'appelle un mur, un banc, un plancher.
ã	en	— Comment s'appelle ceci?; le banc, le plancher.
ej	ay	— le crayon.
ž	j	— l'objet, un objet.

слика 26. Симболи фонетске транскрипције у уџбенику Француска читанка за I разред средњих школа (Шаре, 1932: 2).

Фонетичка транскрипција	
ε	отворено e : le père
e	затворено e : le pré
ə	мукло e : petit
ɔ	отворено o : l'or
o	затворено o : beau
õ	отворено eu, œu, œ, ue : leur, le cœur, l'œil, l'orgueil
ö	затворено eu, œu : eux, le vœu

слика 27. Симболи француских отворених и затворених самогласника у уџбенику Француска читанка за I разред средњих школа (Максимовић, Станојевић, 1938: 5)

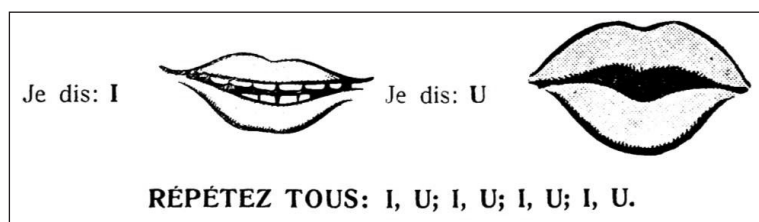
За разлику од њих, поједини аутори попут Видојковића (1936) и Јанковића (1939) употребљавају симбол [œ] којим се наведени отворени самогласник и бележи у међународној фонетској транскрипцији, али и они користе симбол ø за самогласник [ø].

Када је дужина самогласника у питању, Шаре (1932) је обележава цртицом изнад одговарајућег самогласника, док Максимовић и Стојановић (1938) користе конвенционални симбол, то јест две тачке које стоје иза самогласника, износећи притом и детаљнија објашњења у вези са дужином самогласника:

Дуги су:

1. Наглашени самогласници на крају речи иза којих се изговара r, z, ž, v: la part (pa:r), seize (se:z), rouge (ru:ž), brave (bra:v).
2. Самогласници иза којих стоје удвојен сугласник rr или ss: la terre (te:r), la classe (kla:s).
3. Самогласници са акцентом ^ или ` : le rôle (ro:l), le cèdre (se:dr).
4. Носни самогласници пред крајњим самогласником који се изговара: la branche (brā:š), le conte (kō:t). (Максимовић, Стојановић, 1938: 28)

Када је у питању коришћење артикулаторних схема које би требало да упуте ученике у то у каквом се положају налазе поједини органи говорног апарата приликом творбе појединих гласова, од свих наведених аутора једино Јанковић (1939) прибегава оваквим схемама, тачније речено једној јединој на којој се види положај усана током артикулације самогласника [i] и [y].



слика 28. Артикулаторне схеме у уџбенику Француска читанка за I разред средњих школа (Јанковић, 1939: 7)

Када су у питању наши уџбеници засновани на тековинама директне методе, ово је уједно и једини пример фонетске вежбе која се разликује од уобичајеног увежбавања изговара неколико изолованих речи у којима се јављају одређени гласови који се обрађују у датој лекцији. Као што се види на слици 28, Јанковић предлаже да се један за другим неколико пута изговоре изоловани самогласници [i] и [y].

Начин на који су наши аутори обрађивали питање изговора у уџбеницима из овог раздобља, прибегавајући артикулаторним објашњењима, фонетској транскрипцији и вежбама понављања неколико изолованих речи у којима се јављају одређени проблематични гласови у потпуности се уклапа у калупе директне методе чијим су се принципима и водили па ни не чуди што није било неких смелијих покушаја иновирања на пољу концепције изговорних вежби.

Када је у питању примена директне методе у настави француског језика у школама код нас, веома је значајно поменути пројекат увођења ове методе у наставу четитри страна језика (енглески, руски, француски и немачки) у свим београдским основним школама од 1. до 8. разреда, а који је трајао читаву деценију, од 1969. до 1978. године (Шотра, 2010: 59–63). Захваљујући овом пројекту који представља прекретницу у настави страних језика код нас, почињу да се померају стереотипи у настави француског језика, и да се од традиционалне методе отварају врата ка свим новијим приступима.

2.4. Од „Војне методе“ ка аудио-оралној методи

У јеку Другог светског рата, из потребе да се одређени број припадника америчких оружаних снага за кратко време довољно добро језички „обучи“ да могу несметано да комуницирају на језицима говореним на различитим фронтовима широм света настаје програм језичких течајева америчке војске *ASTP (Army Specialised Training Program)* који је спровођен током 1942. и 1943. године (Germain, 2001: 141). Са захтевом да осмисле принципе нове методе за учење страних језика која би могла да помогне у остваривању овог циља, америчке војне власти обратиле су се за помоћ америчким лингвистима и психолозима. Тако су за потребе овог језичког програма уџбенике израдили познати лингвисти, па је Бернард Блох приредио методе за учење јапанског, Роберт Хол приручнике за учење француског, а Леонард Блумфилд методе за учење холандског и руског језика (Puren, 1988: 290). Ови војни курсеви који су познати и под називом „Војна методa“ (*The Army Method*) утемељени су тако на уверењу да веома важно место у процесу учења страних језика треба да добију аудио-визуелна средства (Puren, 1988: 291), затим на концепцији о језику као скупу навика, те на концепцији о учењу језика путем стварања језичких аутоматизама, то јест на принципима Блумфилдове структуралне лингвистике и Вотсонове и Скинерове бихевиористичке психологије.

Блумфилдова структурална лингвистика надахњује се бихевиористима према којима се људско понашање може објаснити на основу спољашних датости, а који сматрају да су унутрашње датости обичне илузије, због чега Блумфилд језик и сматра „понашањем које се, самим тим, може изучавати споља“ (Paveau, Sarfati, 2003: 143).

Схема стимулус-респонс (одговор) која представља главну поставку бихевиоризма, на којој је Скинер и утемељио своју теорију учења, дефинише

се, према француском лингвисти Освалду Дикроу, на следећи начин: „У одређеној ситуацији-стимулусу, долази до одређеног одговора-реакције; ако се одговор „појача“ (наградом, на пример), и веза између стимулуса и одговора ће бити јача; то значи да ће, највероватније, на свако појављивање стимулуса доћи до одговора.“ (Ducrot, Todorov, 1972: 93).

Бихевиористи су сматрали да је и језик једна врста људског понашања, те да је учење језика заправо стицање скупа навика који представљају синтаксички и други аутоматизми и то путем понављања, па у процесу учења језика посебну пажњу треба посветити стварању навика путем условљавања, то јест, сталним понављањем задатка.

Блумфилд на језик примењује наведену бихевиористичку схему стимулус-респонс и обележава је као $S-r-s-R$ где је S спољашњи стимулус који код саговорника изазива говорну реакцију r која је за слушаоца говорни стимулус s који га наводи на говорну реакцију R (Bloomfield, 1973: 24–26).

Према бихевиористима, на процес усвајања страног језика требало би пресликати принцип учења матерњег језика: правила се изводе на основу низа случајева примене, а понављањем се стичу навике у виду аутоматизама. Услед тога у „Војној методи“, а затим и аудио-оралној методи која је из ње проистекла у првом плану се налази рад на стицању језичких аутоматизама на фонетском, морфолошком и синтаксичком нивоу, који би, према теоријским поставкама ове методе, требало да се реактивирају и спонтано употребе у стварном разговору са говорницима страног језика.

Курсеви страних језика у оквиру „Војне методе“ (*The Army Method*) трајали су девет месеци, одвијали су се у групама од по десет полазника који су имали петнаест часова недељно. На првих дванаест часова које је држао асистент професора, тежиште рада било је на усменом увежбавању страног језика, а на преостала три часа професор лингвистике држао би теоријска предавања о фонетици, образовању речи и граматички. Рад на овим часовима састојао се од седам фаза (Puren, 1988: 290–291), од којих се рад на учењу изговора спроводио у прве три. Током прве фазе, пред групом од десет полазника и темпом уобичајеним за разговор, асистент би читао дијалог састављен од тридесетак питања и одговора, и притом би настојао да интонацијом, гестовима и мимиком помогне ученицима да правилно разумеју дијалог. Пошто би дијалог прочитао два-три пута, асистент би прелазио на следећу фазу часа током које су ученици хорски за њим понављали дијалог, реченицу по реченицу, најпре спорије, а затим све брже док не би достигли темпо уобичајен за разговор. После овог хорског понављања, ученици би добили одштампан текст, који би, потом, десетак минута понављали, читајући га са папира. У трећој фази, асистент би поделио ученике у две групе од по пет полазника и распоредио би их у полукруг. Сваки ученик би поставио питање ономе који до њега седи, и који би му затим на наведено питање одговарао. Уколико би неко од ученика

направио неку грешку у изговору, исправљали би га остали ученици, а све то би надгледао асистент.

Програм америчке војске за учење страних језика окончан је после две године, али је његово наслеђе оставило дубоког трага у настави страних језика, јер је на његовим принципима педесетих година XX века израсла аудио-орална метода, у англо-саксонском свету позната и као аудио-лингвална метода.

2.4.1. Принципи и технике наставног рада коришћени у оквирима аудио-оралне методе

Иако аудио-орална метода није заживела у Француској и иако није приређен ниједан уџбеник француског језика према начелима ове методе (Puren, 1988: 312), њоме ћемо се овде ипак бавити понајвише због утицаја који је имала на развој одређених техника фонетске корекције које се и данас користе, а о којима ћемо ускоро говорити, као и на формирање аудио-визуелне и глобално-структуралне методе. Наиме, као и аудио-орална метода и АВГС метода почива на коришћењу аудио-визуелних средстава у процесу наставе, а на формирање и једне и друге утицала је примењена лингвистика (Puren, 1988: 317): амерички структурализам у случају аудио-оралне методе, односно европски структурализам у случају АВГС методе.

У оквирима аудио-оралне методе која је развијена средином педесетих година XX века у САД, предавачи су велики значај придавали коришћењу аудио средстава. Фонетска корекција вршена је уз помоћ магнетофона који је био модел коректног изговора, као и кроз интензивно понављање у језичким лабораторијама.

Главни циљ аудио-оралне методе био је да ученици овладају језичким аутоматизмима и практичним знањем страног језика и то од самог почетка његовог учења, а помоћу рада у језичким лабораторијама путем вежби слушања, усменог изражавања и понављања за моделом оличеним у звучним записима на магнетфонским тракама или грамофонским плочама, због чега је ова метода представљала потпуну новину у односу на тадашњу институционалну наставу страних језика.

Поред Блумфилдове структуралне лингвистике и Вотсонове и Скинерове бихевиористичке психологије, у основе „Војне методе“, а затим и аудио-оралне методе уграђени су и поједини принципи и технике рада карактеристични за методе коришћене у дотадашњој настави страних језика, а пре свега за директну методу. Тако се, на пример, у „Војној методи“, а затим и у аудио-оралној методи која је из ње проистекла инсистирало на увежбавању усменог језика путем хорског, а затим индивидуалног понављања, што заправо представља наслеђе директне методе, чије се тековине препознају и у давању предности усменом у односу на писани језик и у инсистирању на репетитивним техникама рада које су у „Војној методи“ познате по називом „pattern drills“.

Најважније начело на којем је заснована аудио-орална метода познато је као „mim-mem“ приступ („mimicry-memorization“) јер су ученици најпре подражавали (to mimic), а затим и напамет учили (to memorize) дијалоге.

Најзаступљенији тип вежбања у аудио-оралној методи су структуралне вежбе које треба да помогну ученицима у стицању језичких аутоматизама. Структуралне вежбе засноване су на принципу аналогije између синтаксичких структура, то јест на понављању одређених синтаксичких образаца које ученику треба да помогну да увиди да се ради о истим структурама, као на пример: *Elle va à Montréal / Elle y va; Elle va à Québec / Elle y va; Elle va à Toronto / Elle y va.* (Germain, 2001: 143).

Аудио-орална метода је у први план стављала свакодневну комуникацију, разумевање говора и усмено изражавање, док је писани језик био у другом плану. Поштујући схему усвајања матерњег језика, њени методолози залагали су се да рад на усменом изражавању дође на ред тек пошто ученици овладају разумевањем говора. После ове фазе увежбавања правилне дискриминације гласова страног језика, прелазило се на рад на аутоматизацији њиховог правилног изговора, и то, као што је био случај и у директној методи, пре било каквог рада на писаном коду страног језика (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 8). Када је у питању ритам и интонација страног језика, дакле, његове прозодијске карактеристике, њима није посвећивана значајнија пажња.

У фонетској корекцији у оквиру аудио-оралне методе најбитнији поступак представљала је **контрастивна** анализа матерњег и страног језика¹⁵ како би се утврдило који фонетски елемент страног језика не постоји у матерњем језику ученика, а све ради спречавања настајања лоших изговорних навика (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 8–9). Редослед обрађиваних тема био је условљен сличностима, односно разликама између фонолошких система матерњег и страног језика. Наиме, најпре се приступало обради елемената који су у страном и матерњем језику ученика слични или идентични, а у основи тога је став присталица контрастивне анализе да ученици брже усвајају оно што је слично у страном и њиховом матерњем језику.

Иако је систематски приступ контрастивној анализи представљао новину у аудио-оралној методологији, сама контрастивна анализа страног и матерњег језика на пољу подучавања изговора није била ништа ново будући да је фонолошка контрастивна анализа већ била присутна у оквирима директне методе, а њу су, подсетићемо, препоручивали Хенри Свит који је говорио о три фазе у савладавању изговора (од којих трећа представља артикулаторно извођење гласова који не постоје у фонолошком систему енглеског језика из

15 Прво мултидисциплинарно истраживање у чијем је средишту контрастивна анализа изговора српских говорника француског језика спровела је С. Гудурић (1997), а резултате овог истраживања представила је у докторској тези под насловом „Артикулациона база и учење језика. Контрастивна студија на примерима вокалских система француског и српског језика“.

гласова који у њему постоје) и Пол Паси који је у својим радовима наговестио теорију Николаја Трубецкоја о „фонолошком ситу“. Овде је значајно напоменути да је истраживања у вези са фонолошким ситом у случају србофоних субјеката спровела С. Гудурић (Gudurić, 2009).

Циљ контрастивне анализе приликом рада на стицању коректног изговора одређеног страног језика је да се, поређењем гласовних система матерњег и страног језика, одреди који би гласови могли да представљају проблеме у изговору јер за ученике представљају непознаницу будући да не постоје у гласовном систему њиховог матерњег језика. Погрешан изговор одређених гласова или неправилно акцентовање и интонирање исказа у страном језику настаје, како примећује Лоре (Lauret, 2007: 99), услед пресликавања фонолошког система матерњег на систем страног језика, а услед чега је врло лако могуће препознати страни акценат и наслутити којој језичкој породици странац припада. Такав фонетски трансфер може се избећи само стицањем изговорне навике, до које се, према Елизабет Лот, долази условљавањем путем слушања:

Као и свако условљавање, и условљавање путем слушања би могло да буде пропраћено рефлексима које је изузетно тешко променити или прилагодити другом језику, па можемо изнети претпоставку да велики део тешкоћа у разумевању страног језика произлази из тога што нам је тешко да променимо начин „ритмичког слушања“. Када слушамо други језик, морамо га слушати кроз призму њему својственог ритма. (Lhote, 1995: 46).

Када је у питању рад на коректном изговору, занимљиво је поменути став Роберта Лада, америчког лингвисте, једног од зачетника контрастивне анализе (Lado in Lauret, 2007: 99), који је надахнут бихевиористичким теоријама и који сматра да је „употреба изговорног система једног језика питање навике или система навика. Тај скуп навика, у највећем броју случајева, функционише с оне стране свесног.“

Тако је, у оквиру аудио-оралне методе која је заснована на бихевиористичким концептима, у циљу стварања фонетских механизма тежиште рада било на стицању навике репродуковања гласова и ритмичких структура за шта је, према заговорницима ове методе, било потребно стално увежбавање, без којег би се правилан изговор и владање ритмичким структурама веома брзо изгубили. Иако је због императива сталног увежбавања материје захтевала дуге и интензивне течајеве, аудио-орална метода се показала веома ефикасном када је у питању стицање правилног изговора страног језика (Lauret, 2007: 96).

Рад на усвајању коректног изговора реализован је кроз вежбања која су се базирала на принципу сталног понављања за снимљеним моделом

(„pattern“), што је био случај и у оквиру „Војне методе“ (Pugen, 1988: 291), па је техника која је у оквирима аудио-оралне методе коришћена за рад на фонетској корекцији позната под називом „pattern drills“. Снимци на магнетофонским тракама представљали су модел изговора, а професор би указивао на недостатке у изговору које је потом настојао да коригује кроз фазе активног слушања, а затим и самосталног рада, то јест понављања током којег су ученици имали прилике да се чују. Како су, у оквиру аудио-оралне методе, аудио уређаји као изговорни модели заузимали изузетно важно место, поједини аутори, попут Ренара (Renard, 1977: 41) и Гембретјерове (Guimbretière, 1994: 47) овакву технику рада у фонетској корекцији зову „слушањем модела са машина“.

Наредни веома заступљен тип вежби за рад на усвајању коректног изговора су вежбе дискриминације **минималних парова**, то јест речи које се међусобно разликују само по једној фонеми. У овом типу вежби, изговор гласова може се увежбавати у опозицији са другим гласовима у низовима речи: *car* [ka:R], *coeur* [kœ:R], *cour* [ku:R], *cure* [ky:R], *corps* [kɔ:R], *Caire* [kɛ:R] (Renard, 1971: 44), или у минималним паровима са фонолошким комутацијама, као на пример: *vie* [vi] – *vous* [vu] / *vie* [vi] – *vue* [vy] / *vous* [vu] – *vue* [vy]; *mie* [mi] – *mou* [mu] / *mis* [mi] – *mi* [my] / *mou* [mu] – *mi* [my] (Šotra, 2006: 97). Овакав тип вежби заснован је на Јакобсоновом и Хејловом (Jakobson, Halle, 1956: 29–32) класификовању фонема на основу дистинктивних обележја захваљујући којима је могуће успостављање опозиција бинарног типа.¹⁶

У оквиру аудио-оралне методе, ученици су често излагани вежбама са минималним паровима у којима би се налазили гласови који не постоје у фонолошком систему њиховог матерњег језика, а како би стекли способност **дискриминације** која је неопходна најпре за правилно перципирање, а затим и за правилно продуковање, то јест за коректан изговор гласова страног језика. Како могу изгледати вежбе дискриминације, можемо видети у следећим примерима, у којима ученици треба да разазнају да ли је реч о две исте или две различите речи (Germain, 2001: 142): *Elle est russe* [ɛlɛRys] (*Она је Русиња*) и *Elle est rousse* [ɛlɛRus] (*Она је пуђа*), или у примерима које наводи Ренар (Renard, 1971: 44): *casse* [ka:s] / *case* [ka:z]; *poisson* [pwasɔ̃] / *poison* [pwazɔ̃]; *visser* [vise] / *viser* [vize]; *par* [pa:R] / *peur* [pœ:R] / *pour* [pu:R] / *pur* [py:R] / *port* [pɔ:R] / *paire* [pɛ:R], итд. Неколико сличних примера налазимо и код Лореа

16 Према Јакобсону и Хејлу, инхерентна обележја на основу којих се фонеме међусобно разликују и „која чине дванаест опозиција из којих сваки језик може да направи свој властити избор.“ (Jakobson, Halle, 1956: 29), подељена су у две категорије од којих су прва *сонорносна*, а друга *шоналносна обележја* (према *Temelji jezika*, Globus, Zagreb, 1988, стр. 29–32, у преводу Ивана Мартиновића и Анте Стамаћа). *Сонорносна обележја* деле се на: 1) самогласничко/несамогласничко; 2) сугласничко/несугласничко; 3) компактно/дифузно; 4) напето/опуштено; 5) звучно/беззвучно; 6) носно/усно; 7) прекидно/непрекидно; 8) оштро/мекано; 9) преградно/непреградно. С друге стране, *шоналносна обележја* деле се на: 10) грависно/акутно; 11) снижено/равно и 12) повишено/равно.

(Lauret, 2007: 107): *C'est dessous ou dessus?* [sɛdəsudəsɥ] (*То је испод или изнад?*); *Tu es sûr que tu es sourd?* [tyɛsy:R/køtyɛsu:R] (*Сијуран си да си љув?*), где се разлика јавља између речи унутар једне исте реченице, и, с друге стране, у примерима: *C'est tout vu!* [sɛtuvu] (*То је већ гобро љознајџо!*) / *C'est tout vous!* [sɛtuvu] (*То љолико личи на вас!*); *C'est un début.* [sɛtœdeby] (*То је љочетџак*) / *C'est un des bouts.* [sɛtœdebu] (*То је јеган ог крајева*), када се разлика јавља између две реченице.

Ови последњи примери добра су илустрација за једну од највећих изговорних тешкоћа са којима се сусрећу многи који уче француски језик. Реч је о тешкоћама у дискриминацији, то јест у перципирању и репродукцији француског самогласника *и* [y] који не постоји у многим језицима. Овај самогласник не постоји ни у гласовном систему српског језика, па га србофони ученици погрешно изговарају или као српски самогласник *у*, или као самогласник *и*, а услед чега понекад може да дође и до неспоразума.

Вежбе дискриминације елабориране су на основу запажања и истраживања фонетичара који су, на почетку и средином XX века допринели развоју директне методе. Међу њима неизоставно треба поменути Пола Пасија, његове опсервације у вези са постојањем својеврсне глувоће на гласове који не постоје у матерњем језику ученика, и закључак да је предуслов да би неко правилно продуковао такве гласове тај да их најпре правилно идентификује и перципира, чиме је наговестио и надахнуо теорију о фонолошком ситу Николаја Трубецкоја.

Овакав тип вежбања и рада на усвајању фонолошког система страног језика неки аутори, попут Ренара (Renard, 1977: 44) и Гембретјерове (Guimbretière, 1994: 47), називају „методом фонолошких опозиција“ и, притом, слажу се у оцени да кључни недостатак овакве методе вежбања представља потпуно занемаривање прозодије и посматрање проблематичног гласа изван контекста и гласовног низа. Ренар и Гембретјерова сматрају да исту ману има и артикулаторна метода фонетске корекције која је такође коришћена у оквиру директне и аудио-оралне методе.

Артикулаторна метода заснива се на објашњавању начина и места артикулације појединих гласова и на коришћењу илустрација говорног апарата на којима се види у којем положају се налазе органи говорног апарата током творбе одређених гласова, тако да се и у оквиру ње гласови посматрају у изолованој позицији, чиме се потпуно занемарује изговорна реалност. Наиме, на артикулацију одређеног гласа велики утицај може да има његово непосредно окружење у гласовном низу.

У раду на стицању правилног изговора у оквиру аудио-оралне методе, теоретичари и професори прибегавали су и фонетској транскрипцији.

Како је у средишту аудио-оралне методе схватање језика као скупа навика, несвесних и спонтаних језичких аутоматизама, у уџбеницима

коришћеним у оквиру ове методе веома су присутне структуралне вежбе изговора и дискриминације говора које су се заснивале на принципу понављања, супституције и трансформације.

Следећи значајан концепт на којем се базирала аудио-орална метода јесте принцип несвесног учења и стицања језичких аутоматизма. Овај принцип данас је познат као принцип „стицања говорне навике“ („acquisition“) што је термин који је први употребио Крашен (Krashen, 1981). Учење изговора које се заснива на овом принципу састоји се од слушања и подражавања модела који може представљати професор или магнетофон.

Многи аутори попут Шарла Бајија (Bally, 1952: 23), Клод Леви-Строса (Levi-Strauss, 1958: 64–65), Роберта Лада (Lado, 1964), Теодора Мјулера (Mueller) и других, писали су о појму несвесног учења и стварању изговорних аутоматизма. Према њима, језик, па самим тим и процес његовог учења и учења изговора, функционише на нивоу несвесног, па Мјулер (Mueller in Lauret, 2007: 95) тако сматра да „нико, док говори, није свестан свог изговора, нити „мисли“ о томе како ће формирати гласове. Гласнице и мишићи којима се служимо да бисмо произвели гласове, функционишу аутоматски јер су тако условљени. Наш говорни апарат аутоматски реагује, као што возач одреагује на црвено светло.“

Док уџбеника француског језика заснованих на принципима аудио-оралне методе, како примећује К. Пирен (Puren, 1988: 312), у Европи није ни било, К. Жермен (Germain, 2001: 144–146) наводи да су аудио-орални уџбеници енглеског језика конципирани тако да су елементи које ученици у одређеној лекцији треба да савладају представљени у виду дијалога који су имали да науче напамет. У овим уџбеницима, испод дијалога налазио се његов превод на матерњи језик ученика, а затим и реченице и изрази чија је структура одговарала структури одређених исказа из самог дијалога, за које је такође дат превод.

У уџбеницима аудио-оралне методе, после лексичких објашњења, аутори су износили и појединости у вези са тим како се одређени глас коректно изговара, а у појединим издањима, као што је уџбеник Р. Лада „English Series“ запажено место имали су и графикони на којима је била приказана артикулација одређених гласова, то јест положај уста, језика и усана приликом њиховог изговора (Germain, 2001: 145). Превасходан начин рада представљао је репетитивни приступ, па су се у свакој лекцији налазиле систематичне изговорне вежбе и вежбе усменог разумевања које су се састојале од тога да ученици понављају задате речи и реченице.

Грешке су, према начелима аудио-оралне методе, биле неприхватљиве, те се ни погрешан изговор није могао толерисати. Контрастивном анализом матерњег и страног језика, професор је требало да предвиди какве ће грешке

у изговору ученици правити и на њих је унапред требало да им и укаже¹⁷, а потом је фонетски корективни рад заснивао на исправљању грешака техником „drill“-а.

Када је у питању делотворност техника коришћених у оквиру аудио-оралне методе у настави страних језика, може се рећи да су, у раду са почетницима, постижани веома добри резултати. Пошто су идентичне технике рада примењиване и на вишим нивоима учења, без било каквих адаптација или допуна, ова метода у суштини је била „репетитивна, досадна и неефикасна“ (J.P.B. Allen, 1983: 27), а њен стварни домет веома ограничен.

Главним недостатком ове методе на пољу стицања коректног изговора и рада на фонетској корекцији, заговорници АВГС методе попут Ренара (Renard, 1971: 42) сматрали су то што се рад у фази подражавања сводио на механичко понављање једног стимулуса што је веома брзо замарало ученике, поготово на самом почетку учења страног језика, када још увек нису у стању да увиде где су погрешили, па самим тим ни да грешку исправе.

2.4.2. Изговорне вежбе у уџбеницима наших аутора од 1945. до шездесетих година XX века

У периоду од краја II светског рата па до средине педесетих година, уџбеници француског језика наших аутора (Кошанин-Анаф, 1948, 1951; Horetzky, Mosković, 1954; Владимировић, 1956) не разликују се много од уџбеника из предратне Југославије конципираних на принципима директне методе. Самим тим и приступ подучавању коректног изговору ни по чему се није променио. Наиме, после сваке лекције, аутори издвајају одређене графије које се јављају у лекцији и описују њихов изговор кратким артикулаторним објашњењима: на пример, да би се изговорио француски самогласник [y], потребно је наместити уста за у, и изговорити и; да би се изговорио самогласник [œ], потребно је наместити уста за о, и изговорити е; назални самогласници изговарају се кроз нос, то јест потребно је да „[...] овлаш пристиснете ноздрве, па онда изговарајте назале.“ (Владимировић, 1956: 151). По изношењу оваквих објашњења, аутори би прелазили на увежбавање наведеног гласа у „гласовним вежбама“ које су се, најчешће, састојале од тога да се неколико пута изговори изолован самогласник који постоји у гласовном систему српског језика, на пример [i] или [u], а затим и француски самогласник [y], а да потом ученици у хору и појединачно понове више изолованих речи у којима се проблематични глас налази (слика 29).

¹⁷ Овај принцип рада према којем професор унапред указује ученицима на могуће грешке, Склјаров (Skliarov, 1993: 456) назива принципом „профилактике“.

ГЛАСОВНЕ ВЕЖБЕ Да вежбамо U U — Ů: ou — ü, ou — ü, ou — ü, dur, dur, dur, sur, sur, sur, mur, mur, mur, le mur, la rue, le pupitre, la <u>voiture</u>, la nature, chuchoter, murmurer, allumer
--

слика 29. Пример гласовних вежби за увежбавање самогласника [y] (Владимировић, 1956: 35).

Аутори посвећују пажњу и правилима везивања под које, као и њихови претходници, сврставају и сугласничко уланчавање што се може закључити како из примера које дају за везивање (слика 30), тако и из текстова појединих лекција у којима су поједини аутори графички бележили везивање свезом између речи.

3	Везивање a) Les <u>élèves</u> de la classe. б) Il est notre <u>ami</u>.
---	---

слика 30. Примери за везивање у уџбенику Француска читанка за V разред (Кошанин-Анаф, 1948: 22).

Као и аутори уџбеника у предратном периоду, и ови аутори користе својеврсну хибридну фонетску транскрипцију комбинујући симболе међународне фонетске транскрипције са појединим графикама наше азбуке или абецеде (ш, ж) како би означили изговор сугласника [ʃ] и [ʒ]. Затим, као и они, за обележавање изговора француског самогласника [y] и даље користе симбол *ü*, а за француски самогласник [ø] симбол *ö*, док сви аутори, осим Кошанин-Анаф, за отворено [œ] и даље користе симбол који изгледа као отворено [ɔ] изнад којег се налазе две тачке.

Када се ради о интонативним особеностима француског језика, њих се нигде не дотичу, али заузврат, у односу на ауторе из претходног раздобља, мало детаљније говоре о месту француског акцента, ритмичкој организацији француске реченице у ритмичке групе (слика 31) које називају „говорним тактовима“ (Кошанин-Анаф, 1948: 230) или „les groupes phonétiques de mots“ (Horetzky, Mosковић, 1954: 21).

1) Нагласак код појединих речи

Le maréchal, attentif, l'unité, la fraternité, -- la fenêtre, la république.

У двосложним и вишесложним речима наглашен је последњи ф о н е т с к и слог.

2) Нагласак у реченици и у говорним тактовима

1) Je me suis trompé. Nous nous levons tôt.

2) Nous travaillons par tous les temps, | sous le soleil et sous la pluie. Ce travail | forge l'homme nouveau.

У реченицама нема свака реч свој посебни нагласак, већ нагласак лежи на последњем фонетском слогу реченице (примери под 1). Ако је реченица дужа, она се у изговору рашчлањује у мање скупове речи (говорне тактове — *g r o u p e s d e f o r m e*) који чине једну целину у изговору, изговарају се скоро као једна реч, и нагласак целог скупа носи његов последњи фонетски слог (примери под 2).

слика 31. Место нагласка у речи и „говорним тактовима“
(Кошанин-Анаф, 1948: 230).

Иако обрађивање теме места акцента и ритмичког уређења француског исказа представља значајну новину, наведеним ауторима може се замерити да ову тему нису довољно детаљно објаснили, те да подела на ритмичке групе у примерима које наводе није увек најтачнија. Наиме, на слици 31, може се видети реченица коју Кошанин-Анаф дели на „говорне тактове“ на следећи начин, означавајући самогласником у италици место акцента: *Nous travaillons par tous les temps, | sous le soleil et sous la pluie*. Имајући у виду чињеницу да подела на ритмичке групе заправо коинцидира са сегментацијом реченице на синтагме, наведени пример би се састојао од следећих ритмичких група: *Nous travaillons / par tous les temps, / sous le soleil / et sous la pluie*. Подела коју предлаже Кошанин-Анаф више одговара подели на *респирааторне групе* које могу да се састоје од више ритмичких група, а које се изговарају између два удисаја.

На основу свега наведеног, могли бисмо закључити да, као и у случају француских аутора, ни у уџбеницима француског језика наших аутора приређеним у раздобљу од краја рата па до шездесетих година XX века, аудио-орална метода није нашла одјека. С друге стране, управо у овом раздобљу, једна од основних новина на којима се заснивала аудио-орална метода, то јест рад у језичким лабораторијама, налази своје место у настави страних језика и код нас, тачније на Коларчевом народном универзитету где је 1958. године основана „магнетофонска лабораторија“ (Marodić, 1963: 3).

2.5. Аудио-визуелна глобално-структурална метода (АВГС)

Док се преко Атлантика, на принципима америчког структурализма и бихевиоризма развијала аудио-орална метода, и у Европи су се дешавале промене на пољу наставе страних језика, па је обресе почела да добија аудио-визуелна глобално-структурална метода (АВГС), позната и под краћим називом *аудио-визуелна* метода која је утемељена на европској структуралистичкој лингвистици Фердинанда де Сосира, с једне стране и Гешталт теорији у психологији, с друге стране, али и на експерименталној фонетици опата Руслоа и Пјера Делатра и стилистици Шарла Бајаи.

Поборници АВГС методе критички су се односили према америчкој бихевиористичкој теорији језика, а, с друге стране, утицај европског структурализма инспирисаног Сосировом лингвистиком у њиховој методи је крајње посредан. Наиме, док се у средишту Сосирове теорије налази *langue* (језик) као друштвени и колективни систем знакова, то јест језик као апстрактни систем правила, којем он даје предност у проучавању у односу на *parole* (говор), присталице АВГС методе усмеравају се искључиво на *parole* (говор), на индивидуално остварење језика у одређеном контексту, то јест на ситуационо условљен говор, а будући да су језик посматрали као целовито (глобално) понашање човека у одређеном тренутку.

