



FONDACIJA AKADEMIKA BOGUMILA HRABAKA
ZA PUBLIKOVANJE DOKTORSKIH DISERTACIJA
VOJVOĐANSKA AKADEMIJA NAUKA I UMETNOSTI

Doktorske disertacije | Knjiga 17

Danijela D. Radović

MEĐUJEZIČKI UTICAJI U PROCESU USVAJANJA TREĆEG JEZIKA

Novi Sad, 2018.



FONDACIJA AKADEMIKA BOGUMILA HRABAKA
ZA PUBLIKOVANJE DOKTORSKIH DISERTACIJA

VOJVOĐANSKA AKADEMIJA NAUKA I UMETNOSTI

Doktorske disertacije | Knjiga 17

Danijela D. Radović

MEĐUJEZIČKI UTICAJI U PROCESU USVAJANJA TREĆEG JEZIKA

ISBN 978-86-81428-01-6 | 978-86-85889-14-1

ZA IZDAVAČA

Akademik Lajoš Genc

UPRAVNI ODBOR FONDACIJE

Akademik Julijan Tamaš

Akademik Branimir Gudurić

Akademik Jožef Salma

Prof. dr Radomir Folić, dopisni član

Prof. dr Aleksandar Kasaš

RECENZENTI

Prof. dr Vera Vasić, Filozofski fakultet Novi Sad

Akademik Lajoš Genc, VANU Novi Sad

Akademik Julijan Tamaš, VANU Novi Sad i NANU Kijev

DIZAJN, PRIPREMA ZA ŠTAMPU I ŠTAMPA

Lazarus, Kač

TIRAŽ

200

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 1.1. Istraživanja trojezičnosti | 6 |
| 2. VIŠEJEZIČNOST: KONCEPT I DEFINICIJE | 9 |
| 2.1. Razlike između usvajanja dva i tri jezika | 13 |
| 2.2. Stvaranje iskaza | 14 |
| 2.3. Metajezikička svest | 19 |
| 2.4. Pragmatička kompetencija i multikompetencija | 21 |
| 3. TROJEZIČNOST – PRVI, DRUGI I TREĆI JEZIK | 22 |
| 3.1. Tipovi trojezičnosti | 23 |
| 3.2. Modeli trojezičnosti | 25 |
| 4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA | 28 |
| 4.1. Predmet, cilj i hipoteze istraživanja | 28 |
| 4.2. Upitnik | 30 |
| 4.2.1. Prva grupa pitanja – Lična identifikacija sa jezicima | 30 |
| 4.2.2. Druga grupa pitanja – Međujezički uticaji | 33 |
| 4.3. Polustrukturirani intervju | 43 |
| 4.4. Uzorak | 44 |
| 4.4.1. Dvojezični studenti i studentkinje prve godine Filozofskog fakulteta u Novom Sadu | 44 |
| 4.4.2. Trojezične alumnistkinje Filozofskog fakulteta u Novom Sadu | 47 |
| 5. TEORIJSKO-METODOLOŠKI OKVIR | 48 |
| 5.1. Dinamički model trojezičnosti | 48 |
| 5.2. Faktori koji utiču na usvajanje trećeg jezika | 52 |

| | |
|---|-----|
| 5.2.1. Uticaj dvojezičnosti na uspešnost u učenju trećeg jezika. | 54 |
| 5.2.2. Efekti dvojezičnosti na uspešnost u specifičnim aspektima trećeg jezika .. | 57 |
| 5.2.3. Uloga pismenosti na dva jezika u procesu usvajanja trećeg jezika..... | 57 |
| 6.1. Prikaz i analiza rezultata prikupljenih upitnikom | 61 |
| 6. PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA | 61 |
| 6.2. Analiza životnih priča | 85 |
| 6.2.1. Tanja (1970), Novi Sad..... | 85 |
| 6.2.2. Gabrijela (1970), Štandštad, Švajcarska..... | 100 |
| 7. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE..... | 113 |
| 8. LITERATURA..... | 119 |
| 9. PRILOZI..... | 131 |
| 9.1. Biogram – Tanja (1970, Đurđevo) | 131 |
| Transkript usmene istorije – Tanja (1970, Đurđevo) | 132 |
| 9.2. Biogram – Gabrijela (1969), Štandštad, Švajcarska..... | 152 |
| Transkript usmene istorije –Gabrijela (1970, Stansstad) | 153 |
| 9.3. Upitnik..... | 173 |
| 9.4. Polustrukturirani intervju..... | 176 |
| 9.5. Ukupni podaci na osnovu literature o dvo- i trojezičnim istraživanjima (2000-2012. godina)..... | 178 |
| SAŽETAK | 189 |
| ABSTRACT | |
| Cross-linguistic influence in the third language acquisition process..... | 191 |
| DR DANIJELA RADOVIĆ – BIOGRAFIJA..... | 193 |
| Objavljeni radovi | 193 |

1 UVOD

Termin *višejezičnost* tačnije od termina dvojezičnost odslikava kompleksnu jezičku situaciju u višejezičnim zajednicama u dvadeset prvom veku. U Zajedničkom okviru za jezike Saveta Evrope višejezičnost se definiše kao „...kompetentnost, različitih nivoa, na nekoliko jezika i iskustvo sa nekoliko kultura...“¹ (*Common European Framework of Reference for Languages* 2002:168), i smatra se, zajedno sa dvojezičnošću, podjednakim ili čak zastupljenijim fenomenom od jednojezičnosti u nekim delovima sveta (Grosjean 1982; Bugarski 2003). U savremenom svetu, višejezičnost se javlja kao odgovor na povećane potrebe za mobilnošću u područjima poslovanja ili obrazovanja, ili potrebe za bržom i efikasnijom komunikacijom na međunarodnom nivou koja se najčešće odvija na nekom od takozvanih velikih svetskih jezika, pa je izučavanje sve prisutnijeg fenomena o znanju više jezika kod manjih jezičkih zajednica na područjima država na Balkanu naročito interesantno.

U Vojvodini postoji duga tradicija korišćenja dva i više jezika u svakodnevnoj komunikaciji, kao i tradicija istraživanja dvo- i višejezičnosti u službenoj i u privatnoj sferi tokom sedamdeset godina postojanja akademskih institucija u Novom Sadu, kao što je Filozofski fakultet. Razloga za ovu specifičnost ima mnogo, a pre svega zato što se u Vojvodini govore šest različitih službenih (srpski, rusinski, mađarski, slovački, rumunski, hrvatski) i nekoliko neslužbenih jezika (crnogorski, romski, bunjevački, češki, ukrajinski i dr.), što na teritoriji od 21506 m² sa 1916889² stanovnika bez sumnje nije mali broj. Ovu jezičku praksu podupire i teorijski trend u opštoj lingvistici u svetu. Naime, najpre je godinama vladalo uverenje da su tro- i višejezičnost samo varijante dvojezičnosti i da se svi jezici, osim prvog koji se usvaja na poseban, uče na istovetan način (Haugen 1953; Weinreich 1967; Oestreicher 1974). Međutim, poslednjih decenija postoji svest o tome da se ipak radi o različitim fenomenima u naukama koje se bave jezicima u kontaktu (psiholingvistika, sociolingvistika, komparativna i kontrastivna lingvistika, antropološka lingvistika), i da svaki od njih zaslužuje zasebno mesto, ne samo u metodologiji nastave stranih

¹ U tekstu je prevod autorke teksta.

² Popis stanovništva, domaćinstava i stanova u Republici Srbiji 2011. Prvi rezultati. Preuzeto sa zvaničnog sajta Republičkog zavoda za statistiku: <http://popis2011.stat.rs/>

jezika, već i u mnogim naučnim i društvenim domenima. Novija istraživanja se zasnivaju na teorijskim postavkama o urođenoj jezičkoj sposobnosti ljudi (Chomsky 1965), o višejezičnosti kao stanju jezičke kompetentnosti pojedinaca i pojediniki, kompleksne i uslovljene različitim faktorima (Grosjean 1985), kao i o tome da postoji zajednički redosled usvajanja različitih lingvističkih konstrukcija u različitim jezicima (Slobin 1973).

U svetskoj literaturi, dvojezičnost je predmet većeg broja istraživanja i rado-va od višejezičnosti, a ovde ću navesti samo neke počev od polovine prošlog veka do danas. Penfield i Roberts³ (Penfield & Roberts 1959) za objašnjavanje interakcije i interferencije jezičkih sistema kod dvojezičnih govornika predlažu model jednog preklopnika koji automatski isključuje jedan od jezičkih sistema, dok se drugi koristi. Nasuprot njima, Maknamara (Macnamara 1967) predlaže model dvojezičnog funkcionisanja sa dva preklopnika. Naime, dvojezični govornici biraju koji će jezički sistem koristiti i aktiviraju sistem za kodiranje na tom jeziku, a jezički stimulus iz drugog automatski aktivira sistem za dekodiranje na tom jeziku. Prvo iscrpno i metodološki korektno istraživanje u kome je dokazana prednost dvojezične dece na verbalnim testovima inteligencije sprovode Pil i Lambert (Peal & Lambert 1972), a Ben Ziv (Ben-Zeev 1977) zastupa hipotezu o povećanoj sposobnosti za analizu sintakse kod dvojezične dece, kao i brži dolazak do konkretno operacionalnog mišljenja i povećanu sposobnost kognitivne fleksibilnosti. U isto vreme Kamins (Cummins 1976; 1991) osmišljava teoriju „zajedničke podloge sposobnosti“ [*common underlying proficiency*] koju dvojezični govornici razvijaju kao jezički rezervoar koji omogućava transfer koncepata i strategija i pospešuje razvoj meta-jezičkih sposobnosti, kao i hipotezu o pragu [*threshold hypothesis*] po kojoj, da bi dvojezičnost pokazala svoj pozitivni uticaj na celokupni kognitivni razvoj deteta, određeni nivo poznavanja prvog i drugog jezika mora biti postignut. Genc (Göncz 1981) se fokusira na procese rane dvojezičnosti govornika u Vojvodini, i objašnjava odnose između rane dvojezičnosti i govornog i opšteg kognitivnog razvoja, dokazuje da razlike u korist jednojezične dece u obimu pasivnog rečnika u odnosu na prvi jezik dvojezične dece nestaju sa uzrastom, a da su balansirano dvojezična predškolska deca više u stanju da shvate da se promenom imena objekta ne menjaju i njeni atributi. Pred kraj dvadesetog veka, Grožan (Grosjean 1992) predlaže linearni, dvodimenzionalni model kretanja kroz kontinuum od jednojezičnosti do dvojezičnosti za dvojezične govornike koji zavisi od različitih faktora, a početkom dvadeset prvog, Krašen (Krashen 2002) predlaže inativistički „monitor model“ o usvajanju nematernjeg jezika koji sadrži pet hipoteza: o usvajanju i učenju, o monitoru, prirodnom redosledu, o imputu i afektivnom filteru, i dr.

Činjenica je da još uvek nema dovoljno radova o tro- i višejezičnosti na individualnom planu, što predstavlja društveni zahtev današnjeg vremena, naročito u državama Evropske unije i onima koje imaju u planu da joj se pridruže, kao što je Srbija. Naime, na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, od osnivanja (1954) posto-

³ Transkripcija ličnih imena prema Pravopisu srpskog jezika (2011) i Prčić (1992).

ji nastojanje da se usvajanje i učenje jezika objasne i naučno istražuju (Savić 1989), kao i individualni naponi za istraživanjima usvajanja jednojezične i dvojezične dece u kontinuitetu do danas - punih 70 godina. Prvi istraživači fenomena bili su Milivoj Pavlović⁴, čija se monografija *Le langage enfantin: Acquisition du Serbe et du Français par un enfant Serbe* (1920) bavi usvajanjem francuskog i srpskog jezika kod njegovog sina Dušana, kao i profesor slovenačkog jezika Rudolf Kolarič (1959) koji je objavio istraživanje o usvajanju govora jednog deteta, njegovog unuka - *Slovenski otroški govor*. U višejezičnom kontekstu Vojvodine, fenomene dvo- i višejezičnosti, nesumnjivo, vezujemo za ličnost i radove Melanije Mikeš, jer je ona u kontinuitetu nekoliko decenija radila na toj problematici (1965-2007), sama i sa svojim saradnicama i saradnicima (detaljnu listu radova videti u knjizi Vlahović, Bugarski i Vasić 2010: 17-36). Mikeš je 1965. godine odbranila doktorsku disertaciju *Glasovni razvoj govora dvojezične dece* na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu pod mentorstvom Rudolfa Kolariča, i pred komisijom u kojoj su bili Milivoj Pavlović i Olga Penavin, i tako nastavila jednu dobro otpočetu istraživačku tradiciju, ovoga puta na jezicima koji se govore u Vojvodini, srpski i mađarski. U okviru projekta *Istraživanja savremenog mađarskog jezika i mađarsko-srpskohrvatske dvojezičnosti* (1974-1983) ona uređuje seriju *Kontrastivna gramatika srpskohrvatskog i mađarskog jezika* u šest svezaka na oba jezika zajedno sa saradnicima Laslom Dežeom (László Dezső), Gordanom Vuković, Lajošem Matijevićem (Lajos Matijevics), Jožefom Vajdom (József Vajda) i drugima.

U tada novoformiranom Institutu za lingvistiku, od 1971. do 1975. rukovodi istraživanjima dečjeg govora, na kojem saraduju kao asistentkinje Svenka Savić i Mirjana Jocić, koje istražuju govor jednojezične dece (jedinčadi i blizanaca), sa kojima piše zajedničke radove (Mikeš i Savić 1972; 1973). Osnovno je teorijsko stanište o usvajanju jezika da deca oponašaju svoje sagovornike, ali i da svojom kreativnošću, pod uslovom da su do kritičnog perioda izložena govoru, usvajaju komplikovane jezičke sisteme u relativno kratkom vremenskom periodu. Primenjujući znanje iz transformaciono-generativne gramatike, autorke opisuju usvajanje sintaksičkih pravila rečenica na maternjem - srpskohrvatskom jeziku, ali i usvajanje pravila transformacija.

Mikeš je istu problematiku organizovala i u Društvu za primenjenu lingvistiku Jugoslavije od samog osnivanja 1973. godine, gde okuplja saradnice i saradnike iz svih nacionalnih zajednica u Vojvodini (Lajos Göncz, Éva Juhász za mađarski jezik, Helena Međeši, Julijan Ramač za rusinski jezik, Mihal Tir, Jaroslav Turčan, Ana Melegová za slovački jezik, Lia Magdu, Ileana Dorina Bulik za rumunski jezik i dr.) sa kojima razrađuje teorijski i metodološki okvir dvo- i višejezičnosti na teritoriji Vojvodine, u kojem naglašava da je usvajanje dva ili više jezika jedinstven proces koji obiluje dečjom jezičkom kreativnošću, kontrastivnom analizom i različitim transformacijama jezičkih jedinica iz jednog ili više jezika. U saradnji sa Ple-

⁴ Navedeni su samo oni radovi za koje smatramo da su relevantni za one aspekte trojezičnosti koji su predmet izučavanja u ovom radu.

menkom Vlahović, Mikeš piše o gramatičkim kategorijama, sintaksičkim i glasovnim strukturama, jedno- i dvojezične dece, naglašavajući ulogu nejezičkih faktora i reproduktivnu i kreativnu sposobnost dece u procesu usvajanja jezika (Mikeš i Vlahović 1966; 1966a; 1967). Njena istraživanja razvoja gramatike kod dece koja usvajaju tipološki različite jezike kao što su srpskohrvatski, mađarski i nemački, potvrđuju pristup po kojem razvoj zavisi od strukture jezika koji se usvaja nasuprot pristupu koji podrazumeva usvajanje univerzalnih konceptualnih/semantičkih kategorija (Mikeš 1991). Sociolingvističke aspekte višejezičnosti u Vojvodini, višejezični model, tipove i metode istraživanja višejezičnosti u Jugoslaviji izučava sama ili u saradnji sa Rankom Bugarskim. Sa idejom da se prevaziđe jednosmerni ili asimetrični tip bilingvizma, gde je manjinska grupa dvojezična, a većinska najčešće jednojezična (Bugarski 2003a:88), Mikeš podržava i koncept jezika društvene sredine pod kojim se podrazumeva jezik druge govorne zajednice na istom području. Nažalost, istraživanjima je utvrđeno da se modeli dvojezične nastave na jezicima koji su u upotrebi u Vojvodini nisu održali (Vlahović i dr. 2009: 202).

Odlaskom u penziju 1989. godine Melanija Mikeš ne prestaje sa radom, već nastavlja socio- i psiholingvistička istraživanja o ranoj dvojezičnosti i njenim implikacijama na vaspitno-obrazovni sistem u Vojvodini, naročito u okviru projekta *Razvijanje i negovanje maternjeg i nematernjeg jezika i interkulturalnosti kod dece u Vojvodini* (1998). Sa idejom da se maternji i nematernji jezici u višekulturalnoj vojvođanskoj zajednici moraju negovati i razvijati, Mikeš sa svojim saradnicama i saradnicima za srpski, mađarski, slovački, rumunski i rusinski, kasnije engleski i nemački jezik, objavljuje niz radova i priručnika koji su rezultat njenog teorijskom znanja i dugogodišnjeg iskustva u istraživačkom i pedagoškom radu. Okosnicu njenih programa za usvajanje nematernjih jezika na ranom uzrastu čini komunikativno-iskustvena metoda (Tremblay et al. 1990; Mikeš 2003; Mikeš 2005; Mikeš et al. 2008; Stanojević 2009; Stanojević i Savić 2014).

Zahvaljujući Lajošu Gencu, dugogodišnjem saradniku Melanije Mikeš, sa Odseka za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, Odsek je postao jedan od centara za istraživanja višejezičnosti i multikulturalizma u Vojvodini. Genc izučava fenomen dvojezičnosti i socijalne, psihološke i pedagoške aspekte individualne i društvene višejezičnosti i multikulturalizma u Vojvodini, a sa saradnicom Jasminom Kodžopeljić, objavljuje mnoge radove na temu dvojezičnosti, kognitivnog razvoja, odnosa govora/jezika i mišljenja, učenja jezika sredine, pedagoškog rada u dvojezičnoj sredini, učenja stranog jezika na predškolskom uzrastu, interakcije jezičkih sistema, metajezičkih sposobnosti i druge. Neki od radova koji su objavljeni na srpskom jeziku su: Dvojezičnost kao faktor u objektivizaciji nekih aspekata mišljenja kod dece (1973); Prilog neobiheviorističkih teorija značenja teoriji dvojezičnosti (1974); Psihološki aspekti učenja jezika sredine na predškolskom uzrastu (1975); Jedna provera teorije dvojezičnosti o koordiniranim i složenim jezičkim sistemima kod dvojezičnih osoba (1975a); Dvojezična sredina kao faktor usvajanja i razvoja govora (1976); Stepen dvojezičnosti i učestalost upotrebe reči u maternjem i nematernjem jeziku (1976a); Rana dvojezičnost i kognitivni

razvoj (1981); Rezultati istraživanja psiholoških aspekata dvojezičnosti u Vojvodini (1985); Pedagoški rad u višejezičnoj sredini i psihologija dvojezičnosti (1991); Novija istraživanja pedagoško-psiholoških aspekata dvojezičnosti u Vojvodini (2007) itd.

U bogatom multikulturalnom kontekstu Vojvodine, istraživanja jednojezičnog i dvojezičnog usvajanja jezika imaju dugu tradiciju i prepoznati su i na internacionalnom nivou. Istraživanja Melanije Mikeš predstavljaju važnu osnovu za teorijsko razmišljanje o procesu usvajanja maternjeg i nematernjeg jezika, redosledu usvajanja jezičkih jedinica, jezicima u kontaktu, kontrastivnoj analizi srpskog i mađarskog jezika, dvojezičnosti, nastavi stranih jezika, kao i o obrazovnoj politici u višejezičnom okruženju. Dan Slobin, istražujući usvajanje jezika i redosled usvajanja različitih lingvističkih konstrukcija u različitim jezicima, u svom radu *Cognitive prerequisites for the development of grammar* (1973) navodi da su mu empirijski podaci o spontanom usvajanju dva jezika različite tipološke strukture (srpskom i mađarskom), predstavljeni u radu *Razvoj gramatičkih kategorija u dečjem govoru* (Mikeš i Vlahović 1966a) pomogli da bolje formuliše teoriju o odnosu kognitivnog i jezičkog razvoja dece ranog uzrasta. Prema njegovom shvatanju da bi dete usvojilo gramatiku jezika ono mora ispuniti neke kognitivne preduslove: spoznaju događaja iskazanih jezikom i znanje o procesuiranju, organizaciji i skladištenju lingvističkih informacija (Slobin 1973:176). Slobin izdvaja nekoliko osnovnih principa kojima se dete rukovodi u procesu usvajanja jezika. Prvi princip *Obrati pažnju na kraj reči*⁵ (Slobin 1973:191) formulisan je nakon uvida u različite strategije za obradu jezika. Jedna od njih je i izražavanje lokacionih odnosa na mađarskom i srpskohrvatskom jeziku tokom ranog morfološkog razvoja dvojezične dece opisanim u radu Mikeš i Vlahović. Mađarski jezik je jednostavniji za izražavanje lokacionih odnosa jer zahteva samo oznaku za lokativ na kraju imenice, dok se u srpskohrvatskom jeziku ovaj odnos komplikovanije izražava pomoću predloga i imeničke fleksije, s tim da mađarski sufiks preciznije određuje položaj i smer kretanja.

Značaj rada Mikešove ogleđa se i u tome što je već šezdesetih godina prošlog veka, među prvima, pokrenula socio- i psiholingvistička istraživanja u tadašnjoj akademskoj zajednici, prepoznala značaj i pozitivne efekte dvojezičnosti u vreme kada se dvojezičnost smatrala manom, objasnila interferenciju kao prelaznu fazu u procesu usvajanja jezika, uvela komunikativno-iskustvenu metodu u nastavu stranog jezika i jezika društvene sredine. Kontrastivnom analizom tipološki različitih jezika ne samo da je objasnila proces usvajanja različitih jezičkih jedinica, već i primenu kontrastivne analize u institucionalnom usvajanju jezika. Među prvima piše na temu trojezičnosti kod nas, fenomenu tri jezika u kontaktu, jezičkoj kreativnosti i komunikativnim strategijama koje koristi dete i njegovi sagovornici. Počevši od njene disertacije o glasovnom razvoju dvojezične dece, preko radova o razvoju govora, ranoj dvojezičnosti i vaspitanju u dvojezičnoj sredini, pa sve do opisa i analiza vaspitne uloge nastave stranih jezika na različitim uzrastima, svi njeni radovi

⁵ Preveo sa engleskog Krištof Bodrič (Vasić 2010:73)

danas zauzimaju značajno mesto u literaturi komparativista, strukturalista, generativista ili psiholingvisti, istraživača, teoretičara ili nastavnika jezika.

Od 2011. do 2018. godine, u program naučnih projekata Ministarstva prosvete i nauke uključen je i projekat *Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi* (178017), čiji je nosilac Filozofski fakultet u Novom Sadu, a kojim rukovodi prof. dr Miroslav Dudok. Međutim, iako je očekivano da je u Vojvodini dvojezičnost detaljno izučavana i opisana u literaturi, ako se uzme u obzir vremenski period u kojem je izučavanje aktuelno u akademskim institucijama, postavlja se pitanje koliko su delatni rezultati takvih radova i istraživanja svih pomenutih jezika koji su u službenoj upotrebi, ako se uzme u obzir pedagoška praksa u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju.

1.1. Istraživanja trojezičnosti

Fenomen trojezičnosti sve više svojom učestalošću i kompleksnošću predstavlja predmet obimnih i detaljnih istraživanja ne samo u okvirima lingvistike i pragmatike, već i psihologije, pedagogije, metodike nastave jezika, kao i sociologije u širem kontekstu, pa se istražuju vrste, modeli, efekti koje izaziva ili faktori koji je uslovljavaju. Naročita pažnja se posvećuje jezičkom razvoju kod dece koja su izložena većem broju jezika u ranom detinjstvu, efektima koje dvojezičnost ima na proces usvajanja trećeg jezika ili međujezičkim uticajima, kao i faktorima koji utiču na nivo jezičke kompetentnosti, ali i na proces proizvodnje iskaza kod višejezičnih govornika.

Iz obrazovne i psiholingvističke perspektive posmatrano, trojezičnost se može razvrstati na osnovu četiri međupovezane, ali nezavisne varijable: uzrast na kome se govornik po prvi put značajno izlaže trećem jeziku; tip i broj jezika kojem je govornik izložen u isto vreme; procena poznavanja jezika i redosled usvajanja jezika (Davidiak 2010). Hofman (Hoffmann 2001), međutim, pravi razliku između pet grupa trojezičnih govornika, uzimajući u obzir okolnosti i socijalni kontekst pod kojima oni postaju trojezični, ne zaboravljajući individualnost svakog trojezičnog govornika i ne uzimajući u obzir uzrast, redosled usvajanja ili kompetentnost na tim jezicima. Kenoz (Cenoz 2003) ističe složenost vremenskog okvira usvajanja trećeg jezika u kome postoji mogućnost da se tri jezika usvajaju konsektivno, ili da se dva jezika usvajaju simultano pre trećeg ili posle prvog, ili da se sva tri jezika usvajaju simultano itd. U različitim kontekstima, kao i različitim jezičkim okruženjima, uslovljeni različitim motivacijama, kao i obrazovnim i kulturološkim obrascima, pojavljuju se i različiti modeli trojezičnosti: model uloge-funkcije [*Role-function Model*] (Sarah Williams & Björn Hammarberg 1998); model usvajanja stranog jezika [*The Foreign Language Acquisition Model*] (Maria Groseva 2000); faktor model [*Factor Model*] (Britta Hufeisen 2003); model višejezičnog procesuiranja [*Multilingual Processing Model*] (Franz-Joseph Meißner 2003); sociolingvistički ekološki

ki model multilingvalnosti [*The sociolinguistic Ecological Model of Multilinguality*] (Larissa Aronin & Muiris Ó Laoire 2003); kao i dinamički model višejezičnosti [*A Dynamic Model of Multilingualism*] (Philip Herdina & Ulrike Jessner 2002).

U zavisnosti od vrste i modela trojezičnosti pojavljuju se i različite vrste prednosti koje dvojezični govornici imaju u odnosu na jednojezične u procesu usvajanja dodatnog jezika (Bild & Swain 1989, Cenoz 2003; Cenoz & Hoffmann 2003). Rezultati istraživanja pokazuju da razlike između dvo- i trojezičnosti nisu samo kvantitativne prirode, jer trojezični govornici poseduju sposobnosti razlikovanja tri koda, različite kompenzatorne strategije i tehnike učenja, kao i veću senzitivnost pragmatičkih kompetencija. Dvojezični i trojezični govornici su izuzetno obazrivi što se tiče upotrebe jezika u različitim jezičkim okruženjima i intuitivno odgovaraju na jezičke potrebe svojih sagovornika, što je posledica visokog nivoa metajezičke svesti i jezičke kompetencije (Hoffmann & Stavans 2007; Dewaele 2001). Rezultati istraživanja pragmatičke kompetentnosti pokazuju da znanje dva jezika pospešuje razvoj pragmatičke kompetentnosti i nivo metapragmatičke svesti, pa dvojezični ispitanici uspešnije od jednojezičnih ocenjuju primerenost iskaza na trećem jeziku, detaljnije mogu razmatrati razloge za različite forme iskaza u različitim kontekstima što je u korelaciji sa višim nivoom pragmatičke svesti dvojezičnih ispitanika (Safont Jordà 2003). Međutim, nisu sva istraživanja opšte uspešnosti na trećem jeziku ili ona koja se bave specifičnim aspektima uspešnosti (Gibson, Hufeisen & Libben, 2001; Klein 1995) potvrdila pozitivne efekte dvojezičnosti na usvajanje trećeg jezika, kao što je to potvrđeno u nekim drugim istraživanjima (Sanz 2000; Muñoz 2000; Enomoto 1994). Što se same proizvodnje iskaza trojezičnih govornika (Burteisen 2001) tiče, rezultati istraživanja pokazuju da tokom proizvodnje iskaza pokušaji pronalaženja odgovarajuće jezičke jedinice u višejezičnom mentalnom leksikonu imaju ograničeni broj. Savršen izbor nije moguć ukoliko nije zadovoljen semantički uslov, ukoliko leksema nije dovoljno precizna ili kada ciljna jedinica sistema nije u potpunosti aktivirana, kada aktivirana jedinica ne pripada aktiviranom jeziku ili kada u sistemu jezika kojim se komunicira ne postoji odgovarajuća reprezentacija koncepta iskaza.

Mnogobrojni, veoma često isključivi, ali i međusobno povezani i uslovljeni faktori koji utiču na nivo kompetentnosti na svakom od tri jezika (Williams & Hammarberg 1998), i koji mogu biti od presudnog uticaja u odnosima između jezika u procesu usvajanja i produkcije na trećem jeziku, su tipološke sličnosti jezika, kulturološke sličnosti, nivo znanja, poslednji korišćeni jezik/ci, jezik/ci koji se najčešće koriste i status drugog jezika. Takođe, rezultati istraživanja međujezičkih uticaja u trojezičnoj situaciji (Cenoz 2001; Hammerberg 2001; Ringbom 2001) pokazuju da maternji i drugi jezik mogu biti izvori uticaja u procesu usvajanja narednog jezika. Pored najvažnijih faktora koji utiču na međujezičke odnose, kao što su tipološke sličnosti i razlike među jezicima, i lično percipiranje tipoloških karakteristika jezika, nivo poznavanja jezika, i frekvencija i vreme upotrebe jezika imaju zapaženu ulogu u procesu učenja trećeg jezika (Kellerman 1983, Cenoz 1997, Williams & Hammarberg 1998, De Angelis & Selinker 2001). Ringbom (1987) u svom istraživa-

nju usvajanja trećeg jezika, osim tipoloških karakteristika jezika i iskustva, navodi i visok nivo automatizma, koji se javlja kod dvojezičnih govornika, kao jedan od bitnijih faktora u procesu usvajanja trećeg jezika.

Istraživanja koja su do sada sprovedena u svetu sa ciljem da što bolje i detaljnije objasne izuzetno kompleksan fenomen trećeg jezika, iako ih je sve više, još uvek nisu dovoljna da bi se opšti zaključci mogli doneti. Veliki broj kombinacija jezika i uslova pod kojima se usvajanje ili učenje trećeg jezika dešava dodatno usložnjavaju ispitivanja i komplikuju analizu rezultata. Istraživanja o usvajanja trećeg jezika koji se govori kod nas u kombinaciji sa drugim jezicima iz bližeg ili šireg lingvističkog okruženja nema. Istraživanje koje ću predstaviti u ovom radu je u prvom redu usmereno na ispitivanje stavova studenata i studentkinja prema vlastitoj dvo- i trojezičnosti i po tome se razlikuje od drugih. Rezultati se, međutim, ne mogu smatrati dovoljno pouzdanim, jer zavise od toga kako ko procenjuje svoje znanje jezika, ali mogu biti indikativni i uputiti na to kako bi trebalo organizovati nastavu jezika, a neki od njih se mogu iskoristiti u procesu unapređivanja jezičke politike obrazovanja ili drugih aspekata života na teritoriji Vojvodine koja već dugi niz godina afirmiše i poštuje svoju višejezičnost.

2 VIŠEJEZIČNOST: KONCEPT I DEFINICIJE

Višejezičnost je fenomen koji se vrlo često kvantitativno određuje, tj. meri se brojem jezika koje pojedinac zna, tri ili više, što je individualna višejezičnost, ili brojem jezika koji se koriste u nekoj zajednici što predstavlja socijalnu višejezičnost. Kvalitativno određenje višejezičnosti je kompleksnije, jer u širokom kontekstu opisuje način na koji višejezičnost utiče na život pojedinaca u zajednici. Sa jedne strane, višejezičnost podrazumeva prihvatanje činjenice da ljudi mogu biti drugačiji, ne samo po svojim fizičkim karakteristikama, verskim, političkim ili drugim ubeđenjima, već i po jeziku kojim govore, i da razlike među njima nisu neophodno nosioci vrednosnih sistema, ali su za učestvovanje u društvu veoma važne. Višejezičnost podrazumeva različite i brojne vrednosti i norme, između ostalih, pozitivan stav prema ljudima koji govore više od dva jezika; prihvatanje višejezičnosti kao nacionalnog izvora blagostanja, a ne kao problema; prihvatanje podjednake vrednosti svih jezika i njihovih govornika, kao i osećaj poštovanja i tolerancije prema njima; razvijanje svesti da su svi varijeteti jezika podjednako vredni i važni iako imaju različite funkcije; razumevanje socio-psihološkog značenja jezika u razvoju individue; prihvatanje neotuđivih prava na korišćenje jezika; spremnost da se u komunikaciji koristi jezik koji ne mora biti maternji nijednom od učesnika u komunikaciji; razumevanje poteškoća koje imaju oni koji pokušavaju da usvoje strani jezik; tolerantnost prema gramatički netačnim iskazima i greškama koje se prave prilikom komunikacije na nematernjim jezicima; sposobnost da se prevaziđu blokade u komunikaciji između kulturno-jezičkih zajednica itd. Međutim, svi ovi gore navedeni aspekti višejezičnosti nisu dovoljni ukoliko sistemski nije obezbeđeno školovanje na maternjem/im jeziku/cima i ako institucionalizacija dvojezičnosti/višejezičnosti nije izvedena na pravi način, pogotovo ukoliko se u praksi ne primenjuju sve postojeće zakonske odredbe u državnim i međunarodnim okvirima.

Višejezičnost se najčešće definiše kao poznavanje i/ili upotreba dva ili više jezika, a s obzirom na to da je najveći broj istraživanja sproveden na temu dvojezičnosti, dobijeni rezultati se primenjuju i na tro- i višejezičnost. Mnogi istraživači još uvek određuju dvo- i višejezične kroz normu jednojezičnosti (James 2000:27), te je dvo- i višejezičnost duplirana ili multiplicirana jednojezičnost, dok Kenoz i Dženezi opisuju usvajanje više jezika i višejezičnost kao kompleksne fenomene koji podrazumevaju sve faktore koji utiču na usvajanje drugog jezika i dvojezičnost kao i one

jedinstvene i komplikovanije koji se odnose na interakcije više od dva jezika u procesu učenja ili korišćenja (Cenoz & Genesee 1998: 16).

Razlike i sličnosti koje postoje u procesima usvajanja prvog, drugog, trećeg jezika ili u procesima učenja još nekoliko jezika, obezbedile su višejezičnosti zasebno polje istraživanja, ali je broj studija o samom fenomenu još uvek ograničen. U odsustvu inicijative da se trojezičnost počne istraživati kao jedinstveni fenomen, neka istraživanja su izvedena u teoretskom okviru dvojezičnosti gde se pod drugim jezikom podrazumevaju svi nematernji jezici koji se usvajaju posle prvog. Šervud Smit (Sharwood Smith 1994:7) smatra da je usvajanje drugog jezika termin pod kojim se podrazumeva bilo koji jezik koji nije maternji, bez obzira na vrstu okruženja u kojem se usvaja i bez obzira na broj drugih jezika koji se znaju. Međutim, poslednjih decenija interesovanje za višejezičnost je sve veće i trojezičnost se ne posmatra kao produžetak dvojezičnosti, već zauzima posebno mesto u primenjenoj lingvistici, psiholingvistici ili jezičkom obrazovanju. Iako neki istraživači još uvek smatraju višejezičnost izuzetkom i baziraju svoj rad na monolingvalnim normama, postoje i oni koji razvijaju realističniji pogled na ovaj fenomen. Sve je veći broj višejezičnih govornika, naročito u Evropi gde je 1995. godine usvojen i *White paper on Education and training* koji proglašava Evropu višejezičnom zajednicom u kojoj se pored maternjeg jezika uče još dva jezika iz zajednice, ili jedan strani jezik sa značajnim internacionalnim statusom, kao što je engleski na primer, i jezici koji se govore u susjednim zemljama. Engleski, odomaćeni strani jezik (Prčić 2004), ili kako ga Jessner i Cenoz nazivaju „strani jezik bez statusa službenog jezika“ (Jessner and Cenoz 2007: 156), veoma često se koristi kao sredstvo u internacionalnim komunikacijama različitih vrsta, pa se veoma često i uči kao drugi jezik u jednojezičnim evropskim okruženjima, ali i kao treći kada su u pitanju:

- izvorni govornici manjinskih jezika koji su usvojili i jezik većine (na primer Baski, Bretonci, Katalonci i dr.);
- izvorni govornici većinskih jezika koji su usvojili i jezik manjine (na primer, izvorni govornici španskog koji govore i katalonski ili baskijski);
- izvorni govornici takozvanih malih evropskih jezika koji usvajaju drugi u zemlji u kojoj žive (na primer, izvorni govornici holandskog u Belgiji koji uče francuski kao drugi jezik);
- izvorni govornici takozvanih velikih jezika koji su manjinski u zemlji u kojoj žive (na primer, govornici nemačkog u Francuskoj, Italiji ili Belgiji);
- imigranti iz neevropskih zemalja koji uče jezik zemlje u koju su imigrirali (na primer, turski imigranti u Nemačku);
- izvorni govornici bilo kog jezika koji su usvojili neki drugi jezik (Jessner and Cenoz 2007:157).

Učenje engleskog kao trećeg jezika u Vojvodini može se svrstati u prve dve kategorije: govornici manjinskih jezika (Mađari, Rumuni, Rusini, Slovaci i dr.), koji su usvojili i jezik većine (srpski), uče engleski u školi ili van nje; izvorni govornici većinskog jezika (srpski) koji su usvojili jedan ili više jezika manjinskih zajednica

sa kojima živi (mađarski, rumunski, rusinski, slovački itd.) uče engleski institucionalizovano ili ne, zajedno sa drugim stranim jezicima. U istraživanjima na teritoriji Pokrajine, zabeležen je pozitivan stav prema učenju engleskog jezika, i to među učenicima i srpske i mađarske nacionalnosti (Prošić-Santovac 2015:6), dok roditelji svih nacionalnosti smatraju engleski jezik „najznačajnijim za obrazovanje dece“ (Popov & Radović 2015:31), i najčešće ga biraju za svoju decu (Prošić-Santovac & Radović 2018b:289).

Jedan od prvih istraživača višejezičnosti, nemački lingvista Maksimilijan Braun (Maximilian Braun), 1937. godine, u vreme kada preovladava stav da dvojezičnost ima negativne efekte na inteligenciju i kogniciju, postavlja problem definisanja višejezičnosti i pravi razliku između dve vrste: prirodne, ona koja se usvaja od rođenja, i naučene, koja može biti balansirana i aditivna, ali veoma retko (Jessner 2008:16). Kasnije, 1963. godine, Vildomek (Vildomec) izdaje monografiju o višejezičnosti u kojoj se bavi stilovima učenja višejezičnih ispitanika i pokušavajući da definiše višejezičnost, pravi razliku između dvojezičnosti, koja podrazumeva vladanje sa dva jezika, i višejezičnosti koja podrazumeva poznavanje više od dva jezika. Vildomek među prvima opisuje prednosti koje višejezičnost može imati na osnovu samoprocene višejezičnih ispitanika.

Kasnih 1960-ih i 1970-ih, pod uticajem hipoteze kontrastivne analize [Contrastive Analysis Hypothesis] (Lado 1957), istraživanja se bave uticajem maternjeg jezika na jezik ili jezike koji se uče ili usvajaju, sa posebnom pažnjom usmerenom na interferenciju. Grožan holistički posmatra dvojezičnost i predstavlja dvojezičnog govornika kao kompetentnog, ali specifičnog govornika i slušaoca, dok višejezičnog govornika upoređuje sa atletom u trci sa preponama koji kombinuje dve ili više vrsta kompetencija, skače i trči, a nije ni skakač ni trkač. Dvojezične govornike naziva i ljudskim *komunikatorima* koji su razvili komunikativne kompetencije dovoljne za svakodnevnu komunikaciju. Po njemu dvojezičnost nije zbir dve jednojezičnosti, već je to specifična lingvistička konfiguracija okarakterisana stalnim interakcijama i koegzistencijom dva jezika (Grosjean 1985: 471). Poznavanje jezika podrazumeva i deklarativno i proceduralno znanja jezika, tj. poznavanje jezika i njegovu upotrebu. Kuk uvodi termin multikompetentnost ili višestruka kompetentnost da bi objasnila jedinstvenu formu jezičke kompetencije koja se ne može uvek upoređivati sa kompetencijom jednojezičnih govornika. Ona smatra da se oni koji koriste drugi jezik ne smeju posmatrati kao imitacija jednojezičnih govornika na drugom jeziku, nego kao individue koje poseduju jedinstvenu formu kompetencije ili kompetencija (Cook 1991; 1992). Herdina i Jessner (Herdina and Jessner 2002) holistički posmatraju dvojezičnost i naglašavaju činjenicu da multikompetentnost ne bi trebalo posmatrati kao fiksni, konačni sistem, nego kao dinamični, u stalnom razvoju, kompleksni, nelinearni proces kod višejezičnih govornika. Koncept multikompetentnosti javlja se kao posledica saznanja da se monokompetentnost razlikuje od multikompetentnosti ne samo po obimu već i po vrsti, jer multikompetentni govornici, bikompetentni kao i trikompetentni, imaju drugačije znanje o jezicima od onog koje imaju monokompetentni govornici.

Različite definicije izuzetno kompleksnog fenomena trojezičnosti i višejezičnosti, zasnivaju se na kompetenciji jednojezičnih govornika ili, one malo manje stroge, na sposobnosti pasivnog ili aktivnog komuniciranja na više jezika. Sa jedne strane su definicije, na primer Blumfeldova (Bloomfield) (Skutnab-Kangas 1991) po kojoj se višejezičnima smatraju samo oni koji imaju kompetencije na nivou jednojezičnih govornika na svim jezicima, a sa druge strane postoje one šire prihvaćene definicije koje višejezičnima smatraju sve govornike koji imaju neki nivo sposobnosti na skali od pasivnog razumevanja jezika do balansirane višejezičnosti. Po ovoj definiciji, višejezični govornici se ne tretiraju kao neuspešni jednojezični, već kao govornici koji imaju i manipulišu sa više od jednog gramatičkog sistema, te kombinuju jezičke elemente, prekopčavaju iz jezika u jezik, sa razvijenom metajezičkom svesću, poštujući sociolingvističke i pragmatičke principe komunikacijskog čina. U *Zajedničkom evropskom okviru za jezike* višejezičnost podrazumeva različite nivoe znanja na nekoliko jezika i iskustvo sa nekoliko kultura (*Common European Framework of Reference for Languages* 2002:168).

Trojezičnost se može definisati i na osnovu definicije dvojezičnosti po kojoj su dvojezični govornici oni koji koriste dva jezika u svakodnevnoj komunikaciji (Grosjean 1982), te bi trojezični bili oni koji koriste tri jezika u svakodnevnoj komunikaciji ili ređe. Takođe, proces usvajanja trećeg jezika kod dece umnogome liči na proces usvajanja drugog jezika, ali postoje i izvesne nezanemarljive razlike, kao što je broj jezika, dok su ostali aspekti podjednako slični u oba slučaja. Neke definicije dvojezičnosti se isključivo odnose na dva jezika dok je druge izjednačavaju sa višejezičnošću. Skutnab-Kangas (1991) u definiciji dozvoljava prisustvo više od dva jezika kod osobe koju definiše bilingvalom. Meki (Macky) dvojezičnošću naziva naizmeničnu upotrebu dva ili više jezika od strane iste osobe; Blumfeldova (Bloomfield) klasična definicija koja se zasniva na kompetenciji glasi: „...vladanje sa dva ili više jezika slično vladanju svojim jezikom...“; Braunova (Brown): „aktivno podjednako potpuno vladanje sa dva ili više jezika“ (Skutnab-Kangas 1991:101-106). Neki istraživači jezika u kontaktu, jezičkog planiranja ili dvojezičnog obrazovanja ponekad radije koriste termin višejezičnost da bi jasno označili makrolingvistički od mikrolingvističkog nivoa istraživanja. Sam pojam višejezičnost ne ograničava broj jezika na kojima individua komunicira, već obuhvata bilo koji broj jezičkih sistema u različitim odnosima dominacije, aktivacije, kompetencije, učestalosti upotrebe itd. Međutim, ne postoje jasne granice između dvo- i višejezičnosti ili trojezičnosti osim toga da je u prvom i poslednjem slučaju poznat broj jezika.

Trojezična kompetencija se sastoji od lingvističkih aspekata tri jezička sistema, pragmatičkih komponenata, sociolingvističkih, diskursnih, i strategija primenjivim u različitim jezičkim situacijama. Hofman takođe podrazumeva i sposobnost izbora načina funkcionisanja u jedno-, dvo- ili višejezičnom kontekstu i razliku je jednojezične od dvo- i višejezičnih govornika kojima je prelaženje iz jezika u jezik, ma koliko komplikovano, samo još jedna strategija za uspešnu komunikaciju (Hoffmann 2001:11). Dvojezični i trojezični govornici sa intuitivnom lakoćom prepoznaju i zadovoljavaju potrebe sagovornika u cilju što uspešnije komunikacije u

različitim diskursima i okruženjima. Ova povećana osetljivost jeste posledica visoke metajezicke svesti i jezičke kompetencije (Hoffmann and Stavans 2007:6), iako će, pitani da procene svoju kompetentnost, višejezični govornici, primenjujući jednojezične standarde, gotovo uvek kritikovati negramatičnost pojedinih svojih iskaza ili leksičke praznine. Povećana samokritičnost u nekim slučajevima može dovesti čak i do izbegavanja ili potpunog odbacivanja jezika koji oni smatraju slabijim, kao i kulture koju jezik reprezentuje (Hoffmann 2001:11).

2.1. Razlike između usvajanja dva i tri jezika

Bez obzira na to što je usvajanje drugog jezika samo podvrsta fenomena usvajanja više jezika, veoma često se koristi kao polazište u definisanju. Naime, višejezično usvajanje se može predstaviti i kao usvajanje više od dva jezika, jer ako se termin drugi jezik odnosi na sve druge jezike koje individua zna, uključujući i drugi i treći i četvrti itd., onda se proces usvajanja ili učenja trećeg jezika ne mora posmatrati kao drugačiji od procesa usvajanja ili učenja drugog. Međutim, ova dva procesa su zasebni i različiti fenomeni, ne samo po ličnim i socijalnim faktorima, već i po naučenom drugom jeziku koji izaziva kvalitativnu promenu u učenju trećeg jezika (Cenoz 2001; Herdina and Jessner 2002).

Kod simultane dvo- i trojezičnosti uzrast na kome se pojavljuju prvi iskazi je stariji od uzrasta na kojem se pojavljuju prvi iskazi kod jednojezične dece, verovatno zbog toga što dvo- i trojezična deca moraju da savladaju više od jednog leksičkog i gramatičkog sistema, dok se kod aditivne trojezičnosti treći jezik razvija brže od prethodna dva. Razlike u procesima usvajanja drugog i trećeg jezika nisu samo u brzini kojom se odvijaju već i u načinu na koji se jezici uče. U procesu usvajanja trećeg jezika stvaraju se šire gramatike koje inicijalno uključuju i negramatičke rečenice, ali se progres u gramatikalizaciji brže odvija (Hoffmann 2001). Hofman takođe smatra da razlike između dvo- i trojezičnosti nisu samo kvantitativne prirode. Sposobnosti razlikovanja tri koda podrazumevaju posedovanje specifičnih sposobnosti i različitih kompenzatornih strategija, kao i veću senzitivnost pragmatičkih kompetencija. Ako dvojezični govornici koriste širi dijapazon lingvističkih strategija i mnemotehnika i ako su fleksibilniji u njihovoj upotrebi od jednojezičnih govornika (Cenoz 2003), onda su trojezični takođe kvalitativno i kvantitativno drugačiji od dvojezičnih govornika. Dakle, osnovna razlika između dvo- i trojezičnosti je kvantitativne prirode, ali trojezičnost podrazumeva ne samo značajniju jezičku kompleksnost zbog poznavanja različitih jezičkih sistema i načina njihove interakcije, već i kompleksnost stvaranja jezičkog iskaza u tim sistemima.

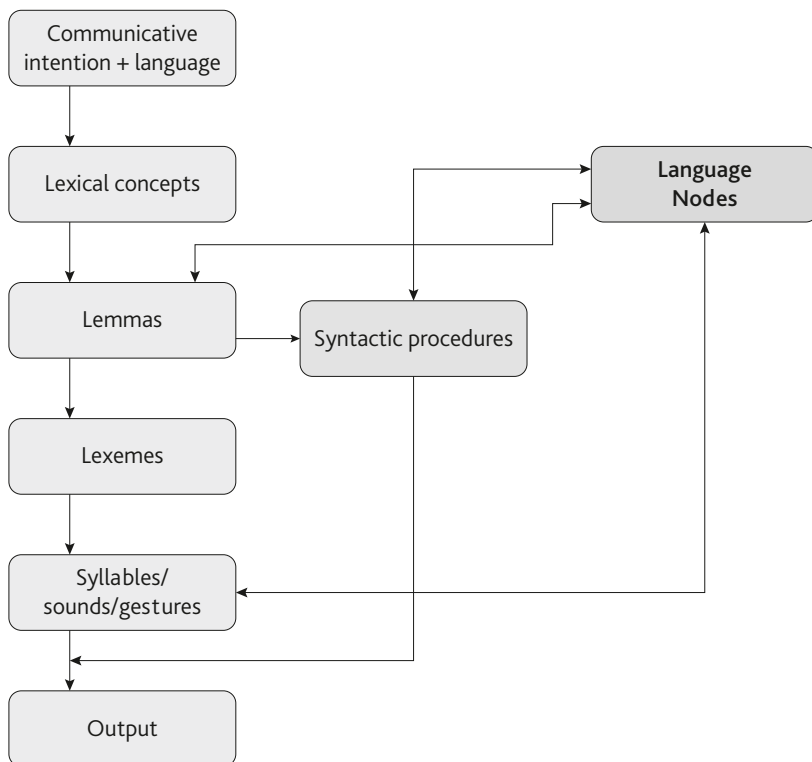
2.2. Stvaranje iskaza

Stvaranje iskaza podrazumeva i neverbalnu nameru da se izvesna ideja iznese sago-vorniku. U govornom činu to je stvaranje verbalnog iskaza. Paradis (1985) i Perecman (Perecman 1989) smatraju da se jezički iskaz stvara na različitim nivoima: na konceptualnom nivou koji se odnosi na ljudski um i koji je zajednički za oba jezika kod dvojezičnih govornika, jer je nezavisan od jezika, i onda na funkcionalno različitom semantičko-leksičkom nivou gde se jedinice značenja kombinuju sa konceptualnim karakteristikama na različite načine (Paradis 1985:9). Perecman (Perecman 1989) smatra da je razlika između konceptualnog nivoa i odgovarajućeg lingvističkog naročito važna u procesu prevođenja, jer se prevod oslanja na zajednički nivo procesuiranja informacija. U neurolingvističkom modelu stvaranja jezičkog iskaza ona predstavlja hijerarhiju stvaranja jezičkog iskaza na čijem je vrhu konceptualni nivo informacija koje su nezavisne od jezika. Ispod ovog nivoa su različiti jezički nivoi - semantički, leksički, sintaksički, fonološki i fonetsko-artikulatorni. Kod jednojezičnih govornika konceptualni nivo se oslanja na samo jedan lingvistički sistem i stvaranje jezičkog iskaza je u potpunosti automatizovano. Nasuprot ovome, kod dvojezičnih govornika mentalni koncept se može enkodirati kroz dva jezička sistema, pa je i proces manje automatizovan. Ovaj model stvaranja jezičkog iskaza može se primeniti i kod tro- i višejezičnih govornika, s tim da je proces komplikovaniji i manje automatizovan. Višejezični govornici imaju jedinstveni sistem na prelingvističkom konceptualnom nivou, koji se na semantičko-leksičkom nivou deli, ali su veze među jezicima izuzetno jake. Veze između jezičkih sistema su sve slabije kako proces kreiranja napreduje, pa je na artikulatorno-fonetskom nivou mešanje jezika, kako pokazuju rezultati istraživanja, veoma retko, jer su i veze među jezičkim sistemima najslabije.

Osnova istraživanja koja se bave višejezičnošću i trojezičnim leksikonom (Cenoz, Hufeisen and Jessner 2001) su De Botov model dvojezične proizvodnje koji se oslanja na Leveltov jednojezični model jezičke produkcije (De Bot 2004a), Grinov model inhibitorne kontrole govora kod dvojezičnih govornika, model selekcije i aktivacije (Green 1986) i Grožanov dvojezični jezički model (Grosjean 1999). Leveltov jednojezični model proizvodnje govora podrazumeva nekoliko koraka od namere do izgovaranja: konceptualizaciju, formulaciju i artikulaciju, tj. od konceptualno-sintaksičkog do fonološko-artikulatornog nivoa (Levelt 1989:9-13). Konceptualizacija je pretraživanje po stečenom znanju o svetu, o različitim situacijama kao i o konkretnom diskursu, i pretvaranje komunikativne namere u preverbalnu poruku. U sledećem koraku, formulaciji, biranje reči podrazumeva pretraživanje među hiljadama alternativa u mentalnom leksikonu, pri čemu kontekst u kome će reč biti upotrebljena ima jednu od važnijih uloga. Pomoću gramatičkog ili fonološkog enkodera pronalazi se reč koja se konačno izgovara, a to je poslednji korak – artikulacija. De Bot (2004a) u svom dvojezičnom modelu [*The Multilingual Processing Model*] nastalom na osnovu Leveltovog modela [*Levelt's Speaking Model*] naglašava da je konceptualizator jednim delom specifičan u odnosu na jezik na

kome se proizvodi govor, a drugim delom nezavisan, dok je formulator specifičan za određeni jezik i zato višejezični govornici imaju više formulatora. Na osnovu Leveltovog i De Botovog modela može se zaključiti da su komponente modela u dinamičkoj interakciji, da više od jednog jezika može da se procesuiru u isto vreme, da se leksičkim jedinicama različitih jezika može pristupiti simultano i da postoje preklapanja u konceptualnoj reprezentaciji leksičkih jedinica, što može rezultirati transferom odnosno mešanjem jezika prilikom stvaranja iskaza.

