

Pa, što je, onda, stvarni predmet nastave stranog jezika? To je, sudeći po svemu dosad navedenom, sposobljavanje za komuniciranje na stranom jeziku, što razumijeva razvijanje značenjskog potencijala učenika na tom jeziku, odnosno sposobnosti razumijevanja i proizvodnje tekstova¹² u dijalogu koji umije počinjati, voditi i završavati u skladu s pravilima interpersonalnih odnosa karakterističnih za situaciju u kojoj se komunicira. Kraće rečeno — predmet nastave je govorna komunikacija na stranom jeziku, što je mnogo šire od jezika kao predmeta lingvistike.

LITERATURA

- Bahtin, Mihail, *Marksizam i filozofija jezika*, Nolit, Beograd, 1980.
Bernstein, Basil, *Jezik i društvene klase*, BIGZ, 1979.
Bober, Juraj, *Stroj, čovjek i društvo*; Naprijed, Zagreb, 1970.
Catford, J. C., *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford Univ. Press, 1978.
Culler, Jonathan, *Saussure*, Fontana/Collins, Glasgow, 1979.
Dimitrijević, Naum, *Zablude u nastavi stranih jezika*, IKGRO »Svjetlost«, OOUR
Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1979.
Eco, Umberto, *Kultura, informacija, komunikacija*, Nolit, Beograd, 1973.
Halliday, *System and Function in Language* (eds. Kress), Oxford Univ. Press, London, 1976.
Hymes, Dell, *Etnografija komunikacije*, BIGZ, 1980.
Leech, Geoffrey, *Semantics*, Penguin Books, 1978.
Saussure, Ferdinand de, *Opšta lingvistika*, Nolit, Beograd, 1969.

Elvira Petrović

PRIMARNI I NEPRIMARNI JEZIK, USVAJANJE I UČENJE JEZIKA

Način na koji se kod djeteta razvija sposobnost govora odavno je predmet zanimanja i istraživanja. Međutim, pedesetih i šezdesetih godina ovog stoljeća, pod utjecajem transformativno-generativnog pristupa gramatici, zanimanje za razvoj govora naglo se povećalo. Javlja se sve više istraživanja na tom području, timskih i pojedinačnih — s lingvističkoga, psihološkog, biološkog i neurološkoga stajališta. Novi pogledi na prirodu jezika usmjerili su i istraživanja razvoja govora u novom pravcu.

Početkom šezdesetih godina osobita se pažnja posvećivala praćenju razvoja sintakse u dječjem govoru. Jezični razvoj djeteta prati se odvojeno od njegova kognitivnog razvoja. Uočavanje pravilnih etapa u razvoju govora kod djece i njihova sposobnost da stvaraju nove, originalne izričaje dovodi do pretpostavke da u dječjoj psihi postoji urođeni mehanizam koji upravlja procesom usvajanja jezika (*LAD — language acquisition device*). Djeca dolaze na svijet s

¹² Halliday, 1976, str. 8.



urođenom sposobnošću za usvajanje jezika, koja se manifestira u jezičnim univerzalijama (McNeill, 1966). Kako je uspoređivanjem različitih jezika ustavljeno da su pojmovi poput subjekta, predikata, direktnog objekta — koji izražavaju osnovne gramatičke odnose — univerzalni, stvorena je prepostavka da su ti pojmovi bitan dio urođenog znanja o jeziku. Mnogi su istraživači pokušali primijeniti transformativno-generativnu gramatiku pri opisu izričaja djece na različitim razvojnim stupnjevima (Berko, 1958; Brown i Bellugi, 1964; McNeill, 1966. i dr.).

Prevelika pažnja posvećena sintaksi dovela je do zanemarivanja ostalih faktora značajnih za razvoj govora. Zbog toga krajem šezdesetih godina i početkom sedamdesetih godina dolazi do zaokreta u pristupu proučavanju jezičnog razvoja kod djece. Istraživači (Bloom, 1975; Bowerman, 1973) upozoravaju na veze između jezičnog razvoja i kognitivnog razvoja djeteta. Pri praćenju razvoja govora kod djece nužno je brinuti o jezičnom i izvanjezičnom kontekstu u kojemu se jezični izričaji javljaju. Ono što dijete prvo percipira jesu međusobni odnosi osoba i predmeta iz njegove okoline. Apstraktну gramatičku formu kojom se ti odnosi izražavaju dijete uočuje tek kasnije.

