

ZORAN ĆOSO

Sveučilište u Zadru

Odjel za kroatistiku i slavistiku

Odsjek za ruski jezik i književnost

Obala kralja Petra Krešimira IV. 2, HR – 23000 Zadar

zcoso@unizd.hr

PROBLEMATIKA OVLADAVANJA JEZIKOM

U ovome se radu raspravlja o ulozi ljudske komunikacije u suvremenom društvu, kroz prizmu fenomena kao što su materinski jezik, drugi jezik, strani jezik itd. Najveći je naglasak stavljen na razlikovanje termina "drugi jezik" i "strani jezik", s obzirom na nedovoljnu diferenciranost tih termina u teoriji i praksi. Jezik i govor kao osnovni komunikacijski elementi razvoja povijesnih kultura ovdje su prikazani unutar raznih okvira (psihološkog, sociološkog, neurolingvističkog, psiholingvističkog itd.). Kao posebne cjeline vrijedi istaknuti i razne afektivne faktore koji utječu na usvajanje stranoga jezika, a navode se i neke strategije koje se mogu koristiti u učenju stranih jezika.

KLJUČNE RIJEČI: *afektivni faktori, drugi jezik, govor, materinski jezik, strani jezik, strategije učenja jezika*

UVOD

Jezik je, kao komunikacijski sustav znakova, svojstven samo ljudskoj vrsti, u smislu da se komunikacija unutar ljudske vrste razlikuje od komunikacija svih ostalih živih bića. Uobičajena, prirodna činjenica, koja je kao pravilo gotovo bez iznimke vrijedila kroz cijelu povijest čovječanstva, jest to da je čovjek od rođenja usvajao jezik svojih roditelja kao materinski jezik, a da mu jezici drugih narodnih skupina, tj. svi ostali jezici, sve do ne tako daleke prošlosti, otprilike posljednjih stotinjak godina, u pravilu nisu predstavljali bitan aspekt u svakodnevnom životu. Kulture su se i jezici razvijali odvojeno jedni od drugih.

Doba električne energije, tj. vrijeme negdje od kraja 19. stoljeća pa do današnjih dana, a osobito posljednjih dvadesetak godina, učinilo je svijet manjim; tzv. "kraj svijeta" u geografskome smislu dalek, ipak je postao dostupan kutak tzv. "globalnoga sela". Ljudi su na svjetskoj razini postali bliži jedni drugima, što je podiglo problem komunikacije i sporazumijevanja na novu razinu. Ostavljajući po strani tragedije poput Prvoga i Drugoga svjetskog rata kao primjere masovnih susreta jezika i kultura, vrijedi istaknuti suvremeno doba kao vrijeme razvijenih

sredstava komunikacije i transporta, što neizbježno dovodi do toga da jednojezični govornici, tj. oni koji poznaju samo svoj materinski jezik, "... u današnjemu svijetu gotovo da i ne postoje" (Medved Krajnović 2010: 5).

Migracije dovode do zbližavanja i najudaljenijih kultura i pojedinaca, a sve češće se govori o dvojezičnosti ili čak višejezičnosti (u ovome se trenutku ostavljaju po strani povijesno utemeljene višejezične kulture u cijelome svijetu). Najnevjerovatniji scenariji iz životne prakse doveli su i do određene nepreciznosti terminologije na teorijskoj razini; tako se, uz sintagmu "materinski jezik", kao sinonimi rabe sljedeći termini: "prvi jezik", "rodni jezik", "primarni jezik" (Medved Krajnović 2010: 2–3). Materinski jezik u nekim situacijama može izgubiti na značaju, npr. kod imigranata koji dugo žive u nekoj stranoj zemlji, pa može postati "sekundarni jezik", "kućni (obiteljski) jezik", "nasljedni jezik". Istovremeno, sintagma "drugi jezik" odnosi se i na "strani jezik" i na "treći jezik" i bilo koji sljedeći jezik osim prvoga (Medved Krajnović 2010: 3).

S obzirom na tu nepotpunu terminološku diferenciranost, osobito u odnosu "drugi jezik – strani jezik", naglasak će biti na razlikovanju drugoga i stranoga jezika te specificiranju problematike usvajanja stranoga jezika, tamo gdje to dvoje bude moguće ili potrebno razdvojiti.

Ukratko, u ovome će radu biti riječi općenito o jeziku i govoru; dat će se pregled definicija materinskoga i stranoga jezika u svim njihovim pojavnim oblicima; pokušat će se terminološki razgraničiti strani od drugoga jezika; bit će riječi o različitim okvirima ovladavanja stranim jezikom (društvenom, lingvističkom, neurolingvističkom, psiholingvističkom, psihološkom okviru), o afektivnim faktorima koji utječu na ovladavanje stranim jezikom te o strategijama za učenje jezika.

JEZIK I GOVOR U KOMUNIKACIJI

Jezik je, sažeto rečeno, općeljudski apstraktni sustav znakova koji se rabi u komunikaciji (Jelaska i dr. 2005: 11). Obilježen je dvjema osnovnim djelatnostima: primanjem (engl. *reception*), koje se sastoji od slušanja i čitanja, te proizvodnjom (engl. *production*), koju sačinjavaju govorenje i pisanje (Jelaska i dr. 2005: 12). Njihov bi logičan slijed bio: slušanje, koje je preduvjet govoru, govorenje kao osnovna proizvodna jezična djelatnost, čitanje kao drugorazredna, nespontana aktivnost te pisanje kao proizvodna jezična djelatnost koju se mora naučiti. Navedene se djelatnosti (engl. *language activities*) u literaturi još nazivaju vještinama (engl. *skills*), sposobnostima i osposobljenostima. Jedno od gledišta predlaže da se one djelatnosti koje se više razvijaju spontanom usvajanjem (slušanje i govorenje) naziva sposobnostima, a one koje se više razvijaju učenjem i uvježbavanjem (čitanje i pisanje) bi se nazvalo vještinama (Jelaska i dr. 2005: 14).

Kroz praktički cijelu prvu polovinu 20. stoljeća lingvistički su pravci proučavali jezik za sebe i u sebi bez istraživanja drugih fenomena (društvenih, psiholoških i dr.) koji bi na jezik mogli utjecati (Vrhovac 2001: 11). Tako Ferdinand de Saussure tvrdi da je komunikacija društveno-jezični događaj ravnopravnih sudionika – govornika i sudionika – slušatelja. Jezično je bogatstvo zadano izvana, dio je jezičnoga

društvenog ponašanja na koje pojedinci ne mogu bitno utjecati. Oni mogu iz toga zadanog sustava slobodno birati elemente za konkretnu upotrebu u govoru. De Saussure zanemaruje lingvistički aspekt govora jer smatra da se u govoru ne može pojaviti ono što već u jeziku ne postoji. Prema njegovu tumačenju, govorni je čin psihofizički čin konkretne primjene jezika, predmet individualne inteligencije, volje i duha (Vrhovac 2001: 11). Za razliku od njega, Leonard Bloomfield kritički se odnosi prema govoru kao psihofizičkome činu, činu individualnih sposobnosti. Kao pobornik bihevizma smatra da se lingvist treba baviti isključivo jezičnim ponašanjem, a psihološke procese u čovjeku ostaviti psihologiji, neurologiji i sličnim znanostima. Njegov je pristup potpuno mehanicistički i materijalan (Vrhovac 2001: 11–12).

Kasniji autori, kao Andre Martinet i Noam Chomsky, imaju donekle drukčiji pristup. Martinet smatra da je središnja funkcija jezika biti sredstvom međusobnoga razumijevanja (instrumentalističko-intelektualna koncepcija jezika), dok Chomsky tek implicitno govori o komunikaciji, a kao temeljne ideje spominje poznavanje jezika (engl. *competence*), što je znanje o materinskome jeziku govornika nekoga jezika, te upotrebu jezika (engl. *performance*), tj. konkretnu primjenu toga znanja (Vrhovac 2001: 12). Za razliku od "jezične kompetencije" Noama Chomskog, niz autora, među kojima se ističe D. Hymes, smatra da "... nije dovoljno poznavati samo jezični sustav, već valja poznavati jezik kao akciju. Treba se znati njime i koristiti u društvenom kontekstu" (Vrhovac 2001: 15). Hymes u tom smislu formira termin "komunikacijska kompetencija": nije toliko važno što govornik/slušatelj *zna*, nego što s tim znanjem *može*. Osim gramatičke kompetencije, u ovom konceptu govornik/slušatelj ovladava i sociolingvističkim pravilima (kompetencijom), koja se usvajaju nesvjesno, kroz godine odgoja, obrazovanja i životnoga iskustva (Vrhovac 2001: 16). Njegove su ideje, prema Vrhovac (2001: 18) proširili M. Canale i M. Swain, podijelivši komunikacijsku kompetenciju na tri sastavnice:

- a) gramatičku koja označava poznavanje riječi (leksičkih jedinica) te fonološka, morfološka, sintaksna i rečenično-gramatička pravila;
- b) društveno-jezičnu (sociolingvističku), koja se odnosi na poznavanje odnosa između upotrebe jezika i nejezičnoga (sociokulturnoga i diskursnoga) konteksta;
- c) strategijsku sposobnost koja se odnosi na verbalna i neverbalna sredstva za ostvarenje komunikacije.