Kontinuum međujezičkog uticaja ograničavaju sa jedne strane interakcijske strategije [*interactional strategies*], a sa druge transfer omaške [*transfer lapses*] (Cenoz 2003a:107). Interakcijske strategije su namerna prekopčavanja u jezik kojim se nije započela komunikacija i njihovo prisustvo i frekvencija zavise od dvojezičnog ili jednojezičnog modela koji bira sam govornik u zavisnosti od konteksta. Izbor jezika na kome će se komunikacija nastaviti može da se ostvari na konceptualnom nivou (Boëchat Fernandes & Siebeneicher Brito 2007) ili na konceptualnom i komunikativnom nivou, koji uključuje i intencionalnost, kada višejezični govornik donosi odluku o tome kojim će jezikom nastaviti komunikaciju na osnovu toga da li mu je potrebna pomoć sagovornika ili želi da komentariše svoj iskaz



Slika 1. Model višejezične proizvodnje [The multilingual processing model].
(Preuzeto iz De Bot 2004a:13.)

(Cenoz 2003a:107). Transfer omaške su nenamerna prekopčavanja kojima ne prethode pauze ili pogrešan početak, već su one automatske (Poulisse & Bongaerts 1994). One ne zavise od jednojezičnog ili dvojezičnog modela, već se dešavaju kao posledica paralelne aktivacije jezika na kome se odvija komunikacija i jezika koje višejezični govornik zna kada neki od jezičkih elemenata greškom dospe u artikulirator. Izbor jezika nije u potpunosti slučajan već se može dovesti u vezu sa statusom drugog jezika, tipološkim karakteristikama jezika, jezikom koji se poslednji koristio, nivoom znanja ili modelom koji se koristi.

Proizvodnja govora na tri različita jezika je komplikovaniji proces koji zahteva nekoliko međukoraka. Paradis u svojoj podsistemske hipotezi [*subset hypothesis*] (Paradis 1989) pretpostavlja da postoje pojedinačni sistemi za skladištenje više jezika. U okviru sistema svaki jezik ima svoj podsistem koji sadrži znanja o jeziku. Trojezični govornici, dakle, poseduju tri sistema koji su organizovani u jedan veliki sistem jezika. Pretraživanje mentalnog leksikona podrazumeva i aktivaciju ili inhibiranje određenog podsistema u zavisnosti od toga na kom se jeziku odvija komunikacija u određenom trenutku. U trojezičnom sistemu to znači aktiviranje jednog, a inhibiranje druga dva jezika kako bi se sprečilo njihovo mešanje ili opstruisanje aktiviranog sistema. Što je veći broj jezičkih sistema koji su aktivirani, veći je i broj mogućih kombinacija i interakcija što može zavisiti i od dominantnosti, veće ili manje, jednog od jezika. Ovo je još jedan od razloga zašto treba razlikovati trojezičnu od dvojezične kompetencije.

Grin (Green 1986) smatra da u ljudskom mozgu postoje odvojeni podsistemi za razumevanje i proizvodnju govora i različiti funkcionalni sistemi za različite jezike, kao i da više od jednog jezika može biti aktivno u procesu jezičke produkcije, iako će se komunikacija odvijati na jednom jeziku. On predlaže model sa tri moguća oblika aktivacije nasuprot mišljenju da dvojezični govornici isključuju odnosno uključuju svoje jezike u zavisnosti od konteksta u kome se odvija komunikacija:

- selekcija [*selected*] – najaktivniji jezik, onaj koji je izabran za trenutnu komunikaciju i on se bira u procesu konceptualizacije na osnovu namere i nejezičkih informacija;
- aktivacija [*active*] – neselektovani jezik, onaj kojim se trenutno ne govori, ali koji je aktivan i dostupan govorniku da se na njega osloni ukoliko za to bude potrebe, tj. ukoliko je znanje na selektovanom jeziku nedovoljno ili nedovoljno automatizovano; na ovom jeziku se odvija paralelno pripremanje iskaza na isti način kao i na selektovanom jeziku sve do same artikulacije (De Bot 1992); aktivacija jezika češće zavisi od kompetentnosti na određenom jeziku, nego od dužine učenja jezika ili redosleda kojim su se jezici učili; iz ovog jezika potiče kodno prekopčavanje ili se iz njega pozajmljuju jezičke jedinice (Grosjean 1999);
- uspavanost ili mirovanje [*dormant*] – jezik koji je usvojen, ali ne učestvuje u stvaranju iskaza.

U jednom trenutku samo jedan jezik može biti selektovan. Kod istovremene upotrebe dva jezika govornik selektuje jedan jezik, dok je drugi aktiviran, a treći inhibiran. Proces stvaranja jezika u trojezičnom sistemu mora biti strogo kontrolisan na nivou aktivacije jezika kao i na nivou odabira odgovarajuće opcije iz sva tri sistema. U situacijama kada je odabir otežan usled sličnosti ili preklapanja karakteristika određene jezičke opcije, kontrolisanje višejezičnog procesa podrazumeva i odabir jezika koji će biti aktiviran, a koji je inhibiran u datom trenutku.

Postoje različiti odgovori na pitanje na koji način višejezični govornici izvršavaju jezičke zadatke (biraju kojim jezikom će komunicirati, odgovaraju na pitanja, prevode iskaze, broje slogove, pišu...). Penfield i Roberts (1959) smatraju da bi dvojezični govornici govorili jedan jezik, a ne drugi, mora da postoji tzv. preklopnik, koji će uključiti jedan jezik. Maknamara (Macnamara 1971) smatra da postoje dva preklopnika, jedan koji će uključiti jezik na kome se vrši komunikacija, i drugi koji će isključiti jezik na kome se ne vrši komunikacija. Na taj način dvojezični govornici mogu iskaze koje su čuli na jednom jeziku prevesti i izgovoriti na drugom jeziku. Međutim, stalno postoji mogućnost uticaja jezika koji je isključen, što rezultira mešanjem jezika, pozajmljivanjem ili prekopčavanjem iz jezika u jezik.

Grin predlaže i model koji podrazumeva višestruke nivoe aktivacije i inhibitornu kontrolu [*Inhibitory Control Model*], proaktivnu i retroaktivnu regulaciju ishoda dvojezičnog leksičko-semantičkog sistema. Nivoi aktivacije jezika menjaju se u zavisnosti od jezičkog zadatka koji se rešava i njegove zahtevnosti, kao i govornikove sposobnosti da ga reši na jednom jeziku. Model inhibitorne kontrole ima tri aspekta: nivo kontrole koji uključuje šeme jezičkog zadatka – kognitivne procese koji regulišu iskaz leksičko-semantičkog sistema i inhibira druge šeme; zatim sledi, nivo koji podrazumeva izbor reči na nivou leme, između konceptualnog i fonološkog nivoa, koji Grin sagledava kao mentalni tezaurus, što je uticalo i na sama terminološka rešenja; a poslednji nivo je kontrola inhibicije na nivou leme. Da bi se proizvela određena jezička jedinica na jednom jeziku, namera pokreće konceptualizator koji u mentalnom leksikonu pretražuje relevantnu lemu. Leme imaju specifične oznake određenog jezika koje su deo konceptualne reprezentacije, i u zavisnosti od toga koliko jezika individua govori, lema ima jednu ili više oznaka. Izbor leme se mora desiti na ovom nivou, jer bi sintaksičke karakteristike kao što su rod, dostupne samo na nivou lema, bile izostavljene ili nepotrebno preuzete iz nekog od postojećih jezičkih sistema (Green 1998:70-77).

Promena oblika aktivacije je veoma promenjiva kategorija višejezičnih govornika i zavisi od efikasnosti kontrole sopstvenih intencija. Takozvano prekopčavanje je potpuni prelaz iz jezika u jezik, dok je moguća i pojava interferencije koja podrazumeva opstruisanje funkcionisanja jednog pod uticajem prethodno aktiviranog jezičkog sistema ili, kako je Grožan definiše, nenamerni uticaj jednog jezika na drugi (Grosjean 1982:299). Dvojezični govornici, kojima je jedan jezik dominantniji, teže kontrolišu mešanje jezika od onih koji su balansirano dvojezični i podjednako dobro poznaju oba jezika, jer dominantniji jezik stalno teži aktivaciji iako je deak-

tiviran (Göncz i Varga 1985). Kontrolisanje neželjenog jezika i njegovog uticaja na stvaranje iskaza je najznačajniji zadatak u višejezičnoj produkciji govora.

Ukoliko je cilj funkcionisanja jezičkog sistema najveća moguća efikasnost, izbegavanje omaški i tečnost u artikulaciji iskaza uz ekonomiju vremena i jezičkih jedinica, kontrola procesa trojezičnih govornika je veća ako je aktivirano više od jednog jezika. Međutim, paralelno pripremanje iskaza na selektovanom i aktivnom jeziku/jezicima, smatra se neekonomičnim, naročito kod višejezičnih govornika koji bi, u teoriji, bespotrebno dugo pripremali iskaz na svim jezicima koje govore, a artikulisali ga na samo jednom. Informacija o izabranom jeziku za određenu komunikaciju dodaje se preverbalnoj poruci kao komponenta koja je odlučujuća za aktivaciju jezika, te se na taj način na nivou konceptualizacije već odabrao jezik na kome će se proizvoditi govor (Poullisse and Bongaerts 1994).

Tokom proizvodnje iskaza ograničen je broj pokušaja pronalaženja odgovarajuće jezičke jedinice. Savršen izbor nije moguć ukoliko nije zadovoljen semantički uslov, ukoliko leksema nije dovoljno precizna, ili kada ciljna jedinica sistema nije u potpunosti aktivirana, kada aktivirana jedinica ne pripada aktiviranom jeziku ili kada u sistemu jezika kojim se komunicira ne postoji odgovarajuća reprezentacija koncepta iskaza (Burteisen 2001). Ako posle izvesnog broja pokušaja tražena jedinica nije pronađena, impuls se vraća na nivo konceptualizacije i proces počinje iz početka, što je duži i teži put ili se pribegava upotrebi ekvivalenta iz drugog jezika ili pak leksičko-semantičkoj zameni najslbličnijom mogućom reči iz aktiviranog jezika.

Grožan predlaže model kretanja kroz kontinuum za dvojezične govornike koji koriste jedan jezik ukoliko komuniciraju sa jednojezičnim govornicima ili oba jezika u komunikaciji sa dvojezičnima koji govore iste jezike i pribegavaju čestim prekopčavanjima ili pozajmljivanjima iz jezika u jezik (Grosjean 1992). Ovaj linearni, dvodimenzionalni model može se konvertovati u trodimenzionalni, ali i dalje ostaje pitanje kako proširiti dihotomiju aktiviran/deaktiviran jezik, u zavisnosti od toga u kojoj meri je drugi jezik deaktiviran u slučajevima kada dvojezični govornici komuniciraju na jednom jeziku, kao i od toga u kojoj su relaciji dva jezika kada ih dvojezični govornici koriste simultano. Grožan navodi nekoliko faktora koji međusobnom interakcijom utiču na izbor modela: jezička kompetentnost, navike mešanja jezika ili uobičajeni model interakcije sa komunikatorima, rodbinski odnosi ili socioekonomski status, zatim mesto gde se komunikacija odvija, prisustvo jednojezičnih ili višejezičnih sagovornika, nivo formalnosti, kao i formu i sadržaj poruke koja se razmenjuje (na kom jeziku je poruka primljena, da li je poruka sadržala jedan ili više jezika) itd.

Kod trojezičnih govornika situacija je još kompleksnija. Da li su sva tri jezika simultano aktivna ili postoje tri nivoa aktivacije? Da li dominantan jezik potiskuje u stanje deaktivacije manje dominantne jezike? Ako primenimo Grožanov model na trojezične govornike, to će rezultirati sa sedam različitih pozicija koje su moguće na kontinuumu od jednojezičnosti do trojezičnosti. Trojezični govornici, u zavisnosti od toga kojim jezikom ili jezicima govore sagovornici, želeći da iskaz

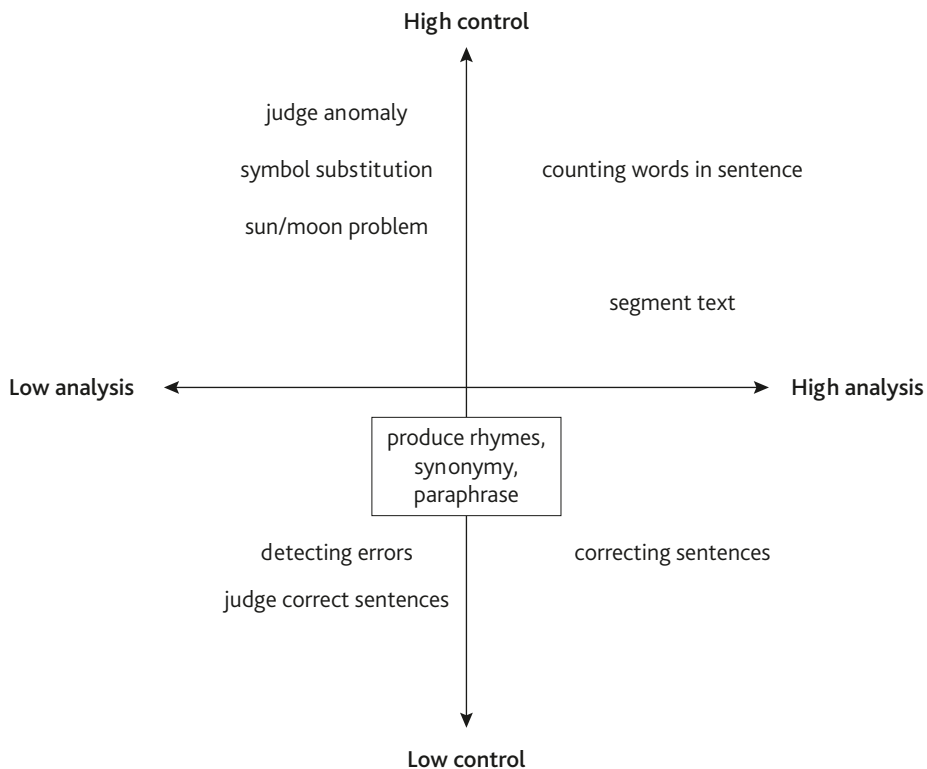
bude maksimalno prilagođen jezičkoj kompetenciji sagovornika, situaciji, temi ili cilju komunikacije, mogu birati tri jednojezična načina za sva tri jezika (A, B ili C), tri dvojezične kombinacije (A + B, A + C ili B + C) i jednu trojezičnu kada koriste sva tri jezika odjednom (A + B + C). Na osnovu dosadašnjih istraživanja može se zaključiti da trojezični govornici veoma retko koriste svih sedam načina, naročito posle uspostavljanja dominacije jednog jezika (Hoffmann 2001:12). Takođe, aktiviranost sva tri jezika dok jedan višejezični govornik kreira verbalne iskaze nije konstantna. Najčešće aktivan je prvi jezik koji je najdostupniji za pretraživanje, najdominantniji i najčešće upotrebljavan. Postoji i takozvani faktor drugog jezika [*L2 status factor*] koji pretpostavlja da se svi nematernalni jezici na neki način grupišu u mentalnom prostoru nasuprot prvom jeziku (Hammarberg 2001).

2.3. Metajezikička svest

U nekim lingvističkim krugovima (Herdina and Jessner 2002) višekompetentnost i višejezičnost se pripisuju metajezikičkoj svesti koja je drugačija od svesti jednojezičnih govornika. Metajezikička svest je podgrupa metakognicije i predstavlja aktivnosti koje reflektuju jezik i njegovu upotrebu, kao i sposobnost da se svesno nadgledaju i planiraju metode lingvističkog procesuiranja u razumevanju i proizvodnji svih aspekata jezika. Visoka kompetentnost na dva ili više jezika može dovesti i do povećanih nivoa metajezikičke svesti koje pospešuju uspešnost u usvajanju jezika i pokazuju razliku između takozvanih „eksperta“ [*expert*] u učenju jezika i „novajlija“ [*novice learner*] (Wojtowicz 2006:3).

Bjalistok (1991) pod pojmom metajezikička svest podrazumeva tri aspekta: zadatak kao što su donošenje odluke o pravilnoj formi ili samoisprijava; veština da se stavi fokus na jezičke forme i nivo svesti o formama i funkcijama na osnovu kojih jezik funkcioniše. Bjalistok sam proces kreiranja jezičkog iskaza opisuje dvema komponentama. Jedna, analiza jezičkog znanja [*analysis of linguistic knowledge*], omogućava mentalnoj reprezentaciji da postane eksplicitnija i strukturisana, a druga je odgovorna za kontrolu stvaranja jezika [*control of linguistic processing*]. Presek ove dve komponente pokazuje koji je nivo kontrole i analize potreban za određene faze procesa stvaranja iskaza. Visok nivo kontrole i analize potreban je za brojanje reči u rečenici i segmentiranje teksta, a visok nivo kontrole i nizak nivo analize za procenjivanje nepravilnosti, zamenu simbola ili za razumevanje odnosa između naziva pojma i samog pojma. Niži nivo kontrole i analize dovoljan je za uočavanje greške u iskazu ili procenjivanje ispravnih rečenica, dok je za ispravljanje rečenica potreban nizak nivo kontrole, ali visok nivo analize.

U eksperimentima u kojima se od jedno- i dvojezične dece zahteva da kreiraju jezički iskaz, Bjalistok primećuje da su dvojezična deca metajezikički svesnija i da rutinski obraćaju pažnju na jezičke forme kako bi donela odluku kojim će jezikom govoriti. To zapravo znači da se od dvojezične dece zahteva veća kontrola stvaranja



Slika 2. Metajezičke upotrebe jezika [Metalinguistic uses of language].
(Preuzeto iz Bialystok 1991:131)

jezičkog iskaza nego od jednojezične dece (Bialystok 1991:114-134). Kod trojezične dece situacija je još komplikovanija i zahtevnija, jer analiziraju i kontrolišu procese na tri jezika da bi izabrala pravi jezik i zadovoljila jezičke i komunikativne principe. Ipak, potrebno je uraditi još mnoga istraživanja pre nego se i za trojezičnu decu može reći ono što Bjalistok tvrdi za dvojezičnu da procesuiraju jezik drugačije od jednojezičnih, jer imaju različite nivoe uspešnosti u analiziranju i procesuiranju jezičkih jedinica. Bjalistok tvrdi da ne postoji univerzalna prednost, ali i da su sistemi procesuiranja na dva jezika drugačiji od sistema koji su konstruisani za procesuiranje na samo jednom jeziku, te stoga, dvojezični govornici koji su postigli visok nivo poznavanja oba jezika imaju prednosti u zadacima koji zahtevaju veće lingvističko znanje (Bialystok 1991: 139; Hoffmann 2001:13-15).

Metajezička svest višejezičnih govornika je usko povezana sa Krašenovom idejom monitora koji je definisao kao deo sistema koji svesno ispituje, proverava i ukoliko je to potrebno, menja forme produkcije jezika (Krashen 2002). U *dinamičkom modelu višejezičnosti* ([*A Dynamic Model of Multilingualism*], Herdina and Jessner 2002) monitor je kompleksniji i obimniji zbog brojnijeg jezičkog repertoara i koristi se za nadgledanja i ispravljanje eventualnih pogrešaka u višejezičnom kontek-

stu. Funkcije višejezičnog monitora su aktivacija jezika, smanjenje broja grešaka, ispravljanje nesporazuma, razvoj i primena konverzacionih strategija, kao i prepoznavanje i eliminisanje transfera iz jezika na kojima se ne vodi konverzacija i popunjavanje leksičkih praznina odgovarajućim jedinicama jezika.

2.4. Pragmatička kompetencija i multikompetencija

Sociopragmatička ili kulturološka komponenta jezika je povezana sa implicitnim socijalnim značenjem, a različite procene socijalnog aspekta konteksta, kao što su socijalno prihvatljiva bliskost između sagovornika, mogu biti faktori koji utiču na uspešnost komunikacije ili, suprotno tome, koji mogu dovesti do nesporazuma zato što postoje različita pravila interakcije i upotrebe različitih jezičkih jedinica za prenošenje značenja. Govornici različitih jezika različito razumeju i tumače govorne činove iz različitih jezika koji su obeleženi različitim kulturnim nasleđem, te upotreba različitih jezičkih elemenata za proizvodnju određenih iskaza, ukoliko se doslovno prevode sa jezika na jezik, može dovesti do nesporazuma ili se takav iskaz može čak smatrati neučtivim.

Oni koji uče drugi ili treći jezik moraju usvojiti i pragmatičku kompetenciju zajedno sa ostalim komponentama komunikativne kompetencije: lingvističke, sociolingvističke, diskursne ili strategijske. U slučajevima kada se usvaja treći jezik deluje gotovo nerealno da se usvoje sve ove kompetencije na nivou izvornog govornika, što je u stvari, tradicionalno tumačenje ideje o kompetentnosti na više jezika. Grožan (Grosjean 1992) smatra jednojezični pogled na dvojezičnost isuviše tradicionalnim, jer se u njemu od višejezičnog govornika tražilo da sve jezike govore kao jednojezični govornici tog jezika. Edwards (Edwards 1994) smatra da je balansirana dvojezičnost ili višejezičnost izuzetak, jer većina govornika nikada na dostigne izvornu kompetenciju na drugom ili trećem jeziku, a neki nastavnici jezika ili učenici smatraju to neuspehom u procesu usvajanja jezika, a takva vrsta osećanja potiču od činjenice da se u obzir uzimaju samo norme izvornog govornika, a ne potrebe ili način na koji će onaj koji uči koristiti dodatni jezik.

Ispitivanja pragmatičke kompetentnosti, kompetencije u prenošenju i razumevanju komunikativne namere zajedno sa njenom jezičkom formom, pokazuju da znanje dva jezika pospešuje razvoj pragmatičke kompetentnosti i nivo metapragmatičke svesti (Safont Jordà 2003). Dvojezični ispitanici su uspešnije od jednojezičnih ocenjivali prikladnost iskaza na trećem jeziku u određenim situacijama, decidnije objašnjavali razloge i davali veći broj prikladnih predloga što dokazuje viši nivo pragmatičke svesti dvojezičnih ispitanika. Jednojezični ispitanici su prilikom objašnjavanja zašto je iskaz ne/prikladan situaciji najčešće koristili formalne karakteristike iskaza, a ne kontekstualne kao što su to činili dvojezični ispitanici.

3 TROJEZIČNOST – PRVI, DRUGI I TREĆI JEZIK

Trojezičnost može biti podeljena na osnovu četiri međupovezane, ali nezavisne varijable: uzrast na kome se govornik po prvi put značajno izlaže trećem jeziku; tipološke karakteristike jezika i vreme izloženosti nekom od jezika iz repertoara; nivo poznavanja jezika govornika i redosled usvajanja jezika. Kod svake od ovih varijabli, kao i kod svih primera usvajanja jezika, postoji niz individualnih karakteristika čiji se broj uvećava, a odnosi usložnjavaju u situacijama kada se usvaja ne jedan ili dva, već tri jezika (Davidiak 2010:10-11). Linearni model višejezičnosti se sastoji od hronološkog nabiranja jezika počevši od prvousvojenog, gde hronološki redosled ne mora uvek da korespondira sa dominacijom jezika. U ovom modelu treći jezik je treći po redu usvajanja, tj. prvi strani jezik za decu iz dvojezičnih porodica ili drugi strani jezik koji se uči u školi za jednojezičnu decu. Međutim, u nekim situacijama nemoguće je odrediti redosled usvajanja, na primer:

- simultano usvajanje tri jezika – kako odrediti redosled kada se sva tri jezika usvajaju u isto vreme paralelno;
- nedovoljno poznavanje jezika – po kojim kriterijumima se određuje nivo kompetentnosti na osnovu koje se neki jezik može ili ne može ubrajati u jezički repertoar individue;
- specifične vrste znanja – kako rangirati jezik na kome individua zna samo da čita ili ga pasivno razume;
- povremeno ili naizmenično usvajanje – kako rangirati jezik čije je usvajanje prekinuto na izvesni period i onda nastavljeno, a u međuvremenu se počelo sa usvajanjem nekog drugog jezika;
- takozvani *bonus* jezici – kako odrediti redosled usvajanja jezika koji se, kao sličan jeziku koji se već zna, bez dodatnih instrukcija može vrlo lako naučiti, kao na primer, švedski, norveški ili danski (Hammarberg 2010:93-94).

Nasuprot ovom linearnom modelu je dihotomija prvi jezik - usvojen u detinjstvu, i drugi jezik koji se usvaja posle detinjstva. U ovom modelu mora se jasno odrediti uzrasna granica detinjstva, na primer do treće godine. Jezik/jezici naučeni do tog uzrasta biće tretirani kao prvi, a oni koji se usvajaju posle toga kao drugi jezik/jezici. Da bi se razlikovali slučajevi kada na usvajanje jezika utiče jedan, prvi jezik, ili dva naučena jezika, uvodi se termin treći jezik. Na proces usvajanja trećeg

jezika utiču, dakle, dva jezika, što nije samo kvantitativna već i kvalitativna razlika, i samim tim čine situaciju mnogo kompleksnijom i nepredvidljivijom.

Ako je usvajanje prvog jezika kombinacija jezičkih univerzalija i jezičkog okruženja, učenje ili usvajanje drugog je dopunjeno znanjem prvog jezika, realnim životnim iskustvom individue koja uči ili usvaja drugi jezik, kao i stvorenim strategijama i tehnikama za učenje jezika. Proces usvajanja ili učenja trećeg jezika je komplikovaniji i kvalitativno drugačiji od prva dva slučaja, a proces usvajanja svakog narednog jezika, četvrtog, petog itd., sličan je u načelu usvajanju trećeg, pa se stoga pravi hijerarhija tri nivoa: prvi, drugi i jezici od trećeg pa nadalje. Potencijalna aktivacija prvousvojenog jezika u procesu produkcije na drugom jeziku podvlači razliku između procesa usvajanja prvog i učenja drugog jezika, dok je u procesu usvajanja ili učenja trećeg moguća aktivacija dva jezika što pokazuju istraživanja međujezičkih uticaja. Nematernji jezik/jezici ili jezik/jezici koji se usvajaju posle prvog češće utiču na produkciju na trećem jeziku od prvog, tzv. faktor drugog jezika (Bardel & Falk 2007; Williams & Hammarberg 1998). Termin treći jezik mogao bi da se odnosi na nematernji jezik koji se usvaja ili koristi kada individua već zna jedan ili više drugih jezika pored jednog ili više prvih jezika (Hammarberg 2010:97), dakle mogao bi da se odnosi i na četvrti, peti itd. U dinamičkom modelu višejezičnosti (Herdina & Jessner 2002) predlaže se upotreba termina primarni jezik umesto prvi jezik, naročito u slučajevima kada prvonaučeni jezik nije više dominantan, već dominaciju preuzme pod određenim okolnostima kasnije usvojeni jezik.

3.1. Tipovi trojezičnosti

Hofman (Hoffmann 2001), na osnovu istraživanja koja su rađena, pravi razliku između pet grupa trojezičnih govornika, uzimajući u obzir okolnosti i socijalni kontekst pod kojima oni postaju trojezični, ne zaboravljajući individualnost svakog trojezičnog govornika i ne uzimajući u obzir redosled usvajanja ili kompetentnost na jezicima što bi uslovalo drugačiju podelu. U prvu grupu spadaju deca koja su odgajana u porodici u kojoj se govore dva različita jezika, dok se u društvenoj zajednici govori treći jezik, a u drugu deca koja odrastaju u dvojezičnoj zajednici, dok se u njihovoj porodici govori treći, drugačiji jezik. Treću grupu čine dvojezična deca koja u školi počinju da usvajaju treći jezik, a četvrtu dvojezična deca koja postaju trojezična usled imigracije u treće jezičko okruženje. U petu grupu spadaju deca koja odrastaju u trojezičnoj društvenoj zajednici. Govornici svrstani u ove grupe u zavisnosti od jezičke situacije u kojoj se nalaze, od motivacionih ili ličnih faktora, od upotrebe ili izloženosti jezicima, mogu prelaziti iz jedne u drugu grupu ili pripadati različitim grupama u isto vreme što Hofman naziva prolaznom trojezičnošću [*transient trilingualism*] (Hoffmann 2001:4). Ukoliko svaki od tri jezika ima određenu funkciju i ukoliko je povezan sa posebnim domenima života govornika i razvija se nezavisno od druga dva, onda govorimo o povratnoj ili rekurentnoj trojezičnosti [*recurrent trilingualism*].

sm] (Hoffmann 2001:4). Međutim, kao što ni dvojezični govornici nemaju potpuno podjednaku distribuciju oba jezika i ne mogu o svim temama podjednako fluentno komunicirati, tako i trojezični govornici nemaju sva tri jezika gotovo nikada podjednako razvijena u svim vrstama komunikacije. Jedan ili čak dva jezika bivaju potisnuta od strane dominantnog jezika koji može biti maternji ili jezik okruženja, jezik školovanja itd. Kod trojezične dece svaki od tri jezika, dva ili sva tri, mogu se smatrati potencijalnim maternjim jezikom/jezicima. Ishod zavisi umnogome od okruženja u kojem se jezici uče i uticaja društvenih faktora (Mikeš 1998).

Kenoz (Cenoz 2000:40) smatra da je vremenski okvir usvajanja trećeg jezika komplikovaniji nego kod usvajanja drugog jezika gde postoje dve mogućnosti, simultano (L1/L2) ili konsektivno (L1&L2). Kada govorimo o tri jezika, sva tri se mogu usvajati konsektivno (L1&L2&L3), ili dva jezika se mogu usvajati simultano pre trećeg (Lx/Ly&L3) ili posle prvog (L1&Lx/Ly). Postoji i mogućnost, iako je retka, da se sva tri jezika usvajaju simultano (Lx/Ly/Lz). Kod usvajanja četiri jezika situacija je mnogo kompleksnija i veliki broj kombinacija je moguć, kao i kod svakog narednog jezika, petog, šestog itd., što potkrepljuje činjenicu da su usvajanje drugog jezika i usvajanje više jezika slični, ali i veoma različiti fenomeni. Ponekad je veoma teško kategorisati višejezičnost bilo stoga što je teško odrediti kada je neko prestao da uči jezik ili zato što neki višejezični govornici još uvek uče svoj drugi jezik dok uče i treći. Upoređujući usvajanje drugog jezika i usvajanje više jezika, Kenoz predviđa dvanaest mogućih kombinacija za usvajanje tri ili četiri jezika:

Usvajanje drugog jezika i usvajanje više jezika

Usvajanje drugog jezika (L2)

1 L1&L2

2 Lx/Ly

Usvajanje više jezika (Lxyz)

1 L1&L2&L3

2 L1&Lx/Ly

3 Lx/Ly&L3

4 Lx/Ly/Lz

5 L1&L2&L3&L4

6 L1&Lx/Ly&L4

7 L1&L2&Lx/Ly

8 L1&Lx/Ly/Lz

9 Lx/Ly&L3&L4

10 Lx/Ly&Lz/Lz1

11 Lx/Ly/Lz&L4

12 Lx/Ly/Lz/Lz1

(Preuzeto iz *Research on Multilingual Acquisition* (Cenoz 2000:40))

Hofman (Hoffmann 2001) opisuje subjektivno iskustvo odraslog trojezičnog govornika koji je sa majkom komunicirao na engleskom, sa ocem na nemačkom, dok je jezik porodice bio engleski, a jezik okruženja u jednom periodu italijan-

ski, a kasnije usled preseljenja, nemački. Ispitanik tvrdi da različiti faktori utiču na fluentnost ili dominaciju jezika i da su vreme i mesto najvažniji, jer je njegov najbolji jezik u određenom trenutku bio jezik okruženja u kome se trenutno nalazio (Hoffmann 2001:5). Opisujući funkcije kao što su brojanje ili razmišljanje, ispitanik naglašava važnost faktora kao što su gde se nalazi, sa kim komunicira i o čemu razmišlja. Interesantno je da ispitanik sve vreme govori o dvojezičnosti, englesko-italijanskoj, a kasnije nemačko-italijanskoj, a da postaje trojezičan kada nemački postaje jezik okruženja, a engleski jezik komunikacije sa majkom i jezik na kome ispitanik ponekad čita što mu obezbeđuje stabilnu poziciju. Retki su slučajevi kada su sva tri jezika podjednako važna trojezičnom govorniku i, pod uticajem različitih subjektivnih ili objektivnih faktora, jedan od jezika u određenom periodu života može biti najmanje korišćen, najdominantniji ili najpoželjniji, sve dok, pod drugim okolnostima, neku od tih uloga ne preuzme jedan od druga dva jezika.

U drugom istraživanju o razvoju i upotrebi tri jezika, španskog, nemačkog i engleskog kod dvoje dece Hofman (Hoffmann 2001) opisuje psihološke i sociokulturološke aspekte procesa usvajanja. Upotreba jezika je posledica lingvističke konstelacije u porodici – nemački i španski su jezici na kojima su deca komunicirala sa roditeljima i drugim članovima porodice, a engleski jezik komunikacije u školi i sa vršnjacima. Deca nisu imala negativan stav prema svojoj trojezičnosti i dostigla su, dovoljnu za njihove potrebe, kompetenciju na sva tri jezika.

Usvajanje drugog jezika može biti formalno u okviru obrazovnih institucija, prirodno, u porodici ili kombinacija ova dva načina. Kada je prisutno nekoliko jezika postoji mnogo više mogućih kombinacija. Na primer, Ytsma (Cenoz 2008:125) predlaže tipologiju trojezičnog obrazovanja koje sadrži 46 tipova i koja se zasniva na faktorima kao što su lingvistička udaljenost između jezika, upotreba trećeg jezika u sociolingvističkom kontekstu ili vreme uvođenja trećeg jezika. Različitost kombinacija načina usvajanja ili jezika, kao i mnoštvo faktora koji utiču na usvajanje više jezika čini proučavanje višejezičnosti nadasve kompleksnim.

3.2. Modeli trojezičnosti

Iako nije pravilo, neki istraživači smatraju da se modeli dvojezičnosti mogu primeniti i na trojezičnost, dok oni koji se bave višejezičnošću misle da principi dvojezičnosti ne mogu objasniti neke specifičnosti procesa usvajanja više jezika (Marx & Hufeisen 2004), kao što su ne samo kvantitativne razlike, tj. koliko jezika individua govori ili koliki je broj reči u mentalnom leksikonu, već i kvalitativne razlike kao što su individualne strategije učenja koje su u prethodnim procesima razvijene. Sledeći modeli bave se različitim aspektima trojezičnosti i međusobno se dopunjuju (Boëchat Fernandes & Siebeneicher Brito 2007):

1. model funkcionalnih uloga [*Role-function Model*] (Williams & Hammarberg 1998) je psiholingvistički i može se smatrati nastavkom Leveltovog

modela proizvodnje jezika na nivou konceptualizacije, formulacije i artikulacije. Ovaj model opisuje različite uloge koje imaju prvi i drugi jezik u procesu stvaranja iskaza na trećem jeziku na različitim nivoima produkcije. Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da je prvi jezik dominirao u jezičkim prekopčavanjima, ali i da je korišćen kao podrška u interakcijama i usvajanju reči i izraza na trećem jeziku. Autori su ovu ulogu nazvali instrumentalnom [*instrumental role*], dok drugi jezik ima ulogu snabdevača [*supplier role*] u slučajevima kada je potrebna pomoć u proizvodnji novih reči na trećem jeziku ili u procesu usvajanja novih modela artikulacije. Ulogu snabdevača može imati jezik koji se dobro poznaje, koji je skoro korišćen ili koji je tipološki sličan jeziku na kojem se proizvodi iskaz. Obe ove uloge se smanjuju sa povećanjem kompetencija na trećem jeziku.

2. model usvajanja stranog jezika [*The Foreign Language Acquisition Model*] (Groseva 2000) – ima određene karakteristike kontrastivne hipoteze; na osnovu procesa usvajanja drugog jezika može se izgraditi hipoteza o usvajanju trećeg.
3. model faktora [*Factor Model*] (Hufeisen 2003) - naglašava razlike između usvajanja drugog i trećeg jezika, jer svaki novi jezik koji se uči čini jezičku situaciju sve kompleksnijom. U ovom modelu hronološki su predstavljeni faktori i faze usvajanja ili učenja više jezika: usvajanje prvog jezika, učenje prvog stranog jezika, učenje drugog stranog jezika i učenje drugih stranih jezika. Tokom svake od ovih faza dodaju se novi faktori koji se nisu mogli primeniti u procesu usvajanja ili učenja prethodnih jezika. Autorka pretpostavlja da se najveći broj kvalitativnih i kvantitativnih promena dešava između faze usvajanja prvog i drugog stranog jezika. Sve faze usvajanja ili učenja se odvijaju pod uticajem osnovnih sposobnosti za usvajanje ili učenje jezika (neurofiziološki faktori i eksterni faktori). Kada dete počinje da uči prvi strani jezik, ono već ima izvesno iskustvo sa svetom koji ga okružuje i brojne kognitivne sposobnosti kao što su svest i znanje o jeziku i jezicima ili načinima učenja, ali i emocionalne faktore ako što su motivacija ili anksioznost u vezi sa učenjem ili produkcijom govora. U ovoj fazi učenja prvog stranog jezika postavljaju se osnove individualne višejezičnosti, stiče se iskustvo u učenju ili osećanje koje se javlja u situacijama kada se iskaz ne razume ili ne može da proizvede na stranom jeziku, kako se jezici mešaju ili razdvajaju i koje su to tehnike i strategije koje u procesu učenja stranih jezika mogu biti od koristi. Pored svih ovih faktora, svaka nova situacija učenja jezika biće obeležena i grupom specifičnih faktora koji će je učiniti jedinstvenom i neponovljivom. Faktori koji su u prethodnoj situaciji bili od izuzetne važnosti, biće otklonjeni i prevaziđeni, a neki drugi postavljeni kao centralni.
4. model višejezičnog procesuiranja [*Multilingual Processing Model*] (Meißner 2004) je konstruktivistički model koji etimološke odnose smatra ključnim za razumevanje stranih jezika koji se uče. Prethodno naučeni jezik iz grupe, na primer, romanskih jezika, u procesu učenja novog jezika iz iste grupe,

može biti od pomoći u stvaranju tzv. spontane gramatike za novi jezik koja će na samom početku učenja sadržati više elemenata prethodno naučene gramatike nego gramatike koja se uči. Ova spontana gramatika se u procesu učenja stalno revidira i razvija do postizanja cilja kada će sadržati sve elemente jezika koji se uči.

5. sociolingvistički ekološki model multilingvalnosti [*The sociolinguistic Ecological Model of Multilinguality*] (Aronin & O'Loaire 2003) pravi razliku između višejezičnosti koja se odnosi na određenu situaciju i multilingvalnost koja podrazumeva individualne varijetete interjezika kao i sve aspekte lingvističkog identiteta. Termin ekološki se odnosi na kulturni kontekst i okruženje u kome se jezik usvaja ili uči i autori ga smatraju odlučujućim faktorom.

4 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Predmet, cilj i hipoteze istraživanja

Na teritoriji Vojvodine, na osnovu Popisa stanovništva, domaćinstava i stanova u Republici Srbiji iz 2011. godine, živi 1.916,889 stanovnika različitih nacionalnosti koji govore različite maternje jezike, većinski jezik u okruženju u kome žive, kao i jedan ili više stranih jezika, što stanovništvo čini uobičajeno višekulturnim i višejezičnim. Korišćenje više jezika je, sa jedne strane, prirodno, a sa druge nužno i zakonski regulisano (Vasić i Štrbac 2012:327), međutim „postojanje ideologije teorijske višejezičnosti i praktične jednojezičnosti“ ne treba zanemarivati, već je potrebno „sistematsko i organizovano promovisanje pozitivnih strana višejezičnosti i obezbeđivanje uslova za njeno razvijanje i negovanje“ (Popov i Radović 2015: 10).

Na velikom uzorku različite kombinacije jezika i različite međujezičke uticaje između jezika u longitudinalnim istraživanjima nije moguće ispitivati iz praktičnih razloga. U ovom istraživanju ispitujemo stavove o statusima i funkcionalnosti manjinskih (mađarski, slovački, rusinski, rumunski i dr.), većinskog (srpski) i svet-skih jezika (engleski, nemački, francuski i dr.) kod studenata i studentkinja Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Na osnovu njihove percepcije fenomena višejezičnosti mogu se planirati nastavni procesi, i unaprediti i kontrolisati upotreba više jezika u javnoj sferi. Cilj je ispitati stavove prema vlastitoj dvo- i trojezičnosti kod studenata i studentkinja Filozofskog fakulteta u Novom Sadu i utvrditi da li se, u kojoj meri i na koji način odvijaju međujezički uticaji u procesu učenja trećeg jezika. Polazne hipoteze u istraživanju fenomena bile su:

Bez obzira na tipološke karakteristike jezika, dvojezičnost efikasno utiče na usvajanje trećeg jezika.

Istraživanja o uticaju tipološki sličnih ili različitih jezika na proces učenja ili usvajanja trećeg jezika pokazuju da tipološke sličnosti jezika nisu značajan faktor u usvajanju trećeg jezika, naročito u procesu usvajanja gramatike i leksike (Ringbom 1987, Cenoz 2001), ali su značajno uticale na izvornost izgovora (Gibbons 2009). Međutim, specifične sličnosti između drugog i trećeg jezika povoljno utiču na razvoj trećeg jezika (Cenoz 2001).

Sličnost između drugog i trećeg jezika čine da drugi jezik ima veći uticaj na proces učenja trećeg jezika od prvog ukoliko je kompetencija na visokom nivou, a izloženost drugom jeziku česta i dugotrajna.

Za ostvarivanje transfera iz prvog jezika u treći nisu dovoljne samo tipološke sličnosti između jezika, dok su sličnosti između drugog i trećeg kriterijum koji drugi jezik čini češćim i snažnijim izvorom transfera. Drugi jezik je takozvani filter koji ne dozvoljava da se jezičke jedinice iz prvog jezika transferuju u treći, već se on pojavljuje kao primarni izvor (Bardel & Falk 2007). Međutim, tipološka udaljenost trećeg i drugog jezika, na primer, engleskog i baskijskog, ima jači uticaj od statusa drugog jezika i zato je prvi jezik španski kao tipološki sličniji trećem jeziku češći izvor iz koga potiče transfer (Cenoz 2003a).

Transfer jezičkih jedinica je ređi u formalnim nego u neformalnim situacijama.

Ako se višejezičnost posmatra kao dinamični sistem koji je uokviren sa jedne strane jednojezičnošću, a sa druge višejezičnošću, kretanje kroz taj sistem će zavisi od više faktora, a jedan od njih je i formalnost govornog čina. Ukoliko je formalnost visoka, govornik će težiti jednojezičnosti, odnosno inhibiraće ostale jezike, a aktivnim će održavati samo jezik na kome se čin odvija. Ukoliko nivo formalnosti opada, govornik će se kretati ka višejezičnom kraju sistema, gde aktiviranje više jezika u isto vreme nije blokirano karakteristikama komunikacije. Zato se u neformalnim situacijama mešanje jezika pojavljuje češće nego u formalnošću zasićenim situacijama, kao što su ispiti ili testiranja (Dewaele 2001).

Komunikativna strategija koja se najčešće koristi u procesu proizvodnje iskaza na trećem jeziku je pravljenje hibridnih varijanti.

Komunikativne strategije koje se koriste za prevazilaženje leksičke praznine moraju biti brze i ekonomične kako bi produkcija bila tačna, tačna i razumljiva (Burteisen 2001). Tokom proizvodnje iskaza na trećem jeziku savršen izbor jezičke jedinice nije moguć ukoliko nije zadovoljen semantički uslov, ukoliko leksema nije dovoljno precizna, ili kada ciljna jedinica sistema nije u potpunosti aktivirana, kada aktivirana jedinica ne pripada aktiviranom jeziku ili kada u sistemu jezika kojim se komunicira ne postoji odgovarajuća reprezentacija koncepta iskaza. U tim situacijama primenjuje se i strategija formiranja hibridnih varijanti koje se sastoje od morfema iz dva jezika, ali u kombinaciji ne postoje ni u jednom od jezika (Murphy 2003; De Angelis & Selinker 2001).

U ovom istraživanju korpus empirijskih podataka prikupljen je pomoću upitnika (Prilog 9.3.) i polustrukturiranog intervjua (Prilog 9.4.). Kombinacija više metoda u ovom istraživanju dvo- i višejezičnosti korisna je i neophodna zbog kompleksnosti pitanja i mogućnosti dobijanja višeznačnih odgovora. Statistička obrada podataka je rađena u statističkom paketu Statistika 12⁶, a za procenu značajnosti razlike na osnovu učestalosti korišćen je Hi-kvadrat test.

⁶ StatSoft.Inc. Tulsa.USA

4.2. Upitnik

Konstruisali smo upitnik koji sadrži dve celine (ukupno 41 pitanje):

1. pitanja o maternjem, drugom i trećem jeziku: od studentkinja i studenata se tražilo da odgovore na pitanja koji jezik smatraju svojim maternjim, koji drugim jezikom, a koji trećim; da procene svoju jezičku kompetentnost i da opišu kako su i gde usvajale/i ili učile/i drugi/treći jezik;
2. pitanja o međujezičkim uticajima između sva tri jezika; o transferu iz prva dva jezika u treći i vrste transferovanih jezičkih jedinica; o upoređivanju gramatičkih pravila sva tri jezika ili leksike; o pozajmljivanju jezičkih jedinica na svesnom ili nesvesnom nivou, kao i o mešanju jezičkih elemenata iz sva tri jezika u procesu produkcije jezičkog iskaza na trećem jeziku.

4.2.1. Prva grupa pitanja – Lična identifikacija sa jezicima

Prva grupa pitanja u upitniku odnose se na ličnu identifikaciju studenata i studentkinja sa maternjim, drugim i trećim jezikom, kriterijumima za njihovo određivanje i procenu kompetentnosti na jezicima. Prvo pitanje je koncipirano tako da studenti i studentkinje imaju mogućnost da iskažu svoj stav prema jeziku sa kojim se lično identifikuju ili sa kojim ih pripadnici drugih jezičkih zajednica identifikuju. Hronologija kao kriterijum za određivanje maternjeg jezika zajedno sa frekvencijom upotrebe je ponuđena kao odgovor. Dinamičnost i promenljivost kategorije maternji jezik nije ponuđena kao mogućnost, kao ni postojanje mogućnosti da dete iz „etno-jezički mešoviti porodica“ (Mikeš 1190:67), koje nisu retkost na teritoriji Vojvodine, ima dva maternja jezika (ili više) i bude „potpuno dvojezično“ (Skutnab Kangas 1991:29) bar u nekim životnim periodima.

- Koji jezik smatrate svojim maternjim? Jezik koji sam prvi naučio/naučila; jezik kojim se najčešće koristim.

Sledeći kriterijum za određivanje maternjeg jezika, kompetentnost, ponuđen je u drugom pitanju:

- Da li smatrate da je vaša jezička kompetencija najviša na maternjem jeziku?

S obzirom na to da dvo- i višejezični govornici imaju razvijene metajezičke sposobnosti i da stalnim kontrastiranjem jezičkih sistema koje govore dolaze do različitih tehnika za korišćenje i učenje jezika, kritičnost u ocenjivanju znanja jezika je na visokom nivou. Sa druge strane, ukoliko se uzme u obzir da izvestan broj pripadnika manjinskih etničkih grupa ne želi ili nema prilike da se školuje na svom maternjem jeziku i da posledično tome dolazi do funkcionalne, tematske podeljenosti jezika (na primer: terminologiju iz matematike, fizike, hemije i sličnih nauka znaju na drugom jeziku, ali priče, posebno dečije na maternjem jeziku), ovaj kriterijum samoprocene kompetentnosti mora se posmatrati sa etno-sociolingvističkog aspekta kako bi dao nedvosmislene podatke.

Drugim jezikom se najčešće smatra jezik koji je naučen ili usvojen posle prvog ili maternjeg jezika, dok se u definisanju maternjeg jezika najčešće koristi kriterijum najveće kompetentnosti, koja kod drugog jezika može biti ista kao na maternjem jeziku, manja ili čak veća.

- Koji jezik smatrate svojim drugim jezikom?

U dvojezičnim porodicama, ponekad se dešava da usled negativnog stava sredine prema manjinskom jeziku ili nedovoljnim uslovima za korišćenje jezika, jedan jezik bude sredstvo komunikacije samo unutar jednog dela porodice ili sa određenim brojem poznanika izvan porodice. U ovakvom jezičkom okruženju veoma je teško postati i ostati balansirano i aditivno dvojezičan. Retki su slučajevi da se oba jezika potpuno podjednako znaju i koriste na svim nivoima, te je i odgovor na sledeće pitanje ponekad socijalno poželjan, a udaljen od realne situacije.

- Da li smatrate da ste podjednako kompetentni na oba jezika?

Znanje drugog i trećeg jezika ocenjivano je na trostepenoj skali, sa pretpostavkom da je nivo znanja prva dva jezika kod studenata i studentkinja na visokom nivou, i da je potrebno odrediti nijanse u znanju, a ne neznanju.

- Ocenite Vaše znanje drugog/trećeg jezika - govorim sa greškama, govorim dobro, govorim veoma dobro, čitam i pišem.

Simultano usvajanje jezika, kao i druge vrste učenja, obeleženo je pored opštih principa, i individualnim karakteristikama i motivacijom onoga ko uči. Ukoliko se pažljivo i detaljno planira i sprovodi, i ako se obezbede uslovi za podjednaku izloženost jezicima koji se uče ili za podjednako čestu upotrebu oba jezika na svim nivoima svakodnevnog funkcionisanja individue, kao krajnji rezultat neretko se javlja balansirana ili takozvana prirodna dvojezičnost zajedno sa pozitivnim efektima na kognitivni razvoj. Obezbediti ovakve uslove najlakše je u porodici u kojoj se podjednako neguju dva jezika i dve kulture, ali i u društvu koje blagonaklono gleda na fenomen dvo- i višejezičnosti. Zato su postavljena i sledeća pitanja:

- Da li ste oba jezika usvajali u porodici?
- Da li ste usvajali oba jezika simultano?

Frekvencija upotrebe jezika varira pod različitim uslovima u kojima se individua nalazi. Višejezično i jezički tolerantno okruženje predstavlja povoljne uslove za razvijanje i negovanje svih jezika iz repertoara, ali promene u ličnoj mikrosredini pojedinca, zajedno sa mogućnostima koje pružaju obrazovne i druge institucije u specifičnoj etno-jezičkoj sredini, mogu dovesti do promena u frekvenciji upotrebe, u nekim slučajevima do opadanja nivoa automatizovane upotrebe jezika ili čak do zaboravljanja.

Pitanjima koja slede hteli smo da odredimo stavove studenata i studentkinja o trenutnoj raspodeli dominantnosti jezika u njihovom repertoaru .

- Koji od tri jezika najčešće koristite?

- Na kom jeziku se najtečnije izražavate ?
- Na kom jeziku se najteže izražavate ?

U literaturi je treći jezik najčešće hronološki treće naučeni jezik posle usvajanja maternjeg i učenja jednog stranog jezika. Međutim, postoje situacije kada određenje trećeg jezika nije nimalo jednostavno. Naime, u situacijama kada individua usvaja simultano dva maternja jezika, ili kada simultano uči dva strana jezika, da li se prvi strani jezik naučen posle ova dva smatra drugim, trećim ili četvrtim jezikom. Studentima i studentkinjama smo postavili pitanja koja se odnose na hronologiju učenja jezika i trajanja procesa.

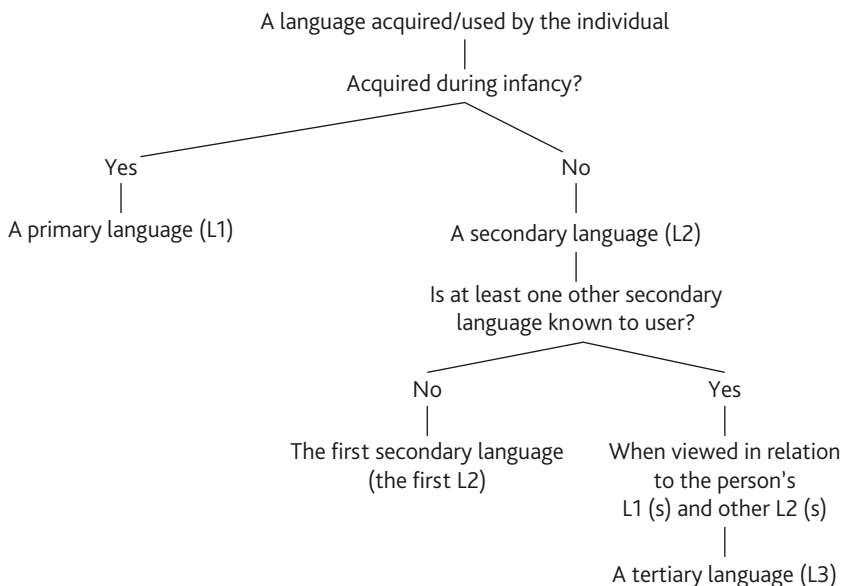
- Koji jezik je za vas treći jezik po redosledu usvajanja?
- Koliko dugo učite treći jezik
- Da li ste učili i četvrti, peti... jezik? Ako jeste, navedite koji.