Mnogi psiholozi i neuropsiholozi pokušavali su i pokušavaju otkriti ulogu moždanog sistema u govornoj percepciji i govornoj produkciji. U proučavanju djelatnosti mozga u govornom procesu, pažnja istraživača je usredotočena na cerebralni kortex — tanak površinski sloj mozga, karakteristične sive boje (siva materija), sastavljen od moždanih stanica i vlakana što ih međusobno povezuju. Već krajem prošlog stoljeća potvrđeno je da su dva područja cerebralnog korteksa izravno uključena u govorni proces: Brokova oblast (Paul Broca, 1861) i Vernikeova oblast (Wernicke, 1884). Pretpostavlja se da je Brokova oblast odgovorna za produkciju govora, a Vernikeova oblast za receptivni vid jezičnog procesa. Ti su podaci dobiveni proučavanjem pacijenata s povredama mozga i govornim nedostacima vezanim za te povrede. Brokova zapažanja o tome da su pojave afazije vezane za povrede lijeve moždane hemisfere, nagovijestila su da bi jezične funkcije mogле biti lokalizirane u određenim područjima mozga. Proučavanje simptoma pacijenata nagovješće da su različiti jezični nedostaci uzrokovani povredama različitih moždanih mehanizama. Bilo je pacijenata kod kojih je govorna produkcija bila znatno oštećena a da pri tome receptivne funkcije i sposobnost pismenog izražavanja nisu bili poremećeni.

Povrede mozga koje uzrokuju afazije nisu izlječive. Uništena moždana opna ne može se regenerirati. Iz toga bi se moglo zaključiti da se ni govorni nedostaci izazvani afazijama ne mogu ukloniti ili popraviti. Utvrđeno je, međutim, da izgledi za oporavljavanje ovise o dobi pacijenta. Ako se dijete povrati do četvrte godine starosti, postoje mogućnosti da se govorni nedostaci potpuno izgube, tj. da se jezični razvoj djeteta nastavi ondje gdje je bio pri vremenu prekinut afazijom (Lenneberg, 1967).

U razdoblju od četvrte godine života sve do puberteta još postoji mogućnost obnavljanja jezičnih funkcija, dok je nakon puberteta obnavljanje poremećenih jezičnih funkcija gotovo isključeno. Objašnjenje ove pojave jest u lateralizaciji jezičnih funkcija. Pretpostavlja se da do četvrte godine života obje moždane hemisfere funkcioniраju odvojeno i da su podjednako uključene u proces usvajanja jezika. Oko četvrte godine života lijeva hemisfera postaje dominantna u vezi s jezičnim funkcijama na račun desne, koja se u tom pogledu prestaje dalje razvijati jer preuzima druge funkcije. Ako se mozak po-

vrijedi u dobi do četvrte godine, desna hemisfera preuzima funkcije govora umjesto lijeve i dalje ih normalno razvija. Ako se lijeva hemisfera povrijedi u dobi između četvrte godine i puberteta, još postoji mogućnost da se desna hemisfera reaktivira u pogledu jezičnih funkcija. Nakon puberteta desna hemisfera sasvim gubi sposobnost prilagodivanja potrebama jezika i zbog toga povreda lijeve moždane hemisfere nakon puberteta ostavlja trajna oštećenja govornih funkcija.

Erich H. Lenneberg je 1967. godine formulirao hipotezu o postojanju kritičkog razdoblja za usvajanje jezika. Prema toj hipotezi pubertet je prekretnica na kojoj krivulja sposobnosti usvajanja jezika počinje naglo padati, tako da bi prosječnoj odrasloj osobi bilo veoma teško naučiti prvi jezik. Kraj kritičnog razdoblja Lenneberg je prikazao kao gubljenje moći prilagodivanja i sposobnosti reorganizacije u mozgu, osobito u pogledu topografskih širenja neurofizioloških procesa.

Hipotezu o kritičnom razdoblju za usvajanje prvog jezika Lenneberg je pokušao proširiti i na učenje drugog jezika. Usvajanje drugog jezika prije puberteta bit će slično usvajanju prvog jezika, dok će učenje drugog jezika poslije puberteta biti drukčije. Prema Lennebergovu mišljenju drugi jezik se prije puberteta može usvojiti bez formalne nastave, dok je za učenje drugog jezika nakon puberteta potrebno formalno podučavanje. Strani se akcent teško svaldaju nakon puberteta a potpuna kompetencija u sintaksi i semantici, koja bi bila ravna izvornom govoru, može se u drugom jeziku postići samo prije puberteta.

