

MEĐUJEZIK

Antonija Šarić, prof., predavač
Prehrambeno-tehnološki fakultet Osijek, Republika Hrvatska
Mr. sc. Lidija Obad, viši predavač
Prehrambeno-tehnološki fakultet Osijek, Republika Hrvatska

Sažetak:

Ovaj rad daje povijesni pregled teorije razvoja međujezika, njegove osnovne značajke i promjenjivost, dimenzije međujezika i nova saznanja. Osnovni je cilj istraživanja međujezika, koji se definira kao dinamički jezični sustav tijekom učenja drugog jezika, objasniti njegov razvoj i potkrijepiti činjenicu da međujezik u konačnici ne može biti izjednačen s ciljnim jezikom. Međujezik zadržava neka svojstva prvoga jezika ili uopćava pravila drugoga jezika prilikom govora ili pisanja i stvara vlastite inovacije.

Proces usvajanja drugog jezika polazi od istraživanja jezika učenika, koji se mijenja tijekom različitih faza razvoja. Promjenjivost međujezika je sustavna ili nesustavna, što govori o njegovoj dinamičnosti, a pored toga međujezik odlikuju propusnost i sustavnost.

Istraživanja međujezika uključuju psiholingvističke, lingvističke, društvene i diskursne čimbenike koji određuju napredak i uspješnost usvajanja ciljnog jezika.

Ključne riječi: dinamičnost, kognitivni procesi, kontekst, međujezik, propusnost, prvi i drugi jezik, sustavnost

Uvod

Naziv međujezik odnosi se na dinamički jezični sustav koji se razvija kod učenika drugog jezika, a u samom procesu učenja približava se ciljnome jeziku zadržavajući pritom neka svojstva prvoga jezika ili uopćavajući pravila drugoga jezika prilikom govora ili pisanja ili pak stvarajući vlastite inovacije. Međujezik je teorijski konstrukt, empirijski potvrđen, nastao kao proizvod kognitivnog pristupa jeziku gdje se primarni značaj pridaje unutrašnjim kognitivnim procesima učenika, odnosno njegovom aktivnom doprinosu u procesu učenja, koji se manifestira u različitim strategijama učenja jezika, a strategija kao unos ima postojeće znanje (Kitić, 2000). Prikrivene jezične strukture (Lenneberg, 1967) i prikrivene psihološke strukture (Selinker, 1972) određuju put kojim se međujezik razvija. Prikrivena psihološka struktura aktivira se kada učenik započne s učenjem drugoga jezika. Prikrivena jezična struktura je, prema Lennebergu (1967), a) već formirana struktura u mozgu, b) biološki dopunski dio univerzalne gramatike, c) dijete ju oblikuje u realiziranu strukturu određene gramatike u skladu s određenim stupnjem sazrijevanja. Selinker (1972) smatra da su odrasli učenici koji uspiju dostići kompetenciju izvornih govornika u drugome jeziku, ponovno aktivirali prikrivenu jezičnu strukturu koju Lenneberg opisuje.

POVIJESNI PREGLED TEORIJE RAZVOJA MEĐUJEZIKA

Teorija o međujeziku pripisuje se Selinkeru koji je i osmislio naziv međujezik, ali je Uriel Weinreich (1968) je prvi uočio da učenici drugoga jezika smatraju lingvističke oblike iz svojega prvoga jezika jednake oblicima ciljnoga jezika, a različitost tih oblika dovodi do govora koji izvorni govornici ciljnoga jezika smatraju neujednačenim. Predložena su i druga imena za opis

jezika učenika. James (1974 u Corder, 1981) je predložio naziv *interlingua* dok Nemser (1971) govori o aproksimativnom sustavu (engl. *approximative system*), a Corder (1981) o prijelaznoj kompetenciji (engl. *transitional competence*). Svaki od ovih pojmova objašnjava različite aspekte istog fenomena. Pojmovi međujezik i *inerlingua* pokazuju da će jezik učenika pokazivati obrasce i ciljnoga jezika i drugih jezika koje učenik poznaje, najprije njegova materinskog jezika, čime je naglasak stavljen na ulogu promjenjivosti u jeziku učenika. Pojam aproksimativni sustav naglašava razvoj učenikova jezika usmjeren k sustavu ciljnoga jezika. Aproksimativni sustavi razlikuju se s obzirom na stupanj znanja; varijacije su prisutne uzimajući u obzir iskustvo učenja (uključujući i izloženost sustavu ciljnoga jezika), komunikacijsku funkciju, osobne karakteristike učenja (Nemser, 1971). Corder (1981), govoreći o prijelaznoj kompetenciji, „posuđuje“ pojam kompetencija od Chomskog kako bi naglasio da učenik posjeduje određeno znanje koje se stalno razvija, a zadatak je primijenjene lingvistike da to znanje istraži.