Kako bi se izbegle različite konotacije termina prvi, drugi i treći jezik i puko nabranje jezika, Hamerberg predlaže hijerarhiju na osnovu mentalnih veza između jezika pojedinca i upotrebljava termine primarni, sekundarni i tercijalni jezik (Hammarberg 2010:99). Na osnovu ove podele primarni jezik bi obeležio period odrastanja kada se dete upoznaje sa svetom i realnošću oko sebe, socijalizuje i intelektualno razvija. Sekundarni jezik bi se učio pod potpuno drugačijim uslovima, kada je kompetencija na primarnom već visoka i kada je razvojni proces odmakao. Tercijalni u odnosu na prethodna dva bi, takođe, imao drugačiju podlogu i okruženje za učenje, jer se uči posle prvog stranog jezika. Možda bi najbolje rešenje bilo izbegavanje numeričke hijerarhije i navođenje jezika koji prethode odnosno slede jedni druge, kao što je navedeno u projektu Evropskog centra za moderne jezike „Višejezičnost: Učenje tercijalnog jezika - Nemački posle Engleskog“ [*The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*]⁷.

Rezultati istraživanja pokazuju pozitivnu korelaciju između dvojezičnosti i procesa učenja trećeg jezika (Cenoz 2003; Gibbons 2009). Dvojezični govornici su uspešniji u učenju trećeg jezika od jednojezičnih govornika koji uče drugi jezik i pokazuju viši nivo razvijenosti metajezičkih sposobnosti, analitičniji pristup jezičkim operacijama, kreativniji pristup jeziku ne kao oruđu za komunikaciju već kao sistemu, raznovrsnije tehnike za učenje jezika i manipulaciju tipološkim sličnostima ili razlikama u jeziku itd. Imajući u vidu ove karakteristike i smatrajući da se stav dvojezičnih studenata i studentkinja o odnosu poznavanja dva jezika i procesa učenja trećeg može uzeti u obzir prilikom kreiranja nastavnih procesa i obrazovne politike stranih jezika ili jezičkih politika uopšte, postavili smo i sledeće pitanje:

- Da li Vam poznavanje dva jezika pomaže u učenju trećeg i kako?

⁷ Projekat dostupan na <http://archive.ecml.at/documents/pub112E2004HufeisenNeuner.pdf>



Slika 3. Hijerarhija jezika
(Preuzeto iz Hammarberg 2010:101)

4.2.2. Druga grupa pitanja – Međujezički uticaji

Druga grupa pitanja u upitniku ticala su se međujezičkih uticaja i u ovom istraživanju njima ispitujemo kako dvojezični studenti i studentkinje percipiraju ovaj fenomen. Međujezički uticaji [*crosslinguistic influence*] su kompleksne i raznovrsne pojave koje se dešavaju u jezičkim sistemima višejezičnih govornika, a najčešće izučavane su kodno prekopčavanje, kada se iz jednog jezičkog sistema prelazi u drugi, transfer kada se jedinice jednog jezika integrišu u jezički sistem drugog jezika, interferencija koja podrazumeva upotrebu neadekvatnih jezičkih jedinica iz jednog jezika u drugu, izbegavanje upotrebe jedinica ili čitavog jezičkog sistema, pozajmljivanje jedinica kao pomoć u premošćivanju praznina u znanju jezika ili gubljenje jezika, ali i uticaji koje drugi jezik može imati ne samo na treći, već i na prvi jezik itd. (Jessner 2006:21). Transfer, interferencija i kodno prekopčavanje, iako slični, ne mogu se smatrati varijantama jednog fenomena koji se javlja usled međusobne interakcije dva ili više jezika, već zasebnim pojavama. Neki od njih mogu se dešavati svesno, kao što je, na primer, kodno prekopčavanje kada se smenjuju dva ili više jezičkih sistema tokom prevođenja iz jezika u jezik, ili nesvesni, kada se jezičko pravilo iz jednog jezika primenjuje u drugom i kada se pravi gramatički nekorektna konstrukcija u drugom jeziku. Vajnrajhova (Weinreich 1953) definicija interferencije kao jezičke devijacije od normi u oba jezika dvojezičnih govornika, može se izjednačiti sa negativnim transferom koji onemogućava usvajanje i

proizvodnju pravilnih iskaza na jeziku koji se uči, a pozitivnim transferom se smatra facilitatorska uloga maternjeg jezika u procesu usvajanja drugog. Šira definicija transfera podrazumeva uticaje koji nastaju kao posledica sličnosti i različitosti između jezika koji se uči i prethodno naučenih jezika, bez obzira na nivo kompetentnosti.

Odnosi koji postoje između jezika u mentalnom leksikonu višejezičnih govornika i njihovi uticaji zauzimaju posebno mesto u istraživanjima usvajanja i učenja jezika. Postojanje više od jednog sistema u mentalnom leksikonu podrazumeva konstantnu borbu za dominacijom u znanju, frekvenciji upotrebe ili emotivnoj preferenciji. Pod određenim okolnostima, okarakterisanim i ličnim i spoljašnjim specifičnostima, jezici potiskuju jedan/jedni druge i na taj način potvrđuju dinamičnost fenomena višejezičnosti. U kojoj meri i u kom pravcu će jezici uticati jedni na druge, i kako će se i kojim intenzitetom odvijati menjanje i razvijanje jezičkih sistema, umnogome zavisi i od sličnosti odnosno razlika, hronologije učenja/usvajanja, dostignutih nivoa znanja, ličnoj percepciji jezika i potreba govornika, ali i od izloženosti jeziku/cima. Takođe, istraživanja pokušavaju da odgovore i na pitanja da li se snaga interferencije menja sa vremenom, da li je najjača tokom ranog detinjstva ili na samom početku učenja jezika itd. (Ecke 2004:336-339). U okviru međujezičkih uticaja istražuju se i efekti prvog, drugog, trećeg itd. jezika na usvajanje sledećeg, fenomeni kao što su izbegavanje i pozajmljivanje određenih jezičkih jedinica ili zaboravljanje naučenog. Da usvajanje trećeg jezika nije isto kao i usvajanje drugog potvrđuju i rezultati istraživanja koji pokazuju da se pod određenim uslovima drugi jezik češće pojavljuje kao izvor odakle dolaze uticaji na proces učenja/usvajanja trećeg jezika nego što je to slučaj sa prvim odnosno maternjim jezikom (Cenoz 2001; Hammerberg 2001; Ringbom 2001). Osim ovog pravca uticaja, iz prvog u drugi, iz drugog u treći, itd., u nekim istraživanjima je dokazan i „povratni“ [*reverse, backward*] transfer, tj. uticaj drugog jezika na prvi (Cenoz 2008:133).

U uvodu za projekat *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English* navedena su tri glavna pristupa učenju jezika: upoređivanje i kontrastiranje jezika [*contrastive hypothesis*], urođen redosled usvajanja jezičkih kategorija [*nativistic hypothesis*] i hipoteza interjezika [*interlanguage hypothesis*] (Hufeisen 2004:7-11). Hipoteza interjezika se odnosi na metajezički pristup te je učenje jezik predstavljeno kao dinamički i sistematski proces koji se fokusira na jezik koji se uči i koji uključuje i pet centralnih procesa: transfer jezika [*language transfer*] - u iskazu na jeziku koji se uči može se primetiti uticaj maternjeg jezika; transfer treninga [*transfer of training*] - jezičke jedinice, pravila ili podsistemi su pod uticajem određenih načina ili metoda podučavanja; strategije za učenje drugog jezika [*strategies of second language learning*] - u iskazima se može prepoznati primena određenog pristupa jezičkom materijalu koji se uči, kao što je veoma često primenjivano pojednostavljivanje lingvističkih pravila; strategije komunikacije na drugom jeziku [*strategies of second language communication*] - način na koji onaj koji uči strani jezik pristupa komunikaciji sa izvornim govornicima; generalizacija [*overgeneralization of target language linguistic material*] - primena pravila iz jed-

nog jezika na jezičke jedinice iz drugog jezika ili primena naučenog pravila u svim situacijama bez izuzetaka (Selinker 1972:217). Ako transfer jezika podrazumeva primenu znanja o maternjem jeziku u procesu učenja drugog jezika, tada će podrazumevati i primenjivanje znanja iz prva dva jezika u procesu usvajanja trećeg itd.

Selinker (1972) pod interjezikom podrazumeva formu jezika koji se uči i koji nastaje kao lingvistički sistem pod uticajem uverenja onih koji uče kako bi jezik u tom trenutku trebalo da izgleda i prethodno usvojenih strategija učenja bez obzira na maternji jezik ili instrukcije koje dobija. Selinker naglašava da interjezik nije gramatika koja sadrži greške nastale usled interferencije iz maternjeg jezika, nego sistematični pokušaji učenika da prevaziđu nepravilnosti koje percipiraju u jeziku koji uče. On se sastoji od elemenata maternjeg jezika onoga koji uči, elemenata jezika koji se uči, kao i od specifičnih i individualnih formi svojstvenih trenutnom stanju u kojem se nalazi interjezik. Selinker i Lamendela interjezik smatraju privremeno stabilnom konfiguracijom koja se vremenom menja i unapređuje (Selinker & Lamandella 1981:207).

Prisustvo više od dva jezika u mentalnom leksikonu višejezičnih govornika implicira kompleksnije modele u aktivaciji jezika tokom percepcije i produkcije. Produkcija govora na različitim jezicima koje višejezični govornici koriste može imati većinu opštih karakteristika produkcije govora koje imaju i jedno- i dvojezični govornici, ali neophodno ima i kompleksnije modele koji su pod uticajem interakcije različitih lingvističkih sistema. Faktori koji utiču na aktiviranje jednog ili više jezika u isto vreme ili sukcesivno, kao i vrste i intenziteti interakcija među jezicima mogu biti individualni, kontekstualni i lingvistički. Individualni faktori osim motivacije i inteligencije, podrazumevaju i oformljene stavove prema jeziku/cima, dok su kontekstualni oni koji se tiču uzrasta, anksioznosti, metajezičke svesti, govornog čina, sagovornika itd. Najuticajnijim se smatraju lingvistički faktori kao što su tipologija jezika, nivoi kompetentnosti, status jezika, frekvencija upotrebe odnosno vreme korišćenja jezika (Cenoz 2003a:104; Kellerman 1983; Cenoz 1997; Williams and Hammarberg 1998; De Angelis and Selinker 2001; Ringbom 2001).

Da bismo ispitali da li dvojezični studenti i studentkinje percipiraju svoj maternji ili drugi jezik kao dominantne sisteme koji iniciraju međujezičke uticaje postavljena su im sledeća pitanja.

- Da li kad govorite trećim jezikom primenjujete gramatička pravila iz maternjeg jezika?
- Da li kad govorite trećim jezikom primenjujete gramatička pravila iz drugog jezika?
- Da li pozajmljujete reči iz maternjeg jezika kad govorite trećim jezikom?
- Da li pozajmljujete reči iz drugog jezika kad govorite trećim jezikom?
- Da li pozajmljujete predloge ili veznike iz maternjeg jezika kad govorite trećim jezikom?
- Da li pozajmljujete predloge ili veznike iz drugog jezika kad govorite trećim jezikom?

U istraživanju koje je Kenoz (2003b) sproveda kako bi pokazala da li prvi i drugi jezik imaju različite uloge i frekvencije u transferu u treći jezik učestvovali su učenicima osnovne škole koji od četvrte godine uče engleski kao treći jezik, dok im je španski prvi i jezik kojim komuniciraju kod kuće, a baskijski jezik na kome se odvija nastava i to od treće godine. Na osnovu dobijenih rezultata Kenoz zaključuje da su i prvi i drugi jezik veoma često izvor iz koga potiče transfer, ali da imaju drugačije uloge, baskijski za namerne transfere, a španski za automatske. Transfer iz baskijskog se objašnjava društvenim kontekstom u kome se ispitivanje dešava. Baskijski je jezik koji se koristi u školi gde je istraživanje i sprovedeno, a i sam ispitivač je fluentan na baskijskom. Nenamerni transferi iz španskog mogu se objasniti tipološkim sličnostima indoevropskih jezika, španskog i engleskog, u odnosu na baskijski koji je neindoevropski jezik i za razliku od prva dva ima izraženu infleksiju i kompleksnu morfologiju glagola. Tipološka udaljenost trećeg i drugog jezika, engleskog i baskijskog, ima jači uticaj od statusa drugog jezika i zato je španski kao tipološki sličniji češći izvor iz koga potiče transfer u trećem jeziku.

Češća pojava drugog jezika kao izvora transfera jezičkih jedinica od prvog objašnjava se teorijom o efektu stranog jezika [*foreign language effect*] (Williams & Hammarberg 1998; De Angelis & Selinker 2001) ili teorijom o statusu drugog jezika [L2 status factor] (Hammarberg 2001). Vilijams i Hamerberg (1998) u svom istraživanju pronalaze da se transfer dešava iz drugog jezika u treći češće, jer ispitanci drugi jezik, koji je zapravo prvi strani jezik koji su učili, smatraju boljim uzorom za učenje narednog stranog jezika (Williams & Hammarberg 1998:323). Ovakav stav De Angelis i Selinker objašnjavaju potrebom da strani jezik koji se uči ne liči na maternji, već na jedan od stranih jezika koji se već učio (De Angelis and Selinker 2001:56). Bardel i Folk (2007) ispitujući početne faze usvajanja negacije na trećem jeziku, švedskom i holandskom, objašnjavaju ulogu faktora statusa drugog jezika. U njihovom istraživanju dobijene su statistički značajne razlike u procesu usvajanja među govornicima različitih jezika. Razlikovali su se i rezultati govornika koji su usvajali sintaksičku konstrukciju negacije koja je drugačija od one u jeziku koji uče, tj. bili su uspešniji od onih koji su usvajali isti sistem iskazivanja negacije i na prvom i na jeziku koji su usvajali. Tipološka sličnost prvog i trećeg jezika nije dovoljna za ostvarivanje transfera iz prvog jezika, ali je sličnost između drugog i trećeg rezultirala značajnim transferom.

Na početku istraživanja fenomena kodno prekopčavanje [*code switching*] se smatralo negativnom posledicom dvojezičnosti (Davidiak 2010), i znakom određenih manjkavosti u procesu usvajanja, ili niskom jezičkom sposobnošću na oba jezika (Valdes-Fallis 1978:7), a kasnije znakom da je proces razvoja dva ili više jezika u toku, pa čak i znakom ekspresivnih i pragmatičkih sposobnosti koje nadmašuju sposobnosti jednojezičnih govornika ili komunikacijskom strategijom kojom se prevazilaze problemi nastali usled limitiranog leksikona. Grožan (Grosjean 1982) kodno prekopčavanje smatra strategijom za prevazilaženje nekih nedostataka u komunikaciji koje se mogu javiti na oba jezika, dok je u nekim istraživanjima ono objašnjeno i kao semilingvalizam tj. nedostatak jezičke kompetencije na jednom ili

na svim jezicima koje individua govori (Cummins 1991) i vrlo često se povezivalo sa lošim akademskim učinkom ili manjinskim etničkim zajednicama sa nacionalističkim prizvukom.

Danas se kodno prekopčavanje ili prekopčavanje iz jezika u jezik smatra normalnom posledicom jezika u kontaktu i neretko se javlja i kod govornika koji su podjednako fluentni na svim jezicima koje govore (Davidiak 2010) i uključuje pozajmljivanje na leksičkom ili sintaksičkom nivou, transfer jezika, interferenciju i druge procese često prisutne u višejezičnom govoru, a može biti uslovljeno jezičkim, ali i nejezičkim faktorima. Fundamentalni aspekti ovog fenomena, koji se ne moraju međusobno isključivati, jesu socijalne implikacije, na makronivou, društvo ili okruženje, i na mikronivou, individualni ili porodični nivo, gramatičke i psiholingvističke karakteristike koje se odnose na kognitivne mehanizme višejezičnosti. On podrazumeva kombinovanje ili naizmenično smenjivanje najmanje dva jezika, što zahteva visok nivo poznavanja jezika, koje može da se javi intersentencijalno, kada su rečenice u govornom činu na dva ili više različitih jezika, ili intrasentencijalno, kada su pojedini delovi jedne rečenice na različitim jezicima i to bez menjanja učesnika ili teme u govornom činu. Strukturalni pristup stavlja sintaksičku strukturu u centar istraživanja i bavi se intrasentencijalnim prekopčavanjem, jer se kod intersentencijalnog jezik smenjuje iz rečenice u rečenicu, a gramatička pravila koja se primenjuju u rečenici jesu samo iz jednog jezika.

Formalnost ili neformalnost govornog čina takođe utiče na frekvenciju i vrstu transfera prilikom produkcije govora na trećem jeziku. Valdés-Fallis (1978) u radu o kodnom prekopčavanju i nastavnicima koji predaju dvojezičnoj deci, objašnjava važnost stava koji nastavnici imaju prema fenomenu prekopčavanja i njegove glavne karakteristike i vrste u cilju prevazilaženja mogućih problema ili pogrešnih interpretacija kao što su, na primer, da učenici koji koriste kodno prekopčavanje zapravo ne znaju nijedan jezik. Ona navodi da kodno prekopčavanje zahteva visok nivo poznavanja oba jezika i da nije ni slučajno ni besmisleno, već da može da prenese važne socijalne informacije kao što su uloge, pripadnost grupi ili osećanja sagovornika. Kodno prekopčavanje kao stilski proces najčešće se javlja intrasentencijalno i odslikava lični retorički stil govornika kojim se određeni deo rečenice naglašava, ponavlja, kontrastira, parafrazira itd., ali samo u određenim situacijama kada su svi sagovornici dvojezični i kada formalnost govornog čina to dozvoljava. U radu *Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum* (Dewaele 2001), na osnovu rezultata istraživanja, naglašava se da je, pored niza faktora, uključujući i frekvenciju komunikacije na jednom od jezika, nivo formalnosti konteksta jedan od važnijih faktora za određivanje pozicije govornika na kontinuumu od jednojezičnosti do trojezičnosti i učestalosti mešanja jezičkih sistema.

U ovom istraživanju od studenata i studentkinja se očekivalo da odgovore na pitanje da li postoji razlika između aktivacije maternjeg i drugog jezika u formalnim i neformalnim situacijama. Polazna pretpostavka je bila da studenti i studentkinje razlikuju govorne situacije po nivoima formalnosti.

- Da li pozajmljujete reči iz maternjeg jezika kad govorite trećim jezikom u formalnim situacijama?
- Da li pozajmljujete reči iz maternjeg jezika kad govorite trećim jezikom u neformalnim situacijama?
- Da li pozajmljujete reči iz drugog jezika kad govorite trećim jezikom u formalnim situacijama?
- Da li pozajmljujete reči iz drugog jezika kad govorite trećim jezikom u neformalnim situacijama?

Međujezički uticaji povezuju se i sa različitim nivoima spontanosti ili automatizma, pa prekopčavanje iz jezika u jezik može biti namerno i nenamerno ili automatsko kada se jedan od jezika greškom aktivira. Nenamerna prekopčavanja se razlikuju od namernih po tome što se dešavaju bez oklevanja, pauze ili promene u intonaciji (Poulisse & Bongaerts 1994:43). Grožan naglašava da je fenomen prekopčavanja iz jezika u jezik usko povezan sa komunikacijskim kontekstom, sagovornicima i njihovom jedno-, dvo- ili višejezičnošću, kao i temom o kojoj se govori i izborom modela komunikacije. Ukoliko je izabran dvojezični model, broj prekopčavanja ili mešanja jezika će se povećati (Grosjean 1998). Rezultati istraživanja tipova prekopčavanja u komunikaciji dve trojezične ispitanice, majke i kćerke, pokazuju da one imaju različite dominantne jezike. Dominantni jezik majke je arapski, a engleski i francuski koristi ne bi li ponovila ili naglasila već rečeno na arapskom, što se može protumačiti kao potreba za potvrđivanjem [confirmation check] (Edwards and Dewaele 2007: 234). Način na koji kćerka prelazi iz jezika u jezik može dovesti do zaključka da arapski nije jezik koji ona rado koristi. Ona koristi arapski kada je primorana na to, dok je engleski, jezik kojim komunicira sa sestrom i širim okruženjem, njen osnovni jezik, a francuski jezik koji koristi sa nastavnicima i prijateljima u školi. Ovo istraživanje ilustruje intergeneracijsku promenu jezika, gde je jezik zemlje u kojoj se nalaze jasno favorizovan od strane mlađe generacije (Edwards & Dewaele 2007:234).

Poplak (Poplack 1980, 2004) isključuje slučajnost kod intrasentencijalnog prekopčavanja i smatra da se prekopčavanje dešava pod izuzetno specifičnim lingvističkim pravilima iz oba jezika u kombinaciji. Na osnovu podataka prikupljenih tokom ispitivanja dvojezičnih englesko-španskih ispitanika, Poplak pronalazi neka ograničenja u kodnom prekopčavanju koja su u kombinacijama drugih jezika bila osporavana. Ekvivalentno ograničenje [*equivalence constraint*] prekopčavanja se dešava u situacijama kada se jukstapozicijom elemenata iz dva jezika koji imaju isti red reči u rečenici gramatičnost rečenice ne narušava, tj. kada su delovi rečenice na različitim jezicima gramatički tačni na jeziku iz koga potiču, a ograničenje slobodne morfeme [*free morpheme constraint*] na situacije u kojima se javlja kombinacija dva ili više jezika na morfološkom nivou, tj. kombinacije reči iz jednog jezika i morfosintaksičkih elemenata iz drugog jezika. Poplak naglašava i činjenicu da ne bi trebalo izjednačavati kodno prekopčavanje sa leksičkim pozajmljivanjem iako su i jedno i drugo posledice jezika u kontaktu i što ih je, pred toga, ponekad veoma

teško razlikovati. Pozajmljene reči poprimaju morfološke, sintaksičke ili fonološke karakteristike jezika u koji se pozajmljuju, dok to nije slučaj sa kodnim prekopčavanjem. Reči koje se pozajmljuju su često prihvaćene u čitavoj jezičkoj zajednici, dok se kodno prekopčavanje dešava na individualnom, jedinstvenom nivou. Postoji i takozvano trenutno pozajmljivanje [*nonce borrowings*] ili spontano ubacivanje reči iz drugog jezika koje zadržavaju svoje originalne fonološke karakteristike (Poplack 1980, 2004).

Poplack je na osnovu svog istraživanja među prvima proklamovala ovaj fenomen, ne kao znak pomanjkanja jezičke kompetencije, već kao znak normalnog razvoja kod dvojezične dece i kao indikator stepena dvojezične kompetencije, jer je za naizmeničnu upotrebu dva ili više jezika potrebno izvesno znanje o dva ili više gramatička sistema i upotreba samo onih pravila koja ne narušavaju gramatičnost rečenice (Poplack 1980:616). Maksvon deli ovo mišljenje i smatra da dvojezični govornici koji koriste kodno prekopčavanje imaju iste gramatičke kompetencije kao i jednojezični govornici jednog od dva jezika, te se mešanje elemenata iz dva ili više jezika ne može pripisati ni nedovoljno razvijenim sistemima jezika niti interjezičkoj konfuziji (MacSwan 1997:287). Da kodno prekopčavanje nije posledica nedovoljnog poznavanja leksike, pokazala su istraživanja sa trojezičnom decom koja su često naizmenično koristila odgovarajuće termine iz oba jezika u istom kontekstu (Davidiak 2010:36).

Kodno prekopčavanje, ukoliko se posmatra kao specifična strategija uslovljena vrstama diskursa, može biti situaciono i metaforičko. Prvo podrazumeva promenu učesnika komunikacije i/ili strategije, a drugo promenu teme ili govornikove namere ili uloge koju želi da preuzme u određenom komunikacijskom činu (Davidiak 2010: 37). U svom istraživanju, Davidiak i roditelji dece ispitanika koja su usvajala tri jezika, pored ostalih faktora, naglašavaju uticaj ličnosti i vršnjaka na kodno prekopčavanje, više nego uticaj uzrasta (Davidiak 2010). Jedna od posmatranih devojčica nije bila pričljiva koliko i njena sestra koja je češće pribegavala prekopčavanju i eksperimentisanju sa znanjem jezika koje je posedovala, ali su obe pokazivale veće receptivno nego produktivno znanje sva tri jezika. Socijalizacija devojčica i komunikacija sa vršnjacima se uglavnom odvijala na jeziku koji se najmanje koristio kod kuće i koji je postepeno postao jezik na kojem su devojčice najradije komunicirale. Davidiak koristi nekoliko različitih vrsta prekopčavanja koje se pojavljuju sa različitim frekvencijama kod obe ispitanice. Jedna najčešće koristi prekopčavanje insistiranja [*insistence*] (Davidiak 2010:113) koje pokazuje upornost ispitanice da istraje u ideji i najčešće podrazumeva ponavljanje iskaza na dva jezika. Druge dve veoma često korišćene vrste prekopčavanja su promena teme i preformulacija [*topic shift and preformulation*] (Davidiak 2010:113). Druga ispitanica najčešće koristi prekopčavanje pojašnjavanja [*clarification*] (Davidiak 2010:113) ne bi li dala dodatne informacije o ideji koju pokušava da iskaže. Sve vrste prekopčavanja su iste bez obzira na dvo- ili trojezičnu situaciju, ali je broj mogućih kombinacija prekopčavanja veći sa većim brojem jezika u kombinaciji, i najčešće su izazvane socijalnim ili ličnim faktorima, prelaskom sa teme na temu, promenom broja i

uloga sagovornika, dok se potreba za leksičkom jedinicom kao faktor koji utiče na prekopčavanje javlja veoma retko.

Kodno mešanje [*code mixing*] kod višejezičnih govornika je čest fenomen, a odgovor na pitanje zašto se i pod kojim uslovima dešava nije nimalo lak. Grožan mešane forme jezika svrstava u dvojezični model govora koji se stalno kreće između jednojezičnog i dvojezičnog modela. Što su govornici bliži dvojezičnom polu, u zavisnosti od konteksta ili situacije, to je aktiviranje dva jezika izvesnije, a samim tim se povećava i mogućnost stvaranja mešanih iskaza (Grosjean 1985). Direktnim pitanjem *Da li stalno mešate jezike i koje?* ispituujemo stav studenata i studentkinja prema fenomenu mešanja i njegovoj frekvenciji. Kod višejezične dece mešanje jezika može biti uslovljeno i govorom usmerenim ka njima, te je uloga roditelja ili staratelja, kao i braće ili sestara veoma bitna. Način na koji odrasli u svakodnevnim komunikacijama mešaju jezike će postati model koji će deca primenjivati u svom govoru. Roditelji na taj način mogu odobravati ili ne mešanje jezika i dati deci primer upotrebe jezika. Učestalost mešanja kod dece vrlo brzo biva uslovljeno stepenom kompetentnosti roditelja na jednom ili više jezika. Ukoliko je roditelj jednojezičan, deca će kodno prekopčavanje svesti na minimum ne bi li ostvarila uspešnu komunikaciju sa njim. Lanza (prema Davidiak 2010:45) preporučuje pet načina kako roditelji mogu reagovati na mešanje jezika kod dece. Minimalno ovladavanje [*minimal grasp*] je karakteristično za jednojezičnu situaciju, kada roditelj signalizira detetu da ne razume iskaz i insistira na iskazu na samo jednom, njemu poznatom, jeziku. Brza pretpostavka [*expressed guess*] kada roditelj pokazuje razumevanje iskaza, ali ipak traži pojašnjenje ili potvrdu. Ponavljanje od strane odraslog [*adult repetition*] je ponavljanje dečjeg iskaza na jednom od jezika sa idejom da će dete moći da ponovi jednojezični iskaz. Strategija nastavi dalje [*move-on strategy*] se koristi u situacijama kada roditelj razume iskaz, ali nastavlja komunikaciju na drugom jeziku. Odrasli, takođe, mogu odgovarati deci koristeći kodno prekopčavanje i na taj način dozvoliti prelaz na drugi jezik. Ove strategije su uslovljene jezičkim okruženjem, jezicima koje sagovornici znaju ili željom roditelja da razvoj jednog od jezika pospeše ili ne. Međutim, neretki su primeri kada roditelji biraju strategiju koja zahteva najmanje napora ili vremena. U višejezičnim porodicama sa više dece, razvoj jezičkih kompetencija samo najstarijeg deteta je pod uticajem roditelja, dok mlađa deca imaju i braću i sestre kao uzor i model koji u jednom periodu razvoja može biti uticajniji od roditeljskog. U slučajevima kada najstarije dete preuzme ulogu medijatora između, najčešće introvertne, mlađe braće i sestara i roditelja, razvoj jezičkih sposobnosti kod mlađe dece može biti usporen.

U istraživanju prozodijskog aspekta u procesu usvajanja trećeg jezika kod švedsko-portugalsko dvojezične dece koja usvajaju engleski kao treći jezik na kome se odvija i nastava u školi, pod „mešanjem“ se podrazumevaju svi oni slučajevi kada iskaz nije „jasan primer samo jednog jezika“, a termini „jezik domaćin“ i „jezik gost“ [*host language; guest language*] se koriste u slučajevima kada se karakteristike jednog jezika koriste za iskaz na drugom jeziku (Cruz-Ferreira 1999:5). U istraživanju se ne objašnjava situacija mešanja koje podrazumeva dva jezika gosta i jedan jezik doma-

čin, jer tih slučajeva nije ni bilo, osim dva, u uzorku koji je obrađivan, te se zaključuje da trojezični govornici ne primenjuju mešanje tri jezika odjednom (Cruz-Ferreira 1999:6). Svakako je naglašeno da je neophodno imati na umu to da je prozodija važan deo usvajanja jezika i da se mora usvojiti kao i ostali aspekti jezika, da su mešanja znak normalnog razvoja višejezične kompetencije, ali i da ne moraju da se jave u svim slučajevima dvojezičnih strategija za učenje jezika (Cruz-Ferreira 1999).

Istraživači koji su se bavili vrstama reči koje se najčešće mešaju došli su do zaključka da su to najčešće glagoli (Vasić, Centerham 1984) ili imenice, kao i neki korisni izrazi, a potom slede pridevi, predlozi i veznici (McClure 1977; Hoffmann 1991). Redlinger i Park u svom istraživanju četvoro dvogodišnje dvojezične dece beleže podatak da deca najčešće zamenjuju nepoznate imenice poznatim imenicima iz drugog jezika (Redlinger & Park 1980). Da bi ispitali šta dvojezični studenti i studentkinje misle o mešanju različitih vrsta reči postavili smo im sledeća pitanja:

- Da li kad govorite trećim jezikom češće pozajmljujete reči/ gramatička pravila?
- Nepoznate glagole iz trećeg jezika zamenjujem glagolima iz maternjeg/ drugog jezika.
- Nepoznate imenice iz trećeg jezika zamenjujem imenicama iz maternjeg / drugog jezika.
- Nepoznate prideve iz trećeg jezika zamenjujem pridevima iz maternjeg /drugog jezika.

U procesu stvaranja iskaza višejezični govornici koriste različite strategije i tehnike kako bi u određenoj situaciji napravili najbolji mogući izbor iz mnoštva opcija koje poseduju u svom višejezičnom mentalnom leksikonu. U istraživanju međujezičkih interakcija, Jesner (2003:53-54) primećuje izbegavanje i pojednostavljivanje kao strategije koje ispitanici koriste u slučajevima kada ne mogu da pronađu pravi izbor na listi sinonima na sva tri jezika. Pronalaženje alternativnog ili približno tačnog rešenja je strategija kojoj pribegavaju ispitanici u situacijama kada automatizovan proces pretraživanja po leksikonu ne urodi plodom. Veliki broj višejezičnih govornika je svestan mogućnosti izbora i koristi ga sistematično, te je teško primećivati grešku kada se radi o visokom nivou jezičke kompetentnosti. Izbegavanje kao strategiju višejezični koriste u slučajevima kada ne uspeju da pronađu odgovarajuću alternativu i odluče da izbegnu iskaz tražeći drugi ili približni izbor. Višejezični govornici koji ocenjuju svoje iskaze po veoma strogim kriterijumima, u nekim situacijama sumnjajući u ispravnost svojih iskaza, radije biraju opciju da ćute, iako se veoma često ispostavi da iskaz nije neispravan. Izbegavanje se ne sme izjednačavati sa neznanjem, ali je još uvek teško odrediti na osnovu čega govornici izaberu da izgovore iskaz ili da ga prećute. Na osnovu različitosti jezika, Odlin smatra da višejezični govornici izbegavaju one strukture koje percipiraju kao veoma drugačije od struktura u maternjem jeziku (Jessner 2006:104). Zbog uticaja lične percepcije tipoloških karakteristika jezika, i da bi ispitali da li dvojezični studenti i studentkinje analiziraju i upoređuju jezičke sisteme koje znaju, postavili smo im i sledeća pitanja:

- Da li upoređujete gramatička pravila iz sva tri jezika?
- Da li upoređujete leksiku iz sva tri jezika?

U istraživanju o jezičkoj produkciji kod trojezičnih govornika ispitanici su verbalizovali proces razmišljanja prilikom oklevanja, prekidanja ili samokorekcije tokom kreiranja iskaza kako bi otkrili kognitivne procese koji se dešavaju prilikom rešavanja problema tokom jezičke produkcije (Burteisen 2001). Ovom se metodom, međutim, ne mogu prikupiti podaci o nesvesnom nivou reagovanja prilikom rešavanja jezičkih problema. Svi ispitanici imaju sličan cilj da im izlaganje bude tečno i da verbalizuju što je moguće tačniju poruku koju će sagovornici razumeti. Jedna od ispitanica je objasnila da je njen prvi jezik iz koga najčešće uzima prevodne ekvivalente konstantno dostupan i spreman da pomogne u kreiranju iskaza na stranom jeziku, jer ispitanica ne želi da prekida tok ili da napravi veliku pauzu. Naime, svesna problema sa pronalaženjem adekvatne reči iz odgovarajućeg jezika, ispitanica pretražuje sistem koji je aktiviran, i posle bezuspešne pretrage brzo prelazi u sistem koji je uvek aktiviran i pronalazi odgovarajuću reč. Svoj maternji jezik ispitanica nikada ne inhibira, jer teži kontinuiranom i tačnom kreiranju jezičkih iskaza. Druga ispitanica u proizvodnji jezičkih iskaza pribegava strategiji brzog i namernog prekopčavanja iz jezika u kome nema odgovarajuće reči u onaj u kome odgovarajuća reč postoji. Ova strategija omogućava kontinuiranu komunikaciju, ali samo u slučajevima kada i ostali sagovornici znaju ista tri jezika kao i ispitanica, odnosno, kreatorka iskaza, jer bi samo u tom slučaju mogli da enkodiraju njenu poruku. Treća ispitanica u situacijama leksičke nedostupnosti u određenom jezičkom sistemu ne izlazi iz njega, ne prekopčava u drugi jezik, već pokušava da novom pretragom mentalnog leksikona dođe do semantički najsličnije opcije.

Imajući u vidu pretpostavku da su dvojezični studenti i studentkinje zbog poznavanja dva jezička sistema metajezički svesni, u upitniku su bila i pitanja o strategijama koje koriste u procesu stvaranja iskaza na trećem jeziku, kao i o svesnoj uključenosti prilikom produkcije iskaza:

- Da li ste svesni da pozajmljujete reči i gramatička pravila iz jezika koje poznajete?
- Da li pravite hibridne varijante (reči koje ne postoje ni u jednom jeziku, ali sadrže delove reči iz dva poznata jezika)?
- Koje strategije, osim pozajmljivanja, koristite u situacijama kada ne možete da se setite reči ili pravila na trećem jeziku (opisivanje, gestikulaciju, preformulisanje, zamenu poznatim ili sličnim ili neku drugu)?

Uobičajeni izvor međujezičkog uticaja u interjezik kod osoba koje uče drugi jezik je očigledno prvousvojeni jezik, ali je međujezički uticaj kod multilingvala mnogo komplikovaniji, pa se u procesu usvajanja trećeg jezika javljaju tzv. leksičke invencije [*lexical inventions*] (Dewaele 1998:471), lekseme koje su morfološki i fonološki adaptirane za jezik koji se uči, ali koje izvorni govornik tog jezika nikada ne bi upotrebio. Prisustvo elemenata drugog jezika u iskazima koji sadrže mešavinu jezika

nema pragmatičku funkciju [*without identified pragmatic purpose*] (Hammerberg 2001:27), i pojavljuje se, ne kao svesna komunikacijska strategija slična onoj kada se pozajmljuju reči iz drugog jezika ne bi li se popunila leksička praznina, nego kao govornikov neuspeh u adekvatnom inhibiranju prethodno naučenog jezika.

Bitan faktor koji objašnjava međujezičke uticaje jeste i takozvana psihotipologija, tj. lična percepcija jezika i njegovih sličnosti i razlika. Ukoliko individua doživljava jedan od svojih jezika sličnijim jeziku koji se uči, veći broj jedinica će se transferovati upravo iz sličnijeg jezika (Kellerman 1983). Lični stav prema jezicima i njegovim karakteristikama De Anđelis (De Angelis 2005) čak smatra bitnijim od realnih tipoloških sličnosti, a Ringbom (2001) smatra da se uticaj individualne percepcije udaljenosti ili sličnosti jezika najjasnije vidi prilikom transfera leksike, jer će i govornici, koji još uvek nisu postigli visok nivo kompetencije na trećem jeziku, često pribegavati upotrebi formi iz drugog jezika ukoliko ga percipiraju kao sličan trećem jeziku. Da bi ispitali kako dvojezični studenti i studentkinje percipiraju sličnosti i razlike jezika koje znaju postavili smo im sledeća pitanja:

- Da li mislite da je lakše učiti jezik koji je sličan maternjem ili jeziku koji već znate?
- Da li smatrate da je u procesu usvajanja trećeg jezika uticaj maternjeg jezika jači od uticaja drugog jezika?
- Da li smatrate da je u procesu usvajanja trećeg jezika uticaj sličnijeg jezika jači?

(Iako u literaturi nema podataka o tome, postavljeno je pitanje i o transferu pravopisnih pravila.)

- Da li prenosite pravopisna pravila iz maternjeg jezika u treći jezik?
- Da li prenosite pravopisna pravila iz drugog jezika u treći jezik?

4.3. Polustrukturirani intervju

Za prikupljanje podataka u ovom istraživanju koristila sam i metodu usmene istorije [oral history] koja se danas koristi u mnogim naučnim interdisciplinarnim istraživanjima naročito kada je u pitanju ženska populacija (Gluck 1977; Anderson et al. 1987; Reinhartz 1992; Perks & Thomson 1998; Savić 2001; Savić i Mitro 2002; Savić et al. 2008). Otvorenost, fleksibilnost i subjektivnost ove metode omogućava pronalaženje novih značenja, aspekata i uglova posmatranja fenomena (Perks & Thomson 1998:25) koji se ne bi mogli otkriti u krutim formama kao što su upitnik ili test znanja. U ovom istraživanju dve žene govore o dinamičkoj prirodi višejezičnosti kao o neodvojivom delu njihove stvarnosti u multikulturalnoj sredini i kao sastavnom delu njihove profesorske profesije i otkrivaju svoja iskustva i tehnike koje koriste u procesu učenja ili podučavanja jezika. Za beleženje njihove usmene istorije, korišćen je polustrukturirani intervju koji sadrži 51 pripremljeno pitanje, ali su

tokom razgovora neka pitanja izostavljena, a neka dodata. Pitanja se odnose na jezike koje žene govore, način na koji su ih usvajale ili učile, na njihov odnos prema višejezičnosti, na obrazovanje i nastavu jezika, dinamičnost njihove višejezičnosti, uticaje među jezicima, učenje ili zaboravljanje i mešanje jezika. Istraživačica i žene su odlučile da se razgovor odvija na jeziku koje poznaju sve tri. Polazna činjenica je bila da obe žene imaju veliko poverenje u istraživačicu zato što se poznaju dugi niz godina, i sve tri imaju razvijenu metalingvističku sposobnost analiziranja pitanja dvojezičnosti i višejezičnosti. Drugim rečima istraživačica je jedna od učesnica u procesu stvaranja životne priče. Tokom samog razgovora ispitujući žene, istraživačica proverava svoju intuiciju o problematici koju zajednički pokušavaju da stave u jezičke forme. Snimljena su dva audio zapisa. Jedan audio zapis životne priče obavljen je u Đurđevu u kući žene licem u lice, a drugi, budući da je žena u drugoj državi pomoću programa za internet telefoniju Skajp (Skype). Audio zapisi u trajanju od 213 minuta 36 sekundi (prvi 84 minuta 58 sekundi i dugi 128 minuta i 38 sekundi) su zatim transkribovani na ukupno 63 strane (prvi 32 i drugi 31). Transkripti intervjua su dati u celosti (Prilog 9.1. i 9.2.), sa intervencijama koje je unela žena u drugom tekstu u procesu autorizacije, a za analizu su uzeti samo neki delovi razgovora.

U zavisnosti od cilja istraživanja, za analizu životne priče mogu se koristiti različite jedinice (Savić 1993), a u ovom istraživanju koristila sam 2 jedinice analize: odgovore na postavljena pitanja (ukupno 36 pitanja) i paragrafe unutar odgovora na pitanje (paragraf je deo odgovora koji je objedinjen jednom temom). Budući da su neki odgovori na pitanja rasuti, delovi različitih odgovora su objedinjeni u jednu jedinicu analize.

4.4. Uzorak

Korpus empirijskih podataka čine dve grupe odgovora: odgovori dvojezičnih studenata i studentkinja prve godine Filozofskog fakulteta u Novom Sadu školske 2011/12. godine (prosečna starost 21;8 godina) za koje su dobijeni podaci pomoću upitnika i odgovori dve trojezične alumnistkinje istog fakulteta (44 godine) za koje su dobijeni podaci audio zapisom njihovih ličnih ispovesti (životnih priča).

4.4.1. Dvojezični studenti i studentkinje prve godine Filozofskog fakulteta u Novom Sadu

S obzirom na to da na Filozofskom fakultetu ne postoji dokumentacija o jezicima koje koriste i znaju upisani studenti i studentkinje (broj jezika, kombinacija jezika, nivoi poznavanja jezika) nije bilo jednostavno oformiti uzorak za ovo istraživanje na osnovu zvaničnih podataka institucije. Jedan od načina je bio da, uz saradnju sa predmetnim nastavnicama stranih jezika na Filozofskom fakultetu u okviru časova, na početku školske 2011/12. godine studenti i studentkinje odgovore na pitanje: Da li neko od

vas koristi dva jezika? Ukoliko su se potvrdno izjasnili, studenti i studentkinje su dobili upitnik, i pre popunjavanja objašnjenje da se radi o prikupljanju podataka o uticaju efekata dvojezičnosti na proces učenja trećeg jezika u okviru istraživanja koje je u ovom radu predloženo. Objašnjena im je i struktura upitnika i način na koji se odgovara na pitanja. Vreme za odgovaranje je bilo ograničeno na trajanje časa (45 minuta) najviše, mada je većini bilo potrebno manje vremena za odgovaranje na sva pitanja.

Prvu grupu empirijskih podataka čine odgovori na pitanja iz upitnika, koje je dalo ukupno 100, studentkinja (74) i studenata (26), koji su se izjasnili da su dvojezični, a koji su upisani na prvu godinu različitih studijskih grupa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu (Tabela 1.).

Tabela 1. Ukupan broj dvojezičnih studenata i studentkinja prve godine studija po osecima na Filozofskom fakultetu školske 2011/12. godine

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Filološke nauke | |
| Germanistika | 21 |
| Hungarologija | 10 |
| Srpski jezik i lingvistika | 7 |
| Anglistika | 6 |
| Slovakistika | 5 |
| Rusnistika | 4 |
| Romanistika | 3 |
| Rumunistika | 3 |
| Slavistika | 2 |
| Komparativna književnost | 2 |
| Ukupno | 63 |
| Društvene i humanističke nauke | |
| Pedagogija | 10 |
| Psihologija | 3 |
| Sociologija | 4 |
| Filozofija | 2 |
| Istorija | 8 |
| Medijske studije | 7 |
| Ukupno | 34 |
| Nije odgovorilo | 3 |
| Ukupno | 100 |

Analiza upitnikom prikupljenih podataka vršena je u odnosu na ličnu identifikaciju ispitanika sa njihovim maternjim jezicima, odnosno u odnosu na kombinaciju jezika u mentalnom leksikonu trojezičnih ispitanika. Kombinovani su jezici iz indoevropske i ugro-finske porodice jezika.

Studentkinje i studenti su navodili sledeće kombinacije jezika:

1. mađarski-srpski-engleski (33 - 26 studentkinja i 7 studenata);
2. mađarski-srpski-nemački (9 - 7 studentkinja i 2 studenta);
3. mađarski-srpski-italijanski (1 studentkinja);
4. mađarski-srpski-francuski (1 studentkinja);
5. mađarski-engleski-srpski (2 - 1 studentkinja i 1 student);
6. mađarski-nemački-srpski (3 - 2 studentkinje i 1 student);
7. mađarski-nemački-engleski (2 studentkinje);
8. mađarski-nemački-engleski (1 student);

9. srpski-mađarski-engleski (3 studentkinje);
10. srpski-slovački-francuski (1 studentkinja);
11. srpski-rumunski-nemački (1 studentkinja);
12. srpski-rumunski-engleski (1 studentkinja);
13. srpski-hrvatski-engleski (1 studentkinja)⁸;
14. srpski-poljski-ruski (1 studentkinja);
15. srpski-nemački-ruski (1 studentkinja);
16. srpski-engleski-rumunski (1 studentkinja);
17. srpski-engleski-ruski (1 studentkinja);
18. srpski-engleski-nemački (1 student);
19. srpski-francuski-italijanski (1 studentkinja);
20. srpski-francuski-nemački (1 studentkinja);

21. slovački-srpski-engleski (6 - 4 studentkinje i 2 studenta);
22. slovački-srpski-nemački (4 - 3 studentkinje i 1 student);
23. slovački-srpski-ruski (3 studenta);
24. slovački-srpski-španski (1 studentkinja);
25. slovački-nemački-srpski (1 studentkinja);

26. rusinski-srpski-engleski (9 - 5 studentkinja i 4 studenta);
27. rusinski-srpski-nemački (1 studentkinja);

28. rumunski-srpski-engleski (2 - 1 studentkinja i 1 student);
29. rumunski-srpski-italijanski (2 studenta);

30. ukrajinski-srpski-engleski (1 studentkinja);
31. hrvatski-italijanski-nemački (1 studentkinja);
32. engleski-srpski-italijanski (1 studentkinja);
33. nemački-engleski-srpski (2 studentkinje).

⁸ Podaci iz upitnika uključeni u analizu, jer su, po proceni studentkinje, u pitanju dva idioma.

Imajući u vidu da su ispitanici dvojezični i da su u institucionalnom vidu učili i izučavali jezike, smatrali smo da će njihove metajezičke sposobnosti biti dovoljne za analiziranje jezičkih sistema, tehnika za upravljanje njima ili za objašnjavanje međujezičkih uticaja koji se odvijaju u njihovim mentalnim leksikonima (Genc 1981; Genc et al. 1988; Kodžopeljić 1996). Izračunata je prosečna starost studentkinja i studenata (21;8 godina), što pokazuje da se radi o mladim osobama. Dvoje najmlađih anketiranih studenata su imali 19, a najstariji 44 godine, dok je većina studenata uzrasta od 20 do 23 godine. Prosečno trajanje učenja trećeg jezika je 10 godina, ali su varijable, kao što su ličnost i kompetencije nastavnika, vrsta udžbenika, broj časova ili plan i program nastave, ostale nepoznate. Ovi podaci pokazuju i potvrđuju činjenicu da je uzorak trojezičnih osoba relativno teško formirati u uslovima kada se trojezičnost ne podstiče raznim strukturnim merama, ili tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja.

4.4.2. Trojezične alumnistkinje Filozofskog fakulteta u Novom Sadu

Drugu grupu podataka čine odgovori preuzeti iz životnih priča dveju višejezičnih alumnistkinja Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Životne priče kazivale su dve višejezične profesorice jezika koje su dale usmenu saglasnost da se sadržaji iz intervjua koriste u istraživačke svrhe. Obe su rođene u višejezičnim vojvođanskim selima Đurđevo i Ruski Krstur pre 44 godine. Njihove kombinacije jezika su: rusinski, srpski, engleski i rusinski, srpski, nemački. Rusinski i srpski su usvajale u svojim porodicama, a treće jezike su usvajale i učile u školama ili živeći na govornom području. Jedna je engleski jezik usvojila živeći i pohađajući vrtić i osnovnu školu u Australiji. Kasnije ona upisuje studije engleskog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, a sada predaje engleski jezik u osnovnoj školi u kojoj se nastava odvoja na srpskom i rusinskom jeziku. U svakodnevnom životu koristi sva tri jezika sa neznatnom dominacijom rusinskog. Druga žena je nemački učila u školama i na švajcarskom govornom području. Po završetku studija rusinskog jezika i književnosti radi kao spiker na Radio-televiziji Vojvodina, a sada predaje u osnovnoj školi na nemačkom jeziku (Videti biograme - Prilog 9.1 i 9. 2.). S obzirom na to da su obe žene balansirano i aditivno dvojezične, i da su se u nekim periodima svog života profesionalno bavile jezikom, pretpostavka je da će njihova iskustva i znanja pomoći u objašnjavanju međujezičkih uticaja kod trojezičnih osoba. Prisan prijateljski odnos istraživačice i žena koje pričaju svoje životne priče, pun poverenja i uzajamnog razumevanja doprinosi verodostojnosti dobijenih podataka.

5 TEORIJSKO-METODOLOŠKI OKVIR

5.1. Dinamički model trojezičnosti

U dinamičkom modelu višejezičnosti (Herdina & Jessner 2002), često ocenjenom kao sveobuhvatnim modelom dvo- i višejezičnosti, pomoću teorije dinamičkih sistema, teorijom o usvajanju prvog i drugog jezika i rezultatima istraživanjima o dvojezičnosti, pokušava se odgovoriti na pojedina kompleksna pitanja koja se tiču višejezičnosti. U ovom modelu se teorijski redefinišu termini kao što su transfer, interferencija, preispituju se hipoteza kontrastivne analize, interjezik, aditivna i suptraktivna dvojezičnost, kodno prekopčavanje i pozajmljivanje, ali se nudi i osnova za buduća istraživanja i praktičnu primenu znanja. Sledeći ideje Grožana da dvojezičnost nije zbir dve jednojezičnosti, u dinamičkom modelu višejezičnosti naglašavaju se prednosti koje imaju višejezični govornici - efikasne metakognitivne strategije i povećan nivo metajezičke svesti, kognitivnu fleksibilnost, divergentnost u mišljenju, kreativnost i originalnost, ili komunikativnu senzibilnost itd. Model prepoznaje i procese kao što su razvoj i opadanje nivoa znanja jezika, interferencija ili održavanje jezičkog sistema, koji su svojstveni samo višejezičnom kontekstu zbog stalne interakcije više jezika, kao i lične faktore - motivaciju, metajezičke sposobnosti, jezičku kompetenciju, samopouzdanje ili anksioznost koje su takođe od velikog značaja u postizanju višejezične kompetencije.

Dinamički model višejezičnosti nastao je u okviru teorije dinamičkih sistema [*A Dynamic Systems Theory*] (De Bot et al. 2007) poznate i kao teorija haosa, kao pokušaj ilustracije dinamičnog karaktera procesa usvajanja više jezika. Dinamičnost sistema podrazumeva i čitav niz iregularnosti, diskontinuiteta ili nehomogenosti, po kojima većina složenih sistema funkcioniše. Nasuprot linearnom modelu u kome usvajanje svakog jezika ima jasan početak, faze i kraj, bez obzira na karakteristike onoga koji uči ili na prethodno usvojenih jezika, u dinamičkom modelu u obzir se uzimaju interakcije mnogobrojnih međuzavisnih varijabli, ne samo u okviru jezičkih sistema, nego i u okviru društvenog okruženja i psiholoških karakteristika individue koja uči jezik, i to na različitim nivoima: u komunikaciji, u stvaranju iskaza, u procesu učenju jezika ili između različitih jezika u mentalnom leksikonu višejezičnih govornika. Dinamičnost jezičkog sistema jedne individue ogleda se u stalnom menjanju istog, od početnog usvajanja, preko fluentnosti, do opada-

nja nivoa jezičkog znanja, ili u mogućnosti da od jedinica jednog jezičkog sistema može nastati nebrojeno mnogo gramatički ispravnih ili neispravnih većih jedinica koje se kasnije mogu inkorporirati u neku drugu jedinicu i nastaviti da postoje što će uticati na sve druge delove novonastalog i pređašnjeg sistema. Sam jezički sistem, sastavljen od različitih nezavisnih podsistema, kao i svaki drugi organizam, razvija se i menja pod uticajem sopstvenih podsistema ili drugih sistema sa kojima je u interakciji, ali veoma retko se može pretpostaviti do kojih će rezultata ili promena doći. Karakteristike složenih nelinearnih sistema su dinamičnost, haotičnost, nepredvidivost, samoorganizovanost, otvorenost, osetljivost na uslove i povratne informacije, kao i adaptivnost (Freemen 1997:142-148). Rezultati koje smo dobili u ovom istraživanju potvrđuju dinamičnost višejezičnog/ih sistema koji se stalno proširuju, unapređuju, upoređuju ili modifikuju u zavisnosti od ličnih i spoljašnjih uticaja kao što su motivacija, izloženost jeziku ili komunikativne potrebe. Studenti i studentkinje svojim odgovorima o izvorima međujezičkih uticaja potvrđuju i otvorenost i fleksibilnost višejezičnog/ih sistema da se u različitim situacijama aktivira jedan ili dva, a u nekim slučajevima i oba, podsistema kako bi se komunikacija na trećem jeziku odvijala nesmetano. Neusaglašenost odgovora o proceni kompetentnosti na jezicima u skladu je sa tvrdnjom da su višejezični sistemi haotični i osetljivi na spoljašnje uslove kao i na povratne informacije sagovornika. Karakteristike kao što su samoorganizovanost ili nepredvidivost potvrđuje i podeljenost odgovora na pitanje da li dva jezika pomažu u učenju trećeg.

