

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za lingvistiku
Ak. god. 2012./2013.

Katarina Željeznjak

**Uporaba komunikacijskih strategija u učenju engleskog kao
stranog jezika**

Diplomski rad

Mentor:
dr. sc. Ivana Simeon

Zagreb, 2013.

Sadržaj

| | |
|--|----|
| Sadržaj..... | 2 |
| 0. Uvod..... | 3 |
| 1. Ovladavanje inim jezikom | 5 |
| 1.1. Pojam inog i drugog jezika | 5 |
| 1.2. Učenik ili korisnik inog jezika | 6 |
| 1.3. Istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom | 7 |
| 2. Komunikacijska kompetencija: teorijski okviri i modeli | 10 |
| 2.1. Dell Hymes i pojam komunikacijske kompetencije..... | 10 |
| 2.2. Modeli komunikacijske kompetencije | 14 |
| 3. Međujezik..... | 23 |
| 4. Komunikacijske strategije | 25 |
| 4.1. Povijest istraživanja i definicije | 25 |
| 4.2. Problematika identificiranja i definiranja komunikacijskih strategija | 29 |
| 4.3. Taksonomije komunikacijskih strategija..... | 32 |
| 4.4. Odnos komunikacijskih strategija i procesa ovladavanja jezikom | 35 |
| 5. Komunikacijski pristup u nastavi stranih jezika | 37 |
| 6. Istraživanje | 39 |
| 6.1. Cilj..... | 39 |
| 6.2. Uzorak | 39 |
| 6.3. Provođenje istraživanja | 40 |
| 6.4. Rezultati i interpretacija | 41 |
| 7. Zaključak..... | 50 |
| Summary | 52 |
| Dodatak A | 53 |
| Dodatak B..... | 55 |
| Literatura | 57 |

0. Uvod

U proučavanju procesa ovladavanja inim jezikom, komunikacija na inom jeziku s izvornim govornikom jedan je od aspekata koji privlače pozornost, pogotovo primijenjenih lingvista. Ono što se pritom manifestira učenikova je komunikacijska sposobnost, složeni jezični fenomen koji učenicima omogućuje da svoj jezik upotrijebe na najbolji mogući način u različitim društveno-kulturnim kontekstima. No, kako je jezično znanje učenika inog jezika, pogotovo ako se radi o odraslim govornicima, uvijek u nadogradnji, odnosno, to se znanje ne može izjednačiti s jezičnim znanjem kojeg imaju izvorni govornici, komunikacija na inom jeziku ne prolazi bez problema.

Kada učenici inog jezika naiđu na određeni problem u komunikaciji koji proizlazi iz razlika u razini kompetencije koju oni pokazuju na inom jeziku i razini kompetencije koju izvorni govornici posjeduju, javlja se potreba za kompenzacijom problema kako bi se mogli ostvariti prvotni komunikacijski ciljevi i komunikacija neometano nastaviti. Komunikacijske strategije predstavljaju jedan od oblika te kompenzacije. Cilj je ovog rada, stoga, analizirati i prikazati uporabu komunikacijskih strategija kod izvornih govornika hrvatskog jezika u procesu učenja engleskog kao stranog jezika. Točnije, osim općenite analize korištenja komunikacijskih strategija, pažnja će se usmjeriti na vrste strategija koje učenici koriste, kao i na faktore koji bi mogli utjecati na učestalost korištenja. Pritom će se u obzir uzeti napredniji korisnici jezika, a faktori koji će se promatrati su razina jezičnog znanja mjerena vremenskim periodom učenja jezika, jezično umijeće mjereno ocjenama iz jezičnih kolegija, znanje više od jednog inog jezika, te boravak u anglofonoj zemlji.

Prvi dio ovog rada tako nastoji pružiti širi teorijski okvir unutar kojeg se razvija ideja o komunikacijskoj kompetenciji, te koji pruža osnovu za proučavanje komunikacijskih strategija. U ovom se dijelu također nastoje objasniti terminološke razlike koje nastaju kao rezultat različitih pristupa ovoj problematici, ali i različitim prijevodnim inačicama koje supostoje u hrvatskoj terminologiji.

U drugom dijelu pobliže se opisuje pojam komunikacijskih strategija, načini definiranja te različite perspektive unutar kojih se pobliže pokušalo objasniti ovaj fenomen. Nadalje, spomenute su i najznačajnije taksonomije strategija, kao i značaj koji komunikacijske strategije mogu imati u nastavi stranog jezika.

U posljednjem dijelu prikazani su rezultati istraživanja provedenog u svrhu otkrivanja koliko često i koje vrste komunikacijskih strategija hrvatski studenti engleskog jezika koriste

u komunikaciji na engleskom jeziku, te koji su to faktori koji imaju značajan utjecaj na uporabu strategija. Ovaj dio također nakraju sadrži i zaključke proizašle iz istraživanja.

1. Ovladavanje inim jezikom

1.1. Pojam inog i drugog jezika

U drugoj polovici 20. st. širenjem komunikacije izvan lokalnih govornih zajednica pojavio se interes za pomnije znanstveno proučavanje procesa koji su povezani s ovladavanjem jezikom koji govorniku nije materinski. Kako bi se izbjegle kasnije terminološke nedoumice, potrebno je odmah na početku definirati i razgraničiti ključne pojmove koji će se koristiti u ovome radu. Naime, kako objašnjava Medved Krajnović (2010), istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom¹ teorijsko je i eksperimentalno područje koje se bavi procesima karakterističnima za razvoj svih onih jezika koji pojedincu nisu prvi usvojeni jezik² (*J1*), bez obzira na to kako i u kojem kontekstu ih pojedinac usvaja ili uči (dakle, njima ovladava). U engleskoj terminologiji pojam *second language (L2) (drugi jezik - J2)* koristi se kao krovni termin za sve jezike kojima pojedinac ovladava osim usvojenog prvog jezika. Dakle, u *drugi jezik* uključeni su i *strani jezik*³ i *treći jezik*⁴ (*J3*), kao i svi ostali jezici kojima pojedinac ovladava. U hrvatskoj terminologiji, kao krovni termin za sve jezike koji se kod govornika pojavljuju nakon prvog jezika, postoji naziv *ini jezik*, koji je preuzet i u ovom radu (Jelaska 2007, Medved Krajnović 2010)⁵.

Nadalje, iako se mogu naglasiti razlike između procesa usvajanja i procesa učenja jezika, pogotovo kad se radi o *J1* i *J2*⁶, te se razlike uglavnom zanemaruju u istraživanjima koje se bave jezičnim razvojem. Učenje i usvajanje smatraju se, stoga, sinonimima zato što je često teško razlučiti ta dva procesa ili to u određenim slučajevima nije ni potrebno⁷. Dok u

¹ Ovladavanje inim jezikom u engleskoj terminologiji je *second language acquisition* (kratica *SLA*). Medved Krajnović (2010) za hrvatsku terminologiju predlaže kraticu *OVIJ*. *OVIJ*, kao i *SLA*, kratica je koja označava i proces i znanstveno-istraživačku disciplinu koja se njime bavi.

² Eng. *first language (L1)* jezik je koji je pojedinac prvi usvojio. Kao bliskoznačnice često se koriste termini materinski (eng. *mother tongue*), rodni (eng. *native language*) ili primarni (*primary*) jezik. U ovom će se radu uglavnom koristiti termini prvi jezik i materinski jezik jer je "materinski jezik prototipno i prvi jezik, a i obratno: prototipni je prvi jezik materinski" (Jelaska 2007: 87).

³ Iako ovdje nije u fokusu, razlika između stranog i drugog jezika postoji. Strani jezik je jezik koji nije raširen, tj. ne govori se u bližoj okolini u kojoj pojedinac živi i djeluje (npr. njemački, ali i engleski jezik u Hrvatskoj). Termin drugi jezik pak, osim u kronološkom smislu jezika koji se usvaja nakon prvog, odnosi se na jezik koji se govori u sredini u kojoj pojedinac živi. Obično je to službeni jezik države ili prvi jezik većini stanovništva (npr. engleski jezik drugi je jezik izvornim govornicima španjolskog koji se dosele u SAD) (Jelaska 2007, Medved Krajnović 2010).

⁴ Eng. *foreign language* i *third language (L3)*.

⁵ Medved Krajnović (2010: 3) naglašava da u publikacijama na hrvatskom jeziku supostoje termini *ini* i *drugi jezik* kao "krovni nazivi za sve jezike koji se usvajaju nakon što je prvi jezik već usvojen".

⁶ U slučaju prvog jezika najčešće se govori o usvajanju jer se naglašava da je u pitanju prirodan proces koji za posljedicu ima tečno vladanje materinskim jezikom, dok se kod drugog, odnosno, stranog jezika radi o svjesnom procesu učenja i to najčešće u formalnim situacijama (Jelaska 2007).

⁷ To ne znači da se područje učenja jezika ne može odvojiti kao potpodručje ovladavanja. Često se ta razlika naglašava upravo u nastavi stranog jezika (Jelaska 2007).

publikacijama na engleskom jeziku nalazimo *usvajanje* kao termin nadređen usvajanju i učenju jezika, u hrvatskom jeziku uveden je naziv *ovladavanje*⁸

“radi razlikovanja dvaju pojmova kada nije bitno ili se ne zna je li tko učio ili usvajao neki jezik, odnosno kad ga je i učio i usvajao” (Jelaska 2007: 93).

Dakle, slijedom gore navedenih razlika, tri su moguća procesa u čijem kontekstu dolazi do ovladavanja jezikom koji pojedincu nije J1: *usvajanje drugog jezika* kao spontano ovladavanje jezikom koji govorniku nije materinski, ali je većinski u sredini u kojoj se pojedinac nalazi, *učenje stranog jezika* kao proces formalnog ovladavanja jezikom u institucionaliziranoj sredini u kojoj taj jezik nije raširen te *ovladavanje inim jezikom* kao proces koji uključuje i spontane i formalne procese te sve jezike kojima pojedinac želi ovladati, a različiti su od njegovog J1⁹ (Medved Krajnović 2010).

1.2. Učenik ili korisnik inog jezika¹⁰

Pojedinca koji želi ovladati jezikom koji mu nije materinski najčešće se označava terminom *učenik jezika*. No, Cook (2002) tvrdi kako se time naglasak stavlja na proces, a ne na pojedinca, odnosno implicira se da usvajanje nikada ne završava, a zanemaruje se činjenica da je pojedinac u različitim fazama tog procesa u određenoj mjeri već ovladao jezikom te ga može koristiti u komunikaciji. Medved Krajnović (2010) dodaje kako u hrvatskom jeziku termin učenik često ima dodatnu konotaciju djeteta ili adolescenta. Stoga Cook (2002) uvodi pojam *korisnik jezika* kao zamjenu za naziv učenik u određenim kontekstima te pritom naglašava da korisnik jezika nema uvijek isto značenje kao i učenik jezika. Dok se prvi naziv odnosi na pojedinca koji iskorištava jezične resurse koje posjeduje (koliko god oni (ne)ograničeni bili) za stvarne komunikacijske potrebe, potonji je naziv termin za pojedinca koji usvaja jezični sustav za kasniju uporabu. Dakle,

“the difference is that between decoding a message when the code is already known and codebreaking a message in order to find out an unknown code”¹¹(Cook 2002: 2-3).

⁸ Ovladavanje je termin koji će se najviše koristiti u ovome radu, kao i usvajanje u sinonimnom odnosu. Učenje će se koristiti isključivo u značenju formalnog, institucionaliziranog procesa.

⁹ Kao primjer može se navesti situacija u kojoj izvorni govornik hrvatskog jezika uči španjolski jezik na tečaju stranog jezika, pa odlazi na određeno vremensko razdoblje u Španjolsku gdje dalje usvaja taj jezik u državi u kojoj je on službeni.

¹⁰ Eng. *language learner* i *language user*.

Naravno, učenik inog jezika može istovremeno biti i korisnik tog jezika, pogotovo ako duže vrijeme uspješno funkcionira u višejezičnoj sredini. Termin učenik prema tome ostaje rezerviran za one govornike koji jezikom ovladavaju u formalnim situacijama te ga ne koriste izvan učionice, što je danas, u globalnom, multimedijски povezanom svijetu rijetka pojava¹².

Cook (2002) također napominje kako se korisnika inog jezika treba razlikovati od govornika samo jednog jezika. Naime, postojanje više od jednog jezika u umu govornika ima određene posljedice na govornikovo jezično (ali i ostalo) znanje, zbog čega korisnike inog jezika ne smijemo promatrati samo kao “naprednije” govornike jednog jezika. Jedna od karakteristika koje razlikuje korisnike više jezika od govornika J1 jest činjenica da korisnici inog jezika jezik upotrebljavaju u drugačije svrhe od jednojezičnih govornika¹³, a njihovo znanje inog jezika nikada nije identično znanju izvornih govornika tog jezika¹⁴. Nadalje, čini se da niti znanje prvog jezika kod korisnika nije identično znanju jednojezičnih govornika (odnosno, J2 utječe na J1 na različitim jezičnim razinama). Konačno, vladanje više od jednim jezikom ima utjecaja i na ostale govornikove kognitivne sposobnosti i vještine, poput mišljenja, čitanja ili komunikacijskih vještina (Cook 2002, Bialystok 2002). Stoga je bitno dvojezičnog govornika gledati kao posebnog korisnika jezika, s posebnim jezičnim sposobnostima.

1.3. Istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom

Opširan, ali obuhvatan odgovor na pitanje (koji obuhvaća i neke dosad definirane pojmove) što se sve podrazumijeva pod istraživanjem procesa ovladavanja inim jezikom daju Gass i Selinker (2008: 1):

“It is the study of how second languages are learned. In other words, it is the study of the acquisition of a non-primary language; that is, the acquisition of a language beyond the native language. It is the study of how learners create a new language system with only limited exposure to a second language. It is the study of what is learned of a second language and what

¹¹“Radi se o razlici između dekodiranja poruke kad je kod već poznat i dešifriranja poruke kako bi se otkrio nepoznat kod” (moj prijevod).

¹² U ovom radu podjednako će se koristiti termin učenik i korisnik, odnosno neće se naglašavati razlika između njih.

¹³ Npr. prevođenje s J1 na J2, u različitim kontekstima i s različitim sugovornicima (Cook 2002, Medved Krajnović 2010).

¹⁴ Još uvijek nije riješeno pitanje koja je najviša razina znanja koju govornici inog jezika mogu postići, odnosno, je li moguće i pod kojim uvjetima dosegnuti razinu jezičnog umijeća koju imaju izvorni govornici (v. Cook 2002).

is not learned; it is the study of why most second language learners do not achieve the same degree of knowledge and proficiency in a second language as they do in their native language; it is also the study of why some learners appear to achieve native-like proficiency in more than one language. Additionally, second language acquisition is concerned with the nature of the hypotheses (whether conscious or unconscious) that learners come up with regarding the rules of the second language".¹⁵

Ellis (1997), nadalje, objašnjava kako istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom podrazumijeva sistematično proučavanje načina na koji govornici usvajaju i uče drugi jezik, kao i različitih funkcija koje utječu na potrebu za učenjem. Jedan je od ciljeva inojezičnih istraživanja, stoga, opis procesa ovladavanja drugim jezikom, dok je drugi objašnjavanje, tj. identificiranje vanjskih i unutarnjih čimbenika koji utječu na način na koji će govornici usvojiti drugi jezik. Među vanjske utjecaje najčešće se ubraja društveno okruženje i uvjeti u kojima govornik ulazi u proces usvajanja. Status koji jezik ima u društvu utječe na stavove koje će govornik razviti prema tom jeziku (ako jezik ima prestižni status u društvu, govornici će razviti odnos poštovanja prema jeziku i njegovim izvornim govornicima što će poslužiti kao dodatna motivacija za usvajanje). Manje važne nisu ni karakteristike jezičnog inputa kojemu su učenici izloženi tijekom usvajanja jer govornik ne može ovladati jezikom ako nije izložen određenim uzorcima jezika koji želi usvojiti.

Pod unutarnjim čimbenicima koji utječu na proces ovladavanja jezikom misli se na razne kognitivne mehanizme koji učenicima omogućuju da iz jezičnog inputa izdvoje one informacije koje su im neophodne za uspješan proces usvajanja. Potrebno je naglasiti da učenici koji žele ovladati inim jezikom u taj proces ne ulaze potpuno "neopremljeni". Naime, oni posjeduju nekoliko vrsta znanja koje im mogu olakšati proces usvajanja, počevši od znanja već usvojenog, materinskog jezika, preko općeg znanja o svijetu¹⁶ do komunikacijskih sposobnosti koje olakšavaju uporabu znanja J2.

¹⁵ "To je proučavanje načina na koji se uče ini jezici. Drugim riječima, to je proučavanje ovladavanja jezikom koji govorniku nije primaran, tj. ovladavanja jezikom koji nije materinski. To je proučavanje načina na koji učenici stvaraju novi jezični sustav na osnovi ograničene izloženosti inom jeziku. To je proučavanje onoga što se uči od inog jezika, a što se ne uči; to je traženje odgovora na pitanje zašto većina učenika inog jezika nikada ne postigne istu razinu znanja i umijeća na inom jeziku kao na materinskom; to je također traženje odgovora na pitanje zašto neki učenici kod više od jednog jezika postignu umijeće nalik onom izvornih govornika. Isto tako, istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom zanima priroda (svjesnih i nesvjesnih) hipoteza koje govornici formiraju o pravilima inog jezika" (moj prijevod).

¹⁶ Enciklopedijsko znanje (opće, pozadinsko, društveno-kulturno, znanje o svijetu) vrsta je kulturnog znanja koje govornici posjeduju, a odnosi se na karakteristike stvarnog svijeta. Uporaba riječi nekog jezika priziva dvije vrste znanja: semantičko (rječnička definicija) i enciklopedijsko (znanje o tome kakav je izvanjezični svijet). Članovima određene govorne zajednice zajedničko je znanje o svijetu, što uvelike olakšava međusobnu komunikaciju (v. Saeed 1997).

Od istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom, dakle, očekuje se da u opis i objašnjenja uključi sve nabrojane čimbenike, kao i njihove međusobne odnose. Pritom se ne smije zanemariti utjecaj inog jezika na prvi usvojeni jezik, te je potrebno istražiti što se događa s prvim jezikom uslijed međujezičnog djelovanja. U istraživanja povezana s inim jezikom uključene su sve dobne skupine (Medved Krajnović 2010).

Na kraju, iako se brojni autori s time ne slažu, Medved Krajnović (2010) objašnjava kako je potrebno povezati ova istraživanja s glotodidaktikom, tj. teorijom nastave stranog jezika jer brojnim učenicima diljem svijeta upravo formalni, institucionalizirani pristup predstavlja kontinuirani susret sa stranim jezikom. Stoga se ne bi smio zanemariti istraživački potencijal koji se time pruža, no s druge strane ni u nastavi stranih jezika ne bi se smjelo zanemariti određene opće spoznaje proizašle iz ovakvih istraživanja.

U ovom se radu najviše pozornosti pridaje upravo komunikacijskim sposobnostima, odnosno strategijama, kao jednim od važnih čimbenika koji su povezani s procesom usvajanja inog jezika, te će o njima više riječi biti u sljedećim poglavljima.

