

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC80 (82)

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2017

YEARBOOK

2017



ГОДИНА 8
БРОЈ 9

VOLUME VIII
NO 9

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF PHILOLOGY

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ



ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2017
YEARBOOK

ГОДИНА 8
БР. 9

VOLUME VIII
NO 9

GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP
FACULTY OF PHILOLOGY



ГОДИШЕН ЗБОРНИК ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

За издавачот:

Проф д-р Драгана Кузмановска

Издавачки совет

проф. д-р Блажо Боев

проф. д-р Лилјана Колева-Гудева

проф. д-р Виолета Димова

доц. д-р Драгана Кузмановска

проф. д-р Луси Караниколова -Чочоровска

доц. д-р Светлана Јакимовска

доц. д-р Ева Ѓорѓиева

Редакциски одбор

- проф. д-р Ралф Хајмрат – Универзитет од Малта, Малта
проф. д-р Нецати Демир – Универзитет од Гази, Турција
проф. д-р Ридван Цанин – Универзитет од Едрене, Турција
проф. д-р Стана Смиљковиќ – Универзитет од Ниш, Србија
проф. д-р Тан Ван Тон Та – Универзитет Париз Ест, Франција
проф. д-р Карин Руке Бритен – Универзитет Париз 7 - Дени Дидро, Франција
проф. д-р Роналд Шејфер – Универзитет од Пенсилванија, САД
проф. д-р Кристина Кона – Хеленски Американски Универзитет, Грција
проф. д-р Златко Крамариќ – Универзитет Јосип Јурај Штросмаер, Хрватска
проф. д-р Борјана Просев-Оливер – Универзитет во Загреб, Хрватска
проф. д-р Татјана Гуришиќ-Беканович – Универзитет на Црна Гора, Црна Гора
проф. д-р Рајка Глушица – Универзитет на Црна Гора, Црна Гора
доц. д-р Марија Тодорова – Баптистички Универзитет од Хонг Конг, Кина
доц. д-р Зоран Поповски – Институт за образование на Хонг Конг, Кина
проф. д-р Елена Андонова – Универзитет „Неофит Рилски“, Бугарија
м-р Диана Мистреану – Универзитет од Луксембург, Луксембург
проф. д-р Сузана Буракова – Универзитет „Павол Јозев Сафарик“, Словачка
доц. д-р Наташа Поповиќ – Универзитет во Нови Сад, Србија
доц.д-р Светлана јакимовска доц.д-р Марија Кукубајска,
доц.д-р Луси Караниколова-Чочоровска, доц.д-р Ева Ѓорѓиева, доц.д-р Махмут Челик,
доц.д-р Јованка Денкова, доц.д-р Даринка Маролова, лектор м-р Весна Коцева,
виш лектор м-р Снежана Кирова, лектор м-р Наталија Попзаријева,
лектор м-р Надица Негриевска, лектор м-р Марија Крстева

Главен уредник

доц. д-р Светлана Јакимовска

Одговорен уредник

доц. д-р Ева Ѓорѓиевска

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)

лектор м-р Биљана Петковска, лектор м-р
Крсте Илиев, лектор м-р Драган Донеv
(англиски јазик)

Техничко уредување

Славе Димитров, Благој Михов

Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ 10-А
п. факс 201, 2000 Штип
Р. Македонија



**YEARBOOK
FACULTY OF PHILOLOGY**

For the publisher:

