

Лилјана Митковска Марија Кусевска Елени Бужаровска

Корпусни истражувања на англискиот меѓујазик на македонските изучувачи

Усвојување и меѓујазично влијание

Книга 1

Рецензенти: проф. д-р Ана Лазарова-Никовска

проф. д-р Станислава-Саша Тофоска-Јаневска

Лектор: д-р Станислава-Саша Тофоска-Јаневска

Издавач: Прв приватен универзитет – ФОН

Печати: Академски печат

Проект Бр. 13-3580/2 одобрен од Македонското министерство за наука и образование за периодот 2010-1012

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

811.111'243(047.31)

МИТКОВСКА, Лилјана
Корпусни истражувања на англискиот меѓујазик на македонските
изучувачи: усвојување и меѓујазично влијание. Кн. 1 / Лилјана
Митковска, Марија Кусевска, Елени Бужаровска. - Скопје: ФОН -
Универзитет, 2013. - 226 стр.: илустр. ; 25 см

Фусноти кон текстот. - Summary: Corpus research into English
interlanguage of Macedonian learners: acquisition and
cross-linguistic influence. - Библиографија: стр. 216-223. - Содржи
и: Прилог

ISBN 978-608-4506-32-4

1. Кусевска, Марија [автор] 2. Бужаровска, Елени [автор]

а) Англиски јазик како странски јазик - Македонски говорители -
Истражувања

COBISS.MK-ID 95038218

Copyright © Лилјана Митковска, Марија Кусевска, Елени Бужаровска

Лилјана Митковска Марија Кусевска Елени Бужаровска

Корпусни истражувања на англискиот меѓујазик на македонските изучувачи

Усвојување и меѓујазично влијание

Книга 1



Прв приватен универзитет-ФОН

Скопје, 2013

Содржина

Вовед

Прв дел: ТЕОРИСКА ОСНОВА

1. Теориски поставки за изучувањето втор/странски јазик
2. Методи на истражување
3. Стекнување прагматичка компетенција
4. Заедничката европска референтна рамка за определување на нивоата (ЗЕРР)

Втор дел: КОРПУСНИ ИСТРАЖУВАЊА

5. Усвојување на англиските сегашни времиња (Present Simple и Present Continuous) од страна на македонските изучувачи
6. Усвојување на англиските модални глаголи за обврска од страна на македонските изучувачи
7. Анализа на англиските модални глаголи за можност во меѓујазикот на македонските изучувачи
8. За употребата на генитивните и *of*-конструкциите од страна на македонските изучувачи на англискиот јазик
9. Стекнување прагматичка компетенција: Усвојување на говорниот чин на замолување од страна на македонските изучувачи на англискиот јазик
10. Усвојување на говорниот чин на извинување од страна на македонските изучувачи на англискиот јазик

Summary

Користена литература

Прилог

ЛИСТА НА КРАТЕНКИ

На кирилица

АГ – анализа на грешки

ЗЕРР – Заедничка европска референтна рамка на јазиците

ИЈ – изворен јазик

ИКМ – интегриран контрастивен модел

Ј1 – прв јазик

Ј2 – јазик цел

КА – контрастивна анализа

КАМ – контрастивна анализа на меѓујазикот

КИС – конвенционални индиректни средства

МЃЈ – меѓујазик

МЈ – мајчин јазик

МЈВ – меѓујазично влијание

МКАМ – Македонски корпус на англискиот меѓујазик

ПЈ – преведен јазик

СП – сегашно просто време (Present Simple Tense)

СТ – сегашно трајно време (Present Continuous Tense)

ХКА – Хипотезата за контрастивната анализа

На латиница

BYU-BNC – British National Corpus (Британскиот национален корпус)

CA – Contrastive Analysis (Контрастивна анализа)

CARLA – The Center for Advanced Research on Language Acquisition (Центар за напредно истражување на усвојувањето на јазикот при Универзитетот во Минесота, САД)

CCSARP – A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (Меѓукултурно истражување на реализацијата на говорните чинови)

CECL – The Centre for English Corpus Linguistics (Центар за англиска корпусна лингвистика)

CIA – Contrastive Interlanguage Analysis (Контрастивна анализа на меѓујазикот)

COCA – Corpus of Contemporary American (Корпус на современиот американски јазик)

DCT – Discourse Completion Task (писмена задача за којашто изучувачите треба да напишат кус разговор)

EAQUALS – European Association of Quality Language Services (Европската асоцијација за квалитет во наставата по странски јазици)

FL – foreign language (странски јазик)

FLT – foreign language teaching (предавање странски јазик)

ICCI – International Corpus of Crosslinguistic Interlanguage, Yukio Tono (Tokyo University of Foreign Studies) (Интернационален корпус на меѓујазик, Јукио Тоно, Универзитет за странски јазици во Токио)

IFID – illocutionary force indicating device (средства кои укажуваат на илокуциската сила на исказот)

L1 – first language (прв јазик)

L2 – second language (втор јазик)

LAD – Language Acquisition Device (внатрешен механизам за учење јазик)

NL – native language (мајчин јазик)

NP – noun phrase (именска фраза)

POS – parts of speech (зборовни групи)

RLDs – Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (Опис на референтните нивоа за националните и регионалните јазици).