Teorija o međujeziku nastala je kao reakcija na bihevizizam, audiolingvalnu metodu u nastavi jezika i na kontrastivnu analizu s ciljem objašnjavanja procesa usvajanja drugog jezika kao neovisnog sustava koji je rezultat istovjetnih razvojnih procesa, što su pojedina istraživanja na populaciji djece (Dulay i Burt, 1973) i odraslih (George, 1972) i dokazala. Činjenica da su iste pogreške prisutne kod djece pri usvajanju materinskog i djece pri usvajanju drugoga jezika, bez obzira na razlike između prvoga jezika i utjecaj koji prvi jezik ima na drugi jezik, i bez obzira na zadatke koji su postavljeni pred učenike (djeca najviše griješe uopćujući pravila drugoga jezika – *foots* umjesto *feet* ili pak izostavljaju funkcionalne riječi *Dog eat turkey* umjesto *The dog is eating the turkey*), pokazuje da je riječ o istom prirodnom razvojnom procesu.

Krajnja točka razvoja međujezika bila bi poznavanje ciljnoga jezika ili na razini izvornoga govornika ili onaj trenutak kada korisnik odluči da je stekao dovoljno znanja u ciljnome jeziku za ispunjenje svojih komunikacijskih potreba i zbog toga prestane u njemu napredovati. Smatra se da je takva odluka učenika drugoga jezika (bila ona svjesna ili nesvjesna), jedan od uzroka okamenjivanja ili fosilizacije korisnikova međujezika, odnosno pojedinih njegovih dijelova.

Dakle, za međujezik se može pretpostaviti ili da počinje od samog početka poput materinskog jezika, što se čini relativno nemogućim i nevjerojatnim jer se učenje drugog jezika ne može vratiti na početno stanje kao da materinski jezik ne postoji, ili da počinje osnovnom, jednostavnom gramatikom učenika koja predstavlja regresivnu fazu u jezičnom razvoju prije nego što dođe do elaboracije (Corder, 1981).

OSNOVNE ZNAČAJKE MEĐUJEZIKA

Po Selinkeru (1972) međujezik se razvija prema dvama osnovnim principima: korištenjem istih mehanizama kao kod usvajanja prvoga jezika ili korištenjem alternativnih mehanizama koji se koriste za ostale oblike učenja.

U svom radu *Interlanguage*, tj. međujezik, Selinker (1972) predstavlja tri glavne karakteristike međujezika:

- a) Propusnost – pravila koja tvore znanje učenika u bilo kojem trenutku nisu fiksna, već otvorena za dopunu, tj. ispravak, što je i opća karakteristika prirodnih jezika. Svi jezični sustavi su propusni. Međujezik se razlikuje od ostalih jezičnih sustava samo po stupnju propusnosti.
- b) Dinamičnost – međujezik se stalno mijenja. Međutim, jezik učenika ne skače iz jednog stupnja razvoja u drugi, već polako preispituje unutarjni sustav kako bi prilagodio nove hipoteze jezičnom sustavu ciljnoga jezika. To se događa uvodeći novo pravilo, prvo u jednom kontekstu, a zatim u drugom. Novo pravilo se širi na način da se njegova pokrivenost postupno širi kroz djelokrug lingvističkog konteksta. Ovaj proces stalnog preispitivanja

nja i proširenja pravila svojstvo je prirodene nestabilnosti međujezika i urođene sklonosti k promjeni.

- c) Sustavnost – unatoč činjenici da je međujezik nestabilan, može se zaključiti da je priroda međujezika određena pravilima. Učenik ne bira slučajno pravila iz svoga međujezika, već se to događa na predvidljiv način.

