

Александра Б. Шуваковић¹
Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд

ЈЕЗИК И УЗРАСТ - ЛИНГВИСТИЧКИ САДРЖАЈИ И ЛИНГВИСТИЧКЕ ОСОБИНЕ КОЈЕ СЕ ТИПИЧНО НАВОДЕ У ИСТРАЖИВАЊИМА

Циљ предстојећег рада јесте да утврди које се све лингвистичке особине типично наводе у различитим емпиријским истраживањима процеса усвајања/учења страних језика у различитим узрастима. У првом делу рада усудићемо се да нам полазиште буде усвајање матерњег језика као ослонац на коме ћемо направити паралелу између два наизглед потпуно одвојена и различита процеса; усвајања матерњег језика у раном узрасту и усвајања/учења једног или више страних језика у каснијој животној доби. Утврдићемо све сличности и разлике које се јављају услед затварања критичких прагова у различитим периодима и њихов утицај на крајње постигнуће „налик изворним говорницима“ у усвајању/учењу страног језика.

Кључне речи: усвајање/учење, страни језик, узраст, лингвистичке особине, фактори, теорије

Од матерњег језика ка вишејезичкој компетенцији

Једино знање које стиче свако од нас у периоду најранијег детињства, без помоћи наставника, јесте језик, прецизније матерњи језик (у даљем тексту Л1). Учимо га спонтано у сарадњи са околином како бисмо успели да остваримо себе у датом тренутку, да будемо схваћени и да нашим егоцентричним потребама буде удовољено. Учење матерњег језика траје читавог живота. Језик као главно обележје људског рода, по коме се човек и разликује од осталих живих бића, представља основну спону међу људима. Путем језика човек остварује себе, своја хтења и надања, ствара слику себе и других, уобличава слику света какву жели. Из тога произилази да је најважнија функција језика свакако комуникативна, али и културна у којој су садржане све тековине човечанства (обичаји, усмена и писана предања, традиција, системи вредности, итд). Управо зато Сапир и верује да је језик “претходио чак и најпримитивнијем развоју

¹ aleksandra-s@eunet.rs

материјалне културе, и да овај развој, строго узевши, није био могућ док се језик, оруђе значењског изражавања, није уобличио” (Сапир 1992:26).

Различите су теорије на који начин долази до усвајања матерњег језика. Почев од Блумфилдове (Bloomfield) бихејвиористичке теорије (в. De Marco 2000:24)² која учење Л1 заснива на имитацији, преко теорије да је учење матерњег језика урођена предиспозиција сваког појединца, а коју заступа Чомски (Chomsky)³, па све до схватања, попут Сапировог (Сапир 1997:13), које примат даје окружењу, тзв. амбијентална теорија (Harris,1992; Dressler,1997).⁴ Ниједна од понуђених теорија није успела да пружи довољно научно ваљаних и оправданих аргумената којима би нас уверила у своје закључке. Оно што са сигурношћу можемо тврдити јесте да је неурофизиолошка зрелост индивидуе кључни чинилац у поступку усвајања Л1.

Крајем седамдесетих година урађена су бројна истраживања која су указала начин на који се мајке обраћају деци између 18-36 месеци. Тај поједностављени матрењи језик, у англосаксонској литератури назван је (*motherese or baby talk*). Његове главне карактеристике су кратке реченице, бројна понављања, и неуобиобичајено гласан говор. Начин изговора речи је спорији и флуентнији, а паузе које се праве су дуге. Једно од истраживања на ову тему спровела је и Гарника (Garnica) је 1977. и дошла је до закључка да је тон гласа мајке виши што је узраст детета нижа (в. Camaioni 2001:56-60).

