



Јелена Љ. Вујић<sup>1</sup>

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Стручни рад

## Конструкционизам у настави сираних језика – језичка уредба као полазно стањивост у процесима учења и подучавања сираниј језика

**Резиме:** Овај рад је познат да је језик комплексан и високопроменљив систем који се непрестано прилагођава уредбама оних који га уредбавају, и на његово учење и усвајање утичу многи фактори, њихов психолошких, когнитивних, временских, социјалних. Било да се мења или варира само један од ових параметара промена, мењају се крајњи резултати процеса учења (сираниј) језика, али и сам процес подучавања. У овом раду ћемо осветлити неке од основних особености процесу настави сираних језика заснованој на језичкој уреди (enī. *usage-based approach*). Полазна стањивост процесу настави сираних језика заснованој на уреди, која ће бити у раду елаборирана и истражена примерима из педагошке праксе, јесу: 1) учење језика првенствено зависи од изложености ученика сираниј/другом језику (Л2) у реалним уредним условима, који подразумевају силе разних фактора и елемената; 2) ученици формулишу адекватне генерализације везане за површинску структуру Л2 на основу изложености Л2 и при том користе разне когнитивне механизме који нису нужно ограничени на механизме учења језика, већ се укључују и когнитивни механизми важни за учење уостало (Ellis & Wulff, 2015; Vujić, 2016). Основа оваквог процесу је дорисање сираниј делимитације лексикона и граматике, другим речима, ради се о фразно оријентисаном процесу учења језика, који истовремено омогућава максимално ангажовање когнитивних капацитета ученика, као и развијање социјално-културне компетенције ученика на Л2.

Иако ће у фокусу нашег интересовања бити учење/подучавање енглеској као сираниј (другој) језика, верујемо да ће одажања изнећи у овом раду бити од користи свима онима који се директно или индиректно баве језичком педагогијом (enī. *language pedagogy*) и проблематиком наставе сираних језика.

**Кључне речи:** мајерњи језик (Л1), сирани језик (Л2), конструкција, фреквенциј, форма/значање.

<sup>1</sup> jelenajvujic@gmail.com

Copyright © 2018 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

## Увод

У овом раду ћемо се дотаћи основних принципа и начела конструкционистичког приступа у примењеној лингвистици као приступа базираног на језичкој употреби (енг. *usage-based approach*). Конструкционистички приступ изучавању језика, као и процесима учења језика, заснован је на језичкој употреби и базира се на принципима конструкционе граматике (CxG). Конструкциона граматика је према свом опредељењу и фокусу квалификована као емпиријски, аналитички метод, јер настоји да језик изучи и опише у његовим аутентичним манифестацијама (Vujić, 2016: 63). Поменути приступ је можда најбоље сумирао Елис, који каже да, „ако су речи атоми језика, онда конструкциона граматика представља приступ језику на молекуларном нивоу“ (Ellis, 2002).

Комуникативни приступ учењу језика, иако врло популаран, није дао очекиване резултате. Један од разлога, мада не и једини, јесте и искључивање компетенције матерњег језика (L1) из процеса учења страног језика (L2) (Vujić, 2016: 60). Други разлог би лежао у модуларној природи комуникативног приступа, који, слично као и традиционални структурално оријентисани приступи пре њега, језик види као модуларни систем који се састоји од следећих дистинктивних подсистема: фонолошког, морфолошког, синтаксичког, семантичког и прагматичког. Поменути подсистеми (модули) са својим специфичним структуралним особинама у великој мери су независни од когнитивних процеса везаних за учење језика у првом реду. Овакав став да се језик види као аутономан и прилично независан систем који се састоји од неколико аутономних подсистема је довео до претпоставке да у учењу језика можемо говорити о *ужој језичкој способности* (енг. *narrow language faculty* или оно што се још назива универзалном граматиком) и *широј језичкој способности* (енг. *broad language faculty*) (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002).

Шира језичка способност обухвата когнитивне способности које помажу у процесима учења, усвајања и процесуирања језика попут чула слуха, говора и говорног апарата, моторног система човека, краткорочног и дугорочног памћења и сл. (Jackendoff, 2011). Према Хаузеру, Чомском и Фичу, ужа језичка способност је једина компонента језичке вештине која је својствена само људима, и по томе се човек разликује од осталих живих бића која имају способност комуникације и која поседују све оне компоненте шире језичке способности (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002).