Stephen Krashen (1973, 1975) zastupa mišljenje da lateralizacija ne može biti uzrok kritičnom razdoblju za usvajanje jezika jer je funkcionalna specijalizacija u jednoj hemisferi otkrivena već kod vrlo malene djece, čak i kod novorođenčadi. Preispitavši Lennebergove i neke druge podatke, došao je do zaključka da je transfer jezičnih funkcija s jedne hemisfere na drugu vrlo rijedak i gotovo nemoguć već oko pete godine a ne tek u pubertetu. To bi značilo da se ili pubertet ne može uzeti za završnu granicu kritičnog razdoblja ili da se lateralizacija mora odbaciti kao uzrok za završetak kritičnog razdoblja za usvajanje jezika.

Potrebno je, međutim, naglasiti da lateralizacija nije jedinstven fenomen (Lamendella, 1977). Opravданo je vjerovati da se za različite razine govora i jezičnog procesa lateralizacija zbiva u različito vrijeme i na različit način. Ako lateralizacija i nije uključena u kritično razdoblje kao njezin glavni uzročnik, ona još može biti jedan od faktora. Moguće je, također, da svaka razina govora i jezičnog sistema ima različito kritično razdoblje i da je lateralizacija uzrok za neke od njih, dok za druge nije. Bez obzira na uzrok njegova postojanja, bitno je da kritično razdoblje za usvajanje prvog jezika postoji.

Lamendella ne prihvata primjenu kritičnog razdoblja na usvajanje drugog jezika. Objašnjava to činjenicom da se svi neuropatološki slučajevi odnose samo na usvajanje prvog jezika, u većini slučajeva na gubljenje već usvojenih jezičnih funkcija. Budući da u jezičnim sistemima zdravih odraslih osoba ne dolazi ni do kakvih strukturalnih atrofija neuroloških sistema i pošto odrasle osobe ponekad mogu dostići visoku razinu kompetencije u drugom jeziku, Lamendella smatra da nije opravданo govoriti o kritičnom razdoblju za usvajanje drugog jezika. On predlaže termin *osjetljivo razdoblje (sensitive period)*. To se razdoblje završava otrprilike u pubertetu, ali su moguće individualne razlike. Uglavnom, drugi jezik u prirodnoj sredini usvaja se s većom lakoćom

i postiže se kompetencija bliža izvornom govorniku prije trinaeste godine nego u kasnijoj dobi.

Lamendella također smatra da termin »prvi jezik« nije dovoljno precizan, jer dječa bilingvisti usvajaju dva jezika istovremeno. Zato predlaže da se proces usvajanja jezika od druge do pete godine nazove usvajanje *primarnog jezika*.

Osim usvajanja primarnog jezika, Lamendella razlikuje usvajanje neprimarnog jezika. To je usvajanje nematerinskog jezika kod starijeg djeteta ili odrasle osobe, nakon razdoblja usvajanja primarnog jezika, kad su relevantni neuralni sistemi već postali djelotvorni i služe komunikaciji u materinskom jeziku.

Postoje dva tipa usvajanja neprimarnog jezika:

1. Učenje stranog jezika uz formalnu nastavu u zemlji gdje taj jezik nije osnovno sredstvo komunikacije;
2. Usvajanje drugog jezika u prirodnoj sredini, među izvornim govornicima tog jezika.

Razloge zašto znanje stranog jezika ne odgovara potrebama stvarnih životnih situacija Lamendella nalazi u ovome:

1. Kod učenja stranog jezika znanje tog jezika nije u sastavu komunikacijske hijerarhije neurofunkcionalnih sistema, koji čine osnovu primarnojezične kompetencije. Umjesto toga podsistemi učenja stranog jezika operiraju unutar kognitivne hijerarhije. Da je to tako, potvrđuje:

- a) nesposobnost učenika da automatski primjenjuje znanje na prirođan način za vrijeme komunikacijske interakcije;
- b) nepovezanost stranojezičnih informacijskih struktura s limbusnom razinom neverbalnih komunikacijskih funkcija;
- c) potreba za stalnom svjesnom kontrolom u performanci;
- d) oslanjanje na mehaničko učenje na »intelektualiziran« način.

Učenje stranog jezika je u osnovi intelektualan proces koji uključuje indukciju stranojezičnih pravila kognitivnim sistemima za rješavanje problema, kao i svjesno testiranje hipoteza. Učenje stranog jezika odražava aktivnost razine kognitivne organizacije koja postaje prominentna nakon puberteta, a koju je Piaget (1969) nazao »formalne operacije«.