SL – second language (втор јазик)

SLA – Second Language Acquisition (усвојување втор јазик)

VP – verb phrase (глаголска фраза)

Поглавје 1

Теориски поставки за изучувањето втор/странски јазик

Пред да преминеме на прикажување на истражувањата читателите треба да се запознаат со основните теориски поставки и поими што се користат во сите поглавја од оваа книга. Штом почнеме да зборуваме за изучување јазик веднаш се соочуваме со повеќе дилеми. Прво, како ќе го нарекуваме јазикот што изучувачите веќе го познаваат кога ќе почнат да учат друг јазик: мајчин јазик (МЈ) или прв јазик (Ј1)? Расправите околу тоа не стивнуваат и бидејќи не постои решение кое ќе ги задоволи сите, во оваа книга ќе се користат двата термина наизменично за јазикот што е доминантен за говорителот и којшто најмногу го користи, а во најголем број случаи тоа е јазикот што е научен во најраната возраст, т.е. мајчиниот јазик.

За јазикот што се изучува го користиме терминот странски јазик или втор/странски јазик. Во литературата обично под втор јазик се подразбира јазикот различен од мајчиниот (првиот) кој се усвојува во средината каде се зборува, а странски јазик е обично јазикот што се изучува надвор од средината во која се зборува, најчесто преку организирана настава во соодветна институција. Кога во литературата за дисциплината насловена на англиски *Second Language Acquisition* (буквално: Усвојување на втор јазик) се зборува за теориските принципи на учење друг јазик освен мајчиниот, често не се прави разлика меѓу овие два типа на учење јазик. Всушност, во називот на дисциплината *Second Language Acquisition* терминот *second language* се неутрализира. Сепак, сметаме дека во македонскиот јазик не е така и дека постои потреба да се прецизира, па затоа кога зборуваме општо за оваа дисциплина го користиме терминот втор/странски јазик.¹ Во нашите истражувања англискиот јазик е странски јазик за сите испитаници и кога зборуваме конкретно за македонските изучувачи на англискиот јазик ќе го користиме терминот странски јазик.

1.1. Јазикот на изучувачите - меѓујазик

¹ Постојат и други обиди во македонската средина да се реши овој проблем. На пример, во Бенати (2011) се користи терминот немајчин јазик, кога се зборува општо за принципите на усвојување друг јазик по мајчиниот. Учесниците во овој проект сметаат дека со тоа се неутрализира разликата меѓу втор и странски јазик. Меѓутоа, овој термин во нашата средина се поврзува претежно со наставата по македонски јазик за припадниците на другите етнички заедници во Република Македонија.

Терминот меѓујазик сега веќе редовно се користи и во македонскиот јазик како превод на англискиот термин *interlanguage*. Овој термин го вовел Селинкер (Selinker, 1984[1972]: 35) за да го именува јазикот на изучувачите на втор/странски јазик, кој според него претставува посебен систем и се разликува и од Ј1 на изучувачот и од јазикот кон кој тој се стреми.² Според него, структурите што се појавуваат во меѓујазикот треба да ги упатат истражувачите во когнитивните процеси на учење втор/странски јазик. Тој наведува пет процеси кои имаат централна улога во изучувањето³:

- преносот од Ј1 во Ј2 – влијанието на мајчиниот јазик;
- преносот од наставниот процес – правилата⁴ се усвојуваат како резултат на инструкции;
- стратегиите за учење втор/странски јазик – изучувачот има свој посебен став кон материјата што треба да ја научи;
- стратегиите за комуницирање на втор/странски јазик – посебни начини на кои изучувачот се обидува да комуницира со родените говорители;
- генерализација на јазичниот материјал од јазикот цел – научените правила се користат пошироко од нивниот опсег.

Сфаќањето за јазикот на изучувачите како посебен систем се вклопува во напорите на приврзаниците на ментализмот во психологијата и теоријата за учење од крајот на 1960-те и 1970-те да го прикажат учењето втор/странски јазик како креативен процес во кој изучувачите имаат активна улога. Тие создаваат хипотези за јазикот цел врз основа на информациите што ги добиваат и создаваат свој систем користејќи ги сите когнитивни средства и способности што им се на располагање. Покрај Ј1, во тој процес се вклучени сите општи знаења за јазикот воопшто, за неговата комуникативна функција и сè она што го претставува општото знаење за луѓето, животот и универзумот (Brown, 2000: 215). Тој систем постојано еволуира со тоа што изучувачот ги испробува своите хипотези и ги ревидира, приближувајќи се притоа сè повеќе кон јазикот цел.

Од 1970-ите наваму испитувањата на меѓујазикот се стремат да проникнат во комплексниот процес на учење нов јазик. Бидејќи процесот не може директно да се набљудува, треба да се донесат заклучоци врз основа на крајниот производ, односно, јазичното однесување на изучувачите, преку

² Други термини кои се предлагаат во тој период се *approximative system* од Немзер (Nemser), *idiosyncratic dialect* и *transitional competence* од Кордер (Corder) (Ellis, 1985: 47).

³ Описот се базира на повеќе автори (Selinker, 1984[1972]: 35; Ellis, 1985: 48; Saville-Troike, 2006: 41).

⁴ Под правила, познати во англиската јазична традиција како *rules*, подразбираме структурни законитости во јазикот.