PROMJENJIVOST MEĐUJEZIKA

Pienemann (1998) smatra da se osnovna priroda gramatičkog sustava međujezika ne mijenja u različitim zadacima dokle god su oni temeljeni na istom obliku vještine u jezičnoj produkciji. Iako dinamičan po prirodi, sustav međujezika pokazat će i određenu stabilnost temeljenu na pretpostavkama da a) učenik neće koristiti gramatička pravila koja su izvan njegove trenutne razine obrade; b) promjenjiva rješenja utječu na razvojnu povijest osobnog međujezika. Pienemann (1998) smatra da je za dublje razumijevanje promjenjivosti međujezika potrebno razumjeti postupke obrade koji uzrokuju promjenjivost međujezika. U bilo kojem stupnju razvoja učenik djeluje prema pravilima koja je stvorio do toga trenutka. Ključno je pitanje zašto je učenikova izvedba tako promjenjiva. Promjenjivost međujezika vidljiva je i sinkronijski i dijakronijski. Međutim, unatoč činjenici da postoji jedinstvenost u razvojnom profilu kod različitih učenika, postoje varijacije u općem stupnju razvoja koje učenik slijedi. Međujezik tvori nestabilni sustav te je podložan prodoru novih jezičnih oblika; njegova jezična kvaliteta odražava se u njegovoj promjenjivosti te u stupnjevima razvoja koji se preklapaju jer se jedno pravilo ispravlja i mijenja u korist drugoga. Promjenjivost se odnosi na slučajeve kada učenik drugoga jezika koristi dva ili više jezičnih oblika kako bi izrazio pojavu koja ima samo jednu izvedbu u ciljnome jeziku. Kako bi se pronašao izvor takve promjenjivosti pri usvajanju drugoga jezika, uglavnom se polazilo od pretpostavke kako je promjenjivost sustavno djelovanje čimbenika kao stupnja formalnosti značenja govornoga iskaza i prirode okolnoga jezičnoga značenja. Proučavanja međujezične promjenjivosti očekivano su se usredotočila na pojave u kojima se drugi jezik mijenja. Tarone (1983 u Song, 2012) je pokušala objasniti sustavnu promjenjivost pod pretpostavkom kako učenici drugoga jezika imaju niz mentalnih gramatika koje se preklapaju i u suglasju su s različitim značenjima u kojima se koristi drugi jezik. S jedne strane, učenici imaju gramatiku za neformalnu i dijalektnu uporabu (na primjer, pri spontanome, neobaveznom razgovoru), dok s druge strane, postoji gramatika za formalnu ili pažljivu uporabu drugoga jezika (na primjer, pri pisanju ili u učionici). Između ovih krajnosti nalaze se mentalne gramatike za različite razine formalnosti uporabe.

Ellis (1992 u Song, 2012) razvrstava promjenjivost međujezika u sustavnu i nesustavnu. Budući da je međujezik sustavno podložan promjeni, što znači da usprkos činjenici što su neke promatrane promjenjivosti rezultat nepredvidivih čimbenika koji se odnose na način razmišljanja i emotivnih čimbenika, ostale su promjenjivosti, posebno one koje proizlaze iz znanja korisnika i vezane su uz pravilnu uporabu jezika, sustavne. Drugim riječima, zahvaljujući učinku situacijskog i jezičnog značenja i psihološkim čimbenicima, može se barem predvidjeti i objasniti dio promjenjivosti.

Međujezik je također određen nesustavnom promjenjivošću. Postoje dvije vrste nesustavne promjenjivosti, a to su: promjenjivost izvedbe i slobodna promjenjivost. Promjenjivost izvedbe jest rezultat neuspješne izvedbe koja uključuje pogreške pri govornom iskazu, netočne početke, odstupanja od pravila, promjene mišljenja i slično. Hockett (1948 u Song, 2012) ih je definirao kao lapsuse. Oni mogu biti učinak učenikovih psiholoških i emotivnih čimbenika. Slobodna promjenjivost odnosi se na pojavu koja ukazuje da učenik posjeduje dva ili više oblika kojima se koristi kako bi ostvario jednak raspon značenja. Međujezik je označen visokim stupnjem slobodne promjenjivosti, značajke koja je važna za objašnjenje razvoja međujezika. U jezičnoj performansi učenika mogu se prepoznati i pogreške koje nastaju primjenom starog

jezičnog oblika na novu funkciju, a koje se mogu označiti pogreškama nesustavne promjenjivosti. Ellis (1987 u Kitić, 2000) smatra da je proces istraživanja oblika u slobodnoj varijaciji ključ razvoja međujezika.

DIMENZIJE MEĐUJEZIKA

Budući da je promjenjivost međujezika određena sustavnošću, ta ista značajka čini jednu od dimenzija u promatranju međujezika uz način usvajanja i ulogu materinskog jezika u međujeziku (Kitić, 2000).

Sustavnost i način usvajanja jezika odnose se na opće vrijednosti međujezika, dok uloga materinskog jezika čini posebnu vrijednost. Selinker, Swan i Dumas (1975 u Kitić, 2000), istražujući jezičnu produkciju 20 ispitanika u dobi od sedam godina na francuskom jeziku u engleskoj osnovnoj školi u Kanadi, primjećuju sustavnost u jezičnoj produkciji djece na drugom jeziku, koju objašnjavaju strategijama, odnosno kognitivnim aktivnostima, na svjesnoj ili nesvjesnoj razini kojom se djeca koriste u obradi podataka na drugom jeziku kako bi prenijela određena značenja.