2. Drugi razlog zašto se u stranom jeziku ne postiže komunikativna kompetencija jest taj što se učenik oslanja na materinski jezik pri razumijevanju i formuliranju poruke. Učenje stranog jezika je vrsta usvajanja neprimarnog jezika koja se temelji na kognitivnoj hijerarhiji i oslanja se na prijevodne postupke.

Usvajanje drugog jezika bitno se razlikuje od učenja stranog jezika kako u pogledu neurofunkcionalnih organizacija, tako i po prirodi komunikacijskog ponašanja i sredini u kojoj se zbiva. Usvajanje drugog jezika rezultat je izloženosti jeziku u prirodnoj situaciji, gdje je učenik prisiljen da se tim jezikom služi u svakodnevnoj komunikaciji. Učenik, zapravo, ne uči drugi jezik, već uči komunicirati na drugom jeziku.

Kod drugog jezika podsistemi prate tok informacija u komunikacijskoj hijerarhiji i postaju druga baza za razumijevanje govora i govornu produkciju, bez potrebe posredovanja prijevodnih postupaka. Razumijevanje i produkcija drugog jezika vrši se uglavnom bez pozivanja na primarnojezične podsisteme.

U procesu usvajanja primarnog jezika, osim značajne uloge kognitivnog razvoja djeteta, neobično je važna i intenzivna izloženost jeziku. Svako dijete stvara svoja vlastita pravila o jeziku, zahvaljujući induktivnom procesu učenja a na osnovi stalne izloženosti jeziku. Bez dovoljne količine jezičnog materijala za preradu »uređaji za procesiranje jezika« ne bi se mogli aktivirati potpuno. Pri usvajanju prvog i drugog jezika, dijete je izloženo neograničenom jezičnom inputu u sintaktičkom i semantičkom pogledu. Što se dešava s onim dijelom jezičnog inputa koji je vrlo frekventan a još je iznad razine djetetova kognitivnog i jezičnog razvoja? Brown smatra da će se bilo koji jezični oblik koji odrasli iz djetetove okoline često upotrebljavaju, pojaviti u djetetovoj performanci, iako njegova struktura za dijete još nije dostupna. Dijete će uočiti i situacije u kojima se taj jezični konstrukt upotrebljava i on će ostati neko vrijeme u dječjem govoru kao neasimilirani fragment.

Usvajanje takvih neprerađenih jezičnih cjelina, čini se, odvojeno je od kreativnog procesa usvajanja jezika. Proučavanje pacijenata s neurološkim nepravilnostima u govoru upućuje na različitu lokalizaciju kreativnih jezičnih funkcija i funkcija za memoriranje neprerađenih jezičnih cjelina. Dok su kreativne jezične funkcije lokalizirane samo u lijevoj moždanoj hemisferi, automatiziran, nekreativan govor lokaliziran je kako u lijevoj, tako i u desnoj moždanoj hemisferi.

Praćenjem i primarnog i neprimarnog jezičnog razvoja, lako se uočuju dvije različite strategije učenja koje učenici naizmjence primjenjuju:

- a) kreativno generiranje jezika na osnovi vlastitih hipoteza o funkcionalnosti jezičnog sistema,
- b) memoriranje višečlanih izričaja na osnovi njihove frekventnosti u jezičnom inputu, izričaja koje učenik još ne može jezično analizirati.

Postoje individualne razlike u tome koja će od ovih dviju strategija biti dominantnija.

Moglo bi se pretpostaviti da se u neprimarnom jeziku učenici više oslanjaju na memoriranje nesegmentiranih jezičnih uzoraka nego u primarnom jeziku. E. Hatch (1972) tu pojavu pripisuje većoj sposobnosti učenika neprimarnog jezika da pamte dulje izričaje. Osoba koja usvaja ili uči drugi ili strani jezik na osnovi poznavanja prvog jezika, posjeduje veću sposobnost kreativnoga generiranja jezika, ali istovremeno ona je sposobnija da pohrani, ponovi i upamti veće jezične cjeline imitacijom, te da ih primijeni u prikladnoj situaciji.