Ass. Prof. Dragana Kuzmanovska, PhD

Editorial board

Prof. Blazo Boev, PhD

Prof. Liljana Koleva-Gudeva, PhD

Prof. Violeta Dimova, PhD

Ass. Prof. Dragana Kuzmanovska, PhD

Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD

Ass. Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

Ass. Prof. Eva Georgievska, PhD

Editorial staff

Prof. Ralf Heimrath, PhD— University of Malta, Malta

Prof. Necati Demir, PhD— University of Gazi, Turkey

Prof. Ridvan Canim, PhD— University of Edrene, Turkey

Prof. Stana Smiljkovic, PhD— University of Nis, Serbia

Prof. Thanh-Vân Ton-That, PhD— University Paris Est, France

Prof. Karine Rouquet-Brutin PhD— University Paris 7 – Denis Diderot, France

Prof. Ronald Shafer— University of Pennsylvania, USA

Prof. Christina Kkona, PhD— Hellenic American University, Greece

Prof. Zlatko Kramaric, PhD— University Josip Juraj Strosmaer, Croatia

Prof. Borjana Prosev – Oliver, PhD— University of Zagreb, Croatia

Prof. Tatjana Gurisik- Beganovic, PhD— University of Montenegro, Montenegro

Prof. Rajka Glusica, PhD— University of Montenegro, Montenegro

Ass. Prof. Marija Todorova, PhD— Baptist University of Hong Kong, China

Ass. Prof. Zoran Popovski, PhD— Institute of education, Hong Kong, China

Prof. Elena Andonova, PhD— University Neofit Rilski, Bulgaria

Diana Mistreanu, MA— University of Luxemburg, Luxemburg

Prof. Zuzana Barakova, PhD— University Pavol Joseph Safarik, Slovakia

Ass. Prof. Natasa Popovik, PhD— University of Novi Sad, Serbia

Ass. Prof. Svetlana Jakimovska, PhD, Ass. Prof. Marija Kukubajska, Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD, Ass. Prof. Eva Georgievska, PhD, Ass. Prof. Mahmut Celik, Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ass. Prof. Darinka Marolova, lecturer Vesna Koceva, lecturer Snezana Kirova, lecturer Natalija Popzarieva, lecturer Надица Негриеvsка, lecturer Марија Крстева

Editor in chief

Ass. Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

Managing editor

Ass. Prof. Eva Georgievska, PhD

Language editor

Danica Gavrilovska-Atanasova

(Macedonian language)

lecturer Biljana Petkovska, lecturer Krste

Iliev, lecturer Dragan Donev

(English language)

Technical editor

Slave Dimitrov, Blagoj Mihov

Address of editorial office

Goce Delchev University

Faculty of Philology

Krste Misirkov b.b., PO box 201

2000 Stip, Republic of Macedonia



СОДРЖИНА CONTENTS

-----*Јазик*

Весна Коцева, Марија Тодорова
ДИСТИНКЦИЈА И ПОВРЗАНОСТ ПОМЕЃУ ЕКСПЛИЦИТНОТО И
ИМПЛИЦИТНОТО ЗНАЕЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК 9

Весна Коцева
ТЕОРИЈАТА НА ОБРАБОТКА НА ИНПУТ НА
ВАН ПАТЕН 17

Даринка Маролова, Билјана Горгиева
МЕТАФОРИТЕ ВО РОМАНОТ „ЦРНО СЕМЕ“ ОД ТАШКО ГЕОРГИЕВСКИ
И НИВНИОТ ПРЕВОД НА ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК 27

-----*Книжевност*

Даринка Маролова, Драгана Кузмановска
ТОПОНИМИТЕ ВО КНИЖЕВНИОТ ПРЕВОД
(ГЕРМАНСКИ-МАКЕДОНСКИ) 39

-----*Методика*

Ана Velinova
RE-DEFINING COMMUNICATION IN CONTEMPORARY MUSEUMS 47

Ана Велинова, Ева Ѓорѓиевска
МУЗЕЈ И СТРУКТУРА – ОД ЛИНЕАРЕН ДО ЦЕНТРАЛЕН ПРОСТОР 53

Марија Тодорова
ИНТЕГРИРАНО УЧЕЊЕ НА СОДРЖИНА И НА ЈАЗИК (CLIL) 59

Ева Ѓорѓиевска
АСПЕКТИТЕ НА ВРЕМЕТО ВО ДРАМСКИОТ ТЕКСТ „НИЧИЈА ЗЕМЈА“
НА ХАРОЛД ПИНТЕР 67

-----*Култура*

Весна Продановска-Попоска
ПРЕГЛЕД НА КОМУНИКАТИВНИОТ ПРИСТАП ПРИ ИЗУЧУВАЊЕТО НА
СТРАНСКИ ЈАЗИК СО ОСВРТ КОН ВЕШТИНАТА ЗБОРУВАЊЕ 77

