

Jezična varijabilnost što se ispoljava u izričajima učenika stranog jezika kada on komunicira na tom jeziku pojava je koja u posljednje vrijeme sve više privlači pažnju primijenjenih lingvisti, pa je oni danas proučavaju u okviru teorije o usvajanju stranog ili drugog jezika. Njihova tumačenja varijabilnosti proizlaze iz različitih pretpostavki o procesu usvajanja i o prirodi učenikova međujezika, tj. sustava jezičnog znanja i sposobnosti koji je učenik izgradio i na kojemu on zasniva svoj govor na stranom jeziku. Kritički osvrt na različite pristupe u literaturi na engleskom jeziku pokazuje da se varijabilnost, kao sistematična pojava, može prikladno opisati u smislu varijabilnih međujezičnih pravila koja prikazuju kontekstualnu ovisnost učenikove upotrebe usvojenih struktura. Nesistematična varijabilnost pak ključna je u razumijevanju procesa neposrednog usvajanja. Objašnjenje varijabilnosti u učenikovu govoru relevantno je i za metodologiju nastave stranog jezika.

Učenikov je govor na stranom jeziku izrazito nestabilan, kolebljiv i odraz je učenikova postepenog usvajanja i približnog znanja jezika cilja. U primijenjenoj lingvistici termin »međujezik« (*interlanguage*, Selinker, 1969) označava prijelazni status tog znanja između kodova materinskog jezika i jezika cilja, a i danas aksiomatsku postavku da je tu riječ o nutarnje dosljednom sustavu (Corder, 1971; Nemser, 1971; Selinker, 1972). Taj sustav ima dvije dimenzije (Corder, 1981). Horizontalna dimenzija međujezika jest sustav koji je učenik izgradio u specifičnoj točki vremena, a vertikalna dimenzija označava razvojne stadije kroz koje učenik prolazi tokom vremena. Danas je osnovna postavka teorije međujezika da učenik za sebe izgrađuje niz pretpostavki o pravilima jezika cilja i svjesno ili nesvjesno iskušava ih u razrednim ili prirodnim kontekstima učenja. On često upotrebljava alternativne pretpostavke za izvođenje istog značenja ili funkcije, te njegovi izričaji ispoljavaju varijabilnost na svim razinama jezičnih struktura. Zbog nestalnosti učenikova govora u različitim okolnostima, postavlja se pitanje koji su najprikladniji podaci za proučavanje međujezičnog sustava, odnosno je li varijabilnost suštinska osobina učenikova međujezika ili je to nepredskaziva pojava u njegovoj govornoj djelatnosti.

Do sada se u literaturi na engleskom jeziku može uglavnom razabrati pet različitih pristupa proučavanju međujezika, s različitim shvaćanjem međujezičnog sustava, varijabilnosti u učenikovu govoru i najprikladnijih podataka za proučavanje međujezika.

Prva paradigma, kako je postavila Adjemian (1976), a u najnovije vrijeme razrađuju Bialystok i Sharwood Smith (1985), zasniva se na teoriji Chomskog. U određenom vremenskom razdoblju učenikovo je znanje stranog jezika homogeno, a najbolji podaci o tom znanju jesu učenikovi sudovi o gramatičnosti rečenica, tj. njegova gramatička intuicija. Kognitivna varijabilnost postoji samo u vertikalnoj dimenziji jezika. Sinhronična pak ili horizon-