2. Komunikacijska kompetencija: teorijski okviri i modeli

2.1. Dell Hymes i pojam komunikacijske kompetencije

Komunikacijske strategije ne možemo promatrati bez osvrta na komunikacijsku kompetenciju (odnosno komunikacijsku sposobnost¹⁷). Pojam *komunikacijska kompetencija* prvi je put uveden u kasnim šezdesetim, odnosno ranim sedamdesetim godinama 20. st. u radu američkog lingvистa i antropologa Della Hymesa. Sam pojam nastaje kao reakcija na način na koji je lingvistička teorija dotad promatrala jezično znanje i jezičnu uporabu, mahom se oslanjajući na postavke koje u svojem radu iznosi Noam Chomsky¹⁸. Chomsky (1965), dakle, u lingvističku teoriju uvodi pojam *jezične* ili *lingvističke kompetencije* koja za njega predstavlja znanje jezika na idealnoj, apstraktnoj razini i suprotstavlja ju *jezičnoj* ili *lingvističkoj performansi*, stvarnim iskazima, onome što ljudi zaista govore i čuju sa svim pogreškama, krivim počecima i nedovršenim rečenicama¹⁹.

Chomsky (1965: 4) razliku između ta dva pojma definira ovako:

“We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence. A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on. The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual

¹⁷ Jelaska (2005) zagovara uporabu naziva *sposobnost* kao hrvatske inačice termina *competence*, no u ovom će se radu koristiti termin *kompetencija* kako bi se lakše razlikovali engleski sinonimi *competence*, *ability* i *capacity*.

¹⁸ “Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogenous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shift of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance” (Chomsky 1965: 3).

“U lingvističkoj teoriji fokus je prvenstveno na idealnom govorniku – slušatelju koji, u potpuno homogenoj govornoj zajednici, zna svoj jezik savršeno te na njega ne utječu nevažni gramatički uvjeti poput ograničenja pamćenja, odvratanja pozornosti, prebacivanja pozornosti i grešaka (nasumičnih ili tipičnih) u primjenjivanju jezičnog znanja u stvarnoj izvedbi” (moj prijevod).

¹⁹ Naravno, Chomsky nije prvi koji jezičnu teoriju promatra u ovakvoj dihotomiji. Hymes (1972) naglašava da je Chomsky (1965) u pravu kad tvrdi da su njegove ideje istovjetne onima osnivača moderne lingvistike. Naime, Ferdinand de Saussure (2000) već razlikuje *la langue* od *la parole*, tj. strukturu od ostvaraja. No, iako Chomsky (1965) svoje pojmove kompetenciju i performansu smatra nastavcima de Saussureovih ideja, postavlja ih superiornijima svojim prethodnicima izdižući se iznad ideje jezika kao sustava te vraćajući se Humboldtovim konceptima pozadinskih procesa (v. Hymes 1972).

performance. Hence, in the technical sense, linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior”²⁰.

Prema tome, jezična kompetencija znanje je jezične strukture kojeg govornik najčešće nije svjestan niti o njemu može spontano posvjedočiti, no ono je nužno implicitno prisutno u svemu što (idealni) govornik – slušatelj može reći. Zadatak je, stoga, teorije dati eksplicitan opis takvog znanja, kao i njegovog odnosa s urođenom strukturom u umu o kojoj mora ovisiti. Govornik nekog jezika zbog posjedovanja implicitnog znanja (kompetencije) sposoban je proizvesti i razumjeti neograničen broj rečenica svog jezika, te se o jeziku može govoriti u terminima kreativnosti²¹. Kako se jezična performansa pak odnosi na jezik u stvarnoj uporabi sa svim nesavršenim i nepredvidljivim karakteristikama, Chomsky (1965) smatra da proučavanje performanse ne može puno doprinijeti razumijevanju pozadinskih načela jezika, te, stoga, ne treba biti u fokusu lingvističkih proučavanja.

Hymes (1972) je, s druge strane, nezadovoljan ovakvim apstraktnim, idealiziranim definiranjem kompetencije i performanse jer smatra da se time isključuju svi sociolingvistički faktori koji bi se mogli uzeti u obzir, pogotovo u opisu jezične performanse. Njegovim riječima,

“the theory of performance is the one sector that might have a specific sociocultural content; but while equated with a theory of language use, it is essentially concerned with psychological by-products of the analysis of grammar, not, say, with social interaction”²² (Hymes 1972: 271).

Dakle, unatoč tome što jezičnu performansu promatramo kao konkretnu upotrebu jezika u stvarnim situacijama, nemoguće je izaći iz idealiziranih uvjeta koje je Chomsky (1965) na samome početku odredio, pa se performansa uglavnom izjednačuje s nesavršenim ostvarenjem pozadinskog sustava, a lingvistička kompetencija se pod tim istim uvjetima

²⁰ “Postoji, dakle, fundamentalna razlika između kompetencije (znanje koje govornik – slušatelj ima o svojem jeziku) i performanse (stvarna uporaba jezika u konkretnim situacijama). Performansa je izravan odraz kompetencije samo u idealnim uvjetima postavljenima u prijašnjem odlomku. U stvarnosti je očito da performansa ne može izravno odražavati kompetenciju. Uzorak prirodnog govora pokazuje nebrojene krive početke, odstupanje od pravila, promjene plana usred govora itd. Lingvistu, kao i djetetu koje uči jezik, problem je iz podataka o performansi odrediti pozadinski sustav pravila kojima je govornik – slušatelj ovladao i koje koristi u stvarnoj performansi. Lingvistička teorija je, stoga, mentalistička u tehničkom smislu, jer je zanima otkrivanje mentalne stvarnosti koja je u pozadini stvarnog ponašanja” (moj prijevod).

²¹ v. Hymes (1972), Canale i Swain (1980), Lillis (2006) te Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007) za dodatna objašnjenja i komentare odnosa jezične kompetencije (kako ju zamišlja Chomsky) i komunikacijske kompetencije.

²² “Teorija performanse ono je područje koje bi moglo imati određeni društveno - kulturni sadržaj, no sve dok se izjednačuje s teorijom jezične uporabe, svodi se u principu na psihološke nusproizvode gramatičke analize, a ne, recimo, na društvenu interakciju” (moj prijevod).

ograničava na ideju homogenih zajednica, savršenog znanja te neovisnosti o društveno-kulturnim faktorima. Stoga se Hymes (1972) fokusira na potrebu uključivanja upravo sociolingvističke dimenzije u opis jezičnog znanja.

Ono što on naglašava činjenica je da je društveni pristup nužan i u situaciji u kojoj je cilj opisa jedinstven homogeni kod, jer, kako tvrdi,

“much of the difficulty in determining what is acceptable and intuitively correct in grammatical description arises because social and contextual determinants are not controlled”²³ (Hymes 1972: 276).

Stoga, kako se analiza ne bi svela isključivo na tumačenje korpusa ili skrenula u subjektivnost, potrebno je uzeti u obzir odgovore i procjene zajednice čiji se jezik promatra, i to ne samo na *ad hoc* ili neformalan način, nego sustavno i eksplicitno. Potreba za takvim novim pogledom na jezičnu analizu kod Hymesa proizlazi iz rada s djecom (odnosno bavljenja dječjim jezikom i načinom na koji djeca usvajaju jezik²⁴) te proučavanjem mjesta koje jezik ima u obrazovanju. Heterogene govorne zajednice, govornici koji su ovladali više od jednim jezikom te različita razina kompetencije u svakom od tih jezika samo su neke od pojava koje zahtijevaju unos i društveno - kulturnih dimenzija u opis. Naglašavanje društvene dimenzije nije, dakle, ograničeno na prilike u kojima društveni faktori ometaju ili ograničavaju gramatičke. Naprotiv, uključivanje jezika u društveni život ima pozitivan i produktivan aspekt (Hymes 1972: 276-278). Bez određenih pravila upotrebe, naprimjer, pravila gramatike bila bi beskorisna²⁵. Hymes (1972) stoga na razini kompetencije uvodi razliku između *sposobnosti za uporabu* i *sposobnosti za gramatiku*²⁶, pri čemu se sposobnost za uporabu odnosi na znanje o načinu na koji se jezik upotrebljava. Govornici već kao djeca

²³ “većina poteškoća u određivanju što je prihvatljivo i intuitivno točno u gramatičkom opisu pojavljuje se zbog nekontroliranja društvenih i kontekstnih odrednica” (moj prijevod).

²⁴ Ono što Hymesu (1972) posebno privlači pozornost u radu s djecom njihova je sposobnost da vrlo brzo usvoje sposobnost procjenjivanja kada govoriti, a kada ne, što govoriti, s kime, gdje i na koji način. Dakle, dijete vrlo brzo ovlada repertoarom govornih činova te počinje sudjelovati u govornim događajima. Nadalje, što je također iznimno bitno, djetetova je sposobnost povezana s jezičnim stavovima, vrijednostima i motivacijom, kao i sposobnošću za i stavovima prema odnosu jezika i nekog drugog komunikacijskog koda. Usvajanje takve kompetencije pospješuje društveno iskustvo, potrebe i motivi.

²⁵ Ako se uzme u obzir perspektiva Noama Chomskog (1965), teorija kompetencije postaje istovjetna teoriji gramatike, jer kompetencija u suštini uključuje jezični sustav (gramatiku) koju je idealni izvorni govornik internalizirao, te je zanimaju jezična pravila koja mogu proizvesti i opisati gramatičke rečenice jezika (Canale i Swain 1980). No, najbolji primjer za to da je gramatiku teško promatrati izolirano od uporabe su govorni činovi. Ono što se gramatički može smatrati istom rečenicom može biti izjava, zapovijed ili zahtjev. Obrnuto također vrijedi; dvije gramatički različite rečenice mogu se obje smatrati molbama (Hymes 1972).

²⁶ Eng. *competence for use* i *competence for grammar*.

usvajaju te dvije sposobnosti, te tako razvijaju opću teoriju o primjerenom govoru u govornoj zajednici u kojoj se nalaze²⁷.

Prema Hymesovom modelu komunikacijska kompetencija sastoji se od nekoliko komponenata, od kojih je samo jedna gramatička. Drugim riječima, u pozadini ponašanja (koje je vidljivo, može se promatrati i opisivati) nalaze se sustavi pravila koji se odražavaju u procjenama i sposobnostima onih čije se poruke manifestiraju ponašanjem. Te procjene mogu biti dvije vrste: jedne su procjene gramatičnosti koje se vrše u odnosu na kompetenciju, a drugo su procjene prihvatljivosti koje se vrše u odnosu na performansu²⁸. No, Hymes (1972) dalje navodi kako je za razvoj prikladne teorije jezične uporabe i jezičnih korisnika zapravo potrebno govoriti o četiri, a ne dvije vrste procjene. Dakle, ono što on predlaže je da se za jezik i ostale oblike komunikacije postavljaju četiri pitanja:

- 1) je li (i do kojeg stupnja) nešto formalno *moguće*,
- 2) je li (i do kojeg stupnja) nešto *ostvarivo* u smislu implementacijskih sredstava koja su na raspolaganju,
- 3) je li (i do kojeg stupnja) nešto *primjereno* (prikladno, uspješno) u odnosu na kontekst u kojem se koristi i procjenjuje,
- 4) je li (i do kojeg stupnja) nešto zaista učinjeno, *izvedeno*, te što ta izvedba povlači za sobom.²⁹

Drugim riječima,

“communicative competence is thus viewed by Hymes as the interaction of grammatical (what is formally possible), psycholinguistic (what is feasible in terms of human information processing), sociocultural (what is the social meaning or value of a given utterance), and probabilistic (what actually occurs) systems of competence”³⁰ (Canale i Swain 1980: 16).

²⁷ Npr. koji je primjeren, a koji neprimjeren način za izricanje zahtjeva.

²⁸ Canale i Swain (1980) daju sljedeći primjer razlike između gramatičnosti i prihvatljivosti:

- a. the was cheese green (negramatična rečenica u engleskom jeziku),
- b. the cheese the rat the cat the dog saw chased ate was green (gramatična, ali neprihvatljiva rečenica zbog poteškoća u procesiranju višestruko umetnutih rečeničnih sastavnica),
- c. the dog saw the cat that chased the rat that ate the cheese that was green (gramatična i prihvatljiva rečenica).

Govornici engleskog jezika intuitivno shvaćaju da se rečenica (a) razlikuje od rečenica (b) i (c) po kriteriju gramatičnosti, a rečenice (b) i (c) razlikuju se jedna od druge po kriteriju prihvatljivosti, što znači da je rečenicu (b) teže interpretirati i proizvesti nego rečenicu (c). Rečenice također mogu biti neprimjerene u određenom društvenom kontekstu (npr. reći *doviđenja* kao pozdrav pri susretu) ili neuobičajene u određenoj zajednici ili situaciji (npr. reći *Bog s vama!* umjesto *doviđenja* na kraju razgovora).

²⁹ Jezični primjer: rečenica može biti gramatična, nezgrapna, taktična i rijetka.

³⁰ “Hymes na komunikacijsku kompetenciju gleda kao na interakciju gramatičkog (onog što je formalno moguće), psiholingvističkog (onog što je ostvarivo u okvirima ljudskog procesiranja informacija), društveno-kulturnog (koje je društveno značenje ili vrijednost određenog iskaza) i probabilističkog (onog što se stvarno dogodi) sustava kompetencije” (moj prijevod).

Hymes (1972) pritom naglašava kako se navedena pitanja trebaju postaviti sa stajališta govornika, odnosno slušatelja. Naime, on smatra da prosječan član govorne zajednice posjeduje znanje o svim ovim aspektima komunikacijskih sustava koji su mu dostupni. Stoga će on interpretirati ili procijeniti ponašanje drugih i samog sebe na način koji će odražavati znanje o svakom od četiriju aspekata (moguće, ostvarivo, primjereno i izvedeno).

Dakle, kad Hymes (1972) govori o kompetenciji, on misli općenito na sve sposobnosti koje osoba posjeduje pa kompetencija onda ovisi i o znanju i o sposobnosti za uporabu. Potrebno je, naime, posjedovati znanje o svakome od četiri prethodno definirana parametra, no pojedinci se mogu razlikovati s obzirom na uporabu tih znanja. Performansa u ovakvom modelu odnosi se onda na stvarnu uporabu i konkretne govorne događaje. No, potrebno je pripaziti da se taj termin ne izjednači s jednostavnim zapisom ponašanja ili djelomičnim ostvarajem pojedinačne sposobnosti. Kod performanse se, naprotiv, uzima u obzir interakcija između kompetencije (znanje, sposobnost za uporabu), sposobnosti drugih sudionika komunikacije, kao i kibernetičkih i pojava osobina samih događaja. Performansa, kao događaj, može posjedovati svojstva koja se ne mogu svesti na razinu pojedinačne ili standardizirane kompetencije³¹.

Kako objašnjavaju Canale i Swain (1980), ovakav sociolingvistički pristup komunikacijskoj kompetenciji važan je zbog načina na koji Hymes pridaje važnost interakciji društvenog konteksta, gramatike i značenja (točnije, društvenog značenja). No, istovremeno, još uvijek nije prikupljeno dovoljno znanja o pravilima jezične uporabe (opet je veća pozornost usmjerena na kompetenciju), te je nedovoljno razjašnjen način na koji su te u kojoj mjeri semantički aspekti iskaza određeni na osnovi društvenog konteksta.

2.2. Modeli komunikacijske kompetencije

Od kraja šezdesetih godina 20. st. i Hymesovog skretanja pozornosti na sociolingvističke faktore u proučavanju jezičnog znanja i uporabe, pojam komunikacijske kompetencije počinje sve više dobivati na važnosti i privlačiti sve veću pozornost, pogotovo na području primijenjene lingvistike i procesa ovladavanja inim jezikom. Tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina 20. st. brojni autori nastoje doprinijeti daljnjem razvoju ovog koncepta, a neki od utjecajnijih modela bit će ukratko opisani u ovome odlomku.

³¹ Pojednostavnjeno, komunikacijska kompetencija zamišljena je kao sposobnosti u širem smislu, dok se performansa odnosi na uvijek određenu jezičnu uporabu koja odražava neki od dijelova te kompetencije. Stoga, bilo koja performansa djelomično odražava prirodu načela koja upravljaju jezičnim znanjem koje posjeduje pojedinac ili govorna zajednica (v. Lillis 2006).

Prvi problemi pojavljuju se sa samim terminom komunikacijske kompetencije, onako kako ga je zamislio Hymes (1972). Widdowson (1983) tako u nastojanju da razjasni ovaj termin, termin kompetencije suprotstavlja terminu sposobnosti³². Ovakva terminologija potaknuta je uvjerenjem da je u dotadašnjim pristupima komunikaciji i komunikacijskoj kompetenciji uvelike zanemaren aspekt *kreativnosti*. Naime, čini se da pojam kompetencije koji uključuje i jezično znanje i društveno – kulturni aspekt ne uključuje i određenu sposobnost, a to je:

“to create meanings by exploiting the potential inherent in the language for continual modification in response to change”³³ (Widdowson 1983: 8).

Upravo to je sposobnost koju Widdowson ima na umu kad koristi pojam *capacity* jer je vodeća pretpostavka kompetencije da je ljudsko ponašanje određeno pravilima, a sposobnosti da ljudi koriste pravila koja imaju na raspolaganju za ispunjenje vlastitih ciljeva. Pritom kreativnost na razini kompetencije uključuje korištenje generativnog mehanizma za proizvodnju i recepciju rečenica koje još nitko prije nije proizveo niti čuo (u okviru postavki Noama Chomskog), dok kreativnost na razini sposobnosti uključuje stvaranje značenja i to proizvodnjom i razumijevanjem rečenica i korištenjem resursa gramatike i značajki konteksta³⁴. Prema tome, kompetencija implicira usklađivanje ili s jezičnim kodom ili društvenom konvencijom, a sposobnost se odnosi na mogućnost iskorištavanja izvora značenja u jeziku koji su samo djelomično kodirani kao kompetencija te se, stoga, i mogu samo djelomično opisati u gramatikama.

Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007) naglašavaju kako ovakvom definicijom kompetencije Widdowson (1983) postaje prvi autor koji u odnosu između kompetencije i performanse daje prednost performansi, odnosno stvarnoj jezičnoj uporabi.

Kad su modeli komunikacijske kompetencije u pitanju, jedan od najznačajnijih i najviše korištenih modela onaj je Michaela Canalea i Merrill Swain. 1980. godine ovo dvoje autora izdaje članak potaknut svojim istraživanjem komunikacijske kompetencije učenika francuskog kao drugog jezika u osnovnim i srednjim školama u Ontariju, u Kanadi. Njih ispočetka zanima koliko je taj fenomen ugrađen u različite lingvističke teorije, od

³² Eng. *capacity*.

³³ “stvaranje značenja iskorištavanjem potencijala koji je prirodan jeziku, a uključuje neprestanu prilagodbu kao odgovor na promjene” (moj prijevod).

³⁴ Još jedan od razloga zbog kojih Widdowson (1983: 25) daje prednost pojmu sposobnost je što smatra da komunikacijska kompetencija implicira analitičku, a ne korisničku, perspektivu, te izjednačuje korisnički i analitički model jezika.

psiholingvistike i sociolingvistike do drugih disciplina povezanih s jezikom, da bi na kraju i sami dali svoju definiciju i opis komunikacijske kompetencije i njezinih osnovnih sastavnica. Canale i Swain (1980) odmah na početku naglašavaju da unatoč tome što je njihov istraživački interes primarno potaknut željom da se komunikacijska kompetencija uspješno ugradi u različite metodološke postavke podučavanja inog jezika, dakle konkretnim, praktičnim ciljem, potrebno je izgraditi jasan teorijski okvir kako bi se odredilo sadržaj i granice komunikacijske kompetencije. To će, kako tvrde, kao posljedicu imati učinkovitije i uspješnije podučavanje inog jezika, no ujedno će takav okvir pružiti pouzdanije mjerilo za određivanje učenikovih komunikacijskih vještina.