До свог првог рођендана већина деце изговори прве речи. Од 18 до 20 месеца живота лексички праг достигне и до 50 речи, после чега долази до значајног успона у лексичком усвајању. Око другог рођендана дете овлада

2 Бихејвиористичка теорија полази од теорије да је усвајање Л1 питање имитације и обарзовање одређених језичких навика. Према тврдњама заступника ове теорије прозилази закључак да дете има пасивну улогу у процесу усвајања Л1, с чим се не можемо сложити. Следећи недостатак поменуте теорије је тај што се путем имитације не објашњава учење граматике Л1 до кога свакако долази. Проблем је и избора језичког материјала који се имитира јер свако од нас има своје поље интересовања и не имитира исте ствари и у истом временском трајању. Теорија се заснива на објашњавању усвајања Л1 кроз језичке покрете и рутине које мајка развија у комуникацији са дететом.

3 Теорија потпуно супротна бихејвиористичким ставовима. Чомски сматра да је дете биолошки програмирано за усвајање Л1, и да се развој говора одвија паралелно са развојем осталих виталних органа. То објашњава чињеницом да одрасли често изговарају реченице које нису граматички исправне, а дете ипак научи да доминира лингвистичким системом.

4 Фокус амбијенталне теорије је интеракција детета и лингвистичког окружења. Лингвистички инпут (цртани филмови на страном језику којим се дететова околина не служи), без подршке у стварном свету неће довести до усвајања Л1. “Истина је свакако да је, у извесном смислу, појединац предодређен да говори, али то је у потпуности последица околности да је рођен, не само у природи већ и у окриљу заједнице, која ће га сигурно, релативно сигурно, водити ка својим традицијама. И ако се заједница укљони, оправдано је веровати да ће он научити да хода, ако уопште преживи. Али је исто тако сигурно да никада неће научити да говори, односно да саопштава идеје у складу са традиционалним системом појединог друштва”

са око 140 речи, међутим баш у том животном раздобљу долази и до значајне диференцијације међу самом децом. Напреднија у лингвистичком погледу имају лексички фонд и до 600 речи док она мање напредна само 50. Између друге и треће године живота број речи које дете просечно изговара креће се између 140 и 440 и условљен је индивидуалним разликама и карактеристикама. До поласка у средњу школу адолесцент овлада фондом од 40 000 речи, док средње образован грађанин преко 30 година живота на располагању има око 60 000 речи, што пасивне што активне лексике (Camaioni 2001: 98-101).

Али како се развија узрочно-последична веза речи и морфосинтаксе?

Према речима Чомског 1981. (в. Camaioni 2001:101-115), лексички и морфосинтаксички развој су два независна процеса. Насупрот њему, конструктивисти сматрају да је за морфосинтаксички развој неопходан лексички минимум од 50 речи који називају још и *критична маса*. Посматрајући 27 деце, узраста 10, 13, 20 и 28 месеци утврђено је да су она деца која су показала највећи праг у лексичком смислу имала и најбоље резултате у формирању синтаксе. Ливен, Лејвен, Пајн (Lieven, Pine) предлажу тзв. *frozen phrases*, односно рано изговарање одређених олакшаних синтаксичких конструкција као добру стратегију почетног овладавања синтаксом. Истраживачи су дошли и до података да прве реченице које родитељи упућују деци не морају неумитно садржати предикат, или придев нпр. (*мама књиџа; ѿаѿа кључеви*), што деци пак са друге стране значајно олакшава овладавање синтаксом (Lieven, Pine 1993: 551-571).

Међутим, деца у раном узрасту често овладају са два језика паралелно. Реч је о билингвалној деци и појму билингвалност. Постоје различита виђења овог концепта: „Особа је билингвална уколико је од рођења у просецу усвајања оба језика,“ (Bloomfield 1933; 56), док Макнамара наводи да је довољно да особа овлада минималном компетенцијом једне од четири лингвистичке вештине како би се за њу рекло да је билингвална, односно читањем, говором, разумевањем или писањем (Mасптага 1967:58-77). Постоје две врсте билингвалности: рана билингвалност тј. она до које долази у прве три године живота, и накнадна билингвалност, до које долази после треће године живота. Друга диференцијација која се односи на појам билингвалности тиче се два концептуална система у вези: координирана и сложена билингвалност. Случај координиране билингвалности је чест у емигрантским породицама чија се деца рађају у земљи у којој се не говори њиховим матерњим језиком, а која овладају са језика различитим кодовима и различитим концептуалним системима. Други случај, сложене билингвалности, се јавља у породицама у којима отац и мајка не говоре истим језиком, и свако од њих се детету обраћа на свом матерњем језику.

