

15. MacKINNON, F. A.: *Neurological Factors in Reading Disability*, Journal of Canadian Medical Association, 91, 2, 1964.
16. MAHER, B.: *Language and Psychopathology* in Psychology & Communication, Miller, G. A., ed., Forum Series, VOA, Washington, D. C., 1974.
17. OBRADOR, S.: *Nervous Integration after Hemispherectomy in Man in Cerebral Localization and Organization*, edited by G. Schaltenbrand and C. N. Woolsey, University of Wisconsin Press, Madison, 1964, prema A. Smith, 1966.
18. PENFIELD, W. and ROBERTS, L.: *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton University Press, 1959.
19. SMITH, A.: *Speech and Other Functions After Left (Dominant) Hemispherectomy*, Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 29, 5, 1966.
20. SMITH, D. E. P., CARRIGAN, P. M.: *The Nature of Reading Disability*, Harcourt, Brace and World, New York, 1959.
21. STOCKERT, von T. R.: *Recognition of Syntactic Structure in Aphasic Patients*, CORTEX 8, 3, 1972.
22. VINKEN, P. J., and BRUYN, G.W. in collaboration with CRITCHLEY, M. and J. A. M. FREDERICKS: *Disorders of Speech, Perception and Symbolic Behaviour*, North-Holland, Amsterdam, 1969.
23. WHITAKER, H. A.: *Neurolinguistics* in Dingwall, W. O., ed., *A Survey of Linguistic Science*, Linguistics Program, University of Maryland, College Park, 1971.

Duška Vucelić

NOVI PRISTUP UČENJU STRANOG JEZIKA U RANOJ DOBI

Najnovija istraživanja na području psiholingvistike usmjerena su na sam proces učenja, na to kako dijete uči strani jezik, a sve manje na metodu pouke. Pa što nam donose ta najnovija istraživanja? Prije svega novi pristup učenju stranog jezika u ranoj dobi, koji je u osnovi sasvim drukčiji od dosadašnjeg pristupa. Teorija koja je dosad objašnjavala proces učenja u ranoj dobi i na čijim je principima koncipirana većina naših udžbenika za djecu, jest teorija formiranja navika (habit formation), prema kojoj dijete uči jezik imitacijom, sistemom stimulus respons, ispravljanjem grešaka na licu mjesta. Nova teorija, koja se pokušava dokazati velikim brojem istraživanja, objašnjava proces učenja stranog jezika kao kreativan proces koji je vrlo sličan procesu učenja materinog jezika. Učenje stranog jezika je aktivan proces, u kojem dijete ne imitira samo govor odraslih kojem je izloženo, nego stvara svoja vlastita jezična pravila, mnogo jedostavnija od onih kojima je izloženo; dakle ono što uči nisu samo riječi i fraze koje čuje. Glavnu ulogu u tom procesu imaju specifični kognitivni mehanizmi, pomoću kojih dijete otkriva i organizira pravila u jeziku. Da je to aktivan i stvaralački proces, to potvrđuje dječji govor, iskazi koji nisu imitacija govora odraslih; djeca kreiraju rečenice koje nisu ni od koga mogla čuti i koje su odraz aktivnog organiziranja govora koji čuju. To je

poznato iz usvajanja materinjeg i stranog jezika. Velik broj istraživanja na području usvajanja materinjeg jezika, posebno rad Rogera Browna i njegovih suradnika, dali su poticaj onima koji su se bavili istraživanjem usvajanja drugog jezika. Postavilo se odmah pitatnje: je li učenje stranog jezika u ranoj dobi također karakterizirano postupnom konstrukcijom vlastitih jezičnih pravila i da li se taj proces, i u čemu, razlikuje, od procesa usvajanja materinjeg jezika? Zna se da su djeca koja uče strani jezik obično starija i zrelija u svom kognitivnom razvoju, da imaju iza sebe iskustvo usvajanja materinjeg jezika, bolju memoriju. Strategije učenja se kod njih, premda su slične onima pri učenju materinjeg jezika, razlikuju i imaju svoj specifičan karakter.

Koje su to strategije i koje su glavne karakteristike procesa usvajanja jezika — to je zapravo predmet svih istraživanja. Sam kreativan proces, ono što se događa u glavi djeteta, nije moguće promatrati, ali se glavne osobine tog procesa mogu vidjeti iz analize govora djeteta. Dva su velika područja kojima su zasad okrenuta istraživanja: a/ analiza grešaka i b/ proučavanje redosljeda usvajanja gramatičkih struktura.