I Canale i Swain (1980), kao i Hymes (1972), polaze od dihotomije kompetencije i performanse koju je uveo Chomsky (1965), no dijelom dalje slijede Hymesa (1972) i njegov sociolingvistički pristup. Kao prvo, Canale i Swain (1980) smatraju da se gramatičku kompetenciju treba smatrati sastavnicom komunikacijske kompetencije. Kao što Hymes (1972) navodi da postoje pravila gramatike koja bi bila beskorisna bez poznavanja pravila jezične uporabe, tako postoje i pravila jezične uporabe koja bi bila beskorisna bez poznavanja pravila gramatike³⁵. Međutim, Canale i Swain (1980) napominju kako će se u svakodnevnom govoru izvorni govornici više usredotočiti na jezičnu uporabu, nego na gramatiku. Nadalje, ovo dvoje autora zagovara jasno odvajanje komunikacijske kompetencije od komunikacijske performanse jer potonja označava ostvarenje i interakciju sastavnica kompetencije u stvarnoj proizvodnji i razumijevanju iskaza (u okviru općih psiholoških ograničenja koja su jedinstvena za performansu). Na kraju, Canale i Swain (1980) ograđuju se od bilo kakvih tvrdnji da je komunikacijska kompetencija najšira ili najvažnija razina jezične kompetencije. Naprotiv, oni komunikacijsku kompetenciju promatraju kao potkomponentu općenitije jezične kompetencije, kao što i komunikacijsku performansu smatraju potkomponentom općenitije jezične performanse³⁶.

Model komunikacijske kompetencije³⁷ koji predlažu Canale i Swain (1980) uključuje minimalno tri komponente: gramatičku kompetenciju, sociolingvističku kompetenciju i

³⁵ Na primjer, govornik može posjedovati dovoljno dobru sociolingvističku kompetenciju na kanadskom francuskom samo zato što je takvu kompetenciju razvio na kanadskom engleskom. No, ako taj govornik ne posjeduje određenu minimalnu razinu gramatičke kompetencije na francuskom, teško će uspješno komunicirati s monolingvalnim govornikom kanadskog francuskog (Canale i Swain 1980).

³⁶ Za razliku od Hymesa (1972), Canale i Swain (1980) ne uključuju sposobnost za uporabu u svoje viđenje komunikacijske kompetencije jer smatraju da uvođenje takve sastavnice dopušta mogućnost postojanja "jezičnih nedostataka", tj. nedovoljne jezične kompetencije koja nastaje kao rezultat društvenih klasa i razlika u društvenoj moći, što za sobom povlači niz negativnih implikacija i nema potencijal za praktičnu primjenu u učionici.

³⁷ Pri određivanju takvog teorijskog okvira, Canale i Swain (1980) su se vodili određenim spoznajama o ljudskoj komunikaciji. Oni prvenstveno smatraju da se komunikacija zasniva na društveno-kulturnoj, interpersonalnoj interakciji te da uključuje visok stupanj nepredvidljivosti i kreativnosti. Nadalje, komunikacija se odvija u

strategijsku kompetenciju³⁸. Gramatička kompetencija komponenta je komunikacijske kompetencije koja uključuje znanje leksičkih jedinica te pravila morfologije, sintakse, rečenično-gramatičke semantike te fonologije. Ova komponenta važna je jer govornike opskrbljuje sa znanjem koje je potrebno za ispravno izražavanje doslovnog značenja iskaza³⁹.

Sociolingvistička se kompetencija⁴⁰ sastoji od dva skupa pravila: društveno - kulturnih i pravila diskursa. Znanje tih pravila ključno je za interpretaciju društvenog značenja iskaza, pogotovo u slučajevima kad je velika sličnost između doslovnog značenja iskaza i govornikovih namjera. Društveno - kulturna pravila prvenstveno određuju način na koji se iskazi proizvode i razumiju i to tako da oni budu primjereni u određenom društveno-kulturnom kontekstu, što ovisi o temi, ulozi sudionika, okruženju i pravilima interakcije. No, njihova je zadaća i pobrinuti se da određeni gramatički oblik ispravno prenese primjeren stav i registar ili stil u danom društveno - kulturnom kontekstu. Diskursna pravila uključuju najčešće koheziju i koherenciju⁴¹ u skupini iskaza. Iako Canale i Swain (1980) priznaju da nije sasvim jasno u kojem se aspektu diskursna pravila razlikuju od gramatičke i sociolingvističke kompetencije⁴², naglašavaju kako se u njihovom radu pravila diskursa usredotočuju na kombinaciju iskaza i komunikacijske funkcije, a ne na dobru gramatičku

diskursnom i društveno-kulturnom kontekstu koji ograničavaju jezičnu uporabu, ali daju i smjernice za ispravnu interpretaciju iskaza. Komunikacija je svrhovito ponašanje, a odvija se unutar performativnih ograničenja (npr. psihološki uvjeti poput ograničenog pamćenja, umora ili različitih faktora koji odvrću pažnju). Konačno, komunikacija uključuje uporabu autentičnog jezika (nasuprot onog predstavljenog u udžbenicima), a njezina uspješnost procjenjuje se na osnovi dokaza iz ponašanja. Canale (1983) ovim osobinama dodaje još i definiciju komunikacije kao razmjenu informacija i pregovaranje o njima između barem dva sudionika interakcije uporabom verbalnih i neverbalnih simbola, usmenih i pisanih modaliteta i procesa proizvodnje i razumijevanja. Nadalje, smatra se da se informacije sastoje od konceptualnog, društveno-kulturnog, afektivnog i drugog sadržaja. Takve informacije nikad nisu u potpunosti određene ili fiksirane, nego se neprestano mijenjaju te bivaju određene faktorima poput novih informacija, konteksta komunikacije, izbora jezičnih oblika i neverbalnog ponašanja.

³⁸ Sve ove tri komponente uključene su u fenomen komunikacijske kompetencije jer autori smatraju da ne postoji dovoljno ni teorijskih ni empirijskih dokaza koji bi podupirali tvrdnju da je gramatička kompetencija manje važna za uspješnu komunikaciju od sociolingvističke ili strategijske kompetencije.

³⁹ Gramatička kompetencija u ovom modelu u velikoj mjeri odgovara jezičnoj kompetenciji kako ju definira Chomsky (1965) (Bagarić i Mihaljević Djigunović 2007).

⁴⁰ U mnogim programima za ovladavanje inim jezikom sociolingvističku kompetenciju doživljava se manje važnom od gramatičke kompetencije. Tu se postavku može osporiti iz najmanje dva razloga. Prvenstveno, neobična je pretpostavka da je gramatička točnost izraza manje važna od primjerenosti iskaza u stvarnoj komunikaciji (pretpostavka je to koju pobijaju podaci iz istraživanja izvornojezične i inojezične uporabe). Također, ovakva pretpostavka zanemaruje činjenicu da je sociolingvistička kompetencija ključna u interpretiranju društvenog značenja iskaza kada se ono ne može pročitati iz doslovnog značenja iskaza ili neverbalnih signala (Canale 1983).

⁴¹ Kohezija se odnosi na uporabu gramatičkih sredstava za postizanje semantičke cjelovitosti diskursa, dok koherencija uključuje uporabu i kombinaciju različitih komunikacijskih funkcija za održavanje značenjske dosljednosti u diskursu. Kohezijska sredstva uključuju npr. zamjenice, sinonime, elipsu i paralelne strukture koji povezuju pojedinačne iskaze i tako izgrađuju strukturu teksta (Canale i Swain 1980, Canale 1983).

⁴² S obzirom na to da se lako može povući paralela između kohezije i gramatičke kompetencije te koherencije i sociolingvističke kompetencije.

oblikovanost jednog iskaza ili društveno - kulturnu primjerenost skupa propozicija i komunikacijskih funkcija u određenom kontekstu.

Strategijska kompetencija⁴³ sastavljena je od verbalnih i neverbalnih strategija koje govornicima pomažu da prevladaju probleme u komunikaciji koji su rezultat performativnih varijabli ili nedovoljne kompetencije. Prema Canale i Swain (1980), mogu se podijeliti u dvije vrste: one strategije koje se oslanjaju prvenstveno na gramatičku kompetenciju (npr. parafraziranje gramatičkih oblika kojima govornik nije dobro ovladao ili ih se u danom trenutku ne može sjetiti) i one koje se više zasnivaju na sociolingvističkoj kompetenciji (npr. strategije koje uključuju različite igre uloga ili obraćanje nepoznatim osobama kad nismo sigurni u njihov društveni status). Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007) naglašavaju kako se ova komponenta u kvalitativnom smislu razlikuje od ostale tri. Naime, strategijska kompetencija ne može se opisati kao vrsta pohranjenog znanja, a uključuje i nekognitivne aspekte poput samopouzdanja, spremnosti na rizik itd. No, kako ova komponenta svejedno ulazi u interakciju s ostalim komponentama, ona omogućuje učenicima da se uspješno nose s nedostatkom sposobnosti u bilo kojem od područja kompetencije.

1983. Michael Canale izdaje članak u kojem revidira neke od ranijih postavki i tako upotpunjuje prvotni model komunikacijske kompetencije. Najprije umjesto termina performansa, koji koriste Canale i Swain (1980), uvodi termin stvarna komunikacija⁴⁴, kako bi se izbjegle terminološke zabune i povezivanja s performansom kako ju određuje Chomsky (1965). Zatim modelu koji su uveli Canale i Swain (1980) dodaje još jednu komponentu, diskursnu kompetenciju. Dakle, prema Canale (1983), komunikacijska kompetencija sastoji se od četiri komponente: gramatičke kompetencije, sociolingvističke kompetencije, diskursne i strategijske kompetencije. Dok karakteristike gramatičke kompetencije ostaju nepromijenjene u odnosu na model iz 1980., Canale (1983) pod sociolingvističku kompetenciju ubraja samo društveno - kulturna pravila. Ova se kompetencija stoga odnosi na

“extent to which utterances are produced and understood *appropriately* [sic] in different sociolinguistic contexts depending on contextual factors such as status of participants, purposes of the interaction, and norms or conventions of interaction”⁴⁵ (Canale 1983: 7).

⁴³ Ovaj model, kako kažu sami autori, važan je upravo zato što se značajnija pažnja posvećuje komunikacijskim strategijama (za razliku od Hymesovog modela) kao važnim aspektima komunikacijske kompetencije.

⁴⁴ Eng. *actual communication*.

⁴⁵ “razinu do koje se iskazi proizvode i razumiju na način primjeren različitim sociolingvističkim kontekstima, ovisno o kontekstnim čimbenicima poput statusa sudionika, svrhe interakcije te normi i konvencija interakcije” (moj prijevod).

Pritom se primjerenost iskaza odnosi na primjerenost i oblika i značenja. Dok primjerenost značenja uključuje razinu do koje se određene komunikacijske funkcije (izdavanje zapovijedi, pritužbe itd.), stavovi (uključujući formalnost i pristojnost) i ideje smatraju primjerenima u određenoj situaciji⁴⁶, primjerenost oblika (forme) odnosi se na razinu do koje je određeno značenje predstavljeno verbalnim ili neverbalnim oblikom primjerenim u određenom sociolingvističkom kontekstu⁴⁷. Diskursna kompetencija, prema tome, u ovom je modelu samostalna komponenta koja sadrži sposobnost povezivanja i kombiniranja gramatičkih oblika i značenja kako bi se proizveo objedinjen govoreni ili pisani tekst u različitim žanrovima (vrstama teksta). Objedinjenost teksta postiže se kohezivnim i koherencijskim sredstvima. Kad je četvrta komponenta u pitanju, Canale (1983) ne uvodi značajne promjene, no dodatno razjašnjava uvjete pod kojima je govornici upotrebljavaju. Komunikacijske se strategije, dakle, koriste iz dva razloga: 1) kao kompenzacija za prekide u komunikaciji izazvane ograničavajućim uvjetima same komunikacije (npr. trenutna nemogućnost prisjećanja određene ideje ili gramatičkog oblika) ili nedovoljnom kompetencijom u nekom od područja komunikacijske kompetencije te 2) za poboljšavanje uspješnosti komunikacije (npr. namjerno spor govor za postizanje retoričkog efekta).

Potrebno je istaknuti nekoliko važnih karakteristika ovakvog modela komunikacijske kompetencije. Prvenstveno, ono što je posebno naglašeno je modularnost komunikacijske kompetencije koja se sastoji od nekoliko odvojenih dijelova koji su svejedno u međusobnoj interakciji. Nadalje, četiri komponente koje su u ovom modelu prikazane samo ilustriraju ono što komunikacijska kompetencija u najmanjoj mjeri treba uključivati, ali ne predstavljaju konačan broj sastavnica. Pitanje na koje je potrebno pronaći nedvosmislen odgovor je u kojem su međusobnom odnosu te komponente te na koji se način one usvajaju. Tarone (1980) smatra da gramatička i sociolingvistička kompetencija, onako kako ih opisuju Canale i Swain (1980) moraju biti specifične za određeni jezik ili jezičnu grupu, dok je vjerojatnije da strategijska kompetencija ima određeni univerzalni aspekt. Naime, kako se ova kompetencija najčešće koristi za premošćivanje jaza između dvaju jezičnih (i sociolingvističkih) sustava, govornici moraju posjedovati sposobnost za korištenje strategija u prevladavanju razlika u gramatičkoj i sociolingvističkoj kompetenciji. Međutim, vrste strategija koje se koriste u određenim situacijama mogu biti kulturno ili jezično specifične.

⁴⁶ Npr. bilo bi neprimjereno od konobara u restoranu da naredi gostu da nešto naruči bez obzira na gramatičnost iskaza.

⁴⁷ Npr. konobar koji nastoji uzeti narudžbu u boljem restoranu koristio bi neprimjeren oblik kada bi upitao: "OK, stari, što ćete ti i tvoja koka pojesti?"

Konačno, Canale (1983) naglašava da se komunikacijska kompetencija odnosi i na znanje i na vještinu u primjeni znanja za vrijeme interakcije u stvarnoj komunikaciji. Znanje uključuje sve što pojedinac zna (svjesno i nesvjesno) o jeziku i drugim aspektima komunikacijske jezične uporabe, dok se vještina odnosi na to koliko dobro se to znanje može upotrijebiti u stvarnoj komunikaciji.

Unatoč svojoj jednostavnosti, model koji predlažu Canale i Swain (1980), odnosno Canale (1983), ostao je iznimno popularan na područjima ovladavanja prvim i inim jezikom. Nešto kasnije opsežniji i opširniji model komunikacijske kompetencije predlaže Bachman (1990). Pri definiranju pojma komunikacijske kompetencije (odnosno, onoga što on naziva komunikacijskom jezičnom sposobnošću⁴⁸) Bachman u njega ubraja i znanje (kompetenciju) i sposobnost primjene, odnosno ostvarivanja kompetencije u primjerenoj, kontekstualiziranoj jezičnoj uporabi. Dakle, komunikacijska jezična sposobnost prema Bachmanu (1990) uključuje tri komponente: jezičnu kompetenciju, strategijsku kompetenciju i psihofiziološke mehanizme. Svaka od ovih komponenti može se podijeliti na nekoliko razina novih sastavnica.

Jezična kompetencija sadrži skup određenih komponenti znanja koje se koriste u komunikaciji jezikom. Sastavnice su ove komponente organizacijska kompetencija i pragmatička kompetencija. Organizacijska se kompetencija sastoji od onih sposobnosti (gramatičkih i tekstnih) koje kontroliraju formalnu strukturu jezika za proizvodnju ili prepoznavanje gramatički ispravnih rečenica, razumijevanje njihovog propozicijskog sadržaja i kombiniranje takvih rečenica u tekst. Relativno neovisne kompetencije poput znanja vokabulara, morfologije, sintakse, fonologije i grafologije, dakle, sve one sastavnice koje su potrebne za formalno organiziranje iskaza i propozicijskog sadržaja, čine gramatičku kompetenciju. Tekstna kompetencija uključuje znanje konvencija koje upravljaju povezivanjem iskaza u govoreni ili pisani tekst⁴⁹. Pragmatička kompetencija proizlazi iz odnosa između iskaza i namjere koju govornik ima s tim iskazom. Ova komponenta stoga uključuje ilokucijsku kompetenciju⁵⁰ (znanje pragmatičkih konvencija za izvođenje

⁴⁸ Eng. *communicative language ability (CLA)*.

⁴⁹ Strukturiranjem teksta upravljaju pravila kohezije (v. bilješka 39) i retoričke organizacije (cjelokupna konceptna struktura teksta te utjecaj teksta na govornika) (Bachman 1990).

⁵⁰ Ilokucijska kompetencija najbolje se definira unutar teorije o govornim činovima. Govorni činovi su komunikacijski činovi koji se izvode kroz uporabu jezika, a osnovni govorni čin sastoji se od propozicijskog sadržaja i ilokucijske moći. Ilokucijska moć onaj je dio govornog čina koji se odnosi na govornikove namjere, odnosno na ono što govornik namjerava učiniti u izvođenju govornog čina. Iskazi *Obećavam da ćemo se vidjeti sutra* ili *Proglašavam vas mužem i ženom* primjeri su ilokucijskih govornih činova. Naravno, da bi se zaista nešto i dogodilo izvođenjem govornih činova, potrebno je zadovoljiti niz uvjeta koji određuju uspješnost samog čina (Austin 1968, Searle 1970, Green 2009).

prihvatljivih jezičnih funkcija) te sociolingvističku kompetenciju (znanje sociolingvističkih konvencija za primjereno izvođenje jezičnih funkcija u određenom kontekstu).

Za Bachmana (1990) se strategijska komponenta odnosi na skup metakognitivnih komponenata i to: komponentu procjene, planiranja i izvedbe. Komponenta procjene omogućuje govorniku da prepozna i ocijeni cijeli niz faktora koji su potrebni za uspješno ostvarivanje komunikacijskog cilja (npr. dostupne informacije, jezične sposobnosti, sugovornikovo znanje i mogućnosti itd.), komponenta planiranja uključuje dozivanje važnih jedinica iz jezične kompetencije i oblikovanje plana čija izvedba bi trebala dovesti do ostvarivanja komunikacijskih ciljeva, a komponenta izvedbe koristi važne psihofiziološke mehanizme za izvedbu plana u onom modalitetu koji je primjeren komunikacijskom cilju i kontekstu.

Zanimljivo je da Bachman (1990) uključuje i psihofiziološke mehanizme pod komunikacijsku jezičnu sposobnost, jer su to uglavnom mehanizmi koji se odnose na neurološku i psihološku pozadinu jezične uporabe. Najčešće se tu ubrajaju komunikacijski kanal (auditivni ili vizualni) i način implementacije kompetencije (receptija ili produkcija).

Na kraju, potrebno je spomenuti još jedan model komunikacijske kompetencije koji je namijenjen ne samo procjenjivanju, nego i učenju i podučavanju jezika, a predstavljen je u okviru Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike⁵¹ (ZEROJ).

Kako je objašnjeno u ZEROJ-u (2001), komunikacijska se kompetencija sastoji od tri osnovne sastavnice: jezične kompetencije, sociolingvističke kompetencije i pragmatičke kompetencije. Jezična ili lingvistička kompetencija uključuje znanje o i sposobnost uporabe formalnih resursa za oblikovanje strukturiranih, značenjskih poruka. Pritom su sastavnice ove komponente: leksička, gramatička, semantička, fonološka, ortografska i ortoepska kompetencija. Sociolingvistička kompetencija odnosi se na “the knowledge and skills required to deal with the social dimension of language use⁵²” (ZEROJ 2001: 118), od kojih se u ZEROJ-u najviše pažnje posvećuje jezičnim oznakama društvenih odnosa, konvencijama uljudnosti, izrazima narodne mudrosti, razlikama u registru te dijalektu i naglasku.