Kada Schmidt (1994 u Ellis, 1997) govori o svjesnosti u procesu ovladavanja jezikom, on razlučuje između svjesnosti koja se odnosi na svjesnu odluku i jasnu namjeru za učenjem ciljnog jezika i one u kojoj dolazi do usputnog učenja, zahvaljujući izloženosti jeziku. Schmidt (1994) tvrdi da obje vrste svjesnosti uključuju svjesnu namjeru tijekom procesa usvajanja ciljnog jezika. Nadalje, Schmidt (1994 u Ellis, 1997) govori o ulozi implicitnog učenja koje se odvija bez svjesno uložene truda i eksplicitnog, gdje je prisutna svjesnost u usvajanju jezika. Psiholozi smatraju da su učenici uvijek svjesni onoga što uče, neovisno o implicitnom ili eksplicitnom tipu učenja.

Schmidt (1994 u Ellis, 1997) smatra da se eksplicitno znanje o jeziku može transformirati u implicitno samo onda kada učenici postignu određeni stupanj razvoja pri čemu se olakšava proces usvajanja jezika.

Pored svjesnosti, ostali kognitivni procesi uključuju: 1) jezični prijenos iz materinskog jezika; 2) uopćavanje pravila ciljnoga jezika; 3) prijenos uzrokovan podukom; 4) strategije komunikacije; 5) strategije učenja (Tarone, 2006). Kombinacije svih tih procesa dovode do nečega što se može nazvati potpunom fosilizacijom drugoga jezika.

Objašnjenje za primjer jezičnog prijenosa iz materinskog jezika daje Selinker (1972) koji tvrdi da učenici stvaraju „međujezične identifikacije“ približujući se zadatku učenja drugoga jezika: određene jedinice smatraju jednakima u materinskom jeziku, međujeziku i ciljnome jeziku. U prošlosti je jezični prijenos iz materinskog jezika promatran u svjetlu pozitivnog i negativnog prijenosa, odnosno u teoriji bihevizma govori se o negativnom prijenosu zbog čega je učeniku otežano usvajanje ciljnog jezika. U daljnjem razvoju prijenos se promatra u okviru kognitivnog procesa, što počinje s Larryem Selinkerom i teorijom o međujeziku, koji promatra prijenos kao mentalni proces koji naposljetku rezultira fosilizacijom.

Postoji usuglašenost u tvrdnji da prijenos iz materinskog jezika nije interferencija, prepreka učenju, već kognitivni proces jer učenici se koriste znanjem iz materinskog jezika u stvaranju novih pravila u međujeziku. Ellis (1997) tvrdi da je prijenos iz materinskog jezika ovisan o učenikovom stupnju razvoja jer učenici ne prenose automatski pravila iz prvoga u drugi jezik, već onda kada vjeruju da su dovoljno napredovali u ciljnem jeziku, što im omogućuje prijenos određenih elemenata iz materinskog jezika i stoga možemo govoriti o ovom procesu kao o međulingvističkom utjecaju.

Drugi je proces uopćavanje pravila ciljnoga jezika gdje je vidljivo da su učenici svladali opća pravila, ali još uvijek ne znaju iznimke iz tih pravila (npr. učenik koristi nastavak *-ed* za glagolsko vrijeme *Past Simple* kod pravilnih i kod nepravilnih glagola: *walked, hugged, drin-*

*ked**, *hitted**). Pogreške uopćavanja zapravo su dokaz napretka, odnosno pokazuju koje je strukture učenik savladao, ali i koje strukture mora još naučiti.

Treći je proces prijenos uzrokovan podukom koji se događa kada učenik drugoga jezika primjenjuje pravila usvojena podukom ili pravila iz udžbenika. Ponekad je ovakva vrsta učenja uspješna, a ponekad nastaju i pogreške (npr. udžbenik koji opisuje pravila za glagolsko vrijeme *Past Perfect* kao „prošlost u prošlosti“ može navesti učenika da pogrešno koristi isto glagolsko vrijeme za opis svih događaja koji su se dogodili puno ranije, bez obzira na to povezuje li govornik te događaje s nedavnim događajima kao u rečenici *My relatives had come from Italy in the 1700s*).

