

4. ČIMBENICI KOJI UVJETUJU POJAVU MEĐULEKSIČKIH INTERAKCIJA

Na kraju ovog poglavlja moći ćete:

- navesti čimbenike koji uvjetuju pojavu međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom
- imenovati i objasniti čimbenike s gledišta učenika
- imenovati i objasniti čimbenike s aspekta procesa učenja
- objasniti povezanost čimbenika s pojavom međuleksičkih interakcija
- predstaviti i kritički se osvrnuti na provedena istraživanja o utjecaju čimbenika koji uvjetuju pojavu međuleksičkih interakcija.

Ključni pojmovi

čimbenici u ovladavanju leksikom, kognitivni čimbenici, jezična nadarenost, inteligencija, metajezična svjesnost, međujezična svjesnost, motivacija, lingvistički čimbenici, psiholingvistički čimbenici, kontekstualni čimbenici, jezična svjesnost, znanje o jeziku, metajezične vještine/sposobnosti, pažnja, jezični modalitet, višejezično znanje, darovitost, psihotipologija, tipološka sličnost, tipološka udaljenost, jezično znanje, teorija dinamičnih sustava, jezični sustavi, hipoteza o međuovisnosti, status drugog jezika (J2 status), hipoteza praga, deklarativno jezično znanje, višejezični leksički prijenos, višejezična kompetencija, jezična skorašnjost, neprilagođena jezična prebacivanja, leksičke tvorenice, dvojezični interakcijski aktivacijski model, redosljed učenja stranoga jezika, izloženost jeziku, formalni kontekst u ovladavanju jezikom

4. ČIMBENICI KOJI UVJETUJU POJAVU MEĐULEKSIČKIH INTERAKCIJA

Poglavlje donosi pregled ključnih čimbenika koji utječu na pojavu međuleksičkih interakcija. Radi se o čimbenicima koji su već duže vrijeme interes mnogih istraživača u području ne samo ovladavanja inim jezikom, već dvojezičnosti i višejezičnosti (Wolff, 2011).

Prema tome, u ispitivanjima međujezičnih utjecaja govorimo o čimbenicima s različitim aspektata. Preciznu i recentnu raspodjelu takvih čimbenika, bez obzira na to radi li se o prijenosu prema naprijed ili natrag, nude S. Jarvis i A. Pavlenko (2008) te razlikuju pet kategorija čimbenika. Oni su lingvistički i psiholingvistički čimbenici; kognitivni čimbenici i oni koji se usredotočuju na pažnju, te razvojni čimbenici; čimbenici povezani s kumulativnim jezičnim iskustvom i znanjem; čimbenici povezani s okruženjem u kojemu se odvija učenje, i čimbenici koji su povezani s jezičnom upotrebom. Kako i sami autori navode, navedeni su čimbenici dio dva temeljna tipa učinaka na jezični prijenos: prvi tip su učinci povezani s učenjem, a drugi su učinci povezani s jezičnom izvedbom. Sličnu, samo detaljniju, podjelu čimbenika ranije su razradili C. J. Hall i P. Ecke (2003) upućujući na čimbenike koji su povezani s međujezičnim utjecajima u ovladavanju leksikom.

U području istraživanja trojezičnosti i višejezičnosti C. J. Hall i P. Ecke (2003) dijele čimbenike u ovladavanju leksikom na nekoliko domena, a to su oni koji se odnose posebno na učenika, čimbenici povezani s učenjem, zatim oni povezani s jezikom, kontekstualni čimbenici i čimbenici koji su karakteristični za leksik⁴⁸.

S obzirom na sadržaj ovog udžbenika u nastavku donosimo prikaz nekih čimbenika poput, metajezične/međujezične svjesnosti, jezične nadarenosti, psihotipologije, odnosno čimbenika relevantnih za proces ovladavanja jezikom u okviru višejezičnosti s gledišta učenika, i čimbenike s aspekta samog procesa učenja, kao što su jezično znanje, skorašnjost, redoslijed učenja stranoga jezika, izloženost jeziku i formalni kontekst u ovladavanju jezikom.

4.1. Metajezična/međujezična svjesnost

Budući da je povezana s kognitivnim aspektom jezika, metajezična svjesnost smatra se važnim kognitivnim čimbenikom u području ovladavanja inim jezikom, te dvojezičnosti i višejezičnosti (engl. *metalinguistic awareness*; rus. *метаязыковая осведомлённость*). Međutim, osim kognitivne domene na kojoj se zasniva, metajezična svjesnost razvija se i u području afektivne i društvene domene (Bagarić, 2003: 234-235; Horvatić Čajko, 2012: 19). S obzirom na sve tri domene metajezične svjesnosti, metajezičnu svjesnost možemo definirati kao svjesnost o sustavu jezika, jezičnim oblicima

⁴⁸ Više o podjeli čimbenika v. C. J. Hall i P. Ecke (2003: 73).

i funkcijama, sposobnost o kreativnoj upotrebi jezika, te sposobnost o razumijevanju jezične raznolikosti (v. Bagarić, 2003). U području ispitivanja međujezičnih interakcija metajezična svjesnost povezuje se i s međujezičnom svjesnosti (engl. *cross-linguistic awareness*; rus. *межъязыковая осведомлённость*). Razliku između ovih pojmova opisujemo kasnije u ovom potpoglavlju.

U. Jessner (2006) određuje metajezičnu svjesnost kao osobinu jezičnog ponašanja i u jednojezičnih osoba koja se samo pojavljuje u manjem obimu i različita je po prirodi. Prema autorici, takva svjesnost nije osobita za sve jednojezične osobe, nego one čija specifična zanimanja, poput novinara, pisaca i pjesnika, zahtijevaju posebnu upotrebu jezika i stoga su takve osobe osjetljivije na strukturu jezika i pritom razvijaju veću razinu kreativnosti, koristeći se različitim jezičnim registrima i neologizmima. U području višejezičnosti, svjesnost o postojanju i povezivanju različitih jezičnih sustava prilikom aktivne jezične proizvodnje izraženija je za većinu dvojezičnih i višejezičnih osoba, no složenija po prirodi i izrazito ju je teško odrediti. Kao i jednojezične osobe neće niti sve dvojezične ili višejezične osobe imati ista shvaćanja jezika i njegovog djelovanja.

Valja napomenuti, da osim pojma *metajezične svjesnosti*, u literaturi nailazimo i na druge nazive iste pojave, poput *jezične svjesnosti* (engl. *linguistic awareness*; rus. *языковая осведомлённость*), *znanja o jeziku* (engl. *knowledge about language*; rus. *знáние о языке*), *metajezičnih vještina/sposobnosti* (engl. *metalinguistic skills/abilities*; rus. *метаъязыковы́е діятельность/способности*).

U središte određenja metajezične svjesnosti u dvojezičnih osoba E. Białystok (2001) stavlja pojam *pažnje*, smatrajući da metajezična svjesnost implicira pažnju koja se aktivno usmjerava prema domeni znanja koja opisuje eksplicitne značajke jezika. Autorica je također mišljenja da je pažnja zaslužna za razlikovanje između jezičnog i metajezičnog procesiranja i omogućuje sredstvo prepoznavanja važne kognitivne osnove jezične upotrebe (Białystok, 2001: 128). S. Jarvis i A. Pavlenko (2008) odvajaju metajezičnu svjesnost, kao svijest o jeziku s čimbenikom pažnje prema jeziku, koju uvrštavaju u posebnu kategoriju s kognitivnim i razvojnim čimbenicima, kao onih odlučujućih u pojavi međujezičnih utjecaja.

Prema U. Jessner (2008b: 277) metajezična svjesnost u višejezičnih pojedinaca razvija se s obzirom na njihovo divergentno i kreativno mišljenje (npr. raznolikost asocijacija i originalnih ideja), interakcijsku i/ili pragmatičku kompetenciju (poznavanje kulturalnih osobitosti jezika), komunikacijsku osjetljivost i fleksibilnost (jezični modalitet) i vještine prijevoda. Što se tiče prijevodnih vještina, autorica ih izdvaja kao prirodne osobine višejezičnih osoba i upućuje na dvojicu autora, M. Malakoff i K. Hakutu (1991) koji prijevod opisuju kao složene komunikacijske i metajezične vještine, zapravo vještine koje se prenose s jezika na jezik, u smislu da nisu osobite za svaki jezik.

Autorica istovremeno dovodi u vezu međujezične interakcije i metajezičnu svjesnost što je osobito vidljivo u ispitivanju sličnica jer će se odabir sličnica u višejezičnih učenika očitovati u njihovoj eksplicitnoj svjesnosti o postojanju sličnih ili

jednakih riječi u drugim jezicima kojima raspolažu. U. Jessner (2008b) tvrdi da se višejezično znanje sastoji od barem dvije vrste svjesnosti: međujezične i metajezične svjesnosti. Ono na što U. Jessner (2008b) jednako tako upućuje je to, da se ubuduće više pažnje treba posvetiti samoj interakciji između međujezične i metajezične svjesnosti kao potrebnom preduvjetu za psiholingvistički pristup međujezičnoj interakciji kod višejezičnih osoba, upućujući i na daljnje ispitivanje ostalih čimbenika u objašnjenju međujezične i metajezične svjesnosti, a neki od njih su *psihotipologija, tipološka udaljenost među jezicima, jezično znanje i jezična skorašnjost* (Jessner, 2008b: 118). Potvrdu stajališta U. Jessner (2008b) nalazimo u ispitivanju međujezičnih interakcija hrvatskog, engleskog i ruskog jezika s obzirom na metajezičnu svjesnost i višejezično znanje kod višejezičnih ispitanika autorice ovog udžbenika (Jajić Novogradec, 2019) čiji su rezultati istraživanja pokazali značajnu povezanost metajezične svjesnosti s pojavom međuleksičkih interakcija između J1 hrvatskog i J3 ruskog, a takva povezanost u ovom slučaju posljedica je utjecaja psihotipologije na višejezično procesiranje.

