

ПРЕГЛЕД НА КРИТИЧКИТЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НА КРЕШЕНОВИОТ МОДЕЛ НА УСВОЈУВАЊЕ/УЧЕЊЕ НА НЕМАЈЧИН ЈАЗИК

Весна Коцева¹, Марија Тодорова², Татјана Уланска³

¹м-р, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип,

E-mail адреса: vesna.koceva@ugd.edu.mk

²м-р, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип,

E-mail адреса: marija.todorova@ugd.edu.mk

³м-р, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип,

E-mail адреса: tatjana.ulanska@ugd.edu.mk

Апстракт

Во овој труд се дава осврт на критиките насочени кон идеите на Крешен за учењето на немајчин јазик и се изнесуваат ставовите на критичарите кои ја побиваат теоретската оправданост, односно теоретската неусловеност на Крешеновиот модел. Се дава краток приказ на најчестите приговори, поврзани со вреднувањето на теоретските поставки во овој модел и се образложува неодреденоста, несоодветноста и недоследноста на Крешен во употребата на терминологијата и методологијата.

1. Вовед

Учењето и/или усвојувањето на немајчиниот јазик е тема којашто отсекогаш поттикнувала дискусии меѓу лингвистите. Кога се зборува за изучување на немајчин јазик, постојат повеќе дилеми во врска со правилната употреба на термините учење и усвојување и се разбира, недостасува едногласно прифатливо решение.

Критичарите не велат дека хипотезите на Крешен се неточни, туку сметаат дека тие не се научни. За да се смета едно тврдење како вистинито, тоа треба да се потврди. Но, ова не значи дека ако едно тврдење не може да биде подложено на строга научна контрола, дека тоа тврдење е банално или некорисно, едноставно тоа значи дека не е научно тврдење. Придобивките од Крешеновата теорија се состојат во тоа што се нуди една екстремно општа рамка во која се поставуваат попрецизни прашања што емпириски може да се проверат и да се утврди дали тие се вистинити (Pallotti, 2003: 194; цитирано според: Ricucci, 2015: 113).

2. Критика на ставот на Крешен во врска со дистинкцијата учење/усвојување

Крешен, без оглед на разликите кои ги истакнува помеѓу учењето и усвојувањето на јазикот, сепак, смета дека и мајчиниот и странскиот јазик може да се усвојат. Крешен тврди дека јазикот се учи на два начина. Првиот начин е усвојување (анг. acquisition), односно несвесен и интуитивен процес на создавање на јазично знаење, процес кој е идентичен на природниот процес на интериоризација на мајчиниот јазик од страна на децата, и како таков, овој процес е насочен кон содржината, а не кон формата. Другиот начин е учење (анг. learning), односно свесен процес во текот на којшто учениците го насочуваат вниманието кон формата.

Крешен го користи терминот *учење* со двојно значење, односно во поширока смисла го опфаќа и усвојувањето, а во потесна смисла означува свесен процес кој се разликува од усвојувањето, како несвесен процес. Крешен се соочува со многу критики токму поради тоа што не прецизира што подразбира под свесен, а што под несвесен процес (McLaughlin, 1987: 21).

Критиките се насочени, пред сè, против идејата дека усвојувањето е несвесно, бидејќи настанува на имплицитен начин. Шмит тврди дека термините *имплицитен* и *несвесен* не се синоними, бидејќи она што се случува на инцидентен начин и без експлицитна намера не значи дека е несвесно. Терминот *несвесен*, ако се однесува на имплицитното учење, може да биде сфатен или како *ненамерен* и значи *случајно* и *не сакајќи* или како плод на индуктивно несвесно размислување (Schmidt, 1994: 168).

Всушност, основните термини *учење* и *усвојување* во теоријата на Крешен не се прецизно дефинирани, освен ако не сметаме дека е доволно толкувањето дека учењето е свесен, а усвојувањето несвесен процес. Сепак, целата своја теорија и пристап во наставата и во учењето на јазикот тој ги базира токму на разликата меѓу учењето и усвојувањето на јазикот. Поради тоа не смее да се дозволи термилошка непрецизност, односно не може да се прифати слободно интерпретирање и толкување на овие два процеси. Од овде произлегува и нашата беспомошност пред проблемот да разликуваме што е усвоено, а што е научено знаење, во случај кога како производ, односно резултат и на учењето и на усвојувањето, ја имаме усвоеноста т.е. знаењето на јазикот (Kitic, 2000: 128).