Četvrti proces uključuje strategije komunikacije kojima se učenik drugoga jezika koristi u rješavanju problema u komunikaciji. Kada učenik osjeća da mu lingvistička jedinica potrebna za izražavanje značenja nije dostupna, tada se koristi različitim strategijama komunikacije kako bi prenio značenje (npr. ako učenik želi reći *electrical cord* na engl., a nedostaje mu leksička jedinica, on može koristiti riječ *tube* ili opisati navedeni pojam na sljedeći način: *a wire with two plugs in each side*).

Coulter (1968 u Selinker, 1972) na primjeru dvaju odraslih ruskih učenika engleskoga jezika navodi pogreške u njihovom međujeziku koje se pripisuju najraširenijoj strategiji, a to je izostavljanje gramatičkih formativa poput članova, nastavaka za množinu te nastavaka za glagolsko vrijeme *Past Simple* što pokazuju sljedeće rečenice:

It was __ nice, nice trailer, ____ big one.

*I have many hunderd **carpenter** my own.*

*I was in Frankfurt when I **fill** application.*

Ovakvo izražavanje može biti posljedica strategije pojednostavljivanja koju Coulter (1968 u Selinker, 1972) pripisuje strategiji komunikacije temeljenoj na prijašnjem iskustvu govornika koje mu pokazuje da razmišljanje o gramatičkim pravilima u procesu izražavanja na engleskom jeziku rezultira rascjepkanošću govora i oklijevanjem. Sljedeća strategija kojoj učenici pribjegavaju uključuje posuđivanje riječi iz prvoga jezika ako ne znaju tu riječ u ciljnom jeziku ili se služe parafraziranjem ili stvaranjem potpuno nove riječi (npr. “picture place” umjesto “art gallery”, Ellis, 1997) ili mijenjaju temu razgovora. Strategije komunikacije, smatra Selinker, čine jedan dodatni element koji je odgovoran za učenikove pogreške. Iako možemo pretpostaviti da izbor strategija odražava učenikovu fazu razvoja, nije izvjesno u kojoj je mjeri takva tvrdnja točna.

Peti proces odnosi se na učenikovo svjesno korištenje strategijama učenja drugoga jezika u pokušaju ovladavanja ciljnim jezikom. Jedna je takva strategija učenikova svjesna usporedba njegovog međujezika s materinskim jezikom. Drugi primjeri strategija učenja su pamćenje dijaloga iz udžbenika, služenje mnemotehnikom za pamćenje vokabulara u ciljnome jeziku i sl. Korištenje ovim strategijama većinom rezultira uspjehom, međutim, može rezultirati i pogreškama.

NOVE SPOZNAJE O MEĐUJEZIKU

Osnovne postavke o međujeziku nisu se puno mijenjale iako je došlo do nekih modifikacija i dodataka Selinkerove početne hipoteze. Za razliku od osnovne postavke koja se ograničila na odrasle učenike drugoga jezika, dokazano je da i kod djece (na primjeru djece koja uče francuski jezik u Kanadi kako bi se uklopila – Tarone, 2006) dolazi do razvoja međujezika koji može rezultirati fosilizacijom, za što postoje socio-lingvistički razlozi: djeca primaju unos izvornih govornika samo od učitelja, a prilikom međusobne komunikacije koriste unos neizvornih govornika. Postavlja se pitanje koriste li se djeca mehanizmima za usvajanja jezika kako bi usvojila ciljni jezik ili se pak koriste psiho-lingvističkim procesima karakterističnima za odrasle učenike drugih jezika.

Drugi dodatak početnoj teoriji o međujeziku odnosi se na utjecaj *univerzalne gramatike* koja se smatra ključnom za razvoj prirodnih jezika, ali postavlja se pitanje je li međujezik prirodni jezik. Selinker (1972) o međujeziku ne razmišlja kao o prirodnom fenomenu ističući da: a) prirodni jezici rezultat su mehanizma za usvajanje jezika; b) jezične univerzalije postoje u ljudskim jezicima na temelju puta kojim je strukturiran mehanizam za usvajanje jezika; c) kod međujezika, za razliku od prirodnih jezika, dolazi do fosilizacije i prijenosa iz materinskog jezika; d) međujezici su proizvod latentnih psiholoških struktura, a ne mehanizma za usvajanje jezika; e) međujezici ne moraju poštivati jezične univerzalije. S druge strane, Adjemian (1976 u Tarone, 2006) smatra međujezike prirodnim jezicima te drži da kao takvi ne moraju poštivati jezične univerzalije. Naime, međujezici su proizvod istog mehanizma za usvajanje jezika koji proizvodi i prirodne jezike. Prema navedenom stajalištu kod međujezika dolazi do fosilizacije kao rezultat složenih promjena gdje su parametri već postavljeni za jedan jezik, a drugi jezik tek treba biti naučen. Većina istraživača upozorava da na međujezik nikako ne smijemo gledati kao na nedovršenu, pojednostavljenu verziju ciljnoga jezika jer je učenicima nemoguće pojednostavljivati jezični sustav kojim ne vladaju, što Corder (1983 u Kitić, 2000) ističe značajnim dokazom u borbi za autonomnost međujezika. I dok Selinker (1972) u svojoj koncepciji međujezika inzistira na strukturi toga sustava, Adjemian (1972 u Tarone, 2006) primarno ističe njegovu dinamičnu prirodu, naglašavajući činjenicu da prvi jezik može biti prisutan u strukturi međujezika.