Na razliku između metajezične i međujezične svjesnosti upućuje Ja. B. Emeljanova (2013). Prema autorici *metajezična svjesnost* podrazumijeva sposobnost analizirati jezične pojave i neophodna je za svjesno i sustavno ovladavanje svakim jezikom odvojeno, te uključuje sljedeće jezične navike i umijeća: naviku identifikacije jezičnih sredstava kao načina izražavanja smisla, umijeće kontekstualizacije, umijeće unutarjezičnog uspoređivanja i diferencijacije, te umijeće unutarjezične integracije (Emeljanova, 2013: 94). S druge strane, *međujezična svjesnost* podrazumijeva vladanje jezicima ne odvojeno, no u međusobnoj vezi, te se zasniva na umijećima međujezične identifikacije, usporedbe i diferencijacije, i međujezične integracije (ibid.).

Kao bitan element višejezičnog razvoja I. Horvatić Čajko (2012) posebno naglašava da *metajezična sposobnost* (pojam istovjetan metajezičnoj svjesnosti), ne uključuje samo aspekt svijesti o jeziku, nego i svijest o učenju jezika i njihovu artikulaciju. A. V. Panov (2019) se zalaže za svjesno osvještavanje višejezičnih učenika o sličnosti leksičkih i gramatičkih značajki u učenju jezika, a sve radi oblikovanja metajezične svjesnosti i pritom povećanja motivacije kod učenika.

Prema tome, svijest o učenju jezika mora se intenzivno stjecati kroz sve oblike obrazovanja u čemu bitnu ulogu moraju preuzeti sami nastavnici.

Očito je da postoji uska veza metajezične svjesnosti s konstruiranjem jezičnog znanja u svim jezicima, osobito kod višejezičnih osoba, te da će ona ostaviti znatan trag i na pojavu međuleksičkih interakcija. U istraživanjima metajezične svjesnosti ispitanika i njihovog jezičnog procesiranja najbolje se može primijeniti *metoda glasnog navođenja misli* (jedna od introspektivnih metoda). Međutim, često je zbog ograničenog vremena istraživanja zahtjevno koristiti se navedenom metodom jer se većina istraživanja provode u institucionaliziranom kontekstu. Zato se ponekad može koristiti i ispitivanje metajezične/međujezične svjesnosti retrospektivnom metodom, neposredno nakon ispitivanja međujezičnih interakcija ako se radi o višejezičnim ispitanicima, kao i po-

moću upitnika u kojima ispitanici procjenjuju svjesnost o povezivanju jezika koje uče i na koji način ih uče na osnovi postavljenih tvrdnji⁴⁹.

4.2. Jezična nadarenost

Prva promišljanja o darovitosti koja proizlazi iz općih sposobnosti pojedinca nalazimo u području psiholoških istraživanja. Postoje razna tumačenja darovitosti usmjerena na osobine darovitih, kognitivne modele darovitosti, postignuće i psihosocijalne činitelje darovitosti (Vizek-Vidović i sur., 2003). Neophodno je razlikovati pojmove *nadarenost* ili *talent* od pojma *darovitost*. Dok darovitost označuje opće shvaćanje nečije sposobnosti, nadarenost će se odnositi na specifične sposobnosti djeteta koje omogućuju uspjeh u posebnim područjima ljudske djelatnosti. Prema tome, možemo reći da je neko dijete nadareno ili talentirano za glazbu, sport, jezik i dr. (Vizek-Vidović i sur., 2003).

V. Vizek-Vidović i sur. (2003) navode definiciju I. Korena (1989) za kojeg je nadarenost svojevrsan sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudske djelatnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak. Možemo slobodno reći da su nadarena ona djeca koja pokazuju izrazit interes i postignuća u određenim područjima, a s time i razne intelektualne sposobnosti.

Jedan od važnih ispitivanih kognitivnih čimbenika u procesu ovladavanja stranim jezikom je jezična nadarenost (engl. *language aptitude*; rus. *языковая одарённость*). Radi se o specifičnom talentu za jezik koje svoje korijene nalazi u obrazovnoj psihologiji (Wen i sur., 2016). Uz jezičnu nadarenost često se vežu uspjeh i neuspjeh u učenju stranoga jezika jer se smatra da ako je netko jezično nadaren, uspješan je i u stranome jeziku, tj. posjeduje urođenu sposobnost za učenje jezika. To bi tada značilo da učenici kojima, kako se u razgovornom stilu kaže, „ne ide” strani jezik, ne mogu biti uspješni u stranome jeziku.

Pogledom u početke razvoja jezične nadarenosti, valja istaknuti J. B. Carrolla, američkog psihologa koji je poznat po razradi modela jezične nadarenosti 1960-ih godina, u vrijeme kada su istraživanja odnosa jezičnog znanja i nadarenosti bila u velikom zamahu i prethodila su stvaranju discipline ovladavanja inim jezikom (Ellis, 1997). Prema Carrollovom modelu, jezična nadarenost sadrži sljedeće sastavnice: sposobnost fonemskog kodiranja, gramatičku osjetljivost, induktivnu sposobnost učenja jezika i asocijativno pamćenje. E. Petrović (1997) navodi objašnjenja spomenutih sastavnica. Tako se pod sposobnošću fonemskog kodiranja podrazumijeva svojstvo učenika da slušanjem prepoznaje strane glasove ili riječi i izraze, pohranjuje ih u pamćenje i sjeća ih se u odgovarajućoj situaciji. Gramatička osjetljivost je sposobnost razumijevanja gramatičkih

⁴⁹ Introspektivne metode su metode koje se odnose na ispitanikovo samopromatranje i opažanje vlastitih iskaza tijekom ispitivanja neke jezične pojave, a retrospektivne metode su one koje se odnose na ispitanikovo promatranje i opažanje vlastitih iskaza neposredno nakon ispitivanja neke jezične pojave.

funkcija različitih jezičnih elemenata (riječi, sufiksā, česticā i sl.) i pravila njihove upotrebe, a ta sposobnost može ovisiti o opsegu formalne gramatičke naobrazbe u materinskom jeziku. Induktivno zaključivanje je sposobnost stvaranja zaključaka o upotrebi pojedinih riječi i struktura na temelju primjera njihove primjene, dok je sposobnost mehaničkog pamćenja sposobnost brzog pamćenja velikog broja asocijacija, te ona nije u bitnoj vezi s inteligencijom.

Kako bi se mjerila jezična nadarenost, razrađeni su i mnogi testovi za njeno mjerenje, a među prvima i najpoznatijim testovima je test autora J. B. Carrolla i S. M. Saponia iz 1959. godine pod nazivom *Modern Language Aptitude Test* ili MLAT⁵⁰ (Medved Krajnović, 2010). Iako se o jezičnoj nadarenosti kao bitnom kognitivnom čimbeniku počelo najprije pridavati pažnje na engleskom govornom području, interes za različita istraživanja jezične nadarenosti počeo se kasnije razvijati i za hrvatsko i rusko govorno područje. O trenutnim trendovima i budućim strujanjima u istraživanjima jezične nadarenosti pišu Z. Wen i sur. (2016), D. Singleton (2017), a novija razmatranja o jezičnoj nadarenosti možemo naći i u zborniku u kojemu autori prikazuju interdisciplinarna istraživanja jezične nadarenosti u kontekstu psihologije, jezičnih znanosti i kognitivne neuroznanosti (ur. S. M. Reiterer, 2018). Neizostavno je spomenuti i recentno istraživanje T. Huanga i sur. (2020) o utjecaju učenja drugog (engleskog) i trećeg jezika (japanskog ili ruskog) na jezičnu nadarenost i *radno pamćenje* (engl. *working memory*; rus. *рабочая память*), a koje je pokazalo da postoji pozitivan učinak između učenja dva ili više jezika i jezične nadarenosti te radnog pamćenja, kao i to da su jezična nadarenost i radno pamćenje promjenjivi, osobito na početnom stupnju učenja novog jezika. Prema P. Zarevskom (2007: 36) kad nam treba neka informacija, onda je iz dugoročnog pamćenja vratimo u kratkoročno. Budući da tada obično nešto radimo s tom informacijom, takvu ulogu kratkoročnog pamćenja nazivamo radnim pamćenjem (ibid.).

Što se tiče ruske stručne literature jezičnom nadarenosti i njenom ulogu u obrazovnom sustavu, stavovima nastavnika prema jezičnoj nadarenosti, kao i istraživanjem nadarene djece u području jezika u institucionaliziranom kontekstu u posljednje vrijeme bave se D. A. Liferenko (2013), G. V. Hitrova i sur. (2014), I. E. Škabara i A. V. Rapygina (2016), G. D. Rajevskaia (2018), M. S. Perevjortkina (2019). Hrvatski kontekst broji tek nekolicinu teorijskih pregleda i eksperimentalnih istraživanja u području jezične nadarenosti. Teorijskim pregledom o jezičnoj nadarenosti bave se N. Božinović (2009), M. Jajić Novogradec (2018a), J. Čengić (2019), a implicitnim teorijama i idejama o darovitosti nastavnika i učenika D. Šegedin (2009) i N. Truck-Biljan (2011).