Когнитивна лингвистика, па самим тим и CxG, има немодуларни приступ језику и језик види као део људске когниције, сазнања, и то тако да су људска когниција и језик у комплементарном и систематично испреплетаном односу. Због тога не чуди што је фокус когнитивне лингвистике и свих метода и стратегија које се користе у примењеној лингвистици, а засновани су на когнитивизму, управо на томе како се опште когнитивне способности човека манифестују у језику и како утичу на језичку форму, промене у језику, процесуирање језика и његово усвајање/учење. Такође, когнитивна лингвистика је немодуларна, у смислу да она одбацује идеју о језику као скупу дистинктивних подсистема, а нарочито одбацује ону стриктну границу која постоји између речи (садржаних у лексикону) и граматике као правила за њихово комбиновање. За когнитивисте, а самим тим и конструкционисте, хијерархијско устројство језика и постојање језичких нивоа није спорно, али је спорно изучавање и учење језика по нивоима. У том смислу, и знање језика подразумева знање конструкција различите сложености и схематичности, као и познавање могућих тенденција њиховог комбиновања, али не и познавање крутих, прескриптивних граматичких правила.

Оно што је круцијално у когнитивном погледу на језик јесте да се у централне компо-

ненте учења страног језика убрајају и оне које су језичке по својој природи, али и оне које су нејезичке (нпр. друштвени фактори). Неке од компоненти које утичу на учење језика могу бити утемељене у ситуационој или искуственој употреби Л2 усмереној на комуникацију.

Из свега досад изнетог видимо да конструкционисти, као најистакнутији представници приступа настави страних језика заснованој на когнитивним принципима и на употреби, сматрају да фреквентност конструкција и когнитивни процеси иду руку под руку са реалношћу комуникационих ситуација и комуникационих потреба које су одређене друштвеном интеракцијом. Слобин идентификује комуникацију међу људима и размену когнитивних процеса на сваком месту и у свако време као оно главно што обликује језик (Slobin, 1996). За ово је најбољи пример начин како се језик богати неким облицима који су у прво време били део само одређеног регистра или супстандардног језика, али се временом и фреквентном употребом они селе у свакодневни стандардизовани језик, па неретко чак и у књижевни, а није непознато да временом постану и део језичке норме. Такав је пример са употребом облика *were* у енглеском за прво лице једнине код *irrealis* глаголских облика (други кондиционал и субјунктив), који је некада био једини могућ облик за сва лица, да би данас и језички чистунци прихватили облик *was* (облик једнине индикатива претерита неправилног глагола *to be*) као у примерима: *I wish I was/were richer* и *If I was/were you, I would not listen to him*.

### Основне претпоставке процеса усвајања и учења језика према конструкционистима

Савремени теоретичари који се баве проблемима учења/усвајања језика су гледишта да је учење/усвајање страног језика вођено истим принципима когнитивног и асоцијативног учења које лежи у основи сваке друге врсте људ-

ског знања (Ellis, 2002). И код учења језика (до одређеног нивоа интерјезичког развића), као и код усвајања, ради се о имплицитном учењу на основу искуства, што значи да се учи несвесно. Реч је о асоцијативном учењу смисаоних језичких целина (енг. *language chunks*) или конструкција, при чему долази до повезивања форме и значења датог језичког материјала.

Према Елису, процеси учења/усвајања језика имају следеће карактеристике (Ellis, 2002):

а) процеси учења/усвајања језика су конструкционистички по својој природи;

б) процеси учења/усвајања језика су рационални;

ц) процесе учења/усвајања језика покрећу конкретни примери и модели из језика који стимулишу језичку употребу;

д) у процесима учења/усвајања језика језичко знање и језичко понашање се постепено појављују и формирају;

е) процеси учења/усвајања језика су дијалектички.

Да бисмо боље представили и сагледали конструкционистички приступ учењу језика, осим горе поменутих принципа, осврнућемо се на четири кључна елемента која је неопходно имати на уму у педагошкој пракси јер утичу на конструкционо знање Л2 код ученика: а) фреквентност облика; б) прототипичност облика; ц) предвидивост облика на основу међусобне зависности (енг. *contingency*)<sup>2</sup> и д) имплицитно/експлицитно учење.

<sup>2</sup> Енглески термин *contingency* се односи на феномен у језику да присуство и/или реализација неког облика А зависи од присуства и/или реализације одређеног облика Б. Тада кажемо да је појава и реализација А предвидива и зависна од појаве и реализације Б. Ова међусобна веза може бити различите снаге, тако да у неким случајевима А има високу предвидивост (нпр. условљеност рода и броја придева (А) према роду и броју именице (Б) коју модификује у српском), док је у неким случајевима та предвидивост мање извесна.