⁵¹ Zajednički europski referentni okvir za jezike (*Common European Framework Reference for Languages - CEF*) dokument je koji je izdalo Vijeće Europe, a služi kao okvir za učenje, podučavanje i procjenjivanje jezičnog umijeća. Zamisljen je kao osnova na temelju koje se grade jezični nastavni programi, silabi, ispiti i udžbenici u različitim obrazovnim sustavima diljem Europske unije. U ZEROJ-u je detaljno opisano što se sve od učenika očekuje da nauči kako bi uspješno mogao komunicirati na željenom jeziku. Kako je opisano u samom dokumentu: “The Common European Framework is intended to overcome the barriers to communication among professionals working in the field of modern languages arising from the different educational systems in Europe” (ZEROJ 2001: 1).

“Namjera Zajedničkog europskog referentnog okvira je nadići prepreke u komunikaciji između stručnjaka na području modernih jezika koji dolaze iz različitih obrazovnih sustava u Europi” (moj prijevod).

⁵² “znanje i vještine koji su potrebni za nošenje s društvenim dimenzijama jezične uporabe” (moj prijevod).

Pragmatička kompetencija, koja se odnosi na govornikovo znanje principa po kojima se poruke organiziraju i strukturiraju, koriste za izvođenje komunikacijskih funkcija te sekvencioniraju, može se podijeliti na tri sastavnice: diskursnu kompetenciju, funkcionalnu kompetenciju i kompetenciju dizajna⁵³.

Potrebno je još naglasiti da ZEROJ ne uključuje strategijsku kompetenciju u svoj model, ali spominje ju u dijelu koji se bavi komunikacijskom uporabom jezika, pa se tako naglasak stavlja ne samo na uporabu onih komunikacijskih strategija koje mogu nadoknaditi nedostatak u nekom od područja jezičnog znanja, već na uporabu svih vrsta komunikacijskih strategija. Nadalje, kako tvrde autori ZEROJ-a, upotreba strategija može se usporediti s primjenom metakognitivnih principa (planiranja, ostvarivanja, kontroliranja i ispravljanja) na oblike jezične aktivnosti: recepciju, interakciju, produkciju i pregovaranje (Bagarić i Mihaljević Djigunović 2007), što ovaj model približava Bachmanovom (1990).

Ako se osvrnemo na različite modele kojima su autori pokušali pobliže objasniti pojam komunikacijske kompetencije/ komunikacijske jezične sposobnosti, vidljivo je da, unatoč međusobnim razlikama u kompleksnosti i komponentama, većina autora ne izostavlja gramatičku sastavnicu iz modela, te u njih na različite načine uključuju sociolingvistička i pragmatička obilježja jezika. Komunikacijske strategije komponenta su koja je prisutna u svim modelima, iako ju svi autori ne zamišljaju na isti način, što odgovara problematici koja će kasnije biti objašnjena.

Još jedna je karakteristika zajednička svim modelima, a to je ideja o važnosti uključivanja ne samo znanja, nego i sposobnosti/vještina uporabe. Dakle, kako su to Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007: 100) sažele, svim modelima zajednički je zaključak:

“ a competent language user should possess not only knowledge about language but also the ability and skill to activate that knowledge in a communicative event”⁵⁴.

Unatoč tome, sposobnost uporabe još uvijek ostaje nedovoljno razjašnjena, kao i međusobna veza između kompetencije, drugih sastavnica znanja te karakteristika stvarne jezične uporabe.

⁵³ Za detaljan opis tih sastavnica, kao i sastavnica jezične i sociolingvističke kompetencije, v. ZEROJ (2001).

⁵⁴ “sposoban korisnik jezika trebao bi posjedovati ne samo znanje o jeziku, nego i sposobnost i vještinu za aktiviranje tog znanja u komunikacijskom događaju” (moj prijevod).

3. Međujezik

Prije nego što su postale predmetom sustavnog istraživanja i interesa brojnih primijenjenih lingvista, komunikacijske strategije spomenute su u značajnom Selinkerovom (1972) članku o među jeziku. Naime, u pokušaju da definiira neke od karakteristika važnih za psiholingvistički pristup ovladavanju inim jezikom, Selinker (1972) uvodi pojam među jezika kao latentne psihološke strukture koja se aktivira u mozgu pojedinca pri ovladavanju jezikom koji govorniku nije materinski, odnosno pri svakom pokušaju pojedinca da proizvede rečenicu na inom jeziku i tako izrazi značenje koje možda već posjeduje, ali na jeziku kojim pokušava ovladati. Dokaz za postojanje među jezika je sljedeći. Za proučavanje govornikovog među jezičnog sustava potrebno je uzeti u obzir *ciljni jezik*⁵⁵ (CJ), tj. ini jezik kojim govornik pokušava ovladati. Točnije, pažnju treba usredotočiti na iskaze koje govornik proizvodi kada želi proizvesti rečenice na CJ, a koje se može promatrati. Pritom je očito da govornik nikada ne proizvodi iskaze identične onima koje bi proizveo hipotetski izvorni govornik na CJ, što nedvojbeno upućuje na postojanje odvojenog jezičnog sustava – među jezika – koji kontrolira proizvodnju tih iskaza na željenom CJ. Osim iskaza na CJ koje proizvodi izvorni govornik, kao i *među jezičnih iskaza* (MJ) koje proizvodi učenik jezika, bitno je još prikupiti iskaze na učenikovom *izvornom jeziku* (IZ), kao važne podatke o psihologiji u pozadini procesa učenja inog jezika.

Medved Krajnović (2010) navodi još neke od glavnih osobina među jezika: varijabilnost, sustavnost, dinamičnost i reduciranost u obliku i funkciji. Iako se među jezik najčešće razvija na predvidljiv način, međudjelovanje jezičnih sustava koje pojedinac posjeduje, kao i kontekst ovladavanja jezikom i druga učenikova obilježja mogu utjecati na pojavu varijabilnosti u razvoju. Među jezik je sustavan u smislu da analiza u određenom trenutku ovladavanja jezikom pokazuje učenikov unutarnji gramatički sustav, koji, međutim, nije dugoročan, već se stalno mijenja. Kako objašnjava Medved Krajnović (2010: 25),

“među jezik [je] zapravo dinamičan sustav međugramatika (eng. *interim grammars*). Te promjene, tj. prijelaze iz jedne međugramatike u drugu, uobičajeno ne karakterizira linearno i potpuno napredovanje, već skokoviti prijelazi iz jednoga manje-više stabilnoga sustava u drugi”.

⁵⁵ Eng. *target language* – TL.

Posljednja osobina vidljiva je iz usporedbe međujezičnog sustava sa sustavom CJ. Reduciranost se pritom očituje u uporabi jednostavnijih gramatičkih oblika te korištenju međujezika za manje komunikacijskih potreba, nego što je slučaj s prvim jezikom.

Što se strategija komunikacije na inom jeziku tiče, Selinker (1972) ih smješta među ono što on naziva pet središnjih procesa⁵⁶ u ovladavanju inim jezikom koji se svi nalaze u međujeziku, odnosno latentnoj psihološkoj strukturi u govornikovom umu. Također, Selinker tvrdi da svaki od tih procesa u velikoj mjeri kontrolira površinsku strukturu iskaza na MJ tako što nameće fosilizirani materijal površinskim međujezičnim iskazima. Pojam fosilizacije pak objašnjen je na sljedeći način:

“[f]ossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL”⁵⁷ (Selinker 1972: 215).

Dakle, fosilizacija Selinkeru služi kao objašnjenje za određene jezične fenomene koji se neprestano pojavljuju u učenikovoju proizvodnji CJ, bez obzira na to koliko ih se pokušalo iskorijeniti. Pritom pet središnjih procesa igra glavnu ulogu. Na primjer, ako se eksperimentalno može dokazati da su fosilizirane jedinice, pravila i podsustavi iz performanse na MJ posljedica IJ, onda se radi o jezičnom prijenosu, ako se pak za iste može reći da su nastali kao posljedica učenikovog pristupa komunikaciji s izvornim govornicima CJ, u pitanju su strategije komunikacije na inom jeziku⁵⁸.

O komunikacijskim strategijama Selinker (1972) ne iznosi opširno mišljenje niti ih nastoji definirati, samo navodi kako postoje oprečna mišljenja o tome koliko su ove strategije, pa tako i ostale vrste jezičnih strategija, svjesne, odnosno uolikoj mjeri govornici o njima razmišljaju te svjesno i s namjerom ih upotrebljavaju.

⁵⁶ Ostala četiri procesa su: jezični prijenos, procesi u kojima se zrcali način podučavanja (*transfer-to-training*) strategije učenja inog jezika te preuopćavanje jezičnog materijala iz CJ (terminologija preuzeta od Medved Krajnović 2010).

⁵⁷ “jezični fenomeni koji su podložni fosilizaciji su jezične jedinice, pravila i podsustavi koje govornici određenog IJ nastoje zadržati u MJ u odnosu na određeni CJ, bez obzira na to koliko su stari ili koliko im se objašnjava CJ i na njemu ih se podučava” (moj prijevod).

⁵⁸ Tako se fenomen fosilizacije može objasniti za svaki od pet središnjih procesa.

4. Komunikacijske strategije

4.1. Povijest istraživanja i definicije

Interes za istraživanje komunikacijskih strategija (KS) pojavio se početkom sedamdesetih godina 20. st. (kao što je spomenuto u prethodnom odlomku, Selinker (1972) prvi upotrebljava termin *komunikacijska strategija*) kad je uočen niz fenomena u govornoj proizvodnji učenika inog jezika. Tim je pojavama bilo zajedničko to da se javljaju u kompenzaciji problema koji nastaju kad postoji neslaganje u razini jezičnog umijeća i komunikacijskih namjera govornika. Početni interes doveo je do brojnih istraživanja i radova koji su se bavili strategijskom uporabom jezika, no istovremeno bavljenje ovim fenomenom ne prolazi bez kontroverza. Naime, još ne postoji općeprihvaćena definicija KS što dovodi do uspostavljanja različitih taksonomija, a tek se u posljednje vrijeme veća pažnja posvećuje ulozi koju komunikacijske strategije imaju u učenju inog jezika (Dörnyei i Scott 1997, Vilke i Mihaljević Djigunović 1999, Košuta i Vičević 2011).

Kako Ellis (2008) objašnjava, pristupi istraživanju KS obično slijede jednu od dvije struje. Rane studije ovog fenomena fokusirale su se većinom na mentalne procese u pozadini uporabe KS, te su područje istraživanja ograničavale uglavnom na leksik, dok se kasnije KS sve više počelo promatrati kao sociolingvističku pojavu, a u istraživanje se uključuju i varijable poput društveno - političkog konteksta, uloge institucionalnog okruženja te etničkog identiteta. Pritom se sve više pažnje posvećuje i pragmatičkim problemima s kojima se govornici susreću tijekom komunikacije. Dakle, KS fenomen su koji se najčešće promatra ili iz psiholingvističke perspektive gdje se ove strategije pokušavaju smjestiti u širi jezični, pa i kognitivni okvir te ih se tretira kao kognitivne procese uključene u proizvodnju i recepciju inog jezika, ili iz sociolingvističke perspektive, gdje je naglasak na komunikacijskoj interakciji između sugovornika i promatranju šireg društveno - jezičnog konteksta. No, takav razvoj istraživanja, smatra Ellis (2008: 502), prijeti sve većim gubitkom jasnoće i objektivnosti kad je predmet koji se proučava u pitanju, odnosno

“[i]t could be argued that the term ‘communication strategies’ runs the risk of becoming amorphous”⁵⁹.

KS mogu se, stoga, definirati na nekoliko različitih načina. Ovo su neke od najpoznatijih i najreprezentativnijih definicija:

⁵⁹ “može se tvrditi da postoji opasnost da termin ‘komunikacijske strategije’ postane amorfan” (moj prijevod).

- a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty (Corder 1977, prema Vilke i Mihaljević Djigunović 1999);
- a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared (Tarone 1980: 420);
- potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal (Faerch i Kasper 1983, prema Vilke i Mihaljević Djigunović 1999);
- communication strategies overcome obstacles to communication by providing the speaker with an alternative form of expression for the intended meaning (Bialystok 1990: 35);
- a deliberate attempt to express meaning when faced with difficulty in the second language (Gass i Selinker 2008: 285)⁶⁰.

Razlika u dvama pristupima iščitava se iz definicija, kao i neki od najčešćih kriterija koji se koriste kao distinktivna obilježja u određivanju strategije komunikacijskom, npr. svjesnost ili orijentiranost na problem (više o tome u 4.2.).

Elaine Tarone jedna je od najvažnijih predstavnica sociolingvističkog, odnosno interakcijskog pristupa istraživanju KS. Interaktivnost kao karakteristika njezina pristupa proizlazi iz interakcijske prirode ljudske komunikacije i promatranja jezika ne samo kao objekta koji se koristi u komunikaciji, već kao onog dijela komunikacije na čije stvaranje podjednako utječu i govornik i slušatelj⁶¹ (Tarone 1981). Upravo ovo inzistiranje na važnosti svih sudionika komunikacije u odabiru komunikacijskih strategija za uspješno prenošenje značenja odražava se u onom dijelu definicije koji govori o “zajedničkom pokušaju” da se postigne dogovor o značenju. Tarone se prvenstveno u svojim nastojanjima vodi za idejom da se strategije javljaju u situacijama u kojima govornici nastoje prenijeti određeni značenjem ispunjeni sadržaj unatoč postojanju određenih nedostataka u njihovom međujezičnom sustavu. Važna činjenica na koju komunikacijske strategije kao fenomen pritom ukazuju je da su učenici inog jezika sposobni iskoristiti ograničeni međujezični sustav na način koji će im omogućiti da nadiđu ta ograničenja (Tarone 1980).

⁶⁰ “sistematična tehnika koju govornik upotrebljava kako bi izrazio značenje kada je suočen s nekom poteškoćom”; “zajednički pokušaj sugovornika da se slože oko značenja u situaciji u kojoj ne dijele nužne značenjske strukture”; “potencijalno svjesni planovi za rješavanje onoga što pojedinac smatra problemom za ostvarivanje određenog komunikacijskog cilja”; “komunikacijske strategije prevladavaju prepreke komunikaciji tako što govornika opskrbljuju alternativnim oblicima za izražavanje namjeravanog značenja”; “namjeran pokušaj izražavanja značenja u slučaju poteškoće s inim jezikom” (moj prijevod).

⁶¹Tarone (1981: 288) to slikovito objašnjava na sljedeći način: “It is easy to forget that language is not an object which is used but a part of communication – a living organism created by both speaker and hearer”. “Lako je zaboraviti da jezik nije predmet, već je dio komunikacije – živi organizam kojeg stvaraju i govornik i slušatelj” (moj prijevod).

Unutar konceptualnog teorijskog okvira koji Tarone (1980, 1981) predlaže za definiranje komunikacijskih strategija razlikuju se dvije vrste strategija: strategije učenja jezika i strategije jezične uporabe. Komunikacijske strategije pripadaju pod potonje jer autorica smatra da one nisu dio govornikovog jezičnog znanja, već da su karakteristično svojstvo govornikove uporabe pri čemu govornik inog jezika nastoji pokazati što zna dok pokušava komunicirati s govornikom ciljnog jezika⁶². Tako se, očito, dovodi u pitanje prijašnji pogled na KS prema kojemu su one dio komunikacijske kompetencije (Canale i Swain 1980, Canale 1983, Bachman 1990). Stoga Tarone (1981: 287) pokušava objasniti razliku između sociolingvističke kompetencije i onoga što ona smatra komunikacijskim strategijama:

“Communication strategies are used to compensate for some deficiency in the linguistic system, and focus on exploring alternate ways of using what one does know for the transmission of a message without necessarily considering situational appropriateness. Sociolinguistic competence by contrast assumes the existence of a linguistic system which is shared by both interlocutors, and focuses on the appropriate usage of stylistic variants of this rule system based on a shared knowledge of social norms”⁶³.

KS mogu se, dakle, percipirati kao pokušaji premošćivanja jaza između jezičnog znanja učenika inog jezika i jezičnog znanja govornika ciljnog jezika u stvarnim komunikacijskim situacijama. Tarone (1980: 419) jasno definira kriterije koji trebaju biti zadovoljeni kako bi se neka strategija smatrala komunikacijskom (odnosno, uvjete koji moraju postojati da bi se pojavila potreba za komunikacijskom strategijom):

1. a speaker desires to communicate meaning x to a listener;

⁶² Osim komunikacijskih strategija, Tarone (1981) pod strategije jezične uporabe ubraja još produkcijske strategije, koje se odnose na nastojanje da se jezični sustav iskoristi jasno i uspješno, s minimum napora. Kao i komunikacijske strategije, produkcijske strategije su pokušaji uporabe jezičnog sustava, no od njih se razlikuju po tome što im nedostaje interakcijska komponenta, tj. nisu orijentirane na pregovaranje o značenju. Neki od primjera produkcijskih strategija su planiranje diskursa, uvježbavanje, korištenje unaprijed proizvedenih obrazaca itd. Strategije učenja uključuju pokušaje razvoja jezične i sociolingvističke kompetencije u ciljnom jeziku, odnosno uključivanje tih dviju kompetencija u učenikovu međujezičnu kompetenciju. Upotreba mnemoničkih strategija, zapamćivanje ili ponavljanje problematične strukture u ciljnom jeziku ubraja se među ove strategije. Razlika između komunikacijskih strategija i strategija učenja je u motivaciji; motivacija kod strategija učenja je želja za učenjem ciljnog jezika, a ne komunikacija. Međutim, ta razlika nije sasvim jasna s obzirom na to da je nemoguće mjeriti tu motivaciju; nečija motivacija može biti i učenje i komunikacija, a učenik može nesvjesno usvojiti jezik iako je koristio strategiju samo kako bi prenio značenje.

⁶³ “Komunikacijske strategije koriste se za kompenziranje određenih nedostataka u jezičnom sustavu te se usredotočuju na istraživanje alternativnih načina korištenja onoga što pojedinac zna za prenošenje poruke, a da se pritom nužno ne pazi je li to situacijski primjereno. S druge strane, sociolingvistička kompetencija pretpostavlja postojanje jezičnog sustava koji je zajednički oboma sugovornicima te se usredotočuje na primjerenu uporabu stilističkih varijanti ovog sustava pravila na temelju zajedničkog poznavanja društvenih normi” (moj prijevod).

2. the speaker believes the linguistic or sociolinguistic structure desired to communicate meaning x is unavailable, or is not shared with the listener; thus
3. the speaker chooses to
 - a. avoid – not attempt to communicate meaning x –or
 - b. attempt alternate means to communicate meaning x. The speaker stops trying alternatives when it seems clear to the speaker that there is shared meaning.⁶⁴

Dok Ellis (2008) ukazuje na jedan od problema s ovakvim pristupom komunikacijskim strategijama, a to je nemogućnost nedvojbene procjene o tome koji se od interakcijskih fenonema može smatrati strategijskim, a koji samo odražava nestrategijske proizvodne procese, Dörnyei i Scott (1997) opravdavaju ovakav pristup jer vjeruju da bi se pod komunikacijske strategije moglo ubrojiti sve pokušaje nadilaženja problema povezanih s jezikom koji se pojavljuju u komunikaciji, a kojih je govornik svjestan. Štoviše, ovo dvoje autora KS smatra ključnim jedinicama za opisivanje mehanizama za rješavanje problema u komunikaciji na inom jeziku.

Predstavnici druge struje istraživanja KS, i to one psiholingvistički orijentirane, fokusirali su se na kognitivne procese koji se aktiviraju tijekom odabira strategija. Tako se Faerch i Kasper (1983) (prema Ellis 2008) ne usredotočuju na interakciju sudionika komunikacije, već ih više zanimaju mentalni procesi koji se odvijaju kod pojedinca. Upravo zato smještaju KS unutar općeg modela jezične proizvodnje, koja se, prema njima, odvija u dvije faze. Prva faza, faza planiranja, za cilj ima oblikovanje plana prema kojemu govornik ili slušatelj može ostvariti svoje komunikacijske ciljeve. Plan se uspostavlja odabirom pravila i jedinica za koje govornik ili slušatelj smatra da će najprije dovesti do one vrste verbalnog ponašanja koja najprije postiže zadane ciljeve. Druga faza modela faza je izvedbe. KS prema ovo dvoje autora pripadaju u fazu planiranja (dakle, smatraju se posebnom vrstom planova), a aktiviraju se kad govornik naiđe na problem s prvotnim planom koji ga sprečava da taj plan provede.