Višejezičnost (MP) bi se mogla predstaviti i kao zbir jezičkih sistema (LS), međujezičkih interakcija (CLIN) i faktora višejezičnosti (M) kao u formuli:

$$LS_1 + LS_2 + LS_3 + LS_n + CLIN + M = MP$$

(Formula znanja više jezika– preuzeto iz Jessner 2006:33)

Međujezičke interakcije [*cross-linguistic interactions*] (Herdina & Jessner 2002:29) su međujezički uticaji u dinamičkim višejezičnim sistemima i odnose se na fenomene kao što su transfer i interferencija, ali i pozajmljivanje i kodno prekopčavanje. Ove interakcije podrazumevaju i nepredvidive dinamičke efekte koji određuju razvoj višejezičnih sistema. Faktor višejezičnosti ili specifične karakteristike višejezičnih sistema, po kojima se višejezični govornici razlikuju od jednojezičnih, podrazumeva metajezičke i metakognitivne sposobnosti višejezičnih govornika, kao što su: pojačani višejezični monitor [*enhanced multilingual monitor*] (Herdina & Jessner 2002:64), koji zavisi od opštih kognitivnih sposobnosti govornika i koji prati i ispravlja eventualne greške; katalizatorski efekat koji se pojavljuje sa povećanjem iskustva u učenju jezika; veštine za učenje ili negovanje i održavanje jezičkih sistema.

Složeni sistemi kao što su jezički sistemi osobe koja uči jezike ili mentalni leksikoni višejezičnih govornika su setovi različitih međusobno povezanih varijabli. Dinamičke promene jedne od varijabli, bilo da su nastale u interakcijama sa okruženjem u kome se nalaze ili kroz unutrašnju reorganizaciju, imaju uticaja na sve

druge varijable, pa je ishod razvoja čitavog sistema nemoguće predvideti kao kod jednostavnih uzročno-posledičnih modela. Primenom teorije dinamičkih sistema na kognitivne procese ili usvajanje jezika, onaj koji uči jezik/jezike se predstavlja kao dinamički podsistem u okviru društvenog sistema u stalnim interakcijama sa internim i eksternim podsistemima. Oni koji uče jezik/jezike imaju sopstveni sistem koji se sastoji od kognicije, inteligencije, motivacije, odnosa prema materijem i drugim jezicima itd., koji su u stalnim interakcijama sa varijablama kao što su izloženost jeziku ili nivo obrazovanja u okviru društvenog sistema koji čini jezičko okruženje.

U dinamičkom modelu multijezičnosti multijezički sistem je kompleksan sistem sklon adaptacijama koji poseduje karakteristike kao što su elastičnost i plastičnost. Pod elastičnošću se podrazumeva sposobnost da se adaptira privremenim promenama u sistemima koji okružuju jezički sistem, a pod plastičnošću sposobnost da razvija nove karakteristike sistema kao odgovor na izmenjene uslove u kontekstu (Herdina & Jessner 2002: 151). Naglasak se stavlja na konstantno menjanje jezičkih sistema na individualnom nivou, ali i na tome da se svi živi jezici konstantno menjaju kroz svoje postojanje u zavisnosti od društvenog konteksta. Promene na individualnom nivou su posledica prilagođavanja jezičkog sistema komunikacijskim potrebama. Kod dvo- i višejezičnih govornika promene u jezičkom okruženju utiču na lingvističku kompetenciju na jednom ili više jezika, ali opšta lingvistička kompetentnost ostaje nepromenjena. Pod uticajem promenjenih komunikacijskih potreba, jednojezičnost prerasta u dvo- ili višejezičnost, dominantnost se prenosi sa jednog na drugi jezik ili se kompetentnost na jednom od jezika smanjuje ili povećava. U procesu usvajanja jezika ili menjanja jezičke stvarnosti govornika, individualne razlike u motivaciji, stavu prema jezicima, samoproceni kompetentnosti ili anksioznost, u velikoj meri utiču na krajnji rezultat. U pojedinim slučajevima usvajanja stranih jezika može se pojaviti čak i tzv. fosilizacija jezika - tendencija zadržavanja oblika interjezika bez obzira na objašnjenja ili instrukcije na jeziku koji se uči (Selinker 1972:215). Fosilizacijom se može objasniti zašto veliki broj onih koji uče drugi jezik ne uspevaju da postignu kompetenciju sličnu izvornim govornicima na svim nivoima lingvističkih struktura u svim diskursima, tj. zašto razvoj jezičkih sposobnosti na stranom jeziku može da zastane uprkos stalnom izlaganju, vežbanju, sposobnostima ili motivaciji, i da se potpuna kompetencija na stranom jeziku i integracija u jezičko-kulturnu zajednicu nikada ne postigne (Selinker & Lamendella 1981:217). Ukoliko određena jezička struktura podleđe fosilizaciji, ona će opstati u svojoj specifičnoj interjezičkoj formi uprkos eksternim uticajima i bez obzira na uzrast na kome se jezik uči (Han 2003:98).

Dinamičnost multijezičnosti se ogleda u stalnoj interakciji promenljivih lingvističkih podistema, stalnom jačanju ili slabljenju jezičkih kompetencija na jednom od jezika, zaboravljanju, ponovnom obnavljanju ili usavršavanju jezičkih kompetencija, kodnom prekopčavanju, mešanju, ali i pozitivnim posledicama na kognitivne sposobnosti višejezičnog govornika koje postaju vidljive ukoliko se određeni društveni i kognitivni uslovi u sinergiji. Međujezičke interakcije [*crosslinguistic*

interaction] (Jessner 2003:49) podrazumevaju transfer, interferenciju, kodno prekopčavanje, kao i pozajmljivanje jezičkih jedinica i nepredvidive i promenjive efekte koji određuju i razvijaju sistem ili sisteme. Herdina i Jessner tretiraju jezički sistem kao kolekciju varijabli koje su u stalnim interakcijama, tj. sve varijable utiču na sve ostale varijable i na same sebe. Svi sistemi, po definiciji dinamički, funkcionišu na principima kompletne povezanosti pri čemu svi sastavni elementi utiču jedni na druge i menjaju se tokom vremena. Dinamički model višejezičnosti, dakle, premošćava istraživanja o drugom jeziku i istraživanja o višejezičnosti, kao i da istražuje šire i kompleksnije polje istraživanja od dva jezika u kontaktu. Kroz ovaj model se stvara višejezična norma koja nije pod uticajem jednojezičnosti i njenih definicija i standarda, već ima svoje faktore lične, društvene, lingvističke i dinamičke (Jessner 2006:16).

U skladu sa teorijom dinamičkih sistema razvoj jezika u multijezičkom sistemu ima sledeće karakteristike: nelinearnost, reverzibilnost, stabilnost, nezavisnost, kompleksnost i promenu kvaliteta. Dakle, napredak u učenju jezika, bez obzira na to da li je jezik prvi, drugi ili treći itd., nelinearan je za razliku od drugih pristupa gde se napredak predstavlja kao uređen sled faza koje se usložnjavaju i slede jedna drugu do postizanja kompetencije izvornog govornika. U dinamičkom modelu razvoj jezika može imati ubrzan rast, ali i period zaostajanja u zavisnosti od spoljnih i unutrašnjih faktora. Ukoliko se smanjuje vreme posvećeno učenju ili upotrebi jezika, i ukoliko se znanje ne održava, postepeno će se smanjivati i znanje i fluentnost. Stabilnost jezičkog sistema zavisi od komunikacijskih potreba, energije uložene u održavanje, broja jezika koji se koriste, nivoa kompetencije, uzrasta na kome je jezik usvojen i drugih faktora. Takođe, dinamički model jezički sistem smatra nezavisnim, a ne autonomnim sistemom, što znači da svaki jezički sistem u višejezičnom sistemu zavisi od stanja u kome se nalazi prethodno ili kasnije usvojen jezik.

Usvajanje nekoliko jezika rezultira kvalitativnom promenom u psiholingvističkom sistemu, tj. sistem se priprema za ispunjavanje novih psiholoških i socijalnih uslova i stvara novi deo višejezičnog repertoara. Pored procesa usvajanja, metajezičke svesti, ključni faktori dinamičkog modela višejezičnosti su postepeno gubljenje jezika [*gradual language loss*] (Herdina & Jessner 2002:93) i održavanje nivoa znanja jezika [*language maintenance*] (Herdina & Jessner 2002:98). Gubljenje jezika, ili slabljenje znanja, može se desiti i prvom i drugom jeziku u agresivnom okruženju u kome se govore drugi jezici, na primer, dvojezični govornici postaju prvo pasivno dvojezični, a zatim i jednojezični. Najjednostavnije objašnjenje je pretpostavka da se slabljenje znanja jezika dešava po istim principima kao i zaboravljanje drugih kognitivnih sadržaja. Međutim, u procesu zaboravljanja ne postoji potpuni gubitak informacije, nego informacija pod uticajem brojnih faktora postaje nedostupna sve do onog trenutka kada se pod odgovarajućim stimulusima ona može povratiti. Što je duži vremenski period između učenja i zaboravljanja, to je teže ili manje verovatno da će se informacija prizvati u sećanje. Dostupnost informacija se može smanjiti i pod uticajem kognitivne interferencije ili potiskivanjem sta-

rih informacija novim. Smanjeno znanje jezika se može desiti zdravim i fluentnim odraslim osobama i to za relativno kratko vreme, a da se pri tome ne primete nikakve promene u drugim kognitivnim sposobnostima. Problem neizlaganja dece jeziku i njihova nemogućnost da ga nauče, ima svoj ekvivalent u smanjenju znanja kod odraslih govornika koje se može desiti ne samo u dvo- ili višejezičnim okruženjima kada pojedini jezici postaju dominantniji od drugih, već i u jednojezičnim, ali se ono dešava postepeno i sporo, a govornici veoma često pribegavaju kompenzatornim tehnikama i vešto ga prikrivaju. Što je nivo poznavanja jezika veći, to će i proces smanjivanja znanja jezika biti sporiji i slabiji, bez obzira na izloženost ili upotrebu jezika.

Svakodnevna komunikacija se može smatrati tehnikom za održavanje nivoa znanja jezika, a pojedini govornici mogu koristiti i druge, kao što su provera značenja, pravopisnih ili gramatičkih pravila sa drugim izvornim govornicima ili uz pomoć literature. Upotreba jezika i verifikacija poznavanja jezičkog sistema, i metajezička svest, strategije su kojima se govornici bore protiv opadanja nivoa znanja koje se najčešće javlja kod nekomunikativnih i kod manje obrazovanih govornika. Ukoliko naponi za očuvanjem nivoa jezika padnu ispod kritičnog nivoa, jezički sistem počinje da propada, tj. da gubi pojedine elemente kao što su sinonimni iskazi ili kompleksne sintaktičke strukture. Nakon ove početne faze, nastupa brzo propadanje jezika izazvano nesigurnošću i strahom od greške usled smanjene upotrebe jezika.

U dinamičkom modelu višejezičnosti navodi se i lista prednosti koje višejezični govornici imaju: unapređene metakognitivne strategije i iskustvo u učenju jezika kao i povećan nivo metajezičke svesti; pozitivni međujezički odnosi za pragmatičke ili konverzijske jezičke sposobnosti; povećane sposobnosti za usvajanje pismenosti; kognitivna fleksibilnost, divergentno mišljenje, kreativnost, originalnost; komunikacijska senzitivnost, socio-kulturološka svest i metajezičko znanje za učenje narednog jezika.

5.2. Faktori koji utiču na usvajanje trećeg jezika

Kompleksna trojezična situacija uslovljena je širokim spektrom faktora koji mogu da utiču i na nivo kompetentnosti na svakom od jezika. Vilijams i Hamerberg (Williams & Hammarberg 1998) izdvajaju nekoliko faktora koji mogu da utiču na odnose među jezicima u procesu usvajanja i produkcije na trećem jeziku – tipološke sličnosti jezika, kulturološke sličnosti, nivo znanja, poslednje korišćeni jezik/ jezici ili jezik/jezici koji se najčešće koriste, kao i faktor drugog jezika (Hammarberg 2001) po kome se nematernji jezici zajedno nalaze na suprotnom kraju kontinuumu od maternjeg jezika. Ringbom (1987) u svom istraživanju usvajanja trećeg jezika, osim tipoloških karakteristika jezika i jezičkog iskustva, navodi i visok nivo automatizma, koji se javlja kod dvojezičnih govornika, kao jedan od bitnijih fakto-

ra u procesu usvajanja trećeg jezika. Da bi se nova informacija razumela i procesuirala, potreban je izvesni kognitivni napor i vreme, koji se smanjuju ukoliko je procesuiranje automatizovano, a automatizacija zavisi od iskustva koje je stečeno u prethodnim procesima učenja. Kenoz (Cenoz 2000), takođe, smatra da se usvajanje drugog i trećeg jezika dešava pod gotovo istim uslovima. Na procese utiču individualni faktori (koeficijent inteligencije i sposobnosti, kognitivni stil, strategije učenja, stavovi i motivacija, osobine ličnosti i uzrast) i kontekstualni faktori (prirodno ili formalno okruženje u kome se dešava proces usvajanja, etnolingvistička vitalnost odnosno da li se usvaja većinski ili manjinski jezik, socioekonomski status i obrazovni kontekst). Na usvajanje trećeg jezika dodatno utiču i posledice dvojezičnosti kao što su kreativnost, metajezička svest i komunikativna senzitivnost (Cenoz 2000:48).

Stalna interakcija brojnih individualnih faktora dodatno komplikuje već kompleksnu situaciju usvajanja više jezika. Jesner listu dopunjuje anksioznošću i samopouzdanjem, kao i gubitkom jezika i zaboravljanjem (Jessner 2006). Neka od istraživanja koja se bave zaboravljanjem jezika u višejezičnom kontekstu (Ecke 2004, De Bot 2004) pokušavaju da odgovore na pitanja koji se jezik prvo zaboravlja, prvo ili poslednjenučeni, jezik na kome je kompetentnost najveća ili jezik koji je tipološki sličan, kada se jezici zaboravljaju i koji faktori mogu da utiču na zaboravljanje ili stabilizaciju jezika. Procesu zaboravljanja veoma je sličan i proces ponovnog učenja kojim se potvrđuje dinamička priroda višejezičnosti. Oba ova procesa odvijaju se pod uticajem složenih interakcija individualnih i društvenih faktora u različitim jezičkim i životnim kontekstima (migracije, proces integracije ili asimilacije izvornih govornika u drugu jezičku sredinu, negativan stav prema manjinskim jezicima ili dijalektima itd.).

U grupu individualnih faktora koji utiču na proces učenja jezika mogu se svrstati četiri vrste sposobnosti: sposobnost da se identifikuju i zapamte novi glasovi koji se koriste u jeziku koji se uči; sposobnost da se identifikuju gramatičke funkcije različitih delova rečenice na jeziku koji se uči; sposobnost da se shvati značenje bez dodatnih objašnjavanja na jeziku koji se uči i sposobnost pamćenja novih reči, pravila itd. iz jezika koji se uči (Carroll & Sapon (1959) u Jessner 2006:64).

Tipološke sličnosti jezika koji se usvajaju takođe predstavljaju veoma bitan faktor u usvajanju drugog ili trećeg jezika. Ukoliko su jezici iz iste jezičke porodice, transfer će se češće dešavati nego u slučajevima kada jezici nisu slični. U trojezičnim situacijama kada su sva tri jezika iz različitih grupa, postavlja se pitanje koji jezik će biti dominantniji izvor transfera, koje jezičke jedinice će se češće ili uspešnije prenositi iz jezika u jezik itd. Istraživanja koja se bave izučavanjem usvajanja trećeg jezika u školskom sistemu (Klein 1995; Thomas 1988; Cenoz 1998;) odgovaraju na pitanje da li dvojezičnost povoljno utiče na usvajanje trećeg jezika i koje su razlike između usvajanja drugog i trećeg jezika. Thomas (1988), istražujući usvajanje francuskog kao drugog i trećeg jezika među englesko-španskim dvojezičnim i engleskim jednojezičnim studentima, pronalazi da dvojezični imaju razvijeniju svest o jeziku kao sistemu što im pomaže u rešavanju lingvističkih zadataka, a Kenoz (Cenoz 1997), s obzirom

na to da ispitanici nemaju veliko dvojezično iskustvo, posebnu pažnju posvećuje psihološkim, socijalnim i pedagoškim faktorima, kao i pozitivnom stavu prema učenju engleskog jezika u njihovoj društvenoj zajednici, pomoći roditelja i profesionalnim nastavnicima. Valencia i Kenoz (Cenoz 1997) u obimnom istraživanju ocenjuju uspeh u učenju engleskog jezika kao trećeg starijih srednjoškolaca u Baskiji u odnosu na vreme, mesto i socijalnu pozadinu usvajanja drugog jezika, kao i u odnosu na samoprocenu kompetentnosti na baskijskom jeziku. U ovom istraživanju posmatrani su i motivacija i stav ispitanika prema učenju, eventualni boravak na engleskom govornom području kao i časovi engleskog van škole. Dobijeni rezultati su potvrdili pretpostavke da će dvojezičnost i motivacija pozitivno uticati na usvajanje trećeg jezika, kao i postojanje različitih faktora koji mogu uticati na trojezičnu kompetentnost u različitim periodima života govornika.

U dinamičkom modelu višejezičnosti lični i psihosocijalni faktori koji utiču na napredovanje u procesu usvajanja jezika su međusobno povezani i čine kompleksnu mrežu. Talentovanost i metajezicka svest su jedni od faktora koji utiču na razvoj jezičkih sistema, a progres u usvajanju jezika je faktor koji utiče na brže ili sporije zaboravljanje jezika i predstavlja indikator promene u jezičkom sistemu. Grupa motivacionih faktora se smatra primarnim u određivanju opštih napora za usvajanje jezika. Efekti lične motivacije mogu se videti kako u procesu usvajanja tako i u procesu održavanja nivoa znanja jezika, određuje je govornikov stav o tome u kojoj meri je jezički sposoban da ispuni percipirane komunikacijske potrebe. Dinamički model razlikuje efektivne i percipirane komunikacijske potrebe, kao i efektivnu i percipiranu jezičku kompetenciju. Razlika između percipirane kompetencije (koliko govornik misli da je dobar u poznavanju jezika) i **željenog cilja** (koliko govornik misli da treba da bude dobar u poznavanju jezika) može rezultirati velikom motivisanošću. Što je percipirana jezička kompetencija veća, to govornik češće misli da ispunjava komunikacijske potrebe, pa su i naponi za usvajanjem jezika manji. Samopouzdanje je važan faktor u određivanju spremnosti i voljnosti individue da se upusti ili izbegava komunikaciju, a zavisi i od percipirane jezičke kompetencije. Ovaj faktor je usko povezan sa jezičkom anksioznošću, koja je povezana ne samo sa produkcijom tj. neuspešnom komunikacijom već i sa samim procesom usvajanja, jer smanjena tolerancija na greške u komunikaciji otežava proces usvajanja.

5.2.1. Uticaj dvojezičnosti na uspešnost u učenju trećeg jezika

Iako neki smatraju da su višejezični govornici samo višestruki jednojezični govornici više od jednog jezika i dovode u pitanje njihovu kompetenciju na svim jezicima, postoje i oni koji prepoznaju i pozitivne aspekte poznavanja više od jednog jezika. Negativan stav prema višejezičnim govornicima potiče od dugogodišnje predrasude da dvojezičnost ima štetne efekte na kognitivni razvoj dece. Međutim, skorija istraživanja promovišu dvojezičnost kao sposobnost koja garantuje kognitivne prednosti višejezičnih govornika u odnosu na jednojezične (Bialystok et al. 2004). Većina istraživanja koja se na kraju dvadesetog veka bave uticajem dvojezičnosti na

proces usvajanja trećeg jezika potvrđuju pretpostavke pozitivne korelacije između dvojezičnosti i uspešnosti u procesu učenja ili usvajanja trećeg jezika (Bild & Swain 1989; Thomas 1988; Lasagabaster 1997 i dr.). Razvoj kompetentnosti na dva jezika rezultira većim nivoom metajezicke svesti, kreativnosti, divergentnog mišljenja, komunikativne senzitivnosti i većim brojem iskustveno potvrđenih tehnika i strategija za učenje jezika. Nešto ranije, studija o efektima dvojezičnosti na kognitivni razvoj obeležila je novi trend u istraživanjima dvojezičnosti (Peal & Lambert 1962). Za razliku od prethodnih istraživanja u kojima se dokazivao negativni uticaj dvojezičnosti na kognitivni razvoj (Pintner (1932) u Genc 1981), upoređujući rezultate francusko-englesko dvojezične i englesko ili francusko jednojezične dece osnovnoškolskog uzrasta na nekoliko kognitivnih testova, došli su do zaključka da su dvojezična deca bila uspešnija od jednojezične na nekoliko neverbalnih i verbalnih testova kognitivnih sposobnosti, da su pokazala veću mentalnu fleksibilnost, superiornost u formiranju pojmova, kao i raznovrsnije mentalne sposobnosti. U ovoj studiji kontrolisani su u prethodnim studijama zanemareni faktori kao što su pol, uzrast i socioekonomski status. Vigotski je još 1934. godine opisao pozitivne kognitivne efekte učenja stranog jezika na razvoj metajezickih sposobnosti, bolje razumevanje maternjeg jezika usled učenja stranog, kao i svesno korišćenje reči kao sredstva mišljenja (Vigotski 1977). Pozitivni uticaj dvojezičnosti na kognitivne sposobnosti potvrđen je u istraživanjima u kojima dvojezična deca postižu bolje rezultate na testovima divergentnog i kreativnog mišljenja (Riccardelli 1992), kao i na testovima metajezicke svesti (Ben-Zeev 1977a, 1977b, Bialystok 1991, Cummins 1979). Osim toga, dvojezični ispitanici pokazuju veću senzitivnost za komunikacijske potrebe sagovornika kao i raznovrsnije komunikacijske strategije u različitim situacijama (Genesee et al. 1975).

Efekti dvojezičnosti na kognitivni razvoj, metajezicke sposobnosti i na uspešnost u učenju trećeg jezika kod dece predškolskog uzrasta su u velikom broju situacija pozitivni (Genc 1981, 1985; Kodžopeljić 1996, 1997; Stanojević 2009, 2010). Ukoliko dvojezični govornici ostvare niže rezultate, objašnjenje se može tražiti u suptraktivnoj dvojezičnosti, statusu ili upotrebi jezika, tipološkim karakteristikama jezika ili opštoj lingvističkoj situaciji, nivou poznavanja jezika, hipotezi praga znanja [Threshold Hypothesis] ili međuzavisnosti [Interdependence Hypothesis] (Cummins 1991). Ako prvu hipotezu, po kojoj je gornji prag, visoko poznavanje jezika, povezano sa pozitivnim efektima na kognitivni razvoj, a donji prag sa neutralnim ili negativnim efektima, proširimo na usvajanje trećeg jezika, onda će visok nivo poznavanja dva jezika izazivati pozitivne kognitivne posledice i obrnuto, nedovoljno poznavanje prvog i drugog jezika imaće negativne efekte na uspešnost u procesu usvajanja trećeg jezika. Ako po hipotezi međuzavisnosti dvojezični govornici mogu da prenose veštine iz prvog u drugi jezik, onda višejezični govornici, koji imaju veći lingvistički repertoar, mogu da prenesu znanja iz dva jezika u treći i budu efikasniji i uspešniji u procesu učenja trećeg jezika. Nivo kompetentnosti, takođe, utiče na uspešnost u procesu usvajanja trećeg jezika, tj. što su učenici kompetentniji na oba jezika, to će i proces usvajanja trećeg biti brži i uspešniji.

Rezultati istraživanja o efektima dvojezičnosti na proces usvajanja trećeg jezika razlikuju se u zavisnosti od kombinacija jezika i njihovih tipoloških karakteristika, nivoa znanja sva tri jezika, ali i ciljeva istraživanja. Naime, neka istraživanja fokus stavljaju na efekte dvojezičnosti na opštu uspešnost na trećem jeziku, govoru, pisanu ili obe (Cenoz 1997; Sanz 2000), a druga se bave specifičnim aspektima uspešnosti procesa usvajanja trećeg jezika (Gibson, Hufeisen & Libben 2001; Klein 1995). Ukoliko je u okviru višejezičnog sistema jedan od jezika jezik manjine koji ima manju ili veću institucionalnu podršku, jezik u službenoj upotrebi ili jezik na kojem se odvija nastava, poznavanje dva jezika će pozitivno uticati na proces usvajanja trećeg jezika. Međutim, ukoliko sredina u kojoj se usvajanje dešava nije blagonaklona prema višejezičnosti, pozitivni efekti koje dvojezičnost može imati na proces usvajanja trećeg jezika neće biti postignuti, što potvrđuje veoma bitnu ulogu društvenih faktora na usvajanje jednog ili više jezika (Cenoz 2008:124).

Rezultati istraživanja u kojem su učestvovali baskijsko-španski dvojezični učenici i učenice srednje škole koji su usvajali engleski jezik (Cenoz 1997) pokazuju da, ukoliko se efekti faktora kao što su socioekonomski statusi, izloženost engleskom jeziku, inteligencija i motivacija, kontrolišu, dvojezičnost pozitivno utiče na razumevanje, pisanje, govor, čitanje, gramatiku i rečnik na engleskom jeziku. Međutim, u ovom istraživanju se pokazalo da je uticaj faktora inteligencije i motivacije jači od uticaja dvojezičnosti. Kao nastavak ovog istraživanja upoređena je uspešnost u učenju engleskog jezika između baskijsko-španski dvojezične i španski jednojezične dece u Baskiji. Rezultati pokazuju da je nivo dvojezičnosti usko povezan sa nivoom uspešnosti na testovima usmenog i pisanog poznavanja engleskog jezika iako su za istraživanje birana deca koja su pohađala škole u područjima gde se baskijski nije govorio (Lasagabaster 2000).

Pozitivan uticaj dvojezičnosti na usvajanje gramatičkih pravila i vokabulara na engleskom kao trećem jeziku dokazan je i u istraživanju sprovedenom sa dvojezičnom decom na katalonsko-španskom i jednojezičnom decom na španskom (Sanz 2000), a u istraživanju efekata dvojezičnosti na proces usvajanja trećeg jezika u Španiji pronađena je značajnu korelaciju između uspešnosti na testovima katalonskog, španskog i engleskog jezika, i nivoa dvojezičnosti u procesu usvajanja trećeg jezika. Učenici i učenice, koji su ostvarili bolje rezultate na testu poznavanja prvog i drugog jezika, ostvarili su i bolje rezultate na testu poznavanja engleskog kao trećeg jezika (Muñoz 2000).

Sledeće istraživanje se bavi dvojezičnim ispitanicima u Kanadi čiji maternji jezik nije službeni i koji imaju nekoliko časova maternjeg jezika u školskom planu i programu (Bild & Swain 1989). Upoređujući nivo uspešnosti na francuskom u tri grupe (jednojezični na engleskom, dvojezični na italijanskom i engleskom i dvojezični na neromanskom jeziku i engleskom), istraživačice su došle do zaključka da, iako su nadmašili jednojezične ispitanike, ne postoji značajna razlika u uspešnosti između dve dvojezične grupe, uprkos tome što je jedna grupa imala, tipološki sličan francuskom, italijanski kao maternji jezik.

U istraživanju procesa usvajanja trećeg jezika kod dece imigranata u Holandi-
ji nisu nađene značajne razlike u uspešnosti u usvajanju trećeg holandskog jezi-
ka između jedno- i dvojezične dece. Ispitanici su bila deca čiji je maternji jezik bio
italijanski, a u školi su pratili nastavu i na italijanskom i na francuskom (Jaspaert
& Lemmens 1990). Istraživanja koja su obuhvatila srpsko-mađarsku dvojezičnost
pokazuju da „razlike u metajezickim sposobnostima između dece jednojezične na
srpskom i dece dvojezične na srpskom i mađarskom, koja su u istom vremenskom
periodu i na isti način institucionalizovano učila strani engleski jezik, nisu uvek
bile u korist dvojezične dece zbog nedovoljnog poznavanja oba jezika i balans efek-
ta“ (Stanojević 2010:101).

5.2.2. Efekti dvojezičnosti na uspešnost u specifičnim aspektima trećeg jezika
Istraživanja o uticaju dvojezičnosti na uspešnost u specifičnim aspektima trećeg
jezika pokazuju različite rezultate u zavisnosti od cilja ili metodologije istraživanja.
Razlike između jednojezičnih i dvojezičnih u uspešnosti diskriminacije fonetskih
karakteristika trećeg jezika (hindu i tomson - govore se u kanadskoj provinci-
ji Britanska Kolumbija) nisu zabeležene u istraživanju sprovedenom sa jednoje-
zičnim govornicima engleskog i dvojezičnim govornicima engleskog i francuskog,
engleskog i grčkog, engleskog i kineskog, engleskog i nemačkog, engleskog i man-
darinskog ili engleskog i japanskog jezika (Werker 1986). Međutim, u istraživanju
razlikovanja glasova u japanskom jeziku, dvojezični ispitanici (italijansko-engleski,
nemačko-engleski, francusko-engleski, englesko-italijanski i englesko-španski) su,
imajući veće lingvističko iskustvo, pokazali diferenciraniju percepciju od jedno-
jezičnih govornika engleskog jezika (Enomoto 1994). U istraživanju sprovedenom
među jednojezičnim govornicima persijskog i dvojezičnim govornicima turskog i
persijskog, utvrđena je statistički značajna razlika na testovima razumevanja pro-
čitano u korist dvojezičnih govornika (Modirkhamene 2006:290).

Rezultati ovih različitih istraživanja potvrđuju da dvojezičnost nema negativnih
efekata na usvajanje trećeg jezika, osim u suptraktivnim kontekstima, a da u mnogim
slučajevima olakšava i pojačava proces usvajanja. U istraživanjima opšte uspešnosti
na trećem jeziku, dvojezični ispitanici imaju bolje rezultate nego u istraživanjima spe-
cifičnih aspekata trećeg jezika. Dvojezični govornici koji počinju da usvajaju treći, na
osnovu iskustva stečenog u procesu usvajanja drugog jezika, mogu se smatrati struč-
njacima u odnosu na jednojezične koji počinju sa usvajanjem ili učenjem drugog jezi-
ka, jer već imaju efikasne i proverene strategije za učenje.

5.2.3. Uloga pismenosti na dva jezika u procesu usvajanja trećeg jezika

Na proces usvajanja trećeg jezika utiče veliki broj faktora kao što su kontekst u koji-
ma se svaki od jezika usvaja, uzrast na kome se jezici usvajaju kao i područje upo-
trebe sva tri jezika (Cenoz 2003). U zavisnosti od ovih faktora dvojezičnost može,
ali i ne mora povoljno da utiče na usvajanje trećeg jezika. Fluentnost na većinskom i

manjinskom jeziku, u istraživanjima sprovedenim u Španiji, gde su deca dvojezična na španskom i katalonskom i na španskom i na baskijskom učila engleski kao treći, pozitivno je uticala na uspešnost u usvajanju trećeg jezika, a pismenost, iako se ne može smatrati odlučujućim faktorom za usvajanje trećeg jezika, jer deca mogu biti fluentna na oba jezika iako još uvek ne znaju da čitaju i pišu, pozitivno utiče na usvajanje trećeg jezika.

Pod pismošću na dva jezika se najčešće podrazumeva znanje čitanja i pisanja koje se stiče tokom školovanja na dva jezika. Međutim, ona podrazumeva, kao i kod jednojezičnosti, znanja koja se stiču i u porodici ili zajednici. U zavisnosti od društvenih statusa, jezika i njegovih govornika, i jezičkih politika dvojezični ili višejezični govornici će usvojiti različite vrste pismenosti koje će zadovoljavati njihove jezičke potrebe u određenom okruženju. Na osnovu vremenskog okvira i redosleda usvajanja možemo razlikovati:

- sekvencijalnu, kada se pismenost na drugom jeziku usvaja posle usvojene pismenosti na prvom ili posle usvojene pismenosti na prvom i potpune ovladanosti govorom na drugom jeziku, i
- simultanu pismenost na dva jezika kada se veštine na oba jezika usvajaju istovremeno [*sequential and simultaneous biliteracy*] (García et al. 2006:210-211).

Sekvencijalna pismenost na dva jezika može se objasniti hipotezom praga i međupovezanosti - da bi prenos veština čitanja i pisanja stečenih na prvom jeziku u drugi jezik bio moguć potrebno je postići određeni nivo kompetencija na drugom jeziku (Cummins 1991). Međutim, iskustva učenika koji su pohađali dvojezične obrazovne programe pokazuju da je uspešno istovremeno usvajanje pismenosti na dva jezika moguće, čak i u slučajevima kada se radi o tipološki različitim jezicima (Fishman 1980).

U trojezičnim okolnostima, zbog većeg broja jezika, postoji više mogućih načina za usvajanje pismenosti (simultano usvajanje pismenosti na prva dva jezika pre pismenosti na trećem; simultano usvajanje druga dva posle usvajanja pismenosti na prvom, kao i veoma retka pojava istovremenog usvajanja pismenosti na sva tri jezika; usvajanje pismenosti na trećem jeziku pre usvajanja na drugom ili prvom u specifičnim okolnostima itd.). Sličnosti između različitih tipova pravopisa, kao što su na primer pravopisi srpskog i rusinskog jezika, pozitivno utiču na usvajanje pravopisa drugog ili trećeg jezika. Međutim, sličnosti mogu predstavljati otežavajuću okolnost u procesu usvajanja pravopisa na drugom ili trećem jeziku ukoliko pravopisni sistemi jezika nisu sistematskim instrukcijama odvojeni, već se prepliću i ukrštaju.

U istraživanju sprovedenom sa katalonsko-špansko dvojezičnim učenicima potvrđen je pozitivan efekat pismenosti na dva jezika u usvajanju trećeg, ali se smatra da se superiornost dvojezičnih ispitanika u odnosu na jednojezične može pripisati dvojezičnoj pismenosti, pod pretpostavkom da se, ako je uopšte moguće, drugi pozitivni efekti dvojezičnosti mogu ignorisati (Sanz 2000). Iako postoje istraživa-

nja sprovedena u Maroku koja pokazuju da nepismenost na maternjem jeziku ne usporava opismenjavanje na drugom i trećem jeziku, ipak preovlađuju ona u kojima dvojezična deca pripadnici manjinskih zajednica, na primer baskijske (Cenoz 1997), ostvaruju bolje rezultate u usvajanju trećeg jezika u okviru školskog sistema od većinske jednojezične dece na španskom. Na rezultate u ovom istraživanju pozitivno utiče sociolingvistički kontekst koji promovise aditivnu dvojezičnost i kreira uslove neophodne za pojavu pozitivnih efekata dvojezičnosti. Značajne razlike u uspešnosti na testovima, Tomas (Thomas 1988) nije zabeležila između dvojezičnih ispitanika koji su stekli veštine pismenosti na maternjem jeziku i onih koji nisu imali nikakve. Međutim, na testovima iz gramatike značajno bolje rezultate postigli su ispitanici koji su opismenjeni na maternjem jeziku i imaju povećan nivo meta-jezičkih sposobnosti usled formalnog usvajanja jezika.

Istraživanje *The role of mother tongue literacy in third language learning* (Swain et al. 1990) koje je za jedan od ciljeva imalo da pomogne mnogim roditeljima koji su imigrirali u Kanadu prilikom izbora jezika na kome bi njihova deca usvajala pismenost, istražuje i odnose između pismenosti, tipologije jezika i dvojezičnosti u procesu usvajanja francuskog kao trećeg jezika u okviru englesko-francuskog dvojezičnog programa, posle maternjeg i engleskog kao drugog. Rezultati pokazuju da pismenost na maternjem jeziku ima pozitivne efekte na učenje trećeg jezika, a da upotreba maternjeg jezika bez pismenosti ima mali efekat. Čak i u slučajevima kada dva jezika ne koriste ista pisma, oni koji su naučili da čitaju mogu da primene vizuelne, lingvističke i kognitivne strategije koje koriste u prvom jeziku za čitanje na drugom ili trećem (Swain et al. 1990:69). Podaci dobijeni u ovom istraživanju pokazuju da pismenost na maternjem jeziku ima veći uticaj na proces usvajanja trećeg jezika od opšte kompetentnosti na maternjem jeziku, kao i da socioekonomski faktori nisu uticali na pismenost, tj. ispitanici u istraživanju su imali iste socioekonomske uslove, ali i različite nivoe pismenosti. U ovom istraživanju je još jednom dokazano da dvojezični programi koji promovisu pismenost na maternjem jeziku imaju opšti pozitivan uticaj na učenje drugih jezika, a kada je pismenost na trećem jeziku neophodna za akademsko učenje u učestvovanje u društvu koje tim jezikom govori, podrška pismenosti na maternjem jeziku je krucijalna za uspešnost studenata. U istraživanju koje je Svejn et al. sprovedla nivo uspešnosti učenja trećeg jezika zavisi u većoj meri od pismenosti na maternjem jeziku, i to bez obzira na to da li se ta sposobnost koristi ili ne, nego od usmenog poznavanja maternjeg jezika, što potvrđuju podaci da govornici maternjeg jezika koji nisu umeli da čitaju i pišu na svom maternjem jeziku nisu imali nikakvih prednosti u odnosu na jednojezične govornike (Swain et al. 1990:76-77). U istraživanju sprovedenom sa dvojezičnim govornicima na turskom i persijskom i na jermenskom i persijskom, dokazan je pozitivan efekat dvojezičnosti na uspeh u usvajanju vokabulara na trećem, engleskom, jeziku kada su prvi i drugi jezik zastupljeni u školskom sistemu (Keshavarz & Astaneh 2004:300).

Kamins (1981) tvrdi da se znanje, stečeno na prvom jeziku, da se jezik koristi kao simbolički sistem, tj. kao sredstvo za sticanje i primenjivanje znanja pomoću jezika

i kao sredstvo za generalizaciju, apstrakciju i klasifikaciju, ne ograničava samo na jezik na kome je stečeno. Drugim rečima učenje na jeziku koji se najbolje zna pozitivno utiče na oba jezik ili više njih i na razvijanje veština neophodnih za sticanje akademskih znanja. Na osnovu ovih istraživanja jasno je da pismenost i metajezička svest, u prvom i kasnije usvojenim ili naučenim jezicima, pomažu u proizvodnji jezika na svim jezicima. Ispitanici koji su usvojili pismenost na dva jezika postižu viši nivo uspešnosti na trećem jeziku, a pismenost na maternjem jeziku ima pozitivne efekte i esencijalnu ulogu u uspešnom usvajanju narednih jezika. Ovi podaci mogu biti od velike koristi kreatorima obrazovnih politika koji bi morali podržati opismenjavanje kako na maternjim tako na svim narednim jezicima koji se usvajaju ili uče.

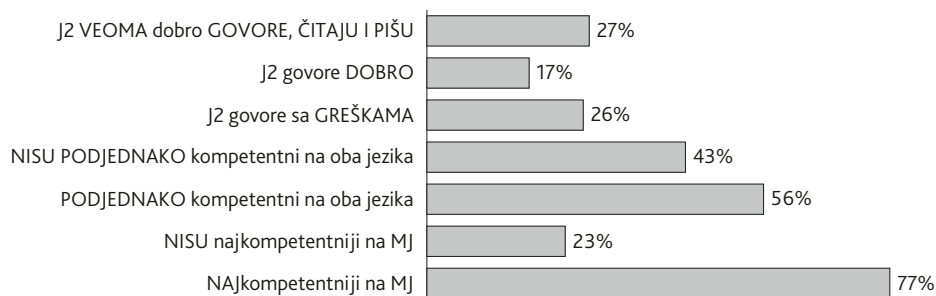
6 PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA

6.1. Prikaz i analiza rezultata prikupljenih upitnikom

U ovom istraživanju, pod maternjim jezikom studenti i studentkinje podrazumevaju prvonaučeni jezik u 97% slučajeva i jezik koji najčešće koriste u 60% slučajeva. Više od polovine njih (57%) za određenje pojma maternji jezik koriste i jedan i drugi kriterijum. Kompetentnost na maternjem jeziku u odnosu na druga dva jezika najvećom je ocenilo 77% studentkinja i studenata. Interesan je podatak da je na pitanje da li smatraju da su podjednako kompetentni na oba jezika 56% studenata i studentkinja odgovorilo da jeste (Grafikon 1.), što znači da postoji dvojako mišljenje o kompetentnosti na maternjem i drugom jeziku. S obzirom na to da su studenti i studentkinje u 82% slučajeva navodili za prvi i drugi jezik jezike koji se najčešće govore na teritoriji Vojvodine (srpski, mađarski, slovački, rusinski, rumunski), moglo se očekivati da će se kod većeg broja studenata i studentkinja raditi o balansiranoj dvojezičnosti. Kao drugi jezik studenti i studentkinje su navodili i druge jezike: engleski u 7% slučajeva, nemački u 7%, francuski u 2%, italijanski u 1%, i poljski u 1% slučajeva. Nijedan od ispitanih studenata i studentkinja nije naveo da ima dva maternja jezika ili da ih podjednako često koristi.

Neusaglašenost odgovora može se objasniti i izrazito različitim kriterijumima na osnovu kojih višejezični govornici ocenjuju poznavanje dva jezika ili nemogućnošću da se kompleksna jezička situacija u kojoj se stalno mešaju ili smenjuju jezici u zavisnosti od teme, situacije ili sagovornika, objasni i oceni. Neusaglašenost se može posmatrati i kao posledica pomanjkanja svesti o realnom nivou znanja i različitim parametrima za ocenu znanja na maternjem i drugom jeziku, kao i neznanja o tome da je moguće da individua ima dva ili više maternjih jezika. Takođe, tipološke sličnosti jezika, nedovoljno metajezički svesnim govornicima, predstavljaju dodatnu prepreku u razdvajanju jezičkih sistema i sagledavanju jednog sistema u celini. Ako se potpuna balansirana dvojezičnost smatra retkom (Edwards 1994) i ako se pozivamo na definiciju po kojoj je dvojezična kompetencija u potpunosti izjednačena sa kompetencijom jednojezičnih govornika na oba jezika (Jessner 2008a), onda ovi podaci predstavljaju realnu sliku o kompetencijama dvojezičnih govornika u ovom istraživanju.

Odgovori na pitanje da ocene svoje znanje na drugom jeziku na trostepenoj skali govorim sa greškama, govorim dobro i govorim veoma dobro, čitam i pišem, pokazuju da 27% studenata i studentkinja veoma dobro, govore, čitaju i pišu, da govore dobro 17%, a 26% da govore sa greškama (Grafikon 1).



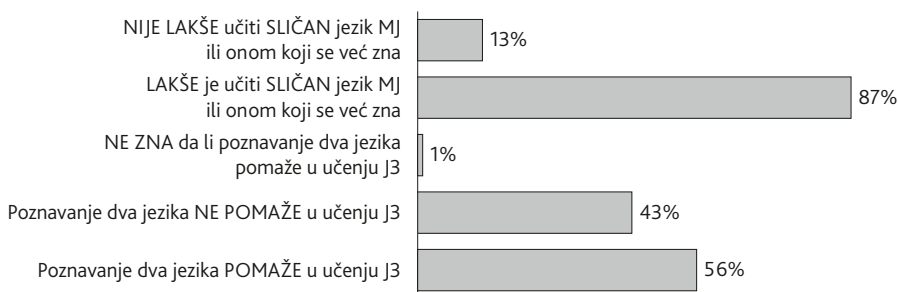
Grafikon 1. Prvi/maternji, drugi jezik i kompetentnost

U ovom istraživanju studentkinje i studenti su usvajali prvi i drugi jezik simultano (70%) ili konsektivno (30%), a usvajanje trećeg jezika počinje hronološki posle usvajanja prva dva. Studenti i studentkinje su najčešće, u 73% slučajeva prva dva jezika usvajali u porodici, 17% u školi, a 10% uz pomoć prijatelja i medija. Dominaciju u frekvenciji upotrebe u 83% slučajeva ima maternji jezik, a kao što se i moglo očekivati, 67% studenata i studentkinja smatra da najveće teškoće u izražavanju imaju na trećem jeziku koji se najčešće uči u školi ili na organizovanim kursevima stranih jezika.

Svi studenti i studentkinje su učili jezik iz indoevropske porodice kao treći. Najčešće navedeni treći jezici su engleski (61%) i nemački (18%), a rumunski i španski najređi (1%). Prosečna dužina učenja je 10 godina. Studenti i studentkinje su se izjasnili da imaju određeno znanje ili su dolazili u kontakt sa drugim jezicima, ali oni nisu uzeti u razmatranje. Nivo poznavanja trećeg jezika studenti i studentkinje su određivali isto kao i za drugi, na trostepenoj skali. Da treći jezik govori sa greškama smatra 59% studenata i studentkinja, 14% da ga govori dobro, a 26% da ga govori veoma dobro, čita i piše na njemu. Postoje razlike u ocenjivanju znanja trećeg jezika između studenata i studentkinja kojima je maternji jezik iz iste porodice kao i treći, i onih kod kojih to nije slučaj. Kao što je dokazano i u drugim istraživanjima, zbog tipoloških sličnosti između maternjeg i trećeg jezika, veći broj studenata i studentkinja, kojima je maternji jezik iz indoevropske porodice jezika, ocenilo je znanje trećeg, takođe, indoevropskog jezika kao veoma dobro (17%), a manji broj (9%) studenata i studentkinja, kojima je maternji jezik mađarski, smatra poznavanje trećeg jezika iz indoevropske grupe veoma dobrim. Ako uzmemo u obzir da je prosečna dužina trajanja učenja stranog jezika u institucionalnom vidu 10 godina, ovi rezultati ukazuju na moguće nedostatke nastave stranog jezika u školama. I u ovom tumačenju ne sme se zaboraviti tendencija višejezičnih govornika da ocenjuju svoju jezičku kompetentnost po strogim kriterijumima, ali i to da su na različite nači-

ne poimali trostepenu skalu. Naročito ne treba prenebregnuti pitanje šta studenti i studentkinje podrazumevaju pod „veoma dobrim pisanjem“. Da li je to poznavanje pravopisnih pravila ili sposobnost pisanja smislenog i gramatički ispravnog teksta?

Hipoteza da dvojezičnost, bez obzira na tipološke karakteristike jezika, efikasno utiče na usvajanje trećeg jezika u ovom istraživanju je delimično potvrđena. Obe grupe studenata i studentkinja, i ona koja govori tri jezika iz indoevropske porodice i ona koja govori dva jezika iz indoevropske i jedan iz ugro-finske porodice, smatraju da poznavanje dva jezika pomaže u 56% slučajeva; u 43% slučajeva smatraju da dvojezičnost ne utiče pozitivno na proces usvajanja trećeg jezika. Da ne zna da li mu poznavanje dva jezika pomaže u učenju trećeg jezika odgovorio je 1% studenata i studentkinja. Tipološke sličnosti jezika smatraju u 87% slučajeva olakšavajućim faktorom u procesu učenja, a svega 13% njih sličnosti percipira kao otežavajući faktor (Grafikon 2).



Grafikon 2. Dvojezičnost i učenje trećeg jezika⁹

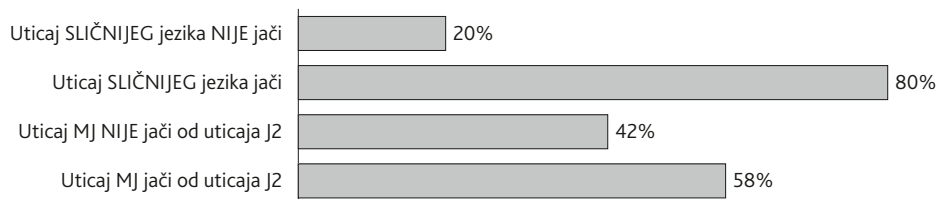
Uloga tipoloških karakteristika jezika izučavana je i na polju dvojezičnosti. Ukoliko su jezici tipološki udaljeni, pretpostavlja se da će se znanje jezika zasebno skladištiti, ali da će se kod tipološki sličnih jezika zajednička znanja koristiti za oba jezika. U zavisnosti od strukturnih karakteristika jezika oni mogu biti relativno udaljeni ili bliski, pa je tako španski veoma različit od engleskog u poređenju sa holandskim, ali je veoma blizak u poređenju sa japanskim (Cenoz 2003:104). U istraživanju koje je Kenoz sprovedla sa dvojezičnim, baskijsko-španskim i špansko-baskijskim, učenicima osnovnih i srednjih škola koji prate nastavu na baskijskom jeziku dok je španski jezik okruženja i većine, a koji u isto vreme uče i engleski kao treći jezik, nisu pronađene razlike u uspešnosti na oralnom testu na engleskom jeziku u zavisnosti od jezika koji se smatra prvim. Kenoz nije pronašla razlike u uspešnosti između učenika čiji je prvi jezik tipološki udaljen od engleskog i onih kojima je prvi jezik sličniji engleskom i to pripisuje podjednako kompetentnosti na dva jezika, i tipološki sličnom i tipološki udaljenom. Bez obzira na to koji je jezik prvo usvojen, leksičko pozajmljivanje se češće dešava iz jezika koji je tipološki sličniji, što dokazuje pretpostavku da su tipološke karakteristike jezika uticajniji fak-

⁹ U grafikonima su korišćenje skraćenice: maternji jezik – MJ; drugi jezik – J2; treći jezik – J3.

tor u procesu usvajanja jezika od prvog jezika. Mlađi ispitanici su pokazali slabije rezultate od starijih iako su isti vremenski period usvajali engleski jezik. Jedno od objašnjenja bi moglo biti da su mlađi ispitanici u manjoj meri metajezički svesni, pa i tipoloških razlika jezika, nego što su to odrasli (Cenoz 1997: 285-286), ili da je nivo motivisanosti za učenjem stranog jezika bio različit. Postavlja se pitanje da li postoji prag poznavanja jezika, tj. nivo koji se mora postići da bi se transfer pojavio, jer se količina transfera smanjuje sa povećanjem kompetentnosti na jeziku koji se uči.

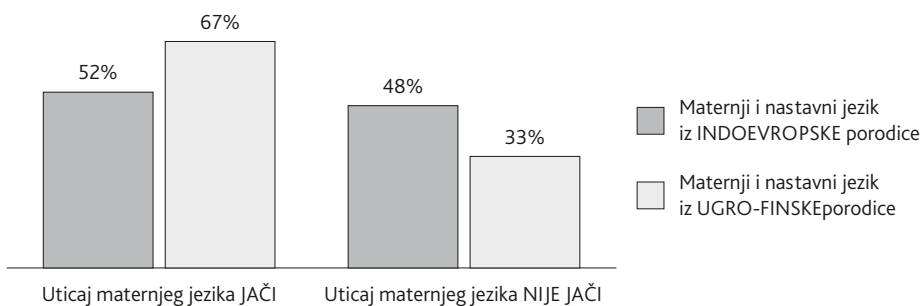
Više od polovine studenata i studentkinja u ovom istraživanju (56%) svojim odgovorima potvrđuje rezultate dobijene u drugim istraživanjima da dvojezičnost ima pozitivne efekte na proces usvajanja trećeg jezika (Ringbom 1987; Cenoz 2001; Jessner 2007; Gibbons 2009). Međutim, stav da poznavanje dva jezika ne pomaže u procesu učenja trećeg može biti uslovljen složenom dvojezičnošću koja se javlja kao posledica simultanog usvajanja dva veoma slična jezika iz iste jezičke grupe, bez jasno utvrđenih jezičkih granica na semantičkom nivou. Potvrdu ovog podatka nalazimo u drugim istraživanjima (Krashen 2002), kao i u drugom delu ovog istraživanja u životnim pričama višejezičnih žena.

Pravac uticaja koji jedan jezik može imati na drugi, njihova učestalost ili kvalitet, umnogome su uslovljeni tipološkim obeležjima jezika. Ukoliko su jezici tipološki sličniji, njihovi međusobni uticaji će posledično tome biti veći (Bild & Swain 1989; Williams & Hammarberg 1998; Ringbom 1987), naročito ukoliko se znanja o jezicima zajednički skladište u jednom mentalnom leksikonu višejezičnog govornika. Međutim, ukoliko se jedinice tipološki udaljenih jezika organizuju u zasebnim sistemima, takozvanim skladištima, transferovanje iz jezika u jezik će se sveći na najmanju moguću meru (Cenoz 2003), što proces učenja narednog jezika može olakšati. Odgovori studentkinja i studenata u ovom istraživanju su u skladu sa ovim definicijama. Da je uticaj sličnijeg jezika jači od uticaja tipološki različitog jezika odgovorilo je 80% studenata i studentkinja. Uticaj maternjeg jezika smatraju jačim u 58% slučajeva (Grafikon 3.), a čak 64% studenata i studentkinja kojima je maternji jezik iz ugro-finske porodice jezika smatraju njegov uticaj jačim od drugog jezika iz indoevropske porodice iako je on tipološki sličniji trećem jeziku koji se uči, što se razlikuje od rezultata dobijenih u istraživanju međujezičkih uticaja i strukturnih karakteristika jezika, gde indoevropski jezici imaju veći uticaj u procesu učenja indoevropskog jezika od neindoevropskih jezika bez obzira na to da li se radi o maternjem ili drugom jeziku (Ringbom 1987).