Као што ћемо видети касније у овом раду, постоје одређене паралеле које се могу повући између учења Л1 и учења Л2, али учење/усвајање матерњег језика се не може у потпуности поистоветити са учењем Л2 јер на процесе учења Л2 у великој мери (како позитивно, тако и негативно) утиче постојеће знање конструкција Л1.

### Конструкција као јединица у настави страних језика (Л2)

У СxG појам конструкције има статус апстрактног теоријског ентитета и дефинисан је као симболични знак који представља општи мултидимензионални образац (енг. *pattern*) за лицензирање и препознавање правилно формираних језичких израза. Термин конструкције у СxG је технички термин који се примењује на језичке јединице различите сложености, као што су морфолошке јединице, речи, фразе и сл. Наиме, форма у конструкцијама се односи на било коју комбинацију синтаксичких, морфолошких или прозодијских карактеристика и особина, док се значење и функција конструкције схватају у ширем смислу, који обухвата и елементе лексичке семантике, дијатезе, прагматике, структуре дискурса. Према томе, граматика као комплексан језички систем састоји се од читаве лепезе различитих типова конструкција које су организоване у мрежу међузависних и комплементарних образаца (Vujić, 2016: 23).

Као што видимо, за разлику од традиционалног схватања, појам конструкције, као основног знака конструкционе граматике, није нужно везан за синтаксичке конструкције, већ се јавља и на морфолошком нивоу код сложених речи као у следећим примерима (Vujić, 2016: 24).

Л1: Краљица, радимо, предрадник, црвене, стадоше, Бела кућа, ТВ пријемник, шведски сто / шпанска села / Тако ми Бога!

Л2: Listed, schematize, boy-friend's, laptop, readily, Nick made Sally some coffe. / Sally was

caught stealing. / I cannot make heads nor tails from this.

Скуп свих конструкција једног језика чини оно што се назива *конструктивикон* и што би био конструкционистички пандан традиционалном термину *лексикон* (као скуп свих лексема једног језика). Конструкција као образац представља апстрактну јединицу, формулу по којој се граде конкретни језички изрази као њени појавни облици који се користе у комуникацији и који се називају *конструктивима*.

Ауторка Голдберг (Goldberg, 2006) истакла је следеће предности због којих конструкционистички приступ настави страних језика, тј. приступ заснован на језичкој употреби, има предности у односу на све досадашње приступе. Циљ учења језика је постизање што вишег нивоа знања конструкција тог језика као споја граматичких, лексичких, семантичких, функционалних, културних елемената. Конструкционо језичко знање се, дакле, може сматрати холистичким језичким знањем.

1) Конструкција као вишедимензионална језичка јединица на најбољи начин сажима различите синтаксичке, семантичке, прагматске и фонолошке елементе којима је ученик/говорник Л2 изложен у процесу учења и усвајања језика. Конструкционистички приступ омогућава да се на различитим нивоима учења језика конструкција процесуира као „готова / инстант створена“ језичка форма транспарентне унутрашње структуре која олакшава каснију продуктивну употребу језика.

2) Конструкције могу да помогну у предвиђању значења (сложених) језичких структура, што је нарочито случај код реченица. Тако, на пример, ученици/говорници енглеског језика као Л2, када се сусретну са конструкцијом типа *N (patient)+ BE (tense) + Vtrans. -en (past participle)*, могу да јој припишу пасивно значење, чак и када им нису познате све лексичке једини-

це у неком конструкту као конкретном примеру пасивне конструкције.

3) Процес учења иде од конкретних примера (конструката) ка апстрактним конструкцијама. Овај смер указује на трајније знање јер се дедукцијом, на основу форме, долази до правилности и регуларности и општих формула, како употребе језичког материјала, тако и његовог значења.

### Однос матерњег (Л1) и страног (Л2) у процесима учења језика

Према конструкционистима, учење језика подразумева усвајање конструкција, при чему се ствара мапа конструкција и успоставља однос језичких форми (облика) и њихових функција. Језичка компетенција/знање (енг. *language competence*) и језичко понашање (енг. *language performance*) формирају се из динамичког система који представља резултат сложених међуодноса меморисаних примера употребе одређених конструкција. Ове сложене међуодносе регулише фреквентност употребе неке конструкције. У том смислу се под језичким знањем подразумева интегрисани скуп свих претходних употреба неке конструкције, а језичко понашање представља динамичну активацију језичког знања у одређеном контексту. Читав овај систем је рационалан, јер на оптималан начин одражава и употребу матерњег језика. Матерњи језик је кључан за однос неког појединца према страном језику (Vujić, 2016: 61).