Међутим билингвалност није статичан процес, и у пракси се показује као врло редак случај да билингвална особа овлада са оба језика на идентичан начин. Најчешће се дешава да је један од језика доминантнији макар у једној сфери језичке употребе .

Познато је да су прва експериментална истраживања која се односе на рану билингвалност своју праву експанзију доживела после Другог светског рата. Канадски стручњаци из ове области, добром научном поставком својих истраживања, су успели да побију разне предрасуде. Они не само да су развили и успешно применили различите и ефикасне методе истраживања већ је и обрађени узорак изузетно велики. Већина студија је показала да је феномен интерференције два језика присутан код веома малог процента испитаника. Интерференција се додатно може ублажити коришћењем језика у тачно дефинисаним различитим контекстима (Titone 2000: 22).

Рано учење/усвајање ЛС/Л2

Под раним учењем / усвајањем страног језика, подразумева се период од треће до десете године живота. Управо у том раздобљу глобалистички, односно синтетички начин расуђивања и размишљања преовлађује над аналитичким (Balboni 2009:163). То подразумева да ученицима у раном узрасту прво треба развити свест да осим њиховог матерњег језика постоје и други језици којима људи говоре. Страни језици се могу савладати и научити, пример је и сам наставник који говори страни језик, а целокупан процес учења/усвајања страног језика може бити саставни део игре. У трећој години живота дешава се веома важан језички помак. Реченице се дематеријализују, тј. са навршене три године деца стичу способност да се изразе и да осликају своје мисли и искуства у односу на предмете, бића и особе иако су они одсутни, односно не налазе се тренутно у њиховом видокругу, што у ранијем периоду живота није био случај. Судаћи по томе како Крешен (Krashen) наводи постоји велика разлика између термина усвајање и учење страног језика у раном узрасту. Усвајање је процес веома близак оном који су ученици већ прошли са матерњим језиком. Током усвајања страног језика ученици у раном узрасту не обраћају пажњу на форму онога што кажу, већ искључиво на поруку коју желе да пренесу. Исправљање грешака до којих долази и учење самих граматичких правила на овом узрасту нема утицаја на само језичко усвајање. У даљим студијама учења страног језика у раном узрасту Крешен (в. Freddi 2004: 68) је утврдио да постоји прецизан редослед језичких структура које се усвајају на самом почетку, а које касније. Ученици немају свест о граматичким правилима којима су овладали, и само понекад долази до аутокорекције и то искључиво ако се воде се сопственим осећајем за неко језичко правило.

Међутим, за разлику од усвајања, процес учења страног језика се везује за исправљање грешака и експлицитно приказивање граматичких правила. Уобичајено је да ће наставник који води процес учења ићи од једноставнијих ка сложенијим и комплекснијим структурама, следећи

одређени језички низ који је сасвим супротан у односу на онај који смо описали, а до кога се долази у процесу усвајања језика (Freddi 2004:69).

Учење страног језика код деце школског узрасѝа

Деца школског узраста језик могу учити на два начина: или у средини у којој се тај језик говори, па долази до њиховог утапања у језички и културни амбијент предметног језика, с једне стране, и са друге у институционализованим центрима где процес усвајања ипак бива вођен и праћен од стране наставника, или пак у средини у којој језик који је предмет изучавања није и матерњи језик заједнице, па се учење страног језика одвија у школским системима, засновано на прописаном плану и програму, као и дидактичком материјалу. Овај други случај ће бити и у фокусу нашег интересовања и истраживања у овом раду.