Под услов усвојувањето на мајчиниот и на странскиот јазик навистина да се исти, или, пак, делумно исти процеси, а станува збор за делумно погрешна идеја (Malmerg, 1971: 7; цитирано според: Kitic, 2000: 133), не можеме да тврдиме дека процесот на усвојување на странскиот јазик и процесот на учење на странскиот јазик се исти. Крешен инсистира на сличност меѓу овие процеси, ги занемарува разликите, ги подредува под знак еднаквост усвојувањето на мајчиниот и на странскиот јазик, како и учењето на странскиот јазик.

Исто така, и Елис смета дека хипотезата за усвојување не е прифатлива, бидејќи не може да се испитува со емпириско истражување (Ellis, 1997: 55).

Во прилог на својата хипотеза, Крешен предлага дека преку дефинирањето на правилата може да се утврди дали покажаното знаење е научено или е усвоено. Сепак, критичарите сметаат дека ова тврдење е неоправдано од неколку причини: прво, знаењето на правилата не значи способност за дефинирање на правилата; второ, знаењето на правилата не може да се изедначи со знаењето како да се применат правилата; трето, ако не се знае правилото во даден момент, не значи дека тоа никогаш не се знаело и дека никогаш не било научено, бидејќи забораването, како свесно така и несвесно, е карактеристика на секој процес на учење. Имплицитно тоа значи дека наученото знаење може да стане усвоено знаење и покрај решителниот став на Крешен дека учењето не се трансформира во усвојување (Krashen, 1982: 83; цитирано според: Kitić, 2000: 128). Сепак, ако ученикот успешно го применува правилото во комуникацијата на целниот јазик, а притоа не може да го дефинира, тоа може да претставува и доказ за трансформирање на наученото во усвоено знаење.

Тврдењето дека учењето не се претвора во усвојување е т.н. „non-interface“ (без меѓусебно влијание) позиција, според која учењето и усвојувањето на јазикот се различни процеси и помеѓу нив не постои никаква врска. Крешен е еден од најпознатите поддржувачи на „non-interface“ позицијата. Според него, нема потреба од претходно свесно знаење на некое правило, туку усвојувањето на јазикот настанува само на еден начин, кога лицето го разбира инпутот што содржи структури кои се наоѓаат на нивото $i+1$ каде што i го претставува нивото на моменталната компетенција на ученикот, а $i+1$ е првото следно ниво по природниот редослед.

Крешен, го образложува својот став дека свесното учење не станува несвесно усвојување преку следниве тврдења: прво, вели дека понекогаш постои усвојување без учење, односно некои ученици имаат значителна компетенција на немајчиниот јазик, но свесно не знаат многу правила; второ, тврди дека постојат случаи кога учењето никогаш не станува усвојување, односно ученикот може да го знае правилото и да продолжи да го прекршува; трето, истакнува дека не може да се очекува од никој да ги знае сите правила (Krashen, 1982: 83-87).

МекЛоклин тврди дека, иако сите овие аргументи може да бидат вистинити, сепак тие не го докажуваат тврдењето дека учењето не станува усвојување (McLaughlin, 1987: 21). Повторно, проблемот и тука е тоа што Крашен не разјаснува што се подразбира под усвојување и под учење. Исто така, и Елис се спротивставува на ставот на Крешен, јасно потенцирајќи дека учењето може да се трансформира во усвојување (Ellis, 1997: 57).

3. Критики насочени кон хипотезата на разбирлив инпут

Критичарите сметаат дека хипотезата на инпутот е недефинирана, неодредена и нестабилна, бидејќи Крешен го дефинира само почетокот и крајот на процесот, но не и самиот процес на усвојување (Larsen-Freeman, 1991: 247). Дури и самиот Крешен подоцна признава дека е невозможно на практичен начин преку експерименти да се дефинира поимот *разбирлив инпут*, односно $i+1$. Критичарите ги поставуваат и прашањата: „Како инпутот станува разбирлив за некој којшто воопшто не го знае јазикот на кој е изложен?“, „Каков е односот меѓу разбирањето и усвојувањето?“, „Дали она што е сфатено значи дека е усвоено?“. Според МекЛоклин (McLaughlin, 1989: 38) можеме да сметаме дека разбирањето на инпутот е неопходно, но тоа не е доволен услов за усвојување на јазикот. Исто така, не е точно ниту тврдењето дека усвојувањето на граматиката се обезбедува со разбирлив инпут. Истовремено, ако го прифатиме ставот на Крешен дека разбирливиот инпут е доволен услов за усвојување на јазикот, тоа би значело дека е доволен услов и за јазичната продукција, во која, сепак, се манифестира неусвоеноста на јазикот. Крешен не може да даде објаснување на случајот со Вес, успешен јапонски уметник кој живее во Хонолулу, којшто и покрај фактот дека со години е изложен на разбирлив инпут, сепак неговата граматичка компетенција е далеку под посакуваното, потребното и очекуваното ниво (Schmidt, 1983).