Grafikon 3. Međujezički uticaji između tipološki sličnih jezika

Na formiranje stava o tome da li je maternji ili drugi jezik uticajnije na proces učenja trećeg, umnogome utiče nastavni jezik tokom školovanja kao i svakodnevna učestalost upotrebe jezika. Studenti i studentkinje koji su se izjasnili da su im maternji jezici iz indoevropske porodice jezika i da su pohađali nastavu na svom maternjem jeziku, ukupno 25, nemaju jedinstven stav o uticajima na treći jezik. Polovina ispitanih studenata i studentkinja (52%) smatra da je maternji jezik uticajnije od drugog, dok druga polovina (48%) to ne nalazi tačnim. Izraženijim uticaj maternjeg jezika smatraju samo studenti i studentkinje kojima je maternji i nastavni jezik mađarski i to u 67% slučajeva, dok preostalih 33% ne vide maternji jezik uticajnijim¹⁰ (Grafikon 4).



Grafikon 4. Uticaj maternjeg jezika na proces učenja trećeg i nastavni jezik

Ipak, statistički značajna razlika nije utvrđena između odgovora o uticaju maternjeg jezika u procesu učenja trećeg, koji su dali studenti i studentkinje koji su nastavu u osnovnoj i srednjoj školi pohađali na maternjem mađarskom jeziku, i onih kojima je maternji i nastavni jezik bio iz indoevropske porodice ($p=,23347$) (Tabela 2).

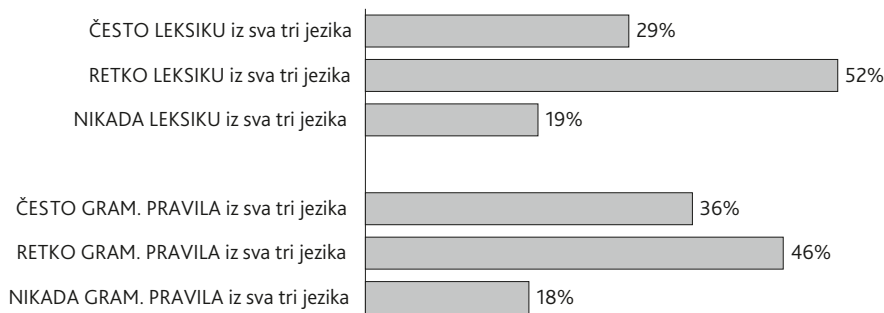
Tabela 2. Uticaj maternjeg jezika na proces učenja trećeg i nastavni jezik

| <i>Odnos uticaja maternjeg jezika i nastavni jezik</i> | | | |
|--|------------|------|-----------------|
| | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 1,419612 | df=1 | p=,23347 |
| M-L Chi-square | 1,410343 | df=1 | p=,23500 |

¹⁰ Ukupno je 33 studenata i studentkinja koji su nastavu pohađali na dva jezika ili su u toku školovanja u osnovnoj i srednjoj školi promenili nastavni jezik (19% studenata i studentkinja kojima je maternji jezik mađarski i 48% onih kojima je maternji jezik iz indoevropske porodice), međutim zbog različitih kombinacija jezika (srpski i mađarski/slovački/italijanski/francuski/rumunski/rusinski/engleski/nemački) i dužine trajanja nastave na različitim jezicima, faktori dvojezične nastave i promene nastavnog jezika nisu uzeti u razmatranje, ali mogu biti predmet budućih istraživanja, naročito u Vojvodini gde ne postoje svi nivoi i svi profili obrazovanja na svim jezicima nacionalnih zajednica, pa su učenici suočeni sa promenom nastavnog jezika.

U situacijama kada se radi o kombinaciji indoevropskih, slovenskih jezika, u ovom slučaju rusinskom i srpskom, veoma je teško odrediti koji je od jezika sličniji jeziku koji se uči (Radović i Savić 2015: 209), te se posebna pažnja mora posvetiti psihotipologiji (Kellerman 1983), odnosno ličnom odnosu prema jezicima koji se poznaju i njihovim međusobnom odnosu (Grafikon 4). Međujezički uticaji i učestaliji transfer različitih jezičkih jedinica dešavaće se iz jezika koji se lično smatra za sličniji jeziku koji se uči, što može, ali i ne mora, korelirati sa realnim tipološkim sličnostima jezika (De Angelis 2005). Pri tumačenju dobijenih podataka mora se uzeti u obzir i činjenica da ni jednojezični govornici veoma često ne umeju da govore o gramatičkoj strukturi svog jezika, što ne umanjuje njihovu kompetentnost na jeziku koji govore. Dvojezični govornici sa druge strane, ako su se jezici usvajali simultano, takođe nisu svesni tehnika koje primenjuje u procesu usvajanja jezika, a treći jezik koji uče kasnije i najčešće u školi, uče na drugačiji način sa nekom vrstom stečenog znanja o procenjivanju sličnosti i uz sistematske instrukcije. Dobijeni podaci da 19% studentkinja i studenata nikada ne upoređuje leksiku iz sva tri jezika, da 52% to čini retko, a 29% često, dok gramatička pravila često upoređuje 36%, retko 46% i nikada 18% (Grafikon 5.), pokazuju da skoro petini ispitanih studenata i studentkinja, nažalost, nisu predočene tehnike za analiziranje i upotrebu jezičkih sistema ili ih, pak oni u sistemu obrazovanja nisu usvojili. Tehnike kao što su kompariranje gramatičkih pravila, stvaranje asocijacija za pamćenje leksike ili namerno selektovanje, aktiviranje i inhibiranje jezika u zavisnosti od različitih aspekata komunikacije (Hufeisen 2004) mogu imati facilitatorsku ulogu u procesu učenja jezika. Nasuprot ovoj grupi studenata i studentkinja koji se ne bave jezikom per se, dobijeni podaci pokazuju i postojanje onih koji su iskusni u izučavanju jezičkih sistema (Wojtowicz 2006) i u upotrebi jezika kao oruđa za uspostavljanje uspešne komunikacije, i koji imaju visok nivo metakognitivnih i metajezičkih sposobosti.

Na pitanje da li stalno mešaju jezike 70% studenata i studentkinja tvrdi da to ne čini, od toga 71% onih studenata i studentkinja kojima je maternji jezik mađarski i 73% studenata i studentkinja kojima je maternji jezik iz indoevropske porodice, što pokazuje da tipološke karakteristike ne utiču na mešanje jezika, već nivo poznavanja jezika i frekventnost upotrebe. Da mešaju jezike tvrdi 30% studenata i stu-



Grafikon 5. Upoređivanje jezičkih sistema

dentkinja. Od tog broja svega 15% studenata i studentkinja je odgovorilo da meša dva jezika, a 5% meša tri jezika, što je u skladu sa dosadašnjim istraživanjima (Ivir-Ashworth 2006; Hoffmann 2001; Hoffmann & Stavans 2007). Nažalost, na osnovu ovakvih odgovora ne možemo tvrditi da li se ovi podaci odnose na inter- ili intrasentencijalno mešanje jezika.

U istraživanju koje je sproveda Ivir-Ešvort dve devojčice koje odrastaju u dvojezičnom porodici, a usvajaju i jezik koji oba roditelja znaju, pribegavaju trostrukom kodnom mešanju i to ne samo u situacijama kada ne znaju određene reči ili iskaze ili su oni trenutno nedostupni u jednom od jezika kojim se u datom trenutku govori, već i u situacijama kada komuniciraju sa govornicima koji znaju ista ta tri jezika. Trostruko kodno mešanje je bilo veoma retko prisutno u razdoblju nešto dužem od pola godine i bilo je izraženije kod jedne, starije devojčice (Ivir-Ashworth 2006). Upotreba sva tri jezika u jednoj rečenici je bila izuzetno retka i u pilot istraživanju koje je Jesner sproveda sa dvojezično italijansko-nemačkim ispitanicima koji uče engleski kao treći jezik (Jessner 2003:51). Razlog mešanja triju kodova ove dve devojčice ne može se tražiti u jezičkom okruženju, jer niko od sagovornika u porodici nije posezao za kodnim mešanjem, i zato što se kodno mešanje tradicionalno smatra nepoželjnom smetnjom (Prošić-Santovac & Radović 2018a:31). Uzrok može biti i nesvesno stečeno iskustvo u komunikaciji sa majkom koja u određenim situacijama, u zavisnosti od prisustva drugih učesnika u komunikaciji, koristi sva tri jezika, ali ih nikada ne meša. Drugi mogući odgovor je da devojčice nisu još uvek jezički socijalizovane i da u periodu od 1;8 do 3;4 godine pokušavaju da savladaju tehniku izbora odgovarajućeg i prihvatljivog jezika u određenim situacijama naročito u komunikaciji sa osobama koje su i same višejezične. Objašnjenje mogu biti i osobine ličnosti. Starija devojčica kod koje je češće zabeleženo trostruko kodno mešanje je "...ekstrovertnija i čini se kao da nema vremena i strpljenja stati i razmisliti na koji način nešto reći" (Ivir-Ashworth 2006:163), dok je mlađa introvertnija i ne preza od toga da zastane i razmisli o najboljem mogućem jezičkom rešenju.

U svom istraživanju Hofman (Hoffmann 2001) je ispitivala dvoje trojezične dece koja su govorila nemački i španski u porodici, a engleski je bio jezik društvene sredine u kojoj su živela. Tokom istraživanja nije zabeležena nijedna situacija u kojoj su deca koristila sva tri jezika simultano, čak ni u komunikacijama sa govornicima koji su govorili ta tri jezika. Upotreba sva tri jezika u jednom iskazu, takođe nije zabeležena. Na samom početku istraživanja, kada su deca tek počela da usvajaju treći ili jezik društvene sredine, zabeleženi su primeri mešanja dvaju jezika koji su se koristili u porodici, a kasnije su postali nedominantni (Hoffmann 2001:12).

U drugom istraživanju praćeno je dvoje dece koja simultano usvajaju tri jezika u porodici u kojoj i otac i majka govore različitim jezikom od jezika koji se koristi u široj okolini. Iskazi starijeg i mlađeg deteta su u dva navrata snimani i tumačeni na osnovu dva glavna kriterijuma, kodno mešanje i kodno prekopčavanje. Autorke kodno mešanje smatraju intrasentencijalnim i pod njim podrazumevaju različite jezičke jedinice različitih jezika upotrebljene u jednoj rečenici, dok je kodno prekopčavanje intersentencijalno i podrazumeva mešanje jezičkih jedinica, ali iz

rečenice u rečenicu (Hoffmann & Stavans 2007). Iako su ispitanici sposobni da koriste sva tri jezička sistema odvojeno i da prelaze iz jednog u drugi ili treći u različitim kombinacijama u zavisnosti od situacije, sagovornika ili teme, najčešće koriste samo dva jezička sistema. Podaci dobijeni u okviru istraživanja pokazuju da se prekopčavanje najčešće dešava između dva, bilo koja, jezika od tri, iako postoji i mali broj (manje od 10%) prekopčavanja koja uključuju sva tri jezika odjednom i to na sintaksičkom nivou, a kategorije koje se najčešće mešaju ili prekopčavaju su imenice i glagoli ili imenske i glagolske fraze (Hoffmann & Stavans 2007:63).

Hipoteza da će dvojezični studenti i studentkinje, usled tipoloških sličnosti između drugog i trećeg jezika, percipirati drugi jezik kao uticajniiji od prvog na proces učenja trećeg jezika, ukoliko je kompetencija na visokom nivou, a izloženost drugom jeziku česta i dugotrajna, u ovom istraživanju nije potvrđena.

Jezički transfer je poslednjih stotinu godina veoma često objašnjavan u okviru primenjene lingvistike, u ispitivanjima usvajanja drugog jezika, kao i u metodiци nastave jezika. Pedesetih godina 20. veka transfer se smatrao najbitnijim faktorom koji utiče na usvajanje drugog jezika kao i na pristupe koji se koriste u nastavi jezika, a šezdesetih godina ustupa mesto kreativnom stvaranju jezičkih konstrukcija kada se jezičke greške ne smatraju negativnim transferom već kreativnošću. Poslednjih godina transfer dobija svoju poziciju u procesu usvajanja jezika, ali se ne izdvaja kao jedan jedini, već se posmatra kao deo još uvek nedovoljno ispitane grupe faktora. Teorije koje se bave transferom kreću se na kontinuumu od postojanja do nepostojanja transfera u procesu usvajanja drugog jezika. Jedna, tzv. hipoteza transfera, podržava postojanje transfera i prebacivanje izvesnih karakteristika prvog jezika u drugi, a druga ne. Ako je transfer „pun“ [*Full transfer/Full Access Hypothesis*] (Schwartz & Sprouse 1996), u početnim fazama usvajanja drugog jezika sve sintaktičke osobine prvog jezika kreiraju bazu za razvoj nove gramatike na koju utiču i pravila univerzalne gramatike. Nakon inicijalne faze transferiranja, sledi kreiranje gramatike interjezika koja sadrži elemente univerzalne gramatike i osnove gramatike drugog jezika. Druge teorije minimiziraju ulogu prvog jezika u procesu usvajanja, a naglašavaju opšte kognitivne strategije koje pomažu razvoj nove gramatike (Clashen & Muysken 1986). Po teorijama koje ne negiraju postojanje transfera, proces usvajanja drugog jezika će u zavisnosti od prvog jezika biti drugačiji, dok po teorijama koje negiraju postojanje transfera svi procesi liče jedan na drugi, jer su kognitivne sposobnosti i strategije koje se koriste u procesu usvajanja slične.

Na transfer fonoloških, sintaksičkih ili ortografskih jedinica iz jednog u produkciju na drugom ili trećem jeziku mogu uticati različiti kulturološki, društveni ili lični faktori, među kojima je i nivo lične kompetentnosti na jezicima. Da bi se dogodio transfer iz pravca nematernjeg jezika na semantičkom nivou ka drugim jezicima, potrebna je visoka ovladanost jezičkim sistemom tog nematernjeg jezika (De Angelis & Selinker 2001). Osim upotrebe svesno naučenih tehnika za transferovanje jezičkih jedinica iz jezika u jezik kako bi se komunikacija na jeziku koji se uči neometano odvijala, postoje i tehnike kao što su na primer, pojednostavljanje

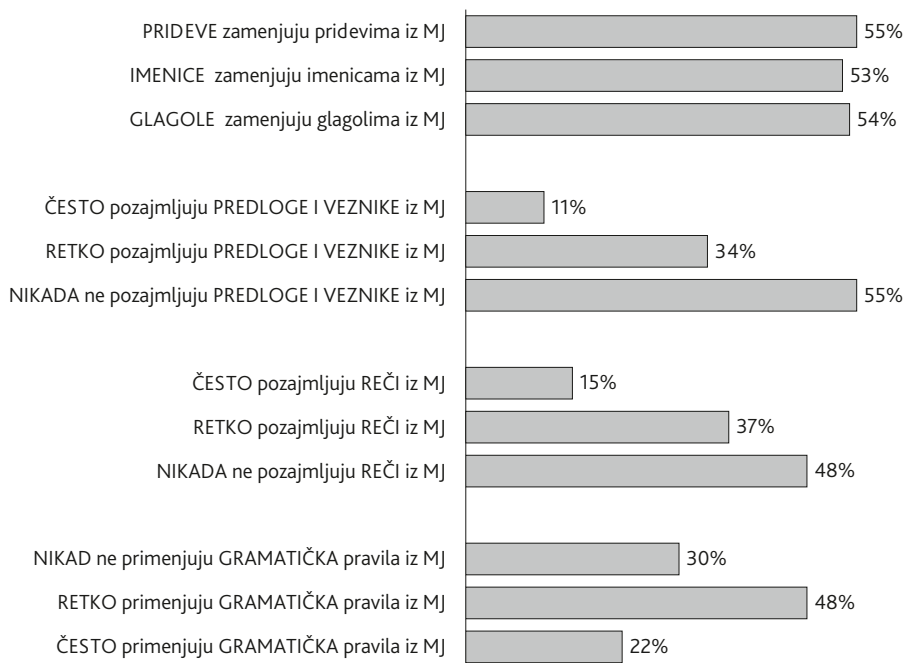
kjih govornik često nije svestan. Odlin (Prieto Arranz 2005:116-117) razlikuje dve vrste transfera na osnovu odnosa dominantnog i ostalih jezika. Ukoliko dominantni jezik utiče na sve ostale jezike, govorimo o supstratumskom transferu [*substratum transfer*], dok se transfer pozajmljivanja [*borrowing transfer*] javlja u situacijama kada ostali jezici utiču na dominantan jezik.

Po Andersenu [*Transfer to somewhere principle*], u situacijama kada se usvaja drugi tipološki u potpunosti različit od prvog jezik, transfer se gotovo nikada ne dešava, dok je u situacijama kada se usvaja jezik tipološki sličan prvom, transfer u drugi jezik će se dešavati veoma često, ali da bi se desio mora biti u skladu sa principima prirodnog usvajanja jezika, tj. mora doći do generalizacije pravila iz prvog jezika, što znači da jezičke jedinice koje se stvaraju na drugom jeziku moraju biti kompatibilne sa onima koje se pojavljuju u prvom jeziku (Prieto Arranz 2005:118).

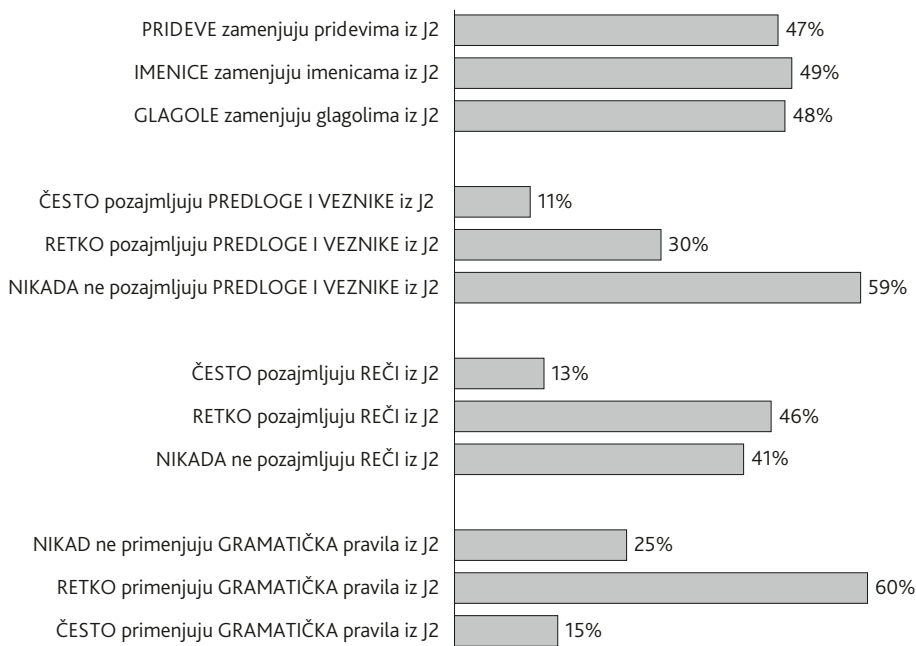
Izbor jezika koji će biti izvor transfera je posledica nivoa kompetentnosti ili načina usvajanja, navike ili institucionalnog podučavanja jeziku i mogućnosti spontanе upotrebe koje sistematski razvijaju metajeziku svest. Visok nivo kompetentnosti na maternjem jeziku omogućuje uspešnu inhibiciju maternjeg jezika dok se govori trećim. Međutim, ukoliko se na drugom jeziku dostigne fluentnost izvornog govornika, i ako se drugi jezik koristi često duži vremenski period, transfer iz drugog jezika ka trećem će se veoma često dešavati (Tremblay 2006). U ovom istraživanju 56% studenata i studentkinja navodi da je podjednako kompetentno na prva dva jezika, ali se veći uticaj drugog jezika može posmatrati kao posledica srpskog jezičkog okruženja u kome je istraživanje izvršeno. Naime, studenti i studentkinje su popunjavali upitnik pisan na srpskom jeziku, a i istraživačica im se obraćala na srpskom jeziku tokom istraživanja. Jedno od objašnjenja može biti i takozvani faktor drugog jezika koji pretpostavlja da se svi nematernalni jezici na neki način grupišu u mentalnom prostoru nasuprot prvom jeziku (Hammarberg 2001).

Utvrđene su male razlike u percipiranju maternjeg i drugog jezika kao izvora iz koga transfer kreće u treći jezik (Grafikoni 6. i 7). Kada ne znaju oblik na trećem jeziku studenti i studentkinje, pozajmljuju predloge i veznike ili iz maternjeg ili iz drugog jezika i to u istom opsegu (11%). Kada se pozajmljuju glagoli, maternji jezik je izvor u 54% slučajeva, a drugi u nešto manjem broju slučajeva (48%). Što se tiče pozajmljivanja imenica, razlike gotova da i nema – imenice se iz maternjeg jezika pozajmljuju u 53% slučajeva, a iz drugog u 49%. Kada su pridevi u pitanju, studenti i studentkinje prave minimalne razlike između maternjeg (55%) i drugog jezika (47%) kao izvora transfera.

Kada se upoređuju gramatička pravila i leksika bez obzira na vrstu reči, pojavljuju se veće razlike u odgovorima. Kada ne znaju reč na jeziku koji je sredstvo za komunikaciju, studenti i studentkinje pribegavaju pozajmljivanju, ali je drugi jezik retko izvor i to u 46% slučajeva, a maternji u 37%. Ovi rezultati su posledica podeljenosti jezičkih sistema i sposobnost svesnog inhibiranja neselektovanih jezika tokom produkcije iskaza. Retko pozajmljivanje gramatičkih pravila iz drugog jezika zabeleženo je kod 60% studenata i studentkinja, a iz maternjeg kod 48%. Na osnovu ovih podataka može se zaključiti da studentkinje i studenti nisu svesni postojanja tzv. pozitiv-



Grafikon 6. Međujezički odnosi između maternjeg i trećeg jezika



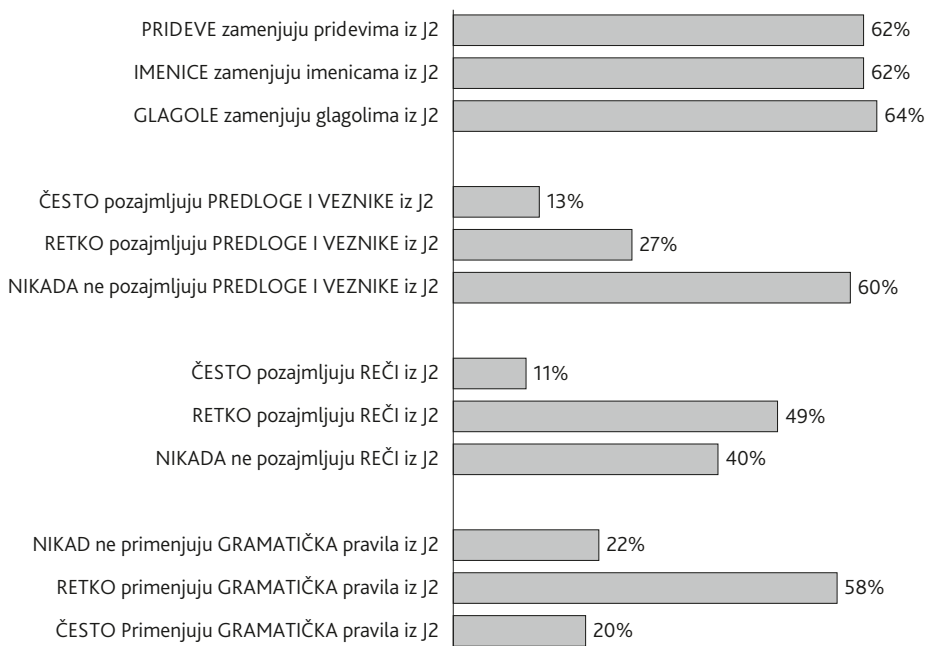
Grafikon 7. Međujezički odnosi između drugog i trećeg jezika

nog transfera (Mikeš 2003), odnosno da mešanje jezika i uopšte transfer nisu samo i isključivo, kako se tradicionalno smatralo, negativna pojava, već da mogu biti korisno sredstvo u procesu učenja narednog jezika. Kao bitne faktore koji utiču na transfer Vilijams i Hamerberg (Williams & Hammerberg 1998) navode i nivo aktivacije drugog jezika kao i fazu u kojoj je proces učenja trećeg jezika. Uticaj drugonaučenog, odnosno prethodno naučenog, jezika na treći će se odmicanjem procesa učenja trećeg jezika, tj. uvećanjem znanja na trećem jeziku, smanjivati.

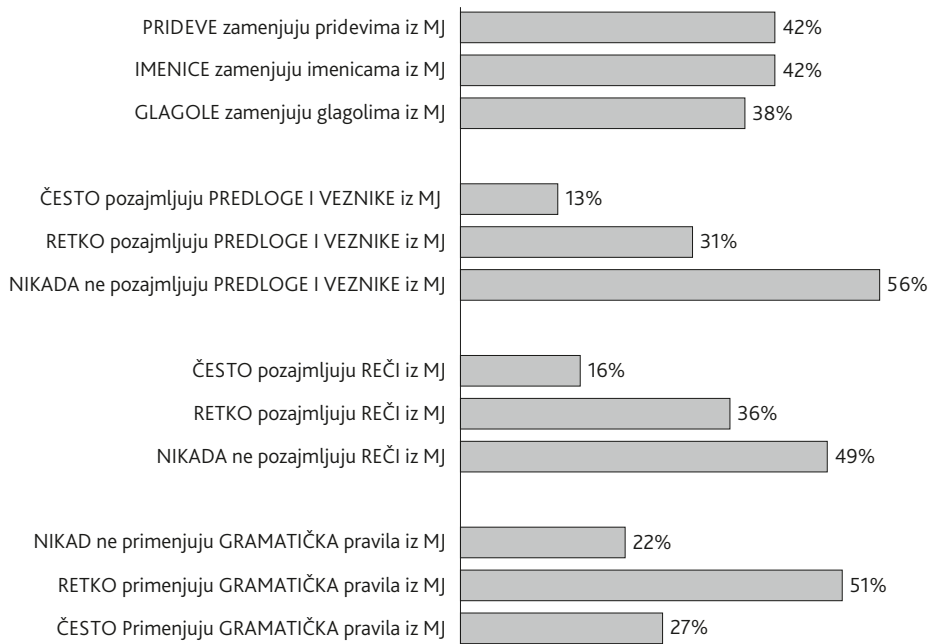
U ovom istraživanju je potvrđeno da je poreklo maternjeg jezika studenata i studentkinja, tj. pripadnost indoevropskoj ili ugro-finskoj porodici jezika, faktor koji pravi distinkciju u odgovorima. Ukoliko je maternji jezik iz indoevropske porodice, drugi jezik je češće uzvor transfera za prideve i imenice i to u 62% slučajeva, a glagoli se pozajmljuju iz drugog jezika u 64% odgovora studenata i studentkinja (Grafikon 8).

Transferovanje imenica i prideva iz maternjeg indoevropskog jezika u treći, takođe, indoevropski jezik dešava se u 42% slučajeva, a glagola u 38% (Grafikon 9).

Učestalost transfera iz drugog jezika u treći, statistički se značajno razlikuje od transfera iz maternjeg jezika jedino kada se transferuju glagoli ($p=,01139$) (Tabela 3). Statistička značajnost ($p=,73630$) ne postoji kada se radi o transferu gramatičkih pravila iz maternjeg jezika (27%) i drugog jezika (20%), iako su svesno učenje gramatičkih pravila iz drugog jezika kroz obrazovani sistem i metajezička svest o njima, mogli implicirati učestaliji transfer iz drugog jezika u treći.



Grafikon 8. Drugi jezik kao izvor transfera u kombinacijama jezika iz indoevropske porodice



Grafikon 9. Maternji jezik kao izvor transfera u kombinacijama jezika iz indoevropske porodice

Tabela 3. Transfer iz maternjeg i/ili drugog jezika iz indoevropske porodice

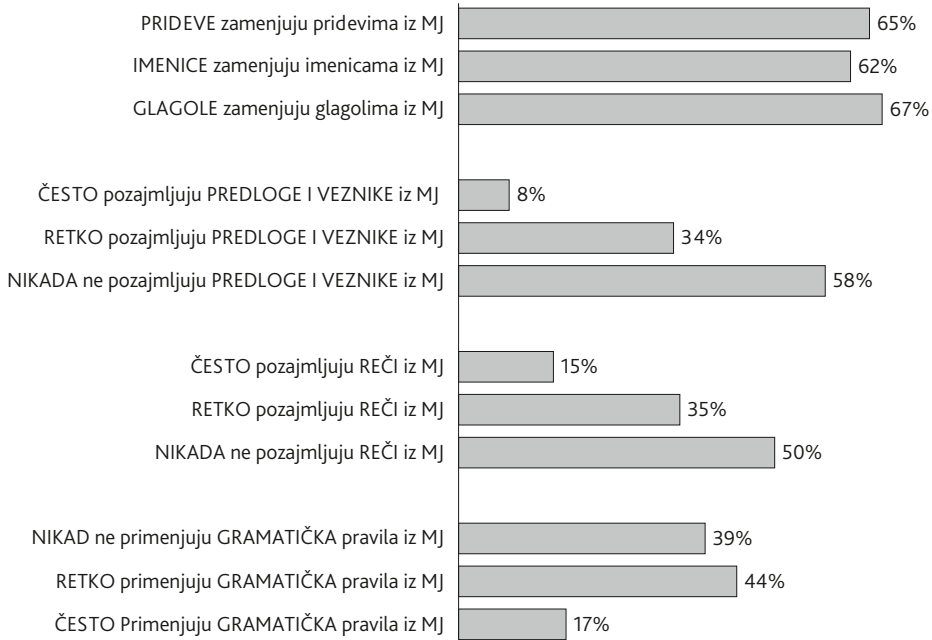
| <i>Transfer iz maternjeg i/ili drugog jezika iz indoevropske porodice</i> | | | |
|---|------------|------|-----------------|
| Transfer predloga (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,2307692 | df=2 | p=,89102 |
| M-L Chi-square | ,2309403 | df=2 | p=,89095 |
| Transfer predloga (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 0,000000 | df=1 | p=1,0000 |
| M-L Chi-square | 0,000000 | df=1 | p=1,0000 |
| | | | |
| Transfer reči (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 1,680702 | df=2 | p=,43156 |
| M-L Chi-square | 1,686908 | df=2 | p=,43023 |
| Transfer reči (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,3846154 | df=1 | p=,53514 |
| M-L Chi-square | ,3861816 | df=1 | p=,53431 |
| | | | |
| Transfer gramatičkih pravila (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,6122449 | df=2 | p=,73630 |
| M-L Chi-square | ,6138296 | df=2 | p=,73571 |
| Transfer gramatičkih pravila (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,5590062 | df=1 | p=,45466 |
| M-L Chi-square | ,5605171 | df=1 | p=,45405 |
| | | | |
| Transfer prideva | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 3,607125 | df=1 | p=,05754 |
| M-L Chi-square | 3,631815 | df=1 | p=,05669 |
| | | | |
| Transfer imenica | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 3,607125 | df=1 | p=,05754 |
| M-L Chi-square | 3,631815 | df=1 | p=,05669 |
| | | | |
| Transfer glagola | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 6,403162 | df=1 | p=,01139 |
| M-L Chi-square | 6,481500 | df=1 | p=,01090 |

Iako je u nekim istraživanjima potvrđeno da se transfer najčešće dešava iz prvog jezika za koji se pretpostavlja da je najdominantniji (Cenoz 1997), transfer iz drugog jezika, ukoliko je tipološki sličniji od prvog jezika trećem, veoma često je prisutan u procesu produkcije govora na trećem jeziku (Cenoz 2003b). Efektom stranog jezika (Williams & Hammarberg 1998; De Angelis & Selinker 2001) ili statusom drugog jezika (Hammarberg 2001) objašnjava se fenomen češćeg transfera iz drugog jezika nego iz prvog u spontanim komunikacijama. U najvećem broju slučajeva transfer iz drugog jezika se dešava iz tipološki sličnijeg jezika, te se tipološke karakteristike i status drugog jezika ne smeju posmatrati odvojeno već kroz prizmu njihove međusobne interakcije. Drugi jezik se ponaša kao filter koji ne propušta prvi. Tipološke sličnosti između prvog i trećeg jezika nisu dovoljne za ostvarivanje transfera iz prvog jezika, ali sličnost između drugog i trećeg može izazvati značajan transfer (Bardel & Falk 2007).

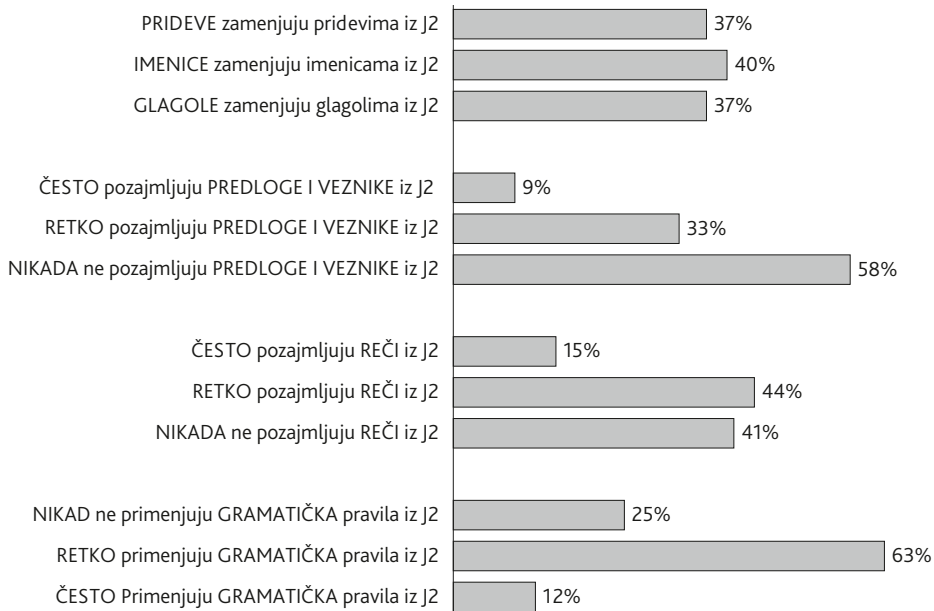
Međujezički uticaji koje maternji i drugi jezik imaju na treći jezik značajno se razlikuju samo u nekim aspektima. Visok nivo kompetentnosti na maternjem i drugom jeziku, sa jedne strane i trećeg jezika sa druge smanjuje međusobno mešanje jezika. Stalna izloženost drugom jeziku koji je jezik većinskog stanovništva i prisutan je u svim sferama života (medijima, obrazovanju, administraciji itd.), takođe doprinosi smanjenju uticaja na treći. Jedno od objašnjenja zašto se pozajmljivanje iz maternjeg i drugog jezika javlja može biti i navika stečena u sredini koja ima blagonaklon stav prema mešanju jezika ili ako dvojezični učesnici u komunikaciji koji, iako se koriste dva jezika za produkciju, razumeju poruku.

Međutim, mađarski maternji jezik je predstavljen izvorom transfera dva puta češće od drugog jezika (Grafikoni 10. i 11). Studenti i studentkinje pozajmljuju prideve iz maternjeg jezika u 65% slučajeva, nešto ređe imenice (62%), a glagole nešto češće (67%), dok se transfer prideva i glagola iz drugog jezika dešava u 37% slučajeva, a imenica češće u 40%. Ovi rezultati pokazuju, suprotno od očekivanja, da se maternji jezik bez obzira na činjenicu što nema tipoloških sličnosti ni sa drugim niti sa trećim jezikom, dok su oni tipološki slični, ipak izborio za poziciju izvora transfera, i to svojom svakodnevnom upotrebom u svim sferama života i neprikosnovenom dominacijom u odnosu na drugi i treći jezik. Veći uticaj maternjeg mađarskog jezika u procesu učenja trećeg može biti i posledica naučene strategije u procesu usvajanja ili učenja drugog jezika.

Dominantnost maternjeg mađarskog jezika kod studenata i studentkinja u ovom istraživanju potvrđena je i statistički značajnim razlikama između odgovora dobijenim za transfer sve tri ispitivane vrste reči (prideva ($p=,00326$), imenica ($p=,03096$), glagola ($p=,00169$)) iz maternjeg mađarskog jezika, i odgovora koji se odnose na transfer iz njihovog drugog jezika koji je kao i treći iz indoevropske porodice jezika (Tabela 4).



Grafikon 10. Mađarski maternji jezik kao izvor transfera



Grafikon 11. Jezik iz indoevropske porodice kao drugi jezik i kao izvor transfera kod studenata i studentkinja kojima je maternji mađarski jezik

Tabela 4. Transfer iz maternjeg mađarskog i/ili drugog jezika iz indoevropske porodice

| <i>Transfer iz maternjeg mađarskog i/ili drugog jezika iz indoevropske porodice</i> | | | |
|---|------------|------|-----------------|
| Transfer predloga (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,1396825 | df=2 | p=,93254 |
| M-L Chi-square | ,1399162 | df=2 | p=,93243 |
| Transfer predloga (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,1216374 | df=1 | p=,72727 |
| M-L Chi-square | ,1218674 | df=1 | p=,72702 |
| Transfer reči (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 1,141671 | df=2 | p=,56506 |
| M-L Chi-square | 1,144199 | df=2 | p=,56434 |
| Transfer reči (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 0,000000 | df=1 | p=1,0000 |
| M-L Chi-square | 0,000000 | df=1 | p=1,0000 |
| Transfer gramatičkih pravila (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 3,870563 | df=2 | p=,14439 |
| M-L Chi-square | 3,895582 | df=2 | p=,14259 |
| Transfer gramatičkih pravila (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,7011236 | df=1 | p=,40241 |
| M-L Chi-square | ,7052082 | df=1 | p=,40104 |
| Transfer prideva | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 8,657047 | df=1 | p=,00326 |
| M-L Chi-square | 8,781535 | df=1 | p=,00304 |
| Transfer imenica | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 4,655568 | df=1 | p=,03096 |
| M-L Chi-square | 4,690994 | df=1 | p=,03032 |
| Transfer glagola | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 9,860741 | df=1 | p=,00169 |
| M-L Chi-square | 10,02383 | df=1 | p=,00155 |

Ako uporedimo odgovore o transferu iz maternjih jezika, koje smo dobili od studenata i studentkinja kojima je maternji jezik mađarski i studenata i studentkinja kojima je maternji jezik jedan od jezika iz indoevropske porodice, dobićemo statistički značajnu razliku za transfer prideva ($p=,02231$) i glagola ($p=,00363$) iz maternjeg mađarskog jezika, a ne iz drugog, koji je kao i treći, iz indoevropske porodice jezika (Tabela 5).

Tabela 5. Maternji jezik kao izvor transfera kod studenata i studentkinja kojima je maternji jezik mađarski i onih kojima je maternji jezik iz indoevropske porodice jezika

| <i>Maternji jezik kao izvor transfera kod studenata i studentkinja kojima je maternji jezik mađarski i onih kojima je maternji jezik iz indoevropske porodice jezika</i> | | | |
|--|------------|------|-----------------|
| Transfer predloga (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,8538374 | df=2 | p=,65252 |
| M-L Chi-square | ,8536002 | df=2 | p=,65260 |
| Transfer predloga (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,8302034 | df=1 | p=,36222 |
| M-L Chi-square | ,8298185 | df=1 | p=,36233 |
| | | | |
| Transfer reči (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,0125578 | df=2 | p=,99374 |
| M-L Chi-square | ,0125573 | df=2 | p=,99374 |
| Transfer reči (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,0005392 | df=1 | p=,98147 |
| M-L Chi-square | ,0005391 | df=1 | p=,98148 |
| | | | |
| Transfer gramatičkih pravila (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 3,273799 | df=2 | p=,19459 |
| M-L Chi-square | 3,322428 | df=2 | p=,18991 |
| Transfer gramatičkih pravila (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 1,245694 | df=1 | p=,26438 |
| M-L Chi-square | 1,244060 | df=1 | p=,26469 |
| | | | |
| Transfer imenica | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 3,609980 | df=1 | p=,05744 |
| M-L Chi-square | 3,629826 | df=1 | p=,05676 |
| | | | |
| Transfer prideva | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 5,221868 | df=1 | p=,02231 |
| M-L Chi-square | 5,260929 | df=1 | p=,02181 |
| | | | |
| Transfer glagola | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 8,458553 | df=1 | p=,00363 |
| M-L Chi-square | 8,572312 | df=1 | p=,00341 |

Da je transfer iz drugog jezika u treći, ukoliko su tipološki sličniji od prvog i trećeg jezika, čest pokazano je u istraživanjima o proizvodnji iskaza na trećem jeziku, što Ringbom (1987) potvrđuje češćom pojavom transfera iz drugog indoevropskog jezika u treći, takođe indoevropski, od transfera iz prvog neindoevropskog jezika. Naime, ukoliko je prvi jezik neindoevropski, tokom usvajanja francuskog ili engleskog kao trećeg, izvor transfera će pre biti drugousvojeni indoevropski jezik nego prvi. Međutim, rezultati dobijeni u ovom istraživanju potvrđuju rezultate drugih istraživanja u kojima je nađeno da se maternji jezik smatra izvorom transfera u treći koliko god velike bile razlike između maternjeg i trećeg jezika, jer je dominantnost u znanju i upotrebi ta koja određuje izvor i pravac transfera (Cenoz 1997:279; Foote 2009:109). Svakako, da bi do transfera uopšte došlo, da bi se tipološke sličnosti i razlike uočile i iskoristile kao efikasan alat u procesu učenja, nivo metajezicke svesti govornika mora biti visok (Foote 2009:111).

Ispitujući efekte tipologije jezika u nekim istraživanjima je dokazano da tipološke karakteristike nisu značajan faktor kada se upoređuju govornici maternjih romanskih (italijanski, španski, portugalski) i neromanskih jezika (nemački, poljski, hebrejski, korejski, filipinski, grčki). Trend da su učenici kojima je maternji jezik romanski uspešniji u usvajanju trećeg romanskog jezika je statistički značajan samo na testu opšteg razumevanja i tečnosti govora, i ne podržava hipotezu da će se pozitivni transfer češće dešavati kada su maternji i treći jezik iz iste porodice (Swain et al. 1990:79-80).

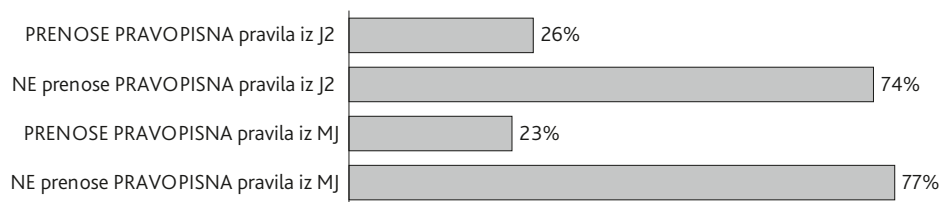
Visok nivo poznavanja drugog jezika, sličan izvornom govorniku, i stalna i dugotrajna izloženost drugom jeziku ima veliki uticaj na transfer iz drugog jezika u procesu produkcije na trećem jeziku. U istraživanju koje je Tremblay (Tremblay) sprovela, najjači uticaj na proces usvajanja trećeg jezika imao je prvi jezik, što se može objasniti niskim nivoom kompetentnosti na drugom jeziku, tipološkom sličnošću prvog i trećeg jezika (Tremblay 2006), ili Hamerbergovom konstatacijom da je uticaj prvog jezika najjači tokom dugog perioda učenja (Hammarberg 2001). Ukoliko se ne postigne izvesni nivo kompetencije na drugom jeziku, uticaj drugog jezika na proces usvajanja trećeg biće gotovo zanemarljiv.

U slučajevima kada su sva tri jezika studenata i studentkinja, maternji, drugi i treći, iz indoevropske porodice, uočen je trend da je drugi jezik češće nego prvi izvor transfera u treći jezik, i to statistički značajan za prideve ($p=,01160$), imenice ($p=,03193$) i glagole ($p=,00612$) (Tabela 6).

Tabela 6. Drugi jezik kao izvor transfera kod studenata i studentkinja kojima je maternji jezik mađarski i onih kojima je maternji jezik iz indoevropske porodice jezika

| <i>Drugi jezik kao izvor transfera kod studenata i studentkinja kojima je maternji jezik mađarski i onih kojima je maternji jezik iz indoevropske porodice jezika</i> | | | |
|---|------------|------|-----------------|
| Transfer predloga (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,6088891 | df=2 | p=,73753 |
| M-L Chi-square | ,6098000 | df=2 | p=,73720 |
| Transfer predloga (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,3316678 | df=1 | p=,56468 |
| M-L Chi-square | ,3307038 | df=1 | p=,56525 |
| Transfer reči (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,4424487 | df=2 | p=,80154 |
| M-L Chi-square | ,4462146 | df=2 | p=,80003 |
| Transfer reči (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | ,3796062 | df=1 | p=,53782 |
| M-L Chi-square | ,3835414 | df=1 | p=,53572 |
| Transfer gramatičkih pravila (tri nivoa-često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 1,323551 | df=2 | p=,51594 |
| M-L Chi-square | 1,323361 | df=2 | p=,51599 |
| Transfer gramatičkih pravila (dva nivoa-često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 1,321238 | df=1 | p=,25037 |
| M-L Chi-square | 1,321025 | df=1 | p=,25041 |
| Transfer prideva | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 6,371430 | df=1 | p=,01160 |
| M-L Chi-square | 6,439671 | df=1 | p=,01116 |
| Transfer imenica | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 4,602146 | df=1 | p=,03193 |
| M-L Chi-square | 4,641128 | df=1 | p=,03122 |
| Transfer glagola | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 7,515276 | df=1 | p=,00612 |
| M-L Chi-square | 7,615450 | df=1 | p=,00579 |

Razlike u uticaju drugog i maternjeg jezika na transfer pravopisnih pravila u ovom istraživanju nisu zabeležene. Studenti i studentkinje smatraju da ne prenose pravopisna pravila ni iz maternjeg (77%) ni iz dugog jezika (74%) (Grafikon 12.), što se može objasniti i malim razlikama u pravopisima jezika, ali i striktnim pravilima koja se lako mogu naučiti.



Grafikon 12. Transfer pravopisnih pravila

U upitniku nije bilo pitanja o pismu i negativnom transferu koji se dešava prilikom pisanja na različitim jezicima. Iz sadašnje perspektive i na osnovu nekih odgovora iz životnih priča jasno je da bi trebalo uvrstiti i pitanja koja se odnose na latinično i ćirilično pismo. S obzirom na to da nije izričito naglašeno kojim pismom da odgovaraju na pitanja, a da je sam upitnik pisan latiničnim pismom, nije iznenađujuće što je 96% studenata i studentkinja, uključujući i one koje su se izjasnile da im je rusinski maternji jezik, a on ima ćirilično pismo, popunile upitnik latinicom. Ćiriličnim pismom upitnik su popunile 4 studentkinje (4%): dve (2%) koje navode da im je srpski maternji, mađarski drugi, a engleski treći jezik, i studiraju ruski i srpski jezik i književnost gde preovlađuje upotreba ćiriličnog pisma; jedna (1%) koja navodi srpski kao maternji, engleski kao drugi i ruski kao treći i studira komparativnu književnost; i jedna (1%) koja potvrđuje nepredvidivost ličnog opredeljenja za upotrebu pisma i navodi engleski za maternji jezik, srpski za drugi i italijanski za treći, a studira engleski jezik i književnost. Izbor pisma ili mešanje može biti jedna od tema za buduća istraživanja višejezičnosti, i to na mlađem uzrastu u procesu opismenjavanja, jer se kod odraslih može očekivati da mešanje pisama izostaje.

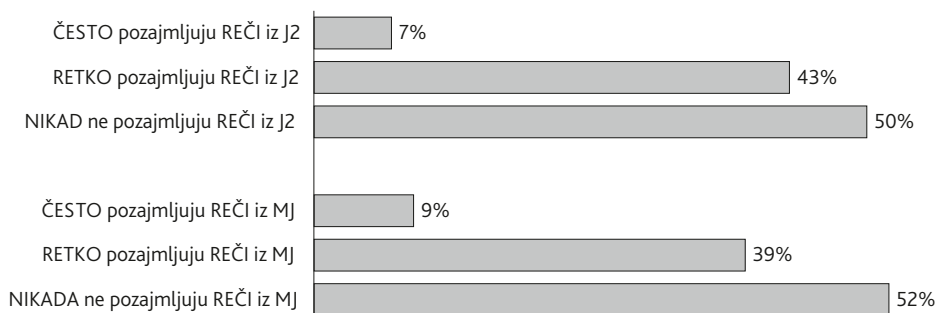
Neki istraživači smatraju da je u procesu uvajanja drugog jezika važnost jezičkog transfera vrlo velika, drugi misle da je presudna, a ima i onih koji su skeptični po pitanju njegove važnosti. Oni koji osporavaju važnost jezičkog transfera oslanjaju se na činjenicu da se izvesne vrste grešaka pojavljuju i kod usvajanja prvog i kod usvajanja drugog jezika, tj. bez obzira na to da li se transfer dešava ili ne, kao što je na primer slučaj sa izostavljanjem pomoćnog glagola u procesu usvajanja prvog i drugog jezika. Poznavanje fenomena jezičkog transfera može biti od velike koristi u procesu podučavanja jezika. Ukoliko se uzmu u obzir sličnosti i razlike u jezičkim i kulturološkim sistemima i način na koji transfer jezičkih jedinica funkcioniše, greške koje nastaju mogu se iskoristiti za usmeravanje učenika u cilju njihovog lakog prevazilaženja i uspešnijeg savladavanja jezika koji se uči. Istraživanja koja su se bavila sličnim jezičkim greškama koje prave govornici različitog jezičkog porekla pomoći će nastavnicima da uvide koje nivoe jezika treba podrobnije objašnjavati, a koje ne.

Prema odgovorima prikupljenim u ovom istraživanju hipoteza da je transfer jezičkih jedinica ređi u formalnim nego u neformalnim situacijama je potvrđena. Međutim, mora se uzeti u obzir i činjenica da većina studenata i studentkinja nije ni imala često priliku da treći jezik, koji studiraju ili su ga učili u školi, upotrebljavaju u neformalnim situacijama, jer se i uvežbavanje neformalnih, spontanijih komuni-

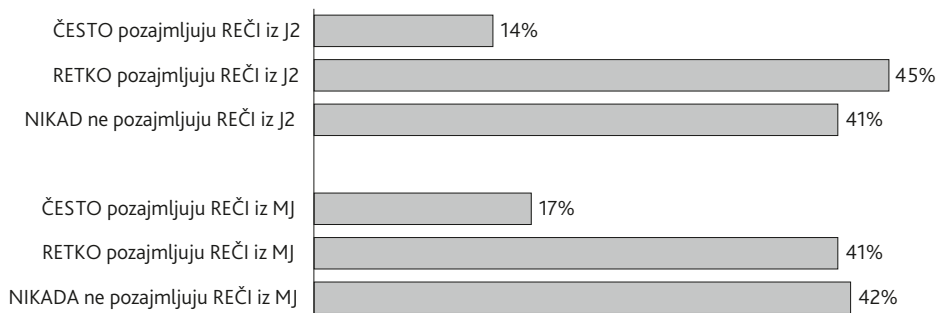
kacijskih situacija (razgovor u prodavnici, kod lekara, u pošti itd.) dešava u formalnom okviru časa stranog jezika.

Dobijeni odgovori o uticaju nivoa formalnosti/neformalnosti situacije na transferovanje iz maternjeg ili drugog jezika u treći potvrđuju rezultate dobijene u sličnim istraživanjima (Dewaele 2001; Valdés-Fallis 1978; Hoffmann & Stavans 2007). Prilikom pripremanja upitnika podrazumevalo se da studentkinje i studenti prve godine studija donose znanje o standardnom jeziku iz srednje škole kada je u pitanju podela na formalnu i neformalnu upotrebu jezika. Međutim, da bismo dobili verodostojnije podatke, bilo bi poželjno ispitati šta su ispitanici podrazumevali pod pojmovima formalno/neformalno ili ove pojmove objasniti pre početka ispitivanja, jer je upitan i nivo formalnosti samoga školskog časa za studente i studentkinje, dok neformalne upotrebe u svakodnevnim situacijama ima veoma retko ili ona u potpunosti izostaje.

Primenjivanje tehnike pozajmljivanja reči iz maternjeg jezika u treći negira 42% studentkinja i studenata u neformalnim situacijama, a 52% u formalnim. Drugi jezik kao izvor pozajmljivanja u neformalnim situacijama se takođe nikada ne pojavljuje u 41% slučajeva, a u formalnim u 50%. Dakle, bez obzira na formalnost ili neformalnost situacije u kojoj se odvija komunikacija, studentkinje i studenti tvrde da nikada ne pozajmljuje reči bilo da se radi o maternjem ili drugom jeziku (Grafikoni 13. i 14).



Grafikon 13. Međujezički uticaji u formalnim situacijama



Grafikon 14. Međujezički uticaji u neformalnim situacijama

Ovakvo visoki procenti pokazuju da ispitanici ulažu veliki napor da zadovolje kontekst u kome se komunikacija odvija, ali mogu biti i posledica usvojene navike da se jezici u jednojezičnim sredinama ne mešaju, tj. da nema paralelne upotrebe dva jezika, što zbog lične preferencije jednog jezika, dominantnosti ili automatizma u upotrebi jezika. U neformalnim situacijama, bez striktno propisanog načina ponašanja i u opuštenoj atmosferi, gde se veća pažnja posvećuje suštini značenja, bez obzira na formu, visok nivo kompetentnosti i ovladanosti jezicima ne dozvoljavaju mešanje jezičkih sistema i međujezički uticaji su, takođe, svedeni na minimum. Samo 14% studentkinja i studenata odgovara da često pozajmljuju reči iz drugog jezika i 17% iz maternjeg jezika dok govore trećim jezikom u neformalnim situacijama. Ne postoje ni statistički značajne razlike između drugog i ($p=,19507$) maternjeg jezika ($p=,16735$) kao izvora transfera u formalnim i neformalnim situacijama (Tabele 7. i 8).

