

ИСТОРИСКИ ПРЕГЛЕД НА УПОТРЕБАТА И ДЕФИНИРАЊЕТО НА ПОИМИТЕ *ИНПУТ* И *ИНТЕЈК* ВО МЕТОДИКАТА НА НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИК

Апстракт:

Во методиката на наставата по странски јазик не постои сомнеж за суштинската улога што ја има инпутот во процесот на усвојување на некој странски јазик. Сите истражувачи се согласуваат дека не е возможно да се усвои одреден странски јазик ако ученикот не е изложен на инпут. Во овој труд се врши дистинкција меѓу термините *инпут* и *интејк*, а за таа цел хронолошки се разгледува употребата и дефинирањето на овие поими преку селектирање на најзначајните дефиниции.

Клучни зборови: инпут, интејк, дистинкција, дефиниција.

Vesna Kocева²

HISTORICAL OVERVIEW OF THE DEFINITION AND THE USE OF THE TERMS *INPUT* AND *INTAKE* IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

Abstract:

In the methodology of foreign language teaching, there is no doubt regarding the essential role that the input plays in the process of adopting a foreign language. There is a consent among researchers that a student would not be able to adopt a foreign language without being exposed to input. This paper makes a distinction between the terms *input* and *intake*. For this purpose, it chronologically presents the use and the definition of these terms by selecting the most important definitions.

Keywords: input, intake, distinction, definition.

¹ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

² Faculty of Philology, University “Goce Delcev” - Stip, Macedonia

Вовед

Дебатата за поимите *инпут* и *интејк* започнува во педесеттите години на минатиот век, но при тоа не се користат овие термини туку во тој период расправата се фокусира на тоа кои фактори влијаат врз усвојувањето на јазикот, односно дали тоа е внатрешниот вроден механизам или стимулите од надворешната средина. Бихејвиористите го сфаќаат учењето на јазикот како резултат на имитирањето и затоа говорот (инпутот) на којшто е изложен ученикот има одлучувачко влијание врз учењето. Интересот за инпутот опаѓа откако почнува да се намалува заинтересираноста на научниците за бихејвиоризмот.

Истражувачите го свртуваат своето внимание кон проучување на вродените механизми кои се сметаат за креатори на јазичниот систем. Чомски (Chomsky, 1959) ја критикува теоријата на Скинер која се заснова врз поимите *стимул* (надворешната средина) и *одговор* (индивидуалното однесување) и тврди дека вербалното однесување на говорителот не може да се дефинира како реакција на стимули од надворешната средина, бидејќи ние не знаеме кои се моменталните стимули сè додека говорителот не одговори (Chomsky, 1959: 39). Со други зборови, до моментот на одговорот, ние не знаеме што „воспримал“ говорителот (Rast, 2008: 3). Чомски и неговите поддржувачи не се согласуваат дека изучувачите учат само од инпутот на кој се изложени и од примерите кои ги содржи инпутот, имајќи предвид дека изучувачите прават грешки коишто никогаш претходно не ги сретнале во инпутот. Според Чомски, инпутот што го добиваат изучувачите служи за да покаже што е возможно, а што е невозможно во јазикот што се учи и да го поттикне развојот на јазикот, а јазикот се гради благодарение на универзалната граматика (Chomsky, 1965).

Дистинкција меѓу термините *интејк* и *инпут*

Кордер е првиот кој врши дистинкција меѓу термините *интејк* и *инпут*, односно потенцира дека *презентирањето на некоја јазична форма на ученикот на часот по странски јазик не значи дека таа форма има статус на инпут, поради тоа што инпут е „она што се восприма“, а не она што е достапно за да биде воспримено и логично е да претпоставиме дека ученикот е оној што го контролира овој инпут или поточно тоа е неговиот интејк* (Corder, 1967: 165; цитирано според: Rast, 2008: 3). Кордер го дефинира интејкот како *ментална претстава за физичкиот стимул* (Corder, 1967: 165), односно интејкот е нешто што било забележано, но сè уште не е интегрирано во развојниот јазичен систем на ученикот, бидејќи сè уште е поврзано со физичкиот стимул. Неколку години подоцна Кордер зборува и за разликата меѓу термините *инпут* и *аутпут*. Имено, тој вели дека на часот по странски јазик наставната програма која се предава претставува инпут, додека аутпут е граматичката компетенција на ученикот на кое било ниво и аутпутот може директно да се увиди преку она што ученикот го кажува или преку различни вежби за проверка на знаењето.