Сведоци сме на ситуации кога се усвојуваат јазични елементи кои не се разбираат или дека јазикот се усвојува и тогаш кога е на многу високо ниво.

Друга забелешка против Крешен е дека тој припишувајќи ѝ на биолошки вродената способност наречена *механизам за усвојување на јазикот* (анг. Language Acquisition Device, понатаму во текстот се користи кратенката LAD) „поширок обем на работа отколку што е случај во лингвистичката теорија“, го изедначил LAD со несвесното усвојување на јазикот (Gregg, 1984: 80-81). Всушност, LAD претставува хипотетички механизам кој е замислен со цел да се објасни усвојувањето на јазикот од страна на децата. Творецот на LAD, Чомски, за разлика од Крешен, смета дека усвојувањето на странскиот јазик е процес којшто се разликува од усвојувањето на мајчиниот јазик. Според мислењето на МекЛоклин тврдењето дека возрасните го усвојуваат немајчиниот јазик на ист начин како што и децата го усвојуваат мајчиниот јазик, се потпира врз погрешно разбирање на LAD (McLaughlin, 1987: 24).

4. Несогласувања во однос на хипотезата на природен редослед

Исто така и хипотезата на природниот редослед е предмет на бројни критики. Критичарите тврдат дека хипотезата не се однесува на фонетско, фонолошко, синтаксичко и семантичко ниво, туку се однесува пред сè на морфолошко ниво. Крешен своите заклучоци ги базира врз истражувањата за усвојување на функционалните морфеми кај децата со англиски како

мајчин јазик и децата на возраст од 5 до 8 години со англиски како втор јазик. Добиените податоци се однесуваат на точноста на употребата, а не на редоследот на усвојување на морфемите (McLaughlin, 1989: 32; цитирано според: Kitic, 2000: 129). Синхрониските истражувања во областа на усвојување на англискиот јазик како странски јазик укажуваат на значајно отстапување од утврдениот природен редослед на усвојување на морфемите во зависност од мајчиниот јазик на учениците. На пример, учениците со корејски јазик како мајчин јазик имаат тешкотии при усвојувањето на членот, за разлика од учениците со шпански јазик како мајчин јазик, бидејќи во шпанскиот јазик, за разлика од корејскиот јазик, постои категоријата член (Nakuta & Cancino, 1977; цитирано според: Kitic, 2000: 129).

5. Недостатоци на хипотезата на монитор

Според хипотезата на монитор, функцијата на свесното учење во јазичното изразување на возрасните, односно т.н. уредничка функција за самокорекција која му претходи на исказот, која се јавува во текот на исказот или која следи по исказот, е ограничена. Способноста да се продуцираат реченици произлегува од знаењето на усвоениот јазик, додека свесно наученото знаење се јавува подоцна за да направи промени во исказот, откако тој е креиран од усвоениот систем (Krashen & Terrell, 1984: 30).

Научениот јазик функционира како монитор, односно како контролен филтер, кој има за цел да ја прочисти, односно коригира писмената или усна продукција. Крешен го поврзува мониторот само со контролата и корекцијата на јазичното изразување, односно со продукцијата на јазикот, а ја отфрла поврзаноста на мониторот со рецепцијата, односно со разбирањето на јазикот. Грег го оспорува овој став на Крешен, наведувајќи примери од своето искуство со јапонскиот јазик, кога знаењето на јазичните правила помага при разбирање на исказот (Gregg, 1984: 82-83).

И условите под кои се активира мониторот се предмет на повеќе критики. Според Крешен, за да може ефикасно да функционира мониторот, потребно е да бидат исполнети три услови: прво, да се знае правилото коешто треба да се примени; второ, оној којшто зборува или пишува, да се концентрира на формата, во смисла дека треба да го насочи своето внимание повеќе кон тоа „како“ да се изрази, а не кон тоа „што сака“ да изрази и третиот услов е оној којшто зборува или пишува, да има доволно време на располагање за да „мисли“ на правилото и да го примени.

По бројните критики и истражувања, Крешен го изостави факторот време како ирелевантен, бидејќи е утврдено дека ако ученикот се концентрира врз формата, се постигнува точност на јазичниот исказ и кога нема доволно време на располагање, додека од друга страна, доколку вниманието не е насочено кон формата, ученикот нема да произведе точен јазичен исказ и во услови кога има на располагање неограничено време

(Hulstijn, 1984; цитирано според: Kitic, 2000: 130). Подоцна и Крешен го истражувал брзото (со ограничено време) и внимателното (со неограничено време) пишување, односно писмената јазична продукција и потврдил дека факторот време е ирелевантен за јазичната точност.