Резултати ових и сличних истраживања везаних за Л1 су навели истраживаче да покажу интересовање за то како конструкције утичу на језичко знање нематерњих говорника неког језика и како нематерњи говорници неког језика прилагођавају своје конструкционо знање „конструкционим преференцама у смислу одабира речи које се најбоље уклапају у поменуте конструкције“ (Ellis, 2013: 367). Јасно је да учење

страног језика зависи од тога како и у којој мери говорник доживљава употребу језика и колико ће је добро и ефикасно искористити како би сопственој флуентност подигао на што виши ниво.

Говорници различитих матерњих језика виде свет другачије, тј. „размишљају“ различито.<sup>3</sup> Познато је да матерњи језик обликује наше размишљање о свету. Језик моделује нашу реалност и наш став према средини истовремено одражавајући и културне и социјалне моделе живљења карактеристичне за заједницу која неки језик говори као матерњи. Тако се учење страног језика може и мора схватити као учење како да се свет посматра, прихвата и процесуира на начин другачији од оног на који смо навикли, онако како то чине матерњи говорници језика који учимо. Учењем страног језика развија се алтернативни начин размишљања, а самим тим и нов начин вербализовања искуства. Учењем нових образаца размишљања, перципирања, процесуирања и вербализовања света око нас ми, током процеса учења страног језика, стално поредимо нове образце из Л2 са онима који су нам природни и познати из Л1. Због тога Л1 има веома важну улогу у процесима учења Л2, те се не може искључити из процеса учења страног језика.

### Значај образаца и формула у језику за постизање језичке компетенције

У последњих петнаестак година било је веома значајних и обимних студија којима се настојало показати (и доказати) колико су важни имплицитно знање конструкција код говорника неког језика (било да је реч о Л1 или Л2) и вероватноћа да ће се такво знање искористити при употреби одређених имплицитно познатих конструкција. Процесуирање и употребе

<sup>3</sup> Слобин (Slobin, 1996) ово назива на енглеском „thinking for speaking“.



ба „формулаичних“<sup>4</sup> језичких секвенци (енг. *formulaic*) у поређењу са „неформулаичним“ (енг. *non-formulaic*) језичким секвенцама тестирани су и испитивани, како код Л1, тако и код Л2 говорника, а у неким случајевима чак је вршено поређење језичке употребе одређеног типа језичких секвенци између ових двеју група говорника. Испитаницима су даване конструкције различите сложености. У својој студији Јианг и Њекрасова (Jiang & Nekrasova, 2007) тестирали су степен граматичности и граматичке тачности сложених језичких облика са „формулаичном“ структуром наспрам оних облика са „неформулаичном“ структуром. Конклин и Шмит су тестирали брзину и ефикасност читања и тумачења прочитаног тако што су испитаницима давали текстове који садрже сложеније језичке облике са „формулаичном“ структуром, и поредили резултате са онима добијеним када су испитаници пред собом имали текстове са сложеним језичким облицима са „неформулаичном“ структуром (Conklin & Schmitt, 2007).

Елис, Симпсон-Влахова и Мејнар су тестирали вештине процесуирања језичког материјала (вештину говора, писања, разумевања, продуктивног коришћења говора, усмерености на форму (препознавање/идентификовање форме), усмерености на значење (препознавање/идентификовање значења)) (Ellis, Simpson-Vlach & Maynard, 2008). Половина датих облика у овом истраживању су заиста биле праве фразе из енглеског језика оформљене према обрасцу неке конструкције. Тестирали су следеће: а) брзину читања, процену прихватљивости код задатака оцене граматичности одређених облика; б) сте-

4 Под формулаичним (енг. *formulaic*) језичким секвенцама подразумевамо језичке облике и изразе чија структура одговара правилном распореду елемената као по формули, обрасцу (нпр. формула за грађење правилне множине у енглеском гласи:  $N_{sg} + -(e)s > N_{pl}$  као у *birds*). Сходно томе, неформулаичне језичке секвенце (енг. *non-formulaic*) јесу оне код којих се структура не може уклопити у неки апстрактни образац, тј. формулу (нпр. облици неправилне множине у енглеском као у  $foot_{sg} > feet_{pl}$ ).

пен до ког су говорници били у стању да на основу читања само почетка неке сложене формуле или обрасца препознају остатак (нпр. на фонетском нивоу као у  $/\text{æ}l\text{is} \text{ in } w\text{Ə}nd\dots[\text{Ə}r\text{l}\text{æ}nd]/$ , на синтаксичком као у *Alice was dan\dots[cing] with Peter.*); ц) брзину разумевања и прихватљивост употребе одређених формула у датом смисленом контексту (Ellis & Simpson-Vlach, 2009; Ellis, Simpson-Vlach & Maynard, 2008). Ауторке Грајс и Вулф су истраживале однос фреквентности и тачности употребе конструкција са герундом и инфинитивом (Gries & Wulff, 2009).