Валентина Милошевиќ-Симоновска
БОРБАТА ПРОТИВ ЈАЗИКОТ НА МАЛЏИНСТВАТА ВО
СФЕРАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО ВО ВРЕМЕТО НА
ФАШИЗМОТ ВО ИТАЛИЈА 85

ДИСТИНКЦИЈА И ПОВРЗАНОСТ ПОМЕЃУ ЕКСПЛИЦИТНОТО И ИМПЛИЦИТНОТО ЗНАЕЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК

Весна Коцева¹, Марија Тодорова²

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
vesna.koceva@ugd.edu.mk

²Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
marija.todorova@ugd.edu.mk

Апстракт. Во овој труд се зборува за разликите и интерференцијата помеѓу имплицитното и експлицитното знаење на странскиот јазик. Трудот цели кон прикажување на размислувањата на лингвистите во врска со дистинкцијата и поврзаноста на овие поими. На почетокот се дава осврт на употребата и на дефинирањето на овие поими, а потоа се анализираат различните размислувања на лингвистите во однос на прашањето: „Дали постои интерференција меѓу експлицитното и имплицитното знаење на странскиот јазик?“. Понатаму во трудот се дава краток приказ на теоретските гледишта за односот на имплицитното и експлицитното знаење на странскиот јазик.

Клучни зборови: *интерференција, дистинкција, имплицитно знаење, експлицитно знаење, усвојување, учење, странски јазик*

DISTINCTION AND INTERFERENCE BETWEEN EXPLICIT AND IMPLICIT KNOWLEDGE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Vesna Koceva¹, Marija Todorova²

¹Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
vesna.koceva@ugd.edu.mk

²Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
marija.todorova@ugd.edu.mk

Abstract This paper discusses the differences and the interference between explicit and implicit knowledge in second language acquisition. It initially focuses on the usage and definition of these terms, followed by different linguists' opinions regarding the issue: "Is there any interference between explicit and implicit knowledge in second language acquisition?". Furthermore, the paper presents a brief overview of the theoretical aspects of the interactions between implicit and explicit language knowledge.

Key words: *interference, distinction, implicit knowledge, explicit knowledge, acquisition, learning, second language*

1. Вовед

Човекот ги користи имплицитното и експлицитното знаење во своите секојдневни активности. Имплицитното знаење го користи несвесно и не може да го објасни, односно станува збор за знаење што го поседуваме без да знаеме дека го имаме, додека експлицитното знаење е знаење коешто знаеме дека го знаеме (Dienes & Perner, 1999; цитирано според: Williams, 2009, стр. 321) и свесни сме дека го применуваме. Имплицитното знаење може да биде применливо без да бидеме свесни дека ова знаење било усвоено или дека во моментот влијае врз изразувањето (Cleeremans, Destrebecqz & Boyer, 1998, стр. 406). На пример, мајчиниот јазик го зборуваме течно и можеме веднаш да воочиме некоја граматичка грешка во говорот на соговорникот, но не може секој да објасни кое правило соговорникот не го почитувал. Ученикот го користи своето експлицитно знаење, на пример, кога консултира некоја граматика со цел да ја најде формата во прво лице еднина од некој глагол или кога користи одредена формула за да реши некоја математичка задача.

Во овој труд ќе ги прикажеме размислувањата на лингвистите во врска со дистинкцијата и поврзаноста помеѓу имплицитното и експлицитното знаење на странскиот јазик. Ќе дадеме краток приказ на теоретските гледишта за односот на имплицитното и експлицитното знаење и ќе ја разгледаме употребата и дефинирањето на овие поими преку селектирање на, според нас, најзначајните дефиниции.