⁵⁰ O nazivima i opisima ostalih testova za mjerenje jezične nadarenosti više u članku Z. Wen i sur. (2016).

4.3. Psihotipologija

Mnogi bi se složili da je jezična tipologija ili tipološka udaljenost među jezicima jedan od najistaknutijih čimbenika u pojavi međujezičnih utjecaja. Prema S. Letici Krevelj (2014: 41) tipološka bliskost ili udaljenost i jezična udaljenost odnose se na objektivnu udaljenost ili sličnost između dva jezika s obzirom na njihovo porijeklo, odnosno pripadaju li jezici određenoj jezičnoj skupini ili podskupini (npr. indoeurop-ska, germanska). Autorica napominje da se i pojmovi međujezična sličnost ili formalna sličnost također koriste kada se misli na objektivnu sličnost koja postoji među jezicima bez obzira na genetsku vezu među njima (Letica Krevelj, 2014: 41).

U ispitivanju međujezične prozodijske interferencije u engleskom jeziku kod govornika ruskog i burjatskog jezika, koji su tipološki različiti jezici, no po tonalitetu sva tri jezika su netonalna, N. A. Arkadjevna (2017) primijetila je posrednu interferenciju između ruskog i burjatskog jezika prilikom izgovorenih glasova u engleskom jeziku. Navedeni primjer pokazuje da se interakcije među jezicima ne moraju dogoditi među tipološki sličnim jezicima, već i onim različitim.

Nadalje, pojava međujezičnih interakcija neće ovisiti nužno o objektivnoj sličnosti među jezicima, nego i o subjektivnoj sličnosti. Zapravo, radi se o učenikovoj subjektivnoj prosudi o sličnosti ili udaljenosti među jezicima, tzv. psihotipologiji (Letica Krevelj, 2014: 42). Psihotipologija ili percepcija učenika o sličnosti ili udaljenosti među jezicima u zadnja četiri desetljeća često se proteže u ispitivanjima međujezičnih interakcija. Pojam je predložio E. Kellerman 1970-ih na temelju ispitivanja nizozemskih učenika (J1 nizozemski) koji su trebali odrediti smatraju li da se ponuđeni idiomatski izrazi koji sadržavaju glagol „breken” u nizozemskom mogu prevesti na engleski jezik (J2) s glagolom „to break”. Rezultati su pokazali visoku statističku značajnost za ona značenja glagola u nizozemskom koja su bliska prvotnom značenju glagola u engleskom jeziku (npr. *he broke his leg*), a usporedba vlastitih rezultata i P. Jordensovog (1977) sličnog istraživanja s nizozemskim učenicima koji su učili J2 njemački, dovela je E. Kellermana do uvođenja novog pojma, sveprisutnog u psiholingvističkim okvirima OVIJ-a (De Angelis, 2007).

Budući da je E. Kellerman provodio i uspoređivao istraživanja tipološki sličnih jezika, kao što su nizozemski, engleski i njemački, G. De Angelis (2007) smatra da je upitno govoriti o psihotipologiji jer se autor nije osvrnuo na to može li se govoriti i o navedenoj pojavi kada imamo u vidu kombinaciju ne samo tipološki sličnih nego i različitih jezika, a osobito kada govorimo o višejezičnim učenicima. Zbog navedenog razloga samo psihotipologiju kao takvu u ispitivanju jezičnog prijenosa teško je odrediti pa je prijeko potrebno, što i novija istraživanja dokazuju, uključiti i ostale čimbenike značajne za pojavu prijenosa.

Štoviše, učenici mogu stvarati i percepciju o sličnostima i između tipološki sličnih i različitih jezika, jer ovisi o tome kako percipiraju različite jezične razine tih jezika. Tako će neki vidjeti sličnost među engleskim i talijanskim jezikom zbog velikog broja sličnica u tim jezicima, kao i hrvatskim i njemačkim zbog velikog broja germanizama u hrvat-

skome, a neki će smatrati da se oni znatno razlikuju zbog drugačijeg i nadasve složenog gramatičkog sustava i tako neće percipirati njihovu sličnost.

H. Ringbom (2001) skreće pažnju i na odlučujuću ulogu ostalih čimbenika prilikom jezičnog prijenosa u višejezičnih osoba, poput stupnja aktivacije J2, razine učenja J3 i J2 jezičnog znanja, te ne vidi psihotipologiju kao jedan od važnih čimbenika u određivanju značajnog utjecaja u J2 vs. J3, posebno glede prijenosa značenja.

Međutim, istraživanje P. ECKE (2001) potvrdilo je moguću ulogu psihotipologije, kao i statusa J2 (engleskog) i skorašnjosti na slab utjecaj J1 španjolskog prilikom jezične proizvodnje u J3 njemačkom.

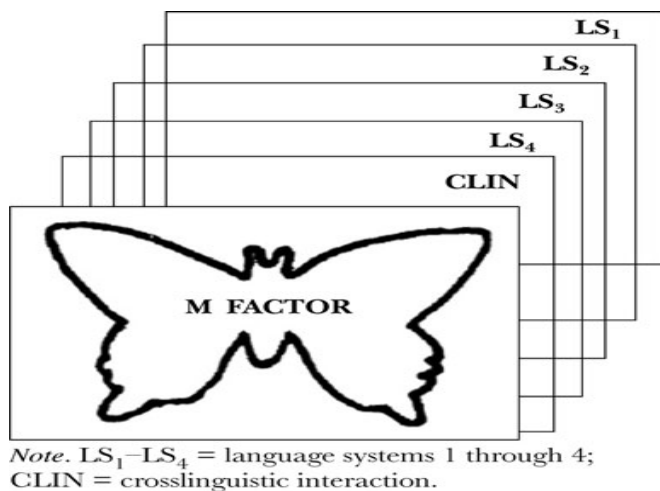
Recentnije istraživanje W. Szubko-Sitarek (2015), koja je ispitivala reprezentaciju višejezičnog mentalnog leksikona sličnica u učenika kojima je J1 poljski, a J2 i J3 engleski ili njemački, upućuje na neznatnu ulogu psihotipologije, ali i statusa J2 u promatranju međujezičnih utjecaja, što je u suprotnosti s prijašnjim istraživanjima koja pokazuju značajnu ulogu psihotipologije u višejezičnih učenika (Herwig, 2001; Ilomaki, 2005; Kirkici, 2007; Ó Laoire i Singleton, 2009). Autorica to opravdava činjenicom da se oba čimbenika mogu bolje povezati s mogućnošću upotrebe strategija za vrijeme rješavanja pojedinih zadataka (vjerojatno misli na one zadatke koji nisu usko vremenski ograničeni), dok je ovdje slučaj da se u učenika ispitivalo jezično procesiranje u zadatku leksičke odluke pomoću računala te se mjerilo vrijeme reakcije, što i pokazuje slabu zastupljenost navedenih čimbenika.

U ispitivanjima međujezičnih interakcija u leksikonu višejezičnih učenika ponekad je složeno odrediti njihovu pojavu (rekli bismo da ponekad to ne ovisi o izboru zadatka, niti o provjeravanim riječima). Koliko god se leksik čini kao najpristupačnija jezična razina u provjeravanju međujezičnih interakcija, izrazito je zahtjevna, zato što će učenici posezati za odabirom riječi i možda iz nekih neutvrđenih razloga (umora, okruženja, interesa i sl.). Smatramo da to u velikoj mjeri ovisi o učenikovom znanju, ali ne samo u stranim jezicima, nego i materinskom jeziku. Osim psihotipologije, koji je jedan od istaknutih čimbenika u ovladavanju leksikom i koji se prvenstveno odnosi na učenika, nikako se ne smiju isključiti niti ostali čimbenici. Naglasili bismo da se psihotipologija u stručnoj literaturi navodi kao jezično specifični čimbenik zato što se smatra podsastavnicom tipološke sličnosti ili udaljenosti među jezicima (Llama, 2008). Ispitivanja psihotipologije kao jednog od mogućih čimbenika koji uvjetuje pojavu međuleksičkih interakcija, brojnija su na engleskom govornom području, nego na ruskom. U ruskom kontekstu psihotipologija se opisuje kroz prizmu opisa psiholoških tipova ličnosti⁵¹, a nerijetko u okvirima ovladavanja inim jezikom.