talna varijabilnost jest pojava koja nije odraz učenikova znanja već njegove kontrole nad tim znanjem. Javlja se u proizvodnji izričaja u različitim psiholingvističkim uvjetima zbog raznih smetnji procesiranja i prodora drugih jezičnih pravila (pravila materinskog jezika i preširoko uopćenih pravila međujezika). Međutim, stvarni podaci iz opsežnih istraživanja pokazuju, kako to navodi Tarone (1983), da baš učenikova gramatička intuicija, koja se iskustava pomoću raznih tipova formalnih testova, dopušta ulazak pravila materinskog jezika i jezika cilja i tako pokazuje mnogo veću varijabilnost nego učenikov slobodan, nekontroliran govor, koji je, naročito u ranom stadiju usvajanja, izrazito nepropustan za utjecaj bilo materinskog jezika ili jezika cilja i ima zasebne oblike slične mnogim pojednostavljenim, »pidžin« jezicima i ranom dječjem jeziku, npr. *Me no ruler: Me breaktime*, itd. (Ellis, 1982). Ta nas možda neočekivana činjenica navodi na zaključak da je učenikovo kolebanje u trenutku kada on razmišlja o gramatičnosti rečenica, a ne o obavijesti koju one sadrže, prije odraz varijabilnosti u njegovu znanju nego problema procesiranja. Adjemianova paradigma ne može prikladno objasniti međujezični sustav u formiranju, niti njegovu suštinsku heterogenost.

U drugoj paradigmi, koja se zasniva na Labovljevoj teoriji o sistematičnoj varijabilnosti svakoga prirodnog jezika, a daju je Dickerson (1975) i Tarone (1979, 1983), glavno je načelo kontinuum sposobnosti. Učenikova je sposobnost heterogena i sastoji se od niza stilova, od pažljivog do ležernog, od kojih učenik može svaki upotrijebiti zbog različitih psiholoških i društvenih razloga. Taj pristup slijedi Labovljeve postavke da ne postoji govornik jedinstvenog stila, da je moguće poredati govornikove stilove duž kontinuirane dimenzije koju definira pažnja posvećena govoru i da se u ležernom, tzv. vernakularnom stilu, u kojem se najmanje pažnje posvećuje govoru i govor je najprirodniji, javljaju najsystematičniji fonološki i gramatički obrasci. Drugi stilovi pokazuju više varijabilnosti (Labov, 1970). Tako se i u proučavanju učenikova međujezika društveni moment povezuje s razinom formalnosti u pojedinoj upotrebi jezika, a najvažniji je činilac stupanj pažnje koju učenik posvećuje jezičnim oblicima u tom trenutku. Da bi se svaki stil, koji sačinjava kontinuum međujezičnog sustava, mogao opisati, odvojeno se analiziraju različite vrste podataka, od zadataka koji potiču pažljivije stilove, npr. čitanje liste riječi i teksta, kombiniranje rečenica, imitiranje dijaloga, pa do zadataka koji potiču ležernije stilove, kao što je slobodan razgovor u okolnostima koje traže više ili manje pažnje posvećene jezičnim oblicima. Za razliku od prve paradigme, ovdje se primarnim podacima smatra učenikov spontani, vernakularni govor na stranom jeziku, jer je baš on najdosljedniji i daje najbolji uvid u tipične međujezične oblike. Pažljiviji stilovi općenito pokazuju više utjecaja jezika cilja, što može biti rezultat djelovanja pedagoških normi za vrijeme izvršavanja takvih formalnih zadataka (Littlewood, 1981), ili mogu čak sadržavati fonološke varijante koje imaju prestiž u materinskom jeziku (Beebe, 1980).

Iako dosad nema dovoljno longitudinalnih proučavanja međujezika, u toj se paradigmi pretpostavlja da se oblici jezika cilja usvajaju u međujezik krećući se od pažljivog stila prema vernakularnom, u kojemu oni postepeno nadomještaju primitivnije, međujezične oblike.