анализа на јазичните елементи што ги продуцираат. Тоа се индиректни методи и затоа заклучоците се често контроверзни, но бидејќи некои резултати конзистентно се повторуваат сега постојат повеќе општоприфатени ставови за процесот на усвојување втор/странски јазик. Така, ставот дека постои природен редослед на усвојување на граматичките структури е претпоставка од која се поаѓа во создавањето програми и наставни материјали за учење странски јазик. Идејата потекнува од истражувачите кои во 1970-ите се залагале за хипотезата дека усвојувањето на J2 е идентично на усвојувањето на J1 и дека редоследот на усвојување не зависи од мајчиниот јазик на изучувачите туку е резултат на внатрешната способност за учење јазик.⁵

Хајди Дјулеј (Heidi Dulay) и Мартина Берт (Martina Burt) се првите кои со своето испитување на 60 деца со J1 шпански и 60 со J1 кинески јазик се обиделе да го докажат тоа и нивните резултати (Dulay & Burt, 1974) се наведуваат во сите прикази за развојот на дисциплината Усвојување втор/странски јазик (види на пример Saville-Troike, 2006: 44; Gass & Selinker, 2008: 128-130). Тие го користеле истиот метод што се користел за испитување на редоследот на усвојување на морфемите во процесот на учење англиски јазик како мајчин. Резултатите што ги добиле, иако не се идентични, во голема мера се поклопувале со оние од испитувањата на усвојување J1 (види Saville-Troike, 2006: 44). Покрај тоа, тие покажале дека не постојат значајни разлики во редоследот кај децата со различен J1.⁶ Со тоа започнува серијата на испитувања под наслов „Испитувања на редоследот на усвојување на морфемите“ (Morpheme Order Studies). Биле спроведувани испитувања и на возрасни, како и испитувања во различни услови на учење и за различни јазици.⁷ И покрај критиките, општиот заклучок е дека „концептот за природниот редослед е важен за разбирање на процесот на усвојување на втор/странски јазик, како од јазичен така и од когнитивен аспект“ (Saville-Troike, 2006: 44).

Идејата за природниот редослед на усвојување на морфемите е поткрепена и со испитувањата за усвојувањето на одредени структури според

⁵ Во 1960-ите Чомски ја воведува идејата за способноста за јазик (*language faculty*) и внатрешниот механизам за учење јазик (*Language Acquisition Device - LAD*) во теоријата за усвојување прв јазик, а приврзаниците на ментализмот се залагаат за тоа дека истиот механизам делува и во усвојувањето на други јазици, особено кај деца (Gass & Selinker, 2008: 161-162). Постојат различни сфаќања во врска со опсегот на делување и улогата на LAD во усвојувањето друг јазик (на пример Gass & Selinker, 2008: 165-168; Saville-Troike, 2006: 50-52).

⁶ Сепак, иако редоследот бил ист, темпото на усвојување на шпанските и кинеските говорители се разликува (види Gass & Selinker, 2008: 130), што било занемарено во тој момент.

⁷ Види Елис (Ellis, 1994: 92-93) за преглед на поважните истражувања.

определен (природен) редослед. Испитувањата на усвојувањето на поединечни структури во текот на подолг период покажале дека изучувачите доаѓаат до структурата на Ј2 постепено, притоа поминувајќи низ неколку развојни етапи. Се покажало дека редоследот на развојот на една структура се повторувал во повеќе истражувања, а во некои случаи кога се работи за различни Ј2 (на пример, усвојување на германскиот јазик како втор јазик од доселеници со различни Ј1, според Ellis, 1985). Токму овие испитувања дале цврсти докази за природните развојни фази на усвојувањето на втор/странски јазик. На почетокот најмногу испитувања за утврдување на развојните етапи се вршени за усвојување на негативната и прашалната форма, релативните реченици и заменките (Ellis, 1985: 59-60; 1994: 96-99;), но во меѓувреме спроведени се истражувања за многу други структури.⁸ Во овие студии се потврдува активната улога на изучувачите, тие прават реконструкција на постојните правила за да акомодираат нови сознанија. Притоа може да настане и назадување, кое потоа се исправува (U-shaped development). Покрај тоа, реконструкцијата не настанува одеднаш во целиот јазик, туку постепено зависно од контекстот. На пример, докажано е дека наставката *-ed* за минато време во англискиот јазик прво се додава на глаголи што означуваат настани, а најпосле на состојби (Housen, 2000).

Сознанијата за регуларноста на фазите во усвојувањето на втор/странски јазик упатуваат на тоа дека „можеби внатрешните механизми за усвојување на јазик не се ограничени на раното детство“ (Saville-Troike, 2006: 44). Ова сфаќање се појавува не само во испитувањата во генеративните (односно, формалните) теориски рамки, туку и во испитувањата на меѓујазикот во рамките на функционалните теории. Меѓутоа, вторите гледаат на регуларноста во усвојувањето во контекст на користењето на јазикот за комуникација па затоа сметаат дека сериозно треба да се земат предвид и надворешните околности, како мотивацијата, ставовите, изложеноста на јазикот и сл. На пример, Клајн (Klein) и Пердју (Perdue), според Севил-Троик (Saville-Troike, 2006: 59-61), во обемниот тригодишен проект на Европската научна фондација, ги истакнуваат следните развојни фази:

1. номинална организација на исказот, кога главно се редат именки со минимален број глаголи;
2. нефинитна организација на исказот, кога навлегуваат повеќе глаголи но во основна форма, или некој вид на нефинитна форма; и

⁸ Види на пример Елис (Ellis, 2003: 23) за минатото време во англискиот јазик.