Govor se, kao konkretna realizacija jezika, od De Saussurea do Chomskoga u lingvističkim školama nije značajnije proučavao. Tek 1960-ih godina R. Jakobson ističe važnost jezičnih oblika u komunikacijskome procesu. Smatra da jezični znak predstavlja svoj predmet "...samo ako se s njime nalazi u odnosu postojanja" (Vrhovac 2001: 20). Jezična razmjena nije tek mehaničko dekodiranje poruke među ravnopravnim sugovornicima. Naglasak je na osobnome ulogu svakoga sugovornika komunikacije jer je govor obostrana aktivnost koju govornik proizvodi, a sugovornik interpretira (Vrhovac 2001: 21).

Benveniste diferencira jezik kao sustav znakova, a govor kao "...jezik koji se ostvaruje kao proizvod (vježba) pojedinca" (Vrhovac 2001: 21). Govor je subjektivan, u smislu da svatko od sugovornika u bilo kojem trenutku može

preuzeti ulogu govornika, tj. "ja" u odnosu na "ti" ("vi"). Ono što je zajedničko sudionicima govornoga čina sljedeći su faktori: psihološke osobine govornikove ličnosti, društveni odnosi među sugovornicima, vrijeme i prostor (Vrhovac 2001: 22).

Danas se više ne smatra da je komunikacija pravilan i mehanički proces prijenosa poruke s jednim homogenim kôdom od jednoga do drugoga sugovornika. Podržava se ideja da se komunikaciju može predočiti kao zbroj dvaju procesa: procesa proizvodnje i procesa interpretacije pri čemu se pošiljatelj i primatelj izmjenjuju u ulogama proizvodnje i interpretacije poruke zbog dvosmjernosti procesa tako da u konačnici postoje dva komunikacijska subjekta i četiri protagonista: pošiljatelj – proizvođač, primatelj – interpretator, primatelj – proizvođač i pošiljatelj – interpretator (Vrhovac 2001: 26).

MATERINSKI, DRUGI, STRANI I OSTALI JEZICI

Zbog u uvodu navedene nedovoljne terminološke diferenciranosti osnovnih pojmova, potrebno je tu problematiku barem u nekoj mjeri i sažeto razjasniti:

- a) materinski jezik (engl. *mother tongue*) – odnosi se na prvi jezik koji čovjek kao dijete usvaja u emocionalno karakteriziranoj povezanosti djeteta i majke ili eventualno druge bliske osobe, ako majke nema: oca, bake, djeda... (Jelaska i dr. 2005: 24–25),
- b) rodni jezik (engl. *native language*) – prvi jezik kojemu je dijete izloženo u najranijem djetinjstvu. Za rodni i materinski jezik koristi se još i termin primarni jezik (engl. *primary language*) (Medved Krajnović 2010: 3), a ostali svojevrzni sinonimi su im "urođeni jezik" (engl. *native language*), "izvorni jezik" (Jelaska i dr. 2005: 25),
- c) prvi jezik (engl. *L1, first language*) – ovaj je termin nastao zbog činjenice da uslijed društvenih promjena majke više nisu jedine u ulozi prvobitnoga izvora jezika. Također označava jezik po značenju blizak materinskomu odnosno to je prvi jezik koji dijete usvaja. Za razliku od materinskoga jezika termin "prvi jezik" ima tek kronološku karakteristiku, npr. dijete je neko vrijeme nakon rođenja bilo izloženo jednom jeziku – prvom jeziku – a onda je, prije nego bi počelo govoriti, duže vremena bilo izloženo nekom drugom jeziku koji na taj način u vrijeme kad dijete počinje govoriti postaje njegov materinski jezik, iako nije i prvi jezik (Jelaska i dr. 2005: 25–26). Prvi jezik tako postaje sekundarni jezik (engl. *secondary language*) (Medved Krajnović 2010: 3).

Ostali su srodni nazivi materinskomu jeziku: roditeljski jezik (jezik koji dijete preuzima od roditelja), obiteljski jezik (jezik kojim se obitelj najčešće služi), kućni jezik (jezik kojim netko govori u kući) itd. (Jelaska i dr. 2005: 26–27).

Drugi jezik (engl. *L2, second language*) – nije jednoznačno definiran u teoriji u odnosu na strani jezik (Jelaska i dr. 2005: 31). Jedna od definicija kaže da je to "...bilo koji novi jezik kojim osoba ovladava u zajednici gdje se njime služi, od najmanje kao što je obitelj, do najšire kao što je zemlja" (Jelaska i dr. 2005: 27). To je u pravilu jezik koji se usvaja nakon materinskoga u dvojezičnoj ili višejezičnoj

sredini. Najšire je određenje drugoga jezika da je to "...bilo koji jezik drugačiji od prvoga naučenoga jezika" (Lightbrown i Spada 1999: 78, prema Jelaska i dr. 2005: 28). J. Mihaljević-Djigunović definira ga kao "...nematerinski jezik koji se uči unutar zemlje u kojoj je u uporabi" (Mihaljević-Djigunović 1998: 15).

Strani se jezik (engl. *FL, foreign language*) također različito definira. "Prototipni je strani jezik, na što i sam naziv upućuje, jezik strane zemlje. Stoga je strani jezik onaj koji se uči u školi ili na posebnim tečajevima u zemlji u kojoj se njime *ne* služi" (Jelaska i dr. 2005: 29).¹ "Nematerinski jezik koji se uči i koristi u odnosu prema govornoj zajednici izvan nacionalnih i teritorijalnih granica naziva se stranim jezikom" (Mihaljević-Djigunović 1998: 15).

Psiholingvistika i primijenjena lingvistika koje proučavaju načine pojedinačeva usvajanja jezika ne razlikuju drugi i strani jezik pa se svaki jezik koji je naučen poslije materinskoga jezika naziva drugim jezikom. S druge je strane u sociolingvistici razlikovanje tih dviju jezičnih kategorija bitno za stručnjake koji proučavaju društveni utjecaj na jezične pojave, kao i za one koji proučavaju jezike unutar nastavnoga procesa (Jelaska i dr. 2005: 30).

U kontekstu drugoga ili stranoga jezika trebalo bi razlikovati dva procesa koji su međusobno slični, ali i različiti te treći pojam koji im je nadređen:

- a) usvajanje drugoga jezika (engl. *SLA, second language acquisition*) – odvija se u prirodnoj sredini i odnosi se na nesvjestan, spontan proces poboljšanja jezične i komunikacijske kompetencije nekoga nematerinskog jezika,
- b) učenje stranoga jezika (engl. *foreign/second language learning/acquisition*) – odnosi se na institucionalni, strukturirani pristup učenju jezika koji nije znatnije zastupljen u bližoj okolini.

Kao njima nadređen javlja se termin "ovladavanje (drugim, stranim, inim) jezikom" (engl. *second language acquisition*). Neki ga hrvatski lingvisti smatraju nadređenim i sintetizirajućim u odnosu na pojmove "usvajanje" i "učenje", dok se termin "ini jezik" odnosi na "...bilo koji jezik osim prvoga usvojenoga...", dakle i na drugi i na strani jezik (Medved Krajnović 2010: 4–5). Jedan se od osnovnih uzroka ove terminološke zbrke može pronaći u činjenici da je lingvistika proučavala jezične pojave sa stajališta jednojezičnoga govornika i društva unatoč tomu što su dvojezična i višejezična društva oduvijek postojala. Tek se u novije vrijeme ukazalo na stvarnost višejezičnosti pa tako i potrebu razlikovanja drugoga i stranoga jezika. Usvojene jezike lingvisti najčešće nazivaju prvim, drugim, trećim itd. jezikom, a naučene jezike – stranim jezicima koji također mogu imati kronološko obilježje (prvi strani jezik, drugi strani jezik itd.) (Jelaska i dr. 2005: 29).