Prvu značajniju analizu grešaka kod djece koja su učila engleski kao drugi jezik, a čiji je materinji jezik bio španjolski, napravile su Heidi C. Dulay i Marina K. Burt (1973). Pomoću testa zvanog Bilingual Syntax Measure dobile su veliki korpus grešaka (preko 500) i svrstale ih u dva područja: greške interferencije, tj. one koje su nastale zbog utjecaja materinjeg jezika, i tzv. razvojne greške, tj. one koje se mogu naći i kod djece koja uče engleski kao materinji jezik. Njihov zaključak je bio da je većina grešaka razvojnog karaktera, te da se djeca u procesu učenja drugog jezika ne oslanjaju na sintaksu materinjeg jezika. Njima su dostupne iste strategije učenja kojima se služe djeca kad uče engleski kao materinji jezik, a greške koje prave sastavni su dio procesa učenja.

Druga vrsta istraživanja, koja su također provele H. Dulay i M. K. Burt (1974), a koja je kasnije poduzeo još cijeli niz istraživača, jest proučavanje redosljeda usvajanja gramatičkih struktura. Tu je putokaz opet bio rad Rogera Browna, koji je opisao proces usvajanja 14 morfema, tzv. funktora*, i pronašao da postoji isti redosljed usvajanja za svu djecu koja uče engleski kao materinji jezik. H. Dulay i M. K. Burt su uzele 8 od 14 Brownovih funktora i pronašle da je slijed usvajanja isti kod tri različite grupe djece (u dobi od 5 do 8 godina) čiji je materinji jezik bio španjolski. U slijedećoj fazi svoga istraživanja one uspoređuju taj slijed usvajanja kod dvije grupe djece različitog materinjeg jezika. Djeca su ovaj put bila Kinezi i Španjolci. Uzimaju 11 funktora ovaj put, i premda su gramatike tih jezika sasvim različite, pokazuju da je slijed usvajanja tih 11 funktora za obadvije grupe praktički isti. Zaključuju da je redosljed usvajanja gramatičkih struktura uvjetovan strategijama učenja, u smislu da dijete mora biti kognitivno »spretno« da usvoji neke strukture. Ann Fathman (1975) prikuplja materijal za svoju studiju drugim testom, zvanim SLOPE, uzima još veći broj struktura (20), testira djecu u dobi od 6 do 14 godina i potvrđuje rezultate do kojih su došle Dulay i Burt. Nalazi ne samo isti redosljed usvajanja nego da dob, materinji jezik i vrsta pouke ne utječu bitno na taj redosljed. Diane Laresen-Freeman i Perkins (1975) daju izvještaj o tome koliko formalna pouka utječe na redosljed usvajanja (većina istraži-

* Funktori su tzv. male funkcijske riječi koje nose sintaksu u rečenici, ali ne nose značenje. U engleskom su to npr. članovi, nastavci za plural, prošlo vrijeme, ing-forma, kopula.

vanja izvršena je s djecom koja su imala djelomičnu ili potpunu pouku u školi na engleskom jeziku, dakle usvajala jezik u prirodnoj sredini) i zaključuju da formalna pouka ne utječe bitno na slijed usvajanja morfema.

Postoje i brojne longitudinalne studije, u kojima se daju opisi usvajanja engleskog u prirodnoj sredini, Ravem (1974) za dvoje norveške djece, Milton (1974) za japansko dijete, Huang (1970) za kinesko dijete. Sve te studije naglašavaju da su greške koje djeca prave dok uče engleski kao drugi jezik slične onima koje prave djeca kad im je engleski materinji jezik te da je proces usvajanja drugog jezika vrlo sličan procesu usvajanja materinjeg jezika onako kako su ga opisali Brown, Cazden i Slobin, proučavajući usvajanje engleskog kao materinjeg jezika.