3. финитна организација на исказот, кога се јавуваат маркирани глаголски форми, прво маркерите не се секојпат точно употребени, но постепено тие се поврзуваат со соодветната употреба.

Како причини за ваквиот редослед се наведуваат: комуникациските потреби, меѓујазичното влијание, надворешните фактори и ограничувањата на процесирањето. Последните даваат психо-лингвистичко објаснување за природниот редослед на усвојувањето на структурите:

Усвоениот меѓујазичен систем на изучувачот во определен момент мора да биде подготвен да интегрира нови јазични структури, инаку тие не може да бидат веднаш употребени за комуникација. Изучувачите не можат да им обрнат внимание на сите комуникациски потреби истовремено. (Saville-Troike, 2006: 61)⁹

Испитувањето на меѓујазикот е комплексен потфат. И покрај тоа што систематичноста на меѓујазикот е неоспорна (што се потврдува од многу автори), тој се одликува со динамичност и варијабилност, што ја заматува сликата. Правилата кај изучувачите брзо се менуваат или се нестабилни и затоа е тешко да се заклучи кои се принципите што го движат развојот. Треба да се има предвид дека влијаат повеќе фактори (како што веќе беше посочено) и да се разликува слободната варијабилност од систематската (Ellis, 1994: 134-151; 2003: 25-29). Кога изучувачите употребуваат истовремено неколку граматички форми за иста функција сметаме дека се во фаза на слободна варијабилност: на пример, две или повеќе неточни (*He come/was come yesterday.*) или една неточна и една точна (*He was come/came yesterday.*). Оваа фаза е важна и ѝ претходи на систематската варијабилност. Тоа е знак дека изучувачите забележале некои граматички форми и ги воведуваат во својот меѓујазик, но не ги поврзуваат со определени функции. Меѓутоа, тие бргу се распределуваат според различни критериуми и може да бидат систематизирани според некој лингвистички, ситуациски или психолингвистички контекст.¹⁰ Со развојот на меѓујазикот варијабилноста кај одредена структура постепено се елиминира и употребата се стабилизира на формата која одговара на јазикот цел. Подетална поделба на тој процес наоѓаме кај Браун (Brown, 2000: 227-229), кој разликува четири фази во развојот на меѓујазикот:

⁹ "Learners' current internalized interlanguage system must be ready to integrate new linguistic features or they cannot be put to immediate use in communication. Learners cannot attend to all communicative needs at the same time." (Saville-Troike, 2006: 61)

¹⁰ Види подетално за овие критериуми кај Елис (Ellis, 1994: 134-151; 2003: 25-29). Сликата е многу покомплексна со тоа што сите структури не се јавуваат едновременно во иста фаза. Треба исто така да се забележи дека во одредени ситуации систематичноста не е апсолутна.

1. Првата фаза е претсистемска, кога грешките се непредвидливи и необјасниви (random errors). Изучувачите имаат само нејасно чувство дека има некаква систематичност во одредена структура.
2. Во втората фаза (emergent stage), изучувачите почнуваат да забележуваат некакви правила и се обидуваат да ги применуваат, но сè уште не можат да ги поправаат грешките.
3. Во третата фаза (systematic stage), доаѓа до систематизација на правилата, иако тие не се целосно според правилата на J2.
4. Во четвртата фаза (stabilization stage), настанува стабилизација на системот, изучувачите прават релативно малку грешки и покажуваат способност за самокорекција.

Сепак, за разлика од развојот на J1, во развојот на J2 често се случува некои структури да не се усвојат целосно, туку само до некое ниво. Овој феномен се нарекува фосилизација. Развојот на меѓујазикот може да запре пред да го достигне потребното ниво иако изложеноста на J2 продолжува. Наставниците често се среќаваат со овој проблем, кога и покрај сите напори кај некои ученици се задржува неправилна употреба на структури кои би требало веќе да се совладани. Треба да се има предвид дека фосилизацијата зависи од повеќе објективни и субјективни фактори. Некои структури се повеќе подложни на фосилизација, што може да зависи и од нивната релација со соодветните структури во J1. Истражувањата на меѓујазикот можат да дадат некои согледувања за тоа. Меѓутоа, често, на усвојувањето може да влијаат индивидуални и афективни фактори и затоа наставниците треба да ги решаваат проблемите поединечно.

Варијабилноста е поврзана со уште една важна особина на меѓујазикот, а тоа е употребата на јазични структури (на сите нивоа) кои не соодветствуваат со структурите во јазикот цел (J2). Овие отстапувања ги нарекуваме грешки.¹¹ Во согласност со природниот редослед на усвојување и развојните фази прифатени во дисциплината Усвојување втор/странски јазик, грешките се сметаат за составен дел на развојниот процес и го покажуваат напредокот.¹² Разбирливо е според тоа што истражувањата на меѓујазикот во голема мера се базираат на анализа на грешките, но „меѓујазикот содржи многу повеќе од тоа“ (Danesi & Di Pietro, 1991: 62). За комплетна слика на особините на јазикот на изучувачите на определено ниво, треба да се земе

¹¹ Тие може да бидат од различен тип, но за тоа зборуваме детално подолу во Поглавје 2.

¹² Затоа од самиот почеток приврзаниците на ментализмот промовираат позитивен став кон грешките, за разлика од претходните сфаќања во рамките на бихевиористичката традиција.