Tabela 7. Drugi jezik kao izvor transfera u formalnim i neformalnim situacijama

| <i>Drugi jezik kao izvor transfera u formalnim i neformalnim situacijama</i> | | | |
|--|------------|------|-----------------|
| Tri nivoa (često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 3,268898 | df=2 | p=,19507 |
| M-L Chi-square | 3,315612 | df=2 | p=,19056 |
| Dva nivoa (često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 2,607076 | df=1 | p=,10639 |
| M-L Chi-square | 2,652399 | df=1 | p=,10340 |

Tabela 8. Maternji jezik kao izvor transfera u formalnim i neformalnim situacijama.

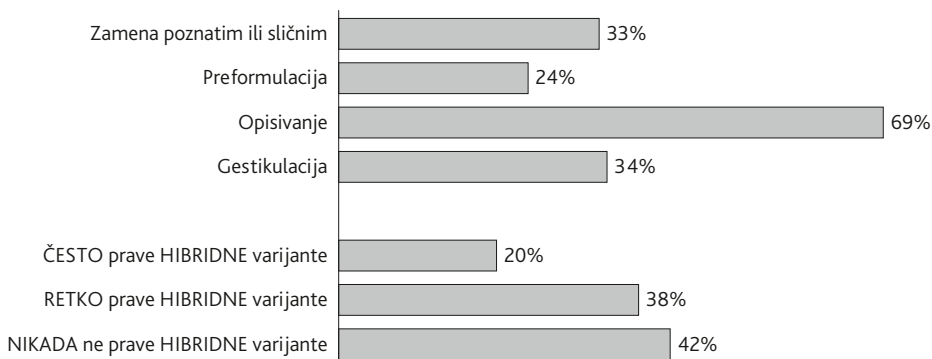
| <i>Maternji jezik kao izvor transfera u formalnim i neformalnim situacijama</i> | | | |
|---|------------|------|-----------------|
| Tri nivoa (često/retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 3,575368 | df=2 | p=,16735 |
| M-L Chi-square | 3,617780 | df=2 | p=,16384 |
| Dva nivoa (često i retko/nikad) | Chi-square | df | p |
| Pearson Chi-square | 2,829355 | df=1 | p=,09256 |
| M-L Chi-square | 2,869875 | df=1 | p=,09025 |

Na osnovu odgovora studenata i studentkinja hipoteza da se komunikativna strategija pravljenje hibridnih varijanti najčešće koristi u procesu proizvodnje iska za na trećem jeziku, nije potvrđena u ovom istraživanju.

Da bi iz mnoštva mogućnosti u obimnom višejezičnom mentalnom leksikonu izabrali najbolju opciju prilikom produkcije jezika na trećem jeziku, višejezični govornici koriste različite strategije. Zabeleženo je izbegavanje i pojednostavljivanje kao strategije koje višejezični govornici koriste kada automatizovan proces pretraživanja nema rezultata (Jessner 2003). Veliki broj višejezičnih govornika svesno

i sistematično koristi mogućnost izbora, pa je ponekad teško primetiti da se bilo koja strategija primenjuje. Ove strategije se ne smeju izjednačavati sa neznanjem, ali je još uvek teško odrediti kriterijume na osnovu kojih ih višejezični govornici biraju za primenjivanje (Jessner 2003). Komunikativnu strategiju pravljenja hibridnih varijanti (Murphy 1998; Ringbom 1987) koje sadrže morfeme iz dva jezika, a kao kombinacija ne postoji ni u jednom ni u drugom jeziku, 42% studentkinja i studenata nikada ne primenjuje, a 38% retko, dok 20% često pravi hibridne varijante (Grafikon 15). Kod pitanja *Da li pravite hibridne varijante?* dodatno je objašnjeno da su hibridne varijante reči koje ne postoje ni u jednom jeziku, ali sadrže delove reči iz dva poznata jezika, iako smo smatrali to jednom od tekovina znanja o jeziku stečenom u srednjem i osnovnom obrazovanju. U tumačenju rezultata mora se uzeti u obzir i pretpostavka da su neki od studenata i studentkinja odgovorili na pitanje na osnovu poznavanja značenja *hibridni*.

Studije pokazuju da se hibridne varijante ne pojavljuju kao svesna strategija, već kao neuspeh govornika da inhibira jezik koji nije sredstvo trenutne komunikacije (Murphy 1998), ali je dominantan ili je jezik na kome se prethodna komunikacija odvijala. Prisustvo elemenata drugog jezika u iskazima na trećem jeziku nema pragmatičku funkciju [*without identified pragmatic purpose*] (Hammarberg 2001:27), i pojavljuje se kao nesvesna greška u izboru jezičkih jedinica iz višejezičnog leksikona.

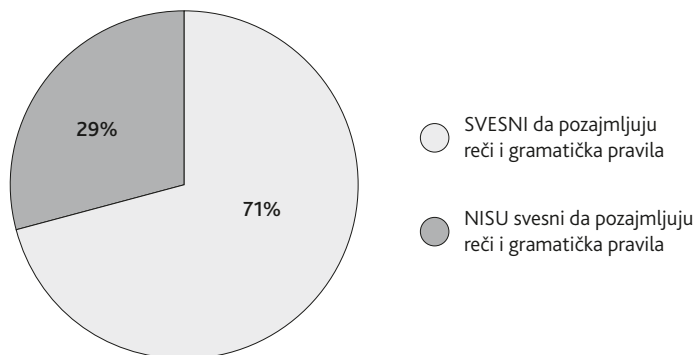


Grafikon 15. Komunikativne strategije

U ovom istraživanju, najveći broj studentkinja i studenata, njih 69% kao strategiju u situacijama kada ne mogu da se sete reči ili pravila na trećem jeziku koriste opisivanje, a 33% zamenjuju jezičke jedinice poznatim ili sličnim. Gestikulacija je strategija kojoj pribegava 34% studentkinja i studenata, a preformulaciju koristi 24% studentkinja i studenata (Grafikon 15). Slični rezultati dobijeni su i u analizi životnih priča višejezičnih žena.

Višejezični govornici su najčešće svesni toga da mešaju jezike bez obzira što ne znaju šta je jezički transfer, ali vrlo često, kao i većina jezičkih puritanaca, nisu oduševljeni činjenicom da se u njihovom jeziku pojavljuju neke strane reči. Kada do

mešanja jezika dođe, i maternji i drugi jezik mogu biti izvori iz koga će se jezičke jedinice pozajmljivati. Krajnji rezultat može biti systemska promena na leksičkom, morfološkom ili sintaksičkom nivou. U ovom istraživanju 71% studenata i studentkinja je svesno da pozajmljuje reči i gramatička pravila, a 29% nije svesno da to čini (Grafikon 16). Svesno pozajmljivanje jezičkih jedinica i njihova gramatički tačna upotreba dešava se kod govornika koji su već postigli visok nivo poznavanja jezika iz kojeg se i onog u koji se pozajmljivanje vrši, što je po svemu sudeći slučaj sa studentima i studentkinjama u ovom istraživanju.



Grafikon 16. Svesno i nesvesno pozajmljivanje reči i gramatičkih pravila

Jezički transfer se najčešće smatra strategijom učenja, a ne neuspehim pokušajem da se željena misao iskaže na gramatički tačan način, i predstavlja prenošenje jezičkih svojstava iz prethodno naučenog jezika u jezik koji se uči, a u trojezičnoj situaciji podrazumeva prenošenje jezičkih jedinica iz jednog ili dva jezika u treći. U dinamičkom modelu višejezičnosti (Herdina & Jessner 2002:19-29) transfer je značajna karakteristika višejezičnosti, kako sama njegova pojava, pokušaji govornika da spreče njegovo pojavljivanje, tako i svesno pozajmljivanje jezičkih jedinica kao strategije u procesu učenja jezika.

Iako su u skladu sa dosadašnjim istraživanjima, uopštavanje dobijenih rezultata se ne preporučuje zbog malog broja ispitanika, ali i zbog lične samoprocene koja može biti podvrgnuta preispitivanjima po različitim kriterijumima, kao što su realno znanje jezika, objektivni načini usvajanja prethodnih znanja o metajeziku ili višejezičnosti uopšte, kao i drugim spoljašnjim faktorima koji utiču na dinamičnost fenomena. Međutim, lične stavove i zapažanja ne bi trebalo zanemarivati prilikom objašnjavanja i istraživanja fenomena koji su uslovljeni subjektivnim faktorima i koji su skloni promenama u zavisnosti od individualnih okolnosti, već ih treba iskoristiti za suptilnije nijansiranje obrazovnih politika, načina edukacije ili promovisanje višejezičnosti kao preduslova za tolerantnije i inkluzivnije društvo.

6.2. Analiza životnih priča

Drugi deo korpusa empirijskih podataka u ovom istraživanju čine odgovori dve trojezične alumnistkinje Filozofskog fakulteta u Novom Sadu na pitanja o dinamičkoj prirodi višejezičnosti, kao o neodvojivom delu njihove stvarnosti u multikulturalnoj sredini, i kao sastavnom delu njihove profesorske profesije, i otkrivaju svoja iskustva i tehnike koje koriste u procesu učenja ili podučavanja jezika. U strukturiranoj i nespontanoj situaciji kakva je intervju, sve tri učesnice namerno ili nenamerno, svojim stavovima, predrasudama ili predznanjima, uticale su na tok samog intervjua i na realnost koja se u njemu predstavlja, a tumačenje ispričane priče je, takođe, pod uticajem određenih preferiranih teorijskih okvira i socio-psiholoških karakteristika voditeljice intervjua i oni se ne smeju prenebregnuti. Dobijeni odgovori su u skladu sa rezultatima drugih istraživanja na temu višejezičnosti, a u isto vreme nude ideje za drugačije sagledavanje fenomena i njegove primene u svakodnevnom životu. Podaci se razlikuju u zavisnosti od jezičkog okruženja u kojem ispitanice trenutno žive, načina na koji su učile ili usvajale jezike, frekvencije upotrebe jezika, nivoa kompetentnosti na jezicima koje govore i od drugih individualnih faktora. Na primer, dok je mešanje jezika prisutno kod jedne ispitanice koja živi u dvojezičnom okruženju i predaje treći jezik u školi, ono izostaje kod druge ispitanice koja živi na jednojezičnom govornom području, a njihova iskustva sa obrazovnim sistemima mogu pružiti drugačija rešenja u nastavi maternjih i drugih jezika.

6.2.1. Tanja (1970), Novi Sad

Pitanje 1. Koliko jezika govoriš?

Primer 1: „Govorim tri jezika, rusinski, srpski, engleski.“

Na teritoriji Vojvodine na osnovu Popisa stanovništva, domaćinstava i stanova u Republici Srbiji iz 2011. godine živi 13.928 pripadnika rusinske nacionalne zajednice. Iz popisnih podataka može se videti koji jezik smatraju svojim maternjim, ali ne i podatak o drugim jezicima koje govore. S obzirom na to da je većinski jezik srpski, pretpostavlja se da je većina pripadnika ove manjinske zajednice rusinsko-srpski dvojezična. Bez obzira na ličnu identifikaciju sa jezikom, kompetentnost ili frekvenciju upotrebe jezika, redosled nabiranja jezika koje govori može se protumačiti kao socijalno prihvatljivo dato prvenstvo jeziku kojim govori nacionalna zajednica kojoj žena pripada, zatim sledi jezik sredine u kojoj žena živi i na trećem mestu je jezik koji se na ovom govornom području smatra stranim, ali u isto vreme i jezik koji je ona usvojila u sredini gde je on većinski i školovala se na njemu do sedmog razreda osnovne škole.

Pitanje 2: Koji bi ti bio maternji, koji prvi, drugi jezik?

Primer 2: „*Jako je teško rangirati jezike koje govorim zato što sam Rusinka pa bi rusinski bio moj maternji jezik, ali sam prvi jezik koji se sećam da sam koristila, znači taj koji se ja iz detinjstva sećam je engleski jezik. I to je jezik koji sam najčešće koristila do svoje dvanaeste godine jer smo brat i ja najčešće bili sami kod kuće. Svakako je srpski drugi jer. . .to je jezik koji sam ja naučila kad smo se ponovo vratili u Đurđevo. A i engleski kažem tu bih stavila zajedno sa rusinskim znači da mi je to kao maternji.*“

Maternji jezik može se odrediti na osnovu nekoliko kriterijuma - poreklo, kompetencija, funkcija, stavovi ili unutrašnja i spoljašnja identifikacija (Skutnab-Kangas 1991). Kod višejezičnih govornika određenje je kompleksnije s obzirom na činjenicu da više od jednog jezika može zadovoljiti ove kriterijume. Pojedini višejezični govornici koji žive na teritoriji Vojvodine gde je srpski jezik većine, pod maternjim jezikom podrazumevaju dva jezika. Većinski srpski jezik koji nauče zbog svakodnevnice komunikacije sa većinskim stanovništvom ili školovanja, i jezik kojim se identifikuju sa nacionalnom zajednicom kojoj pripadaju. U slučaju ispitanice situacija je komplikovanija, jer ona jedan deo svog detinjstva provodi na engleskom govornom području u Australiji i tamo usvaja engleski jezik koji naziva maternjim zajedno sa rusinskim kojim se identifikuje sa svojim rusinskim poreklom. Srpski naziva drugim jezikom koji je morala da nauči po povratku na srpsko/rusinsko govorno područje u Đurđevo. Na osnovu dinamičkog modela višejezičnosti (Herdina & Jessner 2002), očekivano je da se ona u trenutku intervjuisanja ovako određuje.

Pitanje 3: Kako komuniciraš sa roditeljima, prijateljima...?

Primer 3: „*Na rusinskom mi ovaj, u kući svi govorimo na rusinskom. Društvo znači iz škole moji. . .vršnjaci i ja pričamo na rusinskom jeziku. Naravno mi smo se družili i sa ostalom decom znači tada smo se svi prebacivali na srpski. Kod kuće i sa rodbinom na rusinskom jeziku.*“

Komunikacija u rusinskoj porodici u Đurđevu se odvija prvenstveno na materijem rusinskom jeziku, dok se srpski koristi kao nematernji za komunikaciju van porodice (Fejsa 2010; 2012). Kao posledica takve prakse pripadnici rusinske nacionalne zajednice su po pravilu dvo- ili višejezični, a pripadnici većinskog stanovništva govore uglavnom samo jezik većine. Jednosmerna višejezičnost u takozvanim višejezičnim društvima nije prisutna samo na teritoriji Vojvodine već i u drugim regionima Evrope i sveta (Jessner 2008). Sistemskim promovisanjem pozitivnih strana višejezičnosti i obezbeđivanjem uslova za njeno razvijanje i negovanje može se uticati na zainteresovanost većinske populacije za učenjem drugih jezika i upoznavanje drugih kultura.

Pitanje 4: Ti si počela da učiš srpski u šestom razredu kad ste se vratili iz Australije. Hoćeš molim te da opišeš kako je to izgledalo?

Primer 4: „Znači u šestom razredu, u stvari mi smo došli u aprilu mesecu znači ja sam od aprila do, do juna, pohađala ovaj nastavu sa svojim vršnjacima¹¹ čisto da se malo uhodamo i brat i ja u taj sistem školovanja. I tu mi je bilo. . . sećam se jako, jako teško. Čak su mi i direktor i profes... nastavnici predložili da idem i na časove srpskog u srpska odeljenja. Znači da slušam jezik. To je eto sva pomoć koju sam ja dobila od njih.“

U školama u Srbiji ne postoji sistemska procena toga koliko učenici poznaju jezik na kome se nastava izvodi. U višejezičnoj Vojvodini bi se ova praksa morala uvesti ne bi li se sprečili negativni efekti koje nepoznavanje nastavnog jezika može imati na opšti školski uspeh i emocionalni razvoj dece. Pomoć deci koja dolaze sa drugih govornih područja i ne poznaju dovoljno dobro jezike koji se govore u školi se svodi na lično (ne)interesovanje profesora jezika. Sistemska pomoć u učenju nastavnog jezika i u ovom slučaju izostaje, iako je ona pomoć očekivala. Inače težak proces učenja jezika moguće je olakšati i učiniti uspešnijim pažljivim i detaljnim planiranjem instrukcija, dodatnih časova ili kreiranjem posebnim planova i programa za decu koja još uvek nisu dostigla neophodan nivo akademskog znanja jezika za praćenje nastave.

Pitanje 5: Koji je bio nastavni jezik u osnovnoj školi?

Primer 5: „Pa imali smo rusinski jezik kao maternji i tada, znači u to vreme kad sam ja išla u osnovnu školu imali smo samo nastavnicu fizike koja je ovaj pričala odnosno Rusinka je bila. Međutim, koliko se ja sećam ona je uvek čas tako koncipirala da je sa nama, znači neobavezno, pričala na rusinskom, a kada je držala predavanje odnosno kad nam je, kad nas je učila držala nam predavanje onda je pričala na srpskom. I svi ostali predmeti su bili na, na srpskom jeziku. Znači eto rusinski smo imali četiri ili pet puta nedeljno i jedino smo tada mi kao rusinsko odeljenje slušali na, na svom maternjem jeziku nastavu, a ostali časovi su bili na srpskom.“

I sada deca uče srpski kao nematernji jezik odnosno jezik sredine i ne sećam se koliko smo mi imali, sada deca imaju tri puta nedeljno.“

Iako osamdesetih godina prošlog veka postoje takozvana rusinska odeljenja u osnovnoj školi u Đurđevu u koja se upisuju deca čiji je maternji jezik rusinski, jedino je za predmet Rusinski jezik nastavni jezik bio rusinski. Razlog zbog kojeg se nastava ostalih predmeta odvijala na većinskom srpskom jeziku može se naći u nedostatku dvojezičnog nastavničkog kadra. Obrazovne politike bi detaljnijim planiranjem školovanja i obučavanja kadrova koji bi izvodili nastavu na maternjim

¹¹ U rusinskom odeljenju, ali je jezik na kojem se nastava izvodila bio srpski, osim na času rusinskog jezika.

jezicima pripadnika nacionalnih manjina unapredile obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina i kontrolisale negativne uticaje koje promena nastavnog jezika ima na opšti školski uspeh (Šimoniová-Černáková 2005).

Odluka kreatora nastavnih planova i programa da je broj časova srpskog jezika manji od broja časova rusinskog jezika je možda posledica pretpostavke da su sva deca u višejezičnom okruženju savladala jezik sredine na nivou koji je dovoljan za učenje školskog gradiva. Međutim, nema podataka o proveravanju nivoa znanja srpskog jezika na kome se odvija nastava. Broj jezika koje učenici govore nije podatak kojim se raspolaže prilikom upisa deteta u školu ili prilikom razvrstavanja po odeljenjima ili prilikom izbora nastavnog jezika. Izbor nastavnog jezika se prepusta roditeljima koji često nisu upoznati sa prednostima koje obrazovanje na maternjem jeziku ima.

U trenutku kada je vođen razgovor situacija je tek malo drugačija. Iako na sajtu Nacionalnog saveta rusinske nacionalne zajednice¹² stoji podatak da u osnovnim školama u Kucuri i Đurđevu postoje odeljenja sa rusinskim i srpskim nastavnim jezikom i da za izvođenje nastave na rusinskom jeziku postoje udžbenici, priručnici, literatura, a pedagoška dokumentacija se vodi i na rusinskom jeziku, učenici osmog razreda školske 2013/14. godine iz rusinskog odeljenja u osnovnoj školi u Đurđevu imaju nastavu na rusinskom jeziku iz samo dva predmeta: geografije i muzičkog, a udžbenike na rusinskom imaju samo iz geografije, tehničkog i informatičkog obrazovanja i iz rusinskog jezika. Nastava od prvog do četvrtog razreda izvodi se na rusinskom jeziku u celosti i postoje svi udžbenici na rusinskom jeziku.

Pitanje 6: Predavanja na fakultetu su bila na srpskom ili na engleskom, ili?

***Primer 6:** „Ea imali smo na na prvoj godini jedino na engleskom što smo slušali to je bio savremeni engleski i to je taj deo prevođenja i ovaj pismene vežbe koje smo imali. Znači sve je ostalo bilo na srpskom. Znači svake godine smo sve više predavanja slušali na, na engleskom odnosno. . . ispiti su se polagali na engleskom ali imali smo i dosta drugih predmeta koje smo morali da slušamo na srpskom i da ih polazemo na srpskom... na četvrtoj godini bih rekla da smo tu najviše koristili engleski ali ovaj dosta toga, imali smo stranih predavača znači koji su nam držali predavanja i kod njih smo polagali na na engleskom jeziku i to mi je uvek bilo mnogo lakše nego, nego da polazem ispit na srpskom. To mi je bilo baš, baš teško.“*

Devedesetih godina prošlog veka, na Odseku za engleski jezik i književnost, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, mogućnost pohađanja nastave na jezicima nacionalnih manjina postojala je samo za pojedine predmete i pojedine jezike (na primer: Prevod sa engleskog na mađarski jezik), ali ne i na rusinskom jeziku. Nedostatak kvalifikovanog kadra i nedovoljan broj zainteresovanih za organizovanje nastave i ispita na rusinskom jeziku su razlozi zbog kojih su pripadnici rusinske manjinske zajednice visoko obrazovanje pohađali na većinskom jeziku. Bez obzi-

¹² Nacionalni savet rusinske nacionalne manjine (<http://www.rusini.rs/sr/static/33>).

ra na to što na Filozofskom fakultetu postoje katedre za jezike nacionalnih manjina na kojima se može planski obrazovati kadar za različite kombinacije jezika i time obezbediti jednaka prava svima na obrazovanje na maternjim jezicima što je i zakonom zagarantovano pravo, to se ne čini. S druge strane, kao razlog može se navesti i to da je organizovanje nastave na svih šest službenih jezika na akademskom nivou finansijski zahtevno, ali postavlja se osnovno teorijsko pitanje da li je hijerarhijski važnija finansijska podrška od prava pojedinca na ostvarivanje prava na obrazovanje na maternjem jeziku.

Pitanje 7: Koji nastavni jezik je bolji za tvoju decu?

Primer 7: „Ja volim što moja deca idu, idu u rusinsko odeljenje samo zato što će oni podjednako dobro naučiti i rusinski i srpski. I oni će dalje nastaviti školovanje na srpskom jeziku. Dobro je da imaju strane jezike . . . uče i engleski i nemački ali . . . čini mi se da, da je naše školstvo to pogrešno uradilo. Znači ja se, kao što sam rekla, ja se ne sećam da sam ja u nekom grču učila engleski u školi. Dok ja gledam svoju decu kako se oni muče jao ovo treba uraditi, ovo treba naučiti. Znači oni, oni ne uče taj jezik sa nekom, sa nekom lakoćom već uče da bi dobili ocenu..... Tako da mislim da je način pogrešan ali je svakako dobro da oni uče uporedo i rusinski i srpski.“

Na osnovu Nastavnog plana za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja¹³ srpski/maternji jezik su zastupljeni sa po: 5 časova nedeljno, ukupno 180 godišnje u petom razredu; 4 časa nedeljno, ukupno 144 godišnje u šestom i sedmom razredu i 4 časa nedeljno, ukupno 136 na godišnjem nivou u osmom razredu. Srpski, ukoliko je nematernji jezik, zastupljen je sa po 3 časa nedeljno, ukupno 108 na godišnjem nivou, u petom, šestom i sedmom razredu i sa po 2 časa nedeljno, ukupno 68 godišnje, u osmom razredu. Dva strana jezika su zastupljena sa po 2 časa nedeljno, što je ukupno 72 časa godišnje od petog do sedmog i po 2 časa nedeljno, što je ukupno 68 časova u osmom razredu. U zajedničkom delu Nastavnog programa za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja¹⁴ stoji da je cilj nastave stranog jezika u osnovnom obrazovanju „razvijanje saznanjih i intelektualnih sposobnosti učenika, njegovih humanističkih, moralnih i estetskih stavova, sticanje pozitivnog odnosa prema drugim jezicima i kulturama, kao i prema sopstvenom jeziku i kulturnom nasleđu uz uvažavanje različitosti i navikavanje na otvorenost u komunikaciji, sticanje svesti i saznanja o funkcionisanju stranog i maternjeg jezika. Tokom osnovnog obrazovanja učenik treba da usvoji osnovna znanja iz stranog jezika koja će mu omogućiti da se u jednostavnoj usmenoj i pisanoj komunikaciji sporazumeva sa ljudima iz drugih zemalja, usvoji norme verbalne i neverbalne komunikacije u skla-

¹³ Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (“Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik”, br. 6/2007, 2/2010, 7/2010 - dr. pravilnik, 3/2011 - dr. pravilnik, 1/2013 i 4/2013).

¹⁴ Planovi su dostupni na sajtu Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja <http://www.zuov.gov.rs>

du sa specifičnostima jezika koji uči, kao i da nastavi, na višem nivou obrazovanja i samostalno, učenje istog ili drugog stranog jezika.“ Iako je cilj dovoljno široko definisan da podrazumeva i lingvističke i sociolingvističke aspekte, ispitanica misli da praksa pokazuje da nastava stranih jezika ne ispunjava svoje ciljeve usled pogrešnih pristupa učenju. Iako se od učenika očekuje da samostalno usmeno izražavaju sadržaje u vezi sa predviđenim temama, većina dece ne ispunjava taj standard. Ona iskustveno pravi razliku između učenja i usvajanja jezika i smatra da je u školskom sistemu moguće osmisliti časove stranog jezika tako da podsećaju na proces usvajanja jezika, a ne učenja čime bi se osigurao razvoj komunikativnih veština.

Pitanje 8: Kada pogledaš iz ove perspektive period detinjstva, kako bi to opisala?

Primer 8: „Znači prvo sećanje . . . mog detinjstva jeste taj trenutak u Australiji. Znači eto trenutak koji se ja sećam jeste da je moja baka mene i brata vodila u zabavište. Engleski . . . smo najčešće koristili, dođemo kući odnosno dođu roditelji odmah se prebacujemo na, na rusinski jezik. Sve do trenutka dok nam tata nije saopštio: - Mi se vraćamo! E, onda sam se ja uspaničila kako ću ja tamo pričati? Kako ću ja ići u školu? Ja sam ovaj, ne mogu da kažem da mi nije bilo lepo detinjstvo, ali školovanje mi je bilo jako teško.“

Dinamičnost fenomena višejezičnost potvrđena je i u ovoj životnoj priči. Dominantnost jezika, najveća kompetentnost ili frekvencija upotrebe smenjuju se u zavisnosti od sociolingvističkih uslova u određenim životnim periodima. Promene mesta stanovanja i govornog područja i nemogućnost izbora sagovornika utiču na obim upotrebe ili usavršavanje znanja jezika, ali i na emocionalni razvoj deteta i proces traženja nacionalnog identiteta, te bi i edukacija roditelja o njihovoj odgovornosti za jezički razvoj dece bila neophodna. Koliko nam je poznato još uvek je nedovoljno publikacija, programa ili projekata namenjenih širim krugovima roditelja da iskoriste šansu svoje dvojezične dece za školovanje na maternjem jeziku. Iako formalno postoji, na teritoriji Vojvodine, obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina još uvek ima neke ograničavajuće faktore kao što su nedostatak stručnog nastavnog kadra, stručnog nadzora, kvalitetnih udžbenika, nastavnog materijala, ali i nedovoljna afirmacija interkulturalnog pristupa u nastavnim planovima i programima i dr. (Vujić 2009).

Pitanje 9: Šta bi poručila roditeljima u vezi sa jezičkim razvojem deteta?

Primer 9: „Vodite računa šta radite sa decom . . . meni je bilo, mislim da nije bilo toliko teško da se mi uklopimo u sredinu koliko je nam, meni lično bilo teško da se uklopim u jezik. Znači ako, eto čisto iz mog iskustva, ako ideš u inostranstvo, onda ostani tamo. Mislim nemoj, nemoj maltretirati, nemoj mučiti decu svakih par godina da ih seljakaš. Znači taj . . . onda nikako neće naučiti ni jedan jezik. To je strašno a . . . što se tiče tog, . . . te selidbe iz, iz jednog mesta znači iz jedne države u drugu. Ali eto, ja sam se nekako i iskobeljala iz, iz toga, ali mislim da to deci

toliko veliku traumu ostavlja samo to bombardovanje ovaj drugim jezicima ovaj da to nikako ne može da da valja.“

Pažljivim razmatranjem lingvističke situacije u kojoj se porodica pod određenim okolnostima nalazi mogu se prevazići negativni uticaji različitih jezika na razvoj govora i jezika kod dece. Kako su Gramont i Ronjat još na početku dvadesetog veka rekli, a u domaćoj literaturi o tome istraživali i pisali Mikeš (1961; 1991) i Genc (1981; 1991), prvi korak je izbor jezika kojim će se govoriti u porodici i dosledno pridržavanje njemu. Ukoliko se članovi porodice dosledno pridržavaju pristupa „jedna osoba jedan jezik“ (Grammont 1902; Ronjat 1913), u govornom razvoju deteta pozitivni rezultati neće izostati. Uvođenje trećeg i drugih jezika, takođe neće predstavljati problem.

Ima još primera u razgovoru sa ispitanicom koji se mogu ovde argumentovano iskoristiti.

„Još dok se nismo vratili strina moja dolazi iz Srema, i ona je bila zadužena da nas nauči da pričamo srpski. Međutim . . . brat i ja smo nju uspeli da naučimo da priča rusinski a ona nikako nije us¹⁵ ovaj nije mogla da natera nas da pričamo srpski.“

Ovo se može tumačiti dvojako: 1. Iako u porodici nije bila doneta odluka o povratku u Srbiju, postojala je svest o važnosti poznavanja većinskog jezika u zemlji porekla; ili 2. U ovoj rusinskoj porodici nije bilo otpora prema jeziku većinske zajednice u koji bi potencijalno mogli da se vrate. No činjenica je u ovom svedočenju da su deca bila inicijatori obratnog smera jezičke upotrebe. U budućim pedagoškim istraživanjima valjalo bi iskoristiti potencijal dečjih potreba za učenjem jezika i osmisлити odgovarajuću praksu za učenje jezika u kojoj bi deca bili akteri. (cf. Prošić-Santovac & Radović 2018b)

Pitanje 10: A šta podrazumevaš pod neznanjem jezika? Ti sad govoriš srpski i nas dve se razumemo. Šta je to što ti misliš da ne znaš?

Primer 10: „Pa eto ne znam gramatiku. Znači ne znam, nikad nisam sigurna u to. Možda sam ja to jako dobro naučila ali ja uvek imam taj osećaj da, da ga ne koristim pravilno, da, da ne opet da, teško mi je da se izrazim jer se isuviše trudim da to bude onako lepo rečeno ovaj da to bude znači, da reč ima pravilan nastavak, pravilan rod. Tu sam ja jako opterećena tim da bih se uopšte upustila i razmišljala o, o nečem drugom. A padeže mislim da ni dan danas ne znam.“

Kompetentnost na jezicima može se odrediti specijalno kreiranim testovima koji se uklapaju u različite okvire. Jedan od njih je Zajednički okvir za jezike Saveta Evrope (*Common European Framework of Reference for Languages 2002*) koji predviđa šest različitih nivoa razumevanja i produkcije jezika. Međutim, samoprocenu kompetentnosti na jezicima koje govore višjezični govornici zasnivaju na strogim

¹⁵ Transfer iz engleskog jezika.

kriterijumima, a strogost u ocenjivanju znanja pripisuje se razvijenijim i osjetljivijim metajezičkim sposobnostima. Stalnom upotrebom ili upoređivanjem dvaju ili više jezičkih sistema, višejezični govornici uočavaju sličnosti i razlike između jezika, nepravilnosti u primeni pravila i netačnost iskaza, i preispituju svoje kompetencije.

Višeslojnost gramatike za istraživače jezika podrazumeva znanje o glasovima, oblicima, leksikonu ili sintaksi. Očigledno je ispitanica stroga u odnosu na svoje znanje jezika i znanje o jeziku, jer prema razgovoru koji smo vodile gotovo je nemoguće prepoznati na nivou glasova ili intonacije da ne pripada srpskom jeziku, a njeno znanje rečnika je ogromno. Kada je u pitanju neznanje jezika žene teže perfekcionizmu i otuda svoje znanje subjektivno procenjuju strože (Savić 1995: 202), što je u ovom slučaju pojačano filološkim obrazovanjem.

Pitanje 11: Da li upoređuješ jezike?

Primer 11: „Uvek. I, i deci uvek govorim znači za mene ne postoji lakši jezik od engleskog. Meni je srpski i rusinski jako težak . . . što se tiče same gramatike. Ja sam u stanju da, da dodam neke, neke bez veze nastavke na, na reč zato što ja mislim da to je, da je to tako normalno. Znači u engleskom jeziku imaš, tačno se zna koja reč gde stoji gde, kako se koristi, na koji način se daju ovaj, kad stavljaš nastavak kad ne stavljaš. Mislim to je toliko prosto da ja, ja često se toliko zanesem i govorim deci pa kako ne možete da shvatite tako prost i jednostavan jezik? Srpski i rusinski za mene je pretežak, pretežak...Tako da definitivno srpski i rusinski na jednu stranu a engleski na drugu.“

U okviru projekta *EuroCom: The way to European multilingualism*¹⁶ predlaže se pristup kojim se više jezika iz iste grupe može lako i brzo naučiti. Naime, Maken i koautori predlažu takozvanih „sedam sita“ (McCann et al. 2003) koja mogu da pomognu u procesu učenja jezika iz romanske grupe. U početnoj fazi učenja potrebno je pronaći: 1. internacionalizme u jeziku koji se uči, 2. romanizme, 3. glaseve koji su podudarni, 4. pravila za čitanje i pisanje, 5. sintaksičke strukture koje su karakteristične za romanske jezike, 6. morfosintaksičke elemente karakteristične za romanske jezike, i 7. najčešće korišćene prefikse i sufikse iz latinskog i starogrčkog. Budući da srpski i rusinski pripadaju istoj grupi slovenskih jezika, isti princip sedam sita može se primeniti i na njih, pa bi u tom slučaju dokazali da je poznavanje srpskog jezika veoma veliko.

¹⁶ EuroCom (akronim od European Intercomprehension) je grupa istraživača koja je kreirala poseban pristup za učenje jezika iz srodnih grupa: romanske, germanske i slovenske. <http://www.eurocomresearch.net/kurs/englisch.htm>

Pitanje 12: Ako posmatraš sličnosti, jesu li ti one pomagale ili odmagale u učenju?

Primer 12: „Ea pa mislim da mi engleski jako odmaže kod engl... kod rusinskog i srpskog zato što je on toliko jednostavan da ja ovaj da mi je teško da shvatim da postoji neki jezik koji je toliko težak kao, kao srpski i, i rusinski... možda da sam prvo učila englesk... srpski i rusinski u školi pa da sam učila engleski kasnije, možda bi mi bilo lakše da ga naučim. Ne mogu stvarno da, da, da kažem ali poznavajući i koristeći engleski jezik jako mi je teško da, da koristim srpski i rusinski pravilno zato što ne mogu da shvatim ta teška pravila u tim jezicima. I definitivno mi nije pomogao da, da dobro naučim ta dva jezika.“

U hipotezi o kontrastivnoj analizi (Lado 1957) pretpostavlja se da će učenje jezika koji su slični jeziku ili jezicima koji se već znaju, biti jednostavnije, dok će učenje jezika koji se razlikuje od prethodno naučenih izazivati teškoće. Iskustvo ispitanice potvrđuje hipotezu. Ona smatra da su razlike između jezičkih sistema engleskog sa jedne strane i rusinskog i srpskog sa druge otežavajuća okolnost u procesu učenja jezika i to zbog redosleda kojim je usvajala i učila jezike. Da je prvo naučila teži jezik, po njenom mišljenju srpski ili rusinski, proces usvajanja ili učenja drugog ili trećeg jezika bio bi lakši.

Primer 12a: „Engleski je neverovatno lak jezik, bar meni sad posmatrajući sve te jezike znači gde ti nemaš padeže, gde nemaš rodove znači imaš prirodan rod da ne možeš nikako da pogrešiš. To je meni jako teško bilo na, i na rusinskom i na srpskom. I uvek zastanem da razmislim koji je to rod? Ili da li sam ja dobar padež upotrebila? Da li je red reči dobar?“

Ukoliko određene gramatičke kategorije ne postoje ili nisu striktno propisane u jeziku koji se već zna, njihovo učenje na drugom jeziku može predstavljati problem. Na primer, u mentalnom leksikonu jednojezičnog govornika engleskog jezika ne postoji gramatička kategorija roda niti padežni sistem, te je proces učenja drugog, srpskog jezika, koji poseduje ove kategorije, težak proces. Ne tako striktna sintaksička pravila o redu reči u rečenici u srpskom jeziku, nasuprot konkretnim pravilima sa malo izuzetaka u engleskom, takođe predstavljaju otežavajuću okolnost u procesu učenja, ali ne treba zanemarivati način na koji se ti jezici uče.

Primer 12b: „Ali ja sam u isto vreme učila i jedan i drugi, i srpski i rusinski sam ja u isto vreme učila. Znači, ne mogu da ih uporedim... toliko je meni to slično srpski i rusinski... Ne znam, eto opet ne znam, oni su meni toliko povezani i slični da nemam uopšte predstavu da l' je to meni pomoglo ili odmoglo. U svakom slučaju kad koristim rusinski jezik ja more reči koristim na srpskom jeziku. A opet kad koristim srpski jezik, opet mi je... tu upadne mi pokoja rusinska reč. Tako da su mi ta dva jezika kao maltene kao, kao jedan. I zaista ne bih mogla da kažem da li mi je bilo teže ili lakše da učim taj drugi, jer već znam.“

Zbog simultanog učenja jezika koji su u stalnom kontaktu i uticaja koji jezici imaju jedan na drugi, tipološke sličnosti rusinskog i srpskog jezika ne mogu da se okarakterišu ni kao olakšavajuće ni kao otežavajuće, već kao preduslov za stalno mešanje srpskog i rusinskog jezičkog sistema. Izbor između simultanog ili sukcesivnog usvajanja ili učenja jezika treba napraviti na osnovu specifičnosti lingvističkog okruženja. Ukoliko ne postoji podjednaka izloženost jezicima ili ukoliko izostaju sistematske instrukcije za učenje, posledica simultanog učenja dva jezika može biti nebalansirana dvojezičnost i stalno mešanje jezika.

Pitanje 13: Jesi li primetila kad ti se dešava da pomešaš sva tri jezika?

Primer 13: „... Često puta mi se desi da, da ovaj, da razmišljam na sva tri jezika odjednom ili, i da kažem znači puno i sada mi se toliko često desi na na na času sa decom da, da jednostavno mi upadne neka reč na rusinskom. Znači pošto ja engleski predajem ja gledam da što više deca budu izložena tom jeziku, da što više pričam na engleskom jeziku kad im objašnjavam. Ako je srpsko odeljenje naravno na srpskom, ako je rusinsko odeljenje onda ja njima to objasnim na, na rusinskom ali uvek koristim sva tri termina, znači i srpski i engleski i rusinski ekvivalent to onako da znaju, da znaju sve... A sada se često desi da ovaj tako da koristim sva tri jezika odjednom i kao što sam rekla da ovaj sa decom kad sam na času onda ovaj jednostavno mi izleti reč na, na rusinskom jeziku da ja nisam ni svesna. Osetim, čujem ja da nešto, da nešto ne valja, da nešto nije rečeno kako treba ali nekad deca to primete a mnogo puta ne primete pa ja onda eto krenem dalje.“

Malo je istraživanja koja potvrđuju strategije govornika u odбору jezika na kojem treba da odgovori, kada se kako ispitanica kaže, sva tri pojave kao potencijalna. U situacijama kada su prisutni stimulusi iz više jezika, interakcije između jezika su stalne i mogu rezultirati interferencijom većeg ili manjeg intenziteta (Davidiak 2010; De Angelis & Selinker 2001; Edwards & Dewaele 2007). Kada je jezički impuls na jednom od jezika koji se govore, aktiviranje u odnosu na impuls odgovarajućeg jezičkog sistema je automatsko, kao i deaktiviranje impulsa u neodgovarajućim sistemima, međutim tokom procesa dekodiranja i kodiranja iskaza aktiviranje više od jednog jezičkog sistema je česta pojava. Ukoliko se sva tri jezika koriste gotovo podjednako u svakodnevnom životu, interferencija jezičkih sistema će biti češća i neizbežna. Iskustvo ispitanice potvrđuje rezultate istraživanja da model jednog preklonika koji su promovisali Penfield i Roberts (Genc 1981:13), ne može da funkcioniše, jer višejezični govornici ne mogu u potpunosti da blokiraju jezičke sisteme u trenutku kada koriste samo jedan od jezika koji znaju, i u zavisnosti od sagovornika, teme ili čitave jezičke situacije stepen interferencije je manji ili veći.

Pitanje 14: Jesi li primetila kad ti se dešava da pomešaš sva tri jezika? Da li su to neke specifične situacije?

Primer 14: „...Kad ja razgovaram ovaj sa prijateljima onda je to mnogo opuštenije. Uopšte ja ne vodim računa da li ću ja to pravilno reći, da li ću napraviti neku grešku. Opet kad razgovaram sa, sa kolegama u školi ili na fakultetu pogotovo je to bilo meni jako, jako ovaj stresno i teško. Jako sam se tu morala truditi da, da dobro koristim jezik. Engleski nije ali srpski da.“

Pitanje 15: Jesi li primetila kad ti se dešava da pomešaš sva tri jezika? Da li je to neko tvoje specifično stanje?

Primer 15: „Kad sam umorna ovaj kad, kad mi koncentracija baš nije najbolja onda, onda pomešam jako, jako brljam tu, u tom slučaju.... i to je i nesvesno. Nekad i osetim da pogrešnim da pogrešim ali mnogo puta to tako prođe kao pa meni je to sasvim normalno. Sad sve češće pogotovo na poslu. Imam jako puno časova i onda kad dođe taj peti i šesti čas onda tu jako puno, jako puno brljam. U društvu kad smo, znači to baš onako kad bude jako opuštena atmosfera kad smo svi ovaj oslobođeni svih stresova i tako malo se razveselimo e onda isto bude, bude brljanja tih reči ali i sama si rekla prijatelji su već navikli na to a deca su toliko nemotivisana da oni to jednostavno ne, ne primete.“

Podaci dobijeni u istraživanjima efekata koje formalnost komunikacijskog čina ima na mešanje jezika pokazuju da se mešanje jezika češće dešava u neformalnim situacijama u odnosu na one koje su visoko formalne, jer su u neformalnim situacijama govornici bliži višejezičnom kraju kontinuuma gde je više od jednog jezika aktivirano (Valdés-Fallis 1978; Dewaele 2001). Iskustvo iz ove životne priče potvrđuje rezultate istraživanja. Paralelno korišćenje više jezika u jednom iskazu ili gramatičke greške najčešće se dešavaju u neformalnim i opuštenim situacijama sa prijateljima bez obzira na temu o kojoj se govori. U formalnim situacijama sa kolegama u školi ili na fakultetu jezički iskazi su veoma retko na više od jednog jezika.

Kao i u Krašenovoj hipotezi o afektivnom filteru koji otežava proces usvajanja jezika (Krashen 2002), tako i u višejezičnom mentalnom leksikonu „afektivni filter“ otežava proizvodnju iskaza na samo jednom od jezika koji se znaju. Iskazi u kojima koriste jedinice iz sva tri jezička sistema su najčešće uslovljeni emocionalnim stanjem, umorom ili slabom koncentracijom. Koliko znamo izostaju istraživanja koliko bes, ljutnja, umor ili radost ne/doprinosu mešanju više jezika. Jedno valjano eksperimentalno istraživanje odnosa umora i upotrebe jezika pojasnilo bi načine eliminisanja potencijalnih negativnih uticaja koje psihofizičko stanje ima na produkciju jezika.

Pitanje 16: Da li imaš neki mehanizam kad ne možeš da se setiš reči na rusinskom, kako je prizoveš u sećanje ili pribegavaš nekom drugom rešenju?

Primer 16: „Ea mnogo puta pokušavam da se setim konteksta gde sam čula tu reč. To se odnosi na sve jezike. Znači uvek se kad ne mogu u tom trenutku da se setim

reči onda se setim nekog konteksta gde se upotrebila ta reč. Znači to je, to važi za srpski, za rusinski i za engleski.“

U situacijama kada ne mogu da se prevaziđu leksičke ili gramatičke praznine višejezični govornici pribegavaju različitim tehnikama kao što su: opisivanje, gestikulacija, preformulisanje ili zamena poznatim ili sličnim jedinicama (Burteisen 2001). Ispitanica navodi istu tehniku za sva tri jezika – pretražujući mentalni leksikon, pokušava da se seti konteksta i na taj način izdvoji jedinicu koja zadovoljava morfosintaksičke kriterijume određenog iskaza.

Pitanje 17: Kako si naučila ćirilicu?

***Primer 17:** „I rusinski jezik koristi ćirilično pismo ali nisam se ja sretala sa tim pismom dok nismo došli... Tako da, to leto znači kraj, kraj petog razreda do početka šestog razreda ja sam sama učila ovaj koristeći bukvar, prepoznavajući sva slova znači jer su ovaj neka slova, je l' tako, ista pogotovo neki vokali i suglasnici znači tu sam ja uz pomoć tih slova uspela da shvatim koje je slovo ć, koje je č, koje je đ i dž i dan danas imam problema, ovaj kada razgovaram i to baš onako se zaletim u neku priču pa mi puno puta ispadne č umesto ć, ili pogrešno upotreblim glas dž i đ. U pisanju ne, znači to je pisanje ... ćirilicu i dan danas koristim znači kada pišem na srpskom ili na rusinskom obavezno koristim ćirilicu. Retko, retko kad se desi da pišem latinicom. Znači latinicu koristim jedino za engleski.“*

U literaturi nema mnogo podataka o izboru pisama ili učenju samog pisanja kod višejezičnih osoba, kao ni o uticajima koje pisma koje višejezični govornici koriste imaju jedna na druge, te bi ubuduće, ako za to ima uslova, u opseg znanja jezika koje osoba govori trebalo uvesti i kriterijum pisama kojima se osoba služi. Budući da je rusinsko pismo ćirilično i ne razlikuje se bitno od srpskog nije bilo neočekivano što je ispitanica povezala rusinski i srpski jezik sa ćirilicom, a engleski sa druge strane sa latinicom, i tako izvršila razdvajanje pisanja u odnosu na jezike koje koristi. Međutim, koristeći sva tri pisma gotovo podjednako u svim sferama života, vrlo često meša slična pisma, srpsko i rusinsko, s tim što čini se pisanje na srpskom vezuje za službenu javnu sferu, a pisanje na rusinskom za privatnu i deo školske administracije u odeljenjima u kojima se nastava izvodi na rusinskom jeziku. Ne postoji rigorozna strategija za samoispriavljanje ili za ispravljanjem od strane nekog autoriteta, pa se preklapanje pisanja produžilo. Ukoliko bi postojale sankcije, ona bi posledično tome razdvojila dva pisma.

Pitanje 18: Kako su izgledali časovi engleskog jezika u Australiji?

***Primer 18:** „Mnogo opuštenije . . . ja se ponekad i pitam da li sam ja uopšte znala šta je na, na engleskom imenica ili glagol, ili bilo koja druga vrsta reči. Jednostavno se to nije toliko forsiralo. To je to, toliko bilo, toliko je to bilo kako bih rekla uz neku, uz neku priču, igru... Znači toliko mi je ta škola bila, izgledala, sada izgleda neobavezno i opušteno u odnosu na to kad smo se vratili. Ja sam uvek bila*

u nekom grču. Ja nisam osetila kad sam išla u Australiji u školu da ja, da ja sa nekim naporom nešto učim. A svega se sećam, mnogo bolje se sećam toga što sam naučila u Australiji nego što sam naučila tu u osnovnoj školi. Mnogo, mnogo više se toga sećam.

Šta je meni nedostajalo (u osnovnoj školi u Đurđevu)? Meni je nedostajalo da oni više sa mnom razgovaraju. Znači više da se to odvija, konverzacije da bude znači ne da se tera toliko ajde sad to napiši. Napiši sastav, napiši, uradi kontrolni mislim to je meni jako smetalo što su oni svi zahtevali da mi se pismeno izražavamo gde nam je mnogo, meni gde je bilo mnogo, mnogo teže nego da smo mogli sve to verbalno da, da odradimo“

Nastavu jezika u odeljenjima sa oko 30 učenika nije lako organizovati, a naročito u situacijama kada se formiranje odeljenja ne vrši po nivoima znanja jezika, već po drugim kriterijuma. Ukoliko bi se nastavnici jezika posebnim obukama pripremili za primenu savremenih metoda učenja jezika, a odeljenja formirala na osnovu nivoa znanja jezika koji se predaje, uspešnost u procesu učenja stranog jezika bi bila veća. Primena interaktivnih ili komunikacijskih metoda i tehnika učenja jezika, kao što su komunikativno-iskustvena metoda, unapredila bi znanje stranih jezika (Tramblay 1990; Mikeš 2005). U okviru ove multidimenzionalne metode deci se pruža ne samo znanje o jeziku i kulturi, već i usavršavanje nezaobilaznih komunikativnih sposobnosti. Međutim, organizovanje nastave jezika u malim grupama gde bi svaki učenik imao dovoljno vremena da nauči, promisli i upotrebi neku jezičku jedinicu (Prebeg –Vilke1977), jeste komplikovano i zahteva finansijske i druge resurse, ali bi svakako dalo bolje rezultate u procesu institucionalizovanog učenja jezika.

Upoređujući svoja iskustva u školskom sistemu u Australiji do šestog razreda osnovne škole i iskustva koja je stekla kao učenica viših razreda i mnogo godina kasnije kao nastavnica stranog jezika u Srbiji, ispitanica navodi da je nastava u Australiji bila drugačije koncipirana, da je atmosfera u kojoj se učilo bila mnogo opuštenija, da su se koristile komunikativne, interaktivne i igrovne aktivnosti i da se mnogo manje insistiralo na izučavanju gramatike na časovima jezika što nije bio slučaj na časovima stranog jezika u Srbiji. Na časovima jezika u nižim i višim razredima mala pažnja se posvećuje upotrebi jezika i komunikaciji, a od dece se očekuje deklarativno znanje o gramatici, bez primene tih pravila u razgovornoj situaciji. Kao jedan od vidova pomoći učenicima ispitanica navodi stalnu komunikaciju i manje insistiranje na pisanom izražavanju koje zahteva poznavanje jezika i pisma u isto vreme. Lični odnos učenika prema usmenom ili pisanom ispitivanju se prilikom evaluacije znanja jezika mora uzimati u obzir.

Pitanje 19: Kako bi ti pomogla detetu koje bi došlo iz Engleske u tvoj razred?

Primer 19: „Imam dete jedno i to sam slučajno ovaj saznala da je bio prošle godine odnosno pred sam kraj četvrtog razreda je došao iz Švedske da su došli, i da je njegova mama rekla da on ne zna ni tablicu množenja, ne zna ni, ne zna ni čiri-

licu. Mada ja vidim kad on piše da on tu nekako i barata tim i ja hoću da, da mu pomognem i rekla sam i ostalim kolegama da imaju malo više obzira prema tom detetu. Da on ovaj treba da nauči da koristi to pismo... Tako da ja i sa, sa tim detetom znači sad koji je u petom razredu, ja više pokušavam s njim da, da pričam znači ajd' dobro nisi, ne znaš da pišeš razumem te, to je jako teško, ali možemo bar na taj, taj usmeni deo da, da odradimo.“

Na osnovu odgovora ispitanice može se zaključiti da u njenoj školi ne postoje podaci o jezičkoj istoriji dece i da se podaci o broju i kombinaciji jezika, kao i o nivou kompetentnosti, ne koriste za planiranje programa učenja ne samo stranog, već i nastavnog jezika i ostalih predmeta. Sa druge strane, obaveza je roditelja da informiše nastavnike i skrenu im pažnju na jezički razvoj svoje dece, a ne da obrazovanje prepuste slučajnosti. Projekat kao što je *I roditelji se pitaju*¹⁷ koji su 2011. godine započeli Ministarstvo prosvete i nauke, Fond za otvoreno društvo i Centar za interaktivnu pedagogiju sa ciljem da se stvore sistemski uslovi za aktivno učešće roditelja u donošenju odluka značajnih za decu i mlade, mogli bi se iskoristiti i za edukaciju roditelja, ali i nastavnika o jezičkim potrebama dece i potreba koje su im nametnute u školi, a sve u cilju ostvarivanja prava svakog deteta na jednako dostupno obrazovanje, kao što se preporučuje i u Konvenciji o pravima deteta Ujedinjenih nacija¹⁸.

Pitanje 20: Šta bi preporučila roditeljima iz Đurđeva gde se koristi i rusinski i srpski, kada da počnu sa stranim jezikom?