Док Блумфилд својим структуралистичким теоријама потпуно занемарује значење, Губерина се, као поборник лингвистике контекстуализованог и ситуацијског говора, у уобличавању своје методе превасходно води теоријама Шарла Бајаи и Емила Бенвениста који значење сматрају главним покретачем комуникације. Својим истраживањима на пољу рада са децом оштећеног слуха, из којих је и проистекла његова вербо-тонална метода за реедукацију слуха, Петар Губерина са Института за фонетику Универзитета у Загребу поставио је, 1953. године, теоријске оквире АВГС методе. Ова метода заснована је, поред Губерининих, и на радовима Жоржа Гугенема (Georges Gougenheim) и Пол Ривенка (Paul Rivenc) са Високе школе из Сен-Клуа („École normale supérieure de Saint-Cloud“), а у њеном уобличавању учествовао је и тим Ремона Ренара (Raymond Renard) са Универзитета у Монсу у Белгији. У центар вербо-тоналне методе за реедукацију слуха код деце, а потом и АВГС методе, Губерина је сместио ритам и интонацију као кључне прозодијске елементе говора. Интонација, између осталог подразумева варијације фреквенције вибрирања гласница, а ова фреквенција назива се основном фреквенцијом F_0 . Основна фреквенција F_0 креће се обично у распону од приближно 80 до 500 Hz, када је наше тело најбоље опажа, а до центара у мозгу може се пренети чак и преко коштаног ткива.

Интонација и ритам од кључног су значаја у АВГС методи и због осталих теоријских поставки на којима је заснована, а на које јасно упућује њен назив.

Наиме, АВГС метода почива на принципу да језик треба учити глобално, да се све језичке чињенице морају учити у одређеном контексту, у одређеној ситуацији, па је ова метода позната и под називом „*ситуацијска метода*“. Контекст представљају гласовни низ, информације које пружа интонација, семантичка информација коју преносе речи и синтаксичке структуре, као и изванјезички елементи као што су покрети тела, мимика и остала изражајна средства која прате гласовну поруку.

Принцип глобалности, Губерина образлаже на следећи начин:

Реч „глобално“ сам придружио речју „структура“ како би било јасно да у АВГС методи свака структура мора бити везана уз одређену ситуацију... Други разлог је тај што смисао треба разумети глобално, и што ништа не треба преводити... Трећи разлог је тај што ученик треба да учи и изговор и значење синтаксе и гестове у једној великој целини... (Guberina, 1972: 10).

Док је Блумфилд под појмом структуре подразумевао скуп језичких структура (или механизма), Губерина концепција структурализма почива на појму структурисања стимулуса које обавља мозак:

Најважније је да се реч „структура“ не схвати као формално језичко уређење (на пример, реченица изван контекста и ситуације) већ да се појми као структурисање које врши наш мозак, и као његови оптимални одговори. Пошто се читав наш организам, укључујући ту и мозак, темељи на ритму, и пошто нам тело вибрира, и како је осетљиво на вибрације-фреквенције, структурисање стимулуса које почива на ритму и интонацији одлично одговара оптималним могућностима нашег мозга. (Guberina, 1972: 10–11).

Имајући у виду ову чињеницу, може се закључити да се, у уобличавању своје теорије, Губерина надахнуо ГештALT теоријом у психологији која говори о глобалном перципирању форме, или интегрисању и реорганизацији у целину елемената које су претходно перципирала чула и које је потом исфилтрирао мозак.

Губерина сматра да и учење страног језика почива на чулима, на уху и на оку који су филтери између спољашњих стимулуса и мозга, а његова глобално-структурална теорија је теорија о значењу, па самим тим и о разумевању у контекстуализованој усменој комуникацији.

Пошто је глобално-структурални приступ у средишту АВГС методе, фонетској корекцији у њеним оквирима посвећена је значајна пажња, а у раду на стицању фонолошке компетенције прати се редослед у процесу учења

матерњег језика: најпре се ради на овладавању ритмичким и интонативним обрасцима страног језика, а, потом, се прелази и на савладавање правилног изговора његових гласова.

Најважнија теоријска поставка АВГС методе је да сви језички елементи (фонолошки, синтаксички или лексички) треба несвесно и спонтано да се усвајају у оквиру већих структура, у глобалном језичком и изванјезичком окружењу, будући да изоловани елемент изван целине губи значење. Поборници АВГС методе објашњавали су овакав став чињеницом да информације у говорном континууму не перципирамо појединачно, већ глобално, структурирајући их притом на основу степена информативности, на основу значаја и значења које собом носе.

За разлику од аудио-оралне методе у којој је, у циљу стицања опште језичке, па самим тим и фонолошке компетенције, тежиште на понављању за моделом, рад на стицању ове компетенције у АВГС методи почива на изучавању гласова, интонативних и ритмичких образаца у одређеној ситуацији, у контексту који обезбеђују дијалози и аудио-визуелна средства као што су магнетофон, слике и дијапозитиви. Употреба аудио-визуелних средстава која ученицима помажу да разумеју дијалоге путем замишљеног окружења које симулирају, представља главну разлику између АВГС методе и директне методе у којој је, у почетку, ученицима у разумевању дијалога помагало директно окружење у разреду, а касније током процеса учења и зидне слике.

Као што смо већ напоменули, АВГС метода заснована је, поред Губерининих, и на радовима Гугенема и Ривенка, са којима је Губерина поставио принципе примене глобално-структуралне теорије у наставне сврхе, па је прва метода која је приређена сходно принципима ове теорије и која је објављена 1962. године („Voix et images de France“) позната и као метода Сен-Клу-Загреб. Њима се потом придружио и Ремон Ренар и његови сарадници са државног Универзитета у Монсу у Белгији.

Према представницима АВГС методе, основни циљ учења страног језика је стицање практичног знања језика, а да би се овај циљ остварио најпре је потребно да ученици овладају коректним изговором страног језика. У овој методи, у фокусу пажње је усмена комуникација, а рад на писаном језику почињао би тек када би ученици овладали говорним језиком толико да писани знакови не могу да представљају извор интерференција и тиме да доведу до погрешног изговора. Посебан статус који је у оквиру АВГС методе уживао говорни језик проистекао је заправо из става њених утемељивача да је језик превасходно средство усмене комуникације. Према Петру Губерини, језик је акустичко-визуелна целина, а ситуација и елементи који је чине не могу се одвојити од њиховог језичког израза, па је „темељ наше методе говорни језик, са интонацијом као основним средством које представља оквир за структуре.“ (Guberina, 1972: 10).

Када су у питању дидактичка средства која би највише требало користити у настави страног језика, Губерина се залаже за константно прибегавање дијалогу и сликама, јер ће „дијалог бити стална веза између контекста и израза, док ће слика успостављати дату везу између ситуације-контекста и њеног израза.“ (Guberina, 1972: 10).

Када је реч о овладавању ритмичким и интонативним обрасцима страног језика и правилним изговором његових гласова, и о значају који јој је посвећиван у оквирима АВГС методе, значајно је указати на следећи Губеринин став: „Изговор, са својим темељним елементима (интонација и ритам) представља најзначајнији фактор у потпуном разумевању значења. Интонација омеђава реченицу и улази у све структуре језика... Јасно је да је изговор основни елемент у процесу учења страног језика...“ (Guberina, 1965: 53).

Ритам и интонација су, према Губерини, у самом средишту читавог процеса учења страног језика:

Такође је изузетно важно схватити да нам мозак функционише тако што одређене делове стимулуса елиминише, а у учењу страног језика, мозак ће елиминисати све оне елементе који би могли да унесу хаос у систем матерњег језика. Због тога је неопходно да се одређени језички садржаји представе тако да у њима ситуација, ритам, интонација, форма дијалога представљају целину која ће мозгу омогућити да дати садржај најбоље могуће перципира (оптимална рецепција). [...] Памћење – које је толико важно у учењу страних језика, - биће најефикасније ако стимулуси буду тако организовани, јер ће и оно најбоље функционисати ако се структура коју ученик треба да научи, темељи на ритму, интонацији, ситуацији-контексту... (Guberina, 1972: 11).

2.5.1. Теоретичари АВГС методе и технике фонетске корекције из претходних периода

Када је у питању рад на усвајању прозодијског система и правилног изговора гласова страног језика, теоретичари АВГС методе, сходно теоријским поставкама на којима је ова метода заснована, сматрају да је неопходно потпуно раскинути са традиционалном артикулаторном методом фонетске корекције у раду са почетницима. Разлог томе налазе у чињеници да артикулаторна метода фонетске корекције, на свесном нивоу и аналитичким размишљањем, покушава да приступи језичким елементима „који би требало да се организују на нивоу несвесног.“ (Renard, 1971: 40).

Представници АВГС методе основном маном артикулаторне методе сматрају то што се гласовима приступа изоловано, то јест свакој фонему засебно, а не глобално, у неком одређеном говорном низу.

Следећи значајан недостатак артикулаторне методе је тај што потпуно занемарује фактор перцепције у процесу фонације, то јест потпуно пренебрегава чињеницу да је за правилно репродуковање одређеног звучног модела неопходно да се дати модел најпре правилно перципира: „слушање можемо сматрати главним кривцем за неодговарајућу репродукцију неког гласа у страном језику.“ (Renard, 1971: 33). Имајући у виду чињеницу да ни детету које овладава матерњим језиком нико не објашњава на који се начин одређени гласови у његовом матерњем језику артикулишу, те да оно упркос томе сâмо овлада њиховим изговором после многобројних, несвесних и узастопних артикулаторних прилагођавања продукованог гласа изговорном моделу, Ренар сматра да ученицима уопште не треба објашњавати артикулацију гласова, да „артикулаторни рефлекс треба изазвати без прибегавања аналитичкој свести ученика“ (Renard, 1971: 35), те да се то најбоље постиже путем слушања.

Наредна замерка коју су Ренар и присталице АВГС методе износили на рачун артикулаторне методе фонетске корекције односи се на њено потпуно занемаривање комбинаторне фонетике, будући да се у њој глас посматрао изоловано иако гласови који се налазе у говорном низу у великој мери утичу једни на друге. Тако ће се, на пример, француски сугласници [k] и [g], уколико иза њих долази предњи самогласник као што је [i] или [y] артикулисати као предњенепчани (дорзопалатални) гласови, што је случај у речима *qui* [ki], *cure* [ky:R], *gui* [gi], *guttural* [gytyRa], док ће се, уколико иза њих долази задњи самогласник као што је [u], или самогласник /o/, гласови [k] и [g] артикулисати као задњенепчани (дорзовеларни) гласови, као у речима: *cou* [ku], *corps* [kɔ:R], *gourmet* [guRmɛ], *gorge* [gɔRʒ].

Поред тога, у артикулаторној методи фонетске корекције у обзир се не узима ни феномен компензације под којим се подразумева да се до истог акустичког резултата може доћи различитим артикулацијским поступцима (Renard, 1971: 37).

Из перспективе представника АВГС методе, највећи недостатак артикулаторне методе фонетске корекције је што се уопште не бави прозодијским феноменима који представљају делове глобалне језичко-изванјезичке слике, па као такви утичу на перцепцију и разумевање поруке. Они сматрају да је одређени глас могуће у потпуности дефинисати само ако се посматра у контексту сложене структуре која на њега утиче, а у којој учествују и прозодијски феномени. Ово илуструју чињеницом да место које заузима одређени глас на мелодијској контури може значајно да утиче на његову природу, па глас није исти када се нађе на врху узлазне интонације, односно уколико се налази на крају силазне интонативне кривуље. Пошто се у оквиру артикулаторне методе фонетске корекције није спроводио рад на усвајању прозодијских карактеристика страног језика, неминовни резултат тога био је да ученици пресликавају акценат, ритмичко и интонативно уређење матерњег у продукцију страног језика.

Поред тога, присталице АВГС методе указивале су и на недостатке међународног фонетског алфабета јер се њиме графички не могу приказати ни феномен компензације нити прозодијске карактеристике одређеног исказа. За Ренара је највећи проблем са фонетским алфабетом чињеница да се заправо ради о писаном језичком коду који ученицима може само да отежа правилно перципирање нових гласова, због чега сматра да „учење говора не захтева употребу метајезика.“ (Renard, 1971: 39).

Критички однос присталице АВГС методе имали су и према осталим техникама фонетске корекције коришћеним у дотадашњој настави страних језика, то јест према методи заснованој на слушању апарата-модела и методи фонолошких опозиција.

Истини за вољу, требало би напоменути да заговорници АВГС методе виде и одређене предности у коришћењу апарата-модела у процесу фонетске корекције, за које се први залагао опат Русло. Наиме, у овој техници говорни језик је у центру пажње, од ученика се тражи да пажљиво слушају изговорни модел, а према њима, таква техника рада погодује самосталном раду ученика будући да ученик сâм себе може да сними и чује. Међутим, теоретичари АВГС методе управо у овоме виде и први недостатак овакве технике фонетске корекције. Наиме, због феномена „фонолошког сита“ које заправо представља гласовни систем матерњег језика, а услед којег се погрешно интерпретирају гласови страног језика који не постоје у матерњем језику ученика, почетници заправо не могу да увиде у чему греше, па самим тим ни сами себе да исправе, због чега је неопходно да их професор током слушања контролише и усмерава.

Као највећи недостатак рада на усвајању фонолошке компетенције путем слушања и имитирања модела у језичкој лабораторији, присталице АВГС методе истичу непостојање ситуацијског контекста, што су замерили и артикулаторној методи фонетске корекције. Тако, Ренар (Renard, 1971: 43–44) примећује да током рада на стицању коректног изговора са почетницима никако не би требало прибегавати апаратима јер ученици нису у стању сами себе да исправе, услед чега може да дође до фосилизације неправилних изговорних навика које је касније немогуће исправити.

Када је у питању техника фонетске корекције која је у наставу страних језика уведена у оквиру аудио-оралне методе, а која је почивала на употреби минималних парова и њихових фонолошких опозиција, поборници АВГС методе су овакав концепт рада сматрали добрим јер се у њему у првом плану налазе говорни језик, слушање, препознавање и памћење минималних парова путем понављања. Међутим, као веома негативну страну ове технике истичу чињеницу да се у њој прозодијски фактор потпуно занемарује будући да се све своди на подражавање изолованих фонема које би се у стварној говорној ситуацији јавиле у одређеном гласовном низу и језичком контексту. У систему фонолошких, бинарних опозиција, Ренар види „само *ірубо уірошћаванње реалносці*“ (Renard,

1971: 45), а у прилог овој констатацији наводи Милеров закључак у вези са фонемом /p/. Наиме, иако се ова фонема, на основу дистинктивних обележја *звучно/беззвучно*, традиционално супротставља фонему /b/, амерички психолог који је допринео утемељивању психоллингвистике Џорџ Милер (Miller, 1962: 795) установио је да се глас [p] много чешће погрешно перципира као сугласник [t], [k] или [m], па чак и као полусамогласник [w], него као сугласник [b]. Осим тога, теоретичари АВГС методе сматрају да прибегавање методи фонолошких опозиција, то јест смештању одређене фонеме у минималне парове који се међусобно разликују само по једној фонему, не гарантује да ће ученици коректно перципирати дату фонему, те да се некада проблематични гласови боље перципирају уколико се сместе у речи које се међусобно потпуно разликују. Тако је, после низа експеримената, Дорис Дице (Doris Dietze) констатовала да деца боље перципирају гласове који се налазе у целинама састављеним од потпуно различитих гласова, као на пример *jod, daf, meep*, него када се нађу у целинама које се разликују само по једној фонему, као у примеру *beem, teem, peem* (Dietze in Renard, 1971: 46).

Према присталицама АВГС методе, ни методу фонолошких опозиција не би требало користити у раду са почетницима јер за њих разлике које настају у значењу речи услед мењања једне фонеме у њој нису толико битне. Како примећује Ренар (Renard, 1971: 46), ова техника може да буде подесна за рад на вишим нивоима учења, и то у таквој настави језика у којој се користе и неки класични, према поборницима АВГС методе, „забрањени“ поступци попут превођења захваљујући којем професор може било када да уведе и преведе нове речи које су му потребне за вежбе фонолошких опозиција.

Из свега до сада наведеног у вези са ставом присталица АВГС методе према техникама фонетске корекције које су до тада коришћене у настави страних језика, може се закључити да је њихова највећа замерка то што се у свима њима грешка посматрала изоловано, изван глобалног контекста, и што се сваком гласу приступало засебно, у изолованом положају, изван стварног гласовног низа који неминовно утиче на гласове који се у њему налазе.

2.5.2. Принципи вербо-тоналне методе фонетске корекције

Имајући у виду све недостатке које су констатовали у до тада коришћеним техникама фонетске корекције, то јест у артикулаторној методи, у методи слушања апарата-модела и у методи фонолошких опозиција, поборници АВГС методе поставили су теоријске оквире сасвим новој техници фонетске корекције, познатој под именом вербо-тонална метода.

У односу на наведене технике фонетске корекције коришћене у оквиру директне и аудио-оралне методе, вербо-тонална метода фонетске корекције служила се много разрађенијим техникама:

- у почетку наставног процеса, инсистира се на подражавању глобалне ритмичко-интонативне слике, а пошто ученици усвоје интонативне обрасце страног језика почиње се са корекцијом неправилног изговора;
- усвајање интонативних образаца врши се ситуацијски, дакле путем одређеног контекста који представљају емоције и одређене ситуације, а на исти начин обрађује се и изговор гласова страног језика;
- техника увежбавања изолованих фонема коришћена у оквиру аудио-оралне методе потпуно се напушта;
- фонетска корекција је индивидуализована и заснива се на непосредном посматрању система грешака које у изговору праве ученици;
- у процесу индивидуализованог корективног рада, захваљујући пасивном слушању и остали ученици несвесно уче и исправљају сопствени погрешан изговор;
- ради постизања коректног изговора проблематичних гласова, прибегава се оптимализацији окружења, што значи да се проблематични глас смешта у такав интонативни или гласовни контекст који у највећој мери фаворизује његову перцепцију и продукцију, а оваква оптимализација врши се помоћу: а) смештања гласа на најповољније место на мелодијској кривуљи; б) комбинаторне фонетике, то јест смештањем гласова у најоптималније гласовно окружење; в) убрзавања или успоравања ритма исказа у којем се проблематични глас налази; г) нијансираног изговора, то јест увежбавањем коректног изговора тако што се изговорни модел деформише у супротном смеру од деформације коју на моделу врши ученик и д) артикулаторног освешћивања, то јест упућивањем ученика у артикулаторне процесе путем гестикације и мимике;
- у процесу фонетске корекције потребно је водити се начелом прогресије, па се проблематични гласови најпре јављају у најоптималнијим контекстима, да би се потом, како корективни процес одмиче, смештали у окружења која су све мање оптимална.

У корену вербо-тоналне методе фонетске корекције налази се концепт реедукације уха који је за теоретичаре АВГС методе од суштинске важности јер је, сходно теоријским поставкама које су у науку о језику увели још Паси и Трубецкој, гласове страног језика немогуће правилно репродуковати због чињенице да се неправилно перципирају услед пропуштања кроз „фонолошко сито“ матерњег језика.

У контакту два различита фонолошка система, матерњег и страног језика, настаје „систем грешака“ (Renard, 1971: 27) који се може предвидети на основу разлика између два наведена гласовна система. Према Ренару и присталицама АВГС методе, у раду на усвајању прозодијских карактеристика страног језика

(интонације, ритма и акцента) и правилног изговора гласова страног језика, неопходно је водити се непосредним посматрањем система грешака које праве ученици, а не унапред донетим и општим закључцима утемељеним на контрастивној анализи матерњег и страног језика, што је био случај у аудио-оралној методи која у обзир није узимала посебност сваког појединца, то јест разноликост грешака које се код различитих ученика могу јавити. Када су у питању новија истраживања у вези са међујезиком српски-француски, у којима се анализирају грешке србофоних ученика у изговору француског језика и у којима се предлажу технике корективног рада са њима, значајно је напоменути да се овим питањима у својим радовима детаљно бавила Т. Шотра (2006)¹⁸.

У процесу фонетске корекције, професор треба да увежбава изговор са сваким учеником понаособ, избегавајући притом колективан рад, будући да, сходно начелима вербо-тоналне методе, хорско понављање за моделом које је карактеристично за директну методу никако не треба користити у настави. Професор треба тако да прати и коригује сваког ученика понаособ, а кроз такав индивидуалан начин рада, а захваљујући „пасивном слушању“ (Renard, 1971: 71), сви ученици у разреду у прилици су да брже овладају фонолошком компетенцијом страног језика: док професор исправља једног ученика, његови другови из разреда и сами се несвесно труде да коригују сопствени погрешан изговор.

У периоду када је обриси добијала вербо-тонална метода фонетске корекције, на часовима страних језика коришћена је аудио опрема позната као „SUVAG LINGUA“ („Système Universel Verbotonal d’Audition Guberina“) коју су Губерина и стручњаци са Универзитета у Загребу испрва користили у раду са децом оштећеног слуха. Захваљујући овој опреми, професори су помоћу електро-акустичких филтера могли да мењају фреквенције и да тако истакну високе или ниске фреквенције које одређени ученик није био у стању да перципира.

Имајући у виду да се стицање језичке компетенције карактерише дуготрајним процесом сазревања, теоретичари АВГС методе и вербо-тоналне методе фонетске корекције истичу и да фонетској корекцији треба приступити с великим стрпљењем, те да од ученика не треба очекивати нити захтевати да гласове страног језика изговарају како треба одмах после првог покушаја.

Водећи се затим ставом да је за овладавање фонолошком компетенцијом потребан дужи рад и да је у овом процесу најважнији принцип прогресије којег се треба придржавати од почетка до краја рада, присталице АВГС методе истичу да би на почетку корективног процеса од ученика требало очекивати само да на задовољавајући начин подражавају глобалну мелодијску слику (интонативне обрасце), и да би тек после тога професор требало да почне са исправљањем неправилног изговора одређених гласова страног језика.

¹⁸ Видети поглавља „Педагошке примене у оквиру фонодидактике“ (стр. 87–104) и „Педагошке примене у оквиру интонодидактике“ (стр. 133–145).

Пошто је у средишту АВГС методе принцип „глобалности“, њене присталице истицале су да се у процесу фонетске корекције фонеме морају посматрати и увежбавати у глобалном оквиру који представљају прозодијски елементи (акценат, ритам и интонација), ванакустички фактори (разумљивост поруке, контекст и очекивања) и ванјезички фактори (временски, просторни, друштвени и културолошки услови у којима се комуникација одвија).

Као што смо већ напоменули, вербо-тонална метода фонетске корекције почива на принципу реедукације уха путем активног слушања којим се ученици оспособљавају да правилно перципирају гласове страног језика, а потом и да правилно репродукују и његове гласове и интонативне обрасце. Потпуну новину у односу на све претходне методе фонетске корекције представља став теоретичара вербо-тоналне методе фонетске корекције да у центру пажње треба да се нађе изговорни модел, стимулус, а не изговор ученика, то јест њихова продукција гласова страног језика. Заговорници вербо-тоналне методе фонетске корекције сматрали су да се кориговањем изговорног модела фаворизује несвесно усвајање гласова и прозодијских карактеристика страног језика, а под кориговањем модела подразумевали су смештање проблематичног гласа у одговарајуће оптимално окружење, што представља поступак карактеристичан за ову методу. Према њима, у стварању оптималног окружења може се прибећи интонацији и ритму, тако што се проблематичан глас смести на оно место на интонативној кривуљи на којем се најбоље перципира и репродукује, затим „комбинаторној фонетици“, тако што се проблематични глас смести у такво гласовно окружење, у такав гласовни низ који олакшава његово перципирање и продукцију, и на крају техници познатој под називом „нијансирани изговор“ којом се модел деформише у смеру супротном од деформисања до којег је дошло у учениковом изговору.

Вербо-тонална метода утемељена је на претпоставци да се језик усваја несвесно, а после процеса дуготрајног сазревања у глави детета, због чега се њени теоретичари оштро супротстављају сваком приступу који би се темељио на аналитичком размишљању о језику и фонетским феноменима.

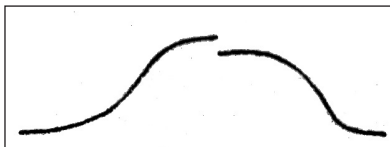
Ова метода заснива се, потом, на начелу поштовања редоследа усвајања језичких знања, који треба да одговара редоследу у процесу усвајања матерњег језика, што су заговарали и теоретичари директне методе: усвајање говорног језика треба да претходи усвајању писаног језика, а писани језик треба увести у наставни процес што је могуће касније јер је, како наводи Ренар, „довољан само један поглед на познате графичке симболе, па да нам они у главама пробуде одјек својих звучних слика, и да код почетника изазову аутоматске артикулаторне реакције прилагођене њиховом матерњем језику или другим језицима које су учили.“ (Renard, 1971: 61).

У оквиру АВГС методе, кључна етапа рада била је на самом почетку часа када се од ученика тражило глобално подражавање прозодијских

карактеристика реченице које би требало да олакша глобално разумевање комуникативне ситуације. После ове фазе рада, прелазило се на увежбавање правилног изговора проблематичних гласова у чему је поново најважнију улогу имала прозодија будући да су проблематични гласови смештани на она места на интонативним кривуљама која су олакшавала и њихову перцепцију и њихову коректну продукцију.

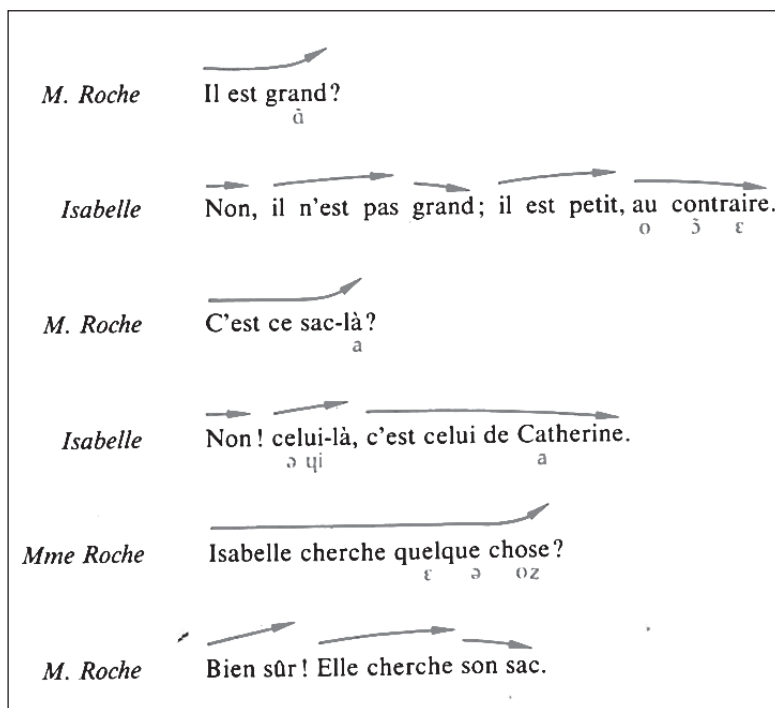
За рад на изградњи прозодијске компетенције, то јест на увежбавању ритмичких и интонативних образаца страног језика понекад је потребно и доста времена и доста труда имајући у виду чињеницу да је веома тешко спречити пресликавање прозодијских образаца матерњег језика у систем страног језика. Због тога су наставници у оквиру вербо-тоналне методе покушавали да помогну ученицима да осете и перципирају ритам страног језика тако што би у одређеном ритму лупкали по клупи, рамену, па и глави ученика, или тако што би га ухватили за руку и заједно са њим тактирали одређени ритам. Осим тога, наставници су прибегавали и техникама узастопног убрзавања и успоравања ритма, као и гестовима и драматизацији који могу бити од велике помоћи при подражавању интонативних карактеристика реченице.

Пошто би ученици савладали одређени интонативно-ритмички образац, наставник би од њих тражио да наведени образац примене и на изговор других, семантички посматрано различитих реченица, али које имају исту мелодијску структуру.



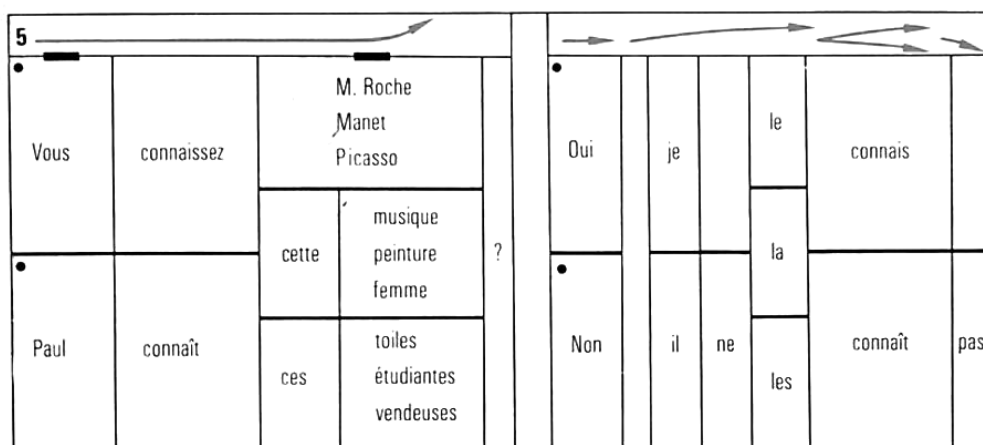
слика 32. Узлазно-силазна интонативна кривуља исказа „Il est venu me voir et puis il est reparti.“ (Renard, 1971: 69. *Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier*).

Тако, аутори уџбеника „Voix et Images de France“ наводе пример интонативне кривуље карактеристичне за сложену реченицу типа „Il est venu me voir et puis il est reparti.“ (слика 32), а која се карактерише успоном мелодије отприлике до средине исказа, на граници између две ритмичке групе и затим њеним падом ка крају исказа. Када би ученици савладали овај интонативни образац изговарајући наведену реченицу, од њих би се тражило да такав интонативно-ритмички образац примене на исказ истог типа, али другог значења, као на пример „Il me l'a demandé mais il ne l'a pas reçu.“ (Renard, 1971: 69).



слика 33. Пример графичкој бележења интонације у методи *Le français et la vie 1* (Mauger, Bruézière, 1971: 53).

О значају који су у уџбеницима приређеним према принципима АВГС методе имали ритам и интонација може да посведочи и метода за учење француског језика „*Le français et la vie 1*“ у којој се детаљно обрађују сви интонативни модалитети, то јест интонативни обрасци карактеристични за изјавне, упитне и узвичне реченице. Аутори ове методе кретање мелодије унутар исказа графички обележавају стрелицама које указују на подизање или спуштање гласа (слика 33), и то од прве до последње лекције, што сведочи о њиховом ставу да је веома битно да се од самог почетка учења страног језика овлада његовим прозодијским карактеристикама. Осим у уводном дијалогу који се налази на почетку сваке лекције, графичко обележевање кретања мелодије у различитим реченичним модалитетима заступљено је и у структуралним табелама које долазе после дијалога, а у којима су приказане одређене синтаксичке структуре и интонативни обрасци који су за њих карактеристични (слика 34).



слика 34. Графичко бележење интонације у сипруктиуралним табелама у методу Le français et la vie 1 (Mauger, Bruézière, 1971: 75).

Наслеђе АВГС методе и вербо-тоналне методе фонетске корекције које се огледа у приоритетном месту које заузимају рад на усвајању ритмичко-интонативних образаца страног језика, графичко бележење кретања мелодијске кривуље изнад реченица, као и технике фонетског корективног рада засноване на вербо-тоналној методи о којима ћемо говорити у наредним потпоглављима, може се срести и касније, у различитим фонетским приручницима објављиваним од осамдестих година¹⁹ XX века па све до данас. Услед тога, различите технике корективног рада карактеристичне за вербо-тоналну методу фонетске корекције илустровали смо како примерима из уџбеника израђеним сходно принципима АВГС методе, тако и примерима из фонетских приручника објављеним касније.

2.5.2.1. Техника прогресивних и регресивних ступњева

Значајну новину вербо-тоналне методе фонетске корекције у вези са радом на усвајању ритма француског језика представља техника прогресивних и регресивних ступњева коју је Ренар (Renard, 1971: 69–70) међу првима препоручио. Ритмичка слика француског језика перципира се као смењивање неколико ненаглашених слогова (најчешће три) и наглашеног слога који се препознаје по дужењу самогласника, а који се налази на крају ритмичке (синтаксичке) групе. Ренар је сматрао да ће уз помоћ вежбања израђених на

19 Уџбеници наведени у овом примеру, аутора Mauger, Bruézière (*Le français et la vie 1 et 2*) као и поменуте методе усменог усвајања језика коришћене су код нас у Школи за стране језике Коларчевог народног универзитета од краја седамдесетих до почетка деведесетих година XX века.

принципу прогресивних ступњева ученици лакше уочити како се изграђује интонативна схема француске реченице, како се реченица дели на ритмичке групе и како се са проширивањем ритмичке групе удесно француски акценат трајања (*accent de durée*) премешта удесно ка последњем слогу новоформиране ритмичке групе. То се може видети на примеру реченице *Je vois le chat sur le toit de l'église* (Renard, 1971: 69).

Je vois
Je vois le chat
Je vois le chat sur le toit
Je vois le chat sur le toit de l'église.

У првој реченици, акценат се налази на другом и последњем слогу ритмичке групе *Je vois* [ʒəvwa]. Када се ова глаголска синтагма прошири додавањем директног објекта, акценат се премешта ка последњем слогу нове ритмичке групе *Je vois le chat* [ʒəvwaləʃa]. У наредној реченици, поред већ постојеће ритмичке групе *Je vois le chat*, јавља се нова синтагма, то јест нова ритмичка група *sur le toit* код које је акценат такође на последњем слогу [ʒəvwaləʃa / sy.Rlɔtwa //]. Ова реченица доприноси томе да ученици увиде изузетну повезаност између речи које чине једну ритмичку групу због чега се оне изговарају повезано, без сецања и пауза између њих, док се, с друге стране, једина пауза у говору прави између две суседне ритмичке групе што и представља основну карактеристику ритмичког уређења француског језика. У последњој реченици у овом примеру долази до проширења друге ритмичке групе именском допуном *de l'église* и до померања акцента удесно ка последњем слогу новонастале ритмичке групе *Je vois le chat / sur le toit de l'église* [ʒəvwaləʃa / sy.Rlɔtwa'dəlegli:z//] унутар које се због већег броја слогова јавља и секундарни акценат (обележен апострофом у фонетској транскрипцији) који заправо представља „модулацију гласа који се интонацијски пење на првом, а затим спушта на другом делу те исте ритмичке групе.“ (Гудурић, 2009: 183).