Treća dopuna početnoj teoriji o međujeziku tiče se činjenice da se međujezik mijenja u različitim socijalnim kontekstima ili diskursnim domenama, odnosno u određenim socijalnim kontekstima učenici se mogu koristiti tečnijim, točnijim jezikom te jezikom s manje prijenosa (npr. učitelji se mogu koristiti gramatički točnijim i i tečnijim jezikom kada podučavaju gramatiku nego kada govore o svakodnevnim aktivnostima, omiljenoj hrani i sl.).

Labov (1970 u Kitić, 2000) smatra pažnju ili koncentraciju govornika značajnom za jezičnu točnost međujezika. Utvrđeno je da je ona veća u formalnom, a manja u neformalnom obraćanju, pa se otuda smatra da će se nove forme ciljnoga jezika prvo pojaviti u onim stilovima gdje je pažnja presudna, a potom u dijalektu (Tarone, 1979 u Kitić, 2000).

Ellis, poput Tarone (1979 u Kitić, 2000), smatra da se određena jezična forma javlja prvo u planiranom, formalnom, a potom u neformalnom stilu, tj. u lingvistički jednostavnom, a potom u lingvistički kompleksnom kontekstu. Novousvojeni oblici nalaze se u početku u slobodnoj varijaciji s, do tada, usvojenim jezičnim jedinicama, relativno neodređenih jezičnih funkcija. Tek u određenim situacijama i lingvističkim kontekstima funkcija nekog jezičnog oblika biva definirana. Slobodna promjenjivost u tom je procesu presudna jer služi kao poriv za razvoj.

Utjecaj društvenih čimbenika na razvoj međujezika, prema teoriji društvene prilagodbe Howarda Gilesa (1984), ima značajan utjecaj na uspješno usvajanje ciljnog jezika. Naime, učenici koji pokazuju visoku motivaciju za usvajanje društvenih i jezičnih normi izvornih govornika, postižu bolje rezultate nego učenici koji teže zadržati vlastiti identitet i pokazuju nisku razinu društvene prilagođenosti (Schumann, 1978, u Ellis, 1997). Učenikova uspješnost ovisi o njegovim vlastitim stavovima, ali i o prihvaćenosti izvornih govornika i ravnopravnom društvenom položaju. Neosporivo je da se društveni čimbenici isprepliću sa psihološkima jer učenici u novom okruženju mogu doživjeti jezični i kulturni šok koji zasigurno otežava njihov napredak. Ellis (1997) se ne slaže sa Schumannovom teorijom jer promatra društvenu prilagodbu dinamičnim, a ne statičnim procesom, budući da se odnos mijenja sukladno novim iskustvima. Osim toga, smatra Ellis (1997), učenik je i aktivni društveni sudionik koji pomaže u stvaranju društvenog konteksta u kome se njegovo učenje odvija.

Društveno uvjetovano usvajanje jezika možemo povezati s diskursnom uvjetovanošću koja kreće od bihevorista i učenja jezika uvjetovanog okruženjem, odnosno poticajima koji dolaze izvana, do novijih teorija koje uvažavaju i jezično okruženje, i učenikove unutrašnje mehanizme u procesu učenja. Tijekom učenja učenik može dolaziti u doticaj s izvornim govorni-

cima koji se koriste nestandardnom ili standardnom jezičnom normom. Prva govori o odnosu koji izvorni govornici imaju prema neizvornim govornicima, koji doživljavaju ovakav odnos kao društveno neprihvaćanje. Međutim, neovisno o jednoj ili drugoj upotrijebljenoj normi, učenici prave pogreške u stvaranju međujezika i stoga ovakva izloženost ne može biti odlučujući čimbenik u usvajanju ciljnog jezika.