У свим овим истраживањима истраживачи су недвосмислено дошли до резултата који показују да је за нематерње говорнике фреквентност, тј. учесталост облика, била одлучујући детерминант и кључни фактор када је реч о процењивању тачности употребе одређених облика или када се ради о продуктивној употреби неких језичких структура. Овакви закључци чврсто говоре у прилог ставу да се лексичко и граматичко знање не чувају нити процесуирају у различитим менталним модулима, већ формирају континуум који се протеже од висококонвенционализованих, фреквентних и у употреби добро укорених језичких јединица налик формулама до лабаво везаних структура, чије се конституенте могу прилично слободно комбиновати и мењати. Код оних првих најчешће је реч о јединственим обрасцима и идиоматским формама врло високе фреквентности облика (енг. *token-frequency*), док су ови други по правилу облици високе фреквентности типа (енг. *type-frequency*), чији су представници правилни образци грађења одређених конструкција које се могу свести на ниво апстрактних формула и образаца (нпр. пасивне конструкције, кондиционалне конструкције, детерминативне конструкције, образци за грађење *nomina agentis* итд).

У складу са овим, ауторке Вулф и Грајс дефинишу тачност употребе у Л2 као „правилан одабир конструкције у најадекватнијем контек-

ту, а у оквирима одређеног циљног језичког варијетета и жанра“ (Wulff & Gries, 2011: 70).

Ипак, упркос свему досад реченом, што говори у прилог фреквентности као једном од кључних фактора у процесу усвајања и учења језика, веома је важно схватити да конструкционисти не узимају однос и везу између учесталости облика и прага његове активiranости у употреби Л2 говорника као праволинијски однос по обрасцу „ако X, онда сигурно S“. Наиме, јасно је да утицај фреквентности сложених облика/конструкција и њиховог активног и продуктивног статуса у идиолекту неког појединца није линеаран, већ подсећа на кривуљу. Другим речима, сва наведена истраживања су поткрепила ранија сазнања да учесталост конструкција нарочито утиче на успешност учења у раним фазама интерјезичког развоја, да би у каснијим фазама и на вишим нивоима језичке флуентности учесталост имала готово безначајан утицај на брзину и ефикасност усвајања и продуктивно коришћење датих конструкција.

#### Утицај прототипа на учење конструкција и тачност њихове употребе

Прототип као централна идеја описа неке (семантичке или граматичке) категорије је један представник одређене категорије који на најбољи начин осликава све репрезентативне особине категорије коју представља. Категоризација света и језичка категоризација иду руку под руку. Бројна психолингвистичка истраживања показују да говорници далеко брже генеришу прототипичне плурале за које постоје бројни примери, а далеко спорије оно што називају неправилним плуралима или онима који су у супротности са централним тенденцијама у језику. Тако, на пример, облик за садашње време које означава уобичајену радњу у садашњости је прототипичан пример његове форме (глаголски облик обележен за садашње време) и функције

(уобичајена радња која се понавља). Све остале употребе садашњег времена у енглеском (нпр. када се користи да изрази догађај или радњу у будућности) пореде се и класификују у односу на ову прототипичну функцију и значење. По правилу, прототипови имају велику фреквентност облика и уче се лакше, а употребљавају са већом прецизношћу. Велика већина наставника страних језика зна да је један од најефикаснијих начина за увођење неке нове категорије или појма путем прототипичних примера. У почетку се прототипични примери користе често, што може да заклони остала значења и функције, али временом и у каснијим фазама међујезичког развоја говорници науче да разликују одређенија и специфичнија значења (Vujić, 2016: 69).

Осим прототипичности, на учење конструкције утиче и њена изразитост (енг. *salience*), другим речима – колико се она истиче у датом контексту и колико је важна за његово разумевање. На пример, из тог разлога су чланови за матерње говорнике српског конструкције са слабом изразитошћу јер нису кључни за разумевање неког контекста, док би нпр. конструкција за прошло време или за пасив била конструкција високе изразитости.

Још један важан фактор који утиче на ефикасност учења и продуктивне употребе конструкција јесте и тај да ли Л2 говорник већ познаје неки синонимни облик за одређену конструкцију или неку другу конструкцију сличне интерпретације или зна неко друго значење исте конструкције.