Други тип вежбања са регресивним ступњевима за циљ има фиксирање интонативних и ритмичких образаца које ученик усвоји кроз вежбе са прогресивним ступњевима. Код реченица формираних по принципу регресивних ступњева, прво се изговара ритмичка група која је на крају целокупне реченице што се може видети на следећем примеру *Il est venu très exactement à 6 heures ce matin* (Renard, 1971: 70):

ce matin.
à 6 heures ce matin.
très exactement à 6 heures ce matin.
Il est venu très exactement à 6 heures ce matin.

2.5.2.2. Техника „оптималних контекста“

Представници АВГС методе сматрали су да најважнију технику рада представља ситуацијско усвајање интонативних образаца и гласова страног језика јер се њом скреће пажња са самог изговора и избегава стварање блокаде до које може да доведе учење засновано на аналитичком размишљању. Уколико пажњу усмере искључиво ка прозодијским карактеристикама, ученици правилније перципирају сваку фонему у реалној ситуацији, јер се несвесно ослобађају утицаја како самих проблематичних гласова тако и других значењских елемената поруке. Теоретичари АВГС методе су управо због тога предлагали коришћење песмица, прича и логатома, то јест кованице које су најчешће без значења, али које представљају најоптималнији оквир за рад на усвајању коректног изговора гласова који ученицима задају муке. Као пример употребе логатома који представљају такву врсту оптималног контекста, навешћемо логатоме које предлаже Жан-Ги Лебел (1990), а од којих неки, иако малобројни, ипак имају значење.

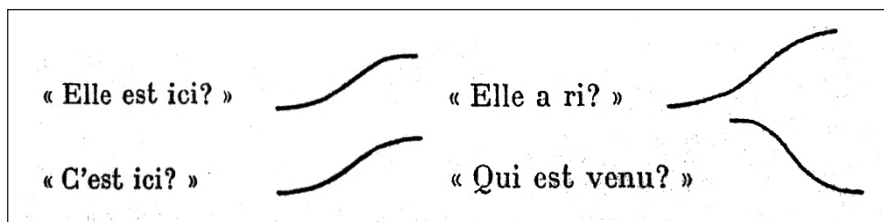
ys	ʃy	sys
yt	ty	syt
yʃ	ʃy	syʃ
yz	ʒy	syz
tys	ʃys	zys
tyt	ʃyt	zyt
tyʃ	ʃyʃ	zyʃ
tyz	ʃyz	zyz

слика 35. Пример употребе логатома (Lebel in Lauret, 2007: 113).

Аутори уџбеника приређених сходно принципима АВГС методе највише су прибегавали сликама и одговарајућим звучним записима како би фонолошки контекст сместили у одговарајућу ситуацију. Тако, Ренар наводи пример из прве књиге АВГС методе „Voix et images de France“ у којем се може видети човек који сав задихан долази до четвртог спрата, и који, док брише чело, узвикује: „C'est haut !“ („Како је високо!“) (Renard, 1971: 65). Наиме, према заговорницима АВГС методе, оваква ситуација у којој се јавља афективно обојена интонација доприноси и бржем усвајању интонације и овладавању правилним изговором самогласника [o].

Други тип вежбања за усвајање коректног изговора проблематичних гласова који је заснован на стварању „оптималног контекста“ путем

интонације представљају вежбе у којима се проблематични гласови налазе на оном месту на интонативној кривуљи где их ученици најлакше перципирају. Овакав тип вежбања проистекао је из става теоретичара АВГС методе да се одређене акустичке карактеристике гласа, од којих је најважнија основна фреквенција, мењају у зависности од положаја гласа на мелодијској кривуљи. Тако, Ренар примећује да ће се „самогласник који се налази на врху – то јест на крају узлазне интонације или на почетку силазне интонације – перципирати као виши и напетији глас.“ (Renard, 1971: 66). Тако, на пример, како би се перципирање француског самогласника [i] олакшало хиспанофоним ученицима који га перципирају и изговарају као [e] због чега ће реч *la petite* (мала) уместо [laptit] изговорити [laptet] јер вероватно не могу да чују његову висину, Ренар предлаже да се овај глас смести на крај узлазне или на почетак силазне интонације (слика 36).



слика 36. Интонативно-изговорни модели за коришћење изговора француског самогласника [i] (Renard, 1971: 73–74. *Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier*).

За нас је занимљивији наредни пример „оптимализације окружења“ путем интонације, у којем се јавља француски самогласник [y] чији коректан изговор представља велики проблем значајном броју србофоних ученика. Ради се о реченици из осме лекције методе „Voix et Images de France“: „C’est votre voiture ?“ – „Oui, c’est ma voiture.“ („Је ли ово ваш аутомобил?“ – „Да, то је мој аутомобил.“) (Renard, 1971: 75). Наиме, према Ренару и осталим теоретичарима вербо-тоналне методе, упитна реченица „C’est votre voiture ?“ која се карактерише узлазним кретањем мелодије ка крају исказа где се и налази проблематични самогласник [y], требало би да помогне англофоним и хиспанофоним ученицима који овај самогласник погрешно перципирају као [u], да га перципирају и потом коректно продукују. Наиме, упитна интонација, то јест смештање француског самогласника [y] на врхунац интонативне кривуље истиче артикулаторну напетост и високе фреквенције карактеристичне за овај самогласник које представници поменутих језичких група иначе не перципирају.

Поред интонације, оптимализација изговорног окружења према поборницима вербо-тоналне методе може се постићи и путем *комбинајторне*

фонетике, то јест смештањем проблематичног гласа у најподесније гласовно окружење које омогућава њихово правилно перципирање. Лебел (Lebel, 1991: 146) тако препоручује да се у раду са англофоним и хиспанофоним ученицима користе речи у којима ће се око француског самогласника [y] наћи сугласници [s] и [t], затим заобљени сугласници [ʃ] и [ʒ] што је сасвим разумљиво будући да је и самогласник [y] изразито заобљен, и на крају сугласници [z] и [d].

С друге стране, за ученике чији матерњи језик припада словенској²⁰ групи језика који француски самогласник [y] углавном перципирају и продукују као [i], Ренар препоручује прибегавање реченици са силазном интонацијом „*Oui, c'est ma voiture.*“, у којој се глас [y] налази на крају силазне интонативне кривуље која поспешује опуштену артикулацију и у први план ставља ниже фреквенције гласа које говорници словенских језика слабо перципирају. Када је у питању олакшавајући гласовни контекст у који би француски самогласник [y] требало сместити у раду са говорницима словенских језика, Лебел (Lebel, 1991: 148) препоручује да се користе примери у којима ће се око француског самогласника [y] наћи сугласници [b, m, v], затим заобљени сугласници [ʃ] и [ʒ] и повремено сугласник [R].

Циљ смештања гласова у оптималне контексте је, као што смо већ рекли, да се истакне једна или више карактеристика одређеног гласа, и да ученик на тај начин прими акустичке информације које иначе погрешно перципира. Акустичке карактеристике чије се перципирање може побољшати помоћу оптималног контекста су, према теоретичарима вербо-тоналне методе: *висина* (висок/низак глас), *лабијалност* (заобљен/незаобљен глас) и *интензија* (напет/опуштен глас). Тако, на пример, у случају ученика који продукује глас [i] уместо француског самогласника [y], најпре му треба помоћи да коректно перципира карактеристичну заобљеност самогласника [y], и то тако што се он постави у гласовно окружење које ту његову заобљеност истиче. Ако ученик самогласник [y] изговара као [u], према теоретичарима вербо-тоналне методе, он није у стању да перципира акустичку висину самогласника [y] (*voyelle aiguë*), то јест чињеницу да се током артикулације овог самогласника језик креће унапред, па га треба сместити у такво окружење које чине *високи* сугласници (*consonnes aiguës*) [s], [z], [t], [d], [n], као у следећим примерима: *su* [sy], *tu* [ty], *du* [dy], *ni* [ny], *suce* [sys], *Suze* [syz], *tune* [tyn], *dune* [dyn] (Lauret, 2007: 113).

На слици 37 може се видети како су ауторке приручника за фонетску корекцију „*Plaisir des sons*“ утемељеног на начелима вербо-тоналне методе фонетске корекције разврстале гласове француског језика на основу наведених критеријума. Када су у питању самогласници, термини „високи самогласник“

20 У вези са новијим истраживањима из XXI века, видети „*Ritam i intonacija u francuskom jeziku: Predlog modela za korigovanje grešaka na polju prozodije francuskog jezika kod srbofonih studenata*“ (Rakić, 2014); « *Les difficultés de perception et de production de la voyelle française [œ] par les apprenants serbophones* » (Rakić, 2025).

(„voyelle aiguë“) / „низак самогласник“ („voyelle grave“) односе се заправо на место артикулације самогласника, па су високи самогласници заправо „предњи“ код којих језик иде напред, а ниски „задњи“ код којих се језик повлачи у задњи део усне дупље.

LES VOYELLES AIGUES		LES VOYELLES GRAVES	
non labiales	labiales	labiales	moins labiales
i e ɛ ɛ̃	y ø œ œ̃ a	u o ō	ə ɔ ɑ̃ ɑ
les plus tendues : i, y, e, ø		les plus tendues : u, o, ō	
LES CONSONNES AIGUES		LES CONSONNES GRAVES	
non labiales	labiales	toutes labiales	
t, s	ʃ	p, f	
d, z	ʒ	b, v,	
n, ɲ		m	
l, j*	ɥ*	w*	
tendues : t, s ʃ		tendues : p, f	
* appelées semi-voyelles ou semi-consonnes.			
LES CONSONNES NEUTRES			
non labiales		relâchées g	
tendues : K		F	

слика 37. Класификација гласова у уџбенику Plaisir des sons (Kaneman-Pougatch, Pedoya-Guimbretière, 1991: 8. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).

У вези са појмом *иензије*, ауторке наводе да у творби затворених самогласника велику улогу играју мишићи усана, па се [i] изговара са веома развученим уснама, а [y] са веома заобљеним уснама. Када су у питању сугласници, ауторке наводе да подела на „јаке“ („consonne tendue“) и „слабе сугласнике“ („consonne relâchée“) „одговара традиционалној подели на безвучне и звучне гласове.“ (Kaneman-Pougatch, Pedoya-Guimbretière, 1991: 7).

Под појмом *иензије* ауторке подразумевају изражено ангажовање мишића доње вилице и око усана, затим притисак језика о непце, стискање усана и притисак који ваздушна струја врши на препреку, то јест на одређени орган говорног апарата, а за фонетичаре је овај појам крајње дискутабилан, и уместо њега користе термин који су преузеле од Ренара „артикулаторна енергија“ или „артикулаторни напор“ (Renard, 1971: 77).

Следећи занимљив пример употребе *ойтималних контекста* налазимо у фонетском приручнику који је 1981. године приредила Моник Каламан која инсистира на систематском прибегавању једном од основних принципа верботоналне методе фонетске корекције, принципу прогресије: у почетку вежбања користе се што оптималнији контексти, да би се затим прелазило на мање оптималне и теже контексте. Узимајући за пример француски самогласник [ø] чији коректан изговор представља велику тешкоћу и значајном броју србофоних ученика, Каламанова (Callamand in Lauret, 2007: 112) предлаже да се у раду са ученицима који овај самогласник у отвореном наглашеном слогу изговарају као [e] инсистира на примерима који истичу заобљеност самогласника [ø], а оптимално гласовно окружење у овом случају представљају гласови у чијој артикулацији учествују усне: билабијални сугласници [p, b, m], лабиодентални сугласници [f, v] и заобљени полусамогласник [w]. Придржавајући се већ поменутог принципа прогресије, Каламанова најпре наводи следеће исказе у којима је самогласник [ø] у најоптималнијем сугласничком контексту [p, b, m, f, v]:

- Cinq minutes, c'est **peu** !
- Je ne sais pas s'il en **veut**.
- Ici, on élève surtout des **bœufs**.
- Viens si tu **peux**.
- Je vous présente tous mes **vœux**.
- Ce vin est **fameux** !

После ових примера, требало би прећи на исказе у којима се проблематични самогласник јавља у мање оптималном окружењу које чине предњи сугласници [ʒ, ʃ] или нелабијализовани сугласници, као на пример [s, z]:

- Aujourd'hui, le temps est **orageux**.
- Ce qui s'est passé est bien **fâcheux** !
- Quel **paresseux** !
- Ce soir, on mangera des **œufs** !

Уколико ученици самогласник [ø] у отвореном наглашеном слогу изговарају као задњи самогласник [o], требало би инсистирати на примерима који ће фаворизовати премештање изговора ка предњем делу усне дупље имајући у виду да је [ø] предњи самогласник, а оптимално гласовно окружење тада представљају гласови [t, s, ʃ, d, z, ʒ, n, ɲ, i, j, ɥ].

Као и у претходном случају, Каламанова (Callamand in Lauret, 2007: 112) даје следеће примере са најоптималнијим гласовним контекстом:

- Hum, ce gâteau...**dé-li-cieux** !
- Moi, je suis **paresseux** ?!
- Il n’y avait rien de **mieux** ?
- Comment, ils ne sont pas chez **eux** ?

После тога, требало би прећи на исказе са мање оптималним окружењем где се самогласник [ø] налази поред „неутралних“ сугласника као што је [k] или сугласника који не поспешују премештање изговора ка предњем делу усне дупље као што су [m, f, p, v] :

- Il n’y a rien dedans, c’est **creux**.
- Ce genre de choses m’**émeut**.
- Ne t’approche pas du **feu** !
- Ça se **peut** !
- Je ne sais pas ce qu’il **veut**.

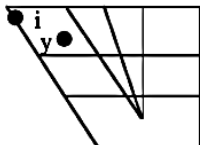
У стварању оптималног окружења, поред интонације и комбинаторне фонетике, поборници вербо-тоналне методе препоручују да се прибегне и одређеном ритму, то јест успоравању или убрзавању ритма како би се поспешила перцепција проблематичних гласова. Тако, у случају да ученици самогласник [y] погрешно перципирају и репродукују као [i], Лебел (Lebel, 1991: 147) препоручује да приликом изговора реченице у којој се налази овај самогласник ритам треба успорити (слика 38).

fiche V 5.2 / y / > i

▣ clientèle visée

- lusophone: Brésil, Portugal, Afrique...
- catalane (hispanophone): grande région de Barcelone
- asiatique: partiellement dont certaines régions de Chine
- slave

▣ trapèze comparatif



Il faut alors:

- D.A.
- — concentration
- \
- débit ralenti
- chuchotement
- vers u
- / b, m, v /, ð, ʒ/
- conscientisation des procédés sensitifs

слика 38. Корективне стравеије вербо-тоналне методе према Лебелу (Lebel, 1991: 147), Jean-Guy Lebel © 1991 Faculté des Sciences et des lettres, Université Laval.

2.5.2.3. Техника нијансираног изговора

Следећа техника карактеристична за вербо-тоналну методу фонетске корекције је *нијансирани изговор*. Ова техника почива на принципу деформисања изговорног модела у смеру супротном од деформисања ученог у изговору ученика. Тако, према Лебелу (Lebel, 1991: 171–172), уколико ученик глас [ø] перципира и продукује као нелабијализовани глас [е], професор треба најпре да изговори глас [ø], а затим да постепено у изговору прелази са гласа [ø] ка гласу [о] који је заобљен, а како би се ученику скренула пажња на чињеницу да је приликом изговора гласа [ø] неопходно јако заоблити уста.

С друге стране, уколико ученик предњи глас [ø] перципира и продукује као задњи самогласник [о] који се твори тако што се језик повлачи уназад у усној дупљи, професор треба у изговору прогресивно да прелази са гласа [ø] ка предњем гласу [е] приликом чије артикулације се језик ослања на зубе доње вилице, а како би се ученику указало на чињеницу да му је изговор самогласника [ø] неправилан услед непостојеће или недовољне антериоризације (Lebel, 1991: 168–170).

2.5.2.4. Техника артикулаторног освешћивања

Још једну од техника²¹ коришћених у оквиру вербо-тоналне методе фонетске корекције представља *артикулаторно освешћивање*, то јест прибегавање мимици и гестовима како би ученици увидели како се одвија процес артикулације одређеног гласа. Тако, на пример, ученици који француски самогласник [у] перципирају и изговарају као [i], треба да увиде да је самогласник [у] у суштини [i] које се изговара са изузетно заобљеним уснама. Професор представља модел и тражи од ученика да за њим понавља одговарајуће покрете лица и усана: најпре спорим, па све бржим и бржим хоризонталним покретима усана треба да прелази из развученог положаја карактеристичног за глас [i] у изразито заобљен и истурен положај усана који је карактеристичан за изговор гласа [у] (Lebel, 1991: 148).

Из свега што смо до сада навели у вези са техникама фонетске корекције коришћеним у оквиру вербо-тоналне методе, може се закључити да је за све њих заједничко да се корективни процес индивидуализује сходно закључцима непосредног посматрања типа грешке која се јавља у изговору одређеног појединца, и да се у том процесу прибегава оном типу вежбања који је за констатовану девијацију у изговору најоптималнији. Изговорни модел деформише се тако да ученик перципира правилно оно што је перципирао

21 Поред техника о којима овде детаљно говоримо, вербо-тонална метода обухвата и шири спектар корективних стратегија којима је могуће прибегавати у процесу фонетске корекције, као што су, на пример, аудитивна стимулација путем филтрирања звука помоћу СУВАГ апарата, тзв. корекција путем оптималних фреквенција, телесно-ритмичке активности, рад на тензији/релаксацији, итд.).

погрешно или што уопште није био у стању да перципира, а како би се оспособио да правилно продукује изговорни модел и глас у њему који у почетку корективног процеса није правилно перципирао ни изговарао. У овој индивидуализацији процеса фонетске корекције сходно типу грешке која се јавља у изговору ученика, многи аутори, међу којима и Лоре (Lauret, 2007: 113) виде и један од главних недостатака вербо-тоналне методе.

Наиме, док у раду са ученицима којима је матерњи језик исти овакав вид рада и не мора да захтева превише времена јер се код говорника истог језика углавном јавља исти тип изговорних грешака, значајни проблеми у смислу организације часа и времена потребног за фонетску корекцију могу да се јаве уколико се група састоји од полазника који припадају различитим језичким групама, и код којих се самим тим јавља читав низ различитих изговорних грешака.

Као други проблем приликом припреме вежбања утемељених на употреби оптималних контекста, Лоре (Lauret, 2007: 113) наводи чињеницу да је понекада веома тешко пронаћи лексику која би била подесна за употребу у наведеном типу корективних вежби, а која би уједно одговарала нивоу језичке компетенције ученика.

2.5.3. АВГС метода на нашим просторима

Имајући у виду да је у утемељивању АВГС методе учествовао и професор Губерина са Института за фонетику Универзитета у Загребу, један од првих уџбеника израђених сходно њеним принципима на нашим просторима објављен је само неколико година после „Voix et images de France“ (1962). Реч је о уџбенику „Аудио-визуелни течај француског језика“ објављеном 1966. године у Загребу, који заправо представља транскрипт аудио снимака који су пратили слике у оквиру уџбеника „Voix et images de France“, као и транскрипт фонетских вежбања предвиђених уз сваку лекцију.

У овим вежбањима, а сходно принципима АВГС методе, тежиште је на подражавању глобалне ритмичко-интонативне слике, ситуацијском усвајању интонативних образаца, те на увежбавању правилног изговора гласова које су ученицима тешки за изговор, а уз помоћ оптималног контекста. Проблематични гласови смештени су на она места на интонативним кривуљама која, према заговорницима АВГС методе, олакшавају и њихову перцепцију и њихову коректну продукцију. Тако, на слици 39, можемо видети пример употребе оптималног контекста у реченици „Vous avez une voiture ?“, у којој се француски самогласник [y] налази на крају узлазне интонативне кривуље која треба да помогне ученицима који овај самогласник перципирају и продукују као [u], а затим и пример „Regardez dans la voiture.“, у којој се исти самогласник налази на крају силазне интонације како би га ученици који га перципирају и продукују као [i] исправно перципирали.

Leçon 3. – Phonétique.

/u – (comme dans jupe) -i -t -d /

Voix: 1 – Voix de femme

2 – Jacques

1 – Où est-ce que vous habitez, Jacques ?

2 – J'habite rue de la Poste, en face du cinéma.

1 – Vous avez une voiture ?

2 – Non. J'ai une moto. Regardez ! Elle est dans la rue.

1 – Où ?

2 – Derrière la voiture.

Ma voiture est ici – Dans la rue – Regardez dans la voiture. Une station de métro.

слика 39. Фонетско вежбање у уџбенику „Audio-vizuelni tečaj francuskog jezika“
(Boudot et al, 1966: 6)

Ни у овом уџбенику, као ни у француском уџбенику „Voix et images de France“ (1962), чији заправо транскрипт представља, нема графикона на којима би се видело кретање интонативне кривуље у појединим исказима. Овај тип графикона карактеристика су каснијих уџбеника базираних на принципима АВГС методе, као што је то случај са француским уџбеником објављеним деценију касније „Le français et la vie 1“ (1971), а код нас се први пут јављају у уџбенику француског језика за гимназије, ауторки Н. Обрадовић и Б. Јаковљевић (1974).

Marie va à l'école.	— — — — —	(1, 2, 3, 4, 5, 6)
René va à la gare.	— — — — —	
Tu vas à la poste.		
Tu vas à la gare.	— — — — —	(1, 2, 3, 4, 5)
Tu vas à l'hôtel.		
Toi aussi?	— — — — —	(1, 2, 3)
— Moi aussi.	— — — — —	
Line aussi?	— — — — —	
— Line aussi.	— — — — —	
Marie aussi?	— — — — —	(1, 2, 3, 4)
— Marie aussi.	— — — — —	
Victor aussi?	— — — — —	
— Victor aussi.	— — — — —	
Oui, moi aussi.		
Oui, toi aussi.	— — — — —	(1, 2, 3, 4)
Oui, Line aussi.		

слика 40. Бележење интонције у уџбенику Н. Обрадовић и Б. Јаковљевић (1974: 110).

Овај уџбеник, сходно принципима АВГС методе, започиње са девет усмених лекција, које су у виду сликовнице и у којима нема текста. Графикони кретања интонације у овим реченицама не налазе се уз слике, већ прате транскрипте лекција који се налазе на крају књиге. Уз ове графиконе у заградама је назначен и број слогова од којих се сваки исказ састоји, испрекидним цртицама између речи означена су места вокалског, односно консонантског уланчавања (слика 40), а и везивање је такође означено кривом непрекидном линијом између речи које се вежу.

Међутим, у писаном делу уџбеника, после девет уводних оралних лекција, ауторке се не придржавају принципа да би усмене вежбе изговора требало да претходе вежбама повезивање гласа и графије. Оне после сваке лекције детаљно излажу правила читања на примерима из лекције (слика 41), уз коришћење фонетске транскрипције, као и правила уланчавања и везивања, а затим прелазе на вежбе писања, занемарујући било каква појашњења о артикулацији одређених гласова и усмене вежбе у којима би се увежбавао коректан изговор одређених француских гласова.

ОБЈАШЊЕЊА

- s, t** — на крају речи се не читају: Paris, Camus, ils vont, il lit.
Marie dit: »Tu as une gomme?« Line lit une lettre.
- u [y]** une montre, une gomme, une classe, une émission, Camus.
- i [j]** — испред изговореног вокала: une émission à la télévision.
- an [ɑ̃]** — чита се као назал:
on [ɔ̃]
- a) на крају речи: **maman**, **roman**, **non**, télévision;
b) пред консонантом: **dans**, **demande**, **montre**, **sont**, **vont**.
- [ɑ̃]** — Le roman de **maman** est dans le sac.
Le camarade de René est devant la porte.
Line danse.
- [ɔ̃]** — Line regarde une émission à la télévision.
Line et Marie vont vite.
- s [z]** — између вокала: la poésie, la télévision, la valise;
ss [s] — la classe, l'émission, elle dessine.

слика 41. Објашњења правила читања у уџбенику
Н. Обрадовић и Б. Јаковљевић (1974: 24).

Рад на ритму и интонацији француског језика, као и графичко бележење кретања мелодије унутар реченица различитих модалитета, које су заговорници АВГС методе препоручивали ради лакшег овладавања ритмом и интонацијом

страног језика, заузима веома битно место у уџбенику француског језика за V разред основне школе Радмиле Полексић (1977).

I. Prononcez

Le feu vert s'allume.
Ils traversent l'avenue.
Tu attends Marie.

Le feu vert s'allume?
Ils traversent l'avenue?
Tu attends Marie?

слика 42. Графичко бележење интонативних кривуља у уџбенику „Француски језик за V разред“ (Полексић, 1977: 32).

son [o]
orthographe **au**
son [ā]
orthographe **en, an**

I. Complétez et copiez les mots avec: au
l'.... tobus, ssi,
l'.... to, j ne

II. Complétez les phrases suivantes avec les mots:
jaune, aussi, ou autobus
1. L'..... arrive.
2. Il est
3. René monte dans l'.....
4. Marie monte

III. Complétez et copiez les mots avec: en
il r tre, elle att.....,
l' fant, core

IV. Complétez et copiez les mots avec: an
d s, l'enf t,
gr d, mam

слика 43. Вежбе повезивања гласа и графије у уџбенику „Француски језик за V разред“ (Полексић, 1977: 33).

Утицај АВГС методе огледа се и у распореду грађе у уџбенику. Наиме, првих десет лекција у уџбенику које представљају орални део уџбеника у виду су сликовнице коју прате звучни записи, после чега следи писани део, то јест лекције у виду дијалога иза којих су вежбе распоређене по истом принципу. Најпре се раде усмене вежбе (exercices oraux) у којима се уз помоћ графикана који представљају кретање интонације увежбавају интонативни обрасци (слика 42), а овај тип вежбања систематски се примењује у првих шест лекција писаног дела уџбеника, да би се касније јављао после сваке треће или четврте лекције до краја уџбеника. Затим се увежбава читање и усмено одговарање на питања, а потом се прелази на писани кôд (exercices écrits) и повезивање гласова и графија (слика 43). У овоме се такође може препознати став присталица АВГС методе да је у учењу страног језика потребно да ученици најпре стекну коректан изговор, а да се тек потом може прећи на овладавање писаним језиком. Принципи АВГС методе огледају се и у редоследу којег се ауторка придржава током рада на стицању коректног изговора страног језика: Полексих приоритет даје овладавању ритмичким и интонативним обрасцима страног језика, о којима говори већ на самом почетку уџбеника (слика 44), на које затим указује помоћу графичког бележења кривуља после уводних дијалога сваке лекције, а затим прелази и на савладавање правилног изговора појединих гласова.

Ритмичка група

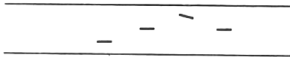
Ритмичка група је гласовна целина ограничена нагласком који се налази на последњем изговореном самогласнику те групе. Ритмичка група изражава обично један појам.

На пример: une _maison, des _élèves,
nous _allons, donnez _moi.

Речи унутар ритмичке групе изговарају се као једна једина реч.

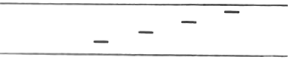
Phrase affirmative
(потврдна реченица)

У изговору потврдне реченице тон пада на крају.



C'est un garçon.

Ако се та реченица изговори са узлазним тоном на крају, она постаје упитна.



C'est une école?

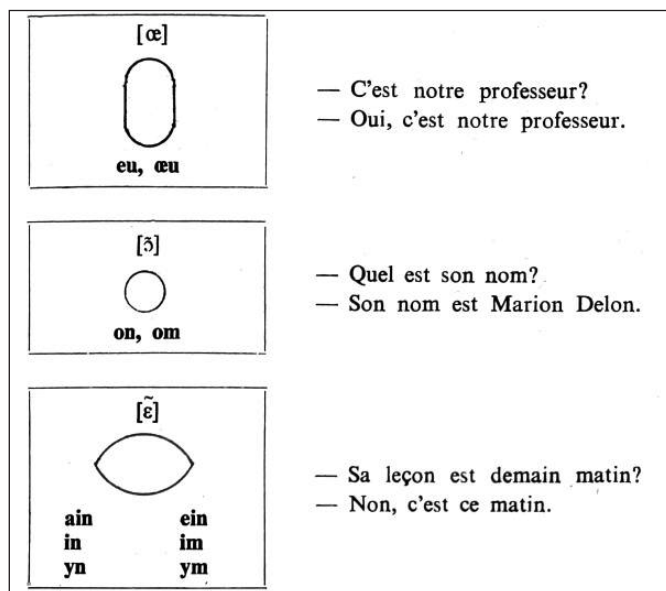
слика 44. Преглед ритмичких и интонативних карактеристика француског језика у уџбенику „Француски језик за V разред“ (Полексих, 1977: 16).

Исти редослед излагања материје налазимо и у уџбенику француског језика за средњу школу (прва година учења) В. Костић (1979), која већ у предговору истиче да је на самом почетку учења предвиђен припремни „орални период од пет наставних часова који треба да уведе ученике у фонолошки систем француског језика.“ (Костић, 1979: 3). Принцип прогресије у наставном процесу за који су се залагали заговорници АВГС методе, а који се у случају рада на увежбавању коректног изговора огледа у томе да се иде од постојећег ка непостојећем у фонолошком систему матерњег језика, препознајемо у самом уводу, када ауторка каже: „Према саставу разреда, професор ће распоредити фонолошки материјал припремног дела, почевши од гласова који су најприближнији нашим, преко француских отворених и затворених самогласника до назалних самогласника и полусамогласника.“ (Костић, 1979: 3). У уводном делу уџбеника, ауторка даје преглед француских самогласника и полусамогласника, најпре уз примере у којима се налазе у изолованим речима, а потом и у реченицама (слика 45 и 46).

[i]	[i:]	
ici	lisent	
dix	disent	
vite	vivent	
orthographe i, y		le lycée [lə lise]
[y]	[y:]	
lu	mur	
pu	pur	
vu	sûr	
orthographe u, û		la rue [la ry]

слика 45. Француски самогласници [i] и [y] у изолованим речима (Костић, 1979: 7).

Приликом описа француских самогласника ауторка се служи међународном фонетском транскрипцијом и донекле упроштеним артикулаторним схемама које указују на степен отворености уста и заобљености, односно развучености усана током творбе појединих самогласника. Међутим, ове упроштене схеме не пружају никакву информацију о кретању језика током артикулације одређених гласова, што би било од значајне помоћи нашим ученицима који француске заобљене и предње самогласнике [y], [œ] и [ø] погрешно изговарају јер их најчешће постериоризују, што је и разумљиво с обзиром на то да се приликом артикулације заобљених српских самогласника језик креће уназад²².



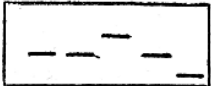
слика 46. Француски самогласници [œ], [ɔ] и [ɛ̃] у реченицама (Костић, 1979: 15).

После овог уводног дела уџбеника, у лекцијама које се састоје од дијалога, Костић, за разлику од Полексих (1977), донекле одступа од принципа да усмене вежбе треба да претходе раду на писаном коду: у раду на изговору најпре се користи писаним кодом дајући преглед непознатих речи транскрибованих фонетском транскрипцијом, па тек тада прелази на усмене вежбе где графички приказује кретање интонације у различитим типовима реченица, после чега даје и вежбе читања у којима графикони треба да помогну ученицима у правилном интонирању исказа (слика 47). После ових вежби, ауторка прелази на писане вежбе, то јести повезивање гласа и графичке слике (слика 48).

22 Предлоге вежби за корекцију изговора самогласника [y], [E] и [q] у раду са нашим ученицима дајемо у анексу на крају књиге.

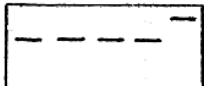
I. INTONATION

Affirmation



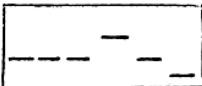
Anne est Yougoslave.
Gérard est Français.

Interrogation



Anne est Yougoslave?
Gérard est Français?

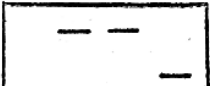
Négation



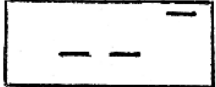
Marie n'est pas Française.
Gérard n'est pas Yougoslave.

Lisez les phrases suivantes

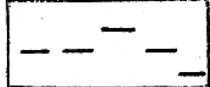
C'est l'école.



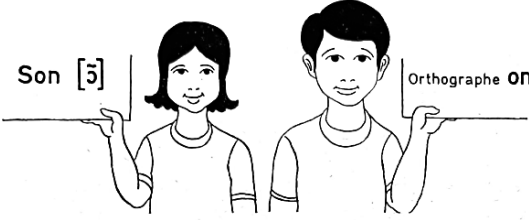
C'est l'école?



Ce n'est pas l'école.



слика 47. Графичко бележење интонативних кривуља у усменим вежбама (Костић, 1979: 23).



I. Complétez et copiez les mots avec on

[ɔ̃] B...jour, la mais..., c...tent, ils s...t, d...c, garç..., nous parl..., nous travaill...s.

II. Copiez

[ɔ̃] Bonjour. Quel est ton nom ? Mon nom est Simon. Son nom est Simon Mar-don. C'est un garçon. C'est sa maison. Il est content.

слика 48. Вежбе повезивања гласа и графије (Костић, 1979: 43).

Иако постоје одређене разлике између уџбеника које смо овде представили, могли бисмо закључити да им је заједничко да, сходно принципима АВГС методе, у први план стављају рад на стицању изговорне компетенције, а у оквиру њега подражавање глобалне ритмичко-интонативне слике. У овом раду ослањају се на графичко бележење кретања интонације унутар реченица различитих модалитета, затим на усмене вежбе у којима се такође уз помоћ таквих графикана увежбавају интонативни обрасци, а тек на крају и на увежбавање читања и повезивање гласа и графије.

Крај XX и почетак XXI века

3.1. Комуникативни приступ

Комуникативни приступ коришћен је у настави страних језика у последње две деценије XX века, а користи се и данас. У његове основе уграђена је идеја да страни језик треба усвајати посредством различитих ситуација које покрећу комуникацију.

Како би се ученици оспособили да комуницирају на страном језику, поборници овог приступа препоручују прибегавање различитим техникама различитих метода, па комуникативни приступ представља: „**не-директивни модел** наставе који подразумева висок степен ученикове и наставникове „слободе““ (Шотра, 2010: 70).