1.1 Дистинкција помеѓу експлицитното и имплицитното знаење

Бјалисток (Bialystok, 1994) го дефинира експлицитното знаење како апстрактно знаење кое може да се анализира и да се објасни, а имплицитното знаење како интуитивно знаење, односно ученикот не е свесен дека го научил и дека го поседува. Таа тврди дека не постои контрадикторност меѓу овие два вида на знаење, туку напротив, постои поврзаност и интеракција (стр. 551).

Макаро и Мастерман (Macaro & Masterman, 2006) тврдат дека експлицитното знаење се усвојува по пат на контролиран процес на декларативно помнење или сеќавање, додека имплицитното знаење се усвојува по пат на помалку контролирани процеси или дури и потсвесни процеси (стр. 299).

Хулстијан и Де Граф (Hulstijn & De Graaff, 1994) сметаат дека речовитоста кај изворните говорители е резултат на имплицитното знаење на граматиката на нивниот мајчин јазик, а повеќето изворни говорители имаат незначително експлицитно знаење за нивниот мајчин јазик, иако дел од тоа знаење се учи на училиште. Тие истакнуваат дека процесот на усвојување на имплицитното знаење на мајчиниот јазик не е доволно осознаен, но јасно е, сепак, дека преку усвојување на експлицитно знаење не се стекнува имплицитното знаење. Иако процесот на усвојување на мајчиниот јазик не е доволно осознаен, сепак се претпоставува дека усвојувањето на мајчиниот јазик е резултат на некаков вид на „посветување внимание“ на јазичните форми, на значењата изразени со тие форми и на врските помеѓу формата и значењето. Тие нагласуваат дека речовитоста, т.е. течно изразување на странски јазик е резултат на имплицитното знаење на L2, исто како и во случајот со мајчиниот јазик, и дека речовитоста на странски јазик се карактеризира со паралелно процесирање, а не со брза сериска примена на правила, бидејќи при паралелното процесирање ученикот не е свесен за начинот на процесирање на информацијата (стр. 98).

Во неколку свои трудови Елис (Ellis, N., 1993, 1994, 2005) зборува за разликите меѓу имплицитното и експлицитното знаење на L2. Имено, тој тврди дека имплицитното знаење е интуитивно, додека експлицитното знаење е свесно знаење,

односно можеме да зборуваме за интуитивно и свесно знаење на граматиката. На пример, кога ученикот ќе прочита или ќе слушне некоја реченица, може интуитивно да знае дека реченицата не е точна граматички и можеби ќе биде способен да го идентификува делот во кој се наоѓа грешката, но можеби нема да знае кое правило е прекршено. Тоа значи дека ученикот има имплицитно, но не и експлицитно знаење за правилото. Друг ученик можеби ќе го знае правилото кое е прекршено и ќе знае како да ја коригира грешката, а трет ученик можеби ќе знае да го објасни правилото и неговата употреба (Ellis, R., 2009, стр. 11).

Ученикот има пристап до имплицитното знаење и го применува лесно и брзо во непланираниот говор, додека експлицитното знаење постои како декларативно знаење и ученикот го користи кога има доволно време на располагање, а тоа значи дека експлицитното знаење можеби не би било достапно во спонтаната употреба на јазикот. Сепак, постои можност некои ученици да го автоматизираат нивното експлицитно знаење преку непосредната примена и да имаат пристап до него, исто како и до имплицитното знаење. Де Кејзер (DeKeyser, 2003) вели дека автоматизираното експлицитно знаење може да се смета како „функционално еквивалентно“ на имплицитното знаење.

Елис објаснува на кој начин би се случило ова. Имено, тој тврди дека речениците кои на почетокот се производ на употребата на декларативните правила, ако подоцна доволно се практикуваат, односно увежбуваат, може да се изразат автоматски, т.е. не стануваат сами по себе имплицитни правилата, туку речениците или деловите од јазикот кои се составени од тие правила (Ellis, R., 2009, стр. 12).