На први поглед чини се да је разлика између учења страног језика у школским системима и учења другог језика (Л2) евидентна. Али чим се упустимо у дефинисање карактеристика наилазимо на потешкоће. Оно што је стварна разлика о којој се не полемише то је контекст односно средина. Две заједничке црте код оба типа учења језика су само учење и коришћење лингвистичког обрасца, а друга је присуство наставника у циљу олакшавања у савладавању препрека и потешкоћа током учења. Наставник има улогу диригента који ученицима на часу пружа *feedback*, током постављања питања на који овај даје одговор, а све у циљу започињања комуникације на страном језику. У школским условима наставник поставља већи број питања ученицима, која се могу подвести под показна или приказна питања (Pallotti 1998:275), а што ће нас подсетити на *рушине*, приказане у бијевниористичкој теорији. Feedback до ког се долази на овај начин може садржати како похвалу, тако и исправку у смислу „тако се не каже“ или пак „ треба рећи овако...“ (Pica 1987:6). Треба бити врло опрезан када је исправљање грешака добро и подстиче, а када инхибира рад групе и када она постаје потпуно зависна од коментара наставника. Статистика показује да 20% до 40% времена на часу наставник искористи за постављање питања. Даље, 70% времена говори само наставник, док је осталих 30% на располагању ученицима. Ако имамо у виду да у сваком одељењу има око 30 ученике, а час траје 45 минута долазимо до закључка да сваки ученик активно учествује, и има 30 секунди да се изрази на језику који је предмет изучавања (Chaudron 1988).

Уврежено мишљење да деца много боље успевају да науче или усвоје страни језик, посебно на плану фонетике. Сваки од језика који се научи после треће године живота посматра се као ЛС или Л2, Л3. Деца се у учењу разликују од одраслих јер се њихов приступ базира искључиво на меморисању и формулама (Pallotti 1998:290). Становиште да матерњи језик ограничава учење/усвајање страног језика на начин што долази до конфузије или интерференције са језиком који је предмет изучавања, оштро су оповргли кроз своја истраживања Титоне, Каминс, Свејн и Данези (Titone, Kamins, Svejn, Danezi) (в. Вучо 2006:44). Учење ЛС не само

да не доводи до ових нежељених ефеката већ води бољем развоју когнитивних способности деце као и лакшем учењу и то не само једног страног језика. Чињеницу да деца врло мало времена проводе у школи учећи страни језик, а да резултати тј. успех који бар неки од њих постижу нису у сразмери, поставља на још чвршће темеље *принцип међујезичке зависности* и *Каминсову хипотезу леденог брега* (Cummins, 1999:18).

Џонсон и Њупорт (Jonson, Newport) су 1989., обавили истраживање које су разлике у учењу/усвајању енглеског као другог, односно страног језика на узрасту од 3 до 39 година. Истраживање је показало да су ученици који су били изложени енглеском језику пре седме године живота достигли језичку компетенцију посве налик изворним говорницима. Међутим, резултати указују и на то да постоји разлика у успешности и брзини учења/усвајања између ученика који су почели да уче страни језик са четири и оних који су тај исти језик почели да уче са девет година. Разлика је видна и код групе испитаника уколико учење почињу са девет односно петнаест година. Међутим, такве разлике не постоје код одраслих. Добијени су идентични резултати било да је учење страног језика започето са деветнаест, или са тридесет година (Pallotti 1998: 210).

Учење/усвајање Л2 и ЛС код одраслих

Постоје три начина учења/усвајања Л2 или ЛС код одраслих:

А. Спонтано учење/усвајање, нпр. емигрант који се обре у иностраној земљи ради посла и усваја језик земље у којој се налази једино путем контакта са локалним становништвом. Оно што се често јавља као проблем код овог вида усвајања Л2 јесте лингвистички импут који у већини случајева није чист и јасан. Он, такође, углавном није прилагођен функционалном лингвистичком усвајању, већ се једино тиче комуникативног језичког вида. Прагматична димензија импута у себи садржи и елементе акултурације у држави у којој се језик усваја. Овај вид учења/усвајања Л2 заснива се на когнитивним и креативним процесима. Субјект који усваја језик ствара сопствена правила које временом доводе до аутоматизације лингвистичког производа. Лингвистичка обрада се одвија индуктивном анализом лексичких, фонолошких и морфосинтаксичких података. Исто као и код учења /усвајања Л1 и овде долази до поступности, декомпозиције и употребе међујезика отпорног на исправке. Неумитан је и процес проласка Л2 кроз девијацију лингвистичког система Л1 и интерференција с њима у вези. Међутим, овакво усвајање Л2 се одвија брже него усвајање Л1, макар када је реч о првим фазама усвајања. Субјект усвајања често покушава да сачини лингвистичку симетрију када је реч о лексици (Wetter 2000; 34-39).