Комуникативни приступ настаје седамдесетих година XX века, као својеврсна реакција на аудио-визуелну методу, а камен темељац примене комуникативног приступа у настави француског као страног језика представља публикација „Un Niveau-seuil“ („Праг знања“) из 1976. године. У овом документу дефинишу се минималне језичке компетенције неопходне за свакодневну комуникацију на страном језику, а у њој се може наћи и својеврстан попис исказа који се могу употребити у одређеним комуникативним ситуацијама (Germain, 2001: 202).

У настанку комуникативног приступа значајну улогу имала је и генеративно-трансформациона лингвистика коју је утемељио Ноам Чомски педесетих година XX века, а који разликује појмове „компетенција“ и „перформанс“. Чомски под „језичком компетенцијом“ подразумева урођену језичку способност сваког од нас да стварамо нове исказе које никада пре нисмо чули. Према њему, човек у мозгу носи одређене дубинске структуре које носе основно значење, а оне се путем трансформационих правила испољавају као различите површинске структуре.

Поред лингвистичких теорија, обликовању комуникативног приступа допринеле су и социолингвистика, прагматика и теорије говорних чинова, као и теорије когнитивне психологије из шездесетих година XX века, према којима учењем управљају унутрашњи ментални механизми, и то много више од спољашних утицаја (стимулуса). Представници когнитивне психологије

сматрају да се простим подражавањем унапред припремљених исказа на страном језику тешко може тим језиком заиста и овладати, имајући у виду чињеницу да се у стварном животу врло често дешава да се нађемо у потпуно новим језичким ситуацијама у којима смо приморани да прибегавамо потпуно новим исказима које пре тога никада нисмо чули ни употребили.

Комуникативни приступ утемељен је на поставци да је језик комуникацијско средство, због чега у центар пажње смешта ученика и његову комуникацију, док су методе коришћене пре овог приступа највише пажње посвећивале учењу садржаја. Услед оваквих теоријских поставки на којима се базира комуникативни приступ, у почетним фазама његовог развоја дошло је до потпуног занемаривања рада на развијању изговорне компетенције код ученика.

До стављања изговорне компетенције у запећак дошло је услед тога што је „критеријум оптималне перформансе (идентичности са системом страног језика који се учи) замењен критеријумом максималне прихватљивости перформанси под условом да оне не отежавају комуникацију.“ (Galazzi-Matasci, Pedoya-Guimbretière, 1983: 40).

Главни циљ комуникативног приступа је да се ученик оспособи за то да се самостално и на себи својствен начин изражава у аутентичним ситуацијама, при чему уместо пуког понављања форме и норме најважнију улогу има лично ангажовање у комуникацијском чину. Овакви ставови довели су до тога да се рад на развоју фонолошке компетенције састојао од навикавања ученика на прозодијске карактеристике страног језика, путем слушања снимљеног материјала и то у оквиру вежбања усменог разумевања.

До потискивања фонетске корекције из наставног процеса дошло је и услед одређених ставова који су се после детаљнијих експерименталних истраживања показали потпуно неоснованим. Француске ауторке Сесил Шампањ-Мизар и Жоан Бурдаж сматрају да је до маргинализације рада на развоју фонолошке компетенције у почетној фази развоја комуникативног приступа дошло услед следећих, веома раширених и дубоко укорених ставова:

- излагање страном језику довољан је предуслов за развијање изговорних и прозодијских навика;
- после пубертета немогуће је оптимално овладати изговорним и прозодијским навикама (хипотеза о биолошком ограничењу);
- страни акценат не утиче на одвијање комуникацијског чина. (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 17).

Галаци-Маташи и Педоја-Гембретјер констатују да су у почетној фази развоја комуникативног приступа његови заговорници сматрали да није

неопходно систематски радити на развоју фонолошке компетенције, те да је сасвим довољно „ученике изложити аутентичном усменом језику, и на њега их навићи, будући да се фонолошким системом може сасвим природно овладати најобичнијим излагањем страном језику...” (Galazzi-Matasci, Pedoya-Guimbretière, 1983: 39).

Насупрот оваквим ставовима, многи аутори сматрају да се коректним изговором страног језика не може овладати уколико се систематски не прибегава фонетским вежбањима. Како би показали основаност оваквих тврдњи, Шампањ, Шнајдерман (Schneiderman) и Бурдаж спровели су тромесечно истраживање о раду на стицању изговорне компетенције у процесу учења страног језика (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 19). У истраживању су учествовале две групе одраслих на почетном нивоу учења француског језика. Прва група која је представљала експерименталну групу, систематски је на дванаест часова увежбавала изговор француских гласова и интонативне обрасце француског језика, а друга, контролна група, радила је према методи из које је рад на стицању коректног изговора потпуно искључен. Резултати до којих су дошли оваквим истраживањем показали су да су ученици из експерименталне групе остварили значајан напредак у дискриминацији и продукцији гласова и прозодијских особености француског језика, те да то није био случај и са ученицима из контролне групе што је ауторе навело на следећи закључак: „излагање страном језику у формалном процесу учења није довољан предуслов за развијање фонетских способности код ученика.“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 20).

Поред наведеног разлога, рад на стицању коректног изговора у потпуности је занемарен у оквиру комуникативног приступа и због хипотезе коју су шездесетих година XX века изнели Пенфилд и Робертс (Penfield, Roberts, 1963). Реч је о хипотези о биолошком ограничењу, према којој се страним језиком може оптимално овладати закључно са периодом пубертета, после чега је готово немогуће да се стекне изговор и акценат какав имају изворни говорници страног језика. Према овим ауторима, главну препреку у томе представљају гласовни и прозодијски систем учениковог матерњег језика:

Ако дете до почетка зрелог доба користи само један језик, другом језику ће приступити служећи се чврсто укореењеним симболима матерњег језика [...] Чиста и празна језичка табла коју, рођењем, доноси на свет, убрзо се испуни елементима, а, пошто прође прва декада живота, ти елементи се тешко могу избрисати. Број им се може повећати, али све теже и теже [...] Уместо да подражава гласове новог језика, дете настоји да употреби елементе свог матерњег језика и због тога говори са страним акцентом [...] (Penfield, Roberts, 1963: 269–270).

У раздобљу од шездесетих до деведесетих година XX века, спроведена су бројна истраживања из психолингвистике која су оповргла основаност хипотезе о критичном добу за учење страног језика. Ову хипотезу делимично су оповргла најпре истраживања њених присталица, попут Ленберга (Lenneberg, 1967) и Селинкера (Selinker, 1972) који су закључили да 5% одраслих који уче страни језик, ипак успеју да овладају оптималном изговорном компетенцијом какву имају и изворни говорници страног језика, као и Нојфелдова (Neufeld, 1979) истраживања која су показала да одрасла особа може савршено да разликује гласове страног језика, али да не може савршено да их продукује, те да је хипотеза о критичном добу у случају изговора гласова страног језика и даље основана.

Истраживања у вези са компетенцијом продукције страних језика вршена током последње деценије XX века, од којих ћемо поменути истраживање ауторки Шампањ, Шнајдерман и Бурдаж, показала су да у идеалном окружењу које представља учионица, одрасле особе могу да се оспособе да савршено перципирају и продукују и гласове и ритмичке и интонативне обрасце страног језика (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 23), па према овим ауторкама, рад на стицању коректног изговора мора бити саставни део процеса учења страног језика.

Међутим, Морлијева (Morley, 1988) донекле релативизује значај постизања савршеног изговора страног језика. Она, наиме, примећује да од свих ученика не би ни требало захтевати да достигну ниво изговорне компетенције изворних говорника како се не би обесхрабрили они ученици који за циљ имају да изговорном компетенцијом овладају само онолико колико им је потребно за несметану комуникацију са изворним говорницима страног језика.

Најзад, последњи разлог због којег је рад на увежбавању коректног изговора страног језика запостављен у комуникативном приступу у његовој раној фази јесте став да преношење ритмичких и акценатских карактеристика матерњег језика у страни не представља сметњу за оптимално одвијање комуникације са изворним говорником страног језика.

У вези са присуством страног акцента у комуникацији и његовим евентуалним утицајем на ток комуникације, Нојфелд (Neufeld in Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 25) је, 1980. године, спровео истраживање за чије је потребе снимио четири информатора која су читала одређени текст. Поред информатора, у овом експерименту су као испитаници учествовали и студенти са Универзитета у Отави. Неки од информатора имали су страни акценат који је био познат испитаницима, а остали су имали акценат који испитаници никада нису чули. Студенти су имали задатак да саслушају снимке информатора и да затим одговоре на десет питања у вези са смислом снимљених текстова. Пошто је анализирао одговоре које су испитаници дали, Нојфелд је констатовао да су,

услед присуства страног акцента који је за њих био потпуно нов, испитаници имали значајне потешкоће да правилно разумеју поруку.

О томе да некоректан изговор и страни акценат могу да доведу до проблема у комуникацији говоре и Галаци-Маташи и Педоја-Гембретјер (Galazzi-Matasci, Pedoya-Guimbretière, 1983: 39). Наиме, оне примећују да, када чују погрешан и неразумљив изговор француског језика, Французи истог тренутка прекидају разговор, због чега Шампањ и Бурдаж констатују да: „[...] излагање страном језику треба да представља само један део педагошке праксе, а корисност фонетског корективног рада никако не треба доводити у питање [...]“ јер се, „[...] у реалној комуникацијској ситуацији, како сва наведена истраживања говоре, увек покаже колико је важно и неопходно владање изговорном и прозодијском компетенцијом страног језика.“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 26).

Захваљајујући резултатима наведених и сличних истраживања спроведених осамдесетих година XX века, систематичан рад на стицању коректног изговора поново добија на значају у процесу наставе страног језика, што је случај и у уџбеницима француског као страног језика објављеним крајем XX века, као и у уџбеницима из прве деценије XXI века.

3.1.1. Етапе фонетског корективног рада у оквиру комуникативног приступа

У наведеном раздобљу, уџбеници страних језика као и приступ њихових аутора питању фонетске корекције и стицању коректног изговора, као и специјализовани приручници за овладавање изговором и прозодијским карактеристикама страног језика, почивају на принципу *еклектизма* (Pugen, 1988), то јест комбиновања техника и поступака рада које су се показале ефикасним у свим досадашњим методолошким приступима за учење страних језика.

Под утицајем тековина АВГС методе, у првом плану и даље је овладавање интонативним обрасцима страног језика будући да су многи аутори сматрали да прозодија игра кључну улогу у разумевању поруке у комуникацијском чину и у овладавању фонолошким системом страног језика. Тако, на пример, француска ауторка Моник Каламан (Callamand, 1981) сматра да је рад на усвајању ритма и интонативних образаца страног језика од изузетне важности и као једно од основних начела на којима треба засновати фонетске корективне вежбе истиче принцип истовременог увежбававања сегменталних елемената (гласови) и супraseгменталних елемената језика (ритам, акценат, интонација, везивање, уланчавање).

Бројни франкофони аутори с краја XX и почетка XXI века који се баве дидактиком изговорне компетенције француског језика, међу којима бисмо истакли Лебела (Lebel, 1990, 1991), Селс-Мурсију (Celce-Murcia,

1996), Шампањ-Мизар и Бурдажову (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998) и Лореа (Lauret, 2007), као и домаћи аутори (Gudurić, 1997, 2009) и (Šotra, 2006)²³, препоручују да се рад на развијању ове компетенције заснива на начелу утемељеном још у овирима директне и АВГС методе, на начелу да *рад на правилном перципирању мора да претходи раду на продукцији* најпре прозодијских карактеристика, а затим и гласова страног језика, и да перцепција и продукција усменог кода мора да претходи вежбама повезивања гласа и графије. Иако постоје одређене разлике у типологијама фонетског корективног рада које су елаборирали наведени аутори, заједнички им је став да би процес фонетске корекције требало да се одвија следећим редоследом:

- фаза сензибилизације;
- увежбавање перцепције (вежбе дискриминације и идентификације; вежбе смештања гласа у најповољније гласовно окружење; вежбе телесне интеграције);
- увежбавање продукције;
- вежбе повезивања гласа и графије.

3.1.1.1. Фаза сензибилизације

Према наведеним ауторима, рад на развоју изговорне компетенције требало би да почне фазом привикавања, то јест „фазом сензибилизације“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 54–55), и то најпре аудитивне сензибилизације која би ученику требало да помогне да правилно перципира ритам, интонацију и одређене гласове страног језика. Тако се, на пример, прозодијске карактеристике страног језика ученику могу приближити помоћу дијалога или низа неповезаних реченица у којима кретање интонације јасно долази до изражаја приликом слушања снимка. Затим би требало прећи и на визуелну сензибилизацију током које се описује начин на који се артикулишу поједини гласови, а посредством графичких приказа на којима се види у каквом се положају налазе поједини органи говорног апарата приликом творбе одређеног гласа, или како се креће интонативна кривуља у исказима.

3.1.1.2. Увежбавање перцепције (вежбе дискриминације и идентификације)

После овог уводног периода, требало би прећи на вежбе перцепције у оквиру којих би најпре требало да се раде вежбе дискриминације два интонативна и ритмичка обрасца у којима би после два саслушана исказа требало назначити имају ли наведени искази исту или различиту интонацију, а затим и вежбе идентификације у којима би требало одредити да ли се искази

²³ У вези са истраживањима на звучном корпусу изговора србофоних субјеката и конфузијама у разумевању, видети (Šotra, 2006), поглавље 3.1. Прилози за анализу усмене продукције.

карактеришу силазним (изјавна реченица), односно узлазним кретањем мелодије (упитна реченица).

Када је реч о вежбама перцепције усмереним на разликовање два гласа, Лоре наводи да вежбе дискриминације могу да се састоје од тога да ученици најпре саслушају одређени пар речи, као на пример *su – sous; bout – bout; tout – tu; fou – fou* (Lauret, 2007: 141) и да потом подизањем плавог картона означи да су чули две исте речи, односно да подизањем црвеног картона означи да су чули две речи у којима се налазе различити самогласници. Притом, Лоре истиче да је од кључног значаја да се у овим вежбама, речи разликују само по гласу који ученици треба да савладају, а никако и по интонацији уз коју су изговорене. Када је у питању трајање рада на дискриминацији, Лоре констатује да вежбе дискриминације треба реализовати све док ученици не постигну 80-90% тачних одговора када је могуће почети са вежбама „идентификације“ (Lauret, 2007: 141). Као пример како могу да изгледају вежбе „идентификације“, Лоре наводи да ученици могу да саслушају реченицу састављену од неколико ритмичких група и да притом подигну онолико прстију колико сматрају да у реченици има ритмичких група: *à midi / ou ce soir / si tu veux* (3); *ce soir / ou demain soir* (2); *Jean / Paul / et Marie* (3); *Jean-Paul / et Marie* (2) (Lauret, 2007: 142).

Вежбе дискриминације и вежбе идентификације треба дакле да развију код ученика способност правилног перципирања одређеног гласа и ритмичког или интонативног обрасца у опозицији са другим гласовима, односно ритмичким и интонативним обрасцима.

3.1.1.3. Увежбавање перцепције (вежбе смештања гласа у најповољније интонативно и гласовно окружење)

Поменути аутори препоручују да се у овој фази рада на развоју правилне перцепције прибегава и тековинама вербо-тоналне методе, то јест вежбама у којима се гласови смештају у најповољнија окружења – „*contexte favorisant*“ (Lebel, 1991); „*contexte facilitant*“ (Lauret, 2007) –, то јест на оптимална места на интонативној кривуљи, или у наглашени или ненаглашени положај, како би се омогућила њихова коректна перцепција. Тако, на пример, како наводи Лебел, у случају да ученици француски самогласник [у] перципирају као [u], самогласник [y] треба да се нађе при крају, или на самом крају узлазне интонације (Lebel, 1991: 145), а ако га перципирају као [i], онда га треба сместити на крај силазне интонативне кривуље (Lebel, 1991: 147). Још један прозодијски феномен који може да послужи у ове сврхе познат је као „акценат за инсистирање“ („*accent d’insistance*“) или „фокализацијски акценат“ („*accent de focalisation*“) који у француском језику служи за истицање одређеног мањег сегмента у синтагми, а који се реализује дужењем првог сугласника у речи, наглим и изразитим растом основне фреквенције F_0 и повећањем

интензитета. Тако би постављање „акцента инсистирања“ на слог у којем се налази, на пример, француски самогласник [y], требало да привуче ученикову пажњу на овај, за многе, проблематичан глас и да му олакша његово правилно перципирање: „**tu** le feras ?“. С друге стране, на овај самогласник ученицима се може скренути пажња уколико се он смести на крај ритмичке групе, то јест на место које погађа основни француски акценат, „акценат трајања“ („accent de durée“) који се реализује дужењем самогласника, као у примеру „le feras-**tu** ?“ (Lebel in Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 73).

Други начин на који се ученицима може помоћи да правилно перципирају одређене гласове страног језика представља постављање гласа са чијим изговором ученици имају потешкоћа у повољни гласовни контекст који доприноси његовом лакшем перципирању. Тако, на пример, уколико ученици француски самогласник [œ] погрешно перципирају као [ɔ], глас [œ] требало би сместити поред неког од следећих гласова: [s, t], или поред лабијалних гласова [f, ʒ] који доприносе перципирању заобљености самогласника [œ], или поред [z, d] као у примеру „deux heures !“ који је, како наводи Лебел (Lebel, 1991: 168) веома делотворан ако се изговори уз изражену узвичну интонацију и дужење самогласника [œ]: [døzœœœœR].

3.1.1.4. Увежбавање перцепције (вежбе телесне интеграције)

Шампањ-Мизар и Бурдажова (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 63-64) и Лоре (Lauret, 2007: 146–147) препоручују да се у овој фази пажња посвети и вежбама „телесне интеграције“ гласова које ученику треба да помогну да увиди одређене артикулаторне особености гласова страног језика, и то тако што ће му пажњу са говорног апарата преусмеравати на други део тела. У вежбама телесне интеграције требало би прибегавати покретима који најбоље предочавају начин на који се одређени глас артикулише. Тако се, на пример, развученост усана која карактерише артикулацију назалног самогласника [ɛ̃] може дочарати снажним повлачењем лактова у страну, а изговор затвореног [ø] скупљањем лактова испред себе и њиховим прибијањем један уз други, чиме се указује на чињеницу да је за артикулацију овог гласа изузетно важно да се усне довољно истуре и заобле.

3.1.1.5. Увежбавање продукције

Када су у питању технике којима би требало прибегавати у раду на стицању правилне продукције гласова, наведени аутори предлажу:

- употребу слика на којима је приказан положај органа говорног апарата током артикулације одређених гласова, и коришћење аудио и видео материјала;

- употребу огледала како би ученици могли да се виде током процеса артикулације гласова и да прилагоде артикулационе поступке изговорном моделу који може представљати наставник у учионици или изворни говорник на видео снимку;
- ослањање на чуло додир, па им се може сугерисати да, током артикулације одређених сугласника, прстима додирују грљан како би осетили вибрирање гласница при артикулацији звучних сугласника и непостојање вибрирања при творби безвучних сугласника;
- вежбе понављања низа речи или исказа у којима се налазе одређени проблематични гласови са којима су се ученици упознали током фаза сензибилизације и дискриминације, и вежбе трансформације у којима ученик врши измене исказа у складу са задатим фонетским обрасцима;
- технику модификовања гласа – „le nuancement progressif“ (Lebel, 1991) – која се састоји од тога да се ученику који има потешкоћа са продукцијом, на пример, француског предњег заобљеног самогласника [y], сугерише да изговори такође предњи, али незаобљен самогласник [i] и да притом постепено све више заобљава усне како би кончано изговорио [y].
- „вежбе за ломљење језика“ („vire-langues“ или „tongue twisters“ на енглеском) у којима је тежиште на увежбавању коректног изговора одређених проблематичних гласова, за шта као пример може да послужи француска реченица „Lulu lit la lettre lue à Lili“ у којем се француски самогласник [y] јавља у опозицији са самогласником [i] са којим га извештан број ученика у продукцији поистовећује;
- снимање ученикове продукције како би се подстакао на објективну самоевалуацију.

У случају увежбавања продукције акценатско-ритмичких и интонативних карактеристика страног језика, наведени аутори препоручују следеће поступке:

- рад на увежбавању интонације помоћу реченица без речи, то јест исказа у којима су слогови замењени логатомима „та“, „да“ или „ла“²⁴;
- рад на увежбавању интонативних образаца путем вежби понављања, имитирања и трансформације у којима трансформација подразумева варирања интонације, то јест претварање изјавних (силазно кретање мелодије ка крају исказа) у упитне исказе (узлазно кретање мелодије ка крају исказа) и обрнуто;
- рад на ритму који подразумева бројање слогова, дељење речи на слокове, означавање ритма ударцима руком или метрономом, убрзавање и успоравање говорног темпа, формирање исказа по принципу прогресивних и регресивних ступњева;

24 У вези са интонативним усвајањем речи и синтагми, видети поглавље *Стирање и усвајања прозодеје у инфрасирикулама* (Šotra, 2006: 135–145).

- прибегавање гестовима: ученик одговарајућим покретима руке може да пропрати реченицу са силазном, односно узлазном интонацијом, а када су у питању акценат и ритам, како би означио места акцента у исказу и тиме заправо указао на његову поделу на ритмичке групе и на број група у датом исказу, ученик може, на пример, руком да удари о сто када приликом изговора у исказу дође до наглашеног слога;
- прибегавање варијацијама темпа говора, то јест успоравању, односно убрзавању говора у зависности од тога да ли су ученици већ овладали ритмичком организацијом француског исказа или нису: наставник би, у почетној фази учења језика, требало да препоручи ученицима да приликом продукције говоре спорије што би требало да им помогне у поштовању ритмичке организације француског исказа која се огледа у једнаком трајању ненаглашених слогова, те у дужењу наглашеног (последњег) слога у ритмичкој групи, а затим би, током фазе провере да ли су ученици усвојили ову ритмичку карактеристику француског језика, наставник могао да им сугерише да темпо говора убрзају;
- прибегавање бројању слогова наглас које такође може да помогне ученицима да увиде основну карактеристику ритмичког уређења француског језика: ученик може да броји од броја 1 па до броја који одговара броју слогова у ритмичкој групи коју ученик после тога треба да саслуша, а наставник треба да му сугерише да, приликом бројања, бројеве који одговарају ненаглашеним слоговима изговори краће од последњег слога. Ово би требало да им помогне да увиде чињеницу да речи које чине ритмичку групу губе свој „виртуелни“ акценат (акценат који би имале на последњем слогу уколико би се изговарале изоловано) у корист последње речи у групи, и да су ненаглашени слогови у ритмичкој групи подједанак дужине, а краћи од наглашеног (последњег) слога ритмичке групе.

3.1.1.6. Вежбе повезивања гласа и графије

Наведени аутори слажу се и у оцени да, када ученици почну коректно да перципирају и продукују за њих проблематичне гласове, пажњу треба посветити и вежбама у којима се инсистира на *повезивању гласа и графије*, као и на повезивању интонације реченице са одређеном графичком схемом. Овај тип вежби најчешће је организован на следећи начин:

- ученици треба да слушају одређени прозодијски феномен гледајући притом у цртеже и схеме које наведени феномен приказују;
- док слушају звучни запис, ученици у тексту треба да обележе поделу на ритмичке групе, кретање мелодије или наглашене слокове;
- ученици треба да подвуку исказ који су чули, као на пример у вежбама идентификације са минималним паровима у којима су подељаним словима обележени гласови које ученици треба да науче да разликују:

au dessus / au dessous; C'est vu ? / C'est vous ?; Tu l'as lu ? / Tu la loues ? (Lauret, 2007: 149);

- ученици треба да саслушају исказе и подвуку слокове у којима се одређени глас налази, као на пример: назални самогласник [ɛ̃] *Je sors mon chien chaque matin. Demain, mes cousins viennent à Reims avec leur chienne et leurs cinq enfants.* (Lauret, 2007: 149);
- ученици треба да саслушају исказе и попуне празнине одређеном графијом, за коју треба да се одреде, као на пример у случају графија *ou / u: C'est t__t ? T__es s__r ? – S__per ! Merci beauc__p. Alors t__l'as l__ ? J'ai t__t l__.* (Lauret, 2007: 149).

3.1.1.7. Примери фонетског корективног рада у француским уџбеницима из позног комуникативног периода

Пуно ревалоризовање рад на коректном изговору доживљава у уџбеницима приређеним сходно поставкама комуникативног приступа, а објављеним у првој деценији XXI века. Аутори ових уџбеника од којих бисмо истакли „Champion 1“ (2001) изузетно велику пажњу посвећују и правилном изговору гласова страног језика и овладавању акценатским системом и интонативним обрасцима страног језика, о чему сведочи и слика 49 на којој су приказане вежбе из прве лекције овог уџбеника, у којима је акценат на разлици између интонације изјавне реченице и упитне реченице постављене путем интонације.

Phonétique

L'intonation.

1 🎧 Écoutez ces phrases et mettez une croix quand vous entendez une question.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
QUESTION											

Attention !

En général,
pour poser une question,
la voix monte,
sauf s'il y a un mot interrogatif
en début de phrase.
Pour répondre, la voix descend.

2 🎧 Écoutez et répétez ces phrases. Imiter l'intonation.

QUESTION	RÉPONSE
– Tu vas bien ?	– Ça va très bien.
– Il habite ici ?	– Non, il habite à Bordeaux.
– Qu'est-ce qu'il fait ?	– Il est journaliste.
– Tu as quel âge ?	– J'ai 19 ans.
– Tu habites où ?	– J'habite à Rennes.
– Qu'est-ce que tu fais ?	– Je suis étudiant.
– C'est Litza ?	– Non, c'est Sabrina.
– Elle a quel âge ?	– Elle a 23 ans.
– Qui est-ce ?	– C'est Brigitte Combes.
– Tu es français ?	– Non, je suis allemand.

3 🎧 Transformez ces phrases en questions :

C'est Nicolas Vasseur.
Il est jeune.
Il est journaliste.
Il a 30 ans.
Il habite à Rennes.
Il travaille à Ouest-Infos.

4 🎧 Transformez ces questions en réponses :

C'est Litza Ritsos ?
Elle est grecque ?
Elle est étudiante ?

C'est madame Lemercier ?
Elle travaille ?
Elle est médecin ?
Elle a deux enfants ?

слика 49. Пример рада на прозодијској компетенцији у уџбенику Champion 1 (Monnerie-Goarin/ Siréjols, 2001: 18) © CLE International.

Рад на стицању коректног изговора аутори отпочињу вежбом дискриминације која професору треба да омогући увид у то да ли ученици правилно разликују интонативни образац изјавне од обрасца упитне реченице. У другој вежби, ученици треба да саслушају питања и одговоре на њих, а затим да их понове имитирајући њихову интонацију. Трећа вежба посвећена је трансформацији изјавних у упитне реченице путем интонације, а четврта трансформацији упитних у изјавне реченице.

Када је у питању рад на правилној перцепцији гласова француског језика, аутори прибегавају вежбама дискриминације које имају за циљ да се код ученика развије правилно перципирање гласова страног језика. Ове вежбе представљају заправо вежбе поређења-избора у којима ученици треба да назначе или кажу да ли су две, три или више речи или реченица идентичне или различите (слика 50, вежба 1). После вежби дискриминације, аутори прелазе и на вежбе идентификације, а у складу са принципима савремене фонетске корекције о којима су писали многи аутори, од којих су најзначајнији Лебел (Lebel, 1990, 1991), Селс-Мурсија (Celce-Murcia, 1996), Шампањ-Мизар и Бурдажова (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998) и Лопе (Lauret, 2007). У вежбама идентификације у уџбенику „Champion 1“, ученици треба да означе у табели који су глас чули или да напишу колико пута чују одређени глас у датом исказу (слика 50, вежба 2 и слика 51).

Phonétique ORAL A4

Les sons /ā/ comme dans envie
et /ō/ comme dans leçon.

1 🎧 Écoutez et mettez une croix quand
vous entendez le même son.

	a	b	c	d	e	f
DIFFÉRENT			*			
IDENTIQUE						

2 🎧 Mettez une croix quand vous
entendez le son /ā/ comme dans identité.

	a	b	c	d	e	f
/ā/						

3 🎧 Écoutez et répétez :

/ā/

trente
quarante
cinquante
soixante
cent cinquante
Il a cent cinquante ans.
Il est anglais, elle est allemande.
Tu prends une menthe à l'eau ?
Tu envoies un chèque bancaire.

/ō/

mon cours
ma leçon
une annonce
C'est bon.
Bon, on va à la maison ?
Bonjour Marion !
Garçon, l'addition !
C'est une invitation.
C'est à quel nom ? Yvon Rondeau.

слика 50. Пример рада на изјаву француских назалних самогласника [ā], [ō] у уџбенику Champion 1 (Monnerie-Goarin/ Siréjols, 2001: 46) © CLE International.

8 Écoutez et mettez une croix dans la bonne colonne.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
[ɑ] comme dans <i>grand</i>										
[ɔ] comme dans <i>bon</i>										

9 Écoutez et dites combien de fois vous entendez le son [ɑ].

a. fois b. fois

Écoutez et dites combien de fois vous entendez le son [ɔ].

c. fois d. fois

слика 51. Пример вежби идентификације у вежбању уџбеника Champion 1 (Monnerie-Goarin, Kempf, Siréjols, 2001: 23) © CLE International.

Наведени принцип рада и редослед вежбања, од којих се најпре раде вежбе дискриминације и идентификације (перцепције), а затим вежбе понављања (продукције) присутан је у читавом уџбенику било да се ради о новим интонативним обрасцима, или о гласовима који могу представљати проблем ученицима, као што су, на пример, у случају србофоних ученика француски парови отворених и затворених самогласника [ɛ]/[e], [ɔ]/[o], [œ]/[ø], назални самогласници [ẽ], [õ], [ɑ̃] и самогласник [y], или, у случају ученика који припадају другим језичким породицама, парови звучних и беззвучних сугласника као што су [s]/[z], [v]/[f], [p]/[b], [t]/[d], [ʒ]/[ʃ].

Рад на писаном коду, то јест вежбе повезивања гласа и графије, аутори уводе после вежби перцепције (дискриминације и идентификације) и после вежби понављања (продукције), што и представља основно начело савремене фонетске корекције, а у овим вежбама од ученика се тражи да празнине у речима попуни неком од понуђених графија (слика 52).

Graphie

/ɔ̃/ s'écrit

on (comme dans *invitation, leçon*)
om devant **p** et **b** (comme dans *tomber, compter*)

/ɑ̃/ s'écrit

en (comme dans *trente*) ou **em** devant **p** et **b**
 (comme dans *embrasser, emporter*)
an (comme dans *manger*) ou **am** devant **p** et **b**
 (comme dans *chambre, camping*)

4 Complétez ces mots par en, em, an ou am.
 Il a tr...te...s. Il a deux...f...ts.
 Sa ch...bre est gr...de.
 J'ai r...dez-vous à midi quar...te.
 Je t'...brasse, amicalement.

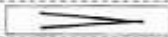
слика 52. Пример рада на повезивању гласа [ɔ̃] и [ɑ̃] и графије у уџбенику Champion 1 (Monnerie-Goarin, Siréjols, 2001: 46) © CLE International.

Још један уџбеник из овог периода који је заснован на принципима комуникативног приступа, а у којем рад на увежбавању коректног изговора заузима значајно место је уџбеник „Forum 1“ (2000). На самом почетку уџбеника, аутори упућују ученике у гласовни систем француског језика и у карактеристике његових самогласника, сугласника и полусамогласника. Тако, на пример, када су у питању самогласници, аутори у виду својеврсног вокалског трапеза пружају информације о месту творбе одређених француских самогласника и степену апертуре приликом њихове артикулације.

Les voyelles

Le système

① **Observez.**

	Timbre clair	Timbre bémolisé	Timbre sombre	Intensité sonore	Degré d'ouverture
Voyelles fermées	[i]	[y]	[u]	faible  forte	
Voyelles semi-fermées	[e]	[ø]	[o]		
Voyelles semi-ouvertes	[ɛ] [ɛ̃]	[œ] [œ̃]	[ɔ] [ɔ̃]		
Voyelles ouvertes		[a] [ɑ]			

слика 53. Приказ артикулационих карактеристика француских самогласника“ у уџбенику Forum 1 (Baylon et al, 2000: 14).

У опису самогласника, користе се и терминологијом карактеристичном за вербо-тоналну методу фонетске корекције, а коју је у употребу увео Ренар (Renard, 1971: 91-92). Тако, под „светлим самогласницима“ („voyelles claires“)²⁵ који су на слици 53 приказани на подлози светлије боје, присталице вербо-тоналне методе подразумевају самогласнике приликом чије артикулације језик иде напред, а усне су развучене. С друге стране, током творбе „тамних самогласника“ („voyelles sombres“) који су на истој слици приказани на подлози тамнијих нијанси, језик се повлачи у задњи део усне шупљине приликом чега су усне заобљене. Аутори овим два категоријама додају и „voyelles bémolisées“ што су такође предњи, али заобљени самогласници.

Као што је то случај и у уџбенику „Champion 1“, аутори рад на увежбавању коректног изговора отпочињу радом на правилној перцепцији

²⁵ У потпоглављу 2.5.2.2. говорили смо о методи *Plaisir des sons* чије ауторке уместо термина *voyelle claire* користе термин *voyelle aiguë*, а уместо термина *voyelle sombre* употребљавају термин *voyelle grave*.

интонативних карактеристика француског језика, а кроз вежбе дискриминације и идентификације. Већ у првој лекцији пажњу посвећују разликовању интонативног образаца изјавне од интонације интерогативне реченице постављене интонацијом, а од ученика се тражи да покретом руке покажу да ли је мелодија на крају реченице узлазна, то јест карактеристична за упитни модалитет или опадајућа, карактеристична за изјавну реченицу (слика 54).

Affirmation ou question ?

① Écoutez l'enregistrement. Dites si les phrases suivantes sont des affirmations ou des questions. Indiquez la ponctuation.

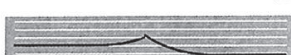
Question

► — Marine Bouayed est à Nice ? 



Affirmation

► — Madame Canale est à Milan . 



- 1 Monsieur Thomas est là ☐
- 2 Madame Canale habite à Versailles ☐
- 3 Vous aimez la Côte d'Azur ☐
- 4 Vincent dit tu à Véronique ☐
- 5 Véronique Monod est journaliste ☐
- 6 C'est pour la présentation de la collection ☐

Les groupes de souffle

② Écoutez une première fois l'enregistrement. Suivez l'intonation. Indiquez si elle monte ou si elle descend avec un geste de la main.