Prema ovom modelu, KS imaju dvije važne karakteristike: orijentiranost na problem i svjesnost. KS su, dakle, oni planovi koji se razvijaju kao odgovor na neki problem svjesnom

⁶⁴ 1. govornik želi slušatelju prenijeti značenje x,
 2. govornik vjeruje da je jezična ili sociolingvistička struktura koju želi koristiti kako bi prenio značenje x nedostupna ili ju ne dijeli sa slušateljem,
 3. govornik odlučuje:
 a. izbjeći (ne pokušati prenijeti značenje x) ili
 b. iskušati alternativna sredstva za prenošenje značenja x . Govornik prestaje iskušavati alternative kad mu se učini da je značenje podijeljeno” (moj prijevod).

intervencijom govornika. Međutim, svjesnost kao kriterij za definiranje strategija predstavlja problem i Faerch i Kasper su to uvidjeli pa su se pokušali s time nositi uvodeći razliku između planova koji se uvijek svjesno provode, planova koji se nikad ne provode svjesno te planova koje samo neki govornici svjesno provode u samo nekim situacijama. Tako KS pripadaju ili prvim ili posljednjim tipovima planova, iz čega proizlazi i njihova definicija tih strategija (Bialystok 1990).

Dakle, ako se sažmu karakteristike ovih nekoliko pristupa istraživanju komunikacijskih strategija, očigledno je da se svi međusobno razlikuju. Dok se Tarone (1980, 1981) fokusira na interakcijski karakter komunikacije u okviru koje se upotrebljavaju KS, Faerch i Kasper (1983) strategije promatraju kao jednu od kategorija planova u okviru modela proizvodnje govora, a Dörnyei i Scott (1997) proširuju teorijski okvir i KS izjednačuju s općenitim mehanizmima za rješavanje komunikacijskih problema. Stoga, kako bi se lakše objasnile razlike u pristupima, potrebno je pobliže se pozabaviti kriterijima koje su autori koristili za identificiranje i definiranje KS.

4.2. Problematika identificiranja i definiranja komunikacijskih strategija

Unatoč međusobnim razlikama, moguće je primijetiti neke zajedničke elemente koji se protežu kroz različite definicije i pristupe komunikacijskim strategijama. Prema većini autora, ovi su elementi potrebni kako bi se strategija definirala kao komunikacijska: orijentiranost prema problemu, svijest o strategiji i namjera da se strategija upotrijebi⁶⁵ (Bialystok 1990, Dörnyei i Scott 1997).

Orijentiranost prema problemu kao ključan element u identifikaciji komunikacijskih problema povlači za sobom nekoliko pretpostavki. Prva je implikacija da se strategije u komunikaciji koriste samo kad se pojavi problem koji bi mogao prekinuti ili otežati komunikaciju. To pak vodi do zaključka, kako objašnjava Bialystok (1990), da postoji razlika u načinu na koji govornici koriste jezik, odnosno da postoji razlika između strategijske uporabe jezika i komunikacije te nestrategijske ili obične komunikacije, a ujedno ostavlja nerazjašnjen status komunikacije koja nije problematična, ali je svejedno strategijska⁶⁶. Dakle, iako se ne poriče činjenica da je značajan dio komunikacije na inom jeziku očito problematičan (i govornik i slušatelj sposobni su prepoznati takvu situaciju, kao i strategije

⁶⁵ Eng. *problem – orientedness* ili *problematicity, consciousness i intentionality*.

⁶⁶ Npr. izvorni govornici u komunikaciji često određene riječi pobliže objašnjavaju ili definiraju kako bi bili sigurni da ih je sugovornik razumio, iako ne postoji nikakav problem (Bialystok 1990).

koje se koriste za prevladavanje problema), orijentiranost prema problemu ne bi trebala biti ključna u definiraju KS jer se one mogu pojaviti i u komunikaciji koja nije problematična (Bialystok 1990).

Drugi problem s ovakvom konceptualizacijom kriterija za definiranje KS je što se ne specificira o kakvom se točno problemu u komunikaciji radi. Dörnyei i Scott (1997) objašnjavaju kako su se KS u početku odnosile samo na jedan tip jezičnog problema, a to su nedostaci u govornikovom znanju koji ga sprečavaju da verbalizira poruku. Stoga, smatraju ovi autori, potrebno je proširiti definiciju pojma te uključiti još tri vrste komunikacijskih problema pod ovu kategoriju: probleme u vlastitoj performansi, probleme u performansi drugih te pritisak zbog vremena potrebnog za procesiranje (govorniku je potrebno više vremena za planiranje i procesiranje inog, nego prvog jezika). Ono što Dörnyei i Scott (1997) zapravo naglašavaju je potreba da se pod problemima u komunikaciji ne misli samo na probleme na koje govornik nailazi zbog ograničenog jezičnog umijeća, nego i na probleme koji proizlaze iz uočavanja vlastitih pogrešaka, pogrešaka drugih sudionika u komunikaciji, kao i iz činjenice da komunikacija na inom jeziku predstavlja za govornika dodatan pritisak u planiranju i proizvodnji govora, nego je to slučaj s komunikacijom na materinskom jeziku.

Svijest o strategijama kao drugi ključan kriterij za definiranje komunikacijskih strategija zasniva se na pretpostavci da su govornici potpuno svjesni strategija koje koriste u komunikaciji. Koliko je ovo nedovoljno jasno objašnjenje, Dörnyei i Scott (1997: 184) ilustriraju navodeći na što se sve svjesnost može odnositi:

“One can be conscious of a language problem, the intent/attempt to solve the problem, the repertoire of potentially applicable CSs, the way a CS may achieve its effect, the alternative plan, the execution of the CS, the use of a less-than-perfect ‘stopgap’ device (ie. the CS), or the use of a CS when brought to the learner’s attention later”⁶⁷.

Pretpostavimo, stoga, da se svjesnost odnosi na mogućnost izbora (govornik u komunikaciji za rješavanje odabire jedan od mogućih rješenja, odnosno KS). No, kako komunikacija uvijek uključuje izbor, ne postoji dokaza o tome da su govornici više svjesni pri odabiru KS, nego, recimo, pri odabiru određene leksičke jedinice. Potrebno je također spomenuti da ovakav pogled na svjesnost izravno isključuje djecu kao korisnike strategija jer

⁶⁷ “Pojedinaac može biti svjestan o postojanju jezičnog problema, o namjeri/pokušaju da riješi taj problem, o repertoaru dostupnih KS, o načinu na koji KS može imati učinka, o alternativnom planu, o izvedbi KS, o tome da koristi nesavršen privremeni alat za rješavanje problema (tj. KS) ili o uporabi KS kad mu se kasnije to kao učeniku objasni” (moj prijevod).

su djeca ona skupina govornika koja još uvijek ne može svjesno nadgledati svoje kognitivne procese (Bialystok 1990).

Kao što je već spomenuto (v. 4.1.), Faerch i Kasper (1983) ovome su problemu doskočili tako što su uveli hijerarhiju svjesnosti i definirali KS kao potencijalno svjesne planove. Dörnyei i Scott (1997) pak smatraju da su tri aspekta svjesnosti osobito važna za KS: svjesnost o postojanju problema s jezičnim procesiranjem, svjesnost kao namjera, odnosno namjerna uporaba KS te svjesnost o strategijskoj uporabi jezika, tj. svjesnost o tome da govornik koristi određeni alat na putu do zajedničkog razumijevanja. Dakle, komunikacijskim strategijama mogu se smatrati samo oni mehanizmi koje govornik koristi za probleme s jezičnim procesiranjem o čijem postojanju je svjestan, pritom to čini s određenom namjerom i svjestan je da koristi nesavršeno rješenje, sve kako bi došlo do razumijevanja.

Dok Dörnyei i Scott (1997) namjeru klasificiraju pod svjesnost, Bialystok (1990: 5) ju izdvaja kao zaseban kriterij te objašnjava:

“[i]ntentionality refers to the learner’s control over a repertoire of strategies so that particular ones may be selected from the range of options and deliberately applied to achieve certain effects”⁶⁸.

Takva definicija namjere pretpostavlja, naravno, svjesnost, ali ujedno i implicira da određene karakteristike komunikacijske situacije (poput razine jezičnog umijeća govornika ili prirode koncepta o kojem se govori) određuju koja će od KS biti upotrijebljena. No, Bialystok (1990) navodi da dosadašnja istraživanja nisu uspjela dokazati povezanost situacijskih odrednica s odabirom KS.

U svom osvrtu na ova tri kriterija, Bialystok (1990) napominje kako manjkavost sva tri proizlazi iz namjere da se KS opiše i definira, ali se pritom zanemaruje objašnjenje koje bi trebalo stajati u pozadini procesa. Cilj analize KS trebao bi, dakle, biti pronalaženje načina za objašnjavanje kako strategije djeluju u govoru učenika inog jezika, a to se ne može ostvariti samo upućivanjem na karakteristična obilježja ovih strategija. Teorijski okvir koji ova autorica predlaže promatra KS u sklopu opće teorije komunikacije i kognitivnih mehanizama

⁶⁸ “Namjera (intencionalnost) odnosi se na učenikovu kontrolu nad repertoarom strategija kako bi iz niza opcija mogao izabrati određene koje će namjerno primijeniti za postizanje određenog učinka” (moj prijevod).

procesiranja jezika, a same strategije se pritom definiraju kao dinamička interakcija komponenata jezičnog procesiranja⁶⁹.

4.3. Taksonomije komunikacijskih strategija⁷⁰

Većina opisa i klasifikacija komunikacijskih strategija prikazana je u obliku taksonomija, sistematičnih struktura koje služe za organiziranje i razvrstavanje pojedinačnih entiteta unutar određene domene (Bialystok 1990).

Tarone (1981) objavljuje jednu od najranijih taksonomija komunikacijskih strategija⁷¹ koja uključuje sljedeće strategije⁷²:

Parafraza (strategije parafraze koriste se najčešće za leksičke jedinice iz J2 koje učeniku nisu poznate, a tu se ubrajaju *aproximacija*, *stvaranje riječi* i *cirkumlokucija*):

aproximacija se odnosi na uporabu leksičke jedinice ili strukture iz ciljanog jezika za koju učenik zna da nije točna, ali koja dijeli dovoljno semantičkih obilježja s ciljanom jedinicom da bi govornik bio zadovoljan (npr. *pipe* umjesto *waterpipe*, *životinja* umjesto *konj*); kod stvaranja riječi učenik stvori novu riječ kako bi govorio o željenom konceptu (npr. *airball* umjesto *balloon*), a kod cirkumlokucije opisuje svojstva ili dijelove predmeta ili radnje umjesto korištenja jedinice ili strukture iz ciljanog jezika (npr. govorniku nedostaje leksem *pipe* pa umjesto toga opisuje: *She is, uh, smoking something. I don't know what's its name. That's, uh, Persian, and we use it in Turkey, a lot of.*).

Posuđivanje (strategije posuđivanja odnose se na prijenos elemenata iz J1, a uključuju *doslovan prijevod* i *prebacivanje koda*):

pri doslovnom prijevodu učenik prevodi iz J1 (npr. izvorni govornik njemačkog jezika umjesto *Shut the door* kaže *Make the door shut*⁷³), a pri prebacivanju koda koristi jedinicu iz materinskog jezika bez prevođenja (npr. *balon* umjesto *balloon*, *tirtil*⁷⁴ umjesto *caterpillar*).

⁶⁹ U originalu: “The definition that follows from this framework is that they are the dynamic interaction of the components of language processing that balance each other in their level of involvement to meet task demands” (Bialystok 1990: 138).

⁷⁰ Budući da je broj različitih taksonomija prevelik da bi se sve mogle prikazati u ovome radu, ukratko su objašnjene samo određene. Za dobar prikaz različitih taksonomija v. Bialystok (1990), Cook (1993), Dörnyei i Scott (1997) i Ellis (2008).

⁷¹ Bialystok (1990) navodi kako prvu taksonomiju Tarone izdaje 1977. U ovom radu prikazana je taksonomija iz 1981. koja je preuzeta iz originalnog članka: Tarone, E. (1978.), *Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report*, u H.D. Brown, C. Yorio i R. Crymes (ur.) *On TESOL '77: teaching and learning ESL*, Washington D.C.: TESOL.

⁷² Opis strategija kao i primjera preuzet je od Tarone (1980), ali i Cook (1993) i Ellis (2008).

⁷³ Njem. *Mach die Tür zu.*

Traženje pomoći: strategije traženja pomoći odnose se na učenikovo izravno pitanje o tome koji je točan termin (npr. izravno traženje pomoći u obliku pitanja: *What is this?*).

Mimika/geste: ove strategije uključuju učenikovo korištenje neverbalnih strategija umjesto leksičke jedinice (npr. pljeskanje rukama kako bi se ilustrirao aplauz).

Izbjegavanje (strategije izbjegavanja uključuju govornikovo izbjegavanje komunikacijskog problema na dva moguća načina, *izbjegavanjem teme* ili *odustajanjem od poruke*):

kad izbjegava temu⁷⁵, učenik izbjegava govoriti o konceptima za koje mu nije poznata jedinica ili struktura u ciljanom jeziku (ne govori se o onome što je u početku govornik imao na umu), a kad odustaje od poruke, učenik počinje govoriti o konceptu, ali ne može nastaviti pa odustane usred iskaza.

Taksonomija koju predlažu Faerch i Kasper (1983) (prema Bialystok 1990) elaboriranija je i počiva na ideji da govornici pri susretu s određenim problemom u komunikaciji ili izbjegavaju taj problem (pa odabiru *strategiju redukcije*) ili ostvaruju određeno rješenje (pa odabiru *strategiju postignuća*). Temeljni princip u organizaciji ove taksonomije uvjerenje je da korištenje svake od ove dvije vrste KS ima drugačiju posljedicu, točnije, ako učenik odabere strategiju redukcije, posljedica je promjena ili modificiranje izvornog komunikacijskog cilja, dok je posljedica odabiranja strategije postignuća promjena plana kako bi se ostvario izvorni komunikacijski cilj.

Strategije redukcije mogu se pritom dalje podijeliti na *formalnu redukciju* pri kojoj govornik izbjegava jezični oblik s kojim ima poteškoća, a koja se može dogoditi na fonološkoj, morfološkoj ili gramatičkoj razini te *funkcionalnu redukciju* pri kojoj govornik napušta ili reducira svoje komunikacijske namjere. Strategije postignuća također uključuju sljedeće potkategorije: *nekooperativne* i *kooperativne strategije*. Ako učenik koristi nekooperativne strategije, on nastoji sam riješiti problem, bez uplitanja drugih, te odabire jednu od sljedećih strategija: *J1/J3 strategije* (odnose se na oslanjanje na jezik koji nije J2, a mogu biti *prebacivanje koda* ili *foreignizing*⁷⁶), *međujezične strategije* (strategije koje se temelje na međujezičnom sustavu, a uključuju: *zamjenu* (jedne jedinice drugom, npr. učenik

⁷⁴ *Balon* i *tirtil* riječi su iz turskog jezika.

⁷⁵ Cook (1993) daje zanimljiv primjer strategije izbjegavanja na J1. U engleskom jeziku se, naime, umjesto pojma "barber" (brijač) uvriježio pojam "hairdresser" (frizer) kako bi se izbjegle poveznice s brijačem Sweeneyem Toddom, poznatim fikcionalnim koljačem.

⁷⁶ Korištenje oblika koji oblikom liči na oblik iz J2, ali mu ne pripada (Vilke i Mihaljević Djigunović 1999).

koristi *if* ako se ne može sjetiti piše li se *whether* s jednim ili dva *h*), *poopćavanje* (korištenje općenitije riječi za nepoznatu leksičku jedinicu, npr. *životinja* umjesto *zec*), *opisivanje* (npr. *ona stvar u kojoj se kuha juha* za *lonac*), *oprimjeravanje* (davanje primjera za nešto za što govornik ne poznaje termin, npr. *auti* za *prijevoz*), *stvaranje riječi* (izmišljanje novih riječi) i *restrukturiranje* (oblikovanje rečenice na drugi način, npr. *I have two – er – I have one sister and one brother*)) ili *nejezične strategije* poput *mimike* ili *imitacije*. Kooperativne strategije, s druge strane, uključuju traženje pomoći od druge osobe, bilo izravno ili neizravno.

Bialystok (1990) svoju taksonomiju organizira oko izvora informacija koje su u pozadini strategije pa razlikuje tri vrste KS: *strategije temeljene na J1*, *strategije temeljene na J2* te *paralingvističke strategije*. Strategije temeljene na J1 uključuju *prebacivanje koda* (ubacivanje riječi ili fraze iz J1), *foreignizing* i *transliteraciju* (doslovni prijevod), a strategije temeljene na J2 uključuju *semantički doticaj* (odgovara aproksimaciji kod Tarone (1981)), *opisivanje* (cirkumlokucija kod Tarone (1981)), te *stvaranje riječi*. Zanimljivo je da je Bialystok (1990) svjesna da su brojne kategorije u njenoj taksonomiji slične onima kod Tarone (1981), no napominje kako je njihova organizacija drugačija, odnosno namjera klasifikacije, koja strategije razlikuje s obzirom na pozadinske informacije na koje se učenik poziva kako bi riješio komunikacijski problem.

Dörnyei i Scott (1997) u svome radu prikazuju iznimno opširnu i sveobuhvatnu taksonomiju koja sadrži 33 individualne strategije koje se mogu klasificirati pod tri osnovna tipa strategija: *izravne*, *neizravne* i *interakcijske strategije*. Ovakva podjela temelji se na načinu rješavanja problema, odnosno promatra se kako to KS utječu na rješavanje problema i postizanje zajedničkog razumijevanja. Izravne strategije pritom predstavljaju alternativna sredstva za prenošenje značenja koje može, ali i ne mora, biti na neki način modificirano (npr. cirkumlokucija i ostale tradicionalno definirane strategije). S druge strane, neizravne strategije nisu nužno mehanizmi za rješavanje problema, već su alati koji pomažu održavanju komunikacijskog kanala otvorenim i tako sprečavaju prekide u komunikaciji. Treća kategorija strategija, interakcijske strategije, uključuje ono što se kod ostalih taksonomija opisivalo najčešće kao traženje pomoći.

Dörnyei i Scott (1997) su, inače, u svojem radu obradili devet postojećih taksonomija KS i pritom su primijetili da šest od devet taksonomija pokazuje brojne sličnosti u kategorizaciji⁷⁷. U tri taksonomije prepoznaje se dihotomija u uporabi strategija. Naime, govornik ili napušta ili modificira sadržaj poruke (strategije izbjegavanja ili redukcije) kako bi

⁷⁷ I Bialystok (1990) primjećuje istu stvar te pojašnjava kako se većina taksonomija razlikuje samo u terminologiji te općenitom organizacijskom principu, a ne u sadržaju određenih strategija.

se prilagodio ograničenim jezičnim resursima, ili održava izvorni sadržaj, a prilagođava oblik poruke (strategije postignuća) kako bi ostvario prvotni cilj. Pet taksonomija organizira kategorije na osnovi jezičnog materijala koji se koristi (npr. uloga J1 ili vrsta znanja), dok ostale četiri slijede drugačiji princip.