Ovdje bi trebalo napomenuti da usvajanje, kao i varijabilnost uzduž kontinuumu stilova, ovisi i o tipu učenika. U literaturi se navodi nekoliko tipova (Littlewood, 1981), od kojih su ovdje relevantna dva glavna, oprečna

tipa. Prvi tip je učenik kojega uglavnom zanima efikasnost komunikacije, a ne i društvena prihvatljivost u odnosu na stranu zajednicu. Formalna poduka može utjecati na njegovo jezično ponašanje u razredu, a izvan razreda jedino ako doprinosi komunikacijskoj efikasnosti, koja sama po sebi ne traži visok stupanj fonološke i gramatičke točnosti. Učenikov spontani govor fosilizira se na međujezičnoj razini više ili manje sličnoj »pidžin« jeziku, te se mogu očekivati velike razlike između njegova pažljivog stila u razredu i drugih stilova u situacijama gdje su pedagoške norme odsutne (Schumann, 1976). Drugi tip učenika nastoji postići izvjestan stupanj društvene prihvatljivosti u odnosu na stranu zajednicu, i to iz vlastita izbora ili zbog potrebe. On prenosi svoje stilističke instinkte iz materinskog jezika i razvija ih kroz iskustvo sa stranim jezikom, ulazeći pri tom više ili manje u sociolingvistički sustav stranog jezika. On može pedagoške norme djelomično poistovjetiti s društvenim zahtjevima da se govori točno i prikladno, te učinak formalne poduke prenositi i u svoj spontani govor izvan razreda. Takav se učenik smatra uspješnijim, iako to ne mora značiti da je i efikasniji u komunikaciji. Stilistički instinkti, kako kaže Littlewood (1981), daju dinamiku učenju stranog jezika.

Treća je paradigma o dvostrukom znanju. Postavlja je Krashen (1981), tvrdeći da se međujezik sastoji od dva sasvim odvojena sustava nevarijabilnih pravila. To su implicitni sustav, koji se izgrađuje usvajanjem jezika, i metajezični sustav, koji se izgrađuje učenjem jezika. Prvi je nesvjesno znanje o tome kako proizvesti izričaje, a drugi je svjesno znanje jezičnih pravila. Metajezični sustav, koji se može doseći introspekcijom, Krashen naziva monitorom. Samo implicitni sustav proizvodi izričaje, a usvaja se nesvjesno, kao što djeca usvajaju materinski jezik. Mnogi podaci pokazuju da postoji univerzalni redoslijed usvajanja struktura jezika cilja bez obzira na materinski jezik pojedinih učenika. Krashen smatra da se na taj redoslijed ne može utjecati podukom. S druge strane, metajezično znanje stječe se svjesno učenjem pravila i vježbom uz ispravljanje grešaka. Tu je redoslijed učenja promjenljiv, ali takvo naučeno gradivo učeniku je na raspolaganju kao monitor pomoću kojega može mijenjati proizvod svog implicitnog znanja samo kad ima dovoljno vremena, kad usredotoči pažnju na jezične oblike i kad, naravno, poznaje gramatičko pravilo. Iako Krashen ne proučava varijabilnost kao poseban problem, možemo zaključiti da je u njegovu modelu ta pojava posljedica različitih mogućnosti upotrebe monitora. Međutim, Tarone (1983) smatra da Krashen izbjegava središnje pitanje inherentne varijabilnosti koja postoji u međujezičnom sustavu u svakoj promatranj prilici. Druga zamjerka koju ona iznosi jest ta što nije objašnjeno kako svjesno naučene strukture bivaju na kraju i usvojene. No to se pitanje ne može ni postaviti u Krashe-novu modelu, jer tu se tvrdi da se takav proces nikada i ne odvija. Usvajanje se vrši neposredno, izloženošću odgovarajućem jezičnom materijalu i upotrebom jezika, a ne svjesnim učenjem. Najvjerojatnije je takva kategorička tvrdnja o neprobojnoj barijeri između usvajanja i učenja pretjerana. Iskustvo nam govori da je međusobni odnos tih dvaju procesa mnogo složeniji i individualniji nego što proizlazi iz Krashe-nova modela.

Od tih triju paradigmi, koje ističu formalne osobine međujezika, varijabilnost najuspješnije objašnjava druga paradigma. Tarone (1983) uvjerljivo dokazuje da zavisno od zadatka koji se učeniku postavlja, njegov međujezik sistematski varira na fonološkoj, morfološkoj i sintaktičkoj razini uzduž kontinuuma stilskog pomicanja.