Ово је одлика рационалног учења, где се принципом предикције и асоцијације на основу већ познатог врши препоставка шта следи. Ова одлика рационалног учења омогућава разумевање језичких садржаја и када постоји ентропија у комуникацији на Л1, а управо та способност коју су развили на свом матерњем језику омогућава ученицима Л2 да рационално расуђују и да ментални модел из Л1 користе и при-

лагоде за потребе језичког искуства на Л2 (Ellis, 2006). У комуникацији говорници и матерњег и страног језика непрестано себи постављају питање „Шта је следеће?“ на свим нивоима језичке репрезентације (нпр. на фонетском нивоу се питају који глас следи, на синтаксичком која реч или фраза и слично). Системи језичког процесуирања, које сви говорници поседују, посебно су наштеловани и на основу претходних језичких искустава омогућавају им да са високим степеном тачности „предвиде“ језичке конструкције које ће се као релевантне појавити у датом дискурсу и контексту, чиме их оптимално припремају за правилну језичку продукцију и разумевање језичког материјала.

### Значај имплицитног и експлицитног учења у процесу учења Л2

Једно од кључних питања са којима су неминовно суочени сви заговорници приступа заснованог на употреби, па тако и конструкционисти, јесте дилема коме типу учења дати предност у процесу учења страног језика: имплицитном учењу (учењу на основу примера и на основу изложености језику и говорним ситуацијама) или експлицитном учењу које се одвија кроз формалну инструкцију.

Према Вулфовој, највећи део језика који користимо има „формулаичну“ структуру, односно говорници рециклирају конструкције које су, попут формула, меморисане на основу ранијих употреба (Wulff, 2008). Теоретичари и лингвисти који заговарају приступ учењу језика који је заснован на употреби су заинтересовани да утврде да ли и у којој мери се усвајање и учење оваквих продуктивних образаца (попут обрасца за прошло време, за творбу *nomina agentis* или детерминативне конструкције у енглеском језику) и осталих правилних схематских образаца који се у традиционалној педагошкој пракси називају „правилима“ базирају и заснивају на примери-

ма са којима се Л2 говорници сусрећу користећи језик као средство комуникације. Наиме, сваки пут када се неки говорник Л2 сусретне са неким конструктом као примером конструкције, његов језички систем пореди тај пример са случајевима сличне или исте конструкције како би се остварила адекватна интерпретација. Тако се нпр. конструкције за прошло време или за гледање на сат (нпр. *It's 10 past 5*) или за детерминаторску конструкцију (*The Sava, the Danube, the Thames* итд.) појављују и ушанчују (тј. говорници Л2 их бивају свесни) постепено након што је мозак процесуирао, обрадио већи број конструката, идентификују се правилности и праве апстракције како би се поменуте конструкције могле касније продуктивно користити. Оваква врста асоцијативног учења тече несвесно кад се ради о Л1, док се код учења Л2 ствари одвијају нешто другачије. Наиме, и Л2 ученици могу бити потпуно окружени страним језиком или буквално „уроњени“ у страни језик који уче (случај са комуникационим приступом), али ће ипак постићи далеко мањи ниво флуентности на Л2 него што је то био случај када су као деца учили/усвајали Л1. Истраживања показују да одрасли говорници Л2 код којих није било формалне инструкције у процесу учења Л2, већ се учење сводило само на асоцијативно учење, постижу један одређени прилично стабилан ниво међујезичког развоја, који је довољан за свакодневну (углавном усмену) комуникацију. Овакав натуралистички приступ учењу Л2, међутим, не омогућава даље напредовање и подизање стадијума међујезичког развоја на виши ниво. Језичко знање стечено на овакав начин може чак одликовати изузетно богат лексикон који садржи углавном речи отворене класе (именице, глаголе, придеве и прилоге), док га карактерише готово потпуно одсуство детерминатора, функционалне флексије, предлога и сл. (Klein, 1998). Најочигледнији пример за овако научен Л2 јесу наши гастарбајтери у иностранству који могу поприлично добро да усмено комуницирају и обављају



своје послове уз богат лексикон, уметнут у врло проблематичне синтаксичке структуре које неретко одликује потпуно одсуство чланова граматичких парадигми адекватних одређеним употребљеним структурама (нпр. одсуство бројне флексије код именица: *It cost three dolar* или свођење глаголских облика на инфинитив, где се темпорална референца постиже адвербијалима као у: *She go there last night* и сл.). По правилу, идиоматски облици се памте као готове језичке секвенце (нпр. *three children*).