Potreba razlikovanja drugoga i stranoga jezika uočena je pri istraživanju razlika u motivaciji za učenje. Istraživači Chihara i Oller 1978. su godine utvrdili da postoji bitna razlika između motivacije za učenje drugoga jezika i motivacije za učenje stranoga jezika. Drugi se jezik upotrebljava u zemlji u kojoj se uči te se uči neformalno u kontaktu s izvornim govornicima toga jezika pa njegovo usvajanje i/ili učenje ima veću društvenu podršku nego što je to slučaj sa stranim jezikom.

¹ Kurziv umetnuo autor ovoga rada.

Strani se jezik uči putem formalne nastave koja pokušava kompenzirati nedostatak prakse izvornih govornika (Mihaljević-Djigunović 1998: 15–16).

Jelaska razlikuje tri načela razlikovanja drugoga od stranoga jezika:

- a) Okolina – drugi se jezik smatra nematerinskim jezikom koji se uči u zemlji gdje se njime i govori, a strani je jezik nematerinski jezik koji se uči u zemlji gdje se njime ne govori. Međutim ovaj kriterij nije nedvosmislen jer npr. talijanski jezik u Hrvatskoj, ovisno o dijelu zemlje, može pripadati objema kategorijama.
- b) Trajnost boravka – ako su usvajatelji nekoga glavnoga ili službenoga jezika koji se poučava u samoj zemlji stanovnici ili trajni useljenici, tada govorimo o drugom jeziku, a ako ga usvajaju privremeni imigranti koji će se vratiti u svoju zemlju nakon nekoga vremena, tada je riječ o stranome jeziku.
- c) Čestoća i raširenost upotrebe – s aspekta govornika drugi bi jezik bio onaj kojim se osoba redovito ili često služi, makar ga naučila u odrasloj ili bilo kojoj dobi starijoj od dječje, dok bi strani jezik bio onaj kojim se služi neredovito, povremeno, rijetko. U tom bi kontekstu (globalna kultura i dominacija engleskoga jezika) mnogi mladi u svijetu mogli engleski jezik, iako ga govore izvan izvorne jezične sredine, smatrati drugim, a ne stranim jezikom kao što bi to inače trebao biti (Jelaska i dr. 2005: 31–32).

Prototipno se drugim jezikom smatra jezik koji se uči u sredini u kojoj se i govori, a gdje učenik trajno boravi. Eventualno je to i jezik kojim se netko često koristi u svakodnevici, barem u nekom području života, a strani bi jezik bio onaj koji se uči izvan sredine u kojoj se govori ili čak u izvornoj sredini, ali s kraćim vremenom boravka (imigranti i sl.). Njime se govornik rijetko služi, samo u osobitim prilikama, npr. kad u svojoj zemlji razgovara s govornicima toga jezika (turistima i sl.) (Jelaska i dr. 2005: 32–33).

DRUŠTVENI OKVIR OVLADAVANJA JEZIKOM

Kao društveno uvjetovanoj tvorevini jeziku je osnovni cilj poslužiti kao sredstvo društvene interakcije. Ovladavanje drugim/stranim jezikom omogućava komunikaciju među različitim jezičnim skupinama u društvu. Smatra se da društveni kontekst bitno utječe na tijek i ishod procesa ovladavanja jezikom. Nije svejedno usvaja li se jezik u prirodnoj sredini ili ga se uči daleko od jezičnoga dodira s izvornim govornicima. Broj društveno uvjetovanih teorija ovladavanja jezikom razmjerno je malen, ali neizostavan u boljem shvaćanju ove teme.

Jezični unos i jezična interakcija uvjeti su bez kojih ne može ni doći do usvajanja i razvoja nekoga jezika, oko čega su suglasne sve, čak i strogo nativističke teorije. Prema S. Krashenu, razumljivi unos (engl. *comprehensible intake*) čine one jezične informacije koje su malo iznad trenutne razine znanja učenika. To je osnova jezičnoga razvoja i njegov ključan preduvjet. S druge strane sociološke teorije ovladavanja jezikom jezični unos definiraju kao dinamičnu društvenu pojavu koja se mijenja u interakciji, osobito pri interakciji korisnika jezika i naprednijega govornika toga jezika (Medved Krajnović 2010: 89). M. Long formira interakcijsku hipotezu (engl. *interactional hypothesis*) prema kojoj dolazi do raznih oblika razmjene informacija

i jezičnih prilagodbi, pri čemu su bitni i vanjski čimbenici poput unosa jezika, ali i unutarnji poput mogućnosti učenika da obrađuje informacije na određenome stupnju međujezičnoga razvoja. Povezuju se u tom procesu jezični unos, učenikove jezične i kognitivne sposobnosti, usmjerena pažnja i jezični ostvaraj (engl. *output*) (Medved Krajnović 2010: 90). M. Swain kreira hipotezu jezičnoga ostvaraja (engl. *output hypothesis*) u kojoj ističe važne uloge jezičnoga ostvaraja: podizanje svjesnosti učenika o vlastitoj jezičnoj proizvodnji, povećanje metajezične svjesnosti učenika itd. (Medved Krajnović 2010: 90). U interakciji često kompetentniji govornici prilagođavaju jezik manje kompetentnim govornicima što se naziva "govorom za strance" (engl. *foreigner talk*). Njegove su osobine: jednostavniji rječnik, učestalije fraze, duže govorne stanke, sporiji govor itd. M. Saxton stvara hipotezu neposrednoga kontrasta (engl. *Direct Contrast Hypothesis*) prema kojoj vrijedi da je nepravilnost učenikova jezičnoga iskaza bolje ispraviti izravnom informacijom, nego neizravnom, parafraziranom izjavom (Medved Krajnović 2010: 92).

SOCIOKULTURALNO USMJERENE TEORIJE OVLADAVANJA JEZIKOM

J. Schumann je, uz Gardnera, jedan od najznačajnijih teoretičara sociopsiholoških, socioedukacijskih i drugih sličnih modela. U svojem modelu akulturacije (engl. *Acculturation Model*) on se koncentrira na društvene, kulturološke i psihološke čimbenike, a zanemaruje utjecaj lingvističkih i psiholingvističkih. Tvrdi da stupanj ovladanosti jezikom ovisi o prilagodbi pojedinca novoj kulturi. Brzina i stupanj prilagodbe ovisit će o društvenoj i kulturološkoj udaljenosti između imigrantske zemlje i zemlje domaćina, veličini imigrantske zajednice, duljini boravka u toj zemlji itd. (Medved Krajnović 2010: 93).

Ključno je ime sociopsiholoških teorija Lev Vygotsky, čija su djela objavljena i interpretirana tek 1970-ih i 1980-ih, 50-ak godina nakon njegove smrti (zbog cenzure u Staljinovo vrijeme nije mogao tiskati djela u vrijeme nastanka još 1920-ih godina). Pojmovi kao što su područje približnoga razvoja, nadogradnja, osobni govor, našli su bitno mjesto u tzv. sociokulturalnoj teoriji J. Lantolfa koji je bio pod utjecajem rada Vygotskoga. G. Keresteš definira područje približnoga razvoja (zonu proksimalnoga razvoja) (engl. *Zone of Proximal Development*) kao kognitivne i jezične funkcije i znanja čiju razinu učenik može dostići uz pomoć okoline (nastavnika i sl.), tj. onih koji znaju više. Podupiranje (engl. *scaffolding*) proces je sustavno pružane pomoći unutar kojega se u grupi, svjesnim ili nesvjesnim naporima pojedinaca, dolazi do rješenja problema. Svaki učenik ulaže dio svojega znanja čime pomaže drugima, a pritom se i sam koristi njihovim znanjem. Osobni se govor (engl. *private speech*) najčešće povezuje s dječjim usvajanjem prvoga ili nekoga drugoga jezika, tj. s prvom fazom jezičnoga razvoja, tzv. tihim razdobljem (engl. *silent period*), u kojem djeca upijaju jezik, ali ga ne prakticiraju pred drugima. Tek ponekad kad su sama ili kad se igraju, stvaraju oblik intrapersonalne interakcije, tj. govore sama sebi. Vygotsky smatra da taj osobni govor predstavlja put k unutarnjem govoru koji je pokretač misli i ponašanja (Medved Krajnović 2010: 94–95).