⁵¹ <http://psychotypology.vg-saveliev.ru/>

4.4. Jezično znanje

Čimbenik jezičnog znanja najispitivaniji je čimbenik u području međujezičnih utjecaja, a vrsta, smjer i učestalost pojavljivanja međujezičnih utjecaja neće ovisiti samo o jezičnom znanju ciljnih jezika, nego i o jezičnom znanju materinskog jezika koji je sve više predmet mnogobrojnih rasprava u stručnoj literaturi. U teoriji dinamičnih sustava, u kojoj se promatra dinamika svih jezičnih sustava dostupnih pojedincu, višejezično znanje definira se kao dinamična interakcija između različitih psiholingvističkih sustava (JS1, JS2, JS3...) u koje su utkani pojedinačni jezici (J1, J2, J3...), međujezična interakcija i višejezični faktor (Jessner, 2008b). Jessner (2008b) pod višejezičnim faktorom podrazumijeva sve učinke u višejezičnim sustavima koji razlikuju višejezični od jednojezičnog sustava, a odlikuje ga povećanje jezičnih kontakata. Iako je, kako i U. Jessner (2008b) navodi, jezični sustav J1 često dominantan i održiv u jezičnom razvoju pojedinca, a ostali su sustavi (J2, J3, J4...) skloniji dinamici i podložni su promjenama, očito je da će se jezično znanje materinskog jezika također mijenjati, ovisno o stupnju razvoja ostalih nematerinskih jezika, kao i o različitim komunikacijskim potrebama pojedinaca. Prema tome, jezična znanja svih jezika (i materinskog i stranih) bitni su pokazatelji višejezičnog razvoja pojedinca. Definicija višejezičnog znanja prikazuje se slikovito na sljedeći način:



Slika 4.1.

Višejezično znanje (Jessner, 2008b: 276), u čijem sastavu su višejezični faktor (engl. *M(ultilingualism) factor*; rus. *многоязычный фактор*), međujezična interakcija (engl. *CLIN/crosslinguistic interaction*; rus. *межъязыковое взаимодействие*) i jezični sustavi, JS1, JS2, JS3, JS4 (engl. *language systems*, *LS1*, *LS2*, *LS3*, *LS4*, rus. *языковые системы ЯС1*, *ЯС2*, *ЯС3*, *ЯС4*).

Za pretpostaviti je da će se zbog slabog jezičnog znanja učenika na početnom stupnju učenja stranog jezika pojaviti više utjecaja iz jezika kojima se prethodno ovladavalo (bilo da se radi o J1 ili J2), dok će se u učenika na naprednijim stupnjevima učenja

stranog jezika, zbog njihovog stečenog iskustva u učenju stranog jezika, a time i boljeg jezičnog znanja, pojaviti manje utjecaja. Tome u prilog govori i T. Odlin (1989) kada pravi razliku između negativnog i pozitivnog prijenosa. Negativni prijenos očit je na početnim stupnjevima kada je još uvijek dominantan prvi jezik učenika (ako se radi o samo dva jezična sustava), dok se pozitivni pojavljuje na naprednijim stupnjevima, kada su učenici skloniji povezivati strukture dva jezika i time si ponekad olakšati proces usvajanja. Naime, možemo reći da su obje vrste prijenosa značajne za sve stupnjeve učenja jezika (i početne i napredne), a o učenicima opet ovisi kako i u kojoj mjeri će konstruirati svoje znanje na različitim jezičnim razinama učenja stranoga jezika. G. De Angelis (2007: 33) također pojašnjava da će se vrste prijenosa, koje možemo naći i na početnim i naprednim stupnjevima, razlikovati zbog razlike i u učenikovim potrebama, kao i njihovom jezičnom znanju. Nadalje, autorica govori da se ne može sa sigurnošću tvrditi da će prijenos opadati s porastom jezičnog znanja u ciljnome jeziku, čak ni kada je učenik dosegao visoku razinu jezičnog znanja, kao i automatizaciju u ciljnome jeziku.

Na osnovi Cumminsove *hipoteze o međuovisnosti* (engl. *interdependence hypothesis*; rus. *зунóтеза взаимозавísимости*), koja podrazumijeva da se znanje u jednom jeziku može pozitivno prenijeti i na znanje u ovladavanju nekim drugim jezikom, J. Cenoz (2000) zaključuje da će različiti stupnjevi jezičnog znanja u prvim i drugim jezicima zahvatiti i ovladavanje trećim ili četvrtim jezikom, zapravo postojat će veza između znanja u svim jezicima. Jedno od zanimljivih istraživačkih pitanja koje autorica ističe, a koje treba dodatno ispitati kada se radi o ovladavanju većim brojem jezika, jest hoće li ovladavanje J3 ili J4 utjecati na jezično znanje u J1 ili J2. Uglavnom se u istraživanjima utjecaji promatraju jednosmjerno, odnosno, učestali su oni iz J1 ili J2 na jezično znanje u J3. Međutim, u višejezičnoj domeni, osobito u pogledu jezičnog prijenosa, važan je i obrnuti smjer utjecaja pojedinih jezika na prethodno usvajani jezik, npr. bočni utjecaj J4 na J2 ili J3.

U ispitivanju u kojem je J. Cenoz (2001), između ostalih čimbenika (J2 statusa i jezične udaljenosti među jezicima), ispitivala učinak dobi na pojavu međujezičnih utjecaja, primjećuje se da se u učenika pokazao jednak stupanj međujezičnih utjecaja neovisno o njihovoj dobi (mlađi i stariji učenici) jer je njihovo jezično znanje J3 još uvijek ograničeno, a velika je vjerojatnost da će znanje prethodnih jezika (J1 i J2) manje utjecati na jezičnu proizvodnju u J3 ako posjeduju visoku razinu znanja u tome jeziku. Autorica predlaže da se u području ovladavanja trima jezicima u obzir ne treba uzeti samo jezično znanje ciljnoga jezika, već i ostalih jezika kojima se pojedinac služi.

M.-C. Tremblay (2006) istražuje ulogu korisnikova prvoga i drugoga jezika (engleskoga i francuskoga) pri usvajanju trećega jezika (njemačkoga), u korisnika s različitim stupnjem J2 znanja i izloženosti drugome jeziku. Utjecaj francuskoga jezika, kao drugoga jezika, na usvajanje leksika trećega jezika najočitiji je u studenata s većom razinom znanja i izloženosti drugome jeziku, ali glavni izvor međujezičnih utjecaja još je uvijek prvi jezik (engleski). Ovaj je primjer izvrstan pokazatelj toga da se utjecaj J2 u većoj mjeri očekuje ako osoba u tome jeziku posjeduje veću razinu kompetencije (Hammarberg,

2001: 23). Naime, visoka razina J2 znanja ovdje nije bila jedini preduvjet utjecaja jer se J1 također aktivirao kao izvor utjecaja u J3.

T. Navés i sur. (2005) bave se analizom međujezičnih utjecaja s obzirom na godinu učenja stranog jezika i dominantnost jezika. Ispitivanje je pokazalo da se porastom stupnja učenja stranog jezika (istovremeno i dobi) povećava i jezično znanje, tj. u učenikā se pojavljuje manji jezični prijenos, s obzirom na to da im je i formalno omogućeno više sati nastave u stranome jeziku, što je opet suprotno istraživanju J. Cenoz (2001).

Prema istraživanju M. Griessler (2001), jezični prijenos može se pojaviti i na nižoj i na višoj razini inojezičnoga znanja, bez obzira na učenikov stupanj učenja jezika. Neophodno je tada ispitati jezično znanje u svim jezicima koje govornik zna, a isto tako mora se uzeti u obzir da J1 nije uvijek dominantan jezik prilikom prijenosa iz jezika u jezik (Murphy, 2003).

S neurolingvističkog aspekta, A. M. Proverbio i sur. (2006) istražuju jezičnu organizaciju slovensko-talijanskih dvojezičnih govornika, simultanih i konsekutivnih talijansko-engleskih prevoditelja i talijanskih jednojezičnih govornika. Istraživanje autora u kojemu su ispitivali vrijeme reakcije i točnost pojedinih riječi u zadacima leksičke odluke u prvome i drugome jeziku, navelo ih je na zaključak da čim je više jezika uključeno u pojedinčev jezični repertoar, tim je sporije njihovo leksičko procesiranje, čak i u njihovom prvom jeziku, a što ne ovisi toliko o jezičnom znanju pojedinih jezika, koliko o dobi pojedinca. Autori također smatraju da će veliku prednost u procesiranju imati materinski jezik, tj. J1, posebno ako postoje razlike u jezičnom znanju između J1 i ostalih jezika.

O učinku jezičnog znanja u tri jezika u školskome kontekstu na razvoj metajezične svjesnosti primjenom *hipoteze praga* (engl. *threshold hypothesis*; rus. *пороговая зунóмеза*)⁵² govori D. Lasagabaster Herrarte (1998) čije je istraživanje pokazalo da će učenici s visokom razinom jezičnog znanja u sva tri jezika postići bolje rezultate na testu metajezične svjesnosti od učenika koji imaju visoko jezično znanje samo u dva jezika ili u samo jednom od jezika. Ovim istraživanjem ne dovode se u pitanje međujezični utjecaji, međutim potrebno ga je spomenuti kada govorimo o važnosti jezičnog znanja u svim jezicima kojima pojedinac ovladava.

M. P. García Mayo (2012) ističe jednu važnu činjenicu, a to je da, bez obzira na to što većina istraživanja naglašava da će se manji međujezični utjecaj očitovati prilikom visokog jezičnog znanja u J3, povezanost između ta dva fenomena još uvijek nije jasna.

Prema C. Bardel (2010) nisko jezično znanje u ciljnome jeziku (J3) aktivira prethodni jezik s niskim jezičnim znanjem, a u slučaju visokog jezičnog znanja u J3, aktivirat će se J2 ili J1 s visokim jezičnim znanjem (Angelovska i Hahn, 2012: 26).