Б. Вођено учење/усвајање, нпр. учење страних језика у школским или неким другим институционализованим оквирима. Код овог типа учења лингвистички импут показује линеарну прогресију. Оно што недостаје су аутентичне ситуације. Лингвистичка знања се шире и преносе помоћу објашњења (граматичких правила, домаћих задатака итд). Покушава се

да се умањи утицај интерференција између Л2 и Л1 уз покушај превенције грешака. Овај вид учења не подразумева директну акултурацију као претходни. Дедукција је пресудна код оваквог типа учења. Вид мотивације који је најчешће присутан код институционализованог учења јесте инструментална мотивација .

В. Мешовито учење/усвајање, нпр. особа која чува дете у породици, са укућанима говори на циљном језику који је предмет њеног усавршавања, али њено учење/усвајање прате и часови тог језика у неком од језичких центара. Ово је најсадржајнији вид учења/усвајања Л2, с једне стране институционаленим учењем отклањају се мане лингвистичког спонтаног импута, нуде се и дедуктивне и индуктивне методе у учењу, а присутан је и моменат акултурације.

Појам крајњег усавршавања или постигнућа у Л2 и ЛС

Последњих година се све чешће говори о крајњем усавршавању тј. постигнућу у Л2 /ЛС. Међутим врло ретко је чак и тај ниво крајњег постигнућа једнак нивоу “матерњих говорника одређеног језика”. На пример, у истраживању учења прошлих модалних неакузативних структура у италијанском језику, Сораче (Sorace) је у свом истраживању спроведеном 1993. је открила да англофони ученици упркос постигнутом високом нивоу стручности у области италијанског језика, нису могли да се одлуче између помоћног глагола *avere* (Mario non ha potuto venire') и *essere* (mario non e' potuto venire'). Њихови граматички судови били су подељени: није било јасног шаблона у одговорима (граматика италијанског језика допушта оба помоћна глагола у таквим конструкцијама, а изворни италијански говорници у контролној групи су одлучно прихватили оба помоћна глагола). У истој студији, високо-стручни франкофони ученици су систематски бирали глагол *avere* као једини помоћни глагол у истим случајевима неакузативних конструкција (Sorace 2003: 130).

Иако нема универзално прихваћеног начина операционализације крајњег стања/стадијума, истраживаћи обично истичу минимално трајање учења у окружењу које говори циљним језиком. У литератури се често среће да је граница боравка у држави чији се језик изучава од 5 до 15 година . Међутим морамо имати у виду да боравак само по себи није гаранција квалитета и контакта са Л2 (Larsen 2005:189-200).

Постоји општа и генерално линерна корелација између узраста у ком се отпочиње учење Л2 језика - што се обично схвата као улазак у контекст Л2 – и крајњи ниво усавршавања Л2. Неки истраживачи тврде да није могуће усавршавање језика на нивоу изворног говорника за пост-адолесцентом узрасту или да је толико ретко да је занемарљиво (Bley-Vroman 1989: 41-68).

На пример Хеџ, Манро и Мек Кеј (Hage, Munro, MacKay) су 1995. проучавали 120 изворних говорника италијанског језика који су учили енглески језик у постпубертетском узрасту; од свих поменутих субјеката

само 6% није имало приметан акценат, а сви они су у процес учења/усвајања ушли између 16-18 године живота (Spolsky 2008: 426).