Primer 20: „Što se tiče stranog jezika znači to je dobro što su naši krenuli od prvog razreda da se uči. Treba roditelji da se ovaj da se da, daju decu da uče, ali šta opet po meni je neki apsurd. Naša deca znaju i srpski podjednako dobro kao, kao rusinski. Međutim srpska deca iz Đurđeva, retko koja imaju priliku da im roditelji dozvole da nauče i rusinski. E to je, ali hoće da idu na privatne časove engleskog, na privatne časove nemačkog i mislim da oni shvataju da je to dobro znati strani jezik, a taj koji ti je tu nekako im prave odbojnost. Pa čini mi se da i deca onda shvate pa ako ja ne pričam kao moj drug što priča što bih ja onda taj drugi jezik učio. Ne znam, eto. Ako već moraju da se sele iz države u državu da to reše decu ne traumiraju na taj način. Ako su već tu gde jesu, znači pričam o Đurđevu, mislim da bi tu trebalo i oni da su otvoreniji prema tom drugom jeziku koji se govori u Đurđevu da bi deca i lakše i bolje ovaj prihvatili nemački, engleski, nebitno koji strani jezik.“

Rano uvođenje stranog jezika (Genc 1981; Mikeš 1998, Kodžopeljić 1996) i u iskustvu ispitanice ne predstavlja prepreku za razvoj ni jezičkih, a ni kognitivnih sposobnosti deteta. Međutim, ne dele svi roditelji u Đurđevu ovo mišljenje, što se može protumačiti i kao posledica rigidnih nacionalnih opredeljenja ili ličnih loših isku-

¹⁷ http://cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/

¹⁸ [http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima\(1\).pdf](http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima(1).pdf)

stava, kao i neznanja o pozitivnim efektima koje dvo- i višejezičnost mogu imati na kognitivni razvoj dece. Imajući u vidu da se u pojedinim domenima, usled brojnih tipoloških sličnosti srpskog i rusinskog jezika, može ostvariti uspešna komunikacija na maternjim jezicima oba sagovornika, propušta se prilika da se u svakodnevnoj komunikaciji sa sugrađanima usvoji ili nauči još jedan jezik, pa makar on bio takozvani mali jezik, a ne veliki svetski. Interesantnim osvrtom na tendenciju da deca kojoj je maternji jezik srpski ne uče jezik okruženja rusinski, ispitanica objašnjava nezainteresovanost za strani jezik kao posledicu nezainteresovanosti za jezik iz neposredne okoline i latentnog negiranja postojanja potrebe za drugim jezikom. Ona deca koja su integrativno motivisana ne samo da uče jezik, nego uče i pravila ponašanja i prihvataju kulturu i čitavu jezičku zajednicu. Zbog pozitivnog stava prema drugom jeziku i čitavoj jezičkoj grupi, koji se formira najpre u samoj porodici, uspešnost u učenju je veća, nego kod onih koji su instrumentalno motivisani, tj. uče jezik zarad postizanja nekog cilja.

Genc naglašava važnost poznavanja celokupne situacije u kojoj dete odrasta. Ukoliko roditelji žele da njihovo dete postane aditivno dvojezično, pažljiv izbor nastavnog jezika je prioritetan (Genc 1981; 2007). On smatra da izabrana škola i nastavni jezik utiču na formiranje detetovog identiteta koji utiče na čitav psiho-socijalni razvoj. Roditelji moraju uzeti u obzir ne samo svoja očekivanja i detetove sposobnosti, već i obrazovne mogućnosti u sredini u kojoj žive. Često se dešava da roditelji, nedovoljno upoznati sa dvojezičnim razvojnim putem, smatrajući da dete već dovoljno dobro poznaje svoj maternji jezik upisuju dete u školu sa drugim nastavnim jezikom ne bi li naučilo i taj jezik, što vrlo često dovodi do nedovoljnog poznavanja oba jezika i negativnih posledica semilingvalizma ili do izražene dominantnosti jednog jezika, ili potpune zamene jezika. Ukoliko se razvoj maternjeg jezika svede na komunikaciju sa roditeljima u kući, a sva ostala iskustva stižu na drugom jeziku vrlo je verovatna zamena jezika, gubljenje identiteta i raskidanje veza sa matičnom zajednicom. Da bi se izbegle ovakve ili slične situacije, škola i društvena zajednica moraju informisati roditelje da je za razvijanje aditivne dvojezičnosti neophodna podjednaka izloženost na oba jezika, a ako se jedan jezik koristi samo u najužem okruženju, a drugi u svim ostalim situacijama, drugi jezik će se razviti na uštrb prvog i razviće se suptraktivna dvojezičnost. Stoga, Genc preporučuje školovanje na maternjem jeziku uz intenzivno učenje većinskog ili stranog jezika.

Projekti Izvršnog veća AP Vojvodine kao što je *Afirmacija multikulturalizma i tolerancije u Vojvodini – mere za jačanje međunacionalnog poverenja kod mladih*¹⁹ i intenzivnije promovisanje dvo- i višejezičnosti od strane obrazovnih institucija u koje stanovništvo ima poverenja kao što su fakulteti Univerziteta u Novom Sadu, mogu uticati ne samo na jezičku šarolikost na teritoriji Vojvodine, nego i na međusobno nacionalno uvažavanje i poverenje.

¹⁹ U okviru ovog projekta koji se realizuje od 2005.godine organizovane su izložbe, sportska takmičenja, kvizovi znanja, medijske kampanje i različita istraživanja u velikom broju osnovnih i srednjih škola na teritoriji Vojvodine. http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1301&PH_PSESSID=g483cjo16iao1fnfdqga61cve1

6.2.2. Gabrijela (1970), Štandštad, Švajcarska

Pitanje 1: Gabrijela koliko jezika govoriš?

Primer 1: „Da govorim, mislim da mogu da kažem samo tri. Govorim mater-nji - rusinski, govorim srpskohrvatski i govorim nemački. Ali naravno mislim da samo rusinski govorim lepo, pravilno, bogato i lako. Mislim da samo taj jezik zai-sta govorim. U srpskohrvatskom jeziku sam oduvek imala problem sa akcentima. To je verovatno zbog sredine u kojoj sam odrasla.“

Iako govore više od jednog jezika, višejezični govornici retko za sebe kažu da su višejezični što može biti posledica pomanjkanja samopouzdanja, nepoznavanja kri-terijuma po kojima se određuje znanje ili neznanje, upotrebe jednog jezika u poro-dici, ili nesposobnost da se uporedi znanje sa znanjem na primer jednojezičnog govornika. S obzirom na to da je njihova senzitivnost za određivanje nijansi u tač-nosti jezičkih jedinica na visokom nivou, višejezični govornici se često nađu u situ-acijama kada bi na drugom jeziku određenu pojavu lakše ili lepše opisali, pa zato pribegavaju niskim ocenama svoga znanja. Ispitanica potvrđuje ovu pojavu i kaže da misli da govori *samo*²⁰ tri jezika.

I ovaj se primer može protumačiti kao potvrda ove pojave:

Primer 1a: „...Ja ne mislim da sam dvojezična, nažalost ne mislim. Ja bih volela da jesam, ali mislim da su dvojezični oni, kojima su oba jezika jednako snažna i važna u svim segmentima života. Ipak sam ja srpskohrvatski naučila malo kasni-je i on je uvek tako malo, malo uvek kao moje usvojeno dete. Moje usvojeno dete i izuzetno omiljeno, izuzetno omiljeno. Mislim da to što su nekada ljudi govorili po sedam jezika - sedam jezika - zamisli! Mislim da to nije istina. Kako danas nema takvih poliglota? Pa gde su oni danas, ti, koji govore sedam jezika, da ih čujem da govore tih sedam jezika?“

U istraživanjima o jeziku ili dvo- i višejezičnosti stalno se postavlja pitanje šta se podrazumeva pod znanjem jezika, šta je potpuna jednojezičnost ili hololingvi-zam i semilingvizam (Chomsky 1965; Skutnab-Kangas 1991). Da li je jednojezičnost vladanje sa sva četiri područja jezika, razumevanje, govorenje, čitanje i pisanje, ili samo receptivnim ili samo produktivnim područjem? Da li je deklarativno pozna-vanje gramatičkih pravila, bez dosledne upotrebe u komunikaciji, znanje jezika? Da li se upotreba jezika sa takozvanim stranim akcentom svrstava u znanje? Da li je poznavanje kolokvijalnog, a ne književnog jezika dovoljno da se neko nazove izvornim govornikom? Da li je moguće napraviti liste reči koje je neophodno znati da bi se neko uvrstio u poznavao jezika kao što je na primer Dolč napravio za čita-nje²¹? Da li je komunikativna jezička kompetencija dovoljna ili individua mora da

²⁰ Italik D. R.

²¹ U knjizi *Problemi u čitanju* (“Problems in Reading”), izdatoj 1948. godine, doktor Edvard Vilijam Dolč (Edward William Dolch) daje listu od 220 najčešće korišćenih reči u engleskom jeziku i listu od 95 imenica koje se često koriste. Pretpostavlja se da ove dve liste sadrže od 50 do 75% reči koje

dostigne i kognitivnu jezičku kompetenciju da bi bila govornik nekog jezika (Cummins 1991)? Da li je metajezička svest kriterijum za određivanje nivoa znanja ili je to mogućnost razumevanja i produkcije poruke u komunikacijskom kanalu?

Iako generativisti smatraju da svi jednojezični govornici, koji govore nekim jezikom kao svojim maternjim jezikom, govore jezik u potpunosti prema svojim potrebama (Chomsky 1965), ispitanica je vrlo stroga po pitanju koliko jezika zna i govori. Na prvom mestu je svakako maternji rusinski jezik kao sastavni deo nacionalnog i ličnog identiteta, a zatim slede srpskohrvatski kao jezik okruženja u periodu kada je živela u Vojvodini, i hronološki treći nemački iako je u trenutku razgovora on najzastupljeniji u svakodnevnom i akademskom životu, što potvrđuje dinamičnost jezičkog/jezičkih sistema individue (Herdina & Jessner 2002) i raznovrsnost kriterijuma za određivanje maternjeg, prvog ili drugog/trećeg jezika.

Pitanje 2: Koji je kriterijum po kome jezik nazivaš maternjim?

Primer 2: „*Osećam se kao ‘kod kuće’ kada govorim na rusinskom jeziku. Kao u ‘svom kućištu’, to mislim. Rusinski je deo mog ‘kućišta’.*“

Ovaj iskaz potvrđuje važnost simboličke vrednosti koju maternji jezik ima za individuu. U tolerantnim multikulturalnim društvima koja prihvataju pravo na različitost i ne osporavaju upotrebu nevećinskih jezika, lična, unutrašnja identifikacija sa jezikom kao sredstvom kojim se osoba socijalizuje i usvaja norme i vrednosti grupe kojoj pripada, ili osećaj kojim se predstavlja unutrašnje biće individue određuju maternji jezik pre nego frekvencija upotrebe ili njegova funkcionalnost (Skutnab-Kangas 1991). Međutim, unutrašnja identifikacija, zajedno sa drugim kriterijuma (kompetencija, funkcija, spoljašnja identifikacija), u različitim periodima života dozvoljavaju mogućnost da se maternji jezik zameni. Zadovoljavajući jedan od ovih kriterijuma, u jednojezičnim sredinama mogućnost za postojanje dva maternja jezika je retka, dok je u jezički mešovitim porodicama ili dvojezičnim sredinama česta pojava. Očuvanje i negovanje maternjeg jezika je bitan segment očuvanja kulturnog nasleđa, tradicije i čitavog nacionalnog identiteta, pa čitavo društvo mora da preuzme odgovornost za njega. U ovom slučaju, period manji od deset godina življenja na nemačkom govornom području nije dovoljan da obezbedi nemačkom drugačiji status od hronološki treće naučenog jezika.

Pitanje 3: A kako bi nazvala srpskohrvatski i nemački?

Primer 3: „*Ne znam, meni se nije dopadao ‘jezik sredine’, jer je srpskohrvatski jezik bio mnogo više moj jezik, nego jezik sredine. I postoje stvari u kojima se ja mnogo bolje mogu izraziti na srpskohrvatskom jeziku, mada to možda izgleda nekome apsurdno kada me sluša. Znači, taj srpskohrvatski, kako ga ja zovem, je mnogo više moj, nego jezik sredine. Ja ne znam kako bih ga nazvala... Moj drugi*“

se pojavljuju u knjigama za decu i ukoliko ih deca nauče neće imati problema u savladavanju veštine čitanja.

jezik. Moj drugi jezik! Moj. Sa akcentom na moj. A nemački je jezik mojih zrelih godina, jezik i moje odluke i jezik učenja.

Meni taj nemački jezik hramlje još uvek. I on je ha ha ha on je za mene samo „Pflegekind“, što bi Nemci rekli. To je kada jedna porodica koja ima već jedno, dvoje ili nekoliko dece, uzme jedno problematično dete, koje ne može da živi kod roditelja, kod sebe. Pa to sad problematično dete živi u toj novoj porodici, a država ne plaća socijalnoj ustanovi, nego plaća toj porodici neku lovu za to dete, zato što dete ipak košta, a detetu je omogućeno da živi u normalnim porodičnim uslovima i normalno se razvija, i ne ostane problematično dete. Znači to je moje hraniteljsko dete, nemački jezik ha ha ha.“

Osamdesetih godina dvadesetog veka tzv. jezik društvene sredine se izučavao na čitavoj teritoriji Vojvodine. U zavisnosti od zastupljenosti jezika u neposrednom okruženju, učenici osnovnih škola su učili jezike nacionalnih manjina u okviru redovnog plana i programa, ali je ta praksa devedesetih godina na volšeban način ukinuta, a valjano objašnjenje zbog čega se to dogodilo još uvek se nije pojavilo.

Procesi usvajanje i učenje jezika razlikuju se po nivoima svesne uključenosti pojedinca u proces. Naime, usvajanje jezika se dešava na nesvesnom nivou zajedno sa kognitivnim razvojem deteta bez sistematičnih instrukcija, a učenje je svesna akcija koja, osim vremena i instrukcija, zahteva i zadovoljenje afektivnih faktora i dozu motivisanosti. Ispitanica kao iskusna učenica jezika pravi razliku između ova dva procesa i potvrđuje podatke da se u procesu učenja neki aspekti jezika, kao što su izgovor, nikada ne mogu naučiti onako kako bi se mogli usvojiti (Cook 2000).

Pitanje 4: Kako je tekao proces usvajanja maternjeg jezika?

Primer 4: „Svi su govorili sa mnom samo na rusinskom. Mi smo svi u porodici Rusini. Svi. Svi (članovi familije i vršnjaci, prijatelji..). Svi iz razreda. Imali smo Novaković Boška, on je Rom. Znači Novaković zvuči kao nešto drugačije, ali on je isto govorio rusinski, ja, ja ga nisam čula da govori srpskohrvatski. Jedino kada smo imali čas srpskohrvatskog jezika. Svi smo inače govorili rusinski.“

U Ruskom Krsturu, vojvođanskom selu u Opštini Kula, Zapadnobački okrug, odakle je ispitanica potekla, žive u najvećem broju pripadnici rusinske nacionalne manjine, pa prevlađuje i upotreba rusinskog jezika. Deca iz rusinskih porodica srpski izučavaju kao nastavni predmet u školi, ali ga u svakodnevnoj komunikaciji veoma retko čuju osim preko medija. Nepoznavanje srpskog jezika za pripadnike rusinske nacionalne manjine može u velikoj meri da suzi izbor zanimanja. Naime, u Ruskom Krsturu postoji jedina gimnazija na svetu sa nastavom na rusinskom jeziku²². U okviru ove gimnazije postoji i obrazovni profil turistički tehničar, ali se nastava izvodi na srpskom jeziku. Visokoškolsko obrazovanje na rusinskom jeziku postoji samo na

²² Podaci preuzeti iz biltena Minority News broj 5, oktobar 2013. godine. Bilten je dostupan na <http://www.minoritynews.rs/wp-content/uploads/2013/04/bilten-5.pdf>

Odseku za rusinistiku na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Većim angažovanjem različitih institucija, na primer Nacionalnog saveta rusinske nacionalne manjine, moglo bi se u širem smislu omogućiti ostvarivanje prava na obrazovanje na maternjem jeziku na svim nivoima za pripadnike rusinske nacionalne manjine.

Pitanje 5: Da li su tvoji roditelji insistirali, potencirali, ohrabrivali te u tome da učiš i drugi jezik, srpskohrvatski?

Primer 5: „Oni niti su to podržavali, niti su to kritikovali. Ja sam i da pišem naučila uz pomoć srpskohrvatske knjige. Moja mama je imala Bibliju za mlade i odatle sam naučila slova i tako to i to je sve bilo u redu, ali na dvojezičnost, kasnije u životu, mama nije gledala uopšte pozitivno, pogotovo ako je srpskohrvatski jezik uticao na izražavanje na rusinskom jeziku. To je odmah korigovala i rekla: -Šta, sad si zaboravila da pričaš, je li? Tako je komentarisala. Moja mama je izuzetna, kako bih je nazvala, negovateljica starog, pravilnog izražavanja na rusinskom jeziku... To je jednostavno njena ljubav i izuzetno je snažna u pravopisu recimo i to sam nasledila. Zato sam u nemačkom vrlo brzo savladala pravopis.“

Rezultati dobijeni u prvim istraživanjima dvojezičnosti pokazuju negativan uticaj dvojezičnosti na kognitivni razvoj deteta, te se ona osuđuje kao pojava koju bi trebalo iskoreniti (Genc 1981). Međutim, sistematičnijim istraživanjima zapravo se dokazalo suprotno (Peal & Lambert 1962). Određene vrste dvojezičnosti imaju pozitivan uticaj na razvoj kognitivnih sposobnosti dece. U heterogenim zajednicama u kojima se ne minimizira značaj postojanja drugih jezika i kultura, dva ili više jezika se mogu razvijati ravnomerno, a ne jedan na uštrb drugog. Kao posledica ovakve situacije nastaje aditivna dvojezičnost u kojoj se jezici ne mešaju i ne utiču negativno jedan na drugi. Druga mogućnost je suptraktivna dvojezičnost kod koje se javlja efekat ravnoteže – što se bolje zna jedan jezik, to se manje zna drugi, koja može dovesti do pojave semilingvalizma – nedovoljnog poznavanja oba jezika.

Da bi se izbegli negativni efekti, a dozvolili pozitivni uticaji dvojezičnosti na kognitivni razvoj deteta, potrebno je dostići takozvani donji prag znanja jezika [*Threshold Hypothesis*] (Cummins 1991). Ukoliko prvi jezik nije dovoljno razvijen i ako okruženje ne obezbedi dovoljno stimulusa za razvoj prvog jezika, a izloženost na drugom jeziku se povećava, razvoj prvog jezika može biti inhibiran [*Interdependence Hypothesis*] (Cummins 1991). U skladu sa ovim, u okruženjima gde prevladuje upotreba većinskog jezika, a manjinska populacija je malobrojna, jezički puritanizam na kojem insistira i majka ispitanice, jeste jedan od načina razvijanja i negovanja maternjeg jezika. Na taj način sprečava se pojava mešanja jezika i jezičke asimilacije, koja ima negativan uticaj na emocionalni razvoj i održivost nacionalnog identiteta individue. Skutnab-Kangas daje niz praktičnih uputstava roditeljima koji žele da im dete bude dvojezično. Ona predlaže da se sa detetom počne govoriti što pre i što više i to na oba jezika; da se detetove aktivnosti sa odraslima ili drugom decom organizuju na oba jezika; da se upoznae i sa govornim i sa književnim jezicima; da se nauči da uživa u jezičkim igrama pokušavajući da otkrije pravila,

sličnosti ili razlike između dva jezika; da prihvati i zavoli obe kulture i da se ponosi svojom dvojezičnošću i dvokulturalnošću (Skutnabb-Kangas 1991).

Pitanje 6: Čitavo tvoje školovanje je bilo na rusinskom?

Primer 6: „*Da, to je bilo do desetog razreda. Tada je to bilo usmereno obrazovanje. Mislim, tako se zvalo, ali nije bilo uopšte usmereno, naprotiv, bilo je veoma opšte. I tek posle toga sam išla u Karlovačku gimnaziju. Tamo sam završila za organizatoriku kulturnih aktivnosti dve godine. I nakon toga sam upisala Rusinski jezik i književnost. E sada, deveti i deseti je još bio na rusinskom i onda, kada sam krenula u Karlovačku gimnaziju, Bože, sve je bilo u redu do momenta dok sam morala da odgovaram na srpskohrvatskom. Znači da pričam da diskutujem, da kažem svoje mišljenje, sve je bilo OK. Ali kad sam morala da ponovim jednu lekciju. Tu sam videla, tu sam prvi put shvatila: - Bože, ja sam strana, strankinja ipak u tom mom srpskohrvatskom jeziku. Ipak sam strankinja u tom jeziku.*“

Komunikativna jezička kompetencija podrazumeva korektan izgovor, poznavanje osnovnog vokabulara i osnovnih gramatičkih pravila koja se primenjuju u svakodnevnoj komunikaciji i ne zahtevaju veliki kognitivni napor, dok kognitivna jezička kompetencija podrazumeva sposobnost korišćenja jezika kao sredstva mišljenja. Razvoj kognitivne traje duže od razvoja komunikativne kompetencije i uključuje sposobnost razumevanja apstraktnih poruka, sinonima, kontekstualno osiromašenih i verbalno zasićenih situacija kao i sposobnost analize kompleksnih jezičkih izraza (Cummins 1991:16-22) koja je neophodna za proces učenja.

Ako jezik i verbalna komunikacija zauzimaju centralno mesto u svim obrazovnim aktivnostima (Szépe 2011:221), onda je uspešna nastava jezika preduslov za uspešnu nastavu svih ostalih predmeta u obrazovnom sistemu. U ovom slučaju, tokom osnovnog obrazovanja na rusinskom jeziku nije posvećena dovoljna pažnja razvijanju kognitivnih jezičkih kompetencija na srpskom jeziku, zbog čega se pojavljuju problemi prilikom kognitivno zahtevnih zadataka na tom jeziku u srednjoj školi. Međutim, s obzirom na to da je u pitanju aditivna dvojezičnost i da su i komunikativna i kognitivna jezička kompetencija na maternjem jeziku na visokom nivou, proces razvijanja kognitivnih jezičkih sposobnosti na drugom jeziku bilo je moguće brzo i uspešno sprovesti. I ovaj primer iz razgovora možemo koristiti kao potvrdu prethodno opisanih kognitivnih jezičkih sposobnosti na srpskom jeziku:

Primer 6a: „*Ja se sada u srpskohrvatskom mnogo više osećam kao u svom kućištu nego pre. Dobro, sada sam ovde i govorim ga mnogo ređe, ali ja sam shvatila njegov značaj u mom životu i njegov uticaj na mene. Pre svega, kada sam ovde studirala i hvatala beleške. Naravno da sam hvatala sve to na nemačkom. I predavanje je teklo na nemačkom. Ali svi komentari ili nekakve ideje koje su mi padale na pamet, ili transfer znanja, to povezivanje, to sam osamdeset posto sa strane sebi beležila na srpskohrvatskom. Vrlo malo na rusinskom. To što sam na rusinskom beležila je uglavnom asociranje na moj privatni život ili na nekakvo iskustvo koje je više bilo osećaj, a ne znanje.*“

Pitanje 7: Kako si počela da učiš nemački - u školi stranih jezika ili samostalno?

Primer 7: „U školi stranih jezika, apsolutno u školi stranih jezika. Svako veče u dvadeset sati mi imamo kurs. Znači tu nema šta. Ti si stalno u toj vatri, ti stalno ideš napred. Stalno čuješ taj jezik, stalno pričaš taj jezik i to normalno da je jako mnogo pomoglo. Imala sam jednog nastavnika, mladog nastavnika, ne znam kako se zove. Slovak je inače bio. Ja čak ni ne znam koliko dobro je govorio nemački. Uopšte ga nemam više u ušima, ali je bio dobar didaktičar. I normalno, ti nemački udžbenici - oni su fantastično osmišljeni. Kada sam se onda vratila iz Švajcarske taj nastavnik je, čula sam, iskoristio svoje poznavanje nemačkog jezika, pa se preselio u Nemačku, a mi smo dobili jednu Mađaricu koja je fantastično govorila nemački, Agika Cikora. Ja sam kod nje ostala do kraja, do dve hiljade šeste dok se nisam preselila u Švajcarsku, sam stalno učila kod nje. Kažem kod nje, zato što je ona promenila školicu, te sam i ja isto onda promenila školicu.“

Jedna od preporuka kreatorima obrazovnih višejezičnih politika jeste i pažljiv izbor nastavnika jezika, ali ostaje nerešeno pitanje da li je bolji nastavnik jezika onaj koji je i sam učio jezik koji predaje ili izvorni govornik tog jezika (Jessner 2008b). Pod multikompetentnosti ili višestrukom kompetentnošću podrazumeva se specifična vrsta jezičke kompetentnosti koju poseduju višejezični govornici i koja se ne može upoređivati sa kompetentnošću koju poseduju jednojezični govornici (Cook), a koja se pod uticajima različitih jezika stalno menja (Herdina & Jessner 2002). Ako se ova hipoteza uzme u obzir, postavlja se i pitanje vrste kompetentnosti koju poseduju nastavnici jezika. Da li će učenici koje podučavaju jednojezični nastavnici biti bolji i uspešniji od učenika koje podučavaju višejezični nastavnici koji poseduju višestruku kompetentnost? U ovom slučaju nastavnici koji su ostavili utisak na ispitanicu bili su i sami dvo- ili trojezični što je uvećalo njihove jezičke kompetentnosti i omogućilo im drugačiji pristup podučavanju jezika. Multikompetentni nastavnici jezika mogu da podučavaju različitim metakognitivnim strategijama učenja jezika koje jednojezični nastavnici bez iskustva na drugom jeziku ne poznaju. Osim toga multikompetentni nastavnici mogu da ukažu na specifične međujezičke odnose ili na sličnosti i razlike između jezika i na taj način pomognu u procesu učenja (Ellis 2004).

I ovaj primer iz razgovora potvrđuje teoriju o multikompetentnosti nastavnika.

Pitanje 8: Da li se ti sada osećaš sposobnom da podučavaš neke od jezika koje znaš?

Primer 8: „Bože, naravno! Ja sam dobra učiteljica, a to zaista mogu da kažem, da ne kažeš da sam prestroga prema sebi. Izuzetno! Pazi, ja sam davala, kada sam bila došla ovamo, znači na početku moje švajcarske karijere, pomoćne časove švajcarskoj deci iz nemačkog jezika, i to na 'Oberstufe' to je naša srednja škola. Tu smo imali izuzetno uspešne rezultate. Moji učenici i učenice su ispravljali ocene, dobijali posle dobre ocene. I to ja smatram sasvim normalnim, iako bi se možda neko

smejao: -Kako ti, strankinja, da predaješ nemačku gramatiku? Ali to je normalno, u pitanju je poznavanje sistema. Ja sam njima nacrtala kako to funkcioniše i gde šta treba da stoji. Njima u školi nije bilo dovoljno jasno objašnjeno. Jedino što mislim, da bih, ako bih predavala nekome rusinski, mislim da bih tu imala najviše problema, jer je tu najviše automatizovano, pa mnogo toga ne vidim u svom jeziku.“

Pitanje 9: Da li upoređuješ jezike koje već znaš, srpskohrvatski, rusinski sa nemačkim?

Primer 9: „Nisam upoređivala ništa u početku. Ništa, ništa, ništa. Ja sam samo videla: Aha subjekat, predikat, odlično. Imenica, glagol dobro. Aaaaa - imenice se pišu velikim slovom, dobro. Aha, ovo je sada pridev. To moje bazično jezičko obrazovanje normalno da mi je pomoglo da idem brže, jer ja se uvek čudim kako nauče ljudi koji ne znaju šta je pridev, kako nauče strani jezik? Ja nemam pojma kako oni to čine, verovatno iz vazduha hvataju, znači neki sasvim drukčiji način nego što mi, sistematičarke, imamo ha ha ha. Ali da upoređujem to sam krenula, ne znam na kom nivou, mislim kada smo krenuli da učimo pasiv. Taj pasiv, onda kojekakvi načini građenja rečenica, zavisna rečenica, glavna rečenica, gde se nalazi glagol kod zavisne? Gde mora onda da se nalazi glagol kod glavne rečenice? To sam upoređivala sa našim jezikom, tu mislim kad kažem naš, na sve meni poznate slavenske jezike. Oni nam veliku slobodu pružaju, a nemački to uopšte ne čini. On je zaista jedan jezik sa mnogo više pravila. Ja sam upoređivala i svoj maternji jezik sa srpskohrvatskim jezikom. Recimo pogotovo mi je bilo zanimljivo da kažem slovo! Slovo je kod nas reč, u rusinskom. A to što je slovo u srpskohrvatskom, to se u rusinskom kaže bukva. I takva upoređivanja sam činila znači pre na nekom etimološkom nivou. Ali sistematska upoređivanja sam pravila tek kada sam učila nemački.“

Strategije za učenje jezika podrazumevaju sve one radnje, oblike ponašanja, taktike ili tehnike koje pomažu u procesu učenja. Izbor određene strategije zavisi od uzrasta, roda, ličnosti, motivacije ili iskustva učenika, ali i od situacije u kojoj se učenje dešava (Oxford 2003). Različite vrste strategija utiču na uspešnost u učenju stranog jezika bez obzira na prethodno naučene jezike. U situacijama kada su stil, kao opšti pristup učenju, i strategije učenja, kao specifični načini za unapređivanje učenja, u skladu sa metodologijom predavanja, ispunjen je još jedan od uslova za uspešno usvajanje znanja. Strategije mogu biti:

1. kognitivne strategije - pomažu učenicima da misle o jeziku koji uče, da ga razumeju, da manipulišu informacijama, analiziraju, uopštavaju ili koriste teorijski stečeno znanje u praksi;
2. metakognitivne strategije – pomažu učenicima da planiraju učenje, procenjuju tačnost iskaza koje proizvode ili efikasnost strategije koju koriste;
3. strategije pamćenja – pomažu učenicima da povežu jedinice ili koncepte, ali nije neophodno i da ih razumeju; najčešće se koriste u prvim fazama učenja jezika za pamćenje vokabulara, ali se njihova upotreba smanjuje sa povećanjem obima reči u mentalnom leksikonu;

4. strategije za nadoknađivanje – pomažu učenicima da nadoknade znanje koje nemaju (razumevanje značenje na osnovu konteksta, korišćenje sinonima, opisivanje nepoznatih reči koju ne znaju, a u govornom činu to su gestikulacija ili reči koje popunjavaju pauzu u produkciji);
5. afektivne strategije – pomažu učenicima da smanje anksioznost u procesu učenja ili produkcije jezika podsticanjem ili ohrabriranjem;
6. socijalne strategije – pomažu u komunikaciji sa drugima i razumevanju jezika i kulture (traženje pojašnjenja nedoumica, potvrde tačnosti, pomoći u produkciji itd.) (Oxford 2003:12-15).

Najčešće korišćene strategije, po mišljenju učenika engleskog jezika na Novom Zelandu koji su učestvovali u istraživanju, jesu socijalne, zatim slede metakognitivne, pa strategije za nadoknađivanje i kognitivne strategije, dok su po frekvenciji upotrebe afektivne strategije i strategije pamćenja na poslednjem mestu (Griffiths 2001:251). Ispitanica u našem razgovoru potvrđuje upotrebu kognitivnih strategija u procesu učenja jezika upoređivanjem jezika koje zna i stvaranjem komparativne gramatike. Istraživanja primene strategija za učenje stranih jezika pokazuju da se učenicima mora obezbediti pristup različitim strategijama, da se strategije i predavanja moraju prilagoditi učenicima, kao i da nijedna metodologija nastave nije idealna za sve učenike (Oxford 2003; Griffiths 2001). Primena ovih zaključaka deluje neizvodljivo i nedostižno nedovoljno obučanim nastavnicima, onima koji ne mogu da prepoznaju koje strategije njihovi učenici koriste ili onima koji nemaju razvijene sopstvene strategije za učenje.

Pitanje 10: Da li sličnosti između jezika pomažu ili odmažu u procesu učenja?

Primer 10: „Sličnosti između sličnih jezika odmažu, a sličnosti između nesličnih jezika pomažu. I u ovom razgovoru sam, kada sam prvi put upotrebila reč *slovo*, razmišljala da li ću ga sad upotrebiti na pravilan način. A na nemačkom, u vezi sa nemačkim, mi sve sličnosti sa rusinskim pomažu. Recimo nemačke reči: *merken*, *Vorhang*, *Speise*, *Esszeug*, *Luster*, sve su to reči koje i mi Rusini koristimo, samo ponekad sa izmenjenim značenjem. To mi je ubrzalo učenje.“

Hipotezu o kontrastivnoj analizi (Lado 1957) po kojoj sličnosti između jezičkih sistema koji se znaju i koji se uče pomažu u procesu učenju jezika, a razlike odmažu, ispitanica potvrđuje i proširuje. Sličnosti između tipološki različitih jezika, rusinskog i srpskog sa jedne strane i nemačkog sa druge strane, pomažu u procesu učenja, ali sličnosti između tipološki sličnih jezika, srpskog i rusinskog, zbunjuju i teško ih je razdvojiti. Slične podatke o interferenciji navodi i Krašen u svojoj knjizi *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Krašen 2002:64-69):

1. interferencija zavisi od toga koliko su jezički sistemi prvog i drugog jezika slični odnosno različiti;

2. inflektivna morfologija prvog jezika se ne prenosi u drugi jezik, osim ako jezici nisu vrlo bliski;
3. uticaj prvog jezika zavisi i od njegovih strukturalnih predispozicija.

Pitanje 11: Da li ti se nekada dešava da pomešaš jezike?

Primer 11: „Ne, ne, ne, ne, ne, uopšte. Uopšte. Samo što mi se isto desi da, dok govorim sa mamom telefonom, ne mogu da se setim rusinske reči a mogu da se setim srpskohrvatske. Pa joj onda kažem na srpskohrvatskom, što je za nju nož u srce, zamisli - ha ha ha...Ali uopšte nisam svesna, kao što nisam svesna ni na kom jeziku sanjam. To je to klasično pitanje, a ja ne sanjam ni na kom jeziku. Kod mene se ne govori ništa u snovima. Prenose se misli, a za misli ti ne treba jezik nego taj neki, ta neka sadržina, koja se jednostavno prenese. Tako isto nisam svesna, ako moram da govorim i prevodim paralelno. U toj svojoj ulozi uopšte nisam svesna te tehničke strane jezika, nego jednostavno: Kao da me nema u svemu tome, nego ta jezička sadržina jednostavno postoji. I tu isto ne mešam jezike.“

Ako su se jezici usvajali iz različitih izvora, te su jezički sistemi dvaju jezika nezavisni jedan od drugog na semantičkom nivou, onda govorimo o koordiniranoj dvojezičnosti kod koje se interferencija dešava ređe. Kod složene dvojezičnosti značenje istog pojma nije jezički podvojeno, jer su se jezici usvajali iz istog izvora u sličnim ili istim kontekstima i interferencija među jezicima je česta pojava. Međutim, s obzirom na to da su jezički sistemi dinamični i slojeviti, podela na ove dve vrste dvojezičnosti samo na osnovu načina na koji su jezici usvajani nije održiva, ali pokazuje u kojoj je meri kontekst u kome se usvajaju jezici bitan za organizaciju dvojezičnih repertoara. U istraživanju mađarsko-srpskohrvatskih srednjoškolarca u Vojvodini dokazana je nezavisnost jezičkih sistema na semantičkom nivou kod koordinirano dvojezičnih ispitanika, kao i veća raznovrsnost asocijacija na iste reči iz dva jezika (Genc 1975a). Ukoliko pretpostavimo da dvojezični govornici imaju jedan jezički sistem koji je zajednički za oba jezika i koji sadrži i vokabular i specifična gramatička pravila za svaki od jezika, učenje drugog ili drugih jezika bi se zasnivalo na kontrastivnoj gramatici i ne bi se iznova učilo ono što je već u procesu usvajanja prvog jezika naučeno. Postavlja se, međutim, pitanje kojim mehanizmima se jezici drže odvojeno, jer bi bez njih dvo- i višejezični govornici govorili jednim jezikom koji obuhvata sve jezike, a koji jednojezični govornici ne bi razumeli.

U ovom slučaju, može se reći, radi se o koordiniranoj trojezičnosti, ali i složenoj dvojezičnosti. Tipološke sličnosti između rusinskog i srpskog jezika u velikoj meri doprinose nemogućnosti razdvajanja ova dva jezička sistema u potpunosti, a naročito na semantičkom nivou, dok drugačiji uslovi pod kojima je učen treći nemački jezik obezbeđuju organizovanje zasebnih mentalnih leksikona. S obzirom na to da su u trenutku kada je vođen razgovor najčešće prisutni samo stimulusi iz jednog jezičkog sistema - nemačkog, interferencija gotovo da ne postoji. Ispunjeni su i drugi uslovi koji smanjuju pojavu interferencije: visok nivo poznavanja jezika, tipološka različitost jezika i dominantna upotreba jednog jezika, kao i činjenica da ispi-

tanica zna da ispitivačica ne poznaje nemački jezički sistem. Nažalost, nedovoljna upotreba jezičkih sistema može dovesti do postepenog zaboravljanja.

Odnos mišljenja i govora može se posmatrati iz perspektive dominacije kognicije, dominacije govora ili iz kružnog uzrokovanja ovih fenomena. Vigotski, na primer, smatra da govor vodi razvoj mišljenja (Vigotski 1977:104-116), jer iako do pojave govora mišljenje i govor imaju razdvojene putanje, na uzrastu od oko dve godine govor i mišljenje se počinju preplitati i mišljenje postaje govorno, a govor postaje intelektualan (Vigotski 1977:118-119). Ivić rešenje ovog složenog odnosa vidi u kružnoj uzročno-posledičnoj vezi govora i mišljenja (Savić 1976:7-14), a primer iz ove životne priče potvrđuje kognitivistički stav o nezavisnosti kognitivnog razvoja od razvoja govora, po kome se smatra da se osnove logičkog mišljenja javljaju pre pojave govora i da govor predstavlja neophodan, ali ne i dovoljan uslov za obrazovanje logičkih operacija (Pijaže i Inhelder 1978:183-190). Potvrda ovog stava može se naći i u slučajevima kada dvojezična deca koja na određenom uzrastu neke pojave, kao što su, na primer prostorni odnosi, izražavaju samo na jednom jeziku, dok na drugom to čine kasnije kada savladaju jezička sredstva za to (Genc 1981:51).

Pitanje 12: Kako bi grafički predstavila rusinski, srpski i nemački jezički sistem? Da li će to biti jedan veliki skup, ili ćeš imati pojedinačne skupove za svaki jezik?

Primer: 12 „To ja vidim kao u matematici. Imaš jedan veliki krug, to bi bio nemački jezik. Onda imaš takođe jedan veliki krug, ali manji od nemačkog, to bi bio srpskohrvatski jezik. I presek je tu izuzetno velik, ali opet postoji jedan deo kruga srpskohrvatskog, koji je neprevodiv na nemački... I onda bi bio najmanji krug rusinski jezik. To je ipak jedan jezik koji je najmanje razvijen. I tu, isto bi bio jedan deo kruga koji, koji bi bio samostalan. Veliki deo se preklapa sa ostala dva kruga. Taj samostalni deo bi se ticao pre svega leksike rekla bih. Ipak je rusinski jezik mlad i ja tek odnedavno razumem zašto postoji mišljenje da je on dijalekat.“

Skutnab-Kangas (Skutnab-Kangas 1991:124-127) koristeći koncept bureta, koordiniranu dvojezičnost predstavlja sa dva odvojena bureta koja sadrže sve potrebne elemente jednog jezika i po potrebi se koristi jedno od njih, dok složenu dvojezičnost predstavlja sa jednim buretom u kome su smeštena oba jezička sistema, ali postoje dve slavine, za svaki jezik po jedna. Kada bi se dvojezični repertoari mogli predstaviti na ova dva načina, prevođenje bi bilo jednostavnije i brže u slučajevima složene dvojezičnosti, dok bi koordinirano dvojezični imali ne samo poteškoće sa prevođenjem već i sa objašnjavanjem na jednom jeziku onoga što su čuli na drugom. Sa tri ili više jezičkih repertoara situacija se dodatno komplikuje i prevođenje izgleda kao neizvodljiv proces.

Nezavisnost jezičkog sistema je veština kojom dvo- ili višejezični govornici odvajaju jezike i koriste ih posebno, dok interferencija pretpostavlja povremeno mešanje fonoloških, leksičkih, sintaksičkih i semantičkih sistema jezika. Funkcionisanje dvojezičnih jezičkih sistema objašnjeno je modelom jednog preklapnika

(Penfield & Roberts 1959) koji podrazumeva automatsko isključivanje jednog od jezičkih sistema koji se ne koristi uključivanjem sistema koji se koristi, a kasnije modelom sa dva preklopnika (Macnamara 1967) koji aktiviraju jedan jezik za kodiranje, a drugi za dekodiranje na jeziku iz kojeg stiže impuls u procesu komunikacije. Rezultati istraživanja pokazuju da dvojezični govornici ne mogu da blokiraju u potpunosti jezički sistem koji ne koriste u trenutku kad koriste drugi i na taj način dolazi do veće ili manje interferencije, tj. model jednog preklopnika ne funkcioniše. Ako zaista postoje dva preklopnika, dekodiranje na naizgled neaktivnom jeziku usporava kodiranje na jeziku koji je aktivan. Dakle, interakcija između jezičkih sistema je konstantna ukoliko su prisutni stimulusi iz oba jezika.

Pitanje 13: Kojoj tehnici pribegavaš da popuniš leksičku prazninu?

Primer 13: „*Toj tehnici kojoj me Agika učila. Ako ne možeš da prođeš jednim putem, nađi drugi. Znači opisnim putem, opišem, to je ona najgora varijanta. Ili koristim sinonim, možda mi padne na pamet neka skroz druga varijanta te iste rečenice, i tako.*“

Opisivanje, gestikulacija, preformulacija ili zamena poznatim ili sličnim jedinicom, zajedno sa namernim i nenamernim preklopčavanjem iz jezika u jezik, samo su neke od tehnika koje višejezični govornici koriste kako bi popunili leksičku prazninu (Burteisen 2001). Pojava leksičke praznine u govornom činu može se prepoznati po oklevanju, pravljenju dugih pauza ili samokorekciji. Rezultati istraživanja pokazuju da ukoliko prilikom produkcije iskaza govornici ne mogu da se sete jedinice koja im je potrebna, započinju pretragu mentalnog leksikona. Pretraga ima ograničen broj pokušaja, jer u nekim slučajevima ne postoji odgovarajuća reprezentacija koncepta koja se traži. Ukoliko je pretraga neuspešna, jezički impuls se može vratiti na nivo konceptualizacije i proizvodnja iskaza će krenuti iz početka, a druga mogućnost je upotreba najslabije pronađene forme ili ekvivalenta iz drugog jezika (Burteisen 2001).

Ispitanica koristi tehnike koje je preuzela od nastavnice, ali i nove koje u procesu učenja jezika razvija. Da bi komunikacija bila uspešna i neprekidna, da bi se poruka tačno i razumljivo prenela, ispitanica najčešće koristi opisivanje, sinonime i preformulaciju. Namerno preklopčavanje u drugi jezik se ne dešava, jer ono ima smisla i ne ugrožava uspešnost komunikacije samo u slučajevima kada sagovornici govore jezik na koji se preklopčavanje vrši. Pitanja kao što su kako višejezični govornici skladište, aktiviraju, inhibiraju ili pretražuju svoje leksikone ili da li u trojezičnoj produkciji ima jedan ili tri konceptualizatora i dalje ostaju otvorena (Burteisen 2001).

Pitanje 14: Kako vidiš nastavu stranih jezika u našim školama?

Primer 14: „*Ne znam da li ću biti prestroga, ali moj doživljaj mojih nastavnica i nastavnika stranih jezika, što se u osnovnoj školi odnosi samo na ruski jezik, i što se u srednjoj školi odnosi još i na engleski jezik koji sam učila godinu dana samo*

fakultativno, osim jedne jedine nastavnice, kao da svi ostali nisu voleli svoj posao. Ja imam takav utisak. Kao da je to bilo samo odrađeno. Nikakvu strast nisam osetila. Osim jedne nastavnice koja se izuzetno trudila da znamo da pišemo, da znamo sami da govorimo. Mi smo se igrali pijace iako smo bili šesti razred osnovne škole. Za nas je to bila blamaža da se igraš pijace. Ali to je način da ti prodaš jednu jabuku na ruskom jeziku i da taj neko drugi kupi tu jabuku. I to je situacija koju ti posle ponesesh u život. Tu konkretnost sam naravno od prvog momenta doživela u tim privatnim školicama.“

U nastavi stranih jezika u školama u Srbiji primenjuju se različite metode podučavanja sa većim ili manjim akcentom na razvijanju komunikativnih veština. Zanimarivanje osnovne komunikativne funkcije jezika u nastavi stranih jezika negira „glavni zadatak zbog kojeg jezik postoji“ (Bugarski 1991:18). Iako propisani standardi za nastavu stranih jezika podrazumevaju usmeno izražavanje njihovo ispunjenje je danas kao i, kako ispitanica kaže, pre tridesetak godina diskutabilno. Razlozi za to mogu se pronaći u neodgovarajuće obučenom nastavnom kadru ili nedostatku motivacije za komunikacijom kod učenika.

Pitanje 15: Da li možeš da napraviš paralelu između udžbenika iz kojih si učila srpskohrvatski u školi i udžbenika za učenje nemačkog?

Primer 15: „Ooo, dobro to je neuporedivo.... sve govori u prilog udžbenika nemačkog jezika i ništa ne govori u prilog udžbenika srpskohrvatskog jezika, jer nisu ni veseli udžbenici bili, nisu bili ni puni boja, nisu bile ni pregledne stranice, nije bio ni dovoljan razmak između redova, ilustracije su bile ponekad čak i veoma strane mom svetu.“

U kompleksnom procesu učenja stranih jezika izbor udžbenika ima važnu ulogu. Interaktivni udžbenici koji sistematski predstavljaju jedinice koje treba određenim redosledom savladati jesu jedan od preduslova uspešnog učenja ne samo jezika već bilo kog gradiva (Plut 2003; Ivić et al. 2008). Ukoliko bi se udžbenici kreirani u skladu sa sposobnostima, kompetencijama ili prethodnim znanjem svih učenika, uspešnost procesa učenja jezika bila bi veća. Kod kreiranja udžbenika za učenike koji su dvojezični i uče treći jezik, trebalo bi pored ostalog uzeti u obzir i kombinaciju jezika koju oni već znaju i njihove međujezičke uticaje. Međutim, kreiranje takvih udžbenika bi predstavljalo izuzetno skup i obiman posao. Možda bi rešenje bilo kreiranje udžbenika za one kombinacije jezika koje su česte na određenoj teritoriji, kao što su na teritoriji Vojvodine rusinski, srpski, engleski ili nemački.

Pitanje 16: Kako bi volela da izgleda učenje jezika koji dosad nisi učila?

Primer 16: „Odlično, znači prva lekcija ono ja, ti, imam brata, nemam brata, moja porodica, i tako dalje ili kako to već ide. Druga lekcija gde ja živim i tako dalje. Obavezno je recimo, to sam ja radila na nemačkom, da celu lekciju naučiš napamet. Svaku lekciju naučiš napamet... To se onda sve automatizuje. Ti

imaš te rečenice u glavi i one kad-tad isplove. Onda, da se uče napamet neke brojanice, da se mirisi uče na osnovu mirisa i boje na osnovu boja, a ne apstraktno. Da se uče pesme uz ples, recimo. Znači ja bih to tako učila. Normalno, da tekst bude pregledan, da nema na početku puno teksta. Da ima preglednih gramatičkih zakona i tablica, i da se odmah aktivno u grupama igraju prave životne situacije.”

Metode za podučavanje stranih jezika, pod uticajem saznanja u vezi sa usvajanjem jezika, aktuelnih ciljeva obrazovanja i psiholoških teorija transfera znanja, stalno se menjaju i usavršavaju, a kombinacija više metoda ili njihovih pozitivnih strana u zavisnosti od navika, uslova ili ciljeva čini se najuspešnijom. Neke od metoda za učenje stranih jezika ne prepoznaju potrebu za upotrebom jezika i insistiraju na intenzivnom vežbanju po teoriji formalnih disciplina gde se razvijaju ljudski potencijali ili na izučavanju gramatičkih jedinica i prevođenju u gramatičko-prevodilačkoj metod. Audiolingvalna metoda koja podrazumeva mehaničko uvežbavanje jezičkih struktura kroz dijaloge nastaje na osnovu bihejvioralne teorije (Skinner, Ozgud i dr.) koja usvajanje jezika vidi kao proces sticanja navika imitiranjem iskaza izvornih govornika i njihovo uvežbavanje do automatizma. Nasuprot ovom stavu, u generativističkoj teoriji (Chomsky 1965) učenje jezika je kreativan proces u kome se na osnovu određenog broja pravila može stvoriti bezbroj novih rečenica, pa se u nastavi stranih jezika koristi i kreativnost učenika za kreiranje novih jezičkih jedinica. U komunikativno-iskustvenoj metodi (Tremblay 1990; Mikeš 2005) posebna pažnja se posvećuje ne učenju gramatičkih formi, već sticanju komunikativnih iskustava kroz simulacije svakodnevnih realnih situacija u zavisnosti od uzrasta učenika, njihovog životnog iskustva, intelektualnog razvoja, interesovanja, kao i njihovog nivoa znanja stranog jezika. Iskustvo ispitanice potvrđuje delotvornost kombinacije mehaničkog ponavljanja, simulacije realnih svakodnevnih životnih komunikacija i interaktivnosti.

7 ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE

U ovom istraživanju ispitali smo stavove prema vlastitoj dvo- i trojezičnosti kod studenata i studentkinja prve godine različitih studijskih grupa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Njihovi stavovi o statusima, dominantnosti i funkcionalnosti jezika koje govore, kao i o međujezičkim uticajima između jezika u procesu učenja trećeg jezika, u skladu su sa rezultatima istraživanja u ovoj oblasti, osim onih koji se tiču facilitatorske uloge koju dva jezika mogu imati u procesu učenja trećeg i izvora transfera u procesu stvaranja iskaza na trećem jeziku. Istraživanje se ne može smatrati u potpunosti pouzdanim, jer se subjektivne procene znanja jezika i fenomena višejezičnosti studenata i studentkinja ne vrše na osnovu ujednačenih kriterijuma, ali može uputiti na nova rešenja u obrazovnim politikama.

Za određivanje maternjeg jezika studenti i studentkinje su koristili uobičajene kriterijume, prvonaučeni jezik, onaj koji se najčešće koristi ili oba, a drugi jezik je onaj koji je naučen hronološki drugi. Kompetentnost na maternjem i drugom jeziku ocenili su podjednako u više od polovine slučajeva, međutim, s obzirom na broj jezika koji su u upotrebi (službenoj i privatnoj) u multijezičkoj Vojvodini, moglo se očekivati da će veći broj studenata i studentkinja oceniti svoju dvojezičnost balansiranom. Nepoznavanje fenomena višejezičnosti i njegove dinamičnosti ili nepoznavanje mogućnosti da individua ima dva ili više maternjih jezika, uticalo je na to da nijedan od studenata i studentkinja nije naveo da ima dva maternja jezika. Usvajanje dva jezika je, kao što se moglo i očekivati, teklo simultano u 70% slučajeva, i za rezultat bi moglo imati podjednako dobro poznavanje oba jezika, ali ispitani studenti i studentkinje tek u 27% slučajeva smatraju da drugi jezik govore veoma dobro. Mali broj studenata i studentkinja koji svoje znanje drugog jezika ocenjuju visokim ocenama može biti rezultat strogih kriterijuma na osnovu kojih višejezični govornici ocenjuju znanje jezika ili, iz druge perspektive posmatrano, nesistematskog podučavanja jezicima u obrazovnom sistemu. Slično ovim rezultatima, znanje trećeg jezika ocenjuju kao veoma dobro u 26% slučajeva, od čega je 17% onih kojima je maternji jezik iz iste indoevropske porodice kao i treći.

Što su tipološke sličnosti između jezika izraženije, to će i uticaj sličnijeg jezika biti jači od tipološki udaljenog jezika, što potvrđuje 80% studenata i studentkinja, međutim sličnosti koje se pronalaze između prvog i trećeg jezika, nisu dovolj-

ne za prevazilaženje uticaja drugog jezika iz koga se pojavljuje transfer u treći, jer on u ulozi filtera ne dozvoljava uticaj prvog jezika bez obzira na sličnost jedinica koje bi se mogle lako transferovati (Bardel & Falk 2007), što je u skladu sa odgovorima druge grupe studenata i studentkinja u istraživanju. Studenti i studentkinje kojima su sva tri jezika iz indoevropske porodice, subjektivno i objektivno okarakterisani kao slični, navode drugi jezik kao polazište transfera u proizvodnji iskaza na trećem jeziku. Nasuprot njima, studenti i studentkinje kojima je maternji jezik mađarski, strukturalno veoma udaljen od indoevropske porodice jezika, navode svoj maternji jezik kao izvor transfera u treći i to gotovo dva puta češće, preskačući drugi jezik uprkos činjenici da je on tipološki sličniji trećem. Maternji jezik se pojavljuje kao uticajniji od drugog u procesu učenja trećeg jezika i kod studenata i studentkinja koji su u osnovnoj i srednjoj školi nastavu pratili na maternjem mađarskom jeziku, što je posledica dominacije maternjeg jezika u različitim aspektima upotrebe i nemogućnosti njegovog inhibiranja naročito u situacijama kada je kompetentnost na trećem jeziku niska.

Gotovo polovina (43%) ispitanih studenata i studentkinja misli da im dva jezika ne pomaže u učenju trećeg jezika, što se može objasniti nebalansiranom dvojezičnošću koja je uslovljena ne samo nedovoljnom sistematskom afirmacijom višejezičnosti, već i odnosom mikrosredine prema drugim jezicima i kulturama, kao i nedovoljnim znanjem o pozitivnim uticajima koje dvo- i višejezičnost imaju na kognitivni razvoj individue. Neprepoznavanje pozitivnog transfera koji se neminovno dešava kad su jezici u stalnom kontaktu, što je slučaj na teritoriji Vojvodine, takođe ima udela u formiranju ovakvog stava studenata i studentkinja.