слика 54. Пример рада на ѝрозодији реченице и ритмичке орџанизације француској језика у уџбенику Forum 1 (Baylon et al, 2000: 32).

У свим вежбама у којима обрађују интонацију, аутори помоћу графичких приказа интонативних кривуља указују на смер кретања интонације унутар реченице, како би помогли ученицима у правилном перципирању. Истовремено слушање реченице и гледање њихових транскрипта у којима је означено кретање интонативне кривуље веома је значајно у самом почетку рада на коректном изговору, а овај период, као што смо већ напоменули, Шампањ-Мизар и Бурдажова називају „фазом сензибилизације“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 54–55).

Аутори уџбеника „Forum 1“ обрађују и правилно акцентовање и ритмичку организацију француског језика, која почива на сегментацији исказа у ритмичке групе на чијем крају се налази акценат који се реализује дужењем вокала. Тако се у вежбању на слици 55 од ученика тражи да одреде од колико се речи, с једне стране, односно ритмичких група, с друге стране, састоје наведени искази, а затим и да означе последњи слог ритмичке групе на којем се налази акценат.

Les accents et les groupes de souffle

① Écoutez la phrase puis comparez les transcriptions a et b.

a On déjeune ensemble et tu me racontes tout.
→ 8 mots «   crits »

b [  deʒ  n  s  bl etymrak  ttu]
→ 2 groupes de souffle

② Comptez les mots écrits et les groupes de souffle des énoncés suivants. Indiquez la dernière syllabe de chaque groupe de souffle : elle porte l'accent principal.

1 Après le déjeuner, nous allons    Versailles pour visiter les ateliers de création.

2 Ce soir, nous d  nons avec Mme Nora, notre directrice commerciale.

3 Nous commençons tout de suite. M. Weiss est là ?

4 Nous allons    Versailles ce matin ?

5 Je te présente Vincent Leroux, le responsable de l'organisation.

6 Je voudrais parler    M. Thomas, s'il vous plaît.

слика 55. Пример рада на акценатско-ритмичким карактеристикама француског језика у уџбенику Forum 1 (Baylon et al, 2000: 68).

Како би ученици лакше увидели ритмичку законитост француског језика, то јест чињеницу да се реченица дели на ритмичке групе и да се акценат налази на последњем слогу сваке ритмичке групе, аутори прибегавају и вежбама са регресивним ступњевима у којима су два исказа чији се саставни делови изговарају од последњег ка првом (слика 56).

③ écoutez une deuxième fois l'enregistrement et répétez chaque modèle après le signal sonore.

1 Philippe Bineau est suisse ? → [is], [  is], [  sqis], [bino], [filipbino], [filipbino   sqis].

2 Véronique est la documentaliste. → [ist], [talist], [m  talist], [nike], [veronike], [veronike ladokum  talist].

слика 56. Пример рада на ѡрозодији реченице и ритмичке орѡанизације француског језика у уџбенику Forum 1 (Baylon et al, 2000: 32).

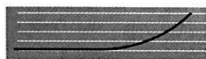
На крају уџбеника аутори дају и преглед у којем укратко износе сва кључна објашњења у вези са интонацијом различитих типова реченица. Тако, на пример, аутори предочавају како изгледају интонативни обрасци различитих облика тоталних питања, то јест када су питања постављена узлазном интонацијом, помоћу упитног израза „est-ce que“ и инверзијом субјекта и предиката (слика 57).

a L'interrogation totale s'emploie quand la question porte sur l'ensemble de la phrase.

La réponse se fait par *oui* (par *si*, quand la question est négative) ou par *non*.

L'ordre des mots et l'intonation peuvent changer selon la construction de la phrase :

- **Construction sans mot interrogatif** : on emploie une **phrase déclarative** et l'intonation monte.



– Tu viens au cinéma ?

– Oui (je viens)/Non (je ne viens pas).



– Tu ne viens pas au cinéma ?

– Si (je viens)/Non (je ne viens pas).

- **Construction Est-ce que + phrase déclarative** : l'intonation peut monter ou descendre.

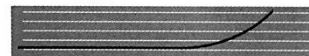


Est-ce que tu viens avec nous ?



Est-ce que tu viens avec nous ?

- **Construction avec inversion du sujet** : l'intonation peut monter ou descendre.



Voulez-vous du chocolat ?



Avez-vous choisi ?

слика 57. Графичко бележење интонације и „интонацијивна ујугиштва“ у уџбенику Forum 1 (Baylon et al, 2000: 194).

Кроз читав уџбеник, аутори посвећују велику пажњу и раду на правилној перцепцији и продукцији француских гласова, при чему се служе и симболима међународног фонетског алфабета (слика 58), придржавајући се притом принципа да вежбе дискриминације и идентификације претходе вежбама продукције (слушања и понављања исказа).

L'opposition entre sons clairs [e], [ɛ] et sons bémolisés [ø], [œ]

① Écoutez et dites si vous entendez la phrase a ou la phrase b.

- a Elle achète le billet à la gare.
b Elle achète les billets à la gare.
- a M. Dupont achète des billets d'avion.
b M. Dupont achète deux billets d'avion.
- a Il montre le billet au contrôleur.
b Il montre les billets au contrôleur.
- a Vous avez des places non-fumeurs ?
b Vous avez deux places non-fumeurs ?

② Écoutez et répétez les mots diapasos puis lisez les phrases de l'exercice 1 à voix haute.

- Sons clairs : [e] bébé [ɛ] sel
- Sons bémolisés : [ø] nœud [œ] œuf

③ Écoutez et répétez après le signal sonore.

- Veillez patienter. → [vø], [je], [pasjɑ̃t], etc.
- Nous sommes deux. → [do], [mø], [dø], [sɔm]
[nusoɔm], [nusoɔmdø].
- Vous êtes Monsieur... ? [sje], [sjo], [sjø], etc.

слика 58. Рад на перцепцији и продукцији француских самогласника затвореног [e] и отвореног [ɛ], затвореног [ø] и отвореног [œ] у уџбенику Forum 1 (Baylon et al, 2000: 50).

У вежбањима у којима обрађују изговор појединих француских самогласника којих нема у гласовним системима многих језика, због чега њихов коректан изговор може да представља извор проблема за ученике, као што је то, на пример, случај са самогласником [y] који србофони субјекти погрешно продукују или као самогласник [u], или као самогласник [i], аутори прибегавају и исказима израђеним по принципу регресивних ступњева (слика 59).

Écoutez et répétez. Respectez bien l'intonation.

- 1 Cette nuit il a plu. → [pli], [plu], [ilaply], [ii], [yi], [setnɥi ilaply].
- 2 Où est-ce que tu l'as connu ? → [kɔni], [kɔnu], [lakɔny], [wɛskə], [tylakɔny], [wɛskətylakɔny].
- 3 Tu l'as lu ? → [lali], [lalu], [laly], [tilali], [tulalu], [tylaly].
- 4 C'est entendu, rue de Picpus. → [pis], [ikpis], [ykpy], [pikpy], [tātāti], [setātādy], etc.

слика 59. Пример рада на прозодији реченице и на изговору француској самогласника [y] у уџбенику Forum 1 (Baylon et al, 2000: 106).

5 Noir sur blanc

→ **La lettre e se prononce de différentes façons.**

Lisez et classez les mots suivants dans le tableau.

Festival – madame – il téléphone – nous sommes –
je regarde – la rue – c'est – merci – l'exposition –
votre billet – quel – elles prennent le métro – quelle –
il chante – une minute – vous prenez du café ? –
ils viennent – asseyez-vous – l'hôtel.

[ə]	[e] ou [ɛ]	ne se prononce pas
nous apprenons	les	carte
.....	merci	catalogues
.....		

слика 60. Пример рада на повезивању гласа и графије у уџбенику Forum 1 (Baylon et al, 2000: 53).

Придржавајући се начела савремене фонетске корекције да рад на писаном коду треба да дође тек после рада на усменом језику, аутори ове методе вежбе повезивања гласа и графије уводе после вежбања перцепције и продукције појединих интонативних модалитета и гласова (слика 60), а у њима ученици имају задатак да разврстају речи у једну од три понуђене колоне, сходно томе да ли се у датој речи јавља немо [ə], затворено[e], отворено [ɛ], или се глас e ни не изговара.

На основу приказаних примера, могли бисмо закључити да су се аутори наведених уџбеника у осмишљавању вежби посвећених раду на коректном

изговору придржавали главних начела савремене фонетске корекције, стављајући на прво место усмени језик и рад на правилном перципирању, а затим и коректној продукцији различитих интонативних модалитета и гласова француског језика, и прелазећи затим и на писани код, то јест на вежбе у којима је фокус на повезивању гласа и граfiје.

3.2. Комуникативни приступ на нашим просторима

Крајем XX и почетком XXI века када комуникативни приступ преовлађује у настави страних језика, на нашем говорном подручју одређени број фонетичара и дидактичара бавио се истраживањима у којима циљано указује на грешке које у изговору француског језика праве србофони субјекти, и износи предлоге за усвраћавање фонетских корективних техника у раду са њима. Притом мислимо на контрастивна мултидисциплинарна истраживања, која у Србији започиње професорка фонетике др Снежана Гудурић (Gudurić, 1997, 2009), истраживања на српско-француском међујезику и фонетским фосилизацијама која је вршила професорка дидактике др Татјана Шотра (Šotra, 2006; Шотра, 2010), значајна истраживања везана за сензибилизацију и перцепцију фоноваријација француског разговорног језика која је спровела професорка дидактике др Наташа Радусин-Бардић (Radusin-Bardić, 2024, 2024a), као и на сопствена истраживања на пољу развоја корективних техника у раду са србофоним ученицима (Rakić, 2014, 2025).

Током раздобља у којем је комуникативни приступ био доминантан у настави страних језика, од осамдесетих година XX века до прве деценије XXI века, уџбенике француског језика који су објављени на нашим просторима можемо разврстати у две групе: 1) уџбенике који су објављени од осамдесетих па до средине деведесетих година XX века за које је карактеристично да представљају реиздања уџбеника с краја седамдесетих година; 2) уџбенике који су објављени од средине деведесетих година до прве деценије XXI века чији аутори у предговорима наводе да су своје уџбенике настојали да приреде придржавајући се начела комуникативног приступа.

Када је у питању рад на увежбавању коректног изговора у овом раздобљу, код неких аутора примећујемо и регресију у односу на уџбенике које су претходно објавили. Наиме, док се у уџбенику француског језика за средњу школу (прва година учења) из 1979. године, В. Костић придржава принципа да усмени језик мора да претходи писаном, те да пажњу треба посветити најпре раду на интонацији, а затим и увежбавању појединих гласова, у уџбенику „Француски језик за први разред средње школе“ из 1996. године приређеном у коауторству са М. Пере (М. Perret) сходно принципима комуникативног приступа, она делимично одступа од тог правила. После уводног дела уџбеника у којима се обрађује гласовни систем француског језика, уз увежбавање гласова

у изолованим речима, али и у реченицама, у фонетским вежбањима унутар лекција у првом плану су вежбе повезивања гласа и графиције и правописне вежбе, а тек после њих на ред долази и рад на интонативним обрасцима француског језика (слика 61).

b. Trouvez les mots comportant les voyelles [ɔ] et [o] et classez – les dans la grille

Les élèves sont dans l'école. C'est une bonne école. C'est possible, elle est à la mode. C'est quelque chose de beau, quelque chose de nouveau. Les élèves travaillent beaucoup. Le pauvre Hamlet est encore dans les nuages. Il n'est pas comme tout le monde. Le rôle d'Hamlet est beau. C'est un philosophe.

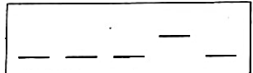
Voyelles	
[ɔ]	[o]
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

Intonation





Affirmation



C'est une bonne école.
C'est un beau rôle.



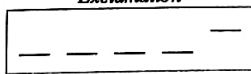
Interrogation



C'est une bonne école?
C'est un beau rôle?



Exclamation



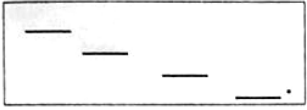
C'est une bonne école!
C'est un beau rôle!

слика 61. Пример фонетских вежбања у уџбенику Француски језик за први разред средње школе (Костић, 1996: 59).

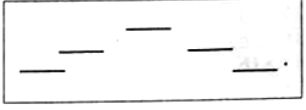
У уџбенику „Bonjour la France 1“ ауторки В. Филе и В. Костић, заснованом на комуникативном приступу, који је први пут објављен 1993. године, а који је затим доживео још девет издања, приступ питању коректног изговора поново

се заснива на приоритету усменог језика и враћа се у оквире који му је В. Костић поставила још у уџбенику за средњу школу (прва година учења) из 1979. године. Наиме, после уводног дела уџбеника посвећеног представљању гласова француског језика, ауторке у лекцијама после уводних дијалога најпре обрађују одређене интонативне обрасце уз графичко бележење кретања интонације на исказима, затим прелазе на увежбавање појединих гласова у контексту ширих исказа и на крају прелазе на вежбе повезивања гласа и графије (слика 62).


INTONATION

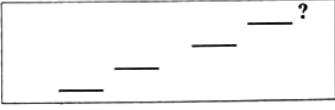
affirmation +


Tu écoutes la radio.
Il regarde la télé.
Vous parlez avec papa.

negation -


Tu n'écoutes pas la radio.
Il ne regarde pas la télé.
Vous ne parlez pas avec papa.



interrogation ?


Tu écoutes la radio?
Il regarde la télé?
Vous parlez avec papa?





PHONÉTIQUE

son [ã]

Prononcez bien!

C'est la chambre de maman. Maman est dans sa chambre.
Patrick est devant l'aquarium. Les enfants sont devant la maison. Papa chante dans le jardin.




ORTHOGRAPHE

en em

an am

Écrivez correctement!

Complétez et copiez les mots avec **an** ou **am**:
Mam... est d... s la ch... bre. Les enf... ts sont dev... t la maison.
Les garçons sont gr... ds. Ils ch... tent d... s la ch... bre. Le poisson est d... s l'aquarium.
Il n'est pas gr... d.

слика 62. Пример рада на увежбавању корективног изговора у уџбенику *Bonjour la France 1* (Фила, Костић, 2001: 41).

Истоветан начин рада на правилном изговору карактеристичан је и за уџбеник „Bonjour la France 2“ истих ауторки, а у којем се такође може препознати приступ овом питању који је био заступљен још у уџбенику В. Костић из 1979. године. Наиме, и у уџбенику „Bonjour la France 2“ рад на изговорној компетенцији базира се на фонетским вежбањима која се састоје од увежбавања изговора одређених гласова унутар ширих исказа, после чега се прелази и на увежбавање правописа кроз вежбе повезивања гласа и графија (слика 63).

Phonétique

A. Les sons et les phrases

Faites attention au son [ã]

[ã]



- Milène et Céline **dansent ensemble**, c'est **charmant**.
- Robert est **grand** et **gentil**, il **chante** bien.
- Patrick est un **enfant souriant**.

B. Les graphies et les mots

Faites attention à l'orthographe et à la prononciation

[ã]

am	em
an	en

grand	chanter	gentil	entrer	enchanté
souriant	danser	dentiste	rentrer	ensemble
charmant	manger	gens	entendre	enfant

Classez les mots suivants dans le tableau ci – dessous

Charmant, l'enfant, dans, lent, chanter, entrer, manger, sans, penser, rentrer, danser, devant, entendre, dimanche, gentil, grand, la vente, souriant, vendre, enfin

Graphies du son [ã]	
am, an	em, en
1 charmant	1 gentil
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10

слика 63. Пример вежби изговора у уџбенику Bonjour la France 2 (Фила, Косић, 2001: 11).

Међу уџбеницима наших аутора који су приређени у складу са принципима комуникативног приступа осврнули бисмо се и на уџбенике за средњу школу „Le français...j’aime 1“ и „Le français...j’aime 2“ чије ауторке посвећују значајну пажњу питању коректног изговора француског језика од почетка до краја уџбеника, иако је реч о уџбеницима предвиђеним за виши ниво (пету и шесту годину) учења француског језика. Ова чињеница утицала је и на начин на који су осмишљене вежбе које заправо представљају својеврсну рекапитулацију фонолошких знања стечених у учењу француског језика у претходном школовању, тако да су ове вежбе заправо подсећање на гласовни систем и интонативне обрасце француског језика кроз вежбе слушања и понављања (слика 64).

S’exprimer correctement





Prononciation

Les voyelles nasales
 [ɛ̃] : copain, tu viens, sympa, ingénieux, examen, important, latin, point, mais : sainte [sɛ̃:t], peinte [pɛ̃:t]
 [ɑ̃] : seulement, apprend, français, mais : correspondance [kɔʁɛspɔ̃dɑ̃:s], je te présente [prezɑ̃:t], vacances [vakɑ̃:s]
 [ɔ̃] : respiration, voyons, garçon, fonction, blond, mais : compte [kɔ̃:t], blonde [blɔ̃:d], l’oncle [lɔ̃:kl]

слика 64. Пример изговорних вежби у уџбенику *Le français...j’aime 1* (Гудурић, Барашовић, Тојољски, 2008: 11).

Ауторке обрађују и веома битну тему акценатских и ритмичких особности француског језика кроз вежбе у којима ученици треба да кроз слушање и понављање исказа увиде да се речи у француском исказу групишу у смисаоне целине, то јест ритмичке групе које на свом последњем слогу носе акценат, а да се те ритмичке групе најчешће поклапају са синтагмама (слика 65).

S’exprimer correctement





Prononciation : Groupe rythmique = une unité de sens

Tu vas manquer / un tel événement ?
 Je déteste / prendre le bus.
 On n’est pas pressé / et il fait beau.
 Trois ans plus tard / Exit a proclamé / sa propre souveraineté.
 Tu perds ton temps à l’attendre / et puis/, une fois dedans/ tu te sens comme une sardine : / on te marche sur les pieds / et tu étouffes.

слика 65. Пример вежби у вези са ритмичким групама у уџбенику *Le français...j’aime 1* (Гудурић, Барашовић, Тојољски, 2008: 25).

Поред ове особености, ауторке посвећују пажњу и другим важним феноменима карактеристичним за француски језик, као што су везивање (*la liaison*) и уланчавање (*l'enchaînement*) (слика 66), а који значајно доприносе аудитивном утиску да се француске ритмичке групе одликују континуитетом, то јест непостојањем пауза између речи од којих су састављене.

S'exprimer correctement 

 **Prononciation**

Liaison, syllabation
 quant à la télé [kã-ta-la-te-le], des outils [de-zu-ti],
 neuf ans [nœ-vã]
 nous avons [nu-za-võ]
 pas un [pa-zœ], les histoires [le-zis-twa:r], dans un garage [dã-zœ-ga-ra:ʒ]
 mon ordinateur [mõ-nõr-di-na-tœ:r] ou [mõ-nõr-di-na-tœ:r]
 Enchaînement – j'adore écouter, marche à pied [mar-ʒa-pje]

слика 66. Пример вежби везивања и уланчавања у уџбенику *Le français...j'aime 1* (Гудурић, Барашовић, Тојољски, 2008: 67).

У уџбенику „*Le français...j'aime 2*“, ауторке кроз читав уџбеник обрађују тему обавезног везивања, ритмичког уређења исказа и његовог сегментирања у ритмичке групе, као и разлике између интонативних модалитета карактеристичних за питања постављена уз помоћ одређене упитне речи, с једне и да-или-не питања са друге стране (слика 67).

 **Prononciation :** 

L'intonation de la phrase interrogative

1. L'intonation de la phrase interrogative introduite par un mot interrogatif et avec l'inversion

↗ ————— ↗ ————— ↗ —————
 D'où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ?

↗ ————— ↗ —————
 Quand as-tu appris cette nouvelle ? Comment est-il arrivé ?

2. Question posée par l'intonation :

————— ↗ ————— ↗
 Tu viens avec moi ? Ils ne sont pas encore arrivés ?

слика 67. Пример рада на различитим упитним интонативним модалитетима у уџбенику *Le français...j'aime 2* (Гудурић, Тојољски, Барашовић, 2009: 37).

Када су у питању наши уџбеници француског језика намењени почетницима, а чији се аутори позивају на принципе комуникативног приступа, можемо закључити да се они углавном придржавају начела да рад на усменом језику треба да претходи раду на писаном коду, те да рад на увежбавању коректног изговора треба отпочети усвајањем интонативних образаца. С друге стране, наши аутори у потпуности занемарују рад на вежбама перцепције, то јест аудитивне дискриминације и идентификације, на којем се веома инсистира у уџбеницима француских аутора заснованим на тековинама комуникативног приступа, у којима рад на коректном изговору започиње управо овим типом вежбања, сходно принципима савремене фонетске корекције на које указују многи аутори, попут Лебела (Lebel, 1990, 1991), Селс-Мурсије (Celce-Murcia, 1996), Шампањ-Мизар и Бурдажове (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998) и Лореа (Lauret, 2007).

3.3. Акциони приступ

На самом почетку XXI века настају обриси новог приступа у дидактици страних језика, акционог приступа који се надовезује на комуникативни приступ, проширујући га увођењем концепта ученика као друштвеног актера. Акциони приступ заснива се на концепту активних ученикових радњи („actions“) које се реализују путем задатака („tâches“). У хронологији различитих методолошких приступа учењу страних језика, акциона педагогија долази после комуникативног приступа у којем се током последње три деценије двадесетог века дорађивао и усавршавао концепт „ученик у *средини* *наставе*“²⁶, а посредством техника сталне интеракције на свим нивоима: *ученик-мајстерија*, *ученик-наставник*, *ученик-ученик*²⁷. Акциони приступ доприноси да се код ученика развију метакогнитивне, когнитивне и социо-афективне стратегије које за циљ имају то да ученик размишља о предмету учења и да се оспособи за самоевалуацију и самокорекцију.

Темеље акционом приступу поставио је Савет Европе у званичном акту из 2001. године, познатом под називом „Заједнички европски референтни оквир за језике“ („Cadre européen commun de référence pour les langues“)²⁸, у којем се у центру пажње налази питање савремене дидактике учења страних језика.

Акциони приступ изграђен је на концепту да сваки говорни чин у процесу комуникације за крајњи циљ има извршавање неке радње, те да се, самим тим, језичка компетенција и познавање неког страног језика не могу поистоветити са умећем формирања правилних језичких склопова.

26 Видети (Шотра, 2010: 87), навод у поглављу *Дидактичка ситуација* (стр. 87–121).

27 Видети (Шотра, 2010: 132), у поглављу *Дидактика часа француског као страног језика* (стр. 123–147).

28 *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001), <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Према „Заједничком европском референтном оквиру за језике“ (*ЗЕРОЈ*), у акционом приступу „сваки корисник и ученик неког језика сматра се друштвеним актером који треба да изврши одређене задатке (који нису искључиво језички) у датом окружењу и околностима, а унутар одређеног домена активности.“ (CECR, 2001: 15).

У оквиру акционог приступа, пажња наставника треба да буде усмерена и на развијање језичко-комуникативне компетенције (лингвистичка, прагматичка и социо-лингвистичка компетенција), с једне стране, и опште компетенције, с друге стране, а не искључиво на усавршавање његове језичке компетенције, због чега је наставни процес заснован на прибегавању „задацима“ („*tâches*“) чијим извршавањем ученици усавршавају познавање страног језика, али и развијају своје интелектуалне способности.

Аутори *ЗЕРОЈ*-а описују „задатак“ („*tâche*“) као „радњу коју реализује један или више субјеката који током дате радње, уз употребу одређених стратегија, прибегавају компетенцијама којима располажу како би дошли до одређеног резултата.“ (CECR, 2001: 15).

Када је у питању „фонолошка компетенција“, она припада језичкој компетенцији и, према ауторима *ЗЕРОЈ*-а, подразумева:

способност перципирања и продуковања:

- гласовних јединица језика (фонема) и њихових реализација у посебним гласовним окружењима (алофона);
- фонетских обележја на основу којих се фонеме разликују (дистинктивна обележја као што су, на пример, звучност, назалност, оклузивност, лабијалност);
- фонетске структуре речи (слоговне структуре, одређених фонемских група, акцента речи, тонова, асимилације, дужења);
- прозодијских елемената:
 - акцента и ритма реченице
 - интонације
 - фонетске редукције
 - вокалске редукције
 - слабих (ненаглашених) и јаких (наглашених) облика граматичких речи
 - асимилације. (CECR, 2001: 91–92).

Прогресију у стицању фонолошке компетенције према нивоима учења страних језика од А1 до Ц2, аутори *ЗЕРОЈ*-а излажу у виду табеле на следећи начин (CECR, 2001, 92):

	ФОНОЛОШКА КОМПЕТЕНЦИЈА
Ц2	Као Ц1
Ц1	Ученик/корисник у стању је да уз помоћ варирања интонације и смештања реченичког акцента на право место изрази и најтананије нијансе у значењу.
Б2	Ученик/корисник јасно и природно изговара речи и правилно се служи различитим интонативним обрасцима.
Б1	Ученик/корисник има јасно разумљив изговор упркос повременом јављању страног нагласка и грешака у изговору.
А2	Ученик/корисник углавном има довољно јасан и разумљив изговор упркос израженом страном нагласку, због чега ће саговорнику понекад морати да понови реченицу.
А1	Ученик/корисник у стању је да изговори веома ограничен број напамет научених речи и израза које ће уз извештај напори разумети изворни говорник навикнут на комуникацију са говорницима који припадају језичкој групи ученика/корисника.

Међутим, како истичу аутори проширене верзије „Заједничког европског референтног оквира“ објављене 2021. године (CECR, 2021: 139–141), у наставној пракси се показало да је веома тешко заиста и реализовати овако замишљену прогресију у стицању фонолошке компетенције.

Водећи се оваквим искуствима и закључцима да је поспешивању рада на развоју фонолошке компетенције понајвише штетило инсистирање на одсуству страног акцента, то јест на постизању нивоа фонолошке компетенције изворног говорника, а да циљ рада на овој компетенцији треба да буде разумљивост ученикова/корисникове поруке, аутори проширене верзије *ЗЕРОЈ*-а значајно мењају приступ питању прогресије у стицању фонолошке компетенције страног језика. Уместо штуре табеле из првобитне верзије *ЗЕРОЈ*-а објављене 2001. године, они су предложили знатно разрађенији табеларни приказ (CECR, 2021: 140–141) у којем детаљно излажу прогресију и у овладавању коректним изговором гласова страног језика и у усвајању његових прозодијских карактеристика, водећи се различитим степенима разумљивости говорникове поруке као главним критеријумом у диференцијацији нивоа владања фонолошком компетенцијом на различитим нивоима знања страног језика.

	ФОНОЛОШКА КОМПЕТЕНЦИЈА		
	Општа фон. компетенција	Артикулација гласова	Прозодијска компетенција
Ц2	Ученик/Ученица изузетно добро влада читавим низом фонолошких карактеристика страног језика – укључујући прозодијске карактеристике као што су акценат речи и акценат реченице, ритам и интонација –, па је саговорницима његова порука потпуно јасна и то до најситнијих детаља. Присуство акцента другог (других) језика нимало не отежава разумевање поруке нити кочи преношење и истицање смисла.	Ученик/Ученица у стању је да јасно и тачно изговори све гласове страног језика.	Ученик/Ученица у стању је да тачно и ефикасно репродукује прозодијске карактеристике (на пример акценат, ритам и интонацију) како би изразио и најтананије нијансе у значењу (како би, на пример, нешто истакао или указао на одређену разлику).
Ц1	Ученик/Ученица довољно добро влада читавим низом фонолошких карактеристика страног језика, па га саговорници без проблема и увек разумеју. У стању је да изговори готово све гласове страног језика; у његовом говору понекад је могуће приметити акценат другог (других) језика, што нимало не отежава разумевање поруке.	Ученик/Ученица у стању је да веома коректно изговори практично све гласове страног језика. Углавном је у стању да се сам исправи уколико је очигледно погрешно изговорио неки глас.	Ученик/Ученица у стању је да течно и разумљиво говори уз минималне грешке у акцентовању, ритму и интонацији које не отежавају разумевање поруке нити успоравају комуникацију. У стању је да уз помоћ варирања интонације и смештања акцента на право место тачно изрази шта жели да каже.

Б2	Ученик/Ученица углавном је у стању да употреби одговарајућу интонацију, да коректно акцентује речи и да јасно изговара изоловане гласове; упркос томе што један од језика којим говори утиче на акценат, разумевање поруке тиме није уопште отежано или је отежано у најмањој могућој мери.	Ученик/Ученица у стању је да и у дужим исказима јасно изговара велики број гласова страног језика; све што каже је разумљиво упркос томе што поједине гласове и даље непрестано погрешно изговара. На основу лексичког фонда којим располаже, у стању је да тачно предвиди (на пример док чита) фонолошке карактеристике већине за њега непознатих речи (на пример место акцента).	Ученик/Ученица у стању је да репродукује прозодијске карактеристике (на пример акценат, интонацију, ритам) како би пренео поруку коју намерава да пренесе, упркос и даље значајном утицају једног од језика којим говори.
Б1	Ученик/Ученица углавном има разумљив изговор; интонација и акцентовање исказа и речи не отежавају разумевање поруке. Један од језика којим говори углавном има утицаја на акценат.	Ученик/Ученица углавном има потпуно разумљив изговор иако редовно погрешно изговара гласове који не постоје у његовом језику и изоловане речи које му нису познате.	Ученик/Ученица у стању је да поруку пренесе тако да га саговорник разуме, упркос снажном утицају једног од језика којим говори на акценат, ритам и/или интонацију.

	ФОНОЛОШКА КОМПЕТЕНЦИЈА		
	Општа фонолошка компетенција	Артикулација гласова	Прозодијска компетенција
A2	Ученик/Ученица углавном има довољно јасан и разумљив изговор, али ће саговорницима понекад морати да понови реченицу. Услед израженог утицаја једног од језика којим говори на акценат, ритам и интонацију, саговорници могу имати тешкоћа са разумевањем, па треба активно и солидарно да учествују у комуникацији. Ученик/Ученица притом јасно изговарају речи из домена свакодневног живота.	Ученик/Ученица углавном има разумљив изговор у једноставној комуникацији у вези са темама из свакодневног живота, под условом да се саговорник потруди да разуме поједине специфичне гласове. Стално погрешно изговарање појединих фонема не отежава разумевање поруке, уколико се саговорник потруди да препозна утицај говорниковог матерњег језика на изговор и њему се прилагоди.	Ученик/Ученица у стању је да разумљиво репродукује прозодијске карактеристике речи и израза из свакодневног живота, упркос снажном утицају једног од језика којим говори на акценат, ритам и/или интонацију. На одговарајући начин репродукује прозодијске карактеристике (на пример акценат речи) речи из свакодневног живота и једноставних исказа.
A1	Ученик/Ученица у стању је да изговори веома ограничен број напамет научених речи и израза које ће уз извештај напор разумети саговорници навикнути на комуникацију са говорницима који припадају његовој језичкој групи. У стању је да коректно репродукује ограничени број гласова, те акцената на једноставним речима и изразима из свакодневног језика.	Уколико добија одговарајуће савете, ученик/ученица у стању је да правилно изговара гласове страног језика. У стању је да изговори изузетно мали број гласова па је саговорник приморан да му понуди помоћ како би разговетно изговарао (на пример, саговорник може коректно да понови одређену реч и да затим тражи да му ученик понови нове гласове).	Ученик/Ученица у стању је да разумљиво репродукује прозодијске карактеристике ограниченог броја речи и једноставних израза, упркос снажном утицају акцената, ритма и/или интонације једног од језика којим говори; саговорник треба да покаже спремност да му помогне.

У вези са типовима активности које се примењују у настави страног језика, значајно је напоменути да, према Ж.-П. Роберу (*Robert in Radusin-Bardić*, 2021: 157), аутори ЗЕРОЈ-а разликују „вежбе“ које представљају „вежбање изван контекста“ од „активности“ то јест „вежбања у контексту“. Како наводи Лоре (*Lauret*, 2007: 138) који се бави фонодидактиком, „активности“ се не састоје од понављања задатог изговорног модела нити од процењивања учениковог изговора, већ ученика треба да наведу на размишљање и да у њему подстакну креативност. Током активности, када говори о карактеристикама акцента, ритма и интонације страног језика, наставник излагање може да пропрати приказивањем ритмичких образаца и интонативних кривуља, а када је реч о изговору појединих гласова, објашњења у вези са начином артикулације датог гласа може да поткрепи сликама говорног апарата на којима се види положај делова говорног апарата током артикулације одређеног гласа, или симболима међународног фонетског алфабета. Насупрот „активностима“, кроз „вежбе“ (*Lauret*, 2007: 138) ученици увежбавају продужење гласова и акцентско-интонативних особености страног језика, и то тако што понављају ограничен низ речи или исказа који представљају изговорни модел. Ученик се не подстиче на самоевалуацију већ његову продукцију процењује наставник поредећи је са моделом.

У већини уџбеника француских аутора који се позивају на примену критеријума ЗЕРОЈ-а и начела акционог приступа, приметно је да је раду на фонолошкој компетенцији посвећена значајна пажња. Рад на фонолошкој компетенцији врши се и кроз фонетске „вежбе“ и кроз фонетске „активности“ које су конципиране сходно принципима савремене фонетске корекције чији су принципи формулисани још у оквиру АВГС методе. На овим принципима које, у својим радовима, у први план истичу многи аутори, као што су Лебел (*Lebel*, 1990, 1991), Селс-Мурсија (*Celce-Murcia*, 1996), Шампањ-Мизар и Бурдаж (*Champagne-Muzar, Bourdages*, 1998) и Лоре (*Lauret*, 2007), почивају и уџбеници елаборирани у оквирима комуникативног приступа. Као и у случају уџбеника из комуникативног периода и у француским уџбеницима израђеним сходно начелима акционог приступа фонетска корекција заснива се на основном принципу да развијање правилне перцепције фонолошке реалности страног језика мора да претходи раду на правилној продукцији и спроводи се кроз:

– фазу сензибилизације²⁹;

29 У вези са акционим приступом у настави у Србији, као и са сензибилизацијом, перцепцијом и дискриминацијом француског разговорног језика, видети веома значајне радове новијег датума Наташе Радусин-Бардић: „Interrogativni modalitet u francuskom i srpskom jeziku“ (2019), « Sur la mise en contexte des activités de phonétique dans les méthodes de FLE s’inscrivant dans une perspective actionnelle » (2021), « L’enchaînement consonantique chez les étudiants serbophones du FLE » (2024) и „Francuski razgovorni jezik i fonovarijacije u kontekstu nastave francuskog kao stranog jezika“ (2024).