Sve dosad navedene sociopsihološke teorije stavljaju pojedinca u društveni kontekst, ali utjecaj društva nije presudan. Tek unutar društvenokulturalne teorije

društveni aspekt ovladavanja jezikom dobiva na punoj važnosti. Primjeri za navedeno sljedeći su modeli i teorije:

- jezična socijalizacija (engl. *language socialization*) – temelji se na istraživanjima D. Hymesa i J. J. Gumperza iz 1970-ih o interakcijskoj i komunikacijskoj kompetenciji. Glavna je ideja ove teorije da je jezični razvoj i kognitivni i društveni proces u kojemu se jezično znanje međusobno izgrađuje s društvenim znanjem. Prema tome jezik i znanje formiraju se u društvenom kontekstu i interakciji. Društveni kontekst podrazumijeva makrokontekst (društveno-političko uređenje, institucije itd.) i mikrokontekst (konkretnu komunikacijsku situaciju);
- poststrukturalistički pristupi (engl. *post-structuralist approaches*) – predstavljeni su radom A. Pavlenka. Imaju nekoliko prednosti nad drugim sociološki usmjerenim teorijama jer korisnike stranoga jezika vide kao dinamične sudionike društvenih procesa, često dvojezično i višejezično kompetentne;
- korisnika stranoga jezika ne doživljava se iz perspektive jednokulturalne sredine, niti ga se uspoređuje s izvornim govornicima, već je to višestruko kompetentan govornik (npr. član međunarodnih škola itd.) koji se uspoređuje s drugim korisnicima toga jezika;
- udaljavanje od stroge podjele na izvornoga i neizvornoga govornika;
- korisnici nekoga jezika mogu stvoriti višejezične i višekulturalne sredine u kojima izvornih govornika ili nema ili oni nemaju važnu ulogu (npr. razne međunarodne organizacije, i sl.);
- brojni i različiti mikro-sociološki i makro-sociološki utjecaji različito utječu na jezični identitet, motivaciju, korisnike različitih spolova, dobi, kultura itd. pa korisnici sličnih profila zato često nejednako ovladavaju jezikom;
- umjesto upitnika i polueksperimentalnih instrumenata, kojima se služe sociopsihološke teorije, daje se prednost longitudinalnim etnografskim istraživanjima, koja se provode s gledišta samoga korisnika jezika, a bave se jezikom korisnika i društvenim kontekstom;
- mnoga poststrukturalistička istraživanja provode se u raznim višejezičnim kulturama Azije i Afrike gdje je ovladavanje drugim jezicima životna potreba, proces koji nikad ne prestaje pa se u tom smislu poništava uloga dobi ili jezične nadarenosti pri ovladavanju jezikom. Cilj je uspješno komunicirati s ostalim višejezičnim članovima zajednice, ne i postići razinu jezičnoga znanja izvornoga govornika.

Prema tome društveni kontekst sadrži u sebi i jezik kao dio toga konteksta, a ne zaseban identitet. Jezik i identitet stoje u međusobnoj interakciji: jedno drugoga očituju, stvaraju i mijenjaju (Medved Krajnović 2010: 96-98).

LINGVISTIČKI OKVIR USVAJANJA JEZIKA

Lingvistički usmjerena istraživanja ovladavanja jezikom odvijaju se u dva osnovna smjera: u tzv. "unutarnjem" koji teži razjasniti formalne oblike i mehanizme u ljudskome mozgu, koji kao autonoman i urođeni jezični sustav omogućuje

ovladavanje jezikom, te u tzv. "vanjskom" kojem je u središtu zanimanja jezična praksa, tj. komunikacija u kojoj se jezik formira, usvaja i koristi. Prvi smjer označava formalni ili nativistički pristup, a drugi funkcionalni ili empiristički pristup.

Dok formalni pristup smatra da postoji univerzalno jezično znanje, koje je urođeno i neovisno o iskustvu i kognitivnim sposobnostima, funkcionalisti smatraju da se jezično znanje stvara kroz spoznajno iskustvo i komunikaciju (Medved Krajnović 2010: 32). Formalisti poput S. Pinkera slijede ideje Noama Chomskog o univerzalnoj gramatici i urođenoj jezičnoj sposobnosti dok funkcionalisti smatraju da je jezična sposobnost dio općih spoznajnih sposobnosti čovjeka, da je obrada jezika dio opće kognitivne obrade te da je jezični razvoj uvjetovan spoznajnim razvojem (Medved Krajnović 2010: 32–35). Među najistaknutijim funkcionalističkim teorijama ističu se kognitivna i konstrukcijska gramatika.

Glavni je predstavnik kognitivne gramatika (engl. *cognitive grammar*) R. W. Langacker koji ističe da osnovu jezika čini "...skup značenja koji nastaju djelovanjem spoznajnih procesa u stvarnim jezičnim situacijama" (Medved Krajnović 2010: 37). Jezično znanje izvornih govornika čine tzv. jezične predodžbe (engl. *linguistic representations*) odnosno skup spoznajnih jedinica semantičke, fonološke i simboličke prirode. Ova je teorija dobra u objašnjavanju komunikacijske i pragmatične jezične funkcije, ali s obzirom da odbija postojanje unutarnje (urođene) jezične strukture, teže može objasniti slične strukture u različitim jezicima te u obrascima dječjega usvajanja različitih jezika (Medved Krajnović 2010: 37).

Konstrukcijska je gramatika (engl. *construction grammar*) predstavljena u ovome radu kroz lingvistu M. Tomasella. Ova je teorija suglasna s kognitivnom gramatikom da je jezična struktura "...skup jedinica određenih oblikom, značenjem i uporabom" (Medved Krajnović 2010: 38), ali u objašnjenju značenja, za razliku od nje, polazi od svih jezičnih razina, a ne samo kroz kognitivni sustav.

Sažeto rečeno, formalni se pristup temelji na individualističkom pristupu lingvistici i postojanju urođenoga jezičnoga mehanizma dok funkcionalni pristup inzistira na psihološkim i društvenim elementima ovladavanja jezikom kao što su sposobnost obrade informacija, motivacija, želja za komunikacijom i uspostavom međuljudskih odnosa itd. (Medved Krajnović 2010: 46–47).

NEUROLINGVISTIČKI OKVIR USVAJANJA JEZIKA

S obzirom da jezik nastaje u umu čovjeka i čini čovjekovo specifično ponašanje u odnosu na sve ostale vrste, jasno je da je u proces istraživanja ovladavanja jezikom uključena i psihologija, kao znanost o ljudskom umu i ponašanju, u vidu nekoliko interdisciplinarnih znanosti: psiholingvistike, razvojne psiholingvistike te neurolingvistike (Medved Krajnović 2010: 50).

"Neurolingvistika je znanost koja istražuje anatomsku i fiziološku osnovu jezičnoga ponašanja" (Medved Krajnović 2010: 50). Prve spoznaje o njoj kreću od istraživača iz 19. stoljeća: Paul Pierre Broca smješta proizvodnju govora u čeone režnjeve lijeve polutke mozga (tzv. Brocino područje), a Carl Wernicke razumijevanje govora u stražnji dio gornje sljepoočne vijuge (tzv. Wernickeovo

područje). Neurolingvistika se snažno razvijala u posljednjih nekoliko desetljeća. Istraživanja pokazuju da, iako su dijelovi mozga zaduženi za jezik i govor primarno smješteni u lijevoj, a dijelom i u desnoj polutki mozga, ne postoje dijelovi mozga koji su zaduženi samo za jezik ni oni koji u tome nemaju nikakvu ulogu (Medved Krajnović 2010: 51).

Navedena su se istraživanja bavila prvim jezicima. Kada je riječ dvojezičnim i višejezičnim govornicima, autori se slažu oko razlikovanja usklađene (koordinirane) dvojezičnosti i složene dvojezičnosti. Usklađena dvojezičnost tako podrazumijeva da se dvije prijevodne istoznačnice, npr. engl. "house" i hrv. "kuća" slažu s različitim skupovima značenja u umu pojedinca, a takva se dvojezičnost usvaja u različitim kontekstima. U slučaju složene dvojezičnosti dvije prijevodne istoznačnice odgovaraju jednoj spoznajnoj jedinici ili skupu značenja pa tako npr. složena dvojezičnost podrazumijeva dijete koje je u roditeljskom domu usvojilo dva jezika u istome kontekstu.

Postoji i tzv. podređena dvojezičnost kod koje pojedinac na temelju prvoga jezika uspostavlja jedan skup značenja uz pomoć kojega taj prvi jezik posreduje između značenja i kasnije usvojenoga jezika (Medved Krajnović 2010: 52–53).

Može se ovdje, bez ulaženja u pojedinosti, spomenuti nekoliko istraživanja o proizvodnji govora na neurološkoj i kognitivnoj razini. Kod prvoga je jezika to model W. Levelta na temelju kojega je K. De Bot osmislio model jezične proizvodnje dvojezičnih osoba (Medved Krajnović 2010: 55). Konekcionistički model ovladavanja jezikom smatra da ljudska spoznaja nije uvjetovana simbolički, nego biološki, a prema toj teoriji ljudsko znanje ovisi o stupnju jakosti veza među živčanim čvorovima u mozgu (Medved Krajnović 2010: 56).