Несвесното изразување на странскиот јазик се потпира врз имплицитното знаење, па поради тоа тешкотиите кои се јавуваат при изведувањето на јазичните вежби се резултат на тоа што ученикот настојува да го примени експлицитното знаење. Со други зборови, Лантолф (Lantolf, 2000) во неговата социокултуролошка теорија имплицитното знаење го согледува како знаење кое е целосно усвоено од страна на ученикот, т.е. постигната е „самоконтрола“, додека експлицитното знаење може да се дефинира како „алатка“ која ученикот ја користи за да влијае врз изразувањето и да достигне самоконтрола во сложени јазични ситуации. Кога од учениците се бара да донесат некаков граматички заклучок или да го објаснат или да дадат мислење во вежби од типот „размислувај гласно“ или „решавање на проблеми“, тие ако не се чувствуваат способни или ако не веруваат дека можат интуитивно да дадат свое мислење, вообичаено се обидуваат да си помогнат да го направат тоа преку пристап до декларативните информации (Goss et al., 1994; цитирано според: Ellis, R., 2009, стр. 13).

Имплицитното знаење може јасно да се види само во говорот на ученикот, додека експлицитното знаење може да се изрази со зборови. Имплицитното знаење не може да се опише, а неговите правилности единствено се манифестираат во реалната употреба на јазикот. Поради тоа учениците не можат да објаснат зошто се одлучиле да употребат одредена структура. Од друга страна, пак, експлицитното знаење постои во форма на декларативни факти кои можат да се објаснат. Важно е да се напомене дека вербализирањето на некое јазично правило или појава не ја наметнува потребата од користење на метајазикот и иако изгледа дека тие се тесно поврзани, сепак, метајазикот не е важна компонента на експлицитното знаење. Како што нагласуваат Џејмс и Гарет (James & Garrett, 1992), може да се зборува за јазикот со користење на „стандардниот јазик“ или со „нестручен јазик“ (цитирано според: Ellis, R., 2009, стр. 13).

Способноста на ученикот имплицитно да научи еден странски јазик е ограничена и зависи од возраста, имајќи предвид дека малкумина ученици успеваат да постигнат

компетенции како некој изворен говорител. Колку што е ученикот повозрасен, толку е помала неговата способност имплицитно да го усвои J2 (Birdsong, 2006). Наспроти тоа, пак, како што истакнува Бјалисток (Bialystok, 1994, стр. 566), експлицитното знаење може да се совлада на која било возраст, но јасно е дека способноста за учење се намалува на постари години. Се разбира дека постојат ограничувања и на способноста за совладување на експлицитното знаење. Тоа зависи, пред сè, од индивидуалните разлики во аналитичките способности кои се потребни за да се запомни, да се увиди или да се изведе заклучок за тоа знаење (Ellis, R., 2009, стр. 14).

1.2. Поврзаност помеѓу експлицитното и имплицитното знаење

Дискусиите за разликите меѓу експлицитното и имплицитното учење довеле до различни ставови на лингвистите во однос на прашањето: „Дали постои интерференција меѓу експлицитното и имплицитното учење и знаење на странскиот јазик?“. Во однос на оваа дилема постојат две гледишта.

Според првото гледиште нема интерференција, односно нема меѓусебно влијание (анг. non-interface position) меѓу експлицитното и имплицитното знаење. Ова гледиште ја исклучува можноста експлицитното знаење директно да се трансформира во имплицитно и имплицитното знаење да стане експлицитно. Крешен (Krashen, 1981, 1982, 1985) е најголем застапник на ова гледиште и тврди дека учењето не го олеснува усвојувањето, дека експлицитното и имплицитното учење се различни и помеѓу нив не постои поврзаност. Учењето на граматиката може да резултира со експлицитно знаење, но не може да резултира или да влијае врз имплицитното знаење. Поради тоа учењето на граматиката има мала или, воопшто, нема никаква важност за течна употреба на J2, а свесното учење може да служи само за да го контролира аутпутот (Hulstijn & De Graaff, 1994, стр. 99).

Според второто гледиште има интерференција, т.е. има меѓусебно влијание (анг. interface position) кое се јавува во две форми. Според првата, експлицитното знаење станува имплицитно преку практиката, а според втората, експлицитното знаење не може да стане имплицитно, но помага во неговото усвојување. Според ова гледиште, експлицитното знаење се смета, прво, како неопходно и, второ, како средство за усвојување на имплицитното знаење.