Iako su taksonomije korisne u smislu da jasno identificiraju i pokazuju raspon ponašanja koji se mora uzeti u obzir pri objašnjavanju KS, Cook (1993) upozorava na manjkavost ovakvog pristupa te smatra da bi se trebalo odmaknuti od jednostavnog pobrojavanja i grupiranja strategija kako bi se moglo proučiti kako se strategije uklapaju u proces ovladavanja inim jezikom te kakav je odnos između strategija i različitih jezičnih razina.

4.4. Odnos komunikacijskih strategija i procesa ovladavanja jezikom

Iako se iz taksonomija komunikacijskih strategija mogu iščitati određene karakteristike ponašanja učenika inog jezika kad naiđu na problem ili poteškoću u komunikaciji na inom jeziku, to nije dovoljno da bi se zaključilo što stoji u pozadini ovog fenomena. Bialystok (1990) tvrdi da su sve dotadašnje klasifikacije temeljene na određenim krivim pretpostavkama. Jedna od njih je i promatranje KS kao isključivo inojezičnog fenomena, dakle pojave vezane samo uz proces usvajanja inog jezika. Naime, kako objašnjava ova autorica, komunikacijske strategije koje koriste odrasli govornici ne razlikuju se od komunikacijskih strategija koje i djeca imaju na raspolaganju kad usvajaju prvi jezik i koje ostaju važnim dijelom njihove lingvističke kompetencije.

“There is no doubt that adults use these strategies more effectively, more efficiently, and more flexibly than children do, but there is no evidence that the strategies themselves are any different”⁷⁸ (Bialystok 1990: 101).

Ovakav pogled na KS smješta ove strategije zapravo u općenitije jezične i komunikacijske procese koji su vjerojatno urođeni i univerzalniji nego što se možda u početku mislilo. S druge pak strane, Tarone (1981) raspravlja o odnosu između uporabe komunikacijskih strategija na prvom i inom jeziku, ali ne radi poveznicu poput Bialystok, nego samo navodi moguće razlike između njihove uporabe. Ono što Tarone (1981) tvrdi je da

⁷⁸ “Očito je da odrasli ove strategije koriste s više efekta, uspjeha i fleksibilnije nego djeca, no ne postoje dokazi koji bi išli u prilog tome da su same strategije išta drugačije” (moj prijevod).

uporaba komunikacijskih strategija u materinskom jeziku ne mora biti neobična pojava, no vrlo je vjerojatno da će se u interakcijama na J1 komunikacijske strategije najviše koristiti za leksičke jedinice kojih se ne možemo sjetiti ili pojašnjavanje referenata zamjenica, dok se u međujeziku problemi događaju i na fonološkoj, morfološkoj i sintaktičkoj razini. U svakodnevnom razgovoru situacije u kojima se javlja potreba za uporabom KS rjeđe su jer rjeđe nam svojstva našeg jezičnog i semantičkog sustava toliko otežavaju komunikaciju da je potrebno kompenzirati. No, u slučaju komunikacije na inom jeziku i to između učenika i izvornog govornika tog jezika, situacija je obrnuta. Razlike između jezičnog i semantičkog sustava obično su dovoljno velike da se javlja potreba za komunikacijskim strategijama⁷⁹.

Još jedno važno pitanje na koje istraživanja nastoje dati odgovor je u kojoj mjeri različite komunikacijske strategije utječu na proces usvajanja inog jezika, tj. potiču li ga ili otežavaju. Faerch i Kasper (1980) (prema Tarone 1980) smatraju da samo određene KS imaju povoljan utjecaj na usvajanje drugog jezika, i to strategije postignuća koje karakterizira spremnost na preuzimanje rizika, jer upravo takvo ponašanje potiče stvaranje hipoteza o funkcioniranju jezika koje učenik odmah testira, što je neophodno za automatizaciju jezičnog znanja i vještina. Tarone (1980), međutim, smatra da sve vrste strategija (bez obzira na to uključuju li ili ne preuzimanje rizika) pridonose usvajanju jezika jer pomažu učeniku da nauči željenu jezičnu jedinicu ili strukturu pa makar to bilo i posredstvom sugovornika.

⁷⁹ Tarone i Yule (1989) su u svojem istraživanju usporedili komunikacijske strategije koje koriste izvorni govornici, kao i govornici inog jezika. Rezultati istraživanja pokazali su da izvorni govornici češće koriste cirkumlokuciju i aproksimaciju od ostalih strategija (to su strategije za koje je potreban određeni osnovni vokabular, kao i razvijena sintaktička struktura za opisivanje oblika, veličine, boje, teksture itd.).

5. Komunikacijski pristup u nastavi stranog jezika

Pojam komunikacijske strategije i komunikacijske kompetencije povlači za sobom pitanje je li i u kojoj mjeri moguće komunikacijsku kompetenciju razviti formalnim sredstvima i načinima podučavanja, odnosno, može li se podučavanje komunikacijskih strategija u svrhu razvoja komunikacijske kompetencije uvrstiti u plan nastave stranih jezika.

Bialystok (1990) objašnjava kako na ovo pitanje postoje dva odgovora koji uključuju dva moguća pristupa problemu podučavanja komunikacijskih strategija u učionici. S jedne strane moguće je podučavati specifične taksonomije strategija koje odgovaraju različitim komunikacijskim problemima. Prema ovom pristupu, dakle, učenici uče koje su im sve strategije dostupne, koji je konačan cilj svake od strategija te kako izgledaju komunikacijske situacije u kojima se javlja potreba za strategijama. S druge strane, kako postoji jako malo empirijskih dokaza o tome da podučavanje individualnih strategija dovodi do poboljšanja u komunikaciji, drugi pristup je da se ne podučavaju strategije, nego procesi pomoću kojih učenici mogu analizirati i kontrolirati svoje jezične sustave. Dakle, umjesto lista i taksonomija, potrebno je učenike opskrbiti sredstvima koja će im pomoći da strategije što uspješnije upotrijebe, jer je pretpostavka da oni već posjeduju repertoar strategija, ali ne i alate za njihovu uspješnu primjenu. Ovakav se pristup uklapa u teoriju o strategijskoj kompetenciji koju zagovara Bialystok (1990). Prema tome:

“strategic competence is the ability to use language effectively for communication through analysis- and control- based strategies. (...) Teaching the strategies, in these terms, means equipping the learner with the resources necessary for the high – level functioning of analysis and control”⁸⁰ (Bialystok 1990: 145).

Pritom je za analizu jezičnog sustava potrebno znanje (strukturne informacije o jeziku, uključujući i pravila gramatike), a za kontrolu procesiranja iskustvo. Iskustvo u govorenju, slušanju, čitanju i pisanju pridonosi razvoju procedura za prepoznavanje i pristup relevantnom znanju koje se onda upotrebljava u slučajevima kada je razina jezičnog umijeća na ciljnom jeziku smanjena.

Ono što je, bez obzira na metodu, svakako važno, jest uključiti poduku komunikacijskih strategija u nastavu stranih jezika. Kako objašnjavaju Tarone i Yule (1989),

⁸⁰ “Strategijska kompetencija sposobnost je uspješne uporabe jezika za komunikaciju pomoću strategija analize i kontrole. (...) Podučavanje strategija, stoga, znači opskrbljavanje učenika s resursima potrebnima za funkcioniranje na visokoj razini analize i kontrole” (moj prijevod).

u formalnom okruženju (učionici) potrebno je u podučavanju jezika naglasak prebaciti s prikazivanja jezika kao skupa oblika (gramatičkih, fonoloških i leksičkih) koje se mora uvježbati i naučiti na prikazivanje jezika kao funkcionalnog sustava koji se koristi za ostvarivanje niza komunikacijskih potreba. Pri tome komunikacijske strategije mogu biti sredstvo ili cilj. Ako se učenici uspješno koriste brojnim strategijama, onda su one cilj nastave stranih jezika, a ako korištenje strategija služi za provjeravanje hipoteza o funkcioniranju novog jezika ili dolaženje do novih jezičnih oblika i značenja, onda su one sredstvo (Vilke i Mihaljević Djigunović 1999). Ellis (1984) tako predlaže da se komunikacijske strategije koriste kao osnova za procjenu učenikove komunikacijske performanse. Naime, ovaj autor smatra da postoje kvalitativne i kvantitativne razlike između KS koje koriste uspješniji i manje uspješni učenici inog jezika, te da se na osnovi učestalosti korištenja strategija te vrsta strategija koje učenici upotrebljavaju mogu donositi zaključci o razini njihove komunikacijske performanse.

Dakle, iako je neosporno da je komunikacijskim strategijama mjesto u učionici, potrebno je pronaći najbolji sustav da ih se iskoristi na način na koji će učenici inog jezika od njih najviše profitirati.

6. Istraživanje

6.1. Cilj

U ovome dijelu rada prikazat će se kratko istraživanje koje je provedeno s ciljem analize uporabe komunikacijskih strategija među hrvatskim studentima engleskog jezika u nastavi na engleskom jeziku. Cilj istraživanja bio je, prvenstveno, vidjeti koliko se često studenti koriste komunikacijskim strategijama u komunikaciji s profesorima i kolegama na engleskom jeziku te postoji li razlika u pojedinačnim strategijama koje koriste. Nadalje, nastojalo se istražiti poveznicu između nekoliko karakteristika učenikovog jezičnog umijeća i iskustva te komunikacijskih strategija koje se upotrebljavaju. Faktori na koje se obratila pozornost bili su: razina jezičnog znanja mjerena godinom studiranja⁸¹ te prosječnom ocjenom iz jezičnih kolegija, znanje više od jednog stranog jezika te boravak u anglofonoj zemlji. Početna očekivanja bila su da će rezultati pokazati jednu od dvije mogućnosti (koje odgovaraju dvama suprotstavljenim načinima razmišljanja o prirodi komunikacijskih strategija predstavljenima u 4.1., 4.2. i 4.4.):

- 1) na učestalost korištenja komunikacijskih strategija, kao i vrste strategija koje učenici jezika upotrebljavaju, utječu čimbenici povezani s učenikovim jezičnim znanjem i iskustvom u uporabi jezika;
- 2) učenikova uporaba strategija ne ovisi u značajnijoj mjeri o navedenim karakteristikama jer su strategije dio uobičajenih jezičnih procesa te se tako trebaju i proučavati.

6.2. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 73 ispitanika, studenata na Odsjeku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu, podijeljenih u dvije skupine. Prva skupina (N=44) studenti su 1. godine preddiplomskog studija (prosječna starost im je 19.5 godina) čija je pretpostavljena razina znanja engleskog jezika B2 (prema ZEROJ-u), od kojih je 36 ženskih i 8 muških studenata. 32 ispitanika u ovoj skupini uz engleski jezik studira još jedan jezik (8 ispitanika studira njemački, 5 ruski, 5 portugalski, 4 švedski, 4 talijanski, 3 hrvatski, 2 poljski,

⁸¹ Pri upisu na studij anglistike Filozofskog fakulteta od studenata se zahtijeva najmanje B2 razina jezičnog znanja (prema ZEROJ-u), dok se pri završetku studija od studenata očekuje C2 razina znanja (izvor: www.ffzg.unizg.hr).

a 1 češki jezik), a engleski jezik uče u prosjeku 11.26 godina⁸². Broj ispitanika koji uz engleski znaju još stranih jezika je sljedeći: 18 ispitanika zna još jedan strani jezik, 16 ispitanika zna još dva strana jezika, a 5 ispitanika 3 i više. 42 ispitanika materinski jezik je hrvatski, dok je dvoje ispitanika simultano uz hrvatski usvajalo još jedan jezik (njemački i slovenski). Što se ocjena iz jezičnih kolegija tiče, 18 ispitanika nije imalo prolaznu ocjenu iz jezičnog kolegija u prošlom semestru⁸³, 12 ispitanika imalo je ocjenu dobar (3), 11 ispitanika ocjenu vrlo dobar (4), a 3 ispitanika ocjenu odličan (5). Konačno, 36 ispitanika nije dosad boravilo u anglofonom zemlji, 7 je boravilo samo kratko vrijeme (od jedan tjedan do mjesec dana), a 1 ispitanik u anglofonom zemlji boravio duže vrijeme (točnije, 9 mjeseci).

Drugu skupinu (N=29) čine studenti diplomskog studija (1. i 2. godina) anglistike (prosječna starost im je 23.4 godine), od kojih je 22 ženskih i 7 muških studenata. Pretpostavljena razina znanja engleskog jezika studenata u ovoj skupini je između C1 i C2. 14 ispitanika uz engleski studira još jedan jezik (4 ispitanika studiraju portugalski, 3 švedski, 2 španjolski, a po 1 ispitanik studira indologiju, njemački, češki, francuski i japanski jezik). Materinski jezik svim ispitanicima je hrvatski, a engleski uče u prosjeku 16 godina. Osim znanja engleskog jezika, 9 ispitanika zna još jedan strani jezik, 10 ispitanika zna 2, a 4 ispitanika znaju 3 i više strana jezika. Što se ocjena iz jezičnih kolegija tiče⁸⁴, 3 ispitanika imalo je ocjenu dovoljan (2), 14 ispitanika ocjenu dobar (3), 8 ispitanika ocjenu vrlo dobar (4), a 2 ispitanika ocjenu odličan (5). 19 ispitanika iz ove skupine nije nikad boravilo u nekoj od anglofonih zemalja, 9 ih je boravilo kratko vrijeme (od jednog tjedna do mjesec dana), a 1 ispitanik u anglofonom zemlji proveo je 5 godina.

Svi ispitanici dobrovoljno su sudjelovali u istraživanju.

6.3. Provođenje istraživanja

Za potrebe istraživanja osmišljen je i sastavljen upitnik⁸⁵ u kojemu su ispitanici sami trebali procijeniti u kojoj mjeri koriste određene strategije. Popis komunikacijskih strategija preuzet je od Dörnyei i Scott (1997), koji su proučili taksonomije strategija 9 autora i na temelju toga napravili iscrpan popis od 33 komunikacijske strategije s opisima i primjerima.

⁸² Svi ispitanici, osim dvoje, uče engleski jezik više od 10 godina.

⁸³ Na 1. godini preddiplomskog studija studenti anglistike imaju po jedan jezični kolegij (Suvremeni engleski jezik 1 i 2) u svakom semestru. Kako je ovo istraživanje provedeno prije kraja ljetnog semestra, od ispitanika se tražilo da navedu samo ocjenu iz Suvremenog engleskog jezika 1.

⁸⁴ Studenti diplomskog studija odslušali su i položili tri kolegija jezičnih vježbi (Suvremeni engleski jezik 1, 2 i 3). Za potrebe istraživanja izračunala se srednja ocjena iz triju kolegija.

⁸⁵ Primjer upitnika nalazi se u Dodatku A.

Za upitnik je odabrano 25 strategija za koje su Dörnyei i Scott (1997) primijetili da se pojavljuju kod najvećeg broja autora. Te su strategije potom podijeljene u 5 sljedećih kategorija: dok grupa A sadrži ono što Faerch i Kasper (1983) nazivaju redukcijskim strategijama i to *odustajanje od poruke, izbjegavanje teme i promjenu poruke*, strategije postignuća (Faerch i Kasper 1983) raspodijeljene su po ostalim grupama. U grupi B, koja sadrži strategije temeljene na J2, nalaze se redom primjeri ovih strategija: *parafraze, aproksimacije, korištenja općenitih riječi*⁸⁶, *oprimjeravanja i stvaranja riječi*. Grupa C uključuje strategije temeljene na J1/J3 i to: *doslovan prijevod, prebacivanje koda i foreignizing*, a grupa D strategiju *dohvaćanja*⁸⁷ te *ispravke* vlastitog govora i govora ostalih sudionika u komunikaciji. U grupu E svrstane su one strategije koje Dörnyei i Scott (1997) nazivaju indirektnima, a uključuju korištenje “*fillera*”, različitih verbalnih sredstava za popunjavanje pauza i odugovlačenje kako bi se održalo komunikacijski kanal otvorenim, kao i *ponavljanje* vlastitih i sugovornikovih riječi kako bi se dobilo na vremenu dok se ne pronade odgovarajući oblik. Dok grupa F uključuje nelingvističke/paralingvističke strategije, poput *mimike* i *gesti*, grupa G sadrži strategije *traženja pomoći* (bilo izravne, bilo neizravne, na materinskom ili inom jeziku).

Korištenje navedenih strategija ispitanici su procjenjivali na skali od 1 do 5, pri čemu je broj 1 označavao “nimalo se ne odnosi na mene”, tj. “nikad”, a broj 5 “u potpunosti se odnosi na mene”, odnosno “često”. Dakle, za svaku pojedinačnu komunikacijsku strategiju unutar određene kategorije ispitanici su trebali procijeniti u kojoj je mjeri koriste, odnosno u kojoj je mjeri takvo ponašanje za njih karakteristično.

6.4. Rezultati i interpretacija

Rezultati istraživanja mogu se promatrati na dva načina: može se analizirati učestalost uporabe komunikacijskih strategija unutar svake od dviju skupina te se mogu promatrati razlike u uporabi strategija između skupina. U ovom radu prikazat će se rezultati obje analize.

Analiza učestalosti uporabe KS na razini dviju skupina pokazuje da općenita frekvencija uporabe KS nije veoma visoka te da ne postoji velika razlika u učestalosti

⁸⁶ Ova strategija odnosi se na uporabu općih, “praznih” leksičkih jedinica kada nedostaju određeni termini (Dörnyei i Scott 1997).

⁸⁷ Eng. *retrieval* strategija je koja se odnosi na proces dohvaćanja leksičkih jedinica iz pamćenja izgovaranjem niza nepotpunih ili pogrešnih oblika i struktura prije pronalaska optimalnog oblika (Dörnyei i Scott 1997).

korištenja između pojedinačnih grupa strategija. Točni podaci⁸⁸ (prikazani kao aritmetička sredina) nalaze se u tablici 1.

| | GRUPA A | GRUPA B | GRUPA C | GRUPA D | GRUPA E | GRUPA F | GRUPA G |
|----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1. skupina ispitanika | 2.69 | 3.56 | 2.14 | 3.18 | 3.15 | 2.18 | 3.15 |
| 2. skupina ispitanika | 2.26 | 3.69 | 2.13 | 3.18 | 2.95 | 3.09 | 3.03 |

Tablica 1: Aritmetičke sredine učestalosti korištenja komunikacijskih strategija po skupinama

Iz tablice je vidljivo da su najučestalije strategije koje se u obje skupine koriste one temeljene na J2, dok se najmanje koriste strategije temeljene na J1/J3, što se može objasniti činjenicom da ispitanici u obje skupine imaju visoku razinu jezičnog znanja te, s obzirom na to da su i studenti jezika, razvijenu metajezičnu svijest. Stoga, manja je vjerojatnost za pojavom jezičnog prijenosa, odnosno utjecaja J1 na J2⁸⁹. Nadalje, ne postoje značajnije razlike u korištenju KS između dvije skupine, osim u slučaju grupe A i grupe F. Naime, u 2. skupini može se primijetiti pad učestalosti korištenja strategija iz grupe A, koja sadrži redukcijske strategije koje Faerch i Kasper (1983) karakteriziraju kao strategije izbjegavanja rizika. Zaključak koji se ovdje nameće je, stoga, da su učenici s većom razinom jezičnog znanja spremniji na preuzimanje rizika te zato rjeđe odustaju od komunikacije, mijenjaju poruku ili izbjegavaju temu. Studenti 1. godine, naprotiv, skloniji su izbjegavanju rizika pa češće koriste strategije redukcije. Potrebno je, međutim, napomenuti da niti u jednoj od skupina strategije redukcije nemaju visoku učestalost pojavljivanja, što vodi do zaključka da su studenti engleskog jezika općenito spremni na veći rizik za postizanje komunikacijskih ciljeva, a ta se spremnost povećava s razinom jezičnog umijeća.