предвид целокупниот јазик што се продуцира, при што се откриваат особините како избегнување (*avoidance*), прекумерна продукција (*overproduction*) или обем и разновидност на вокабуларот.

Во овој кус преглед се обидовме да ја прикажеме суштината на концептот меѓујазик како еден конструкт кој е основа за испитувањата на процесите кои се вклучени во усвојувањето на втор/странски јазик преку анализа на особините на јазикот на изучувачите. Откривањето на општи принципи во индивидуалните и варијабилните појави во меѓујазикот претставува вистински предизвик. Сепак, се согласуваме со следното тврдење на Денаси и Ди Пјетро (Danesi & Di Pietro, 1991: 61):

Иако различни изучувачи во различни ситуации учат втор/странски јазик на различен начин, не е претерано да се тврди дека мора да постојат заеднички фактори во когнитивниот систем на луѓето кои ги надминуваат специфичните околности и влијанија. Целта на теоријата за учење втор/странски јазик треба да биде создавање рамка за утврдување и разбирање токму на оние аспекти кои се повторуваат, па според тоа може да се генерализираат.¹³

Во нашите истражувања се стремиме токму кон тоа – да ја прикажеме честотата на определени белези (и точни и неточни) во меѓујазикот за да извлечеме заклучоци за особините на испитуваната структура на секое ниво и за развојните текови. Поаѓаме од претпоставката дека во слични услови на учење системите на меѓујазикот на изучувачи со ист J1 на исто ниво на познавање имаат заеднички особини. Овој став е во основата на сфаќањето за меѓујазикот (Nemser, 1971 во Ellis, 1985: 47).¹⁴

¹³ “Although it is true that different learners in different situations learn a SL in different ways, it is hardly far-fetched to claim that there must exist common learning factors in the human cognitive system that transcend specific environmental circumstances and influences.” (Danesi & Di Pietro, 1991: 61)

¹⁴ “The assumptions underlying interlanguage theory were stated clearly by Nemser (1971). They were: 1. at any given time the approximative system is distinct from L1 and L2; 2. the approximative systems form an evolving series; and 3. that in a given contact situation, the approximative systems of learners at the same stage of proficiency roughly coincide.” (Ellis, 1985: 47)

1.2. Улогата на Ј1 во усвојувањето втор/странски јазик

Во познатата статија за меѓујазикот, Селинкер (Selinker, 1984[1972]: 35) го става влијанието од претходно научениот јазик (мајчин јазик/Ј1) како еден од главните фактори во развојот на меѓујазикот. Секој искусен наставник по странски јазик е свесен за тоа дека некои проблеми во совладувањето на јазикот се повторуваат од генерација во генерација и дека јасно можат да се доведат во врска со особините на Ј1 на учениците. Сепак прашањето за улогата на Ј1 во усвојувањето на втор/странски јазик предизвикува многу дискусии во оваа и сродните дисциплини и сфаќањата за обемот, природата и механизмите на трансфер (или пренос) на јазични елементи од Ј1 во новиот јазик што се учи се разликуваат.

Иако луѓето отсекогаш биле свесни за ‘странскиот акцент’ и влијанието на јазиците еден врз друг кога ќе дојдат во контакт, интензивните научни дискусии за улогата на Ј1 во изучувањето и наставата по странски јазик почнуваат во првата половина на 20-тиот век. Ставовите кон јазичниот трансфер осцилираат од целосно прифаќање на влијанието од Ј1 во 1940-ите и 1950-ите, во рамките на Хипотезата за контрастивната анализа (ХКА), до негово целосно негирање од крајот на 1960 и 1970-ите (во менталистичките теории за учење јазик). Кон крајот на 1970-ите започнува ревидирање на ставовите и преформулирање на дефинициите, со што во текот на 1980-ите испитувањето на улогата на Ј1 зазема заслужено и реално место во сите теории за учење јазик. Ќе ги разгледаме подетално фазите во овој процес и ќе ги прикажеме основните ставови и причини за одредени тврдења, како и критиките кои биле упатени и кои довеле до промена на ставовите.

Првите обиди за дефинирање на меѓујазичното влијание се јавуваат во рамките на истражувањата на јазичниот контакт во деветнаесетиот, а особено во почетокот на дваесеттиот век. Во истражувањата на Вајнрајх (Weinreich, 1953/1968, во Odlin, 1989: 12) терминот ‘интерференција’ се користи за различни видови јазичен трансфер, кои се јавуваат во различни социо-културни услови и предизвикуваат различни јазични последици.¹⁵ Влијанието на МЈ при учењето втор/странски јазик и неговите последици во тој процес има централно место во Хипотезата за контрастивната анализа. Таа е создадена во периодот пред и по Втората светска војна во САД главно за педагошки цели и претставува теориска основа за учење и предавање

¹⁵ Трансфер на позајмување (*borrowing transfer*) настанува кога некој јазик на престиж влијае врз МЈ, при што прво се јавува заемање на лексичко ниво; со подолг и поинтензивен контакт може да се прошири и на синтаксичко ниво, а помалку на морфолошко и фонолошко ниво. Супстратниот трансфер (*substratum transfer*) настанува кога МЈ влијае врз јазикот што се учи, при што се засегнати прво фонолошкиот и морфо-синтаксичкиот систем (види Odlin, 1989: 12-14).