Sva ta istraživanja zasad se odnose na usvajanje sintakse. Proučavanje redosljeda usvajanja gramatičkih struktura pokazuje da djeca, čini se, slijede jedan svoj unutarnji, prirodni program, koji pokazuje kad su kognitivno spremna da nešto prihvate. Dakle, kognitivni mehanizmi koje dijete posjeduje imaju glavnu ulogu i u procesu učenja stranih jezika. Ti mehanizmi imaju određene karakteristike, jer dijete se služi samo ograničenim brojem hipoteza kad uči drugi jezik. Postoje, čini se, univerzalne strategije učenja drugog jezika, koje su tek donekle opisane. U čemu se većina istraživača slaže? Da se dijete kad uči strani jezik ne oslanja na sintaksu svog materinjeg jezika, nego postepeno stvara novi sistem jezika koji uči. Najvažnija je pretpostavka da je učenik aktivan u tom procesu, a ne pasivan primalac znanja. Neke od strategija koje se već sada mogu opisati — reduciranje govora na jednostavniji sistem i minimum upotrebe funkcijskih riječi — imaju svoju telegrafsku fazu, kao i djeca u materinjem jeziku protezanje generalizacije na izuzetke (overgeneralization), pravljenje grubih analogija.

Budući da ta nova teorija tek izranja (većina istraživanja je objavljena u posljednjih pet godina) i budući da su u toku još mnoga istraživanja, koja će sigurno još pridonijeti potpunijoj slici procesa učenja stranog jezika, implikacije za nastavu se izriču suzdržano i oprezno i još nema razrađenih metoda koje bi održavale te nove spoznaje. Zbog toga je razumljivo: ako se želi iskoristiti te nove spoznaje i primijeniti u praksi (a što u ovom slučaju znači i odbaciti dosadašnju teoriju i njezine vrlo dobro razrađene metode) potreban je eksperiment, potrebni su drukčije koncipirani radni materijali, potrebno je longitudinalno praćenje samog nastavnog procesa i, naravno, potrebna je grupa nastavnika voljna da mijenja svoje stavove i da prihvati napore i rizik eksperimenata. (Eksperiment je započet u školskoj godini 1975/76. u Institutu za strane jezike u Zagrebu u suradnji s katedrom za engleski jezik Filozofskog fakulteta. Prve godine bilo je uključeno 8 tečajeva, djeca su bila u dobi od 6 do 10 godina, pretežno u dobi od 7 i 8 godina. Po istim materijalima radila je i grupa profesora u Ljubljani, pri Pionirskom domu.)

Naša iskustva i spoznaje o tome kako djeca uče strani jezik u ranoj dobi već su dulje vrijeme bila u raskoraku s materijalima i metodom po kojoj smo radili. Radeći godinama po materijalima AVGS, poučavajući djecu da perfektno imitiraju tzv. prirodne, situacijske dijaloge, mi smo postizavali dobar odgovor naših učenika, ali se istodobno događalo i to da su oni godinama bili potpuno ovisni o tim stimulus-responz-situacijama, bez mogućnosti da kažu nešto slobodnije i da samostalno kreiraju rečenice. Može li se naša nastava oslanjati samo na imitiranje i memoriranje, je li dovoljno poučavati dijete da samo automatski reagira na određeni stimulus, ili bi naša pouka morala voditi do

kreativne upotrebe jezika u novim situacijama? Da li se fonetski sustav stranog jezika najbolje svladava uz memoriranje dijaloga koji daju lažnu iluziju da djeca imitiraju govor, pa će jednoga dana i sama tako progovoriti? Ne bi li neki jednostavniji ali drukčiji počeci upoznavanja sa sintaksom jezika dali drukčije rezultate, i kakvi bi trebali biti ti počeci? Usvajanje fonetskog sustava jezika jedan je od ciljeva ranog učenja jezika, pa tu naši ciljevi i dalje ostaju isti. Jedino što smo se odlučili za vježbanje rima i pjesmica, jer tada djeca uče napamet ono što se inače uči napamet i u materinjem jeziku. Što se tiče sintakse, tu su nam rezultati istraživanja na području usvajanja materinjeg i stranog jezika prilično mnogo pomogli. Zna se da postoji određeni redoslijed usvajanja gramatičkih struktura koji je zajednički, čini se, za svu djecu koja uče engleski kao strani jezik, i već se sasvim dobro zna koje su to prve strukture koje dijete može da usvoji u engleskom jeziku. Taj slijed usvajanja je, čini se, odraz unutrašnjeg programa djeteta: dijete prima ili usvaja ono za što je kognitivno spremno. Taj redoslijed nije, izgleda, ono što je prema lingvistima osnovno u jeziku, niti ono što je prema autorima udžbenika na početku tečaja, nego ono što dijete može da primi i da s time nešto učini. Primjenom tog redoslijeda mi smo pokušali olakšati usvajanje sintakse.