- увежбавање перцепције (вежбе дискриминације и идентификације; вежбе смештања гласа у најповољније гласовно окружење; вежбе телесне интеграције);
- увежбавање продукције;
- вежбе повезивања гласа и графије.

У уџбеницима намењеним за рад на нивоу A1 „Alter ego + A1“ (2012), „Nickel ! 1“ (2014) и „Édito A1“ (2022), аутори се воде наведеним основним принципом да рад на развијању правилне перцепције (вежбе дискриминације и идентификације) интонативних образаца и гласова страног језика мора да претходи вежбама у којима је продукција у центру пажње, а да вежбе повезивања гласа и графије треба радити тек по окончању овог оралног сегмента вежбања.

У овим уџбеницима, аутори у уводним лекцијама најпре путем аудитивног (слика 68), а затим и путем визуелног привикавања ученицима скрећу пажњу на ритмичко уређење француског језика, то јест на сегментирање француског исказа на ритмичке групе (које се најчешће подударају са синтагмама) на чијем се последњем слогу налази акценат који се реализује дужењем самогласника и који је у наредним примерима истакнут подебљаним словима (слике 69 и 70).

En français, la dernière syllabe du groupe phonique est toujours accentuée. Écoutez.

1. C'est Xavier ! Oui, c'est Xavier Martin !
2. C'est joli ! C'est vraiment joli !
3. Il est amoureux ! Il est très amoureux !

слика 68. Пример аудитивне сензибилизације на месту акцената унутар ритмичке групе у уџбенику Nickel ! 1 (Augé et al, 2014: 35).

14 Phonétique 

a) Écoutez.

b) Lisez les phrases suivantes à voix haute.

1. Clara, c'est italien.
2. Ivan, c'est russe.
3. Yoko, c'est japonais.
4. Bernardo, c'est espagnol.
5. Olof, c'est suédois.

слика 69. Пример визуелне сензибилизације на месту акцената унутар ритмичке групе у уџбенику Alter ego + A1 (Hugo et al, 2012: 19).

Phonie-graphie Les groupes rythmiques et la place de l'accent tonique

Observation

1 | **Observez et écoutez les phrases.** 

a. Je m'appelle Enzo, je suis italien.
 → 2 groupes rythmiques avec 2 accents

b. Je m'appelle Alice, j'ai 23 ans, je suis allemande.
 → 3 groupes rythmiques avec 3 accents

L'accent du groupe rythmique est :

a. au début. c. sur la voyelle phonétique.

b. à la fin. d. sur la consonne phonétique.

слика 70. Пример визуелне сензибилизације на ритмичко уређење француске реченице и на место акцената унутар ритмичке групе у уџбенику Édito A1 (Mensdorff-Pouilly et al, 2022: 22. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).

После уводне фазе навикавања, аутори ових уџбеника прелазе на вежбе дискриминације прозодијских карактеристика француског језика у којима се од ученика тражи да одговоре да ли се искази које су чули карактеришу узлазним (упитна реченица) или силазним кретањем интонације (изјавна реченица) (слике 71, 72 и 73), или да, на основу понуђених интонативних образаца, одаберу одговарајући за реченице које ће чути, то јест да на основу кретања интонације одреде о којој се врсти реченице ради (изјавна или упитна) (слика 71).

6 Phonétique  30-31

a) Écoutez et dites si la voix monte ou descend.

b) Question ou affirmation ? Écoutez et répondez.

Exemple :

À demain ? → question

À demain. → affirmation

слика 71. Вежба прозодијске дискриминације у методи Alter Ego A1 (Berthet et al, 2012: 27).

Phonie-graphie L'intonation montante et descendante

Observation et discrimination

1 | **Écoutez et observez les groupes de mots. L'intonation est montante (↗) ou descendante (↘) ?** 

a. On mange. b. De la viande ou du poisson ? c. Tu es d'accord ?

d. Un thé et un café. e. L'addition.

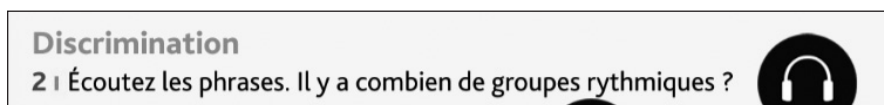
слика 72. Вежба прозодијске дискриминације у уџбенику Édito A1 (Mensdorff-Pouilly et al, 2022: 56. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).

Intonation : affirmation / interrogation

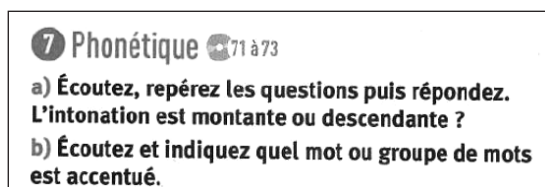
1. Écoutez les phrases et dites s'il s'agit d'une question ou d'une affirmation.
2. Écoutez, répétez et dites si la voix monte ou descend à la fin de chaque question.

слика 73. Вежба прозодијске дискриминације у уџбенику Nickel ! 1
(Augé et al, 2014: 49).

У вежбама идентификације, аутори од ученика траже да најпре саслушају реченицу и да потом одреде од колико се ритмичких група састоји исказ који су чули (слика 74) или да одреде на којој речи или групи речи се налази акценат (слика 75).



слика 74. Вежба прозодијске дискриминације у уџбенику Édito A1
(Mensdorff-Pouilly et al, 2022: 22. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE,
une marque des Éditions Hatier).



слика 75. Вежба прозодијске дискриминације у уџбенику Alter Ego A1
(Berthet et al, 2012: 49).

После вежби прозодијске дискриминације и идентификације, аутори прелазе на вежбе продукције које могу да се састоје од слушања и понављања исказа у којима се у први план истичу начин на који се реченички сегменти групишу у ритмичке групе, место акцента (последњи слог у ритмичкој групи) и начин на који се реализује (дужење самогласника у последњем слогу), као и начин кретања мелодије унутар исказа различитих модалитета (слике 76 и 77).

Écoutez, puis répétez les énoncés suivants. Faites attention au rythme et à l'accent.

1. Tu viens ? Tu viens avec nous ? Tu viens avec nous au cinéma ?
2. Tu es content ? Tu es content du prof ? Tu es content du prof de français ?
3. Une idée ? Quelle idée ? Une bonne idée !

слика 76. Вежба продукције и сејмеништирања исказа на ритмичке групе у уџбенику Nickel ! 1 (Augé et al, 2014: 35).

Articulation 

3 | Écoutez et répétez les phrases suivantes.

- a. Je m'appelle Emma, je suis brésilienne et j'aime le cinéma.
- b. Elle s'appelle Sanae, elle est japonaise et elle aime l'art.
- c. Tu es chinois et tu aimes le sport.
- d. Il est suisse et il aime les langues.
- e. Je suis sénégalaise et j'aime la musique.

слика 77. Вежба сејмеништирања исказа на ритмичке групе и акцендовања последњеј слоја у групи у уџбенику Édito A1 (Mensdorff-Pouilly et al, 2022: 22. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).

Вежбе прозодијске продукције могу да се састоје и од читања или понављања исказа исте формалне садржине, али различитих интонативних модалитета (слике 78 и 79), при чему се од ученика заправо тражи да променом интонације трансформишу одређену реченицу из изјавне у упитну, или обрнуто.

6 Phonétique  30-31

a) Écoutez et dites si la voix monte ou descend.

b) Question ou affirmation ? Écoutez et répondez.
Exemple :
 À demain ? → question
 À demain. → affirmation

c) Réécoutez et répétez.

d) Lisez les phrases suivantes.

- 1. Elle est française.
Elle est française ?
- 2. Il est mexicain ?
Il est mexicain.
- 3. Ça va ?
Ça va.

слика 78. Пример вежби (ц, г) прозодијске продукције у уџбенику Alter Ego A1 (Berthet et al, 2012: 27).

Articulation 

3 | Écoutez et répétez les phrases suivantes avec la bonne intonation.

a. – Je choisis le plat du jour. Et toi ? – Le plat du jour.	c. – Un café ? Un thé ? – Un thé, s'il vous plaît.
b. – Tu choisis du poisson ? De la viande ? – Du poisson.	d. – L'addition ? – Oui, l'addition, s'il vous plaît.

слика 79. Вежба прозодијске продукције у уџбенику Édito A1 (Mensdorff-Pouilly et al, 2022: 56. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).

На слици 80 (ц) приказан је и пример вежбе у којој се од ученика тражи да изјавну реченицу (на пример 1. *Il y a une salle de bain à l'étage*; 2. *Vous acceptez les animaux*; 3. *C'est possible de faire la cuisine...*) најпре трансформишу у упитну коришћењем упитне речи *est-ce que*, при чему је врх интонативне кривуље на *que* после чега интонација пада ка крају исказа, а затим и да питање поставе не користећи упитну реч *est-ce que*, већ само путем узлазне интонације.

7 Phonétique 71 à 73

a) Écoutez, repérez les questions puis répondez.
L'intonation est montante ou descendante ?

b) Écoutez et indiquez quel mot ou groupe de mots est accentué.

c) Écoutez. Transformez les affirmations en questions avec *est-ce que*, puis sans *est-ce que*.

слика 80. Пример вежбе трансформације исказа (7ц) у уџбенику Alter Ego A1 (Berthet et al, 2012: 49).

После овог уводног рада на прозодијским карактеристикама, аутори уџбеника Alter ego + A1“ (2012), „Nickel ! 1“ (2014) и „Édito A1“ (2022), и даље у складу са принципима савремене фонетске корекције, прибегавају вежбама аудитивне дискриминације и идентификације одређених гласова страног језика које за циљ имају да се код ученика поспешу правилно перципирање гласова страног језика.

Као што се може видети на примерима преузетим из наведених уџбеника, у вежбама дискриминације гласова француског језика (вежбама поређења-избора) ученици треба да кажу да ли су две речи или реченице које чују идентичне или различите (слике 81, 82 и 83).

9 Phonétique 119-120

a) Mots identiques ou différents ? Écoutez et répondez.
Exemple : 1.
→ mots identiques

b) Quelle phrase entendez-vous ? Écoutez et répondez.

- Je fais les courses.
J'ai fait les courses.
- Je visite les musées.
J'ai visité les musées.
- Je décide seule.
J'ai décidé seule.
- Je ris toute seule.
J'ai ri toute seule.
- Je finis le travail.
J'ai fini le travail.
- Je dis oui.
J'ai dit oui.
- J'aime ça.
J'ai aimé ça.
- J'écris une carte.
J'ai écrit une carte.

слика 81. Пример вежбе дискриминације у уџбенику Alter Ego A1 (Berthet et al, 2012: 91).

Écoutez et dites si les deux mots prononcés sont identiques ou différents.

1. [e] / [ɛ]

2. [e] / [ø]

слика 82. Пример вежбе дискриминације самогласника [e], [ɛ] и [ø] у уџбенику Nickel ! 1 (Augé et al, 2014: 85).

Discrimination

2 Écoutez et dites dans quelles paires les mots sont identiques (=) ou différents (≠).



слика 83. Вежба дискриминације назалних самогласника [ɑ̃] и [ɔ̃] у њаровима речи en/on, dans/dans, pont/pont, sont/sans, ton/temps у уџбенику Édito A1 (Mensdorff-Pouilly et al, 2022: 70. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).

С друге стране, у вежбама идентификације од ученика се може тражити да кажу или да означе у којем се слогу у речи јавља одређени глас, као што се може видети на примеру вежбе на слици 84, у којој се од ученика тражи да кажу у којем се слогу јавља назални самогласник [ɔ̃].

5 Phonétique 117

a) Écoutez et indiquez dans quelle syllabe vous entendez [ɔ̃].

Exemple : On peut sortir ? → dans la 1^{re} syllabe

слика 84. Пример вежбе идентификације у уџбенику Alter Ego A1 (Berthet et al, 2012: 85).

Вежбе идентификације могу да се састоје и од тога да ученици кажу који су од два понуђена исказа чули (слика 85), или да у табели означе који су глас од понуђених чули у исказу, да ли су, на пример, чули орални самогласник [a] или носни самогласник [ɑ̃], орални самогласник [o] или назал [ɔ̃] и на крају да ли су чули орални самогласник [ɛ] или носни самогласник [ɛ̃] (слика 86).

Prononciation : [i]-[y]-[u]

Écoutez et dites quelle phrase est prononcée a) ou b). Vous entendez [i] comme « ville », [y] comme « rue » ou [u] comme « tour » ?

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| 1. a) Il est sûr. | b) Il est sourd. |
| 2. a) Prenez cette roue. | b) Prenez cette rue. |
| 3. a) Il dit tout. | b) Il dit « tu ». |
| 4. a) C'est un lit. | b) C'est un loup. |
| 5. a) Tu vas bien ? | b) Tout va bien ? |
| 6. a) Ma rue est belle. | b) Marie est belle. |

слика 85. Пример вежбе идентификације самогласника [i], [y] и [u] у уџбенику Nickel ! 1 (Augé et al, 2014: 73).

Prononciation : voyelles orales / voyelles nasales

Écoutez les phrases et indiquez [dans le tableau] si le dernier mot contient une voyelle orale ([a], [o], [ɛ]) ou une voyelle nasale ([ɑ̃] comme « champ », [ɔ̃] comme « bon » ou [ɛ̃] comme « fin »).

слика 86. *Пример вежбе идентификације оралних и назалних самогласника у уџбенику Nickel ! 1 (Augé et al, 2014: 61).*

На слици 87 приказан је пример вежбе идентификације у којој се од ученика тражи да напишу која је реч од понуђених у датом низу изговорена два пута, а на слици 88 налази се пример вежбе идентификације у којој ученици у табелу треба да упишу колико пута у реченици чују глас [œ] односно [ø].

2 Écoutez. Quels mots vous entendez deux fois ?	
[i] [y] [u]	
a. dit – du – doux	d. lit – lu – loup
b. cire – sur – sourd	e. mille – mule – moule
c. vie – vu – vous	

слика 87. *Пример вежбе идентификације самогласника [i], [y] и [u] у уџбенику Édito A1 (Mensdorff-Pouilly et al, 2022: 50. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).*

Phonie-graphie

Les voyelles [i], [y], [u]

1. Écoutez les phrases et indiquez combien de fois vous entendez [i], [y], [u].

Puis, répétez les phrases.





	[i]	[y]	[u]
a. Je voudrais le menu du jour s'il vous plaît.	1	2	3
b. Nous proposons tous les midis des formules avec des légumes.			
c. Voici la liste des courses pour l'épicerie.			
d. Dimanche, Arthur organise un pique-nique avec ses amis.			
e. Tu aimes beaucoup les cerises, les abricots et les kiwis.			

слика 88. *Пример вежбе идентификације самогласника [i], [y] и [u] у вежбаци уџбеника Édito A1 (Mensdorff-Pouilly et al, 2022:33. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).*

После ових вежби перцепције, у свим наведеним уџбеницима, аутори пажњу посвећују вежбама продукције које поједини аутори називају и вежбама „вођене продукције“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 68–71). Ове вежбе најчешће се састоје од слушања и понављања одређених исказа у којима се јављају гласови претходно обрађени у вежбама дискриминације и идентификације. Тако, на пример, у уџбенику „Alter Ego A1“, после вежби

дискриминације и идентификације оралног самогласника [o] и назалног самогласника [ɔ̃], у вежби продукције у којој ученици треба да увежбавају разлику у изговору ова два гласа, ученици добијају упутство да саслушају и потом понове следеће реченице које нису одштампане у оквиру вежбе: *On prend le métro ou on attend ?; Pardon ? On s'arrête à quelle station ?; À la gare de Lyon, il y a une location de vélo; Nous allons au Grand Trianon.* (Berthet et al, 2012: 127). У уџбенику „Nickel ! 1“, већина вежби продукције такође се заснива на истом принципу избегавања употребе писаног језика и ослањања на непосредно памћење због чега су реченице које се понављају углавном кратке, што између осталих препоручује и Лоре (Lauret, 2007: 144). Тако, на пример, после вежби дискриминације и идентификације самогласника [e], [ɛ] и [ø], ученици треба да саслушају и затим понове следеће реченице у којима се јављају наведени самогласници: *Elle est belle, son aile; Hélène est allée chez Audrey; Mon neveu a les yeux bleus; Étienne veut réserver un hôtel; Ma mère s'appelle Lorraine; Il ne veut pas allumer les feux* (Augé et al, 2014: 85).

У уџбенику „Édito A1“, аутори у вежбама продукције прибегавају и техници „телесне интеграције“ како је назива Шампањ-Мизар и Бурдажова (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 63–64), то јест „придруживања гласа покрету“ како је зове Лоре (Lauret, 2007: 146–147). Ова техника, коју су још почетком деведестих година XX препоручивале ауторке специјализованог приручника за фонетску корекцију „Plaisir des sons“ (Kaneman-Pougatch, Pedoya-Guimbretière, 1991), заснива се на томе да продукцију исказа у којима се јавља одређени глас ученик треба да пропрати покретима који најверније одсликавају начин на који се одређени глас твори, па тако, на пример, продукцију француског самогласника [i] приликом чије артикулације су усне изразито развучене, може да пропрати ширењем руку у страну. На слици 89 приказана је вежба продукције у којој аутори најпре од ученика траже да понове речи у којима треба да дуже самогласник [i] који изговарају са веома развученим уснама и уз покрет који одаберу, а затим и самогласнике [y] и [u] који треба да изговоре са веома заобљеним уснама и уз одабрани покрет. После тога, од ученика се тражи да саслушају реченице које треба да понове уз пропратне покрете које је претходно читава група усагласила за сваки од три наведена самогласника. У приручнику за наставнике који је у оквиру уџбеничког комплета „Édito A1“, аутори истичу да овакав начин рада може да помогне у процесу самокорекције ученика који заједно са поступком самоевалуације заузима значајно место у оквирима акционог приступа. Уколико, на пример, ученик уместо самогласника [y] изговори [u], наставник или неко од ученика из групе може на то да му скрене пажњу тако што ће извести пропратни покрет за [y] око којег су се претходно договорили, не изговарајући притом сâм самогласник (Braud, Veldeman-Abry, 2022: 61). Према Лореу, процес самокорекције требало би да буде тесно повезан са корекцијом коју на продукцији одређених ученика

изводе остали ученици у групи. Наиме, ученик ће, слушајући друге, научити да у њиховој продукцији препозна одступања у изговору која ће онда настојати да исправи у сопственој продукцији (Lauret, 2007: 159).

Articulation

3 | Répétez et allongez la voyelle des mots suivants.

- *dis* [diii], *je dis* [diii], *dix* [diiis] (avec les lèvres **très** étirées et le geste choisi) ;
- *tu* [tyyy], *laitue* [tyyy], *tube* [tyyyb] (avec les lèvres **très** arrondies et le geste choisi) ;
- *cou* [kuuu], *beaucoup* [kuuu], *cour* [kuuuR] (avec les lèvres **très** arrondies et le geste choisi).

4 | Écoutez et répétez les phrases suivantes (avec les gestes des voyelles).



- a. Dix amis pique-niquent lundi midi.
- b. Tu aimes les menus avec des légumes ?
- c. Vous achetez douze courgettes pour faire une soupe.
- d. Voici la liste des courses pour la boulangerie, la boucherie et l'épicerie.
- e. Tu voudrais une bouteille de jus pour le goûter ?

слика 89. Вежба продукције самогласника [i], [y] и [u] уз примену технике телесне интенирације у уџбенику *Édito A1* (Mensdorff-Pouilly et al, 2022:50. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).

Иако у овим уџбеницима нема предложених вежбања у којима би ученици кроз „спонтану продукцију“ како је називају Шампањ-Мизар и Бурдажова (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 71), а у краћим међусобним дебатама или у самосталним излагањима на одређену тему дошли у ситуацију да примене изговорна и прозодијска знања, професори увек могу да сугеришу ученицима да приликом обављања задатака (*tâches*) у усменој продукцији ученика посебну пажњу обратe и на коректну продукцију акценатско-интонативних карактеристика и гласова француског језика. Лоре (Lauret, 2007: 146) тако предлаже да се у оквиру ове фазе рада на фонолошкој компетенцији прибегне „игри по улогама“ („jeux de rôles“) која представља најтежи вид вежбања због чињенице да ученици истовремено морају да воде рачуна и о коректној формулацији исказа и о правилном изговору гласова. Због тога, Лоре (Lauret, 2007: 146) примећује да је идеално да се на овакве вежбе примени техника учења напамет: када ученик неколико пута понови и меморише предвиђене реплике из дијалога, онда ће приликом реализације вежбе више пажње моћи да посвети коректном изговору гласова који се јављају у дијалогу, те правилном акцентовању, ритмичкој и мелодијској организацији исказа. Као пример вежбе „игре по улогама“, Лоре наводи следећи пример вежбе за рад на коректном

изговору француског самогласника [y], у којем представља и смернице које треба да се дају ученицима у вези са тим око чега би дијалог требало да се води, и у којем је графички истакао глас на чији изговор треба да се обрати највећа пажња: „Arthur / Julie ; A. salue J. et lui demande comment elle va ; J. lui demande des nouvelles de sa voiture ; A. commence à parler d'un truc qui ne marche plus ; Mais zut ! J. s'excuse et court car voilà le bus.“ (Lauret, 2007: 146). Још један занимљив пример како би ученици кроз спонтану продукцију могли да увежбавају одређене гласове француског језика налазимо код Н. Радусин-Бардић (2021) која, говорећи о фонетским активностима, то јест контекстуализованим вежбама, наводи пример активности на слици 90, из уџбеника „Saison 1. A1+“ (2014).



слика 90. Пример активности усмене продукције кроз иџру (Cocton et al. in Radusin-Bardić, 2021:166. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).

Иако то аутори уџбеника не траже експлицитно од ученика, наставник би, како би покренуо спонтану продукцију код ученика, могао да им сугерише да бацање коцкице, констатоване броја који су добили и бројање поља која прелазе, пропрате коментарима на француском, обраћајући притом посебну пажњу на интонацију и изговор и да затим испуне и задатак који се налази на пољу до којег су стигли.

У француским уџбеницима „Alter ego + A1“ (2012), „Nickel ! 1“ (2014) и „Édito A1“ (2022) који су конципирани сходно принципима акционог приступа, после рада на перцепцији и продукцији, а у складу са принципима савремене фонетске корекције, аутори прелазе на последњу фазу фонетског корективног рада, то јест на повезивање гласа и графије коју поједини аутори називају и фазом „придруживања гласовне структуре визуелном знаку“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998: 64–68) или „задацима који захтевају употребу писаног кода“ (Lauret, 2007: 148). Занимљиво је напоменути да су у уџбенику „Alter ego + A1“ вежбе повезивања гласа и графије и физички одвојене од вежби перцепције и продукције јер се налазе у засебном фонетском анексу на крају уџбеника, док се овај тип вежбања у случају уџбеничког комплета „Nickel ! 1“ налази искључиво у његовој вежбанци. У овој фази рада, што илуструју примери из наведених уџбеника, може се прибећи вежбама вођеног поређења у којима ученици имају задатак да се, од неколико понуђених комбинација графија, одреде за ону која одговара ономе што су чули (слике 91 и 92).

105 Écoutez et complétez avec –eur, –er, –ère.

- Ce coiff... est excellent.
- J'aime aller chez cette boulang..., ses pains sont différents.
- Mon fils rêve d'être cuisini... dans un grand restaurant.
- On rencontre des act...s à l'hôtel Bel-Air.
- Dominique est couturi... chez Jean-Paul Gaultier et Xavier est couturi... chez Alexandre Vauthier.
- Claude est cuisini... à l'école primaire.
- Ce jardini... est génial !

слика 91. Пример вежби повезивања гласа и графије у уџбенику Alter Ego A1 (Berthet et al, 2012: 191).

Graphies

5 | Observez les mots et leur graphie.

- *transports, station, centre, allons, étudiants, pollution, tomber, septembre*

6 | Complétez.

J'écris [ā] : / /

J'écris [ɔ̃] : /

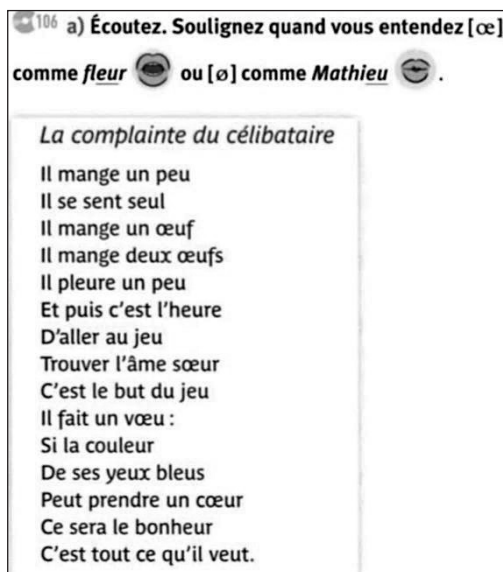
- Attention : ils utilis**ent** [-] ≠ [ā] (terminaison du verbe -ent non prononcée)
- Devant un *p* ou un *b* :
an → *am* (chambre)
en → *em* (septembre)
on → *om* (tomber)

Entraînez-vous!

Cahier d'activités

слика 92. Вежба повезивања гласа и графије на примеру назалних самогласника [ā] и [ɔ̃] у уџбенику Édito A1 (Mensdorff-Pouilly et al, 2022: 70. Reproduction avec l'autorisation de Didier FLE, une marque des Éditions Hatier).

Наредни тип вежбања у којима је тежиште на повезивању писменог и усменог кода могу чинити вежбе у којима ученик има задатак да подвуче графије у тексту које одговарају одређеном гласу, а на слици 93 реч је о отвореном [œ], односно затвореном [ø] на чију отвореност, односно затвореност аутори указују сликом отворених и затворених и заобљених уста.



слика 93. Пример вежби повезивања гласа и графије из уџбеника Alter Ego A1 (Berthet et al, 2012: 191).

На слици 94 приказана је и вежба повезивања писаног и усменог кода у којој ученик речи које чује треба да разврста у једну од понуђених колона, сходно томе да ли у себи садрже самогласник [e], [ɛ] или [ø], а затим и да напише које графије одговарају сваком од наведених самогласника.

Écoutez.

1. Classez les mots selon qu'ils contiennent le son [e] comme « équipée », [ɛ] comme « elle », [ø] comme « peu ».

clair – jeu – étage – banlieue – cette – mer – il veut – jeudi
près – vous avez – acheter – téléphone

2. Quelles graphies correspondent à ces trois sons ?

[e] – graphies :

[ɛ] – graphies :

[ø] – graphies :

слика 94. Пример вежби повезивања гласа и графије из вежбанке уџбеника Nickel 1 (Augé et al, 2014: 59).

Као што се може закључити из претходно наведених примера, у свим уџбеницима француских аутора заснованим на принципима акционог приступа које смо овде навели рад на фонолошкој компетенцији заузима запажено место што је сасвим разумљиво, имајући у виду чињеницу да је задовољавајуће владање гласовним и прозодијским системом страног језика неопходно за успешну усмену комуникацију која почива на разумевању говора (*compréhension orale*) и усменом изражавању (*expression orale*). Поред тога, на основу свих наведених примера може се закључити да се сви аутори придржавају основног начела савремене фонетске корекције да рад на правилној перцепцији прозодијских карактеристика и гласова страног језика мора да претходи раду на њиховој продукцији, те да рад на гласовној реалности треба да претходи вежбама повезивања усменог и писаног кода.

3.4. Акциони приступ на нашим просторима

Када су у питању уџбеници објављени на нашим просторима, чији су се аутори водили критеријумима „Заједничког европског референтног оквира за језике“, можемо навести уџбенике Д. Милошевић и М. Милановић „Le monde de Léa et Lucas 1“ (2019) за пети и „Le monde de Léa et Lucas 2“ (2023) за шести разред основне школе.

У уџбенику „Le monde de Léa et Lucas 1“, ауторке се само на почетку уџбеника придржавају принципа да би рад на фонолошкој компетенцији требало отпочети привикавањем на прозодијске карактеристике страног језика и да би вежбе перцепције требало да претходе вежбама продукције, што се може видети на примеру приказаном на слици 95, у којем ученици треба да обрате пажњу на интонацију упитних и изјавних исказа и да затим у табели у оквиру вежбе идентификације означе да ли су чули упитну или изјавну реченицу.

2. Observe : intonation de la question et de l'affirmation	13 Écoute et coche : question ou affirmation ?	
	question	affirmation
1. Tu t'appelles comment ? – Je m'appelle Léa.	1.	
2. Quelle est ton adresse ? – 8, rue des Peupliers.	2.	
	3.	
3. Tu es dans quelle classe ? – Dans la 6 ^{ème} B.	4.	
	5.	

слика 95. Вежба идентификације интонативних модальности упитне и изјавне реченице у уџбенику Le monde de Léa et Lucas 1 (Милановић, Милошевић, 2019: 17).

Све остале фонетске вежбе у овом уџбенику представљају заправо вежбе повезивања гласа и графије и савладавања правила читања француског језика у којима се од ученика тражи да прецртају слово или слова која се не изговарају (слика 96) или да обрате пажњу на изговор самогласника [i], [y] или [u] и њихове графије (слика 97) који се јављају у малом броју примера, од којих су неки и изоловане речи изван ширег контекста који би, према Лореу, требало да чини ритмичка група која се састоји, на пример, барем од именице и детерминанта који уз њу стоји (Lauret, 2007: 43).

 Écoute et barre la lettre ou les lettres qui ne se prononcent pas :	
je chante	nous chantons
tu chantes	vous chantez
il chante	ils chantent
elle chante	elles chantent

слика 96. Фонетска вежба у уџбенику *Le monde de Léa et Lucas 1* (Милановић, Милошевић, 2019: 27).

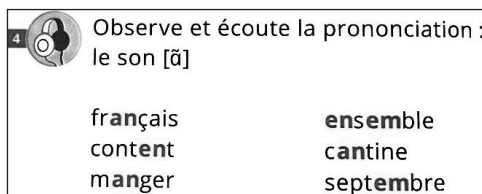
 Observe et écoute :
le son [i] : I talie, v ille, j oli
le son [y] : M anu, r ue, m usée
le son [u] : j ournal, t ourner, t ouriste

слика 97. Фонетска вежба у уџбенику *Le monde de Léa et Lucas 1* (Милановић, Милошевић, 2019: 87).

Док се ауторке у редоследу обраде гласова француског језика придржавају начела *прогресије*, то јест постепеног и равномерног усвајања фонолошке компетенције, имајући у виду да најпре обрађују гласове који су најсличнији гласовима који постоје у фонолошком систему српског језика (сугласници [ʃ], [s], [ʒ], [k] и самогласник [e]), а да тек на крају књиге уз самогласнике [i], [u] обрађују и самогласник [y], прогресије у погледу дужине исказа нема, па су од почетка до краја уџбеника фонетска вежбања сведена на неколико крајње кратких примера, иако је препоручљиво (Lauret, 2007: 139) да се постепено у ове вежбе уводе све дужи искази.

Готово идентичан приступ раду на фонолошкој компетенцији приметан је и у уџбенику „*Le monde de Léa et Lucas 2*“, уз ту разлику да се од ученика тражи да сада и понове неколико изолованих речи у којима се јавља одређени глас

који ауторке означавају симболом међународне фонетске транскрипције (слика 98) или краћих синтагми када су у питању правила обавезног везивања (слика 99). У овом уџбенику, ауторке су се осврнуле и на назалне самогласнике, али су потпуно занемариле оралне самогласнике [œ] и [ø] које нигде не помињу.



слика 98. Фонетска вежба у уџбенику *Le monde de Léa et Lucas 2* (Милановић, Милошевић, 2023: 12).

4. Phonétique : la liaison

Écoute et répète : [z], [v]

- a. nous avons
- b. ils ont
- c. vous avez
- d. les amis
- e. neuf heures
- f. neuf ans

слика 99. Фонетска вежба у уџбенику *Le monde de Léa et Lucas 2* (Милановић, Милошевић, 2023: 45).

На основу наведених примера намеће се закључак да је раду на фонолошкој компетенцији у овим уџбеницима посвећено изузетно мало пажње, што представља њихов значајан недостатак, имајући у виду чињеницу да су намењени почетницима и да би на том нивоу учења требало инсистирати на стварању коректних изговорних навика и спречавању укоренавања погрешног изговора који је у каснијем раду изузетно тешко кориговати. Поред једног изузетка у уџбенику „*Le monde de Léa et Lucas 1*“ у којем ауторке рад на прозодијским карактеристикама француског језика почињу вежбама сензибилизације и перцепције, у готово свим осталим вежбама у оба уџбеника фокус је на томе да ученици усвоје одређена правила читања и писања француског језика, док се спорадично јавља и понека вежба слушања и понављања неколико изолованих речи у којима се јављају одређени гласови француског језика.

Закључак

Бавећи се темом историјата развоја фонетске корекције француског као страног језика, настојали смо да представимо главне карактеристике рада на усвајању његовог правилног изговора, и то кроз свеобухватни историјски приказ. У овом приказу, у излагању смо хронолошки пратили развој метода које су примењиване у институционалној настави страних језика, почев од XIX века, то јест од традиционалне методе, преко XX века, то јест директне, аудио-оралне и АВГС методе те комуникативног приступа, па све од акционог приступа који добија обресе у XXI веку.

У овом приказу покушали смо и да одговоримо на питање колики су значај аутори француских и домаћих уџбеника француског језика придавали фонетској корекцији у различитим раздобљима. Наметнуо се закључак да су француски аутори, изузимајући притом АВГС методу, овом питању посвећивали много више места него аутори српскохрватског говорног подручја, те да су му приступали у складу са новинама на пољу фонетске корекције у датом тренутку. С друге стране, наши аутори су овом проблему неретко посвећивали много мање пажње, дајући примат раду на писаном коду и свдећи рад на изговору на усвајање правила читања и писања, док су новине на пољу фонетске корекције у њиховим уџбеницима налазиле места у мањем обиму, а некада и са закашњењем у односу на светске токове.