Истражувањата покажуваат дека мониторот се користи само ако овие три услови се исполнети истовремено, а според Крешен тоа се случува, за најголем дел од учениците, само кога пред нив има тест по граматика (Krashen, 1982: 18). Тоа значи дека во нормални услови мониторот не може да се користи. Со оглед на тоа дека мониторот е единствениот начин на којшто може да се користи свесното познавање на правилата, т.е. учењето, тогаш свесното знаење на правилата не го помага усвојувањето. Во тој случај нема никаква смисла да се каже дека стекнувањето компетенција на немајчин јазик настанува на два начина, т.е преку усвојување и учење. Затоа, хипотезата за усвојување/учење и хипотезата на монитор, земени заедно, се контрадикторни (Gregg, 1984: 83-84).

6. Критики насочени кон хипотезата на афективен филтер

Не изостануваат и критиките насочени кон хипотезата на афективен филтер, којашто Крешен ја поставува како услов за усвојување на јазикот.

Палоти вели дека афективниот филтер повеќе личи на метафора, отколку на научен термин и ги поставува прашањата: „Како може да се измери афективниот филтер?“, „Како може да се утврди кој, кога и колку го користи?“, „Ако некој ученик напредува бавно, дали тоа е поради високиот афективен филтер или поради недостаток на разбирлив инпут?“ (Pallotti, 2003: 194; цитирано според: Ricucci, 2015: 113).

Крешен нагласува дека главната разлика во усвојувањето на странскиот јазик кај децата и кај возрасните се должи на зајакнувањето на афективниот филтер во периодот на пубертетот. Сепак, и ова тврдење е оспорено со истражувања кои укажуваат на спротивниот заклучок, односно дека раната адолесценција е најдоброто време за да се учи еден странски јазик, како во однос на брзината на учење, така и во однос на крајното достигнување (McLaughlin, 1989: 29).

Според Грег, и оваа хипотеза е двосмислена, бидејќи од една страна, Крешен тврди дека афективниот филтер не функционира кај децата, но сепак сите деца усвојуваат прв јазик, а од друга страна, смета дека не постојат никакви разлики во LAD помеѓу децата и возрасните (Gregg, 1984: 92).

Во својата теорија Крешен ги запоставува и поимите *трансфер* и *интерференција* од мајчиниот јазик, односно тврди дека интерференцијата не е ништо друго, туку незнаење. Со своето тврдење: „првиот јазик не влијае воопшто кога ние сакаме да го користиме вториот јазик,“ (Krashen & Terrell, 1984: 41), Крешен покажува суптилен облик на погрешно научно творење, т.е. она што не се вклопува во теоријата и она на што теоријата не може да даде одговор, го третира како да не постои. Тој не признавајќи

дека интерференцијата се јавува при употребата на странскиот јазик, за очигледните грешки присутни во јазичното изразување на учениците, вели: „грешките коишто го покажуваат влијанието на првиот јазик се едноставно резултат на навраќање кон старото знаење во случај кога ученикот не го усвоил доволно вториот јазик“ (Krashen, 1981: 7). Со ова објаснување директно признава дека постои интерференција од мајчиниот јазик.

7. Заклучок

Кршеновата теорија за усвојување и учење на јазикот претставува еден од првите обиди, теоретски да се оформи размислувањето за усвојувањето на јазикот. Ставовите на Кршен се карактеризираат со оригиналност и, пред сè, со инспиративност и поради тоа и ден денес се дискутира за нив, се критикуваат, се оспоруваат или се поддржуваат. Оваа „теорија“ и денес ги поттикнува истражувачите да ја докажуваат и емпириски да ја потврдуваат. Токму поради тоа што е дискутабилна, како од термилошка, така и од методолошка природа, некои автори ја нарекуваат „black box theory“ (Ellis, 1987: 265). Во секој случај, Кршеновите ставови се широко прифатени и поттикнуале многу промени во начинот на предавање на странските јазици.

Библиографија

1. Ellis, R. (1987). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
2. Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
3. Gregg, K.R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics* 5:2, 79-100.
4. Kitic, S. (2000). *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Research Support Scheme Electronic Library <http://e-lib.rss.cz>.
5. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press
6. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
7. Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
8. Krashen, S. & Terrell, T.D. (1984). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
9. Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow: Longman
10. McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

11. McLaughlin, B. (1989). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
12. Ricucci, M. (2014). *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition*. Tesi di dottorato di ricerca, Udine: Università degli studi di Udine.
13. Schmidt, R.W. (1983). Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of an Adult. In N. Wolfson & E. Judd (eds.). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 137-174.
14. Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA, in N. C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.