Две декади подоцна Хеч го дефинира инпутот како *она што ученикот го слуша и се обидува да го процесира, дури и оној дел што само делумно се процесира сè уште е инпут, макар што траги од него може да останат и да помогнат во градењето на внатрешната претстава за јазикот. Делот што ученикот успешно и целосно го процесира и којшто претставува дел од внатрешната претстава за јазикот се нарекува интејк* (Hatch, 1983: 81). Хеч ја проширува дефиницијата на Кордер, односно смета дека интејк е она што ученикот успешно и целосно го процесира, а не само она што ученикот го контролира и она што, всушност, „го восприма“. И Хеч вели дека *целиот инпут е интејк ако изучувачот на некаков начин реагира на него* (Hatch, 1983: 81).

Постојат поделени ставови меѓу лингвистите во врска со определувањето на поимот *интејк*, односно некои сметаат дека интејкот е процес, а некои, пак, го дефинираат како производ или како комбинација од процес и производ. МекЛоклин нагласува дека *на терминот интејк му припишуваат најразлични значења и не е секогаш јасно што мисли некој истражувач кога го користи овој термин* (McLaughlin, 1987: 13).

Крешен смета дека интејкот е производ, односно вели дека *интејк е едноставно она од каде што доаѓа усвојувањето на јазикот или интејкот е подгрупа од јазичниот инпут која му помага на изучувачот да го научи јазикот* (Krashen, 1981: 101), а пред сè, *интејк е инпут којшто бил разбран*, па според тоа интејкот зависи повеќе од ученикот отколку од квалитетот на инпутот. Во своите подоцнежни трудови Крешен смета дека терминот *интејк* не е доволно експлицитен и затоа на негово место го воведува терминот *разбирлив инпут* и го дефинира како *доволен услов за да се случи усвојување на J2* (Krashen, 1983: 102), но, сепак, Крешен неуспешно го објаснува и овој поим.

Фаер и Каспер, исто така, го дефинираат интејкот како производ, но при тоа прават разлика меѓу *интејк за комуникација* и *интејк за учење*. Интејк за комуникација *е воочен инпут којшто ученикот го разбрал*, а интејкот за учење претставува *подлабоко обработен инпут имајќи предвид дека од ученикот се бара, свесно или несвесно, да направи споредба меѓу моменталното знаење и новата информација* (Faerch & Kasper, 1980; цитирано според: Reinders, 2010: 57).

Некои автори го дефинираат интејкот како процес. На пример, Шодрон го дефинира интејкот како *процесирање на целиот јазичен инпут или интејк е процесот што се јавува како посредник меѓу целиот јазик кој му е достапен на изучувачот како инпут и збирот од правилата во J2 и стратегиите за развој на J2 кои ученикот ги вградил во својот развоен систем* (Chaudron, 1985: 1). Според него, кога се зборува за интејк не се мисли само на една појава или производ, туку на сложена постапка на процесирање на информациите која се состои од неколку фази. На пример, првата фаза претставува перцепција на инпутот, следната фаза се состои од внесување и обработка на семантичката

(комуникациската) информација во долготрајната меморија и низа од фази преку кои изучувачот целосно ја интегрира и инкорпорира јазичната информација од инпутот во неговата развојна граматика (Chaudron, 1985: 2). Според овој автор, станува збор за континуиран процес, од почетниот до крајниот интејк, иако тие две крајни точки на континуумот претставуваат сосема различни видови на когнитивна активност (Chaudron, 1983: 438-439; цитирано според: Reinders, 2010: 59).

Исто така, и Булојф го сфаќа интејкот како *процес во кој учениците активно се трудат да воспостават рамнотежа преку акомодација или асимилација на новото знаење*. На пример, кога учениците продуцираат неточна реченица на целниот јазик, добиваат повратна информација и потоа се обидуваат да ја продуцираат точната реченична структура, а обидите што ги прават го претставуваат, всушност, интејкот, односно тоа е процес преку кој новото знаење (точната реченична структура) се асимилира. Значи, интејкот е процес на учење којшто може да се контролира и во чиј тек учениците активно учествуваат (Boulouffe, 1987: 246; цитирано според: Reinders, 2010: 59).