PSIHOLINGVISTIČKI OKVIR USVAJANJA JEZIKA

Razvojna psiholingvistika ima za cilj objašnjenje procesa usvajanja prvoga jezika dok psiholingvistika općenito istražuje mentalne procese koji omogućuju sposobnost razumijevanja, proizvodnje i upotrebe jezika. U psiholingvističkim modelima ovladavanja jezikom ključnu ulogu imaju kognitivni procesi. Temeljna im je ideja da je učenje jezika tek jedan oblik učenja u općenitom smislu, a ne proces pod nadzorom pretpostavljenoga urođenog mehanizma (Medved Krajnović 2010: 58).

Učenje se definira kao proces pomoću kojega, pod utjecajem iskustva ili vanjskih čimbenika, dolazi do relativno trajnih promjena u ponašanju pojedinca. U bliskoj je vezi s percepcijom i pamćenjem, a posjeduje i osobinu kumulativnosti, tj. novostečena znanja stoje u bliskoj vezi s već usvojenim znanjem. Može se razlikovati nesvjesno, implicitno učenje (engl. *implicit learning*) i svjesno, eksplicitno učenje (engl. *explicit learning*). Prema teoretičaru A. Reberu, koji je te termine i predložio 1976., oni se bitno razlikuju uglavnom samo po pitanju prisutnosti svijesti u procesu učenja (Medved Krajnović 2010: 59).

Automatizacija znanja, tj. uvježbavanje jezičnih struktura do te razine da one prelaze iz eksplicitne, kognitivne faze, preko asocijativne faze njihove kontinuirane

i cjelovite primjene, do automatizirane, implicitne faze u kojoj se jezične strukture izvode brzo i koordinirano, naziva se proceduralizacija (engl. *proceduralization*). Ona označava završni period procesa usvajanja jezika (Medved Krajnović 2010: 61). Uz proceduralizaciju se kod unutarnje obrade jezičnih informacija pojavljuje još i restrukturiranje jezičnoga znanja. U tom se procesu jezično znanje kvalitativno mijenja – mentalne strukture i strukture-obraci postaju bolje koordinirane i integrirane unutar pojedinca. Novo se i staro znanje povezuju (Medved Krajnović 2010: 61–62).

Psiholingvistički modeli ovladavanja jezikom analiziraju mentalne procese koji se događaju za vrijeme obrade jezičnih podataka. Ti procesi, prema Medved Krajnović (2010: 62), mogu biti:

- procesi kod opažanja i unosa podataka;
- procesi stvaranja, organizacije, reorganizacije i upravljanja mentalnim predodžbama;
- procesi prizivanja podataka i strategije jezične realizacije.

Jedna od trenutno najpoznatijih psiholingvističkih teorija jest teorija sposobnosti jezične obrade (engl. *Processability Theory*) M. Pienemanna. Osmišljena je krajem 1990-ih kao nastavak projekta ZISA iz 1980-ih. Tim je projektom kod odraslih korisnika istraživani proces ovladavanja jezikom, i to njemačkim, a ne engleskim jezikom. Pienemannova se teorija oslanja na Leveltov rad jezičnoga procesiranja, a definira hijerarhijski pristup kognitivnim strategijama jezične obrade kroz povezivanje jezičnoga razumijevanja i proizvodnje unutar pet razina:

- a) razina riječi – korisnik raspoznaje tek "gole" riječi bez ikakve gramatičke informacije ili pravila;
- b) razina kategorije – leksički se elementi kategoriziraju, prepoznaju se gramatičke informacije, npr. rod, broj, padež, lice, vrijeme itd.;
- c) razina fraze – korisnik obrađuje informacije na razini jezičnih fraza, npr. spaja imenice i pridjeve itd.;
- d) razina povezivanja fraza – korisnik može gramatički povezivati fraze, npr. subjekt i predikat;
- e) razina rečenice – korisnik shvaća odnose i pravila unutar glavnih i zavisnih rečenica.

Dok se ne usvoji niža razina, korisnik ne može ispravno obrađivati jezične informacije s više razvojne razine (Medved Krajnović 2010: 63–64).

Natjecateljski model, koji su osmislili B. MacWhinney i E. Bates 1989. godine, podrazumijeva da pri ovladavanju jezikom dolazi do usklađivanja usvojenih obrazaca, veza između oblika i funkcija u prvome jeziku i oblika i funkcija u jeziku kojim se ovladava, tj. dolazi do stvaranja novih veza i obrazaca na temelju jačine signala koju korisnik dobiva kroz unos jezika. Tako primjerice gramatička funkcija subjekta može biti određena ("signalizirana") redom riječi, padežom, gramatičkim slaganjem subjekta i predikata itd. Signali se međusobno "natječu", a korisnik treba prepoznati koji je signal u ciljnom jeziku najjači (npr. u engleskom je jeziku za određenje subjekta glavni signal red riječi u rečenici) (Medved Krajnović 2010: 65).

PSIHOLOŠKI OKVIR USVAJANJA JEZIKA

Jezik se može smatrati društvenom tvorevinom jer se već tisućama godina rabi za potrebe ljudske komunikacije, ali je istovremeno i vrlo osobna tvorevina jer se svaki pojedinac služi jezikom na donekle poseban način. Usvajanje prvoga, pa i drugoga jezika na razini izvornoga govornika besprijekorno je u cjelini ako se započne do treće ili, po nekima, pete godine života. Nakon te dobi do izražaja dolaze individualni čimbenici: motivacija, jezična nadarenost, osobine ličnosti, stilovi i strategije učenja, dob učenika itd.

Niz istraživanja potvrdio je vezu između dobi učenika i krajnjega stupnja usvojenosti jezika. Što se ranije počne ovladavati jezikom, veći je stupanj njegove usvojenosti (Medved Krajnović 2010: 66). Ipak, pitanje ostaje: postoji li neurološki uvjetovano kritično razdoblje života kada ovladavanje jezikom postaje jako otežano ili nemoguće? Odgovori se diferenciraju ovisno o tome radi li se o prvom ili nekom drugom jeziku. Što se tiče prvoga jezika, premalo je primjera i istraživanja slučajeva djece koja su živjela u jezičnoj izolaciji, a da istovremeno nisu bila izložena nekoj tjelesnoj ili psihičkoj traumi. Malobrojni slučajevi koji postoje dovode do zaključka da nakon djetinjstva sposobnost usvajanja jezika postupno opada uslijed djelovanja društvenih, psiholoških, kognitivnih, neuroloških i drugih čimbenika te da postoji kritično razdoblje za normalno usvajanje prvoga jezika. Neki tvrde da je to dob od pet godina (Krashen), drugi ističu početak puberteta (10.–12. godina) (Lenneberg) itd. (Medved Krajnović 2010: 67–68).

Kod usvajanja i učenja svih ostalih jezika, mnoga istraživanja podupiru tezu "što prije – to bolje", iako postoje i takva istraživanja koja pokazuju da ima pojedinaca koji i u "nepovoljnijoj" dobi postižu visoku razinu jezične kompetencije te pojedinci koji u "povoljnom" razdoblju za usvajanje jezika ne uspijevaju doseći razinu izvornoga govornika zbog niza čimbenika kao što su spoznajna zrelost, motivacija, izloženost jeziku, uloga nastavnika, intenzitet i kontinuiranost nastavnoga programa itd. (Medved Krajnović 2010: 69–70). "Osjetljivo razdoblje" nakon kojega bi sposobnost ovladavanja jezikom nužno opadala nije do danas dokazano. Dokazano je samo da proces starenja, kao biološki uvjetovan proces, negativno utječe na opću sposobnost učenja pa tako i na učenje jezika (Medved Krajnović 2010: 71).

Hyltenstam i Abrahamsson zamjenjuju termine "kritično razdoblje" i "osjetljivo razdoblje" terminom "razdoblje sazrijevanja". Oni predstavljaju model o ulozi početne dobi za usvajanje jezika pri čemu ističu čimbenike sazrijevanja ili neurološko-kognitivne čimbenike, društveno-psihološke čimbenike te čimbenike vježbanja, tj. rada na jeziku. Njihovi rezultati govore da ključnu ulogu do adolescentske dobi imaju čimbenici sazrijevanja, a od te dobi pa na dalje društveno-psihološki čimbenici i rad na jeziku. Također ističu da sposobnost ovladavanja jezikom opada već od rođenja što rezultira time da se razina izvornoga govornika na svim jezičnim razinama nikada ne može dostići, nego joj se tek može približiti (engl. "*near-native-like*") (Medved Krajnović 2010: 72–73).