ZAKLJUČAK

Činjenica da učenici prilikom usvajanja jezika stvaraju vlastiti lingvistički sustav različit i od sustava prvog i drugog jezika, navela je lingviste da osmisle imena koja opisuju jezik učenika. Neovisno o tome je li riječ o aproksimativnom sustavu, prijelaznoj kompetenciji ili o međujeziku, radi se o dinamičkom jezičnom sustavu koji se razvija kod učenika drugog jezika koji se u samom procesu učenja približava ciljnome jeziku zadržavajući pri tome neka svojstva prvoga jezika ili uopćavajući pravila drugoga jezika prilikom govora ili pisanja ili pak stvarajući vlastite inovacije.

Osnovne karakteristike međujezika jesu: propusnost koja podrazumijeva propusnost jezičnog sustava, odnosno otvorenost za dopunu ili ispravak pravila koja tvore znanje učenika; dinamičnost koja podrazumijeva postupnu prilagodbu nove hipoteze jezičnom sustavu ciljnoga jezika; sustavnost, odnosno određenost same prirode međujezika pravilima; te promjenjivost, koja može biti sustavna, a proizlazi iz znanja korisnika i vezana je uz pravilnu uporabu jezika i nesustavna kao rezultat neuspješne izvedbe ili korištenja dvaju ili više oblika izričaja s ciljem ostvarivanja jednakog raspona značenja.

Međujezik se temelji na činjenici da postoji psihološka struktura koja se aktivira kada učenik započne s učenjem drugog jezika, a sam razvoj međujezika oblikuje nekoliko čimbenika, uključujući jezični prijenos iz materinskog jezika, prijenos uzrokovan podukom, strategije učenja drugoga jezika, strategije komunikacije te uopćavanje pravila ciljnoga jezika. Proučavanje međujezika rasvjetljuje psiholingvističke procese koji oblikuju i ograničavaju razvoj međujezika, uspoređujući ih s razvojem materinskog jezika i omogućujući bolje razumijevanje procesa usvajanja jezika, pružajući time uvid i u karakteristike učenika.

Pojedini autori naglašavaju ulogu društvenog konteksta i učenikovu slabiju ili bolje prilagođenost okruženju u kome se uči ciljni jezik, kao i razinu motivacije za usvajanje jezičnih i društvenih normi izvornih govornika, što utječe na uspješnost usvajanja ciljnog jezika. Neovisno o jezičnom okruženju i izloženosti standardnim ili nestandardnim jezičnim normama, učenici svakako prave pogreške u procesu učenja. No, pogreške koje se javljaju u međujeziku učenika tijekom usvajanja jezika, zapravo su pokazatelj jezičnoga napretka, te se na međujezik treba gledati kao na lingvistički potencijal koji u budućnosti treba dodatno istražiti i iskoristiti.

Sva istraživanja o međujeziku, neovisno o aspektu istraživanja, psiholingvističkom, društvenom ili diskursnom, trebaju pridonijeti unapređivanju nastavnog procesa i olakšavanju usvajanja ciljnoga jezika. Nastavnici bi trebali prilagoditi nastavne metode svojim učenicima i svjesno promatrati čimbenike koji otežavaju ili olakšavaju učenikov napredak, te stoga podučavati gradivo koje je primjereno razvojnoj fazi učenika, uzimajući u obzir pri tome različitost kulturološkog okruženja iz koga pojedini učenici dolaze, što može utjecati na učenikovu aktivnost ili pasivnost u razredu ili na vrstu pogrešaka. Stoga se učenikov napredak treba promatrati u svjetlu svih gore navedenih čimbenika, primjenjujući individualizirani pristup svakom pojedincu i uvažavajući te čimbenike kao odlučujuće elemente u učenikovom napredovanju i usvajanju ciljnog jezika.