Uloga jezičnog znanja u ovladavanju novim jezikom ogleda se, kako je prijašnjim opisom nekih istraživanja jezičnog znanja i napomenuto, u prethodnim jezicima, te

⁵² Teoriju praga uvodi J. Cummins (1976, 1979) kako bi se objasnili kognitivni učinci dvojezičnosti (Lasagabaster Herrarte, 1998), a, prema autoru, za dobar dvojezični razvoj treba postojati barem minimalno jezično znanje u oba jezika.

se pretpostavlja da će i nisko i visoko jezično znanje u J2 biti odlučujući čimbenik u jezičnom prijenosu u J3 (Falk, 2010: 44). Ovdje kratica J2 ne označava samo J2 po redoslijedu učenja, nego i ostale prethodno usvajane jezike, J3, J4. Prema Y. Falk (2010) ono što se eksplicitno u jeziku poznaje (deklarativno jezično znanje) lakše se prenosi iz J2 u J3 ako jezici posjeduju jednake značajke, tj. ako se radi o niskom jezičnom znanju u jezicima, dok se implicitna kompetencija povezuje s visokim jezičnim znanjem u jezicima, odnosno na naprednijim stupnjevima učenja jezika i stoga se prijenos očituje u tom slučaju na tom stupnju i s takvom razinom jezičnog znanja u jezicima.

U svome istraživanju C. Lindqvist i C. Bardel (2013) prikazuju učinak jezičnog znanja i tipologije na ovladavanje trećim jezikom u višejezičnih učenika. Točnije, ispituje se međujezični utjecaj iz J1 i J2 u ovladavanju leksikom u trećem jeziku, talijanskom i španjolskom. Autorice opisuju dvije studije slučaja u kojima je jednoj osobi J1 švedski, te različiti J2 (engleski, francuski i španjolski) i J3 talijanski, dok je druga osoba švedsko-talijanska dvojezična osoba s J2 engleskim i francuskim te J3 španjolskim. U prebacivanju kodova⁵³ i konstrukciji riječi u usmenom zadatku u J3 druge osobe aktivirao se J1 talijanski u kojem je osoba posjedovala visoku razinu jezičnog znanja, za razliku od francuskog jezika koji je inače tipološki sličan španjolskome, no nije se pokazala znatna aktivacija zbog očito slabije razine jezičnog znanja. Međutim, autorice navode isprepletenost dva čimbenika u svome istraživanju. Na primjer, prva osoba, u jezičnoj proizvodnji J3 talijanskog, aktivirala je J2 španjolski u kojem je imala nisku razinu jezičnog znanja, no činjenica je da su se obje osobe koristile tipološki sličnim jezicima. Iako se pokazalo da je u oba slučaja jezično znanje odigralo bitnu ulogu, ono se nije upotrebljavalo na isti način te iz toga možemo zaključiti, kako i G. De Angelis (2007) tvrdi, da je dovoljna i minimalna razina praga u jezičnome znanju kako bi došlo do prijenosa, što se može potvrditi i kratkim periodom učenja tog jezika (1 ili 2 godine, čak i manje) u formalnome kontekstu. U istraživanju C. Lindqvist i C. Bardel (2013) očekivano je da će se prijenos pojaviti iz tipološki sličnog jezika, mada se radi i o J1, no zanimljivi su nalazi mogućeg prijenosa iz J1 s obzirom na jezično znanje u tome jeziku i tipološkoj različitosti među J1 i J2 ili J3.

U osvrtu na prijašnja istraživanja C. Bardel (2015) primjećuje da je međujezični utjecaj u jezičnoj proizvodnji u J3 izrazito formalnog karaktera na početnom stupnju razvoja, a značajnog je karaktera na naprednijim stupnjevima (pojedinaac tada posjeduje veću razinu jezičnog znanja). Prema navedenom, autorica je mišljenja da je visoko jezično znanje u prethodnim jezicima (materinskom i stranim) važno na naprednijim stupnjevima J3, pogotovo kada je međujezični utjecaj semantičke prirode, a što se postiže jedino visokim stupnjem jezičnog znanja kako bi se dogodio semantički prijenos iz tog jezika jer se takvo znanje odvija sporo i „sazrijeva” s ovladavanjem jezika. Iz toga tada proizlazi takva vrsta leksičkog prijenosa iz jednog jezika u drugi.

⁵³ Prebacivanje koda je naizmjenično korištenje obama jezicima (Medved Krajnović, 2010: 11) ili uporaba dvaju ili više pretpostavljenih posebnih jezika u istome komunikacijskom događaju (v. <http://struna.ihj.hr/naziv/prebacivanje-kodova/23614/#naziv>).

Smatramo da se, kada se radi o višejezičnom leksičkom prijenosu u formalnom kontekstu iz jednog stranog jezika u drugi (npr. J2→J3 i obrnuto; J4→J3 i obrnuto...), može vidjeti da je, usporedno s promjenom jezičnog znanja u stranim jezicima, promjenjiv i jezični prijenos. Na isti će način utjecaj pokazati i materinski jezik koji kao dominantan jezik pretpostavlja visoku razinu znanja, no ne mora uvijek biti tako (ovdje se može dovesti u pitanje i upotreba različitih idioma materinskog jezika, njegova upotreba u obrazovne svrhe itd.). Pored toga i ne čude različiti rezultati istraživanja u području leksičkog procesiranja u višejezičnih osoba (npr. Szubko-Sitarek, 2015) u kojima se ispituje jezično znanje kao glavna varijabla, uključujući sve raspoložive pojedinačne jezike i različit smjer prijenosa.

Za J. Müller-Lancé (2003) što se više razvija jezično znanje ciljnoga jezika, to je manje ili nepreciznije leksičko polje⁵⁴ kojim se stvara osnova za prijenos. Štoviše, osobe koje imaju nisko jezično znanje u ciljnome jeziku sklonije su pretraživanju cijele mreže u mentalnom leksikonu ili, ako su motivirani, posežu za onim leksikom koji im je naj-dostupniji.

Prema H. Ringbomu (2007b) učestalost sličnica među jezicima utječe na učenje i usko je povezano s jezičnim znanjem i stupnjem učenja jezika (početni ili napredni). Povrh svega, što više učenik napreduje u učenju i što više jezičnog unosa točnog značenja riječi dobiva, time se smanjuje broj učeničkih pogrešaka.

Na nedosljednost povezanosti između jezičnog znanja u ciljnome jeziku i jezičnog prijenosa upućuju S. Jarvis i A. Pavlenko (2008) naglašavajući nekoliko razloga za to. Jedan je da različita istraživanja mjere jezično znanje na različite načine. Neka se koriste godinama učenja jezika kao mjerilom, neka duljinom boravka u zemlji ciljnoga jezika, neka različitim vrstama testova jezičnog znanja, a vrlo je popularna metoda samoprocjene jezičnog znanja koja se ne smatra toliko objektivnom metodom koliko sami testovi, no lako je primjenjiva. Isto tako, neka istraživanja upotrebljavaju različit raspon razine jezičnog znanja, tj. neka će se usredotočiti samo na nisko jezično znanje, a neka na visoko. Sljedeći je razlog taj da će se učinak jezičnog znanja različito očitovati u različitim područjima ovladavanja jezikom tako da on neće biti isti na leksičkoj i fonetsko-fonološkoj razini. Kao jedan od razloga autori također navode različitu vrstu učinka jezičnog znanja – onaj povezan s učenjem i onaj povezan s izvedbom i tvrde da učinci prijenosa koji su povezani s učenjem proizlaze iz jezičnog znanja u ciljnome jeziku i pripadaju mentalnim vezama koje učenici stvaraju između oblika ciljnoga jezika i značenja ili funkcija prethodnih jezika, dok učinci povezani s izvedbom proizlaze iz jezičnog znanja prethodnih jezika jer zahvaćaju stupanj do kojeg se aktivira jezik koji se prethodno usvajao prilikom izvedbe ciljnoga jezika i tako rezultiraju interferencijom u procesiranju ciljnoga jezika (Jarvis i Pavlenko, 2008: 203).

U novije vrijeme predmet psiholingvističkih istraživanja čini *višejezična kompetencija* (engl. *multilingual competence*; rus. *многоязы́чная компете́нция*). Pojam više-

⁵⁴ Skupina koju čine leksemi.

jezične kompetencije vezemo uz V. Cooka, jednog od prvih autora koji objašnjava da se višejezična kompetencija odnosi na znanje više od jednog pojedinčevog jezika, tj. višejezična kompetencija čini povezan, a ne odvojeni sustav različitih jezika u umu pojedinca (Cook, 1991). Određenje višejezične kompetencije V. Cooka utjecalo je i na ostale lingviste toga područja. T. A. Lopareva (2013: 31) opisuje višejezičnu kompetenciju kao sposobnost pojedinca da komunicira na nekoliko jezika, u kontekstu dvije ili više kultura, prebacujući se iz jednog jezičnog/kulturnog koda u drugi. Također, kao i većina autora koja se bavi istraživanjima višejezične kompetencije, autorica napominje da se usvajani strani jezici ne spremaju odvojeno jedan od drugog u svijesti pojedinca, već da čine jedinstvenu višejezičnu kompetenciju. Za N. V. Šul'dešovu (2014: 2) višejezična kompetencija pridonosi osviještenom samostalnom ovladavanju novim jezicima, te pomaže u stranojezičnoj komunikaciji, jer prema autorici višejezična kompetencija je određenje sličnog i različitog u strukturama stranih jezika, svjesnost principa kako funkcionira određeni jezik i njegovi komunikacijski algoritmi.