Jezična je nadarenost (engl. *language learning aptitude*) kao predmet istraživanja dugo bila zanemarivana iz nekoliko važnih razloga: prvo, sve do 1980-ih se smatralo da se ta sposobnost odnosi na svjesno i formalno učenje jezika što su tada vodeći

teoretičari, npr. Krashen, smatrali manje pogodnim oblikom ovladavanja jezikom. Drugo, jezična nadarenost znači priznanje međusobne različitosti učenika što nije pogodovalo izdavačima udžbeničkih materijala. Treće, ako je jezična nadarenost urođena, to može demotivirati mnoge (jezično nenadarene) učenike (korisnike) jezika (Medved Krajnović 2010: 73–74). Jezičnu je nadarenost među prvima i najznačajnijim teoretičarima istraživao američki psiholog J. B. Carroll. On je uz pomoć S. Sapon 1959. godine osmislio test mjerenja zvan MLAT (engl. *Modern Languages Aptitude Test*) obuhvaća sljedeće komponente:

- a) sposobnost fonemskoga kodiranja – prepoznavanje, zadržavanje i upotrebu fonemskoga materijala);
- b) gramatičku osjetljivost;
- c) induktivne sposobnosti učenja jezika – zajedno s gramatičkom osjetljivošću omogućuje prepoznavanje struktura i obrazaca i tako proizvodnju jezičnih pravila;
- d) asocijativno pamćenje – stvaranje asocijativnih veza između jedinica vokabulara prvoga i nekog drugog jezika što utječe na ubrzanje jezične produktivnosti (fluentnosti) govornika (Medved Krajnović 2010: 74–75)

Nešto kasnije, točnije 1966. godine pojavio se test PLAB (engl. *Pimsleur Language Aptitude Battery*). Osmislio ga je Pimsleur. Test je sličan MLAT-u, osim što veću ulogu pripisuje auditivnim čimbenicima, a manje memoriji, a osim toga mjeri i motivaciju učenika. Suvremeniji test, pod nazivom CANAL-FT (engl. *Cognitive Ability for Novelty of Acquisition of Language (Foreign) Test*), napravljen je 2000. godine. Osmislili su ga Grigorenko, Sternberg i Ehrman. U njemu se pod utjecajem suvremenih istraživanja, jezičnoj nadarenosti pridaju neka nova obilježja (učinkovito usmjeravanje pažnje, učinkovito funkcioniranje radne i integrativne memorije, memorije prizivanja, sposobnosti stvaranja i prepoznavanja jezičnih odsječaka (engl. *chunking*) i automatizacija). Pojedinac ne mora nužno imati jako izražena sva ta obilježja da bi uspješno ovladavao jezikom. Pokazuje se da "jezičnoj nadarenosti" dobra protuteža može biti pojam "motivacije" na koju pojedinac, za razliku od jezične nadarenosti, ipak može utjecati (Medved Krajnović 2010: 75–76).

UKRATKO O AFEKTIVNIM FAKTORIMA (ČIMBENICIMA)

Afektivni faktori (engl. *affective factors*), osobito stavovi, motivacija i strah od jezika, danas su gotovo ravnopravni s kognitivnim faktorima (inteligencijom, jezičnom sposobnosti i strategijama) unatoč tome što nema objektivnih metoda ili instrumenata za mjerenje afektivnih faktora. Neki, poput J. H. Schumanna, čak tvrde da kognitivni faktori ne bi uopće ni mogli djelovati bez afektivnih faktora. Kognitivni faktori olakšavaju prijenos nastavnoga materijala, a afektivni faktori određuju reakciju učenika na sredinu u kojoj se uči jezik. Može se tako reći da obje kategorije faktora sačinjavaju tzv. "područje individualnih razlika" koje utječe na učenje jezika (Mihaljević-Djigunović 1998: 77).

Najznačajnija istraživanja afektivnih faktora, unutar socioedukacijskoga modela (engl. *socioeducational model*) provodio je 1970-ih i 1980-ih godina W. E. Lambert te osobito kanadski socijalni psiholog R. C. Gardner. Oni ističu da

je krajnji cilj učenja jezika orijentiran instrumentalno zbog ostvarenja praktičnih ciljeva učenika, npr. boljeg posla itd. ili integrativno s istinskim pozitivnim odnosom prema zajednici određenoga jezika. Integrativna se motivacija sastoji od integrativnosti, stavova prema situaciji u kojoj se uči te motivacije (koju sačinjavaju trud, želja za postizanjem cilja učenja jezika te pozitivan stav prema učenju toga jezika). Ako nedostaje samo jedno od to troje, nema ni motivacije u cjelini. Prava je motivacija spoj svih tih triju elemenata (Medved Krajnović 2010: 77).

Socioedukacijski model usvajanja jezika predstavlja sustav koji se sastoji od prethodnih faktora, individualnih razlika, konteksta u kojemu se jezik usvaja i rezultata učenja. Ti se elementi jezika nalaze unutar neke sociokulturne sredine koja izravno ili neizravno utječe na izloženost drugom jeziku, status jezika koji se uči, učenikovu percepciju važnosti toga jezika. Unutar toga sustava ranije navedeni afektivni i kognitivni faktori utječu na jezične i nejezične rezultate učenja (Mihaljević-Djigunović 1998: 11–13).

STAVOVI

Suvremena teorija učenja smatra da motivacija za učenje počiva na stavovima – stečenim i relativno trajnim odnosima prema predmetima i ljudima s kojima čovjek dolazi u dodir. Većina psihologa danas smatra da stav ima tri osnovna dijela: afektivni dio koji se odnosi na procjenu je li nešto dobro ili loše, bihevioralni dio koji se odnosi na namjeru da se poduzme akcija te kognitivni dio koji daje obavijesti, činjenice ili znanje pojedinca o predmetu stava. Negativni stavovi dovode do negativne motivacije. Da bi promijenili stav, potrebno je promijeniti jednu od tri komponente – onu koja je izvor problema i to na način da se djeluje na neku od ostalih komponenti. Istraživanje stavova najčešće se odvija preko kognitivne komponente jer ona je za istraživanje najpogodnija. Najpoznatiji instrument za mjerenje učeničkih stavova prema učenju jezika jest BALLI (engl. *Belief About Language Learning Inventory*) – popis pogleda na učenje jezika koji je osmislila E. K. Horwitz.

Lambert i Gardner, prema Mihaljević-Djigunović (1998: 21–22), razlikuju nekoliko grupa stavova vezanih uz motivaciju za učenje:

- stavovi prema zajednici i narodu čiji se jezik uči;
- stavovi prema nastavi jezika;
- stavovi prema učenju jezika;
- stavovi prema nastavniku jezika.

MOTIVACIJA

Motivacija (engl. *motivation*) je "...skup motiva (engl. *motive*), odnosno psiholoških stanja koja pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuju intenzitet toga ponašanja" (Medved Krajnović 2010: 77). Postoje dva pristupa motivaciji: hedonistički koji zahtijeva potkrijepljenja (nagrade) te drugi u kojemu su bitni slika pojedinca o sebi i stupanj aspiracije (Mihaljević-Djigunović 1998: 23).

Kod prvoga se pristupa, kao kod programirane nastave, program individualizira i prilagođava sposobnostima učenika na način da on može potpuno ovladati jezikom. Pritom svaki ostvareni uspjeh ima funkciju nagrade. Doduše, potpuno individualna nastava stranoga jezika ima i očitih nedostataka, npr. nedostatak komunikacije. Kod drugoga se modela teži za jačanjem slike pojedinca o samom sebi, za ostvarenjem vlastitoga potencijala. Jačanje intrinzične motivacije pomoću poticanja radoznalosti, želje da se nešto sazna, želje za igrom i istraživanjem i manipuliranjem okolinom, ostvaruje se uspjehom u jezičnim aktivnostima i zadovoljstvom zbog uspjeha. Time učenik razvija zanimanje za jezik zbog samoga jezika. Razina aspiracije označava standard koji čovjek sam sebi postavlja u nekoj aktivnosti. Ovisi o prethodnim događajima, uspjeh podiže razinu aspiracije, a neuspjeh ju snižava. Osim toga aspiracija ovisi i o drugim faktorima: težini i prirodi zadatka, očekivanju uspjeha ili neuspjeha itd. (Mihaljević-Djigunović 1998: 24).