Според првата форма на ова гледиште, има големо меѓусебно влијание (анг. strong interface position), односно според нејзините приврзаници постои поврзаност меѓу експлицитното и имплицитното знаење. Имено, имплицитното знаење произлегува директно од експлицитното знаење како резултат на практиката. Де Кејзер (DeKeyser, 1994) смета дека секое експлицитно знаење со посредство на експлицитна настава и комуникативни вежби со текот на времето се претвора во имплицитно. Значи, учениците на почетокот го учат правилото како декларативен факт и потоа преку вежбање на употребата на тоа правило, го конвертираат во имплицитна претстава, иако оваа трансформација (барем на почетокот) не повлекува губење на оригиналната експлицитна претстава (Ellis, R., 2009, стр. 21). Ова гледиште потекнува од литературата за усвојување на вештините во когнитивната психологија, поточно од теориите за контролирано и автоматско процесирање. Една од најпознатите теории е теоријата на Андерсон, според која декларативното знаење, т.е. фактичкото знаење на информациите се претвора во процедурално знаење, односно во знаење за начините со чија помош ќе се изврши некоја операција или дејство преку процес на компилација, прилагодување и реструктурирање. Декларативното знаење не мора секогаш да премине во процедурално знаење. Андерсон (1980) истакнува дека

„понекогаш двете форми на знаење може да постојат истовремено, на пример, кога можеме течно да зборуваме странски јазик и да се сеќаваме на многу граматички правила. Во секој случај, процедуралното, а не декларативното знаење, раководи со изведувањето на вештините“ (стр. 226; цитирано според: Hulstijn & De Graaff, 1994: 99).

Според втората форма, се смета дека има мало меѓусебно влијание (анг. *weak interface position*), односно дека експлицитното знаење не може да стане имплицитно знаење, но може да помогне во усвојувањето на имплицитното знаење. Постојат три толкувања на ова гледиште кои ја потврдуваат можноста експлицитното знаење да стане имплицитно, но поставуваат некои ограничувања, односно кога или како тоа ќе се случи. Според првото толкување, експлицитното знаење се претвора во имплицитно преку практиката, но само ако ученикот е развојно подготвен да ја усвои јазичната форма. Според второто толкување, експлицитното знаење индиректно придонесува за усвојување на имплицитното знаење преку помагање на некои од процесите кои се сметаат за важни или одговорни. Елис тврди дека декларативните правила може да имаат „top-down“ (дедуктивно, од горе-надолу) влијание на перцепцијата, односно да ги истакнат важните карактеристики со што ќе им овозможат на учениците да ги „забележат“ и да ја „забележат разликата“ меѓу инпутот и нивната моментална јазична компетенција (Ellis, N., 1994, стр. 16). Според ова тврдење, имплицитниот и експлицитниот процес на учење „работат“ заедно во усвојувањето на странскиот јазик. Станува збор за динамични процеси кои се случуваат свесно, но краткотрајно, и имаат долготрајни ефекти врз имплицитното знаење (Ellis, N., 2008). Според третото толкување, учениците можат да го користат нивното експлицитно знаење за да продуцираат аутпут кој во тој случај служи како „автоинпут“ на нивните имплицитни механизми за учење (Schmidt & Frota, 1986; Sharwood Smith, 1981).

Елис смета дека ова гледиште е најприфатливо, бидејќи експлицитното знаење кое потекнува од формалната настава може да стане имплицитно, но само ако учениците го достигнале нивото на развој кое им овозможува да го прифатат новиот јазичен материјал. Во тој случај, постоечкото имплицитно знаење на ученикот претставува еден вид филтер кој го филтрира експлицитното знаење и дозволува да помине само тоа знаење кое ученикот е подготвен да го инкорпорира во неговиот меѓујазичен систем (Ellis, R., 1993).

Со цел појасно да ги претстави трите гледишта Елис ја предлага следнава шема користејќи ги термините од теоријата на Андерсон за премин од декларативно во процедурално знаење и Бјалистоковиот дводимензионален модел анализа – контрола на јазичната компетенција (Bialystok, 1990, стр. 118-129).