U novije vrijeme broj istraživanja povezanih s ispitivanjem višejezične kompetencije na hrvatskom, engleskom i ruskom govornom području značajno se povećava. Od istraživanja višejezične kompetencije na hrvatskom govornom području istaknuli bismo istraživanja I. Horvatić Čajko (2012), Ž. Knežević (2015). S engleskog govornog područja izdvojili bismo članak V. M. Scott (2015) o višejezičnoj kompetenciji i poučavanju jezika, te članak o višejezičnoj kompetenciji i osobnosti J. M. Dewaelea (2016), dok se na ruskom govornom području ističu istraživanja višejezične kompetencije autorice E. I. Šapkarine (2014) i E. V. Grišine (2016).

4.5. Jezična skorašnjost

Prema G. De Angelis (2007), skorašnjost upotrebe ili učinka nekog jezika (engl. *recency*; *last language effect*; *neighbourhood effect*; rus. *эффе́кт недав́но изуча́емого язы́ка*) u procesu ovladavanja podrazumijeva protok vremena u odnosu na zadnju upotrebu jezika.

Prvi koji skreće pozornost na taj čimbenik je V. Vildomec koji je 1960-ih uočio da će se utjecaj jednog jezika na drugi ini jezik dogoditi prije iz „živih” jezika (autor misli na aktivne jezike, tj. jezike u upotrebi), nego iz jezika koji se dugo vremena ne upotrebljavaju i ako se uče na sličan način ili u sličnim situacijama (De Angelis, 2007: 35).

G. De Angelis (2007) upućuje na potvrdu učinka skorašnjosti u istraživanju N. Poulisse (1997), iako istraživanje u obzir uzima samo dva jezika (J1 i J2), no tada nedavna upotreba jednog jezika pospješuje pristup jezičnoj informaciji drugog jezika.

B. Shanon (1991) je u ispitivanju svojih sudionika primijetio da njihova jezična proizvodnja ovisi o učinku posljednjeg jezika, bez obzira na razinu znanja u tom jeziku. Osvrtom na Shanonovo istraživanje G. De Angelis (2007) tvrdi da autorova pretpostavka nije naišla na čvrstu podlogu u literaturi i da su druga istraživanja potvrdila da se jezični prijenos događa i iz jezika koji se nisu učili u posljednje vrijeme ili čak aktivno

upotrebljavali, naprotiv, nisu bili u upotrebi dugo vremena. Prema tome, u ispitivanjima je uvijek poželjno ispitivati povezanost utjecaja najmanje dva čimbenika.

Najpoznatije istraživanje, koje ističe skorašnjost kao jedan od vrlo važnih čimbenika, istraživanje je S. Williams i B. Hammarberg (1998). Autori prikazuju studiju slučaja same autorice prilikom usvajanja švedskog jezika (J3). Ono što se ispitivalo bila su neprilagođena jezična prebacivanja (engl. *non-adapted language switches*; rus. *не адаптированные языковые переключения*) u usvajanju dodatnog jezika te uloga J1 (engleskog) i ostalih J2 (osobito njemačkog). Pod neprilagođenim jezičnim prebacivanjima autori podrazumijevaju sličnosti i razlike u pojavi jezičnih iskaza iz prethodno ovladanih jezika (u ovom slučaju to je J1 engleski i J2 njemački). Smatralo se da će uloge dva J1 i J2 biti različite, što se i pokazalo. Međutim, pitanje koje se nameće jest, zašto se baš iz njemačkog kao J2 pojavilo najviše međujezičnih utjecaja. Prema S. Williams i B. Hammarberg (1998), uzimajući u obzir jezično znanje, tipologiju i skorašnjost J1 engleskog i J2 njemačkog, J2 se više aktivirao zbog početne faze usvajanja J3. Značajnim čimbenikom u ovome ispitivanju pokazala se skorašnjost jer se kod autorice zamjećuje veći prijenos iz stranog jezika koji se posljednje aktivno upotrebljavao.

J. M. Dewaele (1998) ispituje leksičke tvorenice (engl. *lexical inventions*; rus. *лексические изобретения*) govornika nizozemskog kao J1 i uspoređuje jezičnu izvedbu kod onih kojima je francuski J2 i onih kojima je J3 jezik. J. M. Dewaele (1998: 488) ističe da je aktivni jezik s visokom razinom aktivacije taj koji je veći izvor leksičke informacije, dok se pristup leksikonu jezika koji posjeduju nižu razinu aktivacije djelomično blokira. Tako su se učenici kojima je francuski J2 više oslanjali na J1 nizozemski, a oni kojima je francuski J3 na J2 engleski. Prema tome, redoslijed usvajanja jezika i njihova aktivacija može odrediti vrstu i količinu međujezičnih utjecaja u ciljnome jeziku.

Prema tome, ne čini se da će se pokazati tako važnim onaj jezik koji se nedavno usvajao, s perspektive tog trenutka, već i onaj jezik koji se usvajao netom prije ciljnog jezika, što upućuje na to da se učinci skorašnjosti trebaju shvatiti i u odnosu na redoslijed učenja jezika (Jarvis i Pavlenko, 2008: 185).

U ispitivanju leksičkih pogrešaka P. Ecke (2001) smatra da se slabi učinak J1 na leksičku proizvodnju kod njegovih ispitanika ne može objasniti samo nedostatkom sličnosti između J1 i J3, jer se češće pristupalo sličnicama u J2, čak i kada je bilo sličnosti između J1 i J3. Kao jedan od mogućih i nedovoljno istraženih čimbenika, osim psihotipologije, učinka stranoga jezika ili statusa J2, autor navodi i učinak posljednjeg jezika koji može pridonijeti slabom J1 utjecaju kod pogrešaka u J3.

D. Di (2005) navodi kako je potrebno iscrpnije istražiti povezanost inojezičnoga znanja u odnosu na jezičnu skorašnjost s pojavom međujezičnih utjecaja u ovladavanju jezikom.

S. Murphy (2003: 11) smatra da se mora s oprezom pristupiti ispitivanju varijable jezične skorašnjosti jer ona može biti i slučaj prijenosa načina poučavanja, ako su tehnike koje su se upotrebljavale u učenju J2 još uvijek aktivne i dostupne prilikom usvajanja J3. Slučaj takvog primjera moguć je kada se obrađuju slične ili iste teme na satima dva

ili više stranih jezika te se ponekad, izrazito u upotrebi leksika, javlja jezični prijenos između stranih jezika, bez obzira na jezično znanje ispitanika u svim stranim jezicima. Tome tada pridonosi pojava skorašnjosti, tj. aktivacija stranog jezika koji se posljednji uči, jer će se učenici više angažirati oko tog stranog jezika, s obzirom na to da se radi o novom jeziku i stoga možebitnom većem interesu.

U. Jessner (2006) prikazuje istraživanje talijansko-njemačkih dvojezičnih osoba u ovladavanju engleskim jezikom kao J3 na Sveučilištu u Innsbrucku nastojeći ispitati prirodu jezične svjesnosti u višejezičnih osoba s visokom razinom jezične kompetencije (studenti su posjedovali visoku razinu jezičnog znanja u talijanskom i njemačkom kao dvojezične osobe, kao i engleskom kao J3 – razina B2 prema ZEROJ-u). Rezultati su pokazali da su studenti upotrebljavali i talijanski i njemački jezik u izražavanju svojih metajezičnih komentara prilikom pismenih zadataka, što ona pripisuje dominantnosti upotrebe jezika i skorašnjosti kod pojedinaca, a ne toliko tipološkoj sličnosti između jezika. Kod osoba koje su više upotrebljavale talijanski jezik, talijanski jezik više se aktivirao, a kod onih kod kojih je njemački bio dominantan, aktivirao se njemački jezik. Neovisno o tome što je u ovome istraživanju fokus bio na međujezičnoj interakciji s obzirom na metajezičnu svjesnost u višejezičnih osoba, skorašnjost, zajedno s jezičnim znanjem (ponekad i tipologijom) pokazala je odlučujuću ulogu u višejezičnoj proizvodnji.

U istraživanjima dvojezičnog i višejezičnog mentalnog leksikona također je zamjetna pojava skorašnjosti koja, kako navodi T. Dijkstra (2007), zahvaća razinu aktivacije riječi ili, prema S. Jarvis (2009), uvjetuje jačinu veze među leksičkim reprezentacijama koje se mentalno povezuju.

Na osnovi primjera višejezične osobe čiji je J1 makedonski, J2 engleski, J3 njemački i J4 grčki, a koja je prilikom jednog jednostavnog razgovora u trgovini u Njemačkoj aktivirala svoj J4 grčki u kojemu ima slabo jezično znanje (ali je tamo nedavno boravila), T. Angelovska i A. Hahn (2012) vide skorašnjost kao odlučujući čimbenik kod višejezične osobe. Autorice ne isključuju niti ostale psiholingvističke čimbenike koji se često zanemaruju u višejezičnom ovladavanju. Jedan od njih je, prema autoricama, i pojam skorašnjosti razmišljanja o određenom jeziku, o zemlji u kojoj se govori taj jezik, o kulturi ili o osobnom iskustvu povezanom s tim jezikom.