Grupa F pak uključuje nelingvističke/paralingvističke strategije. Iako je pretpostavka da se učestalost korištenja ovih strategija smanjuje s povećavanjem razine jezičnog znanja

⁸⁸ Grafikoni koji prate pojedine tablice nalaze se u Dodatku B.

⁸⁹ Ovdje se ne zanemaruje činjenica da je jezični prijenos (eng. *language transfer*) izrazito složena kognitivna i individualna jezična pojava koja ovisi o brojnim jezičnim, psiholingvističkim i sociolingvističkim faktorima (Medved Krajnović 2010), stoga se i ne tvrdi s potpunom sigurnošću da je jezični prijenos u slučaju uporabe KS smanjen.

(Ellis 1984), rezultat je obrnut (i predstavlja uzorak koji se često pojavljuje u analizi uporabe KS s obzirom na različite faktore u ovom istraživanju). Jedno od mogućih objašnjenja za ovakav rezultat je da su iskusniji jezični govornici svjesniji različitih mogućnosti i sredstava koji im olakšavaju komunikaciju, pa tako i onih nejezičnih. Isto tako, ovo može biti pokazatelj da se komunikacija na inom jeziku ovakvih govornika približila spontanoj komunikaciji na materinskom jeziku, pa stoga i u većoj mjeri uključuje nejezične komunikacijske strategije.

Ako se usredotočimo na uporabu strategija unutar skupina i analiziramo uporabu strategija s obzirom na faktore navedene u 6.1., rezultati su također poprilično konzistentni. U 1. skupini podaci pokazuju da znanje više od jednog inog jezika u manjoj mjeri utječe na veću pojavnost KS (tablica 2). Tako oni ispitanici koji posjeduju znanje samo jednog inog jezika manje koriste sve KS od prosjeka, što se dijelom podudara s rezultatima istraživanja Košute i Vičević (2011), čiji je cilj bio promatranje i analiza uporabe KS u ranom učenju stranog jezika. Ove autorice su, između ostaloga, zaključile da

“učenici koji od prvoga razreda uče dva jezika senzibiliziraniji su za učenje stranih jezika, a time, vjerojatno, i za korištenja komunikacijskih strategija” (Košuta i Vičević 2011: 351).

Čini se da rezultati i ovoga istraživanja upućuju na sličan zaključak. Međutim, potrebno je naglasiti da se značajnija razlika u učestalosti primjećuje tek u korištenju strategija iz grupe G (*traženje pomoći*), odnosno, ispitanici sa znanjem samo jednog inog jezika rjeđe u komunikaciji traže pomoć, što može proizlaziti iz individualnih učenikovih karakteristika, nespemnosti da se prizna postojanje problema ili neznanja o tome na koji način ispravno tražiti pomoć na inom jeziku. Također, činjenica je da se u ovom istraživanju promatrala uporaba strategija u formalnom okruženju učionice, a ne u svakodnevnim situacijama u kojima je traženje pomoći često neminovno, što također može utjecati na učestalost korištenja ovih strategija. Zanimljivo je da u 2. skupini ta razlika nestaje.

| | GRUPA A | GRUPA B | GRUPA C | GRUPA D | GRUPA E | GRUPA F | GRUPA G |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Ispitanici sa znanjem jednog inog jezika | 2.45 | 3.44 | 1.98 | 2.56 | 2.7 | 2.5 | 2.68 |
| Ispitanici sa znanjem 2 i više inih jezika | 2.67 | 3.57 | 2.16 | 3.18 | 3.22 | 2.93 | 3.22 |

Tablica 2: Aritmetička sredina učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u 1. skupini s obzirom na broj jezika znanje kojih ispitanik posjeduje

Ispitanici koji znaju više od jednog inog jezika također češće koriste nelingvističke strategije (i to u odnosu na one ispitanike koji znaju samo jedan ini jezik i prosjek skupine).

Ako podijelimo ispitanike prema prosječnoj ocjeni iz jezičnog kolegija (tablica 3), ne primjećujemo značajnija odstupanja od prosjeka, osim, ponovno, kad su u pitanju nelingvističke strategije. Dakle, podaci pokazuju da oni studenti koji imaju bolje ocjene iz jezičnih kolegija češće koriste nelingvističke KS.

| | GRUPA A | GRUPA B | GRUPA C | GRUPA D | GRUPA E | GRUPA F | GRUPA G |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| nedovoljan (1) | 2.63 | 3.5 | 2.14 | 3.37 | 3.14 | 2.58 | 3.05 |
| dovoljan (2) ili dobar (3) | 2.54 | 3.55 | 2.05 | 2.85 | 3.13 | 2.91 | 3.17 |
| vrlo dobar (4) ili odličan (5) | 2.75 | 3.66 | 2.21 | 3.18 | 3.21 | 3.25 | 3.27 |

Tablica 3: Aritmetička sredina učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u 1. skupini s obzirom na prosječnu ocjenu iz jezičnog kolegija

Značajnija odstupanja od prosjeka ne mogu se iščitati niti ako ispitanike razlikujemo s obzirom na neboravak ili kraći boravak u anglofonij zemlji. No, odstupanja postoje u 2

slučaja: kod dvoje ispitanika koji su simultano usvajali dva jezika (hrvatski i jedan ini) te kod jednog ispitanika koji je duže vrijeme boravio u anglofonom zemlji. U prvom slučaju (vrijednosti su sljedeće: grupa A: 2.38, grupa B: 4, grupa C: 2.3, grupa D: 3.3, grupa E: 3.5, grupa F: 3.6 i grupa G: 3.4) ispitanici u manjoj mjeri koriste redukcijske strategije, a više koriste strategije temeljene na J2, nelingvističke te indirektno strategije.

Ispitanik koji je dugo boravio u anglofonom zemlji pokazuje najveće odstupanje (tablica 4). Znatno manje od prosjeka koristi redukcijske strategije, dok sve ostale KS koristi puno češće od prosjeka. Ovakvi rezultati mogu upućivati na važnost sociolingvističkih faktora na ovladavanje jezikom, a pogotovo na komunikacijsku kompetenciju i uporabu strategija. Naime, postoje velike razlike u komunikacijskoj situaciji učionice i svakodnevnice u zemlji u kojoj je jezik kojim učenik pokušava ovladavati službeni, stoga se nameće zaključak da upravo ovaj čimbenik utječe na povećanu svijest o strategijama, njihovoj uporabi te koristi koju učenik od njih ima.

| | GRUPA A | GRUPA B | GRUPA C | GRUPA D | GRUPA E | GRUPA F | GRUPA G |
|------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| NE | 2.71 | 3.47 | 2.1 | 3.02 | 3.13 | 2.81 | 3.09 |
| DA – kratko vrijeme | 2.63 | 3.8 | 2.03 | 3.45 | 3.08 | 2.73 | 3.37 |
| DA – duže vrijeme | 1.5 | 4.5 | 3.15 | 3.8 | 4 | 4.65 | 3.6 |

Tablica 4: Aritmetička sredina učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u 1. skupini s obzirom na boravak u anglofonom zemlji

Rezultati u drugoj skupini znatno se poklapaju s rezultatima iz 1. skupine, osim prethodno objašnjenih razlika na razini skupine. Štoviše, u ovoj su skupini neke razlike čak smanjene tako da, recimo, ne postoje znatnija odstupanja u korištenju KS između ispitanika koji znaju samo jedan ini jezik i onih koji znaju više od jednog inog jezika (tablica 5).

| | GRUPA A | GRUPA B | GRUPA C | GRUPA D | GRUPA E | GRUPA F | GRUPA G |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Ispitanici sa znanjem jednog inog jezika | 2.04 | 3.83 | 2.53 | 3.15 | 3.11 | 3.63 | 3.07 |
| Ispitanici sa znanjem 2 i više inih jezika | 2.32 | 3.65 | 2.02 | 3.19 | 2.89 | 2.95 | 3.02 |

Tablica 5: Aritmetička sredina učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u 2. skupini s obzirom na broj jezika znanje kojih ispitanik posjeduje

Pritom je značajnija razlika u korištenju strategija iz grupe C i grupe F. Ispitanici sa znanjem samo jednog inog jezika češće koriste strategije temeljene na J1 te nelingvističke strategije (što je jedina anomalija povezana s odnosom broja jezika i razinom jezičnog znanja te uporabom nelingvističkih strategija).

Niti u ovoj skupini prosječna ocjena ne predstavlja ključan faktor koji utječe na razliku u učestalosti korištenja KS (tablica 6). Jedina razlika u uporabi primjećuje se kod ispitanika koji imaju lošiju prosječnu ocjenu. Oni, naime, češće od prosjeka skupine koriste strategije iz grupe D i grupe G, što samo upućuje na to da se češće trude držati komunikacijski kanal otvorenim te su spremni zatražiti pomoć.

| | GRUPA A | GRUPA B | GRUPA C | GRUPA D | GRUPA E | GRUPA F | GRUPA G |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| dovoljan (2) ili dobar (3) | 2.34 | 3.69 | 2.05 | 3.73 | 2.85 | 2.97 | 3.53 |
| vrlo dobar (4) ili odličan (5) | 2.28 | 3.62 | 2.17 | 3.28 | 2.9 | 2.9 | 3.1 |

Tablica 6: Aritmetička sredina učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u 2. skupini s obzirom na prosječnu ocjenu iz jezičnog kolegija

Kao i u 1. skupini, najveće razlike u učestalosti korištenja KS proizlaze iz dužine boravka u anglofonom zemlji. Vidljivo je iz tablice 7 da se neke od razlika primjećuju već kod ispitanika koji su kraće vrijeme boravili u nekoj od anglofonih zemalja, a koji rjeđe koriste redukcijske strategije (grupa A) i češće koriste nelingvističke strategije. Zamjetnija odstupanja pak vidljiva su kod ispitanika koji su duže boravili u anglofonom zemlji (od mjesec dana nadalje). Ovi ispitanici rijetko koriste redukcijske strategije, strategije temeljene na svim jezicima koriste više od prosjeka, a indirektno strategije i strategije traženja pomoći u prosjeku. Dakle, ovo se također može smatrati jednim od pokazatelja važnosti sociolingvističkih faktora u uporabi KS.

| | GRUPA A | GRUPA B | GRUPA C | GRUPA D | GRUPA E | GRUPA F | GRUPA G |
|------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| NE | 2.6 | 3.72 | 2.04 | 3.08 | 2.97 | 2.78 | 3.07 |
| DA – kratko vrijeme | 2 | 3.53 | 2.1 | 3.15 | 2.91 | 3.55 | 2.83 |
| DA – duže vrijeme | 1.54 | 3.93 | 2.6 | 4.02 | 2.75 | 4.25 | 2.86 |

Tablica 7: Aritmetička sredina učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u 2. skupini s obzirom na boravak u anglofonom zemlji

Osim analize strategija na grupnoj razini, moguće je proučiti postoje li razlike u pojedinačnim strategijama koje ispitanici koriste, odnosno koliko često koriste pojedine strategije (tablica 8⁹⁰).

⁹⁰ Pojedinačne strategije u tablici su označene brojevima. U grupi B: 1. parafraza, 2. aproksimacija, 3. korištenje općenitih leksičkih jedinica, 4. oprimjeravanje, 5. stvaranje riječi, u grupi C: 1. doslovan prijevod, 2. prebacivanje koda, 3. foreignizing, a u grupi G: 1. izravno traženje pomoći na inom jeziku, 2. izravno traženje pomoći na materinskom jeziku, 3. ponavljanje, 4. neizravno traženje pomoći i 5. izravno traženje rješenja.

| | GRUPA B | | | | | GRUPA C | | | GRUPA G | | | | |
|---------------------------------|---------|------|------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|------|------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 1. | 2. | 3. | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| Prva skupina ispitanika | 4.11 | 4.54 | 3.02 | 3.91 | 2.52 | 2.57 | 2.30 | 1.57 | 3.1 | 2.39 | 3.55 | 3.16 | 3.57 |
| Druga skupina ispitanika | 3.93 | 4.62 | 3.27 | 4.31 | 2.31 | 2.37 | 2.69 | 1.41 | 2.9 | 2.07 | 3.79 | 2.86 | 3.52 |

Tablica 8: Aritmetička sredina učestalosti korištenja pojedinačnih strategija u dvjema skupinama ispitanika

Podaci iz tablice pokazuju da u objema grupama ispitanici najčešće koriste strategije parafraze, aproksimacije i oprimjeravanja. Ovakvi rezultati dijelom se podudaraju s rezultatima istraživanja koje je, preuzevši taksonomiju Tarone (1981), provela Bialystok (1990). Njezina analiza KS strategija koje koriste izvorne govornice engleskog jezika pri usvajanju francuskog pokazuje da su najučestalije strategije u uporabi upravo aproksimacija i parafraza, koje ujedno imaju i visok postotak uspješnosti. Moguće je da je to jedan od razloga zbog kojeg se ove strategije najviše koriste. Učenici inog jezika koji su priličnoiskusni u uporabi jezika iz iskustva znaju⁹¹ da će korištenje ovih strategija najlakše dovesti do ispunjenja komunikacijskog cilja, stoga ih i najčešće koriste, odnosno, češće od strategija koje su temeljene na J1. Najrjeđe se pritom koristi strategija poznata kao foreignizing, što se može objasniti fonetskim i fonološkim razlikama između hrvatskog i engleskog jezika, s obzirom na to da je to princip na kojem ova strategija počiva.

Dakle, ako sagledamo rezultate ovog istraživanja u cjelosti, možemo doći do nekoliko zaključaka. Prvo, prema vlastitoj procjeni, studenti engleskog jezika u prosjeku ne koriste KS kao skupinu mehanizama za rješavanje problema u izrazito velikoj mjeri. Međutim, ako se analiziraju pojedinačne strategije, može se primijetiti da se određene strategije koriste češće od drugih. To su prvenstveno strategije koje kao pozadinu imaju J2 i koje se uglavnom temelje na nekoj vrsti objašnjavanja, davanja primjera, navođenja sličnosti između koncepata itd., te u određenim slučajevima nelingvističke strategije. Strategije temeljene na J1/J3 koriste se u manjoj mjeri, što može biti posljedica više jezičnog iskustva i veće razine jezičnog umijeća, kao i razine uspješnosti koje te strategije imaju u komunikaciji (odnosno, postotka u kojem ove strategije vode do ostvarivanja komunikacijskog cilja).

Drugo, ako se strategije analiziraju s obzirom na određene faktore koji bi mogli utjecati na njihovu uporabu, primjećuje se da samo jedan od tih faktora ima značajniji utjecaj

⁹¹ Naravno, pod pretpostavkom da uporaba KS uključuje određenu razinu svjesnosti.

na učestalost korištenja strategija, a to je duži boravak u nekoj od anglofonih zemalja. Naime, niti razina jezičnog znanja, umijeća niti znanje više od jednog jezika ne dovode do manje ili veće učestalosti uporabe strategija. Ovi rezultati podudaraju se u objema skupinama ispitanika. Jedina grupa strategija na koje ovi faktori čini se imaju utjecaj su nelingvističke strategije čija uporaba raste s razinom jezičnog umijeća i znanjem više od jednog jezika. Dakle, sociolingvistički faktori imaju vidljivi utjecaj na korištenje KS i to, čini se, pozitivan. Pojednostavnjeno, duži boravak u anglofonom okruženju pospješuje korištenje KS. Pritom je potrebno naglasiti da je iz ovih rezultata vidljiva potreba za razlikovanjem KS onako kako su ih razlikovali Faerch i Kasper (1983), tj. postoji razlika u učestalosti korištenja redukcijskih strategija i strategija postignuća. Boravak u anglofonom društvenom kontesktu umanjuje potrebu za strategijama redukcije, a povećava razinu korištenja strategija postignuća.

Konačno, s obzirom na to da ipak ne postoji dovoljno dokaza da razina jezičnog znanja utječe na korištenje strategija, nemoguće je zaključiti da uporaba strategija ovisi o određenim unutarnjim faktorima te da je strategije dovoljno promatrati kao poseban fenomen vezan samo za proces ovladavanja inim jezikom. Naime, nije isključena mogućnost da su neki od ovih rezultata posljedica učenikovih individualnih karakteristika (dobi, osobina ličnosti) ili nekih drugih parametara koji nisu uzeti u obzir (kao što naglašavaju Vilke i Mihaljević Djigunović 1999). Isto tako, uporaba strategija može ovisiti o pojedinačnim komunikacijskim situacijama na osnovi kojih se također mogu izvlačiti određeni zaključci. Stoga nije moguće odbaciti tvrdnju da su strategije dio širih jezičnih procesa koji su povezani s usvajanjem i materinskog i inog jezika, kao što je to objasnila Bialystok (1990), te se javlja potreba za istraživanjima koji bi dalje istražila tu mogućnost.

7. Zaključak

Istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom uključuje sistematično proučavanje načina na koji učenici usvajaju jezik koji im nije materinski, u raznovrsnim okolnostima i pod utjecajima različitih vanjskih i unutarnjih faktora. Pod ovladavanjem se pritom uključuje i procese usvajanja u prirodnim, spontanim okolnostima te procese učenja u formalnim, institucionaliziranim uvjetima. Inim jezik pak upotrebljava se kao krovni termin za sve jezike koje govornik nastoji usvojiti ili naučiti nakon materinskog, odnosno prvog jezika, dakle i drugi i treći jezik kronološkim slijedom, kao i drugi i strani jezik u kontekstualnom pogledu. Komunikacija između učenika jezika i izvornih govornika predstavlja pritom jedno od značajnih područja proučavanja, pogotovo nakon druge polovice 20.st. kad se u lingvistiku, ali i područje ovladavanja inim jezikom uvodi pojam komunikacijske kompetencije.

Komunikacijska kompetencija pojavljuje se u radu američkog lingvиста Della Hymesа koji nastoji pojam jezične kompetencije, koji Noam Chomsky svodi na gramatičko znanje idealnog govornika - slušatelja u homogenoj jezičnoj zajednici, proširiti tako da uključuje i značajke društveno - kulturnog konteksta u kojem se komunikacija odvija. Ovaj fenomen stoga, prema Hymesu (1972), uključuje procjenu formalno mogućeg, ostvarivog, kontekstno primjerenog te izvedenog u jeziku. Značajno je da Hymes u svoju definiciju uključuje znanje i sposobnost za uporabu, što je odmak od Chomskog (1965) koji je performansu smatrao previše nesavršenom da bi bila važna za lingvistička proučavanja.

Pojava pojma komunikacijske kompetencije utjecala je na izgradnju cijelog niza modela čija je zadaća bila objasniti njezine sastavnice i osnovne značajke. Unatoč razlikama između pojedinih modela, većina ih je suglasna u tome da je pod komunikacijsku kompetenciju nužno uključiti gramatičku sastavnicu koja se nastavlja na Chomskog i njegovu jezičnu kompetenciju, sociolingvističku sastavnicu koja slijedi Hymesovu tradiciju i uključuje značajke društveno - kulturnog konteksta i pragmatička obilježja (između ostalog, pravila za slaganje više različitih iskaza u diskurs), te strategijsku sastavnicu pod kojom se najprije misli na komunikacijske strategije kao kompenzaciju za probleme proizašle iz nedostataka prethodne dvije sastavnice.

Komunikacijske strategije kao pojam najprije spominje Larry Selinker (1972) koji ih smatra jednim od pet središnjih procesa u međujeziku, zasebnom jezičnom sustavom koji odrasli i djeca kao učenici inog jezika koriste u proizvodnji i razumijevanju iskaza na inom jeziku. Nakon što je Selinker skrenuo pažnju na određene pojave u govornoj proizvodnji učenika inog jezika, počinje rasti interes za komunikacijske strategije. Ovaj fenomen se otada

pokušava objasniti uglavnom iz jedne od dvije moguće perspektive. S jedne strane nalazi se sociolingvistička perspektiva koja ove strategije smatra tipičnima za drugi jezik, a u opis KS uključuje društveno - politički kontekst, institucionalno okruženje te komunikacijsku interakciju između sugovornika. Psiholingvistička perspektiva, s druge strane, KS promatra kao jezični, a ne inojezični fenomen, pa ih tako nastoji objasniti s općejezične i komunikacijske strane.