Међутим, импресивни су резултати до којих је у својим истраживањима дошао Бонгартс, а тичу се изворних говорника холандског језика који су учили енглески и француски језик (Bongaerts 1999: 133-159). Од свих субјеката, учесника истраживања, захтевано је да читају наглас реченице и листе реченица на енглеском или француском језику. Њихови снимљени узорци су измешани са изговором истих реченица изворних говорника. Три од девет високо стручних ученика француског језика су имали изговор француског језика посве налик изворним говорницима, упркос чињеници да ниједан од њих није провео значајније време у франкофоном окружењу.

Лонг (Long 1990), Сковел (Scovel 1988) тврде да се говор који се не разликује од изворног говорника може ограничити само на неке области циљног страног језика (Spolsky 2008: 428). На пример, ученик изражава тачност као да је изворни говорник само у појединим областима граматике. С друге стране ову тврдњу не подржавају својим резултатима Маринова-Тод (2003). Студија је укључила 30 ученика енглеског језика (преко 16 година) са минимално пет година боравка у англофонском окружењу. Како субјекти истраживања тако и контролна група од 30 изворних говорника је имала високо образовање и висок ниво познавања енглеског језика. Добили су девет задатака којима су тестирали спонтани и гласни изговор, морфосинтаксичко знање за *off-line* и *on-line* задатаке, лексичко знање и коришћење језика. У свих девет задатака, три ученика су имала резултате попут изворних говорника, а осталих шест су имали резултате попут изворног говорника у седам од девет задатака. Као додаток овим битним резултатима је и чињеница да су неки од задатака подразумевали спонтану продукцију без времена за размишљање или металингвистичке анализе (Spolsky 2008: 430).

Хормони који утичу на учења/усвајање Л2/ЛС

Молекули ацетилцхолина посредују у разним нервним функцијама које подразумевају учење, памћење и пажњу. Код нормалног старења пад рецептора ацетилцхолина почињу негде око четврте декаде живота, са прогресијом у познијим годинама. Уз године и стрес, у мозгу се ствара висок ниво кортизола. Ово повећање се експлицитно везује за хипокампалну атрофију, која резултира падом способности чувања и стварања новог, нарочито декларативног памћења. Промене нивоа естрогена у вези су са функционалним падом вербалног процесуирања и продукције. Од посебног је значаја пад рецептора допамина који почиње у раним двадесетим и који се повезује као кључан фактор у активацији мотивације за учење/усвајање ЛС/Л2. Пад учинка у брзој и тачној обради нове информације почиње у раним двадесетим годинама и даље се само линеарно наставља. (Spolsky 2008: 433).

Различити нивои до којих се стиже у процесу учења/усвајања ЛС/Л2 повезани су и са индивидуалним разликама које се тичу психосоцијалне и социокултурне димензије човека.

Уместо закључка

У далекој прошлости учење страног језика била је привилегија малог броја људи, углавном припадника виших друштвених слојева: аристократије, свештенства, имућнијих трговаца или разних путника. Како данашња цивилизација функционише по принципу Маклуановог глобалног села и како су све учесталије миграције са једног краја света на други и залажења у лингвистички непознате просторе, отвара се питање познавања још најмање једног страног језика, а све чешће се говори о неопходности познавања и до три страна језика .

Деца школског узраста могу језик учити институционално, у оквиру одговарајућих школских система у којима се он учи и ванинституционално, у срединама у којима се тај језик уобичајено говори, па долази до њиховог утапања у постојећи језички и културни амбијент. У овом раду предмет нашег интересовања јесте учење страног језика у оквиру школских институција, у оним срединама где он није језик окружења. И поред свега наведеног остаје да ученици у раном узрасту, између 3-10 године, са великом лакоћом овладавају једним и више страних језика у истом тренутку, што никако не инхибира развој матерњег већ сви они реципрочно делују на позитивни развој

Факторе који утичу на успех или пак неуспех у процесу учења ЛС можемо поделити у две групе: *унушрашње*, под којим разумемо узраст полазника, способност, мотивацију, емоционална стања и *спољашње*, које чини првенствено друштвени фактори, какви су атмосфера у одељењу и изван њега.