Jedan od najutjecajnijih istraživača u području afektivnih faktora u današnje je vrijeme, prema Medved Krajnović (2010: 78), Z. Dörnyei koji. On smatra da motivaciju čine sljedeće komponente:

- bitan cilj (potreba);
- želja za ostvarenjem toga cilja;
- shvaćanje (osjećaj) da je ovladavanje jezikom bitno za ostvarenje toga cilja ili zadovoljavanje neke potrebe;
- vjerovanje u uspjeh ili neuspjeh učenja;
- važnost mogućih ishoda.

Dörnyei povezuje tradicionalne (tj. Gardnerove) pojmove integrativne i instrumentalne motivacije s idejom o idealnoj slici o sebi (engl. *ideal self*) i idejom o očekivanoj slici o sebi (engl. *ought-to self*). Drugim riječima, ako u pojmu idealne slike o sebi ovladavanje jezikom predstavlja bitnu stavku, ili u drugom slučaju, ako pojedinac misli da bi zbog društvenoga pritiska trebao težiti dobrom ovladavanju nekim jezikom, motivacija za učenje toga jezika bit će visoka.

Istraživanja su pokazala da se motivacijski oblici kod usvajanja drugoga jezika i učenja stranoga jezika ipak razlikuju. Osim toga, zaključeno je da motivacija predstavlja dinamičan psihološki konstrukt koji pokreće kognitivne i motoričke procese, usmjerava ih i upravlja njima te ih na kraju zaustavlja i analizira. Na promjene u motivaciji utječe mnoštvo čimbenika. U kontekstu razreda mogu se izdvojiti sljedeći vanjski čimbenici (engl. *extrinsic factors*): nastavnik, nastavni zadaci, nastavni materijali i nastavna pomagala, izgled učionice itd. Unutarnji čimbenici (engl. *intrinsic factors*) ostali su afektivni faktori kao npr. motivacijska samoregulacija (engl. *motivational self-regulation*) – sposobnost učenika da kontrolira razinu motivacije u trenucima kada je iz različitih razloga to otežano (loši uvjeti rada, neke fiziološke ili psihološke neugode itd.); samoodređenje (engl. *self-determination*), odnosno unutarnje potrebe za samostalnim upravljanjem svojim ponašanjem; atribucije (engl. *attributions*) ili pojedinčeva subjektivna, pozitivna ili negativna objašnjenja vlastitoga ponašanja i djela (u ovom slučaju pogled na sebe kao učenika i korisnika nekoga jezika te na vlastite rezultate ovladavanja jezikom); spremnost na komunikaciju (engl. *willingness to communicate*) na jeziku kojim se

ovladava; jezično samopouzdanje (engl. *linguistic self-confidence*); strah od jezika (engl. *language anxiety*) itd. (Medved Krajnović 2010: 77–79).

STRAH OD JEZIKA

U procesu istraživanja učenja stranoga jezika strah od jezika (engl. *language anxiety*) kasno je došao u središte znanstvenoga interesa. Tek su 1970-ih godina provedena prva veća istraživanja ovoga afektivnog faktora. Strah od jezika jest strah koji nastaje u situaciji kada se pojedinac treba služiti nematerinskim jezikom u kojemu nije potpuno kompetentan. Takav se strah smatra osobinom ličnosti i trajnom sklonošću učenika. Strah na nastavi stranoga jezika neki istraživači povezuju sa strahom od komuniciranja (reakcijom na stvarni ili očekivani čin govorenja), društvenim vrjednovanjem (očituje se kao javno samopredstavljanje, ali na jeziku s djelomičnom kompetencijom) i strahom od testiranja (posljedica akademskoga, formalnoga konteksta učenja drugoga jezika).

Strah od jezika, prema Mihaljević-Djigunović (1998: 52), ima četiri komponente:

- kognitivnu, tj. negativno samovrjednovanje, zabrinutost za svoj imidž u društvu i sl.;
- emocionalnu koju predstavljaju uznemirenost, nelagoda, napetost;
- bihevioralnu, karakteriziranu nespretnošću, suzdržanošću, smetnjama u gestama i govoru itd.;
- tjelesnu koju čine tjelesne reakcije: pojačano bilo, znojenje ruku i sl.

Strah i učenje ne moraju uvijek biti negativno korelirani. Neka istraživanja pokazuju da mali intenzitet straha poboljšava proces učenja, a da ga veliki intenzitet ometa. Strah je u bliskoj vezi s raznim teškoćama u učenju, s komunikacijom na nastavi, s metodama poučavanja (npr. učenici s visokim stupnjem straha izbjegavaju oblike nastave u koje se aktivno trebaju uključiti, rasprave i sl.) (Mihaljević-Djigunović 1998: 54).

Gardner i MacIntyre iznose teoriju razvoja straha od jezika. Oni smatraju da se on pojavljuje kao posljedica ponovljenih negativnih iskustava vezanih uz učenje jezika čime se strah definira kao naučena, usvojena emocionalna reakcija na koju se može pozitivno utjecati povećanjem jezične kompetencije, ali ne treba zanemariti ni utjecaj samopouzdanja koje određuje pozitivno vrednovanje nastavnika, nastave te nedostatak straha od jezika (koji se u tom slučaju koristi i izvan razredne situacije) (Mihaljević-Djigunović 1998: 54).

ATRIBUCIJE

Atribucije (engl. *attributions*) su načini na koje pojedinac sebi i okolini objašnjava razloge uspjeha ili neuspjeha. Kauzalne atribucije djeluju na emocionalnu reakciju na postizanje cilja, tj. na bihevioralnu komponentu motivacije. Postoje unutarnje i vanjske atribucije. O unutarnjim se atribucijama govori ako je uzrok u samoj osobi, a vanjskim ako je uzrok izvan osobe. Nestabilni se uzroci atribucije mijenjaju s vremenom za razliku od stabilnih uzroka atribucije koji se ne mijenjaju. Osim toga

uzrok može biti pod kontrolom pojedinca ili van njegove kontrole. Neki od važnijih su uzroka uspjeha ili neuspjeha: sposobnost, trud, težina zadatka, sreća. Sposobnost je unutarnji stabilni uzrok, a težina zadatka vanjski, trud je unutarnji nestabilni uzrok, a sreća vanjski nestabilni uzrok uspjeha i neuspjeha.

Prema općem atribucijskom modelu nakon završenoga učenja pojavljuje se općenita pozitivna ili negativna reakcija praćena srećom ili tugom. Tek nakon procjene rezultata i emocionalne reakcije dolazi do formiranja atribucija, a one uzrokuju posljedične emocije: ponos, ako je uspjeh došao trudom, odnosno iznenađenje, ako je uzrok uspjeha bila sreća itd.

Istraživanja provedena 1980-ih godina pokazala su da učenici koji teže uspjehu preferiraju zadatke srednje težine dok oni koji teže neuspjehu imaju mala očekivanja pa biraju ili prelagane ili preteške zadatke. Neuspjehe pripisuju unutarnjim stabilnim uzrocima koje ne mogu kontrolirati, npr. manjku talenta, a uspjeh vanjskim nestabilnim uzrocima, npr. sreći, laganom zadatku i sl. Takav atribucijski obrazac rezultira gomilanjem negativnih emocija, lošim pojmom o sebi, niskim očekivanjima budućeg uspjeha itd. Na kraju treba napomenuti da istraživanja pokazuju sustavne razlike u atribucijama učenica i učenika. Općenito, učenice pripisuju uspjeh sreći, a neuspjeh nedostatku sposobnosti. Učenici uspjeh pripisuju sposobnosti, a neuspjeh nedostatku truda (Mihaljević-Djigunović 1998: 56).

POJAM O SEBI

Pojam o sebi (samopercepcija) pojam je koji učenik stranoga jezika ima o sebi. Čine ga odgovori na pitanja o tome tko je, u što vjeruje, koje su mu prednosti, a koji nedostaci, kakve su mu sposobnosti itd. Ti su odgovori dijelom posljedica učenikovih osobnih iskustava u učenju jezika, a dijelom odražavaju njegovu viđenje tuđih reakcija na njega kao osobu i učenika. Pojam o sebi blizak je pojmu "samopoštovanje". Samopoštovanje određuje koliko pojedinac smatra vlastite osobine pozitivnima ili negativnima, smatra li se osoba sposobnom ispuniti svoja i/ili tuđa očekivanja. To je jedna od osnovnih ljudskih potreba.

Pojam o sebi mijenja se s dobi. Pri polasku u školu djeca često imaju pretjerano pozitivnu sliku o sebi koja se s vremenom mijenja u skladu s vlastitim školskim ocjenama i usporedbom s vršnjacima u razredu.