Када је у питању период који обухвата крај XX и прве две деценије XXI века, рад на стицању фонолошке компетенције у већини уџбеника француског језика, како француских, тако и наших аутора, заснован је на принципу *еклектизма*. Овај принцип заправо подразумева комбиновање техника и поступака који су се кроз еволуцију метода коришћених у настави страних језика показали као најделотворније средство у процесу оспособљавања ученика за коректно изговарање гласова страног језика и одговарајућу акценатско-ритмичку и интонативну организацију исказа, то јест у процесу стицања фонолошке компетенције, а реч је заправо о техникама наслеђеним из *артикулаторне* и *вербо-џоналне* методе фонетске корекције.

Основни принципи савремене фонетске корекције могу се сажети у реченицу да *рад на љавилном љерцијирању мора да љрећходи раду на*

продукцији најпре прозодијских карактеристика, а затим и гласова страног језика, да перцепција и продукција усменог кода мора да претходи вежбама повезивања гласа и графије, те да би фонетски корективни поступци требало да се одвијају следећим редоследом:

- фаза сензибилизације;
- увежбавање перцепције (вежбе дискриминације и идентификације; вежбе смештања гласа у најповољније гласовно окружење; вежбе телесне интеграције);
- увежбавање продукције;
- вежбе повезивања гласа и графије.

У почетној фази рада на стицању фонолошке компетенције, то јест у фази сензибилизације или привикавања, неопходно је инсистирати на излагању ученика говорном језику посредством аудио и видео снимака, а писане материјале (транскрипт онога што ученици чују), то јест писани језик препоручљиво је уводити тек после тога.

Поред наведених принципа, не мање важни су и следећи:

- лексичко-синтаксички садржај фонетских вежбања потребно је прилагодити нивоу ученика;
- пажњу је потребно подједнако посвећивати и увежбавању изговора гласова страног језика и овладавању његовим акценатско-ритмичким и интонативним карактеристикама, али је потребно почети са увежбавањем основних интонативних образаца карактеристичних за изјавну, упитну и узвичну реченицу, као и са увежбавањем ритмичког обрасца карактеристичног за француски језик, према којем су сви слогови у ритмичкој групи исте дужине осим последњег који је најдужи;
- у процесу фонетског корективног рада неопходно је придржавати се начела *прогресије*, то јест постепеног и равномерног усвајања фонолошке компетенције, због чега се најпре обрађују гласови који су најсличнији гласовима који постоје у фонолошком систему учениковог матерњег језика, да би се затим прешло и на оне који су за ученика потпуно нови. Пред ученика се најпре постављају једноставнији, а затим све сложенији и сложенији захтеви, и у смислу сложености типа задатка (понављање за моделом као најједноставнији тип вежбања, на супрот захтевнијим вежбама трансформације афирмативног интонативног обрасца у упитни или обрнуто) и у смислу сложености примера који се јављају у вежбањима (понављање најпре кратких, а затим све дужих и сложенијих примера, увежбавање перцепције и продукције гласова најпре у повољном, а затим у све неповољнијем гласовном окружењу, или најпре у наглашеном, а затим у ненаглашеном положају).

Иако су аутори ЗЕРОЈ-а у два наврата, 2001. и 2021. године, дефинисали како би прогресија у стицању фонолошке компетенције требало да изгледа по нивоима учења страног језика, не треба сметнути са ума да је сваки ученик посебан, да свако има себи својствен ритам усвајања језичких, па самим тим и фонолошких компетенција, да је неке потребно мање, а неке више времена за усвајање коректног изговора одређених проблематичних гласова, па би наведене оквири требало схватити као препоруку, никако као обавезујући акт. Имајући у виду индивидуалност сваког ученика, прогресија у раду на стицању фонолошке компетенције требало би да буде индивидуализована: „сваки ученик напредује засебним ритмом, и за изговорни проблем сваког ученика треба пронаћи засебно и њему прилагођено решење.“ (Lauret, 2007: 170). Да би се то постигло, потребно је залагање и ученика и наставника, као и извесно предзнање наставника: ученик би требало да покаже спремност за усвајање нових артикулаторних навика и за њега потпуно нових гласова, а наставник би требало да ту спремност развије сугерисањем да је фонолошка компетенција неопходна за реализацију несметане комуникације на страном језику.

Поред тога, наставник би требало да буде упућен барем у артикулаторне особености гласова страног језика за које се очекује да ће ученику представљати тешкоћу, да ученике у наведене карактеристике упуту како би самостално могли да развијају коректне изговорне навике и да приступају самокориговању.

Наставник би затим требало да буде упознат са корективним техникама које би требало користити за различите типове грешака које су очекиване у перцепцији и/или продукцији одређених гласова (у случају србофоних субјеката, реч је о француским оралним самогласницима [y, œ, ø] и назалним самогласницима [ɛ̃, ã̃, õ̃, œ̃]³⁰) и да у њих такође упуту ученике и тиме их оспособи за самосталан рад. Тако би, на пример, било корисно да наставници француског језика који раде са говорницима српског језика знају које би технике требало користити са ученицима који француски самогласник [y] погрешно перципирају и/или продукују као [u], а које са ученицима који наведени самогласник продукују као [i], а да се технике које се користе са ученицима који самогласник [œ] перципирају и/или продукују као [ɔ] разликују од техника које су препоручљиве за рад са ученицима који овај самогласник погрешно перципирају и/или продукују као [ɛ], итд³¹.

30 У савременом француском језику назални самогласник [ɛ̃] потискује самогласник [œ̃] који се јавља у малом броју речи (графије *un/um*, на пример: *un, lundi, brun, parfum*), тако да француски аутори самогласник [œ̃] данас ни не обрађују у уџбеницима, а одређене речи у којима се јављају наведене графије наводе као пример речи са назалним самогласником [ɛ̃]. Аутори уџбеника „Édito A1“, тако, као пример речи у којима се јавља назал [ɛ̃] наводе неодређени члан за мушки род јединине *un* (Braud, Veldeman-Abry, 2022: 64).

31 У овом контексту, значајно је указати на истраживања наших аутора (Gudurić, 1997, 2009), (Гудурић, 2000), (Илијин in Gudurić, 2009), (Šotra, 2006), (Rakić, 2025) који су се бавили упоредним истраживањима француског и српског гласовног система, и у

Према мишљењу многих савремених аутора, од суштинске је важности да се у самом почетку учења страног језика довољно пажње посвети кориговању недостатака у изговору како се они не би фосилизовали, то јест неповратно укоренили у изговору, а главни циљ рада на стицању фонолошке компетенције требало би да буде то да ученикову продукцију изворни говорник страног језика без потешкоћа може да разуме, то јест да се ученик оспособи за вођење несметане комуникације, што, наравно, не значи да ученика не треба подстицати да постигне оптимални ниво фонолошке компетенције, који би био што приближнији нивоу изворних говорника, уколико покаже жељу и склоност ка томе.

оквиру њега проблемом перцепције и продукције француских оралних и назалних самогласника међу говорницима нашег језика, као и упоредним истраживањима акценатских и интонанативних карактеристика српског и француског језика (Гудурић, 2001), (Šotra, 2006), (Rakić, 2014), (Radusin-Bardić, 2019) у којима наставници могу пронаћи драгоцене смернице за рад на стицању фонолошке компетенције француског језика са нашим ученицима.

ИНДЕКС АУТОРА

- Арен, 25, 26, 29
 Аристофан, 15
 Аскам, 19
 Баји, 78, 82
 Баратовић, 135, 136
 Бек, 35
 Бенвенист, 82
 Берберовић, 28, 29, 30, 31, 64
 Берлиц, 53, 54, 55, 56
 Блох, 71
 Блумфилд, 71, 72, 73, 82, 83
 Брајовић, 9, 10
 Бурдаж, 114, 115, 116, 117, 118,
 120, 124, 127, 137, 143, 151,
 152,
 Вергилије, 17
 Видојковић, 70
 Вијетор, 28, 35, 64
 Владимировић, 79, 80
 Вотсон, 71, 73
 Вујић, 23, 24, 25
 Вулић, 26, 27
 Галаци-Маташи, 114, 117
 Грамон, 66, 67
 Грико, 52
 Губерина, 82, 83, 84, 85, 90, 103
 Гугенем, 82, 84
 Гудурић, 10, 74, 75, 95, 131, 135,
 136, 161, 162, 175, 187
 Гуен, 33, 34
 Гурио, 34, 56, 57, 58
 Делатр, 82
 Динић, 66, 67, 68
 Донат, 17
 Драшковић, 10
 Дурбаба, 9
 Езоп, 15
 Јаковљевић, 104, 105
 Јанковић, 70
 Јовановић, 25, 26, 27, 28, 30
 Какстон, 19
 Каламан, 100, 117
 Калик, 31
 Коменски, 19, 54
 Костић, 108, 109, 110, 131, 132,
 133, 134
 Котгрејв, 21, 56
 Кошанин-Анаф, 79, 80, 81
 Курас, 23
 Лавал, 65, 66, 67
 Ладо, 78
 Лафонтен, 42, 44, 45
 Лебел, 96, 98, 101, 102, 117, 119,
 120, 124, 137, 143
 Лок, 19
 Лоре, 60, 75, 76, 103, 118, 119,
 120, 124, 137, 143, 151, 152,
 157
 Мјулер, 78
 Мајдингер, 23
 Мајзнер, 64, 65
 Максимовић, 69, 70
 Маре, 39, 40, 42
 Машат, 25
 Мејсон, 21
 Милановић, 156, 157, 158
 Милошевић, 156, 157, 158
 Монтењ, 19, 53
 Нојфелд, 116
 Обрадовић, 23, 104, 105
 Овидије, 17
 Окољски, 24, 25
 Олендорф, 27
 Паси, 35, 46, 47, 48, 49, 66, 75,
 77, 89

Педоја-Гембретјер, 114, 117
 Пере, 131
 Петровић, 65, 66
 Полексић, 106, 107, 109
 Половина, 10
 Поповић, 64
 Радусин-Бардић, 131, 143, 153
 Ракић, 10, 175, 188
 Ренар, 50, 51, 76, 77, 79, 82, 84,
 86, 87, 88, 89, 91, 94, 96, 97,
 98, 99, 126
 Розапели, 39
 Росе, 35, 49, 50, 51, 63
 Русло, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42,
 43, 44, 45, 66, 82, 87
 Свит, 34, 35, 36, 43, 44, 74
 Селс-Мурсија, 117, 124, 137,
 143
 Сенлијен, 54
 Скинер, 71, 73
 Сосир, 82

Станојевић, 69
 Стикић, 10, 65
 Стојановић, 70
 Топољски, 135, 136
 Трубецкој, 47, 75, 77, 89
 Фила, 133, 134
 Хејл, 76
 Херодот, 14
 Хол, 71
 Хомер, 14
 Хорације, 17
 Цицерон, 17
 Чомски, 16, 113
 Џонс, 35, 44, 45, 46, 49
 Шампањ-Мизар, 114, 115, 116,
 118, 120, 124, 127, 137, 143,
 151, 152
 Шаре, 69, 70
 Шнајдерман, 115, 116
 Шотра, 71, 90, 113, 131, 137, 157

* * * * *

Allen, 79,
 Augé, 144, 146, 149, 150, 151,
 155
 Bally, 78
 Baylon, 126, 127, 128, 129, 130
 Bec, 35,
 Bergeaud, 59
 Berlitz, 53, 54, 55, 56
 Berthet, 145, 146, 147, 148, 149,
 151, 154, 155
 Besse, 16, 17
 Bourdages, 10, 21, 60, 61, 74,
 114, 115, 116, 117, 118, 120,
 124, 127, 137, 143, 150, 151,
 152, 154
 Braud, 151, 161
 Callamand, 100, 117

Celce-Murcia, 117, 124, 137, 143
 Champagne-Muzar, 10, 60, 61,
 74, 114, 115, 116, 117, 118,
 120, 124, 127, 137, 143, 150,
 152
 Cocton, 153
 Cotgrave, 21
 Curas, 23
 Dietze, 88
 Ducrot, 72
 Galazzi-Matasci, 114, 115, 117
 Germain, 13, 14, 15, 16, 18, 19,
 21, 54, 71, 74, 76, 78, 113
 Godart, 34
 Gouin, 33, 34
 Gourio, 34, 56, 57, 58, 59
 Gricaut, 52

- Guberina, 10, 83, 84, 85, 90
Gudurić, 10, 75, 118, 131, 161, 182, 187
Guimbretière, 50, 51, 64, 76, 77, 99, 114, 115, 117, 151
Halle, 76
Horetzky, 79, 80
Hugo, 144
Ilijin, 161, 187
Jakobson, 76
Jones, 35, 44, 45, 46
Kaneman-Pougatch, 99, 151
Kelly, 15, 20, 21
Krashen, 78
Kurz, 14
Lado, 75, 78
Lauret, 60, 75, 77, 78, 96, 98, 100, 103, 118, 119, 120, 123, 124, 137, 143, 151, 152, 153, 154, 157, 161
Lebel, 96, 98, 101, 102, 117, 119, 120, 121, 124, 137, 143
Lenneberg, 116
Levi-Strauss, 78
Lhote, 75
Lichtenberger, 61
Machet, 25
Marey, 39, 40
Marodić, 81
Mason, 21
Mauger, 93, 94
Meidinger, 23
Mensdorff-Pouilly, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 154
Miller, 19, 88
Monnerie-Goarin, 123, 124, 125
Morley, 116
Mosković, 79, 80
Mueller, 78
Neufeld, 116
Passy, 35, 46, 47, 48, 49
Paveau, 71
Pedoya-Guimbretière, 99, 114, 117, 151
Penfield, 115
Polovina, 10, 23, 24, 27, 64
Puren, 13, 21, 22, 35, 52, 53, 56, 61, 62, 71, 72, 73, 76, 78, 117
Radusin-Bardić, 10, 131, 143, 153, 162
Rakić, 9, 10, 98, 131, 161, 162, 175, 182, 183, 184
Renard, 50, 51, 76, 77, 79, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 126, 179, 187
Riché, 17
Rivenc, 82
Robert, 143
Roberts, 115
Robin, 59
Robins, 14
Rosapelly, 39
Rosset, 35, 49, 50, 51, 63
Rousselot, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42
Sarfati, 71
Schneiderman, 115
Selinker, 59, 116
Siréjols, 123, 124, 125
Šotra, 10, 59, 76, 118, 121, 131, 161, 162, 175, 182, 187
Sweet, 34, 35, 36, 43
Veldeman-Abry, 151, 161
Viëtor, 28, 35

ЛИТЕРАТУРА

- Брајовић, Ј. (2021). *Комуникативно-акциони модел наставе француској као страниј језика*. Београд: Филолошки факултет.
- Гудурић, С. (2000). О француским назалним вокалима и назалним комбинаторним варијантама у српском. *Зборник Филолошкој факултету у Приштини*, књ. 10, стр. 47–59.
- Гудурић, С. (2001). Акценат у француском и српском језику: разлике и како их превазићи. *Годишњак Филозофској факултету у Новом Саду*, књ. 29, стр. 189–196.
- Гудурић, С. (2009). *Основи фонетике са фонологијом француској језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Драшковић, В. (1966). *Француски изговор*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Лавал, Е. (1922). Настава француског језика по живој методи. *Просветни листик (мај–јун)*, стр. 317–337.
- Лавал, Е. (1924). Жива метода у настави модерних језика. *Просветни листик (децембар)*, стр. 722–740.
- Ракић, Б. (2020). Стратегије у савременој фонетској корекцији француског језика: могућности примене у раду са србофоним студентима. *Philologia Mediana: годишњак за српску и комуникативну књижевност*, год. 12, бр.12, стр. 651–671.
- Ракић, Б. (2021). Вежбе изговора француског самогласника [y] у савременим методама за учење француског језика до нивоа А2: могућности примене у настави са србофоним субјектима. *Анали Филолошкој факултету*, књ. 33, св. 1, стр. 159–176.
- Стикић, Б. (2012). Методе у настави француског језика у Србији: од традиционалне до директне. *Наслеђе (22)*, стр. 125–132.
- Стикић, Б. (2016). *Настава француској језика у Србији између два светска рата. Дидактичко-методички аспекти*. Нови Сад: Scienticum.
- Точанац-Миливојевић, Д. (1997). *Методе у настави и учењу страниј језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Херодот. (1988). *Херодотови историја*. Нови Сад: Матица српска.
- Шотра, Т. (2010). *Дидактика француској као страниј језика*. Београд: Филолошки факултет.

*

Allen, J. P. B. (1983). A Three-Level Curriculum Model for Second-Language Education, *Revue canadienne des langues vivantes* 40/1.

- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Bloomfield, L. (1973). *Language*. London: reprinted by George Allen and Unwin.
- Calbris, G. & Montredon, J. (1975). *Approche rythmique intonative et expressive du Français langue étrangère, C'est le Printemps*, Paris: CLE international.
- Calbris, G. (1976). Reproduction phonémique et contexte phonétique, *Revue de phonétique appliquée*. vol. 37, str. 13–26.
- Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris: CLE international.
- Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris, Bruxelles, Montréal: Bordas.
- Celce-Murcia, M. et al. (1996). *Teaching pronunciation: a reference for teachers of english to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Champagne-Muzar, C. & Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury: 2^e édition.
- Ducrot, O. & Todorov, Tz. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Faure, G. (1970). Contribution à l'étude du statut phonologique des structures prosodématiques. *Studia Phonetica* 3, str. 94–108.
- Fouret, L.-A. (1936). Le phonographe, auxiliaire de l'enseignement. *Les Langues Modernes*, (1-2), janvier-février, str. 66–81.
- Galazzi-Matasci, E. & Pedoya-Guimbretière, É. (1983). Et la pédagogie de la prononciation?, *Le français dans le monde* № 180, str. 39–44.
- Garde, P. (1968). *L'accent*. Paris: Presses universitaires de France.
- Germain, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Godart, A. (1903). La lecture directe. *Revue de l'enseignement des langues vivantes* (11).
- Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Librairie Fischbacher.
- Gourio, E. (1909). De la méthode directe. *Les Langues Modernes*, janvier, str. 51–62.
- Grammont, M. (1933). *Traité de phonétique*. Paris: Librairie Delagrave.

- Guberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale. *Revue de phonétique appliquée* 1.
- Guberina, P. (1972). Sur la notion de „Structuro-Global“ (citations). *Revue de phonétique appliquée* 21.
- Gudurić, S. (1997). *Artikulaciona baza i učenje jezika. Kontrastivna studija na prmerima vokalskih sistema francuskog i srpskog jezika* (doktorska teza odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu), Novi Sad.
- Gudurić, S. (2009). La base articulatoire et le crible phonologique. Le cas des sujets serbophones. *Filološki pregled*, 36(2), 275–283.
- Guimbretière, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier / Hatier.
- Ignjatović, N. (2019). Perception des voyelles nasales du français par les étudiants serbes de FLE. *Facta Universitatis. Series, Linguistics and Literature*, vol. 17, no. 2, str. 249–261.
- Jakobson, R. & Halle, M. (1956). *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton & Co.
- Jakobson, R. & Halle, M. (1988). *Temelji jezika*. Zagreb: Globus.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Mass: Newbury House.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Kurz, I. (1985). The Rock Tombs of the Princes of Elephantine. Earliest references to interpretation in Pharaonic Egypt. *Babel* (31: 4). Paris: Fédération internationale des traducteurs, str. 213–218.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Landercy, A. & Renard, R. (1977). *Éléments de phonétique*. Bruxelles: Didier.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette.
- Lebel, J.-G. (1990). *Traité de correction phonétique ponctuelle*. Laval: Les Éditions de la Faculté des Lettres.
- Lebel, J.-G. (1991). *Fiches correctives des sons du français*. Laval: Les Éditions de la Faculté des Lettres.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Léon, P. & Léon, M. (1964). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Hachette.
- Léon, P. (1998). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris: Nathan Université.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Martinet, A. (1967). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Miller, G. A. (1962). Speech and language. In S. S. Stevens, *Handbook of Experimental Psychology*. London, New York: John Wiley and Sons.

- Miller, E. W. (1963). Double translation in English Humanistic Education. *Studies in the Renaissance, Vol. 10*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morley, J. (1988). How many languages do you speak? Perspectives on pronunciation – speech – communication. *EFL/ESL Language, Linguistics and Literature Roundtable Journal* 9/2.
- Neufeld, G. (1979). Toward a theory of a language learning ability. *Language Learning*, 29, str. 227–241.
- Passy, P. (1905). L'application de la phonétique à l'enseignement des langues vivantes. *Les Langues Modernes*, (19), avril, str. 121–123.
- Passy, P. (1922). *Petite phonétique comparée des principales langues européennes*. Leipzig, Berlin: B.G. Teubner, 3^e édition.
- Paveau, M.-A. & Sarfati, G.-É. (2003). *Les grandes théories de la linguistique*. Paris: Armand Colin.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1963). *Langage et mécanismes cérébraux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pike, K. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor: Univ. Of Michigan Press.
- Piquet, F. (1907). Quelques réflexions sur le rôle de la phonétique descriptive dans l'Enseignement secondaire. *Les Langues Modernes*, (8), octobre, str. 289–292.
- Polovina, P. (1964). *Udžbenici francuskog jezika kod Srba do 1914. godine*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE international.
- Radusin-Bardić, N. (2019). *Interogativni modalitet u francuskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Edicija E-disertacija, knj. 19.
- Radusin-Bardić, N. (2019). Fonetske vežbe u savremenim metodama za učenje francuskog kao stranog jezika. u: Гудурић, Снежана (ur.), Радић-Бојанић, Биљана (ur.). *Језици и културе у времену и простору : шемајски зборник*. 8, 2. Нови Сад: Филозофски факултет: Педагошко друштво Војводине, str. 507–518.
- Radusin-Bardić, N. (2021). Sur la mise en contexte des activités de phonétique dans les méthodes de FLE s'inscrivant dans une perspective actionnelle. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XLVI-3, str. 155–174.
- Radusin-Bardić, N. (2024). *Francuski razgovorni jezik i fonovarijacije u kontekstu nastave francuskog kao stranog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Radusin-Bardić, N. (2024). L'enchaînement consonantique chez les étudiants serbophones du FLE. *Les études françaises aujourd'hui (2022). Unités linguistiques et construction du sens ; Poétique et esthétique du miroir*. Belgrade: Université de Belgrade, Faculté de Philologie, str. 241–255.
- Rakić, B. (2014). *Ritam i intonacija u francuskom jeziku : predlog modela za korigovanje grešaka na polju prozodije francuskog jezika kod srbofonih*

- studenata*. Beograd, 402 lista, <http://phaidrabg.bg.ac.rs/o:10705>; <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4972>
- Rakić, B. (2016). Enseigner la prosodie française aux étudiants serbophones. *Француске студије данас: (2015). Традиција и модерност*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета, str. 481–492.
- Rakić, B. (2020). Prozodijski međujezik: istraživanje na korpusu francuskih i srpskih prostih izjavnih rečenica. *Анали Филолошког факултета*, knj. 32, sv. 1, str. 259–282.
- Rakić, B. (2025). Les difficultés de perception et de production de la voyelle française [œ] par les apprenants serbophones. *Наслеђе : часопис за књижевност, уметност и културу*. 2025, god. 22, br. 60, str. 217–231.
- Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.
- Robins, R. H. (1976). *A Short History of Linguistics*. London: Longman.
- Rosset, T. (1909). Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes. *Les Langues Modernes*, (7), juillet, str. 231–241.
- Saussure, F. de (1966). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Skljarov, M. (1993). *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*. Zagreb: Školske novine.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, str. 209–231.
- Šotra, T. (2006). *Kako progovoriti na stranom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Troubetzkoy, N. S. (1949). *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.

СРПСКО-ХРВАТСКИ УЧБЕНИЦИ

- Арен, Ш. (1864). *Француска граматика за српске гимназије*. Београд: Државна књигопечатња. <https://digital.bms.rs/ebiblioteka/webroot/index.php?url=publications/view/3225>
- Берберовић, Е. (1890). *Главна правила француског изговарања са њиховом применом у граматичким задацима за преводјење са француског на српски (усмено) и, обрнуто, са српског на француски (усмено и писмено)*. Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.
- Видојковић, М. (1936). *Француска читанка за I разред средњих школа*. Београд: Народна просвета.
- Владимировић, Р. (1956). *Учбеник француског језика за V разред осмогodiшње школе*. Београд: Полит.
- Вујић, Ј. (1805). *Руководство къ французскѣй грамматикѣ : во употребленіе славено-сербскія юноши / сочиненно Іоакимомъ Вучиѣ, Французскаго и Італіанскаго языка учителемъ въ Тріестѣ. Въ Будинѣ градѣ: Писмены Кралевскаго Всеучилища Пештанскаго*.

- <https://digital.bms.rs/ebiblioteka/webroot/index.php?url=publications/view/3271>
- Вулић, А. (1864). *О изјоварању француској језика за србске ученике*. Београд: Књижара В. Валожића.
- <https://digital.bms.rs/ebiblioteka/publications/view/1294>
- Динић, Б. (1929). *Француска чиианка*. Београд: Издање књижаре Здравка Спасојевића.
- Гудурић, С. et al. (2008). *Le français...j'aime ! 1 (француски језик за I разред средње школе, први сѣрани језик)*. Београд: Завод за уѣбенике.
- Гудурић, С. et al. (2009). *Le français...j'aime ! 2 (француски језик за II разред средње школе, први сѣрани језик)*. Београд: Завод за уѣбенике.
- Јанковић, Р. (1939). *Француска чиианка за I разред средњих школа*. Београд: Издавачка књижарница Томе Јовановића и Вујића.
- Јовановић, В. (1885). *Француска граматика. Наука о речима и њиховим облицима*. Београд: Краљевско-српска државна штампарија.
- Јовановић, С. (1844). *Француска граматика или Досѣајочно уиућење француски језик и без јомоћи учииеља учиии и научиии*. Беч: Јерменски манастир. <https://digital.bms.rs/ebiblioteka/webroot/index.php?url=publications/view/3358>
- Калик, С. (1891). *Нова сисѣмајска граматика француској језика с јримејима за вербање*. Крагујевац: Штампарија браће Ј. Јовановића.
- Костић, В. (1979). *Француски језик за II разред усмереној образовања – груји сѣрани језик – прва јодина учења*. Београд: Завод за уѣбенике и наставна средства.
- Костић, В. (1992). *Француски језик за II разред усмереној образовања – груји сѣрани језик – прва јодина учења*. Београд: Завод за уѣбенике и наставна средства.
- Костић, В. & Пере, М. (1996). *Француски језик за I разред средње школе – груји сѣрани језик – прва јодина учења*. Београд: Завод за уѣбенике и наставна средства.
- Кошанин-Анаф, С. (1948). *Француска чиианка за V разред јимназије*. Београд: Предузеће за уѣбенике и учила Народне Републике Србије.
- Кошанин-Анаф, С. (1951). *Mon premier livre de français. Уѣбеник француској језика за V разред осмојодишње школе и I разред јимназије*. Београд: Знање.
- Максимовић, Р. & Станојевић, А. (1938). *Француска чиианка за I разред средњих школа*. Београд: Кредитна и припомоћна задруга професорског друштва.
- Милошевић, Д. & Милановић, М. (2019). *Le monde de Léa et Lucas I. Француски језик за 5. разред основне школе, прва година учења*. Београд: Завод за уѣбенике.

- Милошевић, Д. & Милановић, М. (2023). *Le monde de Léa et Lucas 2*. Француски језик за 6. разред основне школе, друга година учења. Београд: Завод за уџбенике.
- Обрадовић, Н. & Јаковљевић, Б. (1974). *Француски језик за ученике гимназије – прва година учења – други страни језик*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Окољски, А. (1843). *Француски буквар*. Београд: Књажеско-српска књигопечатња. <https://digital.bms.rs/ebiblioteka/webroot/index.php?url=publications/view/4553>
- Олендорф, Г. Х. (1875). *Нова метода Г. Х. Олендорфа за учење француског језика у школи и ван школе*. Београд: Државна штампарија.
- Полексић, Р. (1977). *Француски језик за V разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Фила, В. & Костић, В. (2001). *Bonjour la France 1! француски језик за V разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Фила, В. & Костић, В. (2005). *Bonjour la France 2! француски језик за 6. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шаре, М. (1932). *Француска читанка за I разред средњих школа*. Београд: Издање француско-српске књижаре А. М. Поповића.

*

- Boudot, J. et al. (1966). *Audio-vizuelni tečaj francuskog jezika*. Zagreb: Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Laval, É. & Petrović, S. (1927). *Cours de langue française : le premier livre de français (3^e édition)*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
- Horetzky, E. & Mosковић, V. (1954). *Premier livre de français. Francuska početnica za V razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marodić, D. (1963). *Francuski I*. Beograd: Kolarčev narodni univerzitet.

ФРАНЦУСКИ УЏБЕНИЦИ

- Augé, H. et al. (2014). *Nickel ! I*. Paris: CLE International.
- Augé, H. et al. (2014). *Nickel ! I – Cahier d'exercices*. Paris: CLE International.
- Baylon, C. et al. (2000). *Forum I*. Paris: Hachette.
- Berthet, A. et al. (2012). *Alter ego + A1*. Paris: Hachette.
- Braud, C. & Veldeman-Abry, J. (2022). *Édito A1 – Guide pédagogique, 2^e édition*. Paris: Didier.
- Guberina, P. & Rivenc, P. (1962). *Voix et images de France*. Philadelphia, New York: Chilton books.
- Kaneman-Pougatch, M. & Pedoya-Guimbretière, É. (1991). *Plaisir des sons*. Paris: Didier.

- Mauger, G. & Bruézière, M. (1971). *Le français et la vie 1*. Paris: Hachette.
- Mensdorff-Pouilly, L. et al. (2022). *Édito A1, 2^e édition*. Paris: Didier.
- Mensdorff-Pouilly, L. et al. (2022). *Édito A1 – Cahier d'activités, 2^e édition*. Paris: Didier.
- Monnerie-Goarin, A. & Siréjols, É. (2001). *Champion 1*. Paris: CLE international.
- Monnerie-Goarin, A. et al. (2001). *Champion 1. Cahier d'exercices*. Paris: CLE international.
- Monnerie-Goarin, A. & Siréjols, É. (2001). *Champion 2*. Paris: CLE international.
- Murillo, J. et al. (2000). *Forum 1 – Cahier d'exercices*. Paris: Hachette.
- Robin, C. & Bergeaud, C. (1941). *Le français par la méthode directe 1*. Paris: Librairie Hachette.

СИТОГРАФИЈА

- Мајзнер, П. (1896). Реформа језиковне наставе. *Просветни власник (1,3)*: стр. <http://ubsm.bg.ac.rs/view.php?q=1948&p=0002&e=f&w=767&h=738>

*

- Berlitz, M. (1897). *Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes*. New York: Berlitz et Cie, Madison Square, <http://www.archive.org/stream/mthodeberlitzp00berluoft#page/n1/mode/2up>.
- Berlitz, M. (1901). *French with or without a master*. New York: Berlitz & Company, Madison Square, <http://archive.org/stream/frenchwithorwit01berlgoog#page/n4/mode/2up>.
- Berlitz, M. (1902). *Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes, deuxième livre*. New York: Berlitz & Company, Madison Square, <http://www.archive.org/stream/mthodeberlitzpo00berlgoog#page/n4/mode/2up>.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues, Volume complémentaire, <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour, *Language*, 35/1. <http://www.comp.dit.ie/dgordon/courses/ilt/areviewofbfskinnerverbalbehavior1959.pdf>.
- Comenius, J.-A. (1887). *Orbis Sensualium Pictus*, Syracuse N.Y.: C.W. Bardeen. <https://ia800403.us.archive.org/14/items/orbispictusofjoh00comeiala/orbispictusofjoh00comeiala.pdf>
- Cotgrave, R. (1611). *A Dictionarie of the French and English Tongues*, London: Printed by Adam Islip.

- http://www.archive.org/stream/fre_b2062733#page/n971/mode/2up.
- Gourio, E. (1920). *La classe en français*. Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company.
<http://www.archive.org/stream/laclassseenfrana00gourgoog#page/n3/mode/2up>.
- Gourio, E. (1921). *The Direct Method of teaching French*. Boston, New York, Chicago, San Francisco: Houghton Mifflin Company.
<http://www.archive.org/stream/directmethodtea00gourgoog#page/n5/mode/2up>.
- Jones, D. (1909). *Intonation Curves*. Leipzig and Berlin: B. G. Teubner.
<http://www.archive.org/stream/cu31924031437266#page/n1/mode/2up>.
- Jones, D. (1914). *The Pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press, second edition.
<http://www.archive.org/stream/pronunciationofe00joneuoft#page/n5/mode/2up>.
- Machats, J.-B. (1836). *J.-B. Machat's Französische sprachlehre*. Wien: Schrämbel.
<https://archive.org/details/jbmachatsfranzs01machgoog/page/n7/mode/2up>
- Marey, É.-J. (1898). L'inscription des phénomènes phonétiques. Première partie : Méthodes directes: *Revue générale des sciences pures et appliquées*, № 11, str. 445-456.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k170732/f451.item.zoom>
- Montaigne, M. de (1595). *Les essais de Michel seigneur de Montaigne*. Paris: A. l'Angelier.
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k52511h/f124.image.r=Michel+de+Montaigne+Les+essais+1595.langEN>.
- Rosset, T. (1911). *Recherches expérimentales pour l'inscription de la voix parlée*. Paris: Librairie Armand Colin.
<http://www.archive.org/stream/recherchesexpr00ross#page/2/mode/2up>.
- Rousselot, P.-J. (1902). *Précis de prononciation française*. Paris, Leipzig: H. Welter.
<http://www.archive.org/stream/prcisdeprononc00rousuoft#page/n7/mode/2up>.
- Sweet, H. (1900). *The practical study of languages, A guide for teachers and learners*. New York: Henry Holt and company.
<http://www.archive.org/stream/practicalstudyof00swee#page/n9/mode/2up>.
- Scripture, E. W. (1902). *The elements of experimental phonetics*. New York: Charles Scribner and Sons.
<http://archive.org/stream/elementsexperim00scrigoog#page/n10/mode/2up>.
- Wikipedia: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Phonographie>.