Jezična skorašnjost najbolje se može identificirati na leksičkoj razini, pa i ne čudi činjenica da se sve više istraživanja višejezičnog leksikona oslanja na taj determinirajući čimbenik.

T. Dijkstra (2003) u objašnjavanju svoga *dvojezičnog interakcijskog aktivacijskog modela*⁵⁵ (engl. *bilingual interactive activation model*; rus. *билингвальный интерактивная активационная модель*) prilikom vizualnog prepoznavanja riječi smatra da se riječi iz različitih jezika razlikuju u njihovom stupnju aktivacije zbog razlike u njihovoj subjektivnoj učestalosti koja se odnosi na relativno jezično znanje višejezične osobe u različiti-

⁵⁵ Prijevod termina s engleskog jezika na hrvatski i ruski je naš (op. a.).

tim jezicima, kao i skorašnjosti upotrebe. Prema autoru, nedavno prepoznate jedinice imaju nešto veći stupanj aktivacije, što objašnjava njihovo brže prepoznavanje ako se ponavljaju (Dijkstra, 2003: 14).

Istraživanje M. Gibson i B. Hufeisen (2003), u kojemu su sudjelovale dvije grupe studenata, s različitim materinskim jezicima, a istim stranim jezicima (engleskim i njemačkim) prevodeći kratki tekst s nepoznatog jezika (švedskog), definiralo je ulogu skorašnjosti kao bitan čimbenik u jednoj podgrupi. Radilo se o studentima kojima je engleski bio J3, a njemački J4, pri čemu su se studenti oslanjali puno više na jezično znanje u engleskom nego u njemačkom jeziku. Takav rezultat naveo je autorice na zaključak da je to vjerojatno zato što su se u prijevodu studenti poslužili nekim strategijama zbog nedavnog učenja engleskog jezika. Pretpostavka autorica je da oni koji su engleski jezik učili kasnije i, zbog nepostojanja stranih jezika u njihovom jezičnom repertoaru između engleskog i njemačkog, engleski je također mogao pružiti facilitacijski učinak za vrijeme prijenosa sličnica.

Između ostalog, kada raspravljamo o jezičnoj skorašnjosti u okvirima višejezičnosti i međujezičnih utjecaja, važno je istaknuti stajalište S. Jarvis i A. Pavlenko (2008: 88) prema kojima leksičke reprezentacije i veze među njima posjeduju različit stupanj jačine, ovisi o učestalosti i skorašnjosti upotrebe, te se smatra da će njihova jačina ovisiti o tome koliko im se može pristupiti, kojim mentalnim redoslijedom će prolaziti, npr., za vrijeme prijevoda, i kolika će biti njihova vjerojatnost da se aktiviraju tijekom upotrebe drugog jezika. Vjerujemo da različita aktivacija leksičkih asocijativnih veza ovisi i o razini jezičnog znanja u jezicima.

Prema tome, skorašnjost se, kao jedan od čimbenika povezanih s učenjem, najčešće povezuje s jezičnim znanjem, ali je malo istraživanja koja dovode u pitanje izravnu vezu između ova dva čimbenika koju je potrebno detaljnije istražiti, osobito u hrvatskom i ruskom kontekstu.

4.6. Redoslijed učenja stranoga jezika

Čimbenik kao što je *redoslijed učenja stranoga jezika* karakterističan je za višejezični diskurs i većina će se istraživača složiti da će jezični prijenos ponekad ovisiti upravo o tome čimbeniku, a radi boljeg uvida u redoslijed učenja i njegov mogući učinak, smjer prijenosa koji će se provjeravati usredotočit će se na prijenos prema naprijed i bočni prijenos. Rijetka su istraživanja koja ispituju utjecaj redoslijeda učenja na pojavu prijenosa u ovladavanju jezikom, stoga se u nekim slučajevima čimbenik povezuje s ostalim čimbenicima, poput jezičnog znanja, skorašnjosti ili pak tipologije.

Već je ranije u potpoglavlju o skorašnjosti navedeno istraživanje J. M. Dewaele (1998) koje se ne zaobilazi kada je riječ o redoslijedu učenja stranoga jezika. Budući da su u Dewaeleovom istraživanju u obje grupe sudjelovali ispitanici s istom kombinacijom jezika (nizozemski, engleski i francuski), rezultati koji su pokazali da će se ispitanici oslanjati na prethodno usvajani jezik mogu se protumačiti da se u istraživa-

nju redosljed učenja jezika pokazao jednim od čimbenika koji su uvjetovali jezični prijenos.

Istraživanje koje je provela A. Restorick Elordi (2012), s ciljem ispitivanja kako međujezični prijenos utječe na ovladavanje konjunktivom u francuskom i španjolskom jeziku kod engleskih govornika francuskog i španjolskog kao J2 i engleskih govornika J2 francuskog i J3 španjolskog, pokazalo je da redosljed učenja jezika igra bitnu ulogu prilikom boljeg svladavanja navedene strukture. Naime, u promatranju smjera prijenosa kod višejezičnih učenika, kada se smjer kreće iz J2 u J3, ispitanici pokazuju bolji rezultat u usvajanju konjunktiva, nego kada se kreće iz smjera J3 u J2. Autorica, prema tome, zaključuje da je pozitivni međujezični utjecaj jači iz smjera J2 u J3, nego obrnuto iz J3 u J2.

Premda se redosljed učenja jezika kao jedan od čimbenika koji uvjetuje pojavu međujezičnih utjecaja često dovodi u vezu s drugim ispitivanim čimbenicima, u budućim istraživanjima potrebno je više ispitati njegovu ulogu u procesu ovladavanja većim brojem jezika.

4.7. Izloženost jezicima

Izloženost jezicima čimbenik je koji se češće ispituje od redosljeda učenja jezika. Neki će smatrati da će uspjeh učenika u jeziku, njegovo jezično znanje, ovisiti o izloženosti jeziku, kao i da će rezultat učestale izloženosti pojedinom jeziku ovisiti i o njegovoj aktivaciji prilikom upotrebe nekog drugog jezika. Inače, za razliku od redosljeda učenja jezika, izloženost jezicima ne mora se odnositi samo na višejezično ovladavanje, nego i na situaciju kada su u repertoaru pojedinca samo dva jezika.

U području međuleksičkih interakcija ne možemo samo govoriti o općenitoj izloženosti jeziku, o kojoj djelomice i ovisi njegova aktivacija, već i o izloženosti samom leksiku u tome jeziku, tj. koliko je često pojedinac izložen određenom leksiku u jednom jeziku da bi se prijenos dogodio u drugom jeziku. Međutim, H. Ringbom (2001) govori da će se leksički J2 prijenos pojaviti u J3 i u učenika koji su slabo izloženi jeziku i čak imaju ograničeno, slabo jezično znanje u J2.

Što se tiče mjerenja izloženosti jezicima, ono se očituje na više razina. Može se mjeriti prema godinama učenja jezika, kao i učestalosti i intenzitetu izloženosti, točnije u dnevnom ili tjednom broju sati upotrebe jezika (Jarvis i Pavlenko, 2008).

D. Gabryś-Barker (2013), u svome istraživanju o jezičnom mišljenju višejezičnih korisnika koji uče jezike u formalnome kontekstu, razmatra na koji način izloženost jezicima kod takvih učenika određuje razvoj njihove višejezičnosti. Istraživanje upućuje na to da intenzivno poučavanje i izloženost stranom jeziku utječe ne samo na razvoj misaonih procesa u tome jeziku, već može ponekad uzrokovati i negativne učinke na ostale jezike, npr. J1, na nekim jezičnim razinama. Autorica ovdje ne govori o međujezičnim utjecajima kao odrazu izloženosti jezicima, ali sama pomisao na oblikovanje mišljenja u pojedinim jezicima s obzirom na njihovu formalnu izloženost može ovisiti o njima. U budućće, kako autorica navodi, treba voditi računa i o ekstenzivnoj i inten-

zivnoj izloženosti jeziku unutar razreda i izvan njega. Međutim, uporaba prvog jezika u razrednom diskursu ovisi i o dobi učenikā i njihovoj kognitivnoj zrelosti.

S. Letica i S. Mardešić (2007) ispituju međujezične utjecaje u usmenoj proizvodnji kod studenata kojima je prvi jezik hrvatski (J1), drugi jezik engleski (J2), a treći jezik talijanski (J3). Ispitivanjem se želio istražiti utjecaj s obzirom na izloženost J2 i J3 te znanje u oba jezika, kao i tipološka udaljenost između sva tri jezika. Rezultati su pokazali da je glavni izvor utjecaja na usmenu proizvodnju u zadatku opisivanja u J2 i J3 prvi jezik studenata, u ovome slučaju hrvatski jezik. Isto se mogao zamijetiti i lagani utjecaj J2 na J3, no zanimljivo je primijetiti da nije bilo utjecaja J3 na J2. Kod usmenog prijevoda veći prijenos pokazao se iz J2 u J3. Prema autoricama, kod sudionika koji su bili više izloženi J2 pokazalo se više primjera J2 i J1 prijenosa u J3 proizvodnji, a kod onih više izloženih J3 nije bilo J2 prijenosa, te neznatnog J1 prijenosa u J3.