Да би Л2 говорници на поменутом нивоу интерјезичког развоја добили неопходну пуноћу и систематичност свог језичког знања и досегли потребан ниво језичке компетенције, потребан је неко (најчешће у виду формалног или неформалног инструктора) ко би оваквом говорнику намерно скретао пажњу на проблематичне и непрецизне структуре у његовом језику одређеним педагошким средствима (нпр. репетицијом, свесним исправљањем, навођењем Л2 говорника на аутокорекцију и сл.). Тако се кроз друштвену интеракцију, којом се регрутује, активира и мобилише експлицитно процесуирање језичког садржаја код Л2 говорника, пажња говорника усмерава на неку одређену форму и структуру. Кул за то каже да инпут и приступ ка асоцијативној мрежи (која је део когниције сваког појединца) у процесу учења пролази кроз капију, брану друштва и друштвених односа (енг. *socially gated*) (Kuhl, 2007).

Другим речима, језик у употреби и изложеност језику у конкретним језичким ситуацијама су свакако потребни у процесу учења Л2, али не и довољни за савладавање Л2 и постизање високог нивоа језичке компетенције, јер у тренутку кад започиње процес учења Л2, одређени појединац не стартује као табула раза (што је случај са учењем и усвајањем Л1), већ он почиње да учи Л2 из позиције где је његов почетни стадијум језичког Л2 развића онај који он има на матерњем језику. Сав његов језички сензибилитет је усме-

рен на Л1 (нпр. технике процесуирања, фокус и пажња су усмерени на одређене језичке садржаје и сл.) и прилагођен потребама ефикасног и ефективног комуницирања и коришћења Л1. У Л2 је потребна нека врста инструкције и навођења Л2 говорника на шта у језичким (и ванјезичким) садржајима да обрати пажњу било зато што се они значајно разликују од Л1 или су пак врло слични.

Међутим, ни учење путем инструкције без изложености страном језику није довољна и задовољавајућа стратегија у педагошкој пракси јер се неретко испоставља да је експлицитна инструкција неблаговремена, неадекватна одређеном нивоу интерјезичког развоја ученика Л2, збуњујућа или може да закаже на више планова.

Конструкционистички приступ у процесу учења и подучавања страног језика инсистира на прикладности (енг. *appropriateness*) израза, а не нужно на његовој „граматичности и правилној употреби“ (енг. *well-formedness*), насупротив традиционалном приступу настави страних језика, где се инсистира на правилно и добро формираним структурама. Другим речима, ученицима се презентира језик кроз комплетност израза јер се у обзир при учењу језика узимају фактори као што су језички и ванјезички контекст, дискурс, прагматичка и комуникациона вредност неког израза. Одређени формални образац се, по правилу, доводи у везу и асоцира са одређеним значењем и/или функцијом. Према томе, конструкције не представљају прелазни ниво између граматике и лексикона. Суштинска карактеристика конструкционизма јесте да се и лексичке и граматичке језичке јединице могу посматрати као типови конструкција. Граматичке више нагињу ка граматичком полу језичког континуума, док су лексичке конструкције ближе лексичком полу. Има и оних које су негде на средини између ових двају полова језичког континуума, какав су случај компаративне конструкције у енглеском језику.

### Закључак

Уопштено гледано, могли бисмо рећи да конструкционистички приступ у настави страних језика, као приступ заснован на језичкој употреби, нуди бар следеће две методолошке предности у односу на приступе који модуларно и фрагментарно приступају процесима учења страног језика и код којих се лексичка компонента језика третира у великој мери независно од граматичке и прагматичке (такав је, на пример, комуникативни приступ):

а) *Равномерна њокиривеносћ језичких феномена*. Ученицима/говорницима Л2 се језик презентује кроз конструкције као сложене језичке јединице које у себи истовремено садрже и лексичке и граматичке особине и елементе који су уклопљени природно и својствено систему одређеног Л2 који се учи. Све то прати одређени језички и ванјезички, ситуациони контекст, чиме се истовремено гради и комуникативна компетенција ученика Л2. Тако нешто је тешко могуће кроз једнодимензионалне приступе подучавању језика у којима је граматичка компонента одвојена од лексичке (Vujić, 2016: 71).

б) *Практичност*. Језичке јединице које припадају различитим језичким нивоима (фонолошком, морфосинтаксичком, прагматичком) презентују се на сличан начин јер се презентују у пакету. Стога, ученик истовремено и истом методом процесуира више језичких информација, што значи да се истовремено гради његова свеукупна језичка компетенција (граматичка, лексичка, прагматичка, културна и сл.) (Vujić, 2016: 72).