Ларсен-Фриман и Лонг ја потенцираат важноста на инпутот, бидејќи преку него учениците добиваат податоци со чија помош градат прецизна претстава за целниот јазик. Исто така, напоменуваат дека нема познат случај на успешно усвојување на J2 без изложување на некаква форма на разбирлив инпут (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Според Сато и Јакобс, *инпут е она на што учениците посветуваат внимание во јазикот* (Sato & Jacobs, 1992: 269). Со други зборови, изучувачите на J2 свесно или несвесно избираат кон кои јазични форми ќе го насочат своето внимание давајќи им приоритет на некои форми во однос на други, односно овие автори велат дека изучувачите не се само пасивни приматели на инпут, туку тие се активни учесници во изборот на целниот јазичен модел.

Шервуд Смит го дефинира инпутот како *јазични податоци кои му стојат на располагање на ученикот во природен контекст или во училница и кои може да се процесираат*, а интејк е *оној дел од инпутот кој, всушност, бил процесираан од страна на ученикот и претворен во некаков вид на знаење* (Sharwood Smith, 1993: 167). Со оваа дефиниција, всушност, тој потенцира дека инпутот не мора задолжително да биде употребен, т.е. процесираан, туку постои веројатност тоа да се случи. Смит се обидува појасно да го претстави својот став преку следната метафора: *инпут се производите кои му се нудат на потрошувачот како и производите кои потрошувачот ги зема за да ги разгледа, додека интејк е она што тој ќе го купи и ќе го изнесе надвор од продавницата, т.е. она што ќе премине во сопственост на купувачот* (Sharwood Smith, 1994: 9; цитирано според: Reinders, 2010: 58).

Други автори тврдат дека интејкот може да биде и производ и процес. На пример, Кјумеравадајвалу смета дека дефинирањето на интејкот само како

производ или само како процес е погрешно. Интејкот претставува збир од интејк фактори (возраст, афективни фактори, преговарање итн.) и интејк процеси (структурирање, изведување заклучоци, трансфер итн.) кај кои има меѓусебна активна интеракција. Интејк факторите влијаат врз тоа кои карактеристики од инпутот ќе бидат восприемени и ученикот го насочува вниманието кон нив, а како резултат на тоа, свесно или несвесно, се воочува несоодветноста меѓу таа карактеристика во инпутот и постоечкото знаење кое го има ученикот. Поради ваквата нееднаквост повеќе интејк процеси ја исфрлуваат таа карактеристика или форма од процесот на учење. Како и Шодрон, така и Кјумеравадајвалу смета дека интејк е целиот процес од воочувањето до крајното усвојување (Kumaravadivelu, 1994).

Усвојувањето на J2, според Гас, се состои од повеќе фази, а првата фаза е т.н. *необработен инпут* (анг. raw input). Ученикот може да разбере дел од тој инпут или, пак, целиот инпут. Она што ќе го разбере може да стане интејк или, според дефиницијата на Гас, *интејкот е процес на асимилирање на јазичниот материјал* (Gass, 1997: 5). Значи, интејкот може да биде сфатен како инпут што бил забележан и потоа бил обработен. Гас смета дека разбраниот инпут, односно разбирањето е предуслов за да се добие интејкот којшто се создава во исто време или по процесот на разбирање.

Сличен став има и Лиов, односно тој го објаснува интејкот како *оној дел од инпутот којшто бил забележан од изучувачот, додека тој го процесирал инпутот* (Leow, 1993: 334).

И покрај разновидноста на теоретската и истражувачката рамка во која се направени многу студии во рамките на научното поле SLA, сепак, според Ван Патен, нашето знаење за улогата на инпутот останува релативно непроменето (VanPatten, 2000: 294), но сите истражувачи се согласни дека *инпутот има најважна улога во усвојувањето на J2 и без него нема успешно усвојување на J2* (VanPatten, 2000: 295). Ван Патен се обидува да ја објасни разликата меѓу инпутот и интејкот прифаќајќи го ставот дека е невозможно целиот инпут да стане интејк, зашто во спротивно усвојувањето на J2 би било моментално. Според него, интејкот е резултат од процесирањето или обработката на инпутот, а тоа се случува додека ученикот се фокусира на формата. Ван Патен предлага три дефиниции за интејк. Според првата дефиниција, интејк се инкорпорираните податоци, т.е. информации, односно она што ученикот го примил и го обработил од инпутот преку неговите внатрешни механизми за обработка. Оваа дефиниција потсетува на тврдењето на Кордер, според кој, интејк е *она што стигнува до внатрешниот систем на ученикот, односно она што „влегува внатре“* (Corder, 1967: 165). Понатаму Ван Патен вели дека интејкот не е производ, туку го дефинира интејкот како *процес на успешно инкорпорирање на граматичките елементи во јазичниот систем при што постојат многу етапи или степени на интејк како, на пример, почетен интејк и краен интејк* (VanPatten, 2000:

296). Според третата дефиниција, интејк е делот од инпутот којшто е обработен од ученикот, односно интејк се *јазичните податоци кои се процесирани од инпутот и кои се чуваат во работната меморија за натамошно процесирање* (VanPatten, 2002: 757; цитирано според: Reinders, 2010: 59).