Novi pristup učenju stranog jezika u toj dobi tražio je i drukčije ponašanje nastavnika u razredu, drukčiju pouku. Mi smo pokušali da našu nastavu usmjerimo tako da ona osigura, tj. da stvori uvjete za učenje, da ga ne ometa. Ako prihvatimo tezu da je učenje stranog jezika aktivan proces, da djeca ne uče samo imitiranjem, nego da uočavaju pravilnosti u tom sustavu, da stvaraju svoje hipoteze, onda bi nastavnik morao usmjeriti svoje postupke tako da prezentacija materijala potiče na uočavanje pravilnosti u jeziku. Uloga je nastavnika da potakne kreativan proces, da osigura takve situacije u razredu da dijete može da pravi hipoteze i da mu onda poslije dađe priliku da te hipoteze isproba. Mi smo nastojali osigurati dio sata koji je bio neke vrste prirodna komunikacijska situacija, koja je omogućavala djeci da isprobavaju svoje hipoteze i gdje je kreativna mogućnost djece dolazila do izražaja. Kakva je mogla biti ta prirodna komunikacijska situacija? Svakako ne ona gdje se dijete muči izgovorom novog jezika, memorira fraze i riječi, postavlja pitanja na koja unaprijed zna odgovor, ukratko, ne takva situacija gdje je naglašena vježba forme. To je bila situacija gdje je bitna poruka i sadržaj, informacija o nečemu. Tražili smo od djeteta da postavlja pitanja onda kad je bilo zainteresirano za odgovor (uz igre pogađanja i skrivanja), da opiše ono što vidi na slici ili filmu, da priča priču uz slikovnicu. U takvoj situaciji pažnja je bila usmjerena samo na sadržaj, na ispravnost informacije, a ne na formu, i pokušavali smo da tada ne ispravljamo greške.

Ako se već nešto zna o strategijama učenja u toj dobi, ako se zna da djeca traže riječi koje nose značenje, a izostavljaju funktore kad počinju govoriti, onda bi u tim prvim komunikacijskim situacijama, kao i u drugim materijalima za djecu-početnike trebalo biti što više tzv. punih riječi (content words), tj. imenica, glagola, pridjeva i da je to sve popraćeno svim vrstama vizualija. (Taj zahtjev mogao bi izgledati suvišan kad ne bismo znali da je uobičajeno da i u udžbenicima za djecu gramatička progresija počinje s ličnim i posvojnim zamjenicama, kratkim odgovorima.)

O greškama. Naša su djeca lanjske godine pravila greške, greške u sintaksi. Zapravo, one su nam otkrivale koliko je jednim drukčijim nastavnikovim ponašanjem u razredu i drukčijim postupcima moguć, i da li se uopće pojavljuje

kreativan proces učenja i u našim vrlo formalnim uvjetima (dva sata nastave tjedno). U našim dosadašnjim stimulus respons-situacijama greške se nisu pojavljivale, djeca su griješla u izgovoru i govorilo se o fonetskoj korekciji. Greške smo pokušali svrstati u nekoliko područja. One koje su nastajale uslijed krivog nastavnikova postupka (i koje je bilo prilično lako prepoznati) i one koje su nastajale krivom upotrebom vizualija koje su navodile na krive zaključke. Ipak najviše, i za nas najzanimljivijih bilo je onih grešaka koje su odražavale kreativnu upotrebu jezika. To su bile one vlastite tvorevine koje dijete nije moglo ni od koga čuti, a koje su bile potvrda da dijete stvara svoja vlastita pravila, pojednostavljuje sintaksu, generalizira, ispravljujući izuzetke u jeziku. (Nekoliko primjera: two gentlemen, childrens, I can see some grasses. Girl running. Boy fishing. I can see a Big Ben. Give me the my pencil. Dog bow wow gentleman.) Pit Corder kaže na jednom mjestu da nastavnike zanima samo kako postupati s greškama, a ne što ih uzrokuje i kako nastaju. Nastavnik je naučen da odmah reagira, da ispravlja greške i kao da mu je teže da se odluči na kasnije tretiranje greške, nekim dodatnim postupkom. Za to područje grešaka je neobično važno praćenje nastavnog procesa i bilježenje grešaka. A svakako i drukčiji stav nastavnika. Mi nismo mogli u godinu dana doći do nekih određenih stavova te analiza grešaka, kao i stav nastavnika prema njima, ostaje jedno od glavnih područja interesa.