Табела 1. Разлика меѓу експлицитно/ имплицитно и декларативно/ процедурално знаење (Ellis, R., 1993, стр. 94)

	Декларативно	Процедурално
Експлицитно	Тип А Свесно знаење на поимите од J2	Тип Б Свесно знаење на начините на учење и на комуникативните стратегии. Ученикот може да го користи експлицитното знаење лесно и брзо
Имплицитно	Тип В Интуитивно знаење на поимите од J2	Тип Г Способност автоматски да се користат начините на учење и комуникативните стратегии. Ученикот може течно да го користи интуитивното знаење

Елис тврди дека според гледиштето „без меѓусебно влијание“, знаењето тип Г потекнува единствено од знаењето тип В. Според гледиштето „силно меѓусебно влијание“, знаењето тип А може да се претвори во знаење тип Г со помош на практиката. Според гледиштето „слабо меѓусебно влијание“, знаењето тип А може да се развие во знаење тип В ако учениците се подготвени да го сместат новото знаење во нивниот меѓујазичен систем. Знаењето тип Г може да се развие од знаењето тип В преку формална настава или при природна комуникација (Ellis, R., 1993, стр. 94; цитирано според: Hulstijn & De Graaff, 1994, стр. 100).

Заклучок

Теориското истражување, односно консултирањето на широк спектар на релевантна литература поврзана со оваа проблематика, ни дава право слободно да констатираме дека сè уште нема општоприфатен заклучок во врска со поврзаноста помеѓу имплицитното и експлицитното знаење. Секое од трите споменати теоретски гледишта за односот на имплицитното и експлицитното знаење има и јасна практична примена во наставата. Првото гледиште ја исклучува наставата по граматика од наставата по странски јазик. Декејзеровото гледиште ѝ обезбедува на граматиката место во наставата кое се состои во увежбување на целната структура сè до нејзино целосно процесирање, а ставот на Елис подразбира настава во чиј тек се решаваат задачи со цел да се создаде свест кај ученикот за целната структура. Токму поради тоа Елис смета дека цел на наставата по граматика треба да биде развојот на експлицитното знаење. Разгледувајќи ги различните гледишта поврзани со оваа проблематика можеме да заклучиме дека многумина од теоретичарите имале сосема спротивставени размислувања, односно можеме да констатираме дека не постои општоприфатен заклучок од страна на научниците во врска со интерференцијата помеѓу имплицитното и експлицитното знаење на странскиот јазик.

Користена литература

- [1] Bialystok, E. (1994). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. In N. C. Ellis (Eds.), *Implicit and explicit language learning*. London: Academic Press, 549-569.
- [2] Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In M. Gullberg & P. Indefrey (Eds.), *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 9-49.
- [3] Cleeremans, A., Destrebecqz, A., & Boyer, M. (1998). Implicit learning: news from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 406-416.
- [4] DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 313-348.
- [5] Ellis, N. C. (1993). Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.
- [6] Ellis, N. C. (1994). *Implicit and explicit language learning*. London: Academic Press.
- [7] Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- [8] Ellis, N. C. (2008). Implicit and Explicit Knowledge about Language. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Volume 6, Knowledge about Language, 1-13.
- [9] Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- [10] Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol/Buffalo, NY/Toronto: Multilingual Matters, 3-25.
- [11] Goss, K., Gilbert, P., & Allan, S. (1994). An exploration of shame measures. I: The 'other as shamer scale'. *Personality and Individual Differences*, 17, 713-717.
- [12] Hulstijn, J. H., & de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-112.
- [13] James, C., & Garrett, P. P. (1992). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- [14] Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- [15] Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- [16] Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. London: Longman.
- [17] Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- [18] Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive grammar instruction make all the difference. *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.
- [19] Schmidt, R., & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. R. Day (Eds.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237-326.
- [20] Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-169.

- [21] Williams, J. N. (2009). Implicit learning in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald Press, 319-353.