LITERATURA

- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. U Tarone, E., *Interlanguage*. Elsevier Ltd. Vol.4, pp. 1715-1719.
- Beebe, L. & Giles, H. (1984). Accomodation theory: a discussion in terms of second language acquisition. U Ellis, R., *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. U Kitić, S. (ur.), *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.
- Coulter, K. (1968). Linguistic error analysis of the spoken English of two native Russians. U Selinker, L., *Interlanguage*. Julius Groos Verlag. Heidelberg. Reprinted from IRAL. Vol. 10, No. 3.
- Dulay, H. & Burt, M. (1973). *Should we teach children syntax?* Language Learning Vol. 23, No.2.
- Ellis, R. (1985). Sources of variability in interlanguage. U Song, L., *On The Variability of Interlanguage*. Finland: Academy Publisher. Vol. 2, No. 4, pp. 778-783.
- Ellis, R. (1987). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. U Kitić, S. (ur.), *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1992). Learning to Communicate in the Classroom: Study of Two-Learners' Re-quest. Studies in Second Language Acquisition. U Song, L., *On The Variability of Interlanguage*. Finland: Academy Publisher. Vol. 2, No. 4, pp. 778-783.
- George, H. V. (1972). *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hockett, C. F. (1948). Potawatomi I: Phonemics, Morphophonemics, and morphological survey. U Song, L., *On The Variability of Interlanguage*. Finland. Academy Publisher. Vol. 2, No. 4, pp. 778-783.
- Hulstijn, J. & Schmidt, R. (1994). Consciousness in Second Language Learning. U Ellis, R., *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- James, C. (1974). Linguistic measures for error gravity. U Corder, S.P. (ur.), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Kitić, S. (2000): *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. U Kitić, S. (ur.), *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- McLaughlin, B. (1989). Theories of Second Language Learning. U Kitić, S. (ur.), *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign-language learners. Heidelberg: Julius Groos Verlag. Vol. 20, No.2.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory. Studies in Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, J. C. (1974). A non-contrastive approach to error analysis. U Kitić, S. (ur.), *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.
- Schumann, J. (1978). The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. U Ellis, R., *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. Julius Groos Verlag. Heidelberg. Reprinted from IRAL. Vol. 10, No. 3.
- Selinker, L., Swan, M. & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. U Kitić, S. (ur.), *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.
- Song, L. (2012). *On The Variability of Interlanguage*. Finland: Academy Publisher. Vol. 2, No. 4, pp. 778-783.
- Sridhar, S. N. (1981). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. U Kitić, S. (ur.), *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.

- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. U Kitić, S. (ur.), *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.
- Tarone, E. (1983). On the Variability of Interlanguage systems. U Song, L., *On The Variability of Interlanguage*. Finland: Academy Publisher. Vol. 2, No. 4, pp. 778-783.
- Tarone, E. (2006). *Interlanguage*. Elsevier Ltd. Vol.4, pp. 1715-1719.
- Wagner-Gough, J. (1975). Comparative Studies in Second Language Learning. U Kitić, S. (ur.), *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Prag: Research Support Scheme.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Interlanguage

Summary: This paper provides a historical overview of the theory of interlanguage development, its basic features and variability, interlanguage dimensions and new knowledge. The basic goal of interlanguage, which is defined as a dynamic language system while learning a second language, is to explain its development and support the fact that interlanguage ultimately cannot be equated with the target language. Interlanguage retains some properties of the first language or generalizes the rules a second language, during speaking or writing, and creates its own innovations.

The process of learning a second language is based on the research of language, which changes during various stages of development. Variability of student's interlanguage is systematic or unsystematic, which is an indication of its dynamism. In addition to that, interlanguage is characterized by permeability and systematic quality.

Research on interlanguage includes psycholinguistic, linguistics, social and discourse factors that determine the progress and success of the target language acquisition.

Keywords: cognitive processes, context, dynamic, interlanguage, first and second language, permeability, systematic

Interimssprache

Zusammenfassung: Diese Arbeit gibt eine historische Übersicht über die Entwicklungstheorie der Interimssprache, ihre Merkmale und Veränderlichkeit, ihre Dimension sowie neue Erkenntnisse. Das Hauptziel der Forschung über die Interimssprache, die als ein dynamisches Sprachsystem beim Zweitspracherwerb definiert wird, ist die Erklärung ihrer Entwicklung und die Begründung der Tatsache, dass die Interimssprache letztlich nicht mit der Zielsprache gleichgesetzt werden kann. Die Interimssprache bewahrt einige Eigenschaften der ersten Sprache oder verallgemeinert die Regeln der zweiten Sprache beim Sprechen oder Schreiben und erstellt eigene Innovationen.

Der Prozess des Zweitspracherwerbs geht von der Forschung der Schülersprache aus, die sich während verschiedener Entwicklungsphasen verändert. Die Veränderlichkeit der Interimssprache ist systematisch und unsystematisch, was ihre Dynamik beweist und außerdem wird die Interimssprache durch Durchlässigkeit und Systematik ausgezeichnet.

Die Erforschungen der Interimssprache umfassen psycholinguistische, linguistische, soziale und diskursive Merkmale, die den Fortschritt und Erfolg beim Erwerb der Zielsprache bestimmen.

Schlüsselbegriffe: Dynamik, kognitive Prozesse, Kontext, Interimssprache, Durchlässigkeit, erste und zweite Sprache, Systematik