Исто така, и Керол го опишува инпутот како *еден од аспектите на SLA кој е подложен на најмногу истражувања и теоретизирања* (Carroll, 2001: 1) и *она на што никој не се противи е дека за да се случи усвојување потребно е ученикот да биде изложен на инпут од странскиот јазик* (Carroll, 2001: 2). Сепак, Керол тврди дека недостасува заеднички став во врска со квалитетот и квантитетот на инпутот што му е потребен на ученикот. Сè уште малку се знае за тоа каков вид на јазично изложување, всушност, добиваат изучувачите на J2 и, како последица на тоа, малку се знае за тоа што прават учениците со она што го добиваат како јазичен инпут. Според Керол, инпутот не е физичка информација (акустична или визуелна информација), туку претставува ментална слика која им е достапна за употреба на внатрешните процесори. Керол го сфаќа интејкот како производ, но смета дека треба да се прави разлика меѓу *разбирање* и *интејк*. Интејкот не се состои од разбран говор, бидејќи *разбран говор е нешто што се случува како последица од успешна анализа на говорниот сигнал*. Интејкот претставува поткатегорија на инпутот или *она што е восприемно од ученикот* (Carroll, 2001: 10).

Грег го дефинира инпутот како *информација која влегува во т.н. инпут – аутпут уред, а аутпутот е граматиката* (Gregg, 2001: 167).

Денес преовладува дефиницијата дека инпутот се однесува на јазичната околина на ученикот, односно инпут е она што му е достапно на ученикот за да биде восприемано или сè она на што е изложен ученикот и има можност да го слушне или да го прочита.

Заклучок

Во овој труд хронолошки ја разгледавме употребата и дефинирањето на поимите *инпут* и *интејк* во методиката на наставата по странски јазик преку селектирање на најзначајните дефиниции. Можеме да заклучиме дека и покрај поделените ставови меѓу лингвистите во врска со определувањето на овие поими, сепак сите истражувачи се согласни дека инпутот има најважна улога во усвојувањето на одреден странски јазик, односно за да се случи усвојување потребно е ученикот да биде изложен на инпут од странскиот јазик.

Референци

- [1] Boulouffe, J. (1987). Intake as the locus of equilibration in language learning. *Language Learning*. 36 (3), 245-276.
- [2] Carroll, S. (2001). *Input and evidence. the raw material of second language acquisition*. Amsterdam: JohnBenjamins.

- [3] Chaudron, C. (1983). Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17, 437-458.
- [4] Chaudron, C. (1985). Intake: on models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1-14.
- [5] Chomsky, N. (1959). Review of "verbal behavior" by B.F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.
- [6] Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of language*. Cambridge: MIT Press.
- [7] Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- [8] Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ.
- [9] Gregg, K. R. (2001). Learnability and second language acquisition theory. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 152-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- [10] Hatch, E. (1983). Simplified input and second language acquisition. In J. R. Anderson (Ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition* (pp. 64-87). Rowley: Newbury House.
- [11] Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- [12] Krashen, S. D. (1981-1983). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- [13] Kumaradivelu, B. (1994). Intake factors and intake processes in adult language learning. *Applied Language Learning*, 5(1), 33-71.
- [14] Larsen-Freeman, Diane and Michael H. Long. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- [15] Leow, R. P. (1993). To simplify or not to simplify. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 333-355.
- [16] McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- [17] Rast, R. (2008). Foreign Language Input: Initial Processing. *Second LANGUAGE Acquisition* 28, Editor David Singleton, Trinity College, Dublin, Ireland.
- [18] Reinders, H. (2010). *The effects of Task Type and Instructions on Second Language Acquisition*, Cambridge Scholars Publishing: Newcastle.
- [19] Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, 165-179.
- [20] VanPatten, B. (2000). Processing instruction as form-meaning connections: Issues in theory and research. In J. Lee, & A. Valdman (Eds.), *Form and meaning: Multiple perspectives* (pp. 43-68). Boston: Heinle & Heinle.
- [21] VanPatten, B. (2002). Processing instruction: an update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.