Конструкционистички приступ настави страних језика, као приступ заснован на језичкој употреби, никако не треба схватити као неки радикално нов и револуционарни приступ који ће из корена променити педагошку праксу. У већој или мањој мери, највећи број постојећих педагошких граматика и савремених уџбеника показује, у суштини, одређену дозу конструкционизма у начину на који обрађује и презентује језички материјал. На пример, већина аутора при опису неких граматичких феномена ослања се на њихову употребу, која је по правилу везана за лингвистички контекст. Тако се употреба герунда доводи у везу са семантиком одређених глагола, док се употреба неких глаголских времена (нпр. *present perfect*) везује за употребу одређених адвербијала (нпр. *yet, never, ever* итд.). Са друге стране, ученицима се скреће пажња да употреба и значење модалних глагола попут *may, can* или *must* зависе од ситуационог контекста. Оно што би било непоходно унапредити у постојећој педагошкој пракси, међутим, јесте већа повезаност граматичких и лексичких конструкција у дидактичким материјалима и педагошким приступу презентовању језичких садржаја у процесу учења Л2.

Јасно је да је свест о значају конструкције као контекстуалне употребе језика постојала много раније од настанка конструкционе граматике као лингвистичког правца, и да је доза конструкционистичког приступа у мањој или већој мери већ дуже време присутна у методици и дидактици наставе енглеског, а верујемо и других језика. Управо ово и знатно олакшава примену конструкционистичких начела у пракси наставе страних језика.

## Литература

- Conklin, K. & Schmitt, N. (2007). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*. 28, 1–18.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 24, 143–188.
- Ellis, N. C. (2006). Language acquisition as rational contingency learning. *Applied Linguistics*. 27, 1–24.
- Ellis, N. C. (2013). Second language acquisition. In: Trousdale, G. & Hoffmann, T. (Eds.) *Oxford Handbook of Construction Grammar* (365–378). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. & Simpson-Vlach, R. (2009). Formulaic language in native speakers: Triangulating psycholinguistics, corpus linguistics, and education. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. 5, 61–78.
- Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R. & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second-language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*. 42, 375–396.
- Ellis, N. & Wulff, S. (2015). Second language acquisition. In: Dabrowska, E. & Divjak, D. (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics* (409–431). De Gruyter Mouton.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gries, St. Th. & Wulff, S. (2009). Psycholinguistic and corpus-linguistic evidence for L2 constructions. *Annual Review of Cognitive Linguistics*. 7, 164–187.
- Hauser, M. D., Chomsky, N. & Fitch, W. T. (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It and How Did It Evolve? *Science*. 298, 1569 (2002), 1569–1579.
- Jackendoff, R. (2011). What is the human language faculty? *Language*. 87, 587–624.
- Jiang, N. A. N. & Nekrasova, T. M. (2007). The Processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern Language Journal*. 91, 433–445.
- Klein, W. (1998). The contribution of second language acquisition research. *Language Learning*. 48, 527–550.
- Kuhl, P. K. (2007). Is speech-learning gated by the 'social brain'? *Developmental Science*. 10, 110–120.
- Slobin, D. (1996). From „thought and language“ to „thinking for speaking“. In: Gumperz, J. J. & Levinson, S. C. (Eds.). *Rethinking Linguistic Relativity* (70–96). New York: Cambridge University Press.
- Vujić, J. (2016). *Konstrukcione teme*. Beograd: Filološki fakultet.
- Wulff, S. (2008). *Rethinking idiomaticity: A usage-based approach*. London and New York: Continuum.
- Wulff, S. & Gries, St. Th. (2011). Corpus-driven methods for assessing accuracy in learner production. In: Robinson, P. (ed.). *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance* (61–88). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

### **Summary**

*Language is a complex, highly adaptable, ever-changing system. Many complex agents interact and underlie language learning ranging from linguistic, social, psychological, cognitive, cultural etc. Take just one agent from the language-learning equation and the final outcome will be considerably different. This paper highlights and elaborates on some of the most striking features of the usage-based approaches to Foreign/Second Language Learning (Acquisition) which are the following: 1) L2 learning primarily depends on learners' exposure to their second language (L2) in real-life conditions/use, that is, the linguistic input they receive, and 2) L2 learners induce the rules of the L2 surface structure from the input by employing cognitive mechanisms which are not exclusive to language learning, but that are general cognitive mechanisms at work in any kind of learning, including language learning ((Ellis, N. & Wulff, S. 2015; Vujić, 2016). The main tenet of such approach is that in the L2 learning process there is no strict delimitation between grammatical and lexical component of the language i.e. it is a phrase-oriented approach which insists on mobilization of students' full cognitive capacities as well socio-cultural proficiency in L2.*

*Although this paper primarily focuses on English as L2, we believe that it could be highly valuable to all those directly or indirectly interested and involved in language pedagogy.*

**Keywords:** *mother-tongue (L1), foreign language (L2), construction, frequency, form/meaning.*