Još nešto o dobnim razlikama koje smo mogli uočiti na području grešaka! U tečajevima smo imali djecu od 6 i 7 godina i djecu od 8 i 9 godina. Mlađa djeca, čini se, još više pojednostavnjuju sintaksu, izbjegavaju sve ono što u rečenici ne nosi značenje, izostavljaju funktore, i moglo bi se reći da kod njih taj proces više sliči na proces usvajanja materinjeg jezika. Starija djeca kao da su svjesnija da u jeziku postoji sintaksa i da treba udovoljavati njezinim zahtjevima. Ona koji put dodaju i suvišne nastavke, ili ih dodaju na krivim mjestima, jer znaju da jezik tako nešto traži (npr. They're runnings. Two littles cars. Ballses).

Za sobom imamo svega jednu školsku godinu rada, radni materijali su od lanijske godine doživjeli reviziju i ponovo se isprobavaju, radi veća grupa nastavnika s dvostruko većim brojem djece. Uz isprobavanje materijala i praćenje nastavnog procesa i drukčijeg pristupa nastavnika, u centru promatranja ostaje dijete koje počinje učiti strani jezik, tehniku rada koja bi trebala da olakša to učenje, definiranje realističnih ciljeva. Kao što se od djece koja usvajaju materinji jezik ne traži da govore jezik odraslih, niti sasvim korektan jezik, jer se zna da to ona ionako nisu u stanju, tako to ne bi trebalo očekivati niti od djece koja uče strani jezik. I djeci koja uče strani jezik trebalo bi biti dopušteno da griješe, da napreduju u jeziku, praveći seriju sve složenijih hipoteza. Ako se zna da se ni govor odraslih ljudi ne sastoji od punih i korektno formiranih rečenica, onda je zahtjev da se od učenika stranog jezika, a posebno ovoga u ranim godinama, traže samo ispravno sastavljene kompletne rečenice prilično nerealističan, a može imati i loših posljedica.

LITERATURA

- Brown, R. 1973. A first language. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
Burt M. K., Dulay, H. C. i Hernandez, E. 1973. Bilingual syntax measure. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Cook, V. 1969. The analogy between first and second language learning. *IRAL* 7, 3.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learner's errors. *IRAL* 5, 4.
- Corder, S. P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL* 9, 2.
- De Villiers, J. i P. de Villiers. 1973. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 2.
- Dulay, H. C. i M. K. Burt. 1972. Goofing: An Indicator of Children's Second language learning strategies. *Language Learning* 22. 235—252.
- Dulay, H. C. i M. K. Burt. 1973. Should we teach Children Syntax? *Language Learning* 23. 245—258.
- Dulay, H. C. i M. K. Burt. 1974a Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8, 2.
- Dulay, H. C. i M. K. Burt. 1974b. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*. 24. 37—53.
- Dulay, H. C. i M. K. Burt. 1975. Creative Construction in Second Language Learning and Teaching. *New Directions in Second Language Learning*, edited by M. K. Burt and H. C. Dulay. *TESOL* 1975.
- Ervin-Tripp, S. 1974. Is Second Language Learning Like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111—127.
- Fathman A. 1975. The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning*, 25, 2. 245—253.
- Kennedy, Graeme. 1973. Conditions for language learning. In *Focus on the Learner*, edited by J. W. Oller, Jr. i J. C. Richards.
- Jakobovits, L. 1971. *Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Newbury House Language Series.
- Milton, J. 1974. The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly* 8.
- Natalicio, D. C. and L. F. S. Natalicio. 1971. A Comparative Study of English pluralization by native and non-native English speakers. *Child Development* 42. 1302—1306.
- Perkins K. and D. Larsen Freeman. 1975. The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition. *Language Learning*, 25, 2.
- Ravem, R. 1968. Language acquisition in second language environment. *IRAL* 6.
- Ravem, R. 1974. The development of WH-questions in first and second language learners. In J. Richards (ed) *Error Analysis: Perspective on Second Language Learning*. London: Longman.
- Taylor, Barry P. 1974. Toward a Theory of Language Acquisition. *Language Learning* 24, 1.