втор/странски јазик. Се заснова на бихевиористичката теорија според која учењето е создавање навика по пат на обиди и грешки, а претходно стекнатото знаење може да го помага или да го отежнува учењето. Во согласност со тоа, при учењето друг јазик изучувачите се потпираат на J1 кој има клучно влијание во тој процес: таму каде што постојат сличности постои позитивен трансфер, кој го олеснува учењето, додека разликите доведуваат до негативен трансфер, односно грешки, кои, ако не се отстранат брзо, стануваат навика, се фосилизираат и го попречуваат напредокот. Затоа се препорачува наставата да се концентрира на проблематичните области, односно таму каде што има разлики меѓу J1 и J2. Се сметало дека не треба да се губи време на структурите кои се слични затоа што тие лесно ќе се совладаат преку позитивниот трансфер.

За откривање на сличностите и разликите меѓу J1 и јазикот што се изучува се предлага вршење на исцрпна контрастивна анализа (КА). Овој дел од хипотезата се базира на структуралната лингвистика која во тој период била водечка теорија во САД. Познатиот лингвист Чарлс Фрајс (Charles Fries) ги изложил основните принципи за користење на КА во педагошки цели во книгата „Предавање и учење англиски јазик како странски“ (*Teaching and Learning English as a Foreign Language*) во 1945 година, кои потоа ги применил во два влијателни учебника¹⁶ со што „започнал вистинска револуција во филозофијата и практиката на изучување странски јазик“ (Danesi & Di Pietro, 1991: 62). Класичен водич во примената на КА во дисциплината Усвојување втор/странски јазик претставува книгата на Роберт Ладо „Лингвистиката во разни култури“ (Robert Lado, 1957, *Linguistics Across Cultures*).¹⁷

ХКА се заснова на следните претпоставки, кои се рефлектираат во наставните материјали (спореди Gass & Selinker, 2008: 96-97):

- Разликите доведуваат до интерференција (негативен трансфер), што значи дека разликите меѓу J1 и J2 се причина за тешкотиите во учењето и грешките во јазикот на изучувачите. Тоа имплицитно значи дека не постојат други тешкотии за совладување во самиот јазик цел, иако тоа не било експлицитно потенцирано.

¹⁶ *American English Grammar*, New York: Appleton Century, 1940; *The Structure of English*, New York: Harcourt, Brace & Co., 1952.

¹⁷ Во 1960-ите и 1970-ите години биле иницирани повеќе проекти за контрастирање на англискиот јазик со потенцијалните J1 во Европа (види листа на проекти во James, 1980: 206), како и во Кина, Јапонија и во други земји. Проектите на Центарот за применета лингвистика во Вашингтон, САД, биле главно правени за педагошки цели, пропратени со упатства за креирање наставни материјали и програми за настава (Gast, 2013), но во европските проекти преовладува теориско-лингвистичка ориентација.

- Разликите меѓу J1 и J2 може да се утврдат со контрастивна анализа, а резултатите од анализата треба да послужат како показател за правење наставни материјали за тие елементи, со што ќе се спречи настанување на грешки во јазикот на изучувачите. Значи, КА се користи *a priori* за предвидување на тешкотиите – тоа е силната верзија на КА.

ХКА имала големо влијание, особено во САД, но во 1960-ите настануваат промени кои предизвикуваат сомнение во нејзината валидност, па дури и целосно отфрлање. По еуфоријата за теориското предвидување на тешкотиите во учењето расте бројот на емпириски истражувања во кои се испитува јазикот што го продуцираат изучувачите. Притоа се покажува дека:

1. не се јавуваат сите типови грешки што ги предвидува КА;
2. се јавуваат грешки кои КА не ги предвидува и кои не може да се објаснат преку КА;
3. позитивниот трансфер кој се предвидувал не се реализирал секогаш¹⁸ (според Saville-Troike, 2006: 37).

Некои истражувачи почнуваат да се сомневаат во моќта на КА да ги предвидува грешките и сметаат дека таа може да биде корисна само за објаснување на причините за грешките во јазикот на изучувачите. Тие се приврзаници на слабата верзија на КА – *a posteriori*, која има дијагностичка функција.

Приврзаниците на ХКА не негирале целосно дека постојат и други типови на грешки освен преносните, но се сметало дека интерференцијата е централната пречка за успешно учење на јазикот и во согласност со бихевиористичката теорија треба да се посвети најмногу внимание за нејзино елиминирање. Всушност, најголемата причина за нападите на ХКА е промената во теориските сфаќања: во психологијата ментализмот постепено го потиснува бихевиоризмот, а во лингвистиката се наметнува генеративната теорија. Гас и Селинкер (Gass & Selinker, 2008: 97-98) ги наведуваат следните промени во сфаќањата за јазикот и за учењето јазик:

- јазикот претставува организиран систем од правила, а не навики; и

¹⁸ На пример, во кондиционалните реченици и во македонскиот и во англискиот јазик не се користи маркерот за идно време (*ќе* во македонски, *will* во англиски) во зависната реченица, па според тоа КА би предвидела дека тука нема да се јават грешки кај македонските изучувачи на англискиот јазик. Меѓутоа, во јазикот на изучувачите неретко среќаваме вакви реченици: **If she will come, I will call you.* што не може да се објасни со влијание од J1. Интересно е дека и англиските говорители кога учат македонски јазик ја прават истата грешка на почетокот: **Ако ќе дојде, ќе ти се јавам.* Очигледно е дека тука има некои универзални причини кои треба да се објаснат.