Selinker i Douglas (1985), međutim, tvrde da je varijabilnost u odnosu na zadatak tek jedan oblik varijabilnosti u odnosu na kontekst. Oni postavljaju paradigmu mnogostruke kompetencije. Učenik posjeduje više odvojenih međujezičnih sustava koji se djelomično preklapaju, a odgovaraju različitim »diskursnim područjima«. Stvarajući svoje međujezike, učenik najprije stvara diskursna područja, ponekad vrlo lična, koja se tiču različitim odlomaka njegova života i svijeta oko njega, i o kojima mu je važno ili nužno govoriti ili pisati na tom jeziku. Diskursna su područja nutarnje stvoreni konteksti unutar kojih se međujezične strukture stvaraju na različite načine. Važni procesi jezičnog prenošenja, fosilizacije, nazadovanja, izbjegavanja, a i razne komunikacijske strategije i strategije učenja ne javljaju se globalno preko međujezika, nego različito unutar raznih diskursnih područja, vezanih za razne jezike za specifične svrhe. Već u svom ranijem radu Selinker (1972) navodi da ponovno javljanje primitivnijih struktura međujezika, za koje se mislilo da su već izbrisane, nastaje kada se učenikova pažnja usredotočuje na novu intelektualnu tematiku.

U svojim najnovijim istraživanjima Selinker i Douglas (1985) ne vezuju se za tradicionalnu sociolingvističku metodologiju, već se u njihovu radu osjeća utjecaj etnometodologije i suvremene analize diskursa. Oni ne uspoređuju jezične jedinice *per se* i njihovu učestalost u pojedinim stilovima. Pojmovi kao što su »efikasna komunikacija« i retorički pojmovi, koji omogućavaju razabiranje »epizoda« u interakciji i uspoređivanje komunikacijskih strategija u različitim diskursnim područjima, ne podliježu statističkoj analizi. Najboljim podacima o međujeziku oni smatraju interakciju između izvornog i neizvornog govornika u kojoj je posljednji doveden do ruba svoje međujezične sposobnosti. Oni detaljno istražuju način na koji se njihov ispitanik, Meksikanac, postdiplomski student građevinarstva u Michiganu, snalazi u razgovoru s profesorom, Amerikancem, o problemima struke, i s jednom kolegicom, Amerikankom, o meksičkoj kuhinji. Oni, na primjer, analiziraju i uspoređuju dvije ekvivalentne interakcijske epizode iz oba razgovora, kada studentu ponestaje prikladan izraz i on se snalazi i daje definicijsku informaciju. On je ustrajniji, precizniji i općenito uspješniji u stručnom diskursnom području. Tu su njegova zainteresiranost i motivacija jači i njegov međujezik pokazuje napredniji stupanj usvajanja jezika cilja.

Taj nam model izgleda do sada najpotpuniji jer uključuje semantičku razinu međujezika i jer pored varijabilne jezične sposobnosti uzima u obzir i varijabilnu komunikacijsku sposobnost u odnosu na različite diskursne kontekste. Nadalje, Selinker i Douglas predlažu povezivanje dvaju područja u primijenjenoj lingvistici, i to istraživanja jezika za specifične svrhe i teorije usvajanja stranog ili drugog jezika. To bi bilo usvajanje u kontekstu specifičnih svrha. Taj bi prijedlog mogao biti relevantan, uz izvjesna ograničenja zbog bitno različitih potreba i motivacije učenika, i za proučavanje usvajanja stranog jezika u našim prilikama.