Lily Wong Filmore (1976) paralelno je proučavala petero djece koja su usvajala engleski kao drugi jezik u dječjem vrtiću. Ona je ustanovala da se odnos memoriranih rutinskih izričaja prema ukupnom broju izričaja kretao od 52 do 100% u početnoj fazi usvajanja jezika, a do 37% u najnaprednijoj fazi. Veće cjeline su se postepeno cijepale u manje, iz kojih su se s vremenom izdvajali slobodni oblici što su se upotrebljavali u različitim kombinacijama. Tako se stvorila osnova za razvoj sintakse, dok se morfologija pojavila kasnije. U razvoju produktivnoga govora sva su djeca slijedila strategiju: prvo baratati s glavnim konstituentima a detalje ostaviti za kasnije.

Javljanje mnogobrojnih rutinskih, neprerađenih izričaja Filmore objašnjava željom djece da uspostave i održe društveni odnos s članovima svoje grupe. »Potrebno je usvojiti nešto jezika kako bi se pokazalo da se govori tim jezikom,

da bi prijatelji nastavili s njima komunicirati. Kod ove djece upotreba formularičnog jezika značila je mogućnost igranja s engleskom djeecom i sudjelovanje u aktivnostima koje su pružale kontekst za nova jezična iskustva. Komunikativne potrebe djece nadmašile su njihovu jezičnu kompetenciju, tako da su bila prisiljena da učine najviše što mogu.«

Upotrebljavanje cjelovitih jezičnih izričaja u odgovarajućoj situaciji bez poznavanja njihovih segmenata, što neki lingvisti nazivaju »gestalt stilom« (A. Peters, 1977) za razliku od analitičkog stila, karakterističan je za situaciju kad su prisutni zahtjevi komunikacije, a jezični input je za učenika još suviše kompleksan. Djeca mnogo više pribjegavaju tom stilu od odraslih učenika.

Kada se strani jezik uči u formalnoj, razrednoj situaciji, zahtjevi stvarne komunikacije nisu prisutni, oni se jedino mogu simulirati. Međutim, pojedine metode i pristupi u nastavi stranih jezika, kao što su AVGS i ostale audiolingvalne metode, potiču primjenu gestalt stila. Učenici memoriraju veće jezične cjeline imitiranjem govornog izvora, vježbaju dijelove tih cjelina u obliku rečeničnih uzoraka, supstituiranjem leksičkih elemenata unutar kompleksnih struktura. Kako su za razliku od usvajanja jezika u prirodnjoj sredini učenici stranog jezika izloženi vrlo ograničenom inputu, takve metode teško mogu inicirati kreativne procese učenja jezika.

Razvoj prvoga i drugoga jezika odvija se pod pritiskom selektivnih poticaja. Oblike koje sugovornici prihvataju, učenici zadržavaju; oblike koji ne uspjevaju u komunikaciji, učenici odbacuju.

Učenje je stranog jezika, za razliku od usvajanja prvog i drugog jezika, jedna vrsta intelektualne igre koju potiču uspjesi u rješavanju pojedinačnih zadataka, kao što su pamćenje novih riječi i izraza za već poznate koncepte, otkrivanje drukčijih mogućnosti sintaktičkog oblikovanja misli od onih u materniskom jeziku.

LITERATURA

- Berko, J., »The Child's Learning of English Morphology«, *Word*, 14, 1958, str. 150—177.
- Bloom, L., »Language Development«, *Review of Child Development Research*, Vol. 4, University of Chicago Press, Chicago, 1975.
- Bowerman, M., »Early Syntactic Development: a Cross Linguistic Study with Special Reference to Finish«, Cambridge University Press, *Cambridge Studies in Linguistics*, No 11, 1973.
- Brown, R., Bellugi, U., »Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax«, *New Directions in the Study of Language*, Cambridge Mass: M. I. T. Press, 1964.
- Filmore, L., *Cognitive and Social Strategies in Language Acquisition*. Ph. D. Dissertation, Stanford University, 1976. (Prikaz: Krashen i Scarcella, 1978.)
- Hatch, E., »Some Studies in Language Learning« UCLA Workpapers in *Teaching English as a Second Language*, 6, 1972.
- Krashen, S. D., Scarcella, R., »On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance«, *Language Learning* 28, No 2, 1978.
- Lamendella, J. T., »General Principles of Neurofunctional Organization and Their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition«, *Language Learning* 27, No 1, 1977.
- Lenneberg, E. H., *Biological Fundations of Language*, Wiley, New York, 1967.
- Peters, A., »Language Learning Strategies. Does the Whole Equal the Sum of the Parts?«, *Language* 53, str. 560—573, 1977.