АНЕКСИ

Анекс 1: Пример рада на прозодијској компетенцији француског језика са србофоним ученицима.

Имајући у виду тенденцују преношења српског акцентско-ритмичког кода у изговор француског језика, која се јавља код наших ученика, а чиме су се у својим истраживањима бавили Гудурић (2001), Шотра (Šotra, 2006³²) и Ракић (Rakić, 2014), веома је битно радити на томе да ученици стекну нови прозодијски рефлекс, својствен француском језику: док се у српском језику акценатска целина најчешће поклапа са сваком појединачном речи у реченици³³ и док се акценат у српској акценатској целини може наћи на сваком слогу осим на последњем, у француском се речи групишу у ритмичке групе, а између речи унутар ритмичке групе нема паузе у изговору, док се акценат увек налази на њеном последњем слогу, реализујући се дужењем самогласника.

Рад би требало спроводити кроз следеће етапе:

1. Етапа привикавања и увежбавања правилне перцепције;
2. Етапа рационалног учења;
3. Етапа увежбавања правилне продукције.

1. Етапа привикавања и увежбавања правилне перцепције

Пре било каквих објашњења, аудитивно привикавати ученика на интонативне и акценатско-ритмичке особености француског језика.

Прво слушање: слушање логатома чији транскрипт ученици немају пред очима. Одабрати или самостално снимити аудио записе у којима се лако перципира кретање мелодије карактеристично за одређени тип исказа (узлазна мелодија на крају исказа за тотално питање, силазна мелодија на крају исказа

32 „Kako progovoriti na stranom jeziku“, поглавље „Međujezička permeabilnost“ (стр. 122–133) у којем се говори о међујезичкој пропустљивости српског акцента на нивоу изговора француских речи (прва пермеабилност), и о пропустљивости на нивоу реченичне интонације (друга пермеабилност).

33 У акценатској целини могу се јавити и *ипроклијике*, то јест неакцентоване речи које стоје испред акцентоване речи, а реч је о предлозима, везницима и одричној речци *не*. У акценатској целини могу се наћи и *енликијике*, то јест неакцентоване речи које стоје иза акцентоване речи, а ради се о ненаглашеним (краћим) облицима помоћних глагола (јесам, хтети, бити), ненаглашеним (краћим) облицима личних заменица у генитиву, дативу и акузативу, упитној речци *ли* и повратној заменици *се*.

за афирмативни модалитет), као и то где се јавља акценат и на који начин се реализује због чега треба бирати исказе најпре са два, затим постепено повећавати број слогова на три, четири и више слогова, како би ученици чули да се акценат налази на последњем слогу ритмичке групе и да је тај слог дужи од претходних. Лексички садржај у овим активностима³⁴ прилагодити лексици која се обрађује у лекцији.

Друго слушање: ученици пред собом имају логатомске исказе које су претходно чули, одштампане без интерпункције и добијају задатак да уз исказ нацртају  уколико сматрају да је реч о питању, односно  ако мисле да је реч о изјавној реченици и да заокруже слокове за које сматрају да су наглашени.

Écoutez:

2 syllables *dada*

a. *dada*

b. *dada*

3 syllables *dadada*

a. *dadada*

b. *dadada*

4 syllables *dadadada*

a. *dadadada*

b. *dadadada*

5 syllables *dadadadada*

a. *dadadadada*

b. *dadadadada*

Треће слушање: ученици проверавају како су урадили задатак. Комбинујући звук и слику са видео пројектора, наставник може да припреми презентацију у којој ће се звучни запис репродуковати истовремено док се на видео биму или интерактивној табли смењују логатомски слогови, а затим и слогови у стварним исказима. На место акцента може се указати означавањем наглашеног слога црвеним подебљаним словима, а на карактеристично дужење самогласника у њему размакнутиим словима у наглашеном слогу.

34 О разлици између појмова *вежбе* и *активности* говорили смо у поглављу 3.2.

Écoutez:

2 syllabes *dada*

a. *dad a* ?

b. *dad a*.

a. Ça **v a** ?

b. Ça **v a**.

3 syllabes *dadada*

a. *dadad a*.

b. *dadad a* ?

a. Ça va **b i e n**.

b. Ça va **b i e n** ?

4 syllabes *dadadada*

a. *dadadad a* ?

b. *dadadad a*.

a. Elle parle franç **a i s** ?

b. Elle parle franç **a i s**.

5 syllabes *dadadadada*

a. *dadadadad a*.

b. *dadadadad a* ?

a. Il ne parle pas **s e r b e**.

b. Il ne parle pas **s e r b e** ?

Након ових уводних активности, потребно је наставити са радом на правилној перцепцији интонативних модалитета, ритмичке организације исказа и места и природе француског акцента, а кроз активности дискриминације и идентификације. Одабрати или самостално снимити аудио записе у којима се јављају искази истог лексичког садржаја, а који могу бити истог или различитог интонативног модалитета. Рад отпочети активностима дискриминације у којима се од ученика тражи да у табели³⁵ означе да ли чују исти или два различита интонативна модалитета:

Écoutez, identique ou différent :

1. C'est fini. / C'est fini ?

2. Elle arrive. / Elle arrive ?

3. Pierre oublie tout. / Pierre oublie tout.

4. Marie part demain. / Marie part demain ?

5. Elle part aujourd'hui. / Elle part aujourd'hui.

35 Приказане табеле и примери проистекли су из ауторовог рада са студентима француског језика на Филолошком факултету у Београду.

	=	≠
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Рад наставити активностима идентификације у којима се од ученика тражи да у табели означе да ли чују питање или изјавни исказ:

Écoutez, question ou affirmation :

1. Il parle français.
2. Vous m'entendez bien ?
3. Elle parle français ?
4. Elle parle bien français.
5. Tu pars déjà ?

	question	affirmation
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Након тога, може се прећи на активности идентификације ритмичке организације француског исказа. У овим активностима, наставник пре било каквог дефинисања појма „ритмичка група“ од ученика тражи да кажу или у табели означе од колико се смисаоних целина разграничених паузом састоје искази које ће чути. Лексички садржај у овим активностима прилагодити лексици која се обрађује у лекцији, а број ритмичких група по исказу постепено повећавати (од једне до три):

1. Je suis là. (1)
2. Il est français. (1)
3. Votre ami est ici. (2)
4. Marie vient demain. (2)
5. Je m'appelle Paul, je suis français. (2)

6. Cécile vient demain avec sa mère. (3)
7. Il s'appelle Pierre, il a 22 ans, il est français. (3)
8. Elles sont serbes, elles ont 19 ans et elles sont étudiantes. (3)

Исти искази могу се искористити и за активности у којима ученици треба да одреде где се у наведеним смисаоним целинама (ритмичким групама) налази акценат. Пошто то ураде, наставник још једном пушта звучне записе ових исказа, док на табли помоћу пројектора приказује транскрипт исказа у којима су наглашени слогови обележени црвеним подебљаним и размакнутим словима, а подела на смисаоне целине косим цртама иза којих је бројем у заградама означен број смисаоних целина у исказу.

1. Je suis **I à**. (1)
2. Il est franç **a i s**. (1)
3. Votre **am i** / est **ic i**. (2)
4. **Mar i e** / vient **dem a i n**. (2)
5. Je m'appelle **P a u l**, / je suis franç **a i s**. (2)
6. **Céc i le** / vient **dem a i n** / avec sa **m è r e**. (3).
7. Il s'appelle **P i e r r e**, / il a 22 **a n s**, / il est franç **a i s**. (3)
8. Elles sont **s e r b e s**, / elles ont 19 **a n s** / et elles sont **étud i a n t e s**. (3)

Након тога, наставник може да користи и примере засноване на принципу Ренарових прогресивних ступњева (Renard, 1971: 69) у којима ће од ученика тражити да црвеном бојицом заокруже наглашене слоге у исказима које буди чули. Примери са прогресивним ступњевима могу бити од велике помоћи да ученици увиде да се, уколико се ритмичка група постепено проширује удесно, и сâм акценат помера удесно, и да је слог који је у претходном исказу био наглашен и дуг сада атониранан и кратак. После обављеног задатка, наставник поново пушта звучни запис и уз њега пројектује на табли примере у којима су наглашени слогови исписани подебљаним и размакнутим црвеним словима.

une **v i l l e**
 une ville franç **a i s e**
 une ville française fantast **i q u e**

2. Етапа рационалног учења

Ову етапу наставник може да отпочне питањима у вези са претходном активношћу, са закључцима ученика о томе шта чини смисаону целину, где се налази акценат у смисаоној целини и како се тај акценат реализује. После

добитијених коментара, наставник објашњава да исказ у француском језику може да чини једна или више ритмичких група, то јест смисаоних целина које су разграничене паузом, а да ритмичка група може да се састоји и од неколико речи и да се речи унутар ритмичке групе изговарају без паузе. Користећи се наведеним примерима, наставник може да формулише и нека основна правила у вези са елементима који могу да оформе ритмичку групу. Тако, на пример, може да укаже ученицима на то да ненаглашена лична заменица у функцији субјекта никада не може да оформи засебну ритмичку групу (Je suis là) док лично име или нека именица са детерминантом то могу (Votre ami / est ici; Marie / vient demain), да глаголи уз које стоји прилог (Marie / vient demain) и глаголи être и avoir са допуном чине ритмичку групу (Il est français; Elles ont 19 ans), као и да прилошке одредбе уведене неким предлогом такође чине засебну ритмичку групу (Cécile / vient demain / avec sa mère).

Како би указао на континуитет између саставних елемената ритмичке групе коју наши ученици често „сецкају“ услед утицаја писаног кода, правећи паузе готово после сваке изговорене или прочитане речи, примере које може да транскрибује фонетском транскрипцијом у којој се све речи унутар једне ритмичке групе транскрибују без размака. У овој транскрипцији, може поново да укаже на чињеницу да се у француској ритмичкој групи не акцентује свака реч, што србофони ученици често раде сходно рефлексу из матерњег језика, затим да се француски акценат налази само на последњем слогу ритмичке групе и да се реализује дужењем самогласника, а наглашене самогласнике могао би да истакне тако што би их написао три пута црвеним и подебљаним симболима фонетске транскрипције.

1. [ʒəsujlaaa//]
2. [ilɛfRãseεεε//]
3. [vɔtRamiii/ɛtisiii//]
4. [maRiii/vjɛdɛmẽẽẽ//]
5. [ʒəmapɛlpɔɔɔl/ʒəsujfRãseεεε//]
6. [sesiiii/vjɛdɛmẽẽẽ/avɛksamεεεR//]
7. [ilsapɛlpjεεεR/ilavɛ̃tdøzããã/ilɛfRãseεεε//]
8. [ɛlsɔ̃seεεrb//ɛlzɔ̃diznoevããã/eɛlsɔ̃tetydjãããt//]

3. Етапа увежбавања правилне продукције

У овој етапи рада наставник треба да се користи вежбама и активностима у којима би кроз самосталну продукцију и продукцију у паровима ученици у пракси применили све што су научили у вези са акценатско-ритмичким и интонативним особеностима француског језика.

Рад у овој етапи требало би почети већ устаљеним задатком слушања исказа, који овог пута могу бити изграђени према принципу прогресивних ступњева. Ученици добијају задатак да уз исказе ставе стрелицу ➤ за питање, односно ➤ за изјавну реченицу и да црвеном оловком заокруже наглашене слоге у ритмичким групама. Пошто исказе саслушају други пут и провере да ли су добро обавили задатак, ослањајући се на њихове транскрипте на табли (наглашани слогови означени су црвеним подебљаним и размакнутим словима, а границе између ритмичких група обележене су косом цртом), требало би прећи на вежбу понављања истих исказа.

Jean-Pierre / part ?

Jean-Pierre / part bien **ô t**.

Jean-Pierre / part bien **ô t** / aux États-Unis ?

Jean-Pierre / part bien **ô t** / aux États-Unis d'Amér **i q u e**.

Током ове фазе рада, ученици могу да учествују и у процесу самоевалуације: после саслушаног оригиналног звучног записа наведених исказа, а затим и снимка сопствене продукције који би начинио наставник, ученик добија задатак да прокоментарише да ли му је продукција посматраних прозодијских карактеристика задовољавајућа, а ако није, шта би требало да уради да би је кориговао. Наставник на овај начин може поново да изврши рекапитулацију у вези са основним карактеристикама француског акцента и организацијом исказа у ритмичке групе.

Следећа активност могла би да се састоји од тога да ученици, док слушају исказе, косом цртом означе границе између ритмичких група и да заокруже наглашене слоге у њима. У овој активности, могу се одабрати и парови исказа у којима се ритмичке групе у наредном исказу проширују за по једну реч у односу на претходни, чиме се увежбава померање акцента ка крају ритмичке групе са њеним проширивањем, атонирање слогова који су у првобитном исказу били последњи и наглашени и наглашавање слогова који су последњи у новоформираној ритмичкој групи. После проверавања да ли су добро обавили задатак, прелази се на вежбу понављања за моделом и потом на самоевалуацију ученика.

Paul / part bien **ô t** / aux États-Unis.

Paul et Henri / partent très bien **ô t** / aux États-Unis d'Amér **i q u e**.

Mari e / prend un café, / une part de gât **e a u**, / et un verre d' **e a u**.

Marie-Claire / prend un café **c r è m e**, / une part de gâteau aux **no i x** / et un verre d'eau minér **a l e**.

После ових вежби вођене продукције, наставник би требало да осмисли и активности у којима би активно учествовали сами ученици. Тако би могао да их подели у парове, да сваком пару дâ списак у којем би насумично биле наведене одређене количине и називи производа, као на пример³⁶: *un kilo, un litre, un paquet, trois tranches, deux bouteilles, un sachet, mouchoirs, lait, jambon, bonbons, pommes, vin*. Затим би ученици у пару требало да споје количине са одговарајућим производима и да потом заједно састављају списак за куповину, тако што би један ученик започињао са количином, на пример, *un kilo*, наглашавајући последњи слог, а други би додавао назив производа и преносио акценат на последњи слог новоформиране ритмичке групе *un kilo de pommes*:

un kilo.....	un kilo de pommes
un litre	un litre de lait
un paquet	un paquet de mouchoirs
trois tranches	trois tranches de jambon
deux bouteilles	deux bouteilles de vin
un sachet	un sachet de bonbons

Рад на правилном интонирању, акцентовању и сегментирању исказа у ритмичке групе требало би спроводити и после ових етапа, кроз све касније вежбе и активности усмерене на стицање фонолошке компетенције, то јест коректног изговора одређених француских гласова.

Анекс 2: Пример рада на правилној продукцији самогласника [œ]

Досадашња истраживања у којима су се наши аутори бавили начином на који србофони ученици перципирају и продукују поједине француске самогласнике који не постоје у српском језику, међу којима је и самогласник [œ], показала су да наши ученици овај глас најчешће поистовећују са самогласником [е] или [о], а понекад и са [ə] или [u] (Gudurić, 1997; 2009: 278; Šotra, 2006: 86³⁷; Rakić, 2025).

На основу резултата истраживања са нашим студентима (Rakić, 2025), према којем је највећи део студената перципирао и продуковао [œ] као српско [е], док су га остали поистовећивали углавном са [о] и ређе са [ə] и [u], припремили смо посебне корективне активности за обе групе студената. У овим активностима комбиновали смо технике вербо-тоналне и артикулаторне методе фонетске корекције, а контролно истраживање које смо спровели после

36 Овде је реч о једном од типичних примера акционог приступа фонтеским вежбама.

37 Поглавље *Дијагностиковање изговора француских гласова*, стр. 77–87.

њихове примене показало је да је дошло до значајног побољшања у продукцији наших студената.

Како бисмо поспешили правилну перцепцију самогласника [œ] код студената који су га перципирали као [e], припремили смо посебне исказе у којима се овај глас, сходно начелима вербо-тоналне методе, налази у оптималном положају, то јест на крају силазне интонације, а које су студенти саслушали неколико пута. Поред тога, слогови у којима се налази [œ] на звучном запису изговорени су кроз шапат и спорије у односу на претходне.

Исте исказе користили смо и током рада на правилној продукцији са овом групом студената, будући да је у њима самогласник [œ] окружен сугласницима [R, b, m, v, ʒ, ʃ] који би требало да их наведу да више заобле усне током продукције, како би уместо српског [e] изговорили [œ] (Rakić, 2025: 225):

1. Du fromage ? Oui, elles en **veulent**.
2. Il y a encore trois plaquettes de **beurre**.
3. C'est avec une grande élégance qu'elles se **meuvent**.
4. Elle a payé son sac trente **euros**.
5. Ils arrivent demain à quatre **heures**.
6. Sa fille a toujours **peur**.
7. Il a acheté un joli bouquet de **fleurs**.
8. C'est un excellent **acteur**.
9. Je ne veux pas qu'elle **pleure**.
10. Il rêve de devenir **ingénieur**.

Током рада на увежбавању правилног изговора самогласника [œ] користили смо и вербо-тоналну технику „нијансираног изговора“, па смо студентима који су овај самогласник изговарали као српско [e] сугерисали да у слогу у којем се јавља [œ] у изговору постепено иду од гласа [e] ка гласу [o], то јест ка другом могућем виду деформације изговорног модела.

Поред тога, разлике у артикулацији српског самогласника [e] и француског самогласника [œ] објаснили смо помоћу графикона на којима је приказан положај органа говорног апарата током артикулације ова два гласа (оба су предња, али је [œ] заобљен за разлику од [e]), како би студенти увидели да њиховом начину изговора [œ] заправо недостаје лабијализација и нешто значајнија отвореност усног канала, као приликом изговора француског отвореног [ɛ]. Ова објашњења пропратили смо затим активношћу током које смо од студената тражили да подражавају наше покрете усана и гестове којима смо их пратили. Најпре полако, а затим све брже и брже, изговарали смо развученим уснама отворено [ɛ] држећи притом раширене руке, да бисмо затим све више заобљавали усне, гестикулирајући шаком испред усана као да их повлачимо напред.

Након тога, студенти су добили задатак да још једном саслушају и понове наведене реченице.

Како бисмо поспешили правилну перцепцију самогласника [œ] код оних студената који су га перципирали и продуковали као српско [o], али и као [ə] и [u], припремили смо посебне исказе у којима се овај глас, сходно начелима вербо-тоналне методе, налази у најповољнијем положају, то јест на крају узлазне интонације и у наглашеном слогу, а које су студенти саслушали неколико пута. Поред тога, слогови у којима се налази [œ] на звучном запису изговорени су спорије у односу на претходне.

Код ове групе студената проблем приликом продукције није представљао недостатак лабијализације, већ чињеница да им се језик повлачи уназад, као последица урођеног рефлекса, будући да су заобљени самогласници у српском задњи, па смо самогласник [œ] окружили сугласницима [s, t, z, d, ʒ, ʃ] како бисмо их навели да током продукције језик помере унапред да би уместо [o] изговорили [œ]. Поред тога, студентима смо дали упутство да наведене реченице изговоре бржим темпом (Rakić, 2025: 226):

1. Il est déjà deux **heures** ?!
2. Ils sont **danseurs** ?
3. Il y a combien de **feuilles** ?
4. Quel bon **cœur** !
5. Il est **enquêteur** ?
6. Il y a toujours du **bœuf** ?
7. Elle est toujours **seule** ?
8. Tu admires cet **acteur** ?
9. Vous êtes **professeur** ?
10. Quel **menteur** !

Током даљег рада, прибегли смо и техници „нијансираног изговора“, па смо овој групи студената сугерисали да у слогу у којем се јавља [œ] у изговору постепено иду од гласа [o] ка гласу [e], то јест ка супротном виду деформације изговорног модела. Затим смо прешли на употребу графикана на којима је приказан положај органа говорног апарата током артикулације [œ] који је предњи самогласник, а затим и гласова које је ова група уместо њега продуковала [ə] (централни) и [u] (задњи самогласник), да би студенти увидели да приликом изговора [œ] језик мора да иде напред, а да притом усне морају да буду заобљене, а уста отворена. Овој групи студената указали смо дакле да је неопходно да приликом изговора [œ] заобле и отворе усне као да желе да изговоре француско отворено [ɔ], али да је притом неопходно да језик помере унапред и да га притом непомично држе уз доње секутиће, као да желе да изговоре [ɛ]. После овог објашњења, затражили смо од њих да понове

следећу вежбу: потребно је заоблити усне и изговорити отворено [ɔ], затим, држећи тако заобљене усне, језик померити унапред како би изговорили [œ], затим повући језик уназад и поново изговорити [ɔ], све ово поновити неколико пута заредом како би ученици стекли навику да приликом изговора заобљеног самогласника [œ] језик помере унапред.

После свих наведених активности, затражили смо од студената да још једном саслушају и у пару понове наведене реченице тако што би један од њих поставио питање, а други мењајући интонацију одговорио на постављено питање: „Il est déjà deux heures ?!“ – „Oui, il est déjà deux heures“; „Ils sont danseurs ?“ – „Oui, ils sont danseurs“, итд. Потом тражити да замене улоге како би свако од њих био у прилици да понови исказе у којима се [œ] налази у оптималном положају.

Анекс 3: Пример рада на правилној продукцији самогласника [ø]

На основу вежби перцепције и продукције које спроводимо у оквиру часова са нашим студентима, констатовали смо да француски затворени самогласник [ø] најчешће мешају са [ə] или [u]. У корективном раду са њима прибегавамо активностима које представљају комбинацију вербо-тоналне и артикулаторне методе фонетске корекције, које су се показале веома делотворним.

При припреми исказа које користимо на вежбама, водимо се вербо-тоналном техником смештања проблематичног гласа на место у исказу које ће поспешити његову перцепцију и продукцију. Уколико студенти/ученици перципирају [ø] као [ə], [ø] би требало сместити негде при крају узлазне интонације, а најпожељније би било у наглашени (последњи) слог ритмичке групе, а исказ би требало изговорити споријим темпом:

1. Elles sont danseuses ?
2. Elles viennent toutes les **deux** ?
3. Aujourd'hui, on est **jeudi** ?
4. Elle est masseuse ?
5. Michel habite au **deuxième** ?
6. Ici, c'est toujours nuage**ux** ?
7. Quelle menteuse !

Ради побољшавања продукције, глас [ø] сместили смо уз сугласнике [s, t], као и уз лабијалне гласове [ʒ, ʃ] који би ученике који овај глас продукују као централно и благо заобљено [ə] требало да наведу да много више заобле и унапред избаце усне.

После неколико слушања наведених реченица, ученици би требало још једном да саслушају сваки исказ и да га у пару понове тако што би један поновио питање, а други мењањем интонације наведено питање претворио у одговор: „Elles sont danseuses ?“ – „Oui, elles sont danseuses“; „Elles viennent toutes les deux ?“ – „Oui, elles viennent toutes les deux“, итд. Потом тражити да замене улоге како би свако од њих био у прилици да изговори исказе у којима се самогласник [ø] налази у олакшавајућем контексту.

Помоћу графикона на којима је приказана артикулација предњег и заобљеног [ø] и централног и благо заобљеног [œ] требало би указати ученицима да би заправо требало да много више заобле усне и да језик помере унапред, то јест да се [ø] заправо изговара као веома заобљено српско [e]. После тога, прећи на вежбање током којег ученици треба да изговоре српско [e], а затим да, држећи и даље језик напред, јако заобле усне како би изговорили [ø], што треба да понове неколико пута заредом. Друга вежба могла би да се састоји од тога да јако заобле усне и да неколико пута заредом померају језик од средине усне дупље ка предњим зубима доње вилице како би у изговору прешли са [œ] на [ø].

После ових активности, поново пустити звучни запис сваког од наведених исказа и тражити од ученика да их све понове у пару према већ наведеном обрасцу.

У раду са ученицима који перципирају и продукују [ø] као [u], користити исказе у којима [ø] треба да се нађе при крају узлазне интонације, најбоље би било у наглашеном (последњем) слогу ритмичке групе, и уз сугласнике [s, t, z, d], а исказ би требало изговорити споријим темпом:

1. Il arrive le **deuxième** ?
2. On va allumer un grand **feu** ?
3. Ils sont **deux** ?
4. Elle est enquête**use** ?
5. Il a mangé **deux** escargots ?
6. Quels beaux **yeux** !
7. Quelle mente**use** !

После неколико слушања свих наведених реченица, ученици би требало још једном да саслушају сваки исказ и да га у пару понове тако што један понови питање, а други мењањем интонације то питање претвори у одговор: „Il arrive le deuxième ?“ – „Oui, il arrive le deuxième“; „On va allumer un grand feu ?“ – „Oui, on va allumer un grand feu“, итд. Потом сугерисати да замене улоге како би свако од ученика био у прилици да изговори исказе у којима се [ø] налази у олакшавајућем контексту.

После тога, прећи на објашњење артикулације самогласника [ø] и [y], уз приказивање артикулаторних схема на пројектору како би увидели да њиховој продукцији недостаје антериоризација, то јест да су им уста заобљена, али да би језик требало да помере унапред како би изговорили предњи самогласник [ø]. Како би стекли овај нови артикулаторни рефлекс, који је супротан навици коју имају у српском (заобљени самогласници су задњи), неколико пута заредом понављати вежбу која се састоји од тога да, држећи заобљене усне као приликом артикулације [y], непрестано померају језик напред до доњих секутића како би изговорили [ø], а затим назад како би изговорили [y]. Такође им треба скренути пажњу да језик не треба да пређе преко секутића доње вилице јер ће уместо [ø] на тај начин изговорити [y]. Поред тога, ову вежбу професор може да ради заједно са ученицима и то тако да изговор гласова прати покретањем шаке коју држи у висини уста и коју треба да помера напред-назад: напред током изговора самогласника [ø] како би симулирао кретање језика унапред током његове артикулације, а одмах потом и назад током изговора [y] што симболизује кретање језика уназад током творбе овог самогласника.

Након тога, поново пустити звучни запис сваког од наведених исказа и тражити од ученика да их све понове у пару према већ наведеном обрасцу.

Анекс 4: Пример рада на правилној продукцији самогласника [y]

Истраживања наших аутора у вези са начином на који наши ученици перципирају и продукују самогласник [y], показала су да већина наших ученика нема проблема са перцепцијом овог гласа (Gudurić, 2009: 278-279), али да током његове продукције значајан број њих греши, изговарајући га најчешће као српско [u] или [i] (Gudurić, 1997, 2009; Šotra, 2006³⁸; Ilijin in Gudurić, 2009). На основу опсежног истраживања, Гудурић (Gudurić, 1997) је изнела и закључак који је у сагласју са Ренаровом (Renard, 1971: 61) констатацијом да повезаност писаног кода матерњег језика са гласовима који том коду одговарају увек доведе до интерференција током усвајања гласова страног језика, па тако вођени српским писаним кодом одређени број наших студената често француску графију „y“ изговара/чита као [u], уместо [y]. Услед тога, препоручљиво је да се са радом на повезивању гласа и графије почне тек пошто ученици овладају коректним изговором одређеног проблематичног гласа.

До сличних опажања дошли смо и ми у раду са нашим студентима на правилној перцепцији и продукцији [y], током којег користимо посебне корективне активности засноване на примени техника вербо-тоналне и артикулаторне методе фонетске корекције. Исказе које користимо на вежбама

38 Поглавље *Сиратјеије йомерања артикулацијских гранаца у фонацији француских самогласника* (стр. 93–107, глас [y], стр. 96).

састављамо сходно вербо-тоналној техници смештања проблематичног гласа на најподесније место на интонативној кривуљи и у оптимално гласовно окружење које ће допринети томе да ученици наведени глас правилно перципирају и продукују. Уколико ученици продукују [y] као [u], [y] би требало да се нађе при крају узлазне интонативне кривуље, а најоптималније би било у наглашеном (последњем) слогу ритмичке групе и окружен сугласницима [s, t, z, d, ʃ, ʒ], док би исказ требало изговорити бржим темпом:

1. Ton frère, il s'est **tu** ?
2. Cette nouvelle, tu l'as **sue** ?
3. Oh, **zut**, je ne t'ai pas **vu** !
4. Votre café, vous l'avez **bu** ?
5. Tu as déjà fini ton **jus** ?
6. Sa mère, elle **fume** ?
7. C'est vraiment **super** !

После неколико слушања свих наведених реченица, ученици би требало још једном да саслушају сваки исказ и да га у пару понове, тако што би један поновио питање, а други варирањем интонације наведено питање претворио у одговор: „Ton frère, il s'est tu ?“ – „Oui, il s'est tu“; „Cette nouvelle, tu l'as sue ?“ – „Oui, je l'ai sue“, итд. Потом тражити да замене улоге како би свако од њих био у прилици да изговори исказе у којима се самогласник [y] налази у олакшавајућем контексту.

С друге стране, у раду са нашим студентима који француски самогласник [y] продукују као [u] констатовали смо да им посебну тешкоћу представљају једносложне речи где ликвиде [R] и [l] претходе гласу [y] (на пример, *rue, rhume, plus*) у којима га већина изговара као [u], па би такве речи требало избегавати у исказима у почетној фази рада на продукцији. У овим случајевима, корисном се показала вежба понављања наведених речи неколико пута без ликвиде (*rue* → *_ue*; *rhume* → *_ume*; *plus* → *p_us*), после чега би већина студената успела правилно да продукује глас [y] и у комбинацији са ликвидом (Ракић, 2021: 172).

Наредни корак састојао би се од објашњења артикулације самогласника [y] и [u] помоћу артикулаторних схема, како би ученици увидели да приликом продукције [y] уста јесу заобљена, али да би језик требало да помере унапред како би изговорили предњи самогласник [y], те да је приликом изговора [u] језик у задњем делу уста. Како би стекли овај нови артикулаторни рефлекс, супротан навици коју имају у српском (заобљени самогласници су задњи), неколико пута заредом понављати вежбу која се састоји од тога да, држећи заобљене усне као приликом артикулације [u], непрестано померају језик напред преко секутића доње вилице како би изговорили [y]. Ову вежбу професор може да ради заједно са ученицима и да притом изговор гласова прати покретањем шаке напред-

назад: напред док изговара [y] како би симулирао кретање језика унапред током његове творбе, а одмах потом и назад док изговара [u] што симболизује кретање језика уназад током артикулације овог самогласника.

Следећа техника коју је могуће употребити позната је као техника „нијансираног изговора“, а у случају ученика који [y] продукују као [u] састојала би се од тога да у изговору постепено прелазе неколико пута са гласа [u] на глас [i], то јест на супротни могући вид деформације гласа [y], и да затим док изговарају [i], држећи језик преко зуба доње вилице, нагло заобле усне како би у изговору дошли до самогласника [y].

Након тога, поново пустити звучни запис сваког од наведених исказа и тражити од ученика да их све понове у пару према већ наведеном обрасцу.

С друге стране, ако ученици продукују [y] као [i], [y] би требало да се нађе при крају силазне интонативне кривуље, а најбоље би било у наглашеном (последњем) слогу ритмичке групе, окружено сугласницима [b, m, v, ʃ, ʒ], док би исказ требало изговорити споријим темпом, а слог у којем се налази [y] кроз шапат:

1. Ce film, je l'ai déjà **vu**.
2. Elle connaît ce **juge**.
3. Sa mère a fait cette **bûche** de Noël.
4. Son café, elle l'a **bu**.
5. Il a déjà fini son **jus**.
6. Son père **fume** trop.
7. Elle ne fait que **bûcher**.

После неколико слушања свих наведених реченица, ученици би требало још једном да саслушају сваки исказ и да га у пару понове, тако што би један варирањем интонације и уз потребне граматичке измене наведени исказ трансформисао у питање, док би други дао одговор: „Ce film, tu l'as déjà vu ?“ – „Ce film, je l'ai déjà vu.“; „Elle connaît ce juge ?“ – „Oui, elle connaît ce juge“, итд. Ученици затим могу да замене улоге како би свако од њих добио прилику да изговори исказе у којима се самогласник [y] налази у оптималном положају.

Потом би требало прећи на објашњење артикулације самогласника [y] и [i] помоћу артикулаторних схема: циљ је да ученици увиде да језик приликом артикулације [y] јесте у предњем делу уста као приликом артикулације самогласника [i], али да њиховој продукцији недостаје лабијализација, то јест да је неопходно да, док језик иде напред, уста јако заобле како би изговорили [y]. Ово је потпуно супротно артикулаторној навици коју имају у српском (заобљени самогласници су задњи), те је неопходно да неколико пута заредом понове вежбу која се састоји од тога да, најпре полако, а затим све брже и брже, држећи језик преко доњих секутића, непрестано померају усне из развученог положаја

карактеристичног за глас [i] у изразито заобљени типичан за артикулацију [y]. Ову вежбу професор затим може да ради заједно са ученицима, и да притом изговор ових гласова прати одговарајућим покретима: приликом изговора [i] руке држи раширене у страну како би симулирао развученост усана током артикулације овог гласа, а потом, док изговара [y], руке скупља хитро испред себе у висини уста што симболизује заобљавање усана током творбе овог самогласника.

Техника „нијансираног изговора“ у случају ученика који [y] продукују као [i] састојала би се од тога да у изговору постепено прелазе неколико пута са гласа [i] на глас [u], то јест на супротну деформацију гласа [y], и да затим док изговарају [u], језик хитро истуре преко зуба доње вилице, како би у изговору дошли до [y].

Након тога, поново пустити звучни запис сваког од наведених исказа и тражити од ученика да их све понове у пару према већ наведеном обрасцу.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3::811(091)
37.0913::811.133.1
811'342.2

РАКИЋ, Бранко, 1976-

Историјат фонетске корекције у настави француског језика као страног /
Бранко Ракић. - Београд : Универзитет, Филолошки факултет, 2026 (Београд
: Virograf comp). - 190 стр. : илустр.; 24 cm. - (Едиција Монографије /
[Филолошки факултет, Београд]. Језик)

Тираж 50. - Анекси: стр. 175-190. - Напомене и библиографске референце уз
текст. - Библиографија: стр. 166-174. - Регистар.

ISBN 978-86-6153-805-6

- а) Страни језици -- Настава -- Историја
- б) Француски језик -- Настава -- Методика
- в) Страни језици -- Изговор

COBISS.SR-ID 197427721

ISBN 978-86-6153-805-6



9 788661 538056