Međutim, prema istraživanju S. Letice i S. Mardešić (2007) uloga izloženosti jeziku kao jednom od čimbenika obilježila je veći prijenos iz J2 u J3 u slučajevima veće izloženosti J2, ali ona se ne može u potpunosti potvrditi jer veća izloženost J3 kod ispitanika nije izazvala prijenos u J2, što može uputiti na redoslijed učenja kao izraženijem čimbeniku u ovome primjeru.

O izloženosti jezicima kao jednom od značajnih čimbenika u ovladavanju trećim jezikom govori istraživanje I. Pittman (2019). Autorica ispituje ovladavanje rumunjskim kao trećim jezikom (J3) kod troje dvojezične djece s engleskim kao prvim jezikom (J1) i mađarskim kao drugim (J2). Troje djece u dobi od četiri, šest i osam godina odraslo je u SAD-u u englesko-mađarskoj obitelji, koristeći se aktivno engleskim jezikom formalno i neformalno, te mađarskim samo s majkom, dok su rumunjskom jeziku rijetko bili izloženi. Međutim, nakon preseljenja obitelji u Rumunjsku, djeca su formalno počela pohađati satove rumunjskog jezika (2 do 4 sata tjedno), ali u sklopu redovnog programa na mađarskom jeziku, kojemu su između ostalog bila izložena i neformalno zbog prisutnosti mađarske manjine u tom dijelu Rumunjske. Autorica je pratila jezični razvoj djece u ovladavanju J3 rumunjskim, i koji je utjecaj J1 engleskog i J2 mađarskog na J3 rumunjski. Zaključila je da je J2 mađarski, kojeg su djeca koristila jednako formalno i neformalno, pokazao veći utjecaj na J3 rumunjski, čak i kada su bile u pitanju sličnice, premda prema autorici, mađarski i rumunjski jezik ne dijele sličan leksik, kao što je to slučaj s engleskim i rumunjskim.

U raspravi o izloženosti jezicima i jezičnom prijenosu primjećujemo da je bitan i kontekst izloženosti koji se može svesti na formalni i neformalni, a jednako tako i na različite situacije izloženosti u tome kontekstu. Vjerojatnije je da će učenici prenositi leksik iz jednog jezika u drugi na osnovi sličnih situacija u formalnom ili neformalnom kontekstu s kojima su se već ranije susreli. Kao primjer, naveli bismo usmeno ili pismeno provjeravanje učenika na jednome jeziku (npr. J2 engleski) u kojemu se lako može pojaviti jezični prijenos iz jezika (npr. J4 njemački), čak i ako učenik posjeduje slabo jezično znanje u tome jeziku koji se u istom kontekstu ranije upotrebljavao (npr. pisanje školske zadaćnice na istu ili sličnu temu, najprije na njemačkom, a potom na engleskom

u kratkom vremenskom periodu). U takvom primjeru, neće biti samo uključena u razmatranje izloženost jezicima, već i skorašnjost.

4.8. Formalni kontekst u ovladavanju jezikom

Dobro je poznato da će se ovladavanje stranim jezikom razlikovati s obzirom na kontekst njegova ovladavanja. Dok neformalnu ili prirodnu sredinu ovladavanja jezikom obilježavaju prirodne, stvarne situacije, formalna je sredina okarakterizirana umjetno stvorenim situacijama, kao i izraženijim čimbenicima koji sputavaju stabilnu komunikaciju na stranome jeziku. Raspravljajući o *jezičnom modalitetu* (engl. *language mode*; rus. *языковой мoдус*) kod dvojezičnih osoba, koji se odnosi na različitu aktivaciju između dva jezika i mehanizme prilikom jezičnog procesiranja (što ponekad dovodi do međujezičnih utjecaja), F. Grosjean (2008) zaključuje da je jezični modalitet ovisan o situaciji u kojoj se odvija komunikacija, okruženju, sadržaju poruke, temi razgovora, ali i zadatku koji se upotrebljava u danoj situaciji. Međutim, neznan je broj istraživanja u pogledu formalnog konteksta i njegove uloge kod višejezičnih učenika. J. M. Dewaele (2001) jedan je od rijetkih istraživača koji je, primjenjujući Grosjeanov (2001) dvojezični model na kojemu temelji jezični modalitet, pokušao prikazati interakciju između tri jezika u usmenoj jezičnoj proizvodnji u formalnim i neformalnim situacijama. Rezultati su pokazali ključnu ulogu formalnog konteksta u jezičnoj proizvodnji pojedinčevog stranog jezika (J3), s obzirom na to da su tada ispitanici manje miješali kodove u stranome jeziku, za razliku od neformalnog konteksta. Razlike su se primijetile u oba konteksta što se tiče jezičnih iskaza u J3. Na primjer, u formalnom kontekstu ispitanici su proizvodili kraće iskaze i imali više leksičkih pogrešaka, ali je zato u neformalnom kontekstu u ispitanikā bilo znatno više miješanih iskaza iz prethodnih jezika (Dewaele, 2001: 80). Povećano miješanje kodova u neformalnom kontekstu autor također pripisuje slabom jezičnom znanju i manjoj izloženosti jeziku.

Isto tako, razlog bolje jezične proizvodnje u ciljnome jeziku ispitanikā u formalnome kontekstu može biti i strogo kontrolirana situacija karakteristična za taj kontekst. U formalnim situacijama, kao što je didaktički diskurs, učenici svjesnije pristupaju jezičnoj proizvodnji i svjesni su da se njihova poruka na neki način provjerava od strane nastavnika i mogu dobiti povratnu informaciju o tome koliko su uspješni u komunikaciji. U neformalnim situacijama to nije tako, ispitanici su opušteniji, nesvjesno pristupaju komunikaciji i ne moraju očekivati povratnu informaciju o svojim iskazima.

Suprotno istraživanju J. M. Dewaela promišljanje je E. Tarone (1982) na koje se oslanjaju S. Jarvis i A. Pavlenko (2008), a koja kaže da će se više prijenosa prema naprijed dogoditi u formalnim kontekstima u kojima su učenici skloniji pažljivo koristiti se stilom i brzinom govora (ako se radi o usmenoj produkciji) i iskorištavaju sve moguće izvore kako bi nadomjestili leksičku prazninu. S formalnim kontekstom dolaze i različiti zadaci o kojima će također ovisiti pojava međujezičnih interakcija, a odabir leksika u zadacima (na temelju učestalosti pojavljivanja pojedinih riječi i stoga njihove lakše ili teže prepoznatljivosti) također će uvjetovati pojavu i vrstu interakcija.

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. Navedite koji od kognitivnih čimbenika spomenutih u tekstu smatrate da može više utjecati na proces ovladavanja stranim jezikom i objasnite zašto.

Objašnjenje: _____

2. Navedite barem dva čimbenika s gledišta učenika koje smatrate bitnim u provjeravanju međujezičnih utjecaja i objasnite zašto.

Čimbenici s gledišta učenika: _____
Objašnjenje: _____

3. Navedite barem dva čimbenika s aspekta procesa učenja koje smatrate bitnim u provjeravanju međujezičnih utjecaja i objasnite zašto.

Čimbenici s aspekta procesa učenja: _____
Objašnjenje: _____

4. Na temelju prikazanih ispitivanja raznih čimbenika u poglavlju, razmislite koji čimbenici imaju najviše utjecaja u ispitivanju međuleksičkih interakcija u formalnom ovladavanju stranim jezikom?

5. Na koji način čimbenici s gledišta učenika i s aspekta procesa učenja utječu/ili su utjecali na Vaše ovladavanje leksikom u nekom od Vaših jezika. Objasnite primjerima.

Utjecaj čimbenika s gledišta učenika: _____
Utjecaj čimbenika s aspekta procesa učenja: _____

Dodatna literatura

- Jajić Novogradec, M. (2021). Psiholingvističke faktory, vlijaјуšćie na proјavlenie mež”jazykovyh vzaimodeјstvij v ućebnom mnogojazyćii. *Philology, International scientific journal*, 1 (31): 16-20.
- Luchkina, T., Ionin, T., Lysenko, N., Stoops, A. i Suvorkina, N. (2021). Evaluating the Russian Language Proficiency of Bilingual and Second Language Learners of Russian. *Languages*, 6 (83): 1-32.
- Muńoz, C. (ur.) (2012). *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Reiterer, S. M. (ur.) (2018). *Exploring Language Aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience*. Switzerland: Springer.

Zaključne napomene

U ovome poglavlju prikazani su neki od ćimbenika za koje smatramo da najćešće uvjetuju pojavu međujezićnih utjecaja, toćnije međuleksićkih interakcija. Neovisno o formalnom ili neformalnom ovladavanju inim jezikom zasigurno ste primijetili iz vlastitog iskustva da će se u Vašim usmenim ili pisanim jezićnim iskazima pojaviti međujezićni utjecaj iz nekog od jezika koji se pojavio bilo zbog jezićnog znanja, jezićne skorašnjosti ili pak izloženosti jezićima i redoslijedu njihova ućenja. Razmišljajući o utjecaju pojedinih ćimbenika na tijek ovladavanja određenim jezikom u različitim kontekstima, kao sadašnjji, a i budući stručnjaci u području OVIJ-a važno je da prepoznate individualne razlike između ućenika i vodite računa o ćimbenicima koji uvjetuju pojavu međujezićnih utjecaja kako bi proces ovladavanja jezikom za ućenike bio što uspješnji. Sljedeće poglavlje koje govori o individualnoj višejezićnosti također ide u tom smjeru.