- учењето јазик настанува преку оформување на тие правила со активно учество, а не механичко имитирање.

Овие ставови прво навлегуваат во испитувањата за усвојување на Ј1 и потоа се пренесуваат и на усвојувањето друг јазик. Додека според ХКА улогата на изучувачот е сосема занемарена, менталистите сметаат дека усвојувањето јазик е креативен процес во кој изучувачот има централно место. Резултатите од емпириските испитувања даваат докази за напорите на изучувачите да воспостават правила во јазикот што го учат, како во примерот *He comed yesterday* (од Gass & Selinker, 2008: 98), кои често се совпаѓаат со податоците од усвојувањето прв јазик кај децата. Овие околности ги поттикнале испитувањата за природниот редослед на усвојувањето (започнати од Дјулеј и Берт во 1974) за кои зборувавме погоре во потпоглавје 1.1. Резултатите од овие испитувања сериозно ги поткопуваат основните поставки на ХКА што се однесуваат на начинот на усвојување јазик. Прво, се покажува дека постојат внатрешни механизми на усвојување јазик. Друго, Дјулеј и Берт го анализираат психолингвистичкото потекло на грешките во собраниот материјал од шпанските деца при што издвојуваат четири типа на грешки. Притоа заклучуваат дека само 3% од грешките може да се објаснат со пренос од Ј1. Врз основа на тоа тие тврдат дека при учењето втор/странски јазик децата малку пренесуваат од Ј1, а повеќе се потпираат на своите способности да го конструираат системот на Ј2, слично како при учењето Ј1 (Ellis, 1985: 28). Иако во анализата на Дјулеј и Берт имало многу пропусти (меѓу другото и ограничувањето само на морфолошки грешки) тие биле користени за дефинитивно отфрлање на ХКА: ако во јазикот на изучувачите нема многу грешки поради влијанието од Ј1, тогаш повеќето грешки и не може да се предвидат со КА.

Меѓутоа, многу приврзаници на ментализмот кои се залагале за новите ставови за учењето јазик како креативен процес не се согласувале со тоа дека мајчиниот јазик нема никакво (или има сосема незначително) влијание во тој процес. Во текот на 1970/80-ите правени се повеќе истражувања за причините за грешките и резултатите за застапеноста на преносните грешки во нив варираат од 23% до 50% (податоци за шест испитувања се дадени во Ellis, 1985: 29 и Danesi & Di Pietro, 1991: 20). Она што може да се заклучи од овие испитувања е дека:

- процентите значително варираат, но сепак се многу поголеми од трите процента на Дјулеј и Берт, што е индикација за тоа дека улогата на Ј1 е многу поголема отколку што тврделе тие;
- бидејќи истражувањата се вршени во разни околности, може да се претпостави дека резултатите зависат од возраста, нивото на познавање на

J2 како и од J1 на изучувачите, начинот на учење (во средината или не), како и од типот на податоци што се испитуваат.

Од 1980-ите до сега во расправите за природата на усвојувањето втор/странски јазик не се негира улогата на J1, туку се прифаќа како еден од многуте фактори кои се вклучени во тој процес – универзални фактори (внатрешните јазични принципи), фактори поврзани со изучувачот (возраст, мотивација, ставови, способност за учење јазик, општи познавања итн.), особините на J1 на изучувачот и особините на J2 (Ellis, 1985: 36; Gass & Selinker, 2008: 99-100). Станува јасно дека не е нелогично во теоријата за усвојувањето втор/странски јазик како креативен процес, во кој изучувачот има активна улога, да се прифаќа дека постои пренос на знаења од мајчиниот и другите претходно научени јазици. Во таа смисла Гас и Селинкер (Gass & Selinker, 1994: 7) истакнуваат дека „постојат непобитни докази дека јазичниот трансфер е реална и централна појава“ и дека тоа мора да се земе предвид кога се зборува за процесот на усвојување втор/странски јазик. Напорите се усмерени кон тоа улогата на J1 да се интегрира во менталистичката теорија и да се објасни од когнитивен аспект.

Во новата ситуација се јавува потреба за воведување на нов термин и тоа поради две причини: прво, поради тоа што термините ‘трансфер’ и ‘интерференција’ се поврзувале со бихевиористичката теорија и нивната употреба внесувала забуна; друго, затоа што погледнато од психолингвистички аспект се покажува дека влијанието на еден јазик врз друг може да се манифестира на многу различни начини. Како посоодветен термин Келерман и Шарвуд-Смит (Kellerman & Sharwood-Smith, 1986b: 1) го предлагаат терминот меѓујазично влијание (*crosslinguistic influence*). Тие сметаат дека „употребата на терминот ‘трансфер’ треба да се ограничи на оние процеси што доведуваат до инкорпорирање на елементи од еден јазик во друг“. За разлика од тоа терминот меѓујазично влијание (МЈВ) вклучува, покрај трансфер и интерференција, и други процеси во текот на усвојувањето за кои се знае дека настануваат под влијание на друг јазик, како што се избегнување, прекумерна употреба, позајмување, различно темпо на усвојување, како и јазична атрофија (и во J1 и во J2).¹⁹ Овој термин е сега веќе широко прифатен и се користи и во дисциплината Усвојување втор/странски јазик и во испитувањата на јазичниот контакт, иако термините трансфер и интерференција исто така се

¹⁹ Поопширна расправа за тоа зошто била потребна промена во терминологијата и зошто новиот термин е посоодветен види во Келерман и Шарвуд-Смит (Kellerman & Sharwood-Smith, 1986b: 1-9) и Гас и Селинкер (Gass & Selinker, 2008: 137-144); за процесите на меѓујазично влијание види и Одлин (Odlin, 1989: 36-41), Елис (Ellis, 1994: 301-306).