Za uspješno učenje stranoga jezika važno je poticati pozitivan pojam o sebi kao učeniku i korisniku stranoga jezika. Idealno je kad učenik svoj uspjeh pripisuje svojim sposobnostima, što jača pojam o sebi, a kad doživi neuspjeh, trebalo bi smanjiti negativan efekt neuspjeha na najmanju moguću mjeru te na taj način održavati stabilnom strukturu vjerovanja o sebi (Mihaljević-Djigunović 1998: 58).

STRATEGIJE UČENJA JEZIKA

Tijekom 1980-ih i 1990-ih intenzivno su se istraživale strategije učenja jezika (engl. *language learning strategies*) jer su se pokazale jako bitnima u ovladavanju jezikom, uz jezičnu nadarenost i motivaciju (Medved Krajnović 2010: 80).

Međutim, kao psihološki pojam, nisu u potpunosti određene. Neki ih istraživači nazivaju "strategijama", drugi "procesima", treći "tehnikama" itd. (Kovačević 1999: 140). U posljednjih desetak godina istraživači kao Dörnyei i Skehan umjesto pojmom "strategije učenja" koriste se pojmom "samoregulacije" (engl. *self-regulation*) ili samoreguliranoga učenja (engl. *self-regulatory learning*). Riječ je o multidimenzionalnome sklopu koji obuhvaća kognitivne, metakognitivne i motivacijske procese, strategijska ponašanja itd. Međutim, budući da termin "strategije učenja jezika" dominira u literaturi, zadržavaju ga i oni (Medved Krajnović 2010: 80).

U području kognitivne psihologije 1980-ih godina ključan je doprinos dao J. R. Anderson postavivši teoriju proizvodnih sustava (engl. *production system*) unutar koje razlikuje deklarativno znanje (engl. *declarative knowledge*) kao statičku informaciju u dugotrajnom pamćenju, verbalnom ili neverbalnom skupu znanja, činjenica i pravila te proceduralno znanje (engl. *procedural knowledge*) kao dinamičku informaciju koja označava sposobnost izvršenja različitih mentalnih operacija: razumijevanja i stvaranja jezika, primjenu jezičnih pravila te strategije učenja (Kovačević 1999: 139).

U istom se razdoblju u području lingvističkih znanosti usvajanja stranoga jezika kao početna točka uzima svjesno ponašanje učenika u istraživanju strategija učenja jezika iako se pokazalo da se čak i "...nesvjesni procesi upotrebe jezika mogu nazvati strategijama" (Kovačević 1999: 140). Prvi se radovi pripisuju Aaronu Cartonu koji 1966. godine tvrdi da različiti tipovi međujezičnoga djelovanja (inferencije) čine strategiju učenja stranoga jezika. 1970-ih godina Joan Rubin određuje sljedeće fenomene kao strategije učenja: psihološke karakteristike učenja (volja za rizikom, tolerancija dvosmislenosti itd.), učenikove komunikacijske strategije (traženje prilike za upotrebu stranoga jezika), društvene strategije i kognitivne strategije (pogađanje [inferiranje], prakticiranje, pozornost prema analiziranju, sintetiziranju i kategoriziranju itd.). U kasnijim radovima Rubin izdvaja strategije koje izravno pridonose učenju od onih koje mu pridonose neizravno. Slijedili su radovi N. Naimana i suradnika te Wong-Fillmore i Tarone koji su pomakli granice spoznaje u ovom području.

Do razlikovanja strategija učenika od strategija učenja dolazi tijekom 1980-ih i 1990-ih godina pa se te dvije skupine strategija istražuju s tri stajališta. Prema jednom stajalištu dominantne su strategije učenika među kojima R. Ellis 1995. godine izdvaja društvenu i kognitivnu strategiju kao dva osnovna tipa strategija. Prema drugom stajalištu strategije učenika i učenja međusobno su zamjenjive (E. Hatch osmišljava komunikacijsku strategiju). U trećem se slučaju ne pravi razlika između tih dvaju pojmova, već se inzistira na strategiji u općem smislu riječi (Kovačević 1999: 140–145).

S obzirom na to da još nije riješeno pitanje jesu li strategije svjesne ili nesvjesne, odnosno jesu li nekad svjesne, a drugi put nesvjesne, jesu li urođene ili ih se može naučiti, klasifikacije i istraživanja vode se na tri paradigmatičke ravni:

- a) Strategije učenja drugoga jezika kao način procesiranja informacija – na temelju istraživanja M. O'Malley, A. U. Chamot i drugih (A. Wenden, J. Rubin...) može se zaključiti da su strategije učenja kod odraslih korisnika

ustvari poseban način procesiranja informacija koji povećava razumijevanje, učenje i praćenje informacije (Kovačević 1999: 145).

- b) Strategije učenja drugoga jezika kao način istraživanja i utvrđivanja pravila međujezika – još 1972. godine Selinker definira međujezik kao "...strani jezik koji učenik upotrebljava tijekom različitih faza svladavanja jezika cilja" (Besse, Porquier 1984, prema Vrhovac 2001: 68). Strategija učenja jezika jedinstvena je u nizu operacija unutar procesa produkcije i razumijevanja jezika. Najznačajnija istraživanja u ovoj paradigmi provodili su C. Faerch i G. Kasper.
- c) Strategije učenja drugoga jezika različite od strategija komunikacije – prema definiciji potekloj od Selinkera strategije učenja u vezi su s dugotrajnom kompetencijom, a komunikacijske kompetencije s trenutnom komunikacijskom situacijom.

E. Tarone razlikuje strategije učenja od strategija upotrebe, a strategije upotrebe dalje segmentira na komunikacijske strategije i strategije proizvodnje. Ovakvo stajalište može implicirati tri stvari: prvo, odvojenost kompetencije i performance; drugo, strategije komunikacije teže performanci (upotrebi), a strategije učenja kompetenciji; i treće, komunikacijske strategije nužno ne uključuju element učenja (zbog trenutne prirode odvijanja komunikacije) (Kovačević 1999: 146).

Na kraju, Dörnyei i Skehan 2003. godine (prema Medved Krajnović 2010: 81) predlažu grupiranje strategija učenja u četiri skupine:

- a) kognitivne strategije – konkretna manipulacija i transformacija materijala za učenje, očitovano u ponavljanju gradiva, sažimanju informacija, upotrebi mnemotehnika itd;
- b) metakognitivne strategije – strategije više razine: korisnikovo planiranje, organiziranje, nadgledanje, analiza i evaluacija vlastitoga učenja;
- c) društvene strategije – ponašanja koja dovode do povećanja komunikacije na stranome jeziku, npr. iniciranje razgovora s izvornim govornicima;
- d) afektivne strategije – korisnikova kontrola nad vlastitim emocijama kako bi proces učenja bio uspješniji.

ZAKLJUČAK

Umjesto zaključka treba istaknuti da je u ovome radu analizirana uloga komunikacije u suvremenome društvu s posebnim osvrtom na fenomene kao što su materinski jezik, drugi jezik, strani jezik itd. Ukazano je na teorijske i praktične probleme u diferenciranju pojmova "drugi jezik" i "strani jezik". Jezik i govor, kao ključni faktori razvoja ljudske kulture i civilizacije, predstavljeni su unutar svojih psiholoških, socioloških, lingvističkih i drugih aspekata. Kao bitni elementi koji utječu na proces usvajanja jezika, razmotreni su i razni afektivni faktori te navedene neke od strategija učenja jezika.

LITERATURA

- Čurković-Kalebić, Sanja. 2003. *Jezik i društvena situacija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jelaska, Zrinka i dr. 2005. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kovačević, Milena. 1999. "Strategije usvajanja stranog jezika – teorijska ishodišta". *Strani jezici* 3–4. Zagreb: Školska knjiga: 137–146.
- Medved Krajnović, Marta. 2010. *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
- Mihaljević-Djigunović, Jelena. 1998. *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vrhovac, Yvonne. 2001. *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.

THE PROBLEMATICS OF MASTERING A LANGUAGE

The role of human communication in contemporary time is discussed in this paper, through the analysis of such phenomena as mother tongue, second language, foreign language, etc. The accent of the paper is placed on the terminological difference between the terms of "foreign language" and "second language", due to the inadequate differentiation of these terms both in theory and practice. Language and speech, as the main communicational elements of development of historical cultures are here presented within certain frames (psychological, sociological, neurolinguistical, psycholinguistical, etc.). As a particular elements, different affective factors that influence the process of a language acquisition also need to be mentioned here, as well as some of the strategies, which can be used in mastering a language.

KEY WORDS: *affective factors, foreign language, language learning, mother tongue, second language, speech, strategies*