Nasuprot svim tim postavkama, u literaturi (Bickerton, 1975; Ellis, 1985) javlja se tvrdnja da varijabilnost u prirodnom jeziku nije uvijek sistematična, tj. kontekstualno uvjetovana. Kad bi jezična varijabilnost bila potpuno predskaziva, mijenjanje jezika ne bi više bilo moguće. Nesistematična varijabilnost javlja se u međujeziku podučavanih i nepodučavanih učenika (tj. onih koji slobodno uče u stranoj zemlji). Ona postoji kada se alternativni oblici upotrebljavaju u istom situacijskom, jezičnom i diskursnom kontekstu, za

istu komunikacijsku funkciju s istim društvenim značenjem i kada u načinu njihove proizvodnje nema dokaza o razlici u kontroli ili pažnji koja im se posvećuje. Prema tome, takvu upotrebu oblika u slobodnoj varijaciji ne može objasniti nijedna od navedenih paradigmi. Ellis (1985) navodi svoje longitudinalno opažanje učenikova spontanog govora u razredu. Dječak iz Portugala, potpuni početnik, u prvom je razdoblju usvojio dva pravila za negativne oblike: »no + glagol« i »don't + glagol«, koje je upotrebljavao u istom jezičnom kontekstu (npr. *No lock my card* i *Don't lock my card*), u istoj situaciji, s pažnjom usredotočenom na značenje i u istom diskursnom području (igra s vršnjacima u razredu). Najprije je prevladavao »no + glagol« oblik (u prvom mjesecu *don't* se javlja samo jednom u 18 registriranih izričaja), a zatim se postepeno oba oblika javljaju u slobodnoj varijaciji, i to najprije u zapovijedima, a poslije podjednako u zapovijedima i negativnim iskazima. Time je faza neposrednog usvajanja završena. Faza reorganizacije započinje kada varijabilna upotreba oblika postane sistematična. Kod Ellisova ispitanika početak te faze može se opaziti kada on najprije eliminira oblik s *no* u zapovijedima, a oba oblika i dalje upotrebljava u iskazima. Funkcionalna reorganizacija se nastavlja kada on upotrebljava »don't + glagol« oblik samo za zapovijedi, a »no + glagol« oblik samo za iskaze. Proces se dalje odvija uz istovremeno usvajanje novih oblika pomoćnih glagola s *not*. Ellis smatra da je pokretačka sila u tom procesu pretežno psiholingvistička. Učenik počinje upotrebljavati novi oblik zato što je »otvoren«, prijemljiv za ulazak novih oblika, a ne zato što mu je taj oblik potreban. U početku ga upotrebljava alternativno sa starim oblikom za ostvarivanje postojećih funkcija. Zbrka koju stvara svaki novi oblik može se rješavati jedino stalnom funkcionalnom reorganizacijom i eliminiranjem redundantnih oblika. Dakle, međujezik u Ellisovu modelu podrazumijeva bar tri bitna procesa: 1. usvajanje novih oblika u vernakularni stil neposredno, pri čemu se javlja nesistematična varijabilnost, 2. progresivna organizacija odnosa oblik-funkcija, pri čemu se javlja sistematična varijabilnost, i 3. eliminiranje redundantnih oblika. Postojanje nesistematične varijabilnosti nužan je uvjet za neprekidan razvitak učenikova međujezika prema jeziku cilja. To objašnjenje nije, naravno, specifično za međujezik, već također vrijedi i za kreolski kontinuum (Bickerton, 1975). Rješavanje nesistematične varijabilnosti, kaže Ellis, u pozadini je svake promjene jezika.

Uvjerljivo objašnjenje varijabilnosti u učenikovu govoru relevantno je i za metodologiju nastave stranog jezika. Ako je varijabilnost inherentno svojstvo međujezika i neophodan mehanizam pomoću kojega se proces usvajanja odvija, nastavniku se ukazuje potreba da bude obzirniiji prema toj pojavi i da je promatra i povezuje sa svojim načinom poučavanja. Ako je shvatio da je izravno ispravljanje »grešaka« uglavnom uzaludan trud, osnovno je pitanje koje on neprestano sebi postavlja da li je i na koji način moguće u određenom trenutku pomoći učeniku da ukloni pojedine oblike međujezika, i to ne samo iz svoga pažljivog stila nego i iz spontanoga. Učenik mora biti spreman za taj postupak i takvi oblici moraju postati redundantni u njegovu međujeziku, što znači da je on *sam za sebe* morao prethodno uskladiti nove oblike jezika cilja s odgovarajućim funkcijama. Prilika je za to češća ako nastavnik stvori uvjete u kojima jezični oblici dobivaju stvaran komunikacijski smisao i ako učenik i u razredu slobodno izražava svoja vlastita značenja. Tako on može jezične oblike zaista i usvojiti i svoje implicitno znanje