Уврежено је мишљење да одрасли много теже и спорије уче/усвајају Л2/ЛС. Готово да не постоји разлика да ли у тај процес улазите са 19 или 59 година живота. Једини праг који се не затвара код одраслих је праг прагматичног усвајања, док је постизање изговора одређеног језика налик изворним говорницима готово неоствариво. Фонолошки праг је један од првих прагова који се затварају већ око 9-те године живота. Међутим у свим другим лингвистичким аспектима одрасли ученици у многоме могу достићи крајњи ниво језичког усавршавања, са изузетком синтаксе која је увек на nižем нивоу од синтаксичких конструкција изворних говорника. Не треба занемарити ни бројне хормоне који се годинама луче у већем или мањем степену и директно утичу на одређене способности човека.

Различити нивои до којих се стиже у процесу учења/усвајања ЛС/Л2 повезани су и са индивидуалним разликама које се тичу психосоцијалне и социокултурне димензије човека.

Литература

- Балбони 2009: P. Balboni, *Le sfide di babele*, Torino: Utet.
- Бонгартс 1999: T. Bongaerts, Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late learners, in: D. Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, (133-159), Oxford: Blackwell Publishing.
- Бугарски 2002: П. Бугарски, *Нова лица језика*, Београд: Библиотека XX век.
- Де Марко 2000: A. De Marco, *Manuale di glottodidattica*, Roma: Carocci editore.
- Вучо 2008: J. Vučo, Lessico dell'italiano precoce per stranieri, in Emanuela Cresti, *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Vol. 2, str. 681-685, Firenze: Firenze, University Press.
- Камајони 2001: L. Camaioni, *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna: Mulino.
- Ло Дука 2003: M. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma: Carocci.
- Ло Дука 2006: M. Lo Duca, *Sillabo di italiano L2*, Roma: Carocci.
- Луизе 2006: C. M. Luise, *Italiano come lingua straniera*, Torino: Utet.
- Мацота 2001: P. Mazzotta, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Milano: Guerini.
- Мецадри 2003: M. Mezzadri, *I ferri del mestiere*, Perugia: Guerra.
- Палоти 1998: G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano: Strumenti Bompiani.
- Сполски-Халт 2002: B. Spolsky, F. Hult, *The handbook of educational linguistics*, Oxford: Blackwell publishing.
- Скехан 1986: P. Skehan, Analysis and the identification of learners types, in V. Cook (Ed). *Experimented Approches to Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- Скехан 1989: P. Skehan, Individual Differences in Second Language Learning, London: Edward Arnold.
- Сораче 2003: A. Sorace, Near-nativeness, in Catherine J. Doughty & Michael H. Long. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 130–1–51). Malden, MA: Blackwell.
- Ренцо 2000: T. Renzo *Esperienze di educazione plurilingue*, Perugia: Guerra.
- Фреди 2004: G. Freddi, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino: Utet Press.
- Џонсон-Њупорт 1989: J. Johnson, and E.L. Newport, Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as Second Language in: *Cognitive Psychology 21*, (60-99), Cambridge: Cambridge University Press.

Aleksandra Šuvaković

LANGUAGE AND AGE – LINGUISTIC CONTENT AND LINGUISTIC CHARACTERISTICS TYPICALLY MENTIONED IN RESEARCHES

Summary

The goal of the research is to establish which linguistic characteristics are typically mentioned in different empirical researches of the process of acquisition/learning foreign languages in different age. In the first part of the paper, we shall dare to use acquisition of mother tongue as the starting point. Then we shall compare the two seemingly completely separated and different processes: acquisition of mother tongue in early age and acquisition/learning of one or more foreign languages in later age. We shall establish all similarities and differences that appear due to closing critical thresholds in different periods and their influence to final achievement “like source speakers” in acquisition/learning foreign language.

Key words: acquisition/learning, foreign language, age, linguistic characteristics, factors, theories

Примљен фебруара 2012.

Прихваћен за штампу маја 2012.