Veliko zanimanje za fenomen komunikacijskih strategija rezultiralo je i različitim definicijama koje obično kao ključno obilježje strategija uzimaju orijentiranost na problem, svjesnost te namjeru. No, ovakvo određenje strategija ima određenih nedostataka te pokazuje manjkavost ako se kao korisnike strategija nastoji uključiti djecu, izvorne govornike ili ako se promatra uporaba strategija u neproblematičnoj komunikaciji. Unatoč problemima u definiranju, na osnovi vidljivog komunikacijskog ponašanja različiti autori odredili su i klasificirali konačan broj strategija koje su preuzete i u istraživanju provedenom za potrebe ovog rada.

Naime, istraživanje koje je obuhvatilo dvije skupine ispitanika, studenata anglistike, naprednih korisnika engleskog kao stranog jezika i izvornih govornika hrvatskog jezika, nastojalo je otkriti koji faktori utječu na učestalost korištenja komunikacijskih strategija u formalnom okruženju i komunikaciji na engleskom jeziku. Rezultati istraživanja pokazali su da jedino sociolingvistički faktori, i to društveno - kulturno okruženje koje utječe na jezično iskustvo, imaju značajan utjecaj na povećanje učestalosti korištenja onih strategija koje Faerch i Kasper (1983) nazivaju strategijama postignuća, te na smanjenje učestalosti uporabe redukcijских strategija. Ostali faktori, razina jezičnog znanja i umijeća te broj inih jezika koje učenik poznaje ili uči, nisu pokazali vidljivi utjecaj. Moguće je, dakle, da se komunikacijske strategije trebaju promatrati kao općejezični i kognitivni proces te se uključivati u tipične jezične opise. Međutim, važnost koju su pokazali sociolingvistički faktori onemogućuju definitivan zaključak.

Dakle, proučavanje komunikacijskih strategija od teorijske je i praktične vrijednosti jer osim činjenice da je znanje o komunikacijskim strategijama moguće i potrebno iskoristiti u nastavi stranih jezika kako bi se učenike podučilo jezičnim mehanizmima za poboljšanje komunikacije, ako se ovaj jezični aspekt poveže sa psiholingvističkim proučavanjima jezične proizvodnje moguće je usavršiti modele učenja i uporabe inog jezika.

Summary

Communication strategies represent an important aspect of second language acquisition research. They are of particular interest for applied linguists, especially psycholinguists and sociolinguists. While the former are interested in viewing these strategies as a part of broader language and cognitive processes as well as general problem – solving mechanisms, the latter approach them as a unique second language phenomenon crucial for solving any interactional problems which may occur in communication between a native speaker and a language learner. This paper, aside from providing a theoretical background to communication strategies, from models of communicative competence to interlanguage processes, presents the results of a research aimed at analysing the use of communication strategies by L1 Croatian students of English as a foreign language. The results, although inconclusive, suggest that communication strategies should be considered a part of usual language processes, rather than a unique second language phenomenon.

Key words: second language acquisition (SLA), communicative competence, interlanguage, problem solving, communication strategies

Dodatak A

Upitnik korišten u istraživanju

A

- 1) Kada u komunikaciji primijetim da moj jezični repertoar nije dovoljan za izražavanje željene poruke na engleskom jeziku, uopće ne sudjelujem u komunikaciji. 1 2 3 4 5
- 2) Ne dovršavam započetu rečenicu ako shvatim da mi nedostaje termin na engleskom jeziku. 1 2 3 4 5
- 3) Ako mislim da se neću moći izraziti o nekoj temi, izbjegavam ju i nastojim govoriti o nečemu drugome. 1 2 3 4 5
- 4) Kad se ne mogu sjetiti nekog pravila o upotrebi engleskog jezika, ne koristim to pravilo u govoru. 1 2 3 4 5

B

- 1) Volim koristiti parafrazu kao pomoć u komunikaciji na engleskom jeziku 1 2 3 4 5
- 2) Ako se ne mogu sjetiti željene riječi na engleskom jeziku ili ju uopće ne poznajem, upotrijebim drugu riječ koja joj je sinonim ili je na bilo koji način s njom povezana (npr. nadređeni ili podređeni pojam). 1 2 3 4 5
- 3) Kad komuniciram na engleskom jeziku, često koristim općenite riječi i izraze (poput *stuff, thing, thingie, make, do, what-do-you-call-it*) umjesto specifičnog pojma. 1 2 3 4 5
- 4) Ako nađem na problem dok govorim o nečemu na engleskom jeziku, odlučim dati primjer ili ilustrirati to o čemu govorim. 1 2 3 4 5
- 5) Kako bih opisao/la željeni koncept, a ne mogu pronaći točan termin na engleskom jeziku, izmislim novu riječ (neologizam). 1 2 3 4 5

C

- 1) Ako se ne mogu sjetiti pojma na engleskom jeziku, prevedem riječ ili izraz iz materinskog jezika (doslovan prijevod). 1 2 3 4 5
- 2) Kad ne mogu dobro prenijeti poruku na engleskom jeziku, koristim u govoru riječi ili izraze na materinskom ili nekom drugom stranom jeziku (neprevedene). 1 2 3 4 5
- 3) U komunikaciji na engleskom jeziku koristim riječi iz materinskog ili drugog stranog jezika, ali im izgovor prilagodim engleskom jeziku. 1 2 3 4 5

D

- 1) Kad se ne mogu sjetiti željenog oblika riječi na engleskom jeziku, naglas izgovaram različite oblike te riječi dok ne dođem do onog koji mi treba. 1 2 3 4 5
- 2) Ako primijetim pogrešku u vlastitom govoru, ispravim ju. 1 2 3 4 5

- 3) Ako primijetim pogrešku u sugovornikovom govoru, ispravim ju. 1 2 3 4 5

E

- 1) Nastojim popuniti pauze u govoru na engleskom jeziku kako bih dobio/la na vremenu te kako se komunikacija ne bi prekinula (koristim pritom verbalna i neverbalna sredstva, npr. *hm, well, you know, actually...*). 1 2 3 4 5
- 2) Ponavljam svoje riječi ili ono što je izgovorio sugovornik ako se ne mogu odmah sjetiti željenog pojma. 1 2 3 4 5

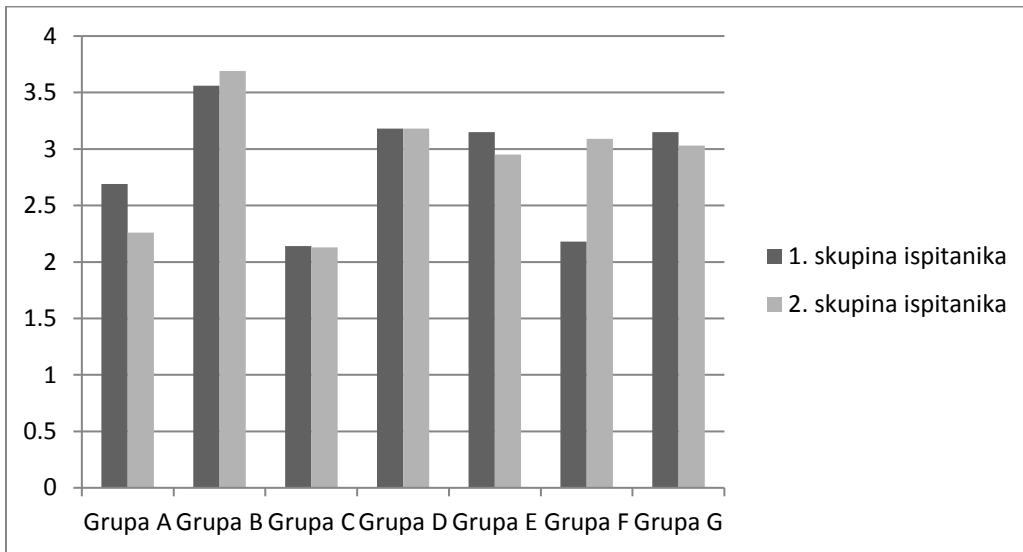
F

- 1) Koristim puno gesti i pokreta u komunikaciji na engleskom jeziku, pogotovo ako ne mogu točno opisati željeni koncept. 1 2 3 4 5
- 2) Moja verbalna komunikacija popraćena je mimikom i naglašenim izrazima lica kad se ne mogu sjetiti željene riječi. 1 2 3 4 5
- 3) Moj govor na engleskom jeziku prati snažno iskazivanje emocija (uzdasi, uzvici, mrmrljanje...), pogotovo ako zapnem u komunikaciji. 1 2 3 4 5

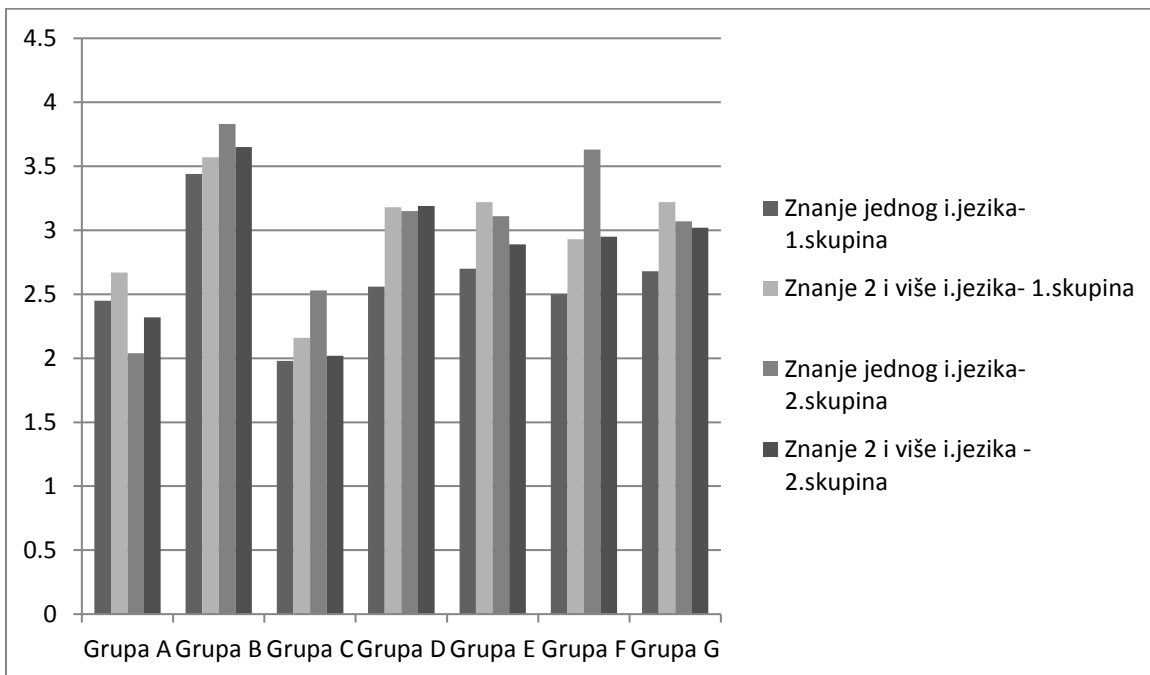
G

- 1) Kad naiđem na problem u komunikaciji na engleskom jeziku, izravno zamolim profesora za pomoć (i to učinim na engleskom jeziku). 1 2 3 4 5
- 2) Kad naiđem na problem u komunikaciji na engleskom jeziku, izravno zamolim profesora za pomoć na mojem materinskom jeziku. 1 2 3 4 5
- 3) Ako mi nešto u komunikaciji na engleskom jeziku predstavi problem, zamolim sugovornika da mi pojasni ili ponovi rečeno. 1 2 3 4 5
- 4) Pokušavam na neizravan način od profesora ili sugovornika zatražiti pomoć (npr. promjenom intonacije, dužom pauzom u govoru itd.). 1 2 3 4 5
- 5) Ako se ne mogu sjetiti željene riječi ili izraza, zatražim od sugovornika da mi ih kaže. 1 2 3 4 5

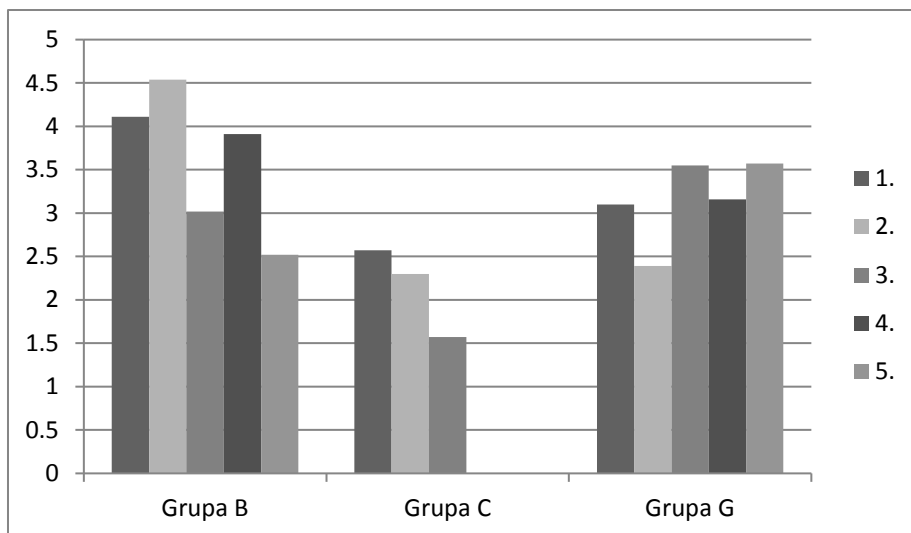
Dodatak B



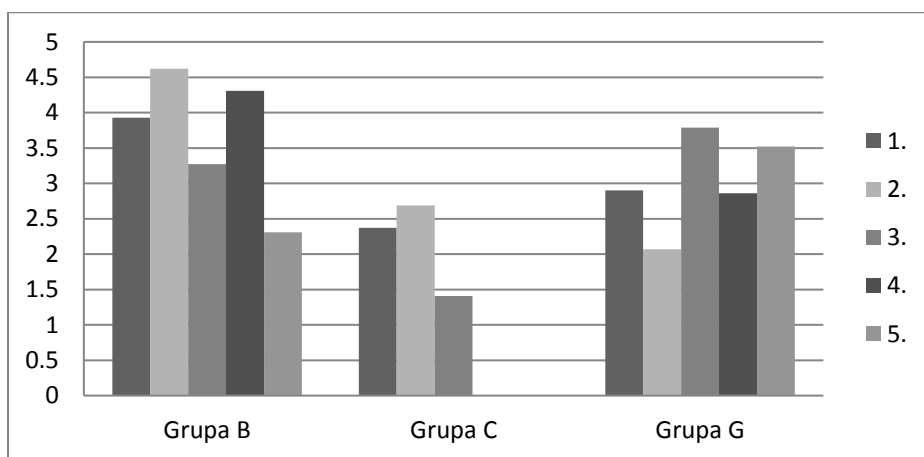
Grafikon 1 uz tablicu 1



Grafikon 2 uz tablice 2 i 5



Grafikon 3: Prikaz učestalosti korištenja pojedinačnih strategija u 1. skupini ispitanika



Grafikon 4: Prikaz učestalosti korištenja pojedinačnih strategija u 2. skupini ispitanika

Literatura

1. Austin, J.L. (1968.), *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*, New York: Oxford University Press.
2. Bachman, L.F. (1990.), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
3. Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007.), Defining Communicative Competence, *Metodika*, 8, 94.- 103.
4. Bialystok, E. (1990.), *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Oxford, UK, Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.
5. Bialystok, E. (2002.), Cognitive Processes of L2 Users, u V. Cook (ur.) *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd., 147.- 166.
6. Canale, M. (1983.), From communicative competence to communicative language pedagogy, u J. C. Richards i R. W. Schmidt (ur.) *Language and Communication*, London, New York: Longman, 2.- 27.
7. Canale, M. i Swain, M. (1980.), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1.- 47.
8. Chomsky, N. (1965.), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.
9. Cook, V. (1993.), *Linguistics and Second Language Acquisition*, Houndmills, London: Macmillan.
10. Cook, V. (2002.), Background to the L2 User, u V. Cook (ur.) *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd., 1.- 28.
11. Corder, S. P. (1977.), Simple codes and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis, *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 1.- 10.
12. Council of Europe (2001.), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*, Strasbourg
< http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf>, lipanj 2013.
13. Dörnyei, Z. i Scott, M. L. (1997.), Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies, *Language Learning*, 47, 173.- 210.
14. Ellis, R. (1984.), Communication strategies and the evaluation of communicative performance, *ELT Journal*, 38, 39.- 44.
15. Ellis, R. (1997.), *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

16. Ellis, R. (2008.), *The Study of Second Language Acquisition*, 2. izd., Oxford, New York: Oxford University Press.
17. Faerch, C. i Kasper G. (1980.), *Processes and strategies in foreign language learning and communication*.
18. Faerch, C. i Kasper, G. (1983.), Plans and strategies in foreign language communication, u C.. Faerch i G. Kasper (ur.) *Strategies in interlanguage communication*, Harlow: Longman, 20.- 60.
19. Gass, S.M. i Selinker, L. (2008.), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 3. izd., New York, London: Routledge.
20. Green, M. (2009.), Speech Acts, u E.N. Zalta (ur.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2009 Edition)
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/speech-acts/>, lipanj 2013.
21. Hymes, D. (1972.), On Communicative Competence, u J.B. Pride i J. Holmes (ur.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 269.- 293.
22. Jelaska, Z. (2005.), Jezik, komunikacija i sposobnost: nazivi i bliskoznačnice, *Jezik*, 52, 128.-138.
23. Jelaska, Z. (2007.), Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja, *Lahor*, 3, 86.- 99.
24. Košuta N. i Vičević S. (2011.), Komunikacijske strategije u ranom učenju stranoga jezika, u V. Karabalić, M. A. Varga i L. Pon (ur.) *Diskurs i dijalog: teorije, metode i primjene: zbornik radova s 24. međunarodnog znanstvenog skupa Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku održanom u Osijeku od 20. do 22. svibnja 2010.*, Osijek: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 339.- 355.
25. Lillis, T.M. (2006.), Communicative Competence, u K. Brown (ur.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Amsterdam: Elsevier Ltd., 666.- 673.
26. Medved Krajnović, M. (2010.), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*, Zagreb: Leykam international.
27. Saeed, J. I. (1997.), *Semantics*, Oxford: Blackwell Publishers.
28. Saussure, F. de (2000.), *Tečaj opće lingvistike*, Zagreb: ArTresor naklada: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
29. Searle, J.R. (1970.), *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press.
30. Selinker, L. (1972.), Interlanguage, *IRAL*, 10, 209.- 231.

31. Tarone, E. (1980.), Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage, *Language Learning*, 30, 417.- 431.
32. Tarone, E. (1981.), Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy, *TESOL Quarterly*, 15, 285.- 295.
33. Tarone, E. i Yule, G. (1989.), *Focus on the Language Learner*, Oxford: Oxford University Press.
34. Tarone, E. (2005.), Speaking in Second Language, u E. Hinkel (ur.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 485.- 502.
35. Vilke, M. i Mihaljević Djigunović, J. (1999.), Komunikacijske strategije – sredstvo ili cilj učenja stranoga jezika?, u L. Badurina et al. (ur.) *Teorija i mogućnosti primjene pragmalingvistike: zbornik*, Zagreb, Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 833.- 839.
36. Widdowson, H. G. (1983.), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford, Oxford University Press.