ili spontani stil približiti jeziku cilju. Nadalje, ako je spontani, vernakularni stil osnovan i pruža najbolji uvid u učenikov međujezik, provjera znanja mora uključivati zadatke koji potiču taj stil i također omogućavaju ocjenu učenikove sposobnosti da upotrijebi strani jezik na razini diskursa.

Razumijevanje varijabilnosti i prirode međujezika ključno je za pojedine temeljne odluke što ih svaki nastavnik donosi o svojim postupcima u radu s učenicima.

LITERATURA

- Adjemian, C., »On the nature of interlanguage systems«, *Language Learning*, 1976, 26/2: 297—320.
- Beebe, L., »Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition«, *Language Learning*, 1980, 30/1: 433—47.
- Bialystok, E. & M. Sharwood Smith, »Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for secondlanguage acquisition«, *Applied Linguistics*, 1985, 6/2: 101—17.
- Bickerton, D., *Dynamics of a Creole System*, Cambridge, Cambridge University Press, 1975.
- Corder, S. P., »Idiosyncratic dialects and error analysis«, *IRAL*, 1971, IX/2: 147—59. (Također u Corder 1981.)
- Corder, P. P., *Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981.
- Dickerson, L., »The learner's interlanguage as a system of variable rules«, *TESOL*, 1975, Quaterly 1X/4: 401—7.
- Ellis, R., »The origins of interlanguage«, *Applied Linguistics*, 1982, III/3: 207—23.
- Ellis, R., »Sources of variability«, *Applied Linguistics*, 1958, 6/2: 118—31.
- Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981.
- Labov, W., »The study of language in its social context«, *Studium Generale*, 1970, 23: 30—87.
- Littlewood, W. T., »Language variation and second language acquisition theory«, *Applied Linguistics*, 1981, II/2: 150—8.
- Nemser, W., »Approximative systems of foreign language learners«, *IRAL*, 1971, IX/2: 115—23.
- Schumann, J. H., »Second language acquisition: the pidginization hypothesis«, *Language Learning*, 1976, 26/2: 391—408.
- Selinker, L., »Language Transfer«, *General Linguistics*, 1969, IX/2: 67—92.
- Selinker, L., »Interlanguage«, *IRAL*, 1972, X/3: 209—31.
- Selinker, L. & D. Douglas, »Wrestling with 'context' in interlanguage theory«, *Applied Linguistics*, 1985, 6/2: 190—204.
- Tarone, E., »Interlanguage as chameleon«, *Language Learning*, 1979, 29/2: 181—91.
- Tarone, E., »On the variability of interlanguage systems«, *Applied Linguistics*, 1983, 4/2: 142—63.

VARIABILITY IN LEARNER SPEECH AND INTERLANGUAGE THEORY

Summary

Variability in utterances produced by foreign-language learners when they communicate in the target language has in the last ten years attracted the attention of applied linguists, who now examine it within the framework of foreign or second-language acquisition theory. Their different accounts of the sources and types of variability in learner speech arise from their different assumptions about the process of acquisition and the nature of the system which underlies learner speech, i.e. learner interlanguage. Sociolinguistic studies of variability in native-speaker speech and current theoretical positions on language variation in general also proved influential in interlanguage studies.

In this paper, five different paradigms for the study of interlanguage, proposed by authors writing in English, are examined critically, and the most plausible explanations of learner variability, i.e. as an inherent quality of interlanguage systems and as one of the mechanisms by which acquisition takes place, are shown to be relevant to some fundamental aspects of foreign-language teaching methodology.