користат за конкретни цели без негативна конотација.²⁰ Така ги користиме и ние во нашите истражувања.

Од средината на 1980-ите наваму истражувањата на МЈВ прифаќаат дека е тоа сложен процес и се фокусираат на објаснување на овој феномен.²¹ Се прифаќа фактот дека постои и трансфер на семантички концепти (conceptual transfer), а не само форми, и со истражувањата во тој правец се отвориле нови перспективи (Gass & Selinker, 2008: 150). Се поставуваат следните прашања (види Kellerman & Sharwood-Smith, 1986a, Gass & Selinker, 1994, Ellis, 1994 и др.):

- Што е тоа што може да се пренесува од еден јазик во друг? Какви докази се потребни за да се докаже меѓујазичното влијание (МЈВ)?
- Како настанува тој пренос? Поконкретно, дали тој е дел од компетенцијата или од продукцијата?²²
- Како тој процес се вклопува во процесот на создавање хипотези за јазикот што се учи?
- Какви јазични и вонјазични фактори влијаат врз овој процес и како го ограничуваат? На пример, Елис (Ellis, 1994: 315-343) наведува повеќе ограничувања кои биле разгледувани како фактори кои влијаат на јазичниот трансфер: лингвистички, социолингвистички и психолингвистички, меѓу кои и развојните фактори, маркираност, прототипност, јазична оддалеченост, психотипологија.

Овде не можеме да ги разгледуваме сите овие прашања, но ќе се задржиме само на неколку објаснувања кои сметаме дека се важни за разбирање на местото на МЈВ во современите сфаќања за усвојувањето втор/странски јазик. Според менталистичките теории за учење изучувачот има централно место во тој процес. Активното учество на изучувачот претпоставува создавање сопствени стратегии, па во тој контекст користењето на знаењето

²⁰ Елис (Ellis, 1994: 301) укажува на фактот дека и покрај прецизната дефиниција на Келерман и Шарвуд-Смит (Kellerman & Sharwood-Smith, 1986) во релевантната литература, авторите не се придржуваат стриктно до препораките и терминот 'трансфер' и понатаму се користат, но со проширено значење кое ги покрива повеќето од меѓујазичните појави за кои зборуваат истите автори.

²¹ Gass & Selinker (1994: 7): "In the face of increasing quantities of L2 data, researchers have begun to once again focus their attention to language transfer, realizing that the baby had mercilessly been thrown out with the bathwater. The pendulum in recent years has begun to settle, with language transfer being investigated as a phenomenon of importance in and of itself."

²² Ова е главна тема во Kellerman & Sharwood-Smith, 1986a.

од J1 и преносот од него може да се сфати како дел од стратегиите за градење хипотези за J2 (Ellis, 1985: 37).²³

Предлозите на Келерман (Kellerman, 1986) за влијанието на перцепцијата на изучувачот врз типот и обемот на преносот што настанува во процесот на усвојување ја поткрепуваат оваа теза.²⁴ Тој предлага два типа на фактори кои го ограничуваат преносот и ги обединува во еден модел. Едниот фактор е перцепцијата на изучувачите за тоа колку J2 е оддалечен (т.е. различен) од претходно научениот јазик (најчесто J1). Ако изучувачите сметаат дека постои блискост меѓу двата јазика тие се повеќе склони да пренесуваат елементи и стратегии во J2 отколку ако ги перципираат двата јазика како повеќе оддалечени. Вториот фактор се однесува на тоа како изучувачите го перципираат J1 во однос на маркираноста и прототипноста. Оние особини кои изучувачите ги перципираат како неутрални (односно немаркирани) и прототипни (core features) во J1, сметаат дека може да се најдат и во други јазици и токму тие ќе бидат повеќе подложни на пренос наспрема оние особини што ги сметаат за специфични за својот J1, па според тоа помалку очекуваат да се најдат и во друг јазик. Келерман ова го нарекува психотипологија (*psychotypology*). Овие два типа перцепции се прешлетуваат и постојано се менуваат во текот на напредувањето на изучувачот во совладувањето на J2.

Според тоа, обемот и видот на МЈВ зависи од перцепцијата на изучувачите и затоа не може никогаш со сигурност да се предвиди дали во дадена ситуација ќе има пренос или не иако постојат структурни услови. Сепак, заклучоци може да донесеме врз основа на поголема присутност на некои појави, додека изолираните појави може само да бидат индикативни и затоа треба понатаму да се испитуваат.

²³ Како дел од таа стратегија може да се сфати и тврдењето на Андерсен (според Gass & Selinker, 1994: 8) дека трансферот од J1 претставува филтер кој контролира што од јазичниот материјал од J2 на кој е изложен изучувачот ќе остане (и врз кој ќе се градат хипотезите).

²⁴ Поопширно за ставовите на Келерман види во Гас и Селинкер (Gass & Selinker, 2008: 147-151), Елис (Ellis, 1994: 324-329), Келерман (Kellerman, 1986).