Transfer pravopisnih pravila se po mišljenju studenata i studentkinja u ovom istraživanju ne dešava ni iz maternjeg ni iz drugog jezika, jer su jezički sistemi zasebni, a podučavanje pravopisu sistematski organizovano u okviru obrazovnog procesa. Međutim, stav studenata i studentkinja o transferu jezičkih jedinica u formalnim i neformalnim situacijama jeste da se transfer dešava i to u skladu sa rezultatima dosadašnjih istraživanja. Visoko formalne komunikativne situacije iziskuju aktiviranje jednog jezičkog sistema na kome se komunikacija vrši i u isto vreme i blokiranje svih preostalih jezičkih sistema, pa se transfer iz jezika na kojima se ne vrši komunikacija svodi na minimum, odnosno teži se razmeni informacija na jednom jeziku. Nasuprot formalnim okolnostima, u neformalnim situacijama mešanje jezika se često dešava, jer ne nailazi na osudu, ali je najčešće ograničeno na dva jezika, a veoma retko na tri, što je u skladu sa prethodno dobijenim rezultatima (Ivir-Ashworth 2006; Hoffmann 2001). Ukoliko razumevanje nije ugroženo, kao u višejezičnim sredinama gde je upotreba dva ili više jezika ravnopravna i u kojima svi učesnici u komunikacijskom činu govore iste jezike i na višejezičnost pozitivno reaguju, mešanje jezika će se češće pojavljivati i to kao tehnika za izbegavanje pauza i prekida u komunikaciji. Međutim, u cilju boljeg kontrolisanja aktivacije i inhibicije jezičkih sistema i prepoznavanja uslova pod kojim se mešanje dešava (umor, tema, navika itd.) potrebno je ovaj fenomen detaljnije ispitati. Studenti i studentkinje u ovom istraživanju smatraju da u neformalnim situacijama nikad ne pozajmljuju

reči iz maternjeg jezika u 42% slučajeva, a iz drugog u 41%. U formalnim situacijama studenti i studentkinje misle da nikada ne pozajmljuju reči iz drugog jezika u 50% slučajeva, a iz maternjeg u 52%. S obzirom na to da se ovi rezultati baziraju na ličnoj proceni studenata i studentkinja o nivou formalnosti komunikativne situacije i prisutnosti transfera, njihovu verodostojnost bi trebalo proveriti u praksi.

Ukoliko pretraga mentalnog leksikona ne rezultira odgovarajućom jezičkom jedinicom, a da bi se ostvarila tačna, tačna i razumljiva komunikacija (Burteisen 2001) bez pauza ili prekida, komunikatori pribegavaju različitim komunikativnim strategijama. Studenti i studentkinje u ovom istraživanju navode opisivanje pojma (69%), gestikulaciju (34%), zamenu poznatim ili sličnim (33%) i preformulaciju (24%) kao strategije koje najčešće koriste, dok pravljenje hibridnih varijanti koje se sastoje od morfema iz dva jezika, ali u kombinaciji ne postoje ni u jednom od jezika (Murphy 2003; De Angelis & Selinker 2001), često koriste u 20% slučajeva.

Da bi se detaljnije ispitali međujezički uticaji između tipološki veoma udaljenih jezika iz ugro-finske i indoevropske porodice jezika, potrebno je detaljnije ispitivanje većeg broja ispitanika koji govore, na primer, srpski, mađarski i engleski jezik, što je veoma čest slučaj na teritoriji Vojvodine, a i najčešća kombinacija jezika u ovom istraživanju. Osim toga potrebno je i sistematski afirmisati višejezičnost i višekulturalnost kroz lingvističko obrazovanje i jedno- i višejezičnih govornika. U Evropi postoje brojne regije u kojima se govore dva ili više jezika. Dvojezično stanovništvo koje uči velike svetske jezike ili jezike iz neposrednog okruženja živi u Baskiji ili Kataloniji u Španiji, u Friziji u Holandiji, u Burgenlandu u Austriji ili u Vojvodini u Srbiji i pograničnim područjima širom Evrope. Međutim, iako u Vojvodini i na Kipru (Jessner 2008), na primer, postoji više od jednog službenog jezika u upotrebi, to ne znači i da je stanovništvo dvo- ili višejezično, a rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici čak „ne preferiraju raznolikost u poznavanju više jezika iz neposrednog okruženja“ (Popov & Radović 2016:236), ostavljajući prvenstvo upotrebe maternjem jeziku. Podatak da ne postoji sistematsko identifikovanje i praćenje dvojezičnosti u obrazovnom sistemu u Vojvodini, pokazuju ne samo stav kreatora obrazovnih politika ili istraživača i istraživača prema fenomenu višejezičnosti, već i stav šire društvene zajednice. Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, na kojem, pored katedri za strane jezike, postoje i katedre za izučavanje jezika nacionalnih zajednica²³, mali broj studenata i studentkinja prve godine se izjasnilo da koristi dva jezika, što može biti i posledica neznanja o pozitivnim efektima koje dvo- i višejezičnost mogu imati na opšti kognitivni razvoj individue, ali i čitave društvene zajednice. Dobro osmišljena, teorijski i istraživački potvrđena, sistematska i organizovana afirmacija višejezičnosti i njenih pozitivnih karakteristika trebalo bi da bude sastavni deo stvaranja modernog višekulturalnog i tolerantnog društva. Povećana mobilnost svetske populacije, intenzivniji međunarodni eko-

²³ Na Odseku za rumunistiku postoji i program rumunski kao nematernji, a na Odseku za srpski jezik i lingvistiku postoje i osnovne akademske studije - Srpska filologija u kontaktu sa mađarskom/slovačkom filologijom.

nomski odnosi i globalizacija svih aspekata življenja, rezultira društvenom i obrazovnom situacijom u kojoj je učenje više od dva jezika neophodnost, a ne izuzetak, što zahteva ozbiljno sagledavanje i planiranje u okviru obrazovnih politika i društvenih institucija.

Školski sistem u Vojvodini koji su pohađali ispitanici u našem istraživanju odražava nacionalnu ideologiju teorijske višejezičnosti i praktične jednojezičnosti. Iako postoje škole u kojima se nastava izvodi na šest nastavnih jezika: srpskom, mađarskom, slovačkom, rumunskom, rusinskom i hrvatskom jeziku, kao i dvojezično – na srpskom i na nekom od jezika manjinskih nacionalnih zajednica, a izborna nastava – maternji jezik sa elementima nacionalne kulture – izvodi se, pored navedenih jezika i na ukrajinskom i na romskom jeziku²⁴, sporadični su primeri gde pripadnice i pripadnici većinske populacije uče jezik okruženja ili društvene sredine. Organizovati takvu nastavu iziskuje dodatne napore i sredstva, ali i volju da se dominantnom jeziku dodaju i drugi jezici iz neposrednog okruženja, a da se društvo učini višejezičnim, tolerantnijim i otvorenijim za druge kulture. U društvenom i obrazovnom kontekstu koji favorizuje i većinski i manjinske jezike, zajedno sa eksterno uslovljenim individualnim faktorima kao što su motivacija, pozitivni efekti dvojezičnosti mogu se ostvariti u svom punom intenzitetu. Jedno od mogućih rešenja je i dvojezična nastava²⁵ koja podrazumeva obrazovni program koji kao nastavni jezik koristi ne samo maternji jezik nego i neki drugi jezik i za cilj ima jezičku kompetentnost na dva jezika. Jedan od boljih primera za višejezično i višekulturno obrazovanje je Bečka međunarodna škola [Vienna International School²⁶], u koju učenici dolaze iz više od sto zemalja i govore preko sedamdeset maternjih jezika. Engleski je nastavni jezik, nemački je obavezan predmet, a francuski, španski, maternji jezici učenika i latinski dostupni kao strani jezici. U Evropi danas postoji i četrnaest škola u sedam zemalja (Belgija, Holandija, Nemačka, Italija, Ujedinjeno kraljevstvo, Španija i Luksemburg) koje pohađaju deca evropskih zvaničnika, a u kojima se nastava izvodi na službenim jezicima Evropske unije, neguju maternji jezici polaznika i uče strani jezici kao obavezni predmeti (Jessner 2008).

Podučavanje trećeg jezika trebalo bi organizovati drugačije od podučavanja drugog jezika, i za njega treba kreirati različite planove, a koji uzimaju u obzir pretходно naučene (ili usvojene) jezike, procenu znanja, njihove frekvencije upotrebe, poznavanje sistema čitanja i pisanja na njima, statuse koji ti jezici imaju u druš-

²⁴ Podaci preuzeti sa sajta Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, upravu i nacionane zajednice http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1271&PHPSESSID=60iuiq4unos87m3sm17hvr9o6

²⁵ Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, upravu i nacionane zajednice od 2011. godine realizuje projekat „Uvođenje dvojezične nastave na srpskom i engleskom jeziku u ustanovama obrazovanja i vaspitanja na teritoriji AP Vojvodine“. Učenici uče gradivo u istom obimu i prema istim kriterijumima kao i ostali koji nastavni plan i program pohađaju samo na srpskom jeziku. Deo nastave na engleskom jeziku je u obimu najmanje 30%, a najviše 45% od ukupnog fonda časova na godišnjem nivou. http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1110&PHPSESSID=60iuiq4unos87m3sm17hvr9o6

²⁶ <http://www.vis.ac.at/>

tvenom i ličnom kontekstu, procenu metajezičkih sposobnosti učenika, tehnika za učenje itd. Kreatori planova i programa bi valjalo da uzmu u obzir uzrast najbolji za početak podučavanja stranom jeziku, jer početi ranije sa usvajanjem može biti učinkovitije, ali „samo pod određenim uslovima“ (Prosic-Santovac 2017:569). Takođe, potrebno je između ostalog, uzeti u razmatranje najviši i najniži nivo znanja koji bi mogao da se postigne u procesu učenja; kombinaciju tipološki sličnih ili različitih jezika u određenom trenutku obrazovanja koja bi bila najproduktivnija, kao i kako učiniti učenike i učenice svesnim njihovih metakognitivnih znanja i naučiti ih kako da uče jezike. Ukoliko učenici nisu postigli visok nivo kognitivne akademske jezičke kompetencije, već samo bazične komunikativne, velika je verovatnoća da će u procesu usvajanja trećeg jezika imati izvesnih poteškoća. Kreiranje posebnih kurikuluma i nastave za one koji znaju različite jezike ili imaju različite nivoje znanja pomoglo bi u uspešnijem učenju narednog stranog jezika. Nastavni jezik i jezik na kojem su pisani udžbenici ne samo za strane jezike već i za sve predmete, često je jezik većine na kome neki učenici nisu stekli akademsku kompetentnost, te im sam proces učenja predstavlja problem, kao što se pokazalo i u našem istraživanju, a to se odražava ne samo na opšti uspeh u školi, već i na samopouzdanje ili prihvatanje sopstvenog identiteta učenika, što usložnjava problem i udaljava od rešenja.

U našoj zemlji ne postoji ni praksa ispitivanja jezičke situacije učenika u razredu, niti se posebna pažnja posvećuje onim učenicima koji usled povećanih metajezičkih sposobnosti (iskustvo sa dva jezika) mogu brže i efikasnije usvojiti dodatni (treći) jezik. Prema našem empirijskom materijalu, uspeh u učenju jezika može biti podsticajan za učenike da motivisanije uče i druge predmete i postignu bolji opšti uspeh.

Uloga *nastavnika* koji podučavaju treći jezik je takođe važna. Za uspešno višejezično obrazovanje neophodno je obučiti ne samo nastavnike pojedinačnih jezika, već nastavnike koji će negovati i razvijati višejezičnost. Ti nastavnici su ne samo kompetentni na jezicima, već su spremni da kontrastiraju jezičke sisteme, da prihvate transfer kao fazu u usvajanju jezika, a ne kao negativnu posledicu poznavanja dva jezika, da prepoznaju međujezičke uticaje ili da pospešuju i podstiču učenike da istraju u teškom procesu usvajanja trećeg ili dodatnog jezika. Nastavnici i njihovi učenici trebalo bi da znaju kako da predstavljaju svoj jezički portfolio, kako da prihvate jezike koje ne znaju ili razviju tehnike za učenje stranih jezika i primenjuju raznovrsne komunikativne strategije kao što to čine ispitanici u našem istraživanju.

Ne postoje specijalno kreirani *udžbenici* u okviru nastave stranih i maternjih jezika za podučavanje dvojezičnih učenika kao ni posebni programi za obuku nastavnika jezika koji podučavaju dvojezične učenike. Udžbenici namenjeni dvojezičnim učenicima stranog trećeg jezika trebali bi da sadrže i poseban osvrt na komparativnu gramatiku sva tri jezika, sa naglašenim tipološkim sličnostima ili razlikama koje bi umanjile međujezičke uticaje u procesu učenja. Strategija upoređivanja jezika bi se stavila u funkciju učenja jezika i ne bi predstavljala nepoznanicu učenicima kao što se pokazalo u našem istraživanju. Programi obuke za nastavni-

ke koji podučavaju dvojezične učenike posebnu pažnju trebalo bi da posvete specifičnim metajezičkim i kognitivnim sposobnostima i potrebama učenika, kao i specifičnim karakteristikama višejezičnog i višekulturnog okruženja. Međutim, u odeljenjima u kojima je upisan mali broj dvojezične dece i u kojima deca govore različite kombinacije jezika, ovo mogu biti suviše veliki i nedostižni zahtevi i izazovi.

Roditeljima dvojezične dece pripada deo odgovornosti za uspešno obrazovanje i njihova uloga bi trebalo biti pažljivo praćenje jezičkih sposobnosti i predupređivanje eventualnih nepravilnosti u razvoju govora, slabljenja ili zaboravljanja jednog od jezika, interferencije i drugih poteškoća u višejezičnom okruženju, i to stalnim negovanjem kompetencija posebnim programima vežbi ili različitim nivoima izloženosti jezicima. Roditelji treba da budu uključeni u proces obrazovanja i izbor nastavnog jezika, način ili vreme uvođenja stranih jezika, a ukoliko se odluče za rano uvođenje drugog ili trećeg jezika van školskog sistema, trebalo bi uzeti u obzir više faktora. Uzrast deteta je jedan od njih, ali posebnu pažnju treba obratiti na to koji se jezik govori u porodici deteta, da li je željeni cilj aditivna ili suptraktivna dvojezičnost, da li je dete već usvojilo maternji jezik ili je proces još uvek u toku, koliko vremena dete ima da nauči drugi/treći jezik ili koliko će biti izloženo prvom jeziku. Ako se u neposrednom detetovom okruženju podjednako koristi više jezika, kao što je to slučaj kod jednog dela ispitanika u našem istraživanju, rano uvođenje drugog/trećeg jezika neće izazvati zamenu jezika ili druge negativne efekte. Međutim, ako se uvođenjem drugog jezika ugrožava razvoj maternjeg, u tom slučaju treba početi što kasnije, onda kada je maternji jezik u toj meri razvijen da se ne može ugroziti. Visoka kompetentnost na maternjem jeziku pozitivno će uticati i na proces učenja trećeg jezika i smanjiti mogućnost transfera iz maternjeg u drugi ili treći jezik, kao što se pokazalo u našem istraživanju.

U obrazovanju, uopšteno govoreći, bilo da je posmatrano iz ugla učenika, njihovih roditelja i nastavnika, ili kreatora obrazovnih politika, usmeranja i vizija, ne postoje jednostavna rešenja, a naročito ne u obrazovanju na dva ili više jezika koje se usložnjava ne samo brojem jezika na kojima se izvodi nastava ili brojem jezika koje učenici govore, već i njihovim uzročno-posledičnim vezama sa kognitivnim i emocionalnim razvojem učenika. Pažljivo i detaljno planiranje i kreiranje nastavnog procesa na osnovu empirijski potvrđenih podataka, uključivanje različitih aktera u afirmaciju fenomena sa ciljem osveščivanja i prihvatanja multi-, a naročito, interkulturalnosti, može smanjiti negativne na minimum i učiniti optimalnim sve pozitivne efekte višejezičnosti neophodne za uspešnu participaciju u savremenom društvu.

8 LITERATURA

- Allen, J. P. B. & van Buren, Paul (Ed.). (1971). *Chomsky: Selected Readings*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, Kathryn et al. (1987). Beginning Where We Are: Feminist Methodology In Oral History. *Oral history review* 15(1), 103-127.
- Prieto Arranz, José I. (2005). Towards A Global View of the Transfer Phenomenon. *The Reading Matrix*, 5(2), 116-128.
- Bardel, Camilla & Ylva Falk (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484.
- Bačević, Jana (2006). Pogled unazad. Antropološka analiza uvođenja usmerenog obrazovanja u SFRJ. *Antropologija*, 1, 104-126. Univerzitet u Beogradu. Filozofski fakultet. Institut za etnologiju i antropologiju.
- Ben-Zeev, Sandra (1977a). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. In P. Hornby (Ed.), *Bilingualism. Psychological, Social, and Educational Implications* (pp. 29-55). New York: Academic Press.
- Ben-Zeev, Sandra (1977b). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Bialystok, Ellen (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 113-140) Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (2001). Metalinguistic Aspects Of Bilingual Processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181.
- Bialystok, Ellen et al. (2004). Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19, 290-303.
- Bild, Eva-Rebecca & Merrill Swain (1989). Minority language students in a French Immersion programme: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(3), 255-274.
- Boëchat Fernandes, Marcia Helena & Karim Siebeneicher Brito (2007). *Speaking Models: From Levelt's Monolingual to Williams & Hammarberg's Polyglot*. Retrieved on June 12th, 2011 from http://www.nupffale.ufsc.br/newsounds/Papers/17.Fernandes-Boechat_Brito.pdf

- Bugarski, Ranko (1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Bugarski, Ranko (2003). *Jezik i lingvistika*. Beograd: Čigoja štampa. Biblioteka XX vek.
- Bugarski, Ranko (2003a). *Jezici*. Beograd: Čigoja štampa. Biblioteka XX vek.
- Burteisen, Julia (2001). *On trilingual Lexical Retrieval: Problems and Substitution-Strategies*. Paper presented at the Second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism. Retrieved on June 13th 2009 from <http://www.forschung-sachsen-anhalt.de/publikationen/volltext/2002/955655.pdf>
- Cenoz, Jasone (1997). The influence of bilingualism on multilingual acquisition: Some data from the Basque Country. In *I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo: Comunidades e individuos bilingües*. Universidade de Vigo. Vigo, pp. 278-287. Retrieved on December 21st 2011 from <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/03/Cenoz.pdf>
- Cenoz, Jasone (2000). Research on Multilingual Acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third Language* (pp. 39-53). Bilingual Education and Bilingualism: 19. Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone (2001). The Effect of Linguistic distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic influence in Third Language Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon. UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, Jasone (2003a). The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. In J. Cenoz, B. Hufesien & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 103-116). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Cenoz, Jasone (2003b). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. In R. Francheschini, B. Hufeisen, U. Jesser & G. Lüdi (Eds.), *Bulletin suisse de linguistique appliqué*, 78, (pp. 1-11). Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Cenoz, Jasone (2008). The Acquisition of Pragmatic Competence and Multilingualism in Foreign Language Contexts. In E. Alcón Soler & M.P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 123-140). Berlin: Springer.
- Cenoz, Jasone (2008a). The Acquisition of Additional Languages. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 8, 219-224.
- Cenoz, Jasone & Fred Genesee (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education* (pp. 16-32). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner (Eds.). (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Bilingual Education and Bilingualism: 19. Multilingual Matters.

- Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon. UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone & Charlotte Hoffmann (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 1-5.
- Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (2003). Why investigate the multilingual lexicon?. In J. Cenoz, B. Hufesien & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 1-9). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Clashen, Harald & Pieter Muysken (1986). The availability of Universal Grammar to adult and child learners-A study of the acquisition of German word-order. *Second Language Research*, 2, 93-119.
- Clyne, Michael (2003). Book Review: A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics: Philip Herdina and Ulrike Jessner (2002) Clevedon: Multilingual Matters. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 91-94.
- Cook, Vivien (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7, 103-117.
- Cook, Vivien (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Cook, Vivien (2000). *First and Second Language Acquisition*. Retrieved on March 7th 2007 from: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/L1%20and%20L2>
- Cruz-Ferreira, Madalena (1999). Prosodic Mixes: Strategies in Multilingual Language Acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 3(1), 1-21.
- Common European Framework of Reference for Languages* (2002). Available on http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Cummins, James (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, James (1991). *Language learning and bilingualism*. Sophia Linguistica 29. Tokyo: Sophia University.
- Davidiak, Elena (2010). One? Dos? Drei! A study of code switching in child trilingualism. Unpublished dissertation, University of Iowa. Retrieved on April 12th 2012 from <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1669&context=etd>
- De Angelis, Gessica (2005). Interlanguage Transfer of Function Words. *Language Learning*, 55, 379-414.
- De Angelis, Gessica & Lerry Selinker (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon. UK: Multilingual Matters.
- De Bot, Kees (2004). Special Issue on language attrition. *International Journal of Bilingualism* 8(3), 233-237.
- De Bot, Kees (2004a). The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32.

- De Bot, Kees, Lowie, Wander & Marjolijn Verspoor (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- Dewaele, Jean-Marc (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.
- Dewaele, Jean-Marc (2000). Trilingual first language acquisition: exploration of a linguistic miracle. *La Chouette*, 31, 77-86.
- Dewaele, Jean-Marc (2001). Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ecke, Peter (2004). Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 321-354.
- Edwards, Malcolm & Jean-Marc Dewaele (2007). Trilingual conversations: A window into multicompetence International. *International Journal of Bilingualism* 11(2), 221-242.
- Ellis, Elizabeth M. (2004). The Invisible Multilingual Teacher: The Contribution of Language Background to Australian ESL Teachers' Professional Knowledge and Beliefs. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 90-108.
- Enomoto, Kayoko (1994). L2 perceptual acquisition: The effect of multilingual linguistic experience on the perception of a "less novel" contrast. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 5, 15-29.
- Fejsa, Mihajlo (2010). *Nova Srbija i njena rusinska manjina / Nova Srbija i ej ruska menšina / The New Serbia And Its Ruthenian Minority*. Novi Sad: Prometej.
- Fejsa, Mihajlo (2012). Ruthenian language in the Slavic linguistic region. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, 37, 231-251.
- Fishman, Joshua A. (1980). Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy. *Journal of Basic Writing*, 3, 48-61.
- Flynn, Suzanne, Claire Foley & Inna Vinnitskaya (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1, 3-17.
- Foot, Rebecca (2009). Transfer in L3 Acquisition: The Role of Typology. In Yan-kit Ingrid Leung (Ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (pp.89-114). Multilingual Matters.
- Garcia, Ofelia et al. (2006). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer and L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 207-228). Berlin: Walter de Gruyter.
- Gass, Suzan M. & Larry Selinker (Eds.). (1983). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Genesee, Fred et al. (1975). Communication skills in bilingual children. *Child Development*, 54, 105-114.

- Gibbons, Erin Elisabeth (2009). *The Effects Of Second Language Experience On Typologically Similar And Dissimilar Third Languages*. Retrieved on September 21st 2010 from <http://contentdm.lib.byu.edu/ETD/image/etd3039.pdf>
- Green, W. David (1998). Mental Control of the Bilingual Lexico-semantic System. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67-81.
- Griffiths, Carol & Judy M. Parr (2001). Language-learning Strategies: theory and perception. *ELT Journal*, 55(3), 247-254.
- González Díaz, María Angélica (2006). *Activation And Inhibition. Control Mechanisms In A Bilingual Brain. An Optimality Theory Modelling*. Retrieved on April 12th 2012 from <http://www.fon.hum.uva.nl/theses/AngelicaGonzalezMA2006.pdf>
- Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, François (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477.
- Grosjean, François (1999). The bilingual's language modes. In J. L. Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- Genc, Lajoš (1973). Dvojezičnost kao faktor u objektivizaciji nekih aspekata mišljenja kod dece. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 6, 201-205.
- Genc, Lajoš (1974). Prilog neobihejviorističkih teorija značenja teoriji dvojezičnosti. *Pedagoška stvarnost*, 8, 425-429.
- Genc, Lajoš (1975). Psihološki aspekti učenja jezika sredine na predškolskom uzrastu. *Pedagoška stvarnost*, 6, 341-350.
- Genc, Lajoš (1975a). Jedna provera teorije dvojezičnosti o koordiniranim i složenim jezičkim sistemima kod dvojezičnih osoba. Skopje: *Zbornik radova sa V Kongresa psihologa Jugoslavije*, 192-197.
- Genc, Lajoš (1976). Dvojezična sredina kao faktor usvajanja i razvoja govora. Jezik i društvo. Novi Sad: *Društvo za primenjenu lingvistiku*, 153-158.
- Genc, Lajoš. (1976a). Stepen dvojezičnosti i učestalost upotrebe reči u maternjem i nematernjem jeziku. *Pedagoška stvarnost*, 6, 310-319.
- Genc, Lajoš (1979). Uticaj rane dvojezičnosti na kognitivni razvoj. *Psihologija*, 3-4, 161-167.
- Genc, Lajoš (1981). *Rana dvojezičnost i kognitivni razvoj*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju, Zavod za udžbenike.
- Genc, Lajoš (1985). Rezultati istraživanja psiholoških aspekata dvojezičnosti u Vojvodini. *Psihologija*, 1-2, 79-92.
- Genc, Lajoš (1991). Pedagoški rad u višejezičnoj sredini i psihologija dvojezičnosti. *Zbornik Instituta za pedagogiju*, 9, 113-120.
- Göncz, Lajos & Éva Varga (1985). Interakcija među jezičkim sistemima dvojezičnih osoba. *Revija za psihologiju*, 1-2, 13-24.
- Göncz, Lajos (2007). Novija istraživanja pedagoško-psiholoških aspekata dvojezičnosti u Vojvodini. Posledice promene nastavnog jezika na školsko postignuće i moguća objašnjenja. U Szalma, J. (ur.), *Jezik, obrazovanje, nauka, kultura, zaštita*

- ta ljudskih i manjinskih prava u Vojvodini i zemljama u tranziciji (pp. 109-127). Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.
- Genc, Lajoš, Kodžopeljić, Jasmina & Majstorović, Nebojša (1988). Učenje stranog jezika na predškolskom uzrastu i sposobnost jezičke analize. *Psihologija*, 2, 5-15.
- Gluck, Sherna (1977). What's So Special about Women? Women's Oral History. *Frontiers: A Journal of Women Studies* 2(2), 3-17.
- Hall, Christopher J. & Peter Ecke (2003). Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In J. Cenoz, B. Hufesien & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 71-86). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Hammarberg, Björn (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-42). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hammarberg, Björn (2010). The languages of the multilingual. Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2/3), 91-104.
- Han, Zhao Hong (2003). Fossilisation: From Simplicity to Complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 95-128.
- Herdina, Philip & Ulrike Jessner (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hoffman, Charlotte (2000). The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third Language* (pp. 1-21). Bilingual Education and Bilingualism: 19. Multilingual Matters.
- Hoffmann, Charlotte (2001). Towards a description of trilingual Competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1-17.
- Hoffmann, Charlotte & Anat Stavans (2007). The evolution of trilingual codeswitching from infancy to school age: The shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 55-72.
- Horakova, Radmila (2002). O slovačko-srpskom bilingvizmu. *Slavistika*, 6, 256-266.
- Hufeisen, Britta (2004). A brief introduction to the linguistic foundations. In B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English* (pp. 7-11). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ivir-Ashworth, Ksenija (2007). Trojezično usvajanje hrvatskoga jezika: prikaz slučaja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 2(2), 159-166.
- Ivić, Ivan, Slobodanka Antić i Ana Peškan (2008). *Vodič za dobar udžbenik: opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.
- James, R. Allan (2000). English as a European Lingua Franca: Current Realities and Existing Dichotomies. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third Language* (pp. 22-38). Bilingual Education and Bilingualism: 19. Multilingual Matters.

- Jaspaert, Koen & Gertrud Lemmens (1990). Linguistic evaluation of Dutch as a third language. In M. Byram & J. Leman (Eds.), *Bicultural and trilingual education: The Foyer model in Brussels* (pp. 30-56). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jessner, Ulrike (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8(3-4), 201-209.
- Jessner, Ulrike (2003). The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In J. Cenoz, B. Hufesien & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 45-56). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Jessner, Ulrike (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh University Press Ltd.
- Jessner, Ulrike (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- Jessner, Ulrike (2008a). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.
- Jessner, Ulrike (2008b). Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed.). Volume 5: Bilingual Education (pp. 1-13). Berlin: Springer.
- Jessner, Ulrike & Jasone Cenoz (2007). Teaching English As A Third Language. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 155-167). Berlin: Springer.
- Keshavarz, Mohammad Hossein & Hamideh Astaneh (2004). The Impact of Bilingualism on the Learning of English Vocabulary as a Foreign Language (L3). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(4), 295-302.
- Krashen, Stephen (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Retrieved on January 20th 2007 from: www.sdkrashen.com
- Kodžopeljić, Jasmina (1996). Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja. *Psihologija*, 1, 35-48.
- Kodžopeljić, Jasmina (1997). Svest o rečima kao faktor usvajanja čitanja. *Psihologija*, 3, 231-240.
- Lammiman, Katharine (2009). Cross Linguistic Influence of L3 on L1 and L2. *Innervate*, 2, 274-283.
- Larsen-Freeman, Diane (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Lasagabaster, David (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third Language* (pp. 179-197). Bilingual Education and Bilingualism: 19. Multilingual Matters.
- Letica, Stela & Sandra Mardešić (2007). Cross-Linguistic Transfer in L2 and L3 Production. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 307-318). Pécs: Lingua Franca Csoport.

- Levelt, Willem (1989). *Speaking: from intention to Articulation*. Cambridge, MA: Bradford.
- MacSwan, Jeffrey (1997). *A Minimalist Approach to Intrasentential Code Switching: Spanish-Nahuatl Bilingualism in Central Mexico*. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in Education at the University of California. Los Angeles. Retrieved on April 10th 2011 from ftp://ftp.glue.umd.edu/~home/glue/m/a/macswan/pub/macswan.pdf
- McCann, William et al. (2003). *Euro Com Rom The Seven Sieves: How To Read All The Romance Languages Right Away*. Aachen: Shaker Verlag.
- Međeši, Helena (2009). Od bačko-sremskog govora do rusinskog književnog jezika. U V. Vasić (Ur.), *Višejezični svet Melanije Mikeš* (pp. 113-126). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mikeš, Melanija (1965). *Glasovni razvoj govora dvojezične dece*: doktorska disertacija. Kolarić, Rudolf - mentor // Pavlović, Milivoj - član komisije // Penavin, Olga - član komisije. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mikeš, Melanija (1990). Jezici narodnosti. U M. Pižurica (Ur.), *Jezička politika i planiranje jezika u Jugoslaviji*. Novi Sad: Institut za južnoslovenske jezike. Filozofski fakultet.
- Mikeš, Melanija (1991). Some Issues of Grammatical Development in Early Trilingualism. *Anuario de Psicología*, 48, 29-38.
- Mikeš, Melanija (1998). Three at a time. *Uporabno jezikoslovje*, 5, 50-63.
- Mikeš, Melanija (2000). *Dete u svetu dvojezičnih čarolija: priručnik za roditelje i prosvetne radnike*. Veternik: Idij.
- Mikeš, Melanija (2001). *Kad su granice samo tarabe: Istraživanja višejezičnosti u Vojvodini*. Novi Sad: Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku: Futura publikacije.
- Mikeš, Melanija (2003). *Mali jezikoslovci: razvijanje komunikativnih veština na nematernjem jeziku: priručnik za prosvetne radnike u predškolskim ustanovama i osnovnim školama*. Novi Sad: Futura publikacija.
- Mikeš, Melanija (2005). *Mali jezikoslovci se igraju i pevaju: razvijanje komunikativnih veština na nematernjem jeziku: priručnik za prosvetne radnike u predškolskim ustanovama*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Mikeš, Melanija, Jutka Baliž, Klara Čeh, Ibolja Farkaš, Elvira Homolja, Valerija Juhas, Lenka Erdelj i Danijela Stanojević (2008). *Mali jezikoslovci su krenuli u školu: Priručnik za Srpski kao nematernji jezik za prvi i drugi razred osnovne škole primenom komunikativno iskustvenog metoda*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Mikeš, Melanija i Plemenka Vlahović (1966). Metoda analize sintaksičkih struktura u dečjem govoru. *Prilozi proučavanju jezika*, 2. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mikeš, Melanija i Plemenka Vlahović (1966a). Razvoj gramatičkih kategorija u dečjem govoru. *Prilozi proučavanju jezika*, 2. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mikeš, Melanija i Plemenka Vlahović (1967). Glasovna struktura KVKV u razvojnom procesu asocijativnog sistema glasova. *Prilozi proučavanju jezika*, 3. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Mikeš, Melanija i Svenka Savić (1972). Razvoj nominalne sintagme sa odredbama u dečjem govoru. *Južnoslovenski filolog* XXIX/1-2. Beograd.
- Mikeš, Melanija i Svenka Savić (1973). Jedan vid imitacije i kreacije u dečjem govoru na ranom uzrastu. *Predškolsko dete* 1-2. Beograd. (preštampano u *Pedagogija* 3, 1974, Beograd).
- Mikes, Melanie (1991). Some issues of grammatical development in early trilinguals. *Anuario de Psicología*, 48, 29-38.
- Modirkhamene, Sima (2006). The Reading Achievement of Third Language versus Second Language Learners of English in Relation to the Interdependence Hypothesis. *International Journal of Multilingualism*, 3(4), 280-295.
- Muñoz, Carmen (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third Language* (pp. 157-178). Bilingual Education and Bilingualism: 19. Multilingual Matters.
- Murphy, Shirin (2003). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3. Teachers College, Columbia University.
- Müller-Lancé, Johannes (2003). A strategy Model Of Multilingual Learning. In J. Cenoz, B. Hufesien & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 117-132). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Oxford, Rebecca L. (2003). *Language Learning Styles And Strategies: An Overview*. Generative Approaches to Language Acquisition. GALA 2003, 1-25.
- Peal, Elizabeth & Wallace Lambert (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Perecman, Ellen (1989). Language processing in the bilingual: Evidence from language mixing. In K. Hyltenstam & L. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan* (pp. 227-244). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Perks, Robert & Alistair Thomson (Eds.). (1998). *The oral history reader*. London and New York: Routledge.
- Pijaže, Žan i Berbel Inhelder (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Poplack, Shana (1980). Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: Toward a typology of codeswitching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Poplack, Shana (2004). Code-switching. In U. Ammon, N. Dittmar, K.J, Mattheier & P. Trudgill (Eds.), *Soziolinguistik. An international handbook of the science of language* (pp. 589-596). Berlin: Walter de Gruyter.
- Popov, Stanislava i Danijela Radović (2015). *Unapređivanje obrazovanja na više jezika u multijezičkoj Vojvodini. Stavovi roditelja o višejezičnosti u osnovnim školama*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Popov, Stanislava i Danijela Radović (2016). Stavovi roditelja u Vojvodini o učenju stranih jezika i jezika iz neposrednog okruženja. *Primenjena lingvistika*, 17, 229-238.
- Portelli, Alessandro (1991). *The Death of Luigi Trastulli and other stories. Form and Meaning in Oral History*. State University of New York Pres.

- Poulisse, Nanda & Theo Bongaerts (1994). First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics*, 15, 36-57.
- Prebeg-Vilke, Mirjana (1977). *Uvod u glotodidaktiku. Teorija nastave stranih jezika s posebnim osvrtom na engleski jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prošić-Santovac, Danijela (2015). The Use of Target and First Language in a Primary EFL Classroom in Serbia: The Learners' Views. In M. Lehmann, R. Lugossy & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2015: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 1-16). Pecs: Lingua Franca Csoport.
- Prosic-Santovac, Danijela (2017). Popular video cartoons and associated branded toys in teaching English to very young learners: A case study. *Language Teaching Research*, 21(5), 568-588.
- Prošić-Santovac, Danijela & Danijela Radović (2018a). Separating the Languages in a Bilingual Preschool: To do or not to do? In M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents* (pp. 27-57). Multilingual Education Series. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Prošić-Santovac, Danijela & Danijela Radović (2018b). Children's vs. teachers' and parents' agency: a case of a Serbian-English bilingual preschool model. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 289-302.
- Prčić, Tvrtko (1992). *Transkripcioni rečnik engleskih ličnih imena*. Beograd: Nolit.
- Prčić, Tvrtko (2004). Kontaktna jezička kultura i nastava jezika u svetlu nove funkcije engleskog kao odomaćenog stranog jezika. *Pedagoška stvarnost*, 7-8, 559-569.
- Plut, Dijana (2003). *Udžbenik kao kulturno – potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Institut za psihologiju.
- Puja-Badesku, Marina (2009). Dvojezičnost rumunske dece u Vojvodini. U V. Vasić (Ur.), *Višejezični svet Melanije Mikeš* (pp. 145-150). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Radović, Danijela i Svenka Savić (2015). Stavovi i osobna percepcija procesa učenja i uporabe trećeg jezika. U S.L. Udier i K. Cergol Kovačević (Ur.), *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja* (pp. 205-219). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Redlinger, Wendy E. & Tschang-Zin Park (1980). Language Mixing In Young Bilinguals. *Journal of Child Language*, 7, 337-552.
- Reinharz, Shulamit & Lynn Davidman (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York Oxford:Oxford University Press.
- Ricciardelli, Lina A. (1992) Bilingualism and cognitive development in relation to Threshold Theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 56-67.
- Ringbom, Håkam (1987). *The Role of First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkam (2001). Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 59-68). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Safont Jordà, Maria Pilar (2003). Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts realizations. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 43-69.

- Sanz, Cristina (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44.
- Savić, Svenka (1976). *Razvojna psiholingvistika*. Novi Sad: Institut za lingvistiku
- Savić, Svenka. (1993). *Diskurs analiza*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Savić, Svenka. (1995). Jezik i pol (I). Istraživanja u svetu. *Ženske studije*, 1, 197-209.
- Savić, Svenka. (1995a). Jezik i pol (II) .Istraživanja kod nas. *Ženske studije*, 2-3, 228-244.
- Savić, Svenka (Ur.). (2001). *Vojvođanke (1917-1931): Životne priče*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Savić, Svenka et al. (2008). *A što ću ti ja jadna pričat: životne priče žena*. Novi Sad: Futura publikacije, *Ženske studije* i istraživanja.
- Schwartz, Bonnie D. & Rex A. Sprouse (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72.
- Sharwood Smith, Michael (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Selinker, Larry & John T. Lamendella (1981). Updating the Interlanguage Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 201-220.
- Skutnab-Kangas, Tove (1991). *Bilingvizam*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Slobin, I. Dan (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C.A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart/Winston.
- Stanojević, Danijela (2009). Acquiring English As A Second Language In Kindergarten. U P.Vlahović, R. Bugarski, V. Vasić (Ur.), *Višejezični svet Melanije Mikeš*. Zbornik u čast Melaniji Mikeš (pp. 169-179). Novi Sad. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu i Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.
- Stanojević, Danijela (2010). *Teorijsko metodološka pitanja razvoja jezičkih sposobnosti dvojezične i višejezične dece*. Mala pedagoška biblioteka 5. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Stanojević, Danijela (2011). Phonological awareness and awareness of words among mono and bilingual children in the process of acquiring second and third language. *Revista Irregular F/ Numarul 7/ Volumul II/Romania* (106-121). Available at <http://www.scribd.com/doc/52131268/Revista-Irregular-F-Numarul-7-Volumul-II-2011>
- Stanojević, Danijela i Svenka Savić (2014). Primena programa za usvajanje engleskog jezika na predškolskom nivou. *Kompetencije vaspitača za društvo znanja: tematski zbornik* (pp. 93-99). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Swain, Merrill, Sharon Lapkin, Norman Rouen & Doug Hart (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language Culture and Curriculum*, 3(1), 65-81.

- Šimoniová-Černáková, R. (2005). *Neke determinante školskog uspeha kod učenika pripadnika jezičkih manjina u Vojvodini nakon promene nastavnog jezika*. magistrski rad. Univerzitet u Novom Sadu. Filozofski fakultet. Odsek psihologija.
- Thomson, Alistair (1998). Fifty Years On: An International Perspective on Oral History. *The Journal of American History*, 85(2), 581-595.
- Tir, Mihal (2002). Status maternjeg jezika u osnovnoj školi (paralela Slovačka-Jugoslavija). *Slavistika*, 6, 220-224.
- Tremblay, Roger et al. (1990). *The Communicative/Experiential Syllabus*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers
- Tremblay, Marie-Claude (2006). Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure. *Cahiers Linguistiques d'Ottawa/Ottawa Papers in Linguistics*, 34, 109-119.
- Valdes-Fallis, Guadalupe (1978). Code Switching and the Classroom Teacher. *Language in Education: Theory and Practice*, 4, 6-31.
- Vasić, Vera i K. Centerham (1984). Maternji jezik kao prvi ili kao drugi. U R. Bugarski (Ur.), Јазичните контакти во југословенската заедница: зборник на трудови од Конференцијата „Јазичните контакти во југословенската заедница“. *Jazičnite kontakti vo jugoslovenska zaednica* (pp. 187-191). Skoplje: Сојуз на друштвата за применета лингвистика на Југославија : Друштво за применета лингвистика на Македонија.
- Vasić, Vera (Ur.) (2010). *Diskurs i diskursi*. Novi Sad: Filozofski fakultet: Ženske studije i istraživanja.
- Vasić, Vera i Gordana Štrbac (2012). Diskursi manjinskih zajednica u govoru Novog Sada. U M. Dudok (Ur.), *Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi*. Univerzitet u Novom Sadu. Filozofski fakultet.
- Vigotski, Lav (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vlahović, Plemenka, Ranko Bugarski i Vera Vasić (Ur.). (2009). *Višejezični svet Melanije Mikeš*. Novi Sad: Filozofski fakultet: Društvo za primenjenu lingvistik u Srbije.
- Vujić, Aleksandra (2009). Pravo pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje u Vojvodini od 1974. do 2004. godine. *Pedagoška stvarnost*, 55, 700-712.
- Werker, Janet (1986). The effect of multilingualism on phonetic perceptual flexibility. *Applied Psycholinguistics*, 7, 141-156.
- White paper on education and training* (1995). Retrieved on March 14th 2012 from http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf
- Williams, Sarah & Bjorn Hammarberg (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19(3), 295-333.
- Wojtowicz, Simone (2006). The Role of Literacy in Second and Third Language acquisition. Proceedings of the CATESOL Stet Conference. Retrieved on August 10th 2010 from <http://www.catesol.org/o6Wojtowicz.pdf>
- Wood, Jamison (2011). Third Language Acquisition: Spanish-Speaking Students in the Latin Classroom. *Teaching Classical Languages*, 81-93.

9 PRILOZI

9.1. BIOGRAM – TANJA (1970, ĐURĐEVO)

Snimanje: Danijela Radović

Transkripcija: Marija Vojvodić

Redakcija: Svenka Savić

Snimano u Đurđevu u Tanjinoj kući, 13.10.2013. godine

- 1970 – rođena u Novom Sadu kao drugo dete u rusinskoj porodici u kojoj se govore rusinski i srpski jezik;
- 1976 – sa porodicom se preselila u Australiju i usvaja engleski u vrtiću sa decom imigranata koji govore različite maternje jezike;
- 1977 – upisala osnovnu školu i pohađala nastavu u potpunosti na engleskom do sedmog razreda;
- 1982 – u aprilu sa porodicom se vratila u Đurđevo i do juna prisustvovala nastavi u osnovnoj školi u odeljenju na rusinskom jeziku i časovima srpskog u srpskim odeljenjima;
- 1982 – u septembru upisala 6. razred u rusinskom odeljenju u osnovnoj školi u Đurđevu, a nastavni jezici su bili srpski i rusinski;
- 1985 – nakon završene osnovne škole upisala deveti razred²⁷ u Žablju na srpskom jeziku;
- 1986 – završila deseti razred u Žablju na srpskom jeziku;
- 1987 – upisala prvi razred Gimnazije u Sremskim Karlovcima; ima svakodnevne časove engleskog jezika; nekoliko časova nedeljno francuskog i latinskog;
- 1989 – završila Gimnaziju;
- 1989 – odlazi opet u Australiju;
- 1990 – vraća se u Đurđevo;
- 1993 – odlazi u Italiju da radi;

²⁷ U okviru reforme školskog sistema u SFRJ, 1974. godine donosi se Zakon o usmerenom obrazovanju koji bi trebalo da obezbedi funkcionalniji odnos između obrazovanja i zapošljavanja. Prva dva razreda dotadašnjih srednjih škola postali su deveti i deseti razred usmerenog obrazovanja tokom kojih su učenici dobijali zajedničku osnovu za usavršavanje prema izboru zanimanja. Nakon druge godine učenici su se opredeljivali za obrazovni profil ili struku (Bačević 2006:113).

- 1994 – vraća se u Đurđevo i upisuje Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za anglistiku; preseljava se u Novi Sad;
- 1995 – počinje da radi kao daktilografkinja u Redakciji na rusinskom jeziku; uglavnom piše na rusinskom;
- 1997 – počinje da radi u vrtiću kao animatorka dece uzrasta od 4-6 godina na engleskom jeziku;
- 1998 – udaje se;
- 1999 – vraća se u Đurđevo;
- 2000 – dobila prvo dete;
- 2003 – završila studije i prestala sa radom na Radio- televiziji Vojvodina;
- 2004 – dobila drugo dete;
- 2005 – prestala sa radom u vrtićima i počela da predaje engleski u osnovnoj školi u Đurđevu od I-VIII razreda;
- 2013 – živi sa porodicom i radi osnovnoj školi u Đurđevu; period koji je obeležen stabilnijom upotrebom sva tri jezika na dnevnom nivou.

Transkript usmene istorije – Tanja (1970, Đurđevo)

Trinaesti oktobar dve hiljade trinaeste godine, Novi Sad

Dobar dan, Tanja.

Dobar dan.

Reci mi nešto o sebi za početak.

Rođena sam jedanaestog januara hiljadu devetsto sedamdesete u Novom Sadu. Profesor sam engleskog jezika i književnosti i radim u osnovnoj školi kao nastavnik engleskog jezika. Udata sam i imam dvoje dece. Olivera ima trinaest i Sergej devet. Živimo u Đurđevu i lepo mi je.

Koliko jezika govoriš Tanja?

Govorim tri jezika, rusinski, srpski i engleski.

Ako bi te neko sada pitao da ih nazoveš nekako ili da ih poređaš, koji bi ti bio maternji, koji prvi, drugi? Kako bi ih ti rangirala?

Jako je teško rangirati jezike koje govorim zato što sam Rusinka, pa bi rusinski bio moj maternji jezik, ali sam prvi jezik koji se sećam da sam koristila, znači taj koji se ja iz detinjstva sećam je engleski jezik. Engleski jezik sam počela da učim sa nepunih šest godina jer sam otišla sa roditeljima da živim u Australiju i počela sam prvi razred u februaru, znači u januaru sam napunila šest, u februaru krenula u prvi razred. I tada se u stvari, ja sećam da sam kako sam pričala, pričala sam na engleskom jeziku. Verovatno, ne verovatno nego sigurno su roditelji sa nama pričali na rusinskom jeziku bez obzira što smo mi bili u Australiji. Tamo su i tatini roditelji bili, brat i sestra, i mi smo svi na rusinskom pričali. Međutim, kao što sam rekla, prvi jezik koji sam ja bila svesna jeste engleski. Sećam se da mi je bilo, to mi je sad nedavno palo napamet,

prvih nekoliko dana u vrtiću da sam ja samo gledala te svoje vršnjake i učiteljicu, da su oni nešto pričali, pričali i, i tako koristeći reči dece odjednom sam znala taj jezik. I to je jezik koji sam najčešće koristila do svoje dvanaeste godine, jer smo brat i ja najčešće bili sami kod kuće. Znači škola od nekih devet sati do tri popodne, roditelji su radili, dolazili su kući oko pet i mi smo se tada i prebacivali na rusinski jezik. Tako da mi je tu jako teško da odredim zaista koji mi je maternji odnosno prvi jezik. Svakako je srpski drugi, jer to je jezik koji sam ja naučila kad smo se ponovo vratili u Đurđevo, i to je jednostavno jezik koji se koristi podjednako u Đurđevu. Znači koliko ima Rusina otprilike i srpskog stanovništva. Naravno, zbog škole sam morala naučiti tako da mi je definitivno srpski drugi jezik. A, i engleski, kažem, tu bih stavila zajedno sa rusinskim, znači da mi je to kao maternji.

I jedan i drugi?

Da.

A, da li si učila i neke druge jezike?

Jesam francuski, ali francuski sam počela u gimnaziji. Ja sam posle osnovne škole išla u deveti i deseti, znači gde sam i dalje imala engleski kao strani jezik. Znači francuski tek na drugoj i trećoj godini u gimnaziji, i na fakultetu.

Na kom jeziku su bili ostali predmeti, koji je bio nastavni jezik u osnovnoj školi u Đurđevu?

Pa imali smo rusinski jezik kao maternji i tada, znači u to vreme kad sam ja išla u osnovnu školu, imali smo samo nastavnicu fizike koja je pričala odnosno Rusinka je bila. Međutim, koliko se ja sećam, ona je uvek čas tako koncipirala da je sa nama, znači neobavezno, pričala na rusinskom, a kada je držala predavanje odnosno kad nam je, kad nas je učila, držala nam predavanje, onda je pričala na srpskom. I svi ostali predmeti su bili na, na srpskom jeziku. Znači, eto rusinski smo imali četiri ili pet puta nedeljno i jedino smo tada mi kao rusinsko odeljenje slušali na, na svom maternjem jeziku nastavu, a ostali časovi su bili na srpskom.

Da li je bio podjednak broj časova srpskog i rusinskog?

Ne. Ne, ne, mi smo, i sada deca uče srpski kao nematernji jezik odnosno jezik sredine i ne sećam se koliko smo mi imali, sada deca imaju tri puta nedeljno. Pa, pretpostavljam da se to nije puno promenilo, evo toga se zaista ne sećam, ali ne, imali smo više, sigurno smo imali više časova rusinskog nego srpskog.

I u to vreme ti komuniciraš s roditeljima kako?

Na rusinskom mi, u kući svi govorimo na rusinskom. Društvo, znači iz škole, moji vršnjaci i ja pričamo na rusinskom jeziku. Naravno, mi smo se družili i sa ostalom decom, znači tada smo se svi prebacivali na srpski. Ipak nas je bilo manje. Jedno odeljenje samo na rusinskom po razredima, a dva do tri odeljenja na srpskom, deca koja slušaju sve na srpskom jeziku. Tako da bilo je tu kada smo između sebe, samo moje odeljenje bili, onda smo pričali na rusinskom. U mešovitom društvu se pričalo na srpskom. Kod kuće i sa rodbinom na rusinskom jeziku.

I onda prelaziš u Karlovce u jezičku gimnaziju.

Da, tada smo imali jako puno časova engleskog jezika, imali smo nešto manje francuskog, međutim to je toliko meni bilo . . . ja mislim da mi je u principu sve bilo

prilično teško, jer sam ja morala da naučim i jezik, i pismo, i mislim da je to isuviše malo vremena prošlo. Ja sam krenula u šesti razred osnovne škole, znači sve je to tako bilo učenje, došla sam na sred, u sred njihovog osnovnog školovanja, a ja sam kretala od početka. Tako da mislim da, i kad sam otišla u gimnaziju, da jedino što mi je bilo lako je bio engleski jezik. Francuski nikako nisam uspevala toliko da naučim da mogu da, da ga koristim. I posle na fakultetu se isto sećam, da sam ja krenula od tog osnovnog nivoa. I tu, naravno, bilo je svega drugog da se uči tako da je francuski bio samo još jedan predmet koji se učio da bi se položio ispit. Tako da, eto taj strani jezik nisam nikako uspela da naučim.

Jeste li imali latinski u gimnaziji?

Jesmo, latinski smo isto imali u gimnaziji. Ja se te gimnazije sećam, koliko mi je bilo teško, toliko je bilo i pomalo neozbiljno, pogotovo taj latinski jezik. To smo jako puno profesora menjali i profesor koji nam je bio, odnosno sa kojim smo i završili gimnaziju, znači to drugo polugodište četvrte godine, bio je nešto samo stariji od nas, tako da smo se mi više sa njim družili neobavezno, nego što smo nešto i učili. Tako da je latinski, pa ne mogu da se sad setim, i da mogu sad da ga koristim, naravno to se i ne koristi taj jezik, ali mislim da bih se za neku potrebu i mogla da, da se setim nekih pravila ili nečega što, što smo učili tamo, a eto, to je, to je to.

Ti si znači počela da učiš srpski, da se sećaš da si počela da učiš srpski, u šestom razredu. Trinaest, četrnaest godina kad ste se vratili iz Australije.

Hoćeš molim te da opišeš kako je to izgledalo? Da li ti je neko pomagao?

Kako si naučila ćirilicu?

Još dok se nismo vratili, strina moja dolazi iz Srema, i ona je bila zadužena da nas nauči da pričamo srpski. Međutim, brat i ja smo nju uspeli da naučimo da priča rusinski a ona nikako nije us nije mogla da natera nas da pričamo srpski.

Bilo vas je dvoje, jači ste.

Naravno. A, pisati nikako. Znači to ćirilica, i rusinski jezik koristi ćirilično pismo ali nisam se ja sretala sa tim pismom dok nismo došli. Znači u šestom razredu, u stvari mi smo došli u aprilu mesecu, znači ja sam od aprila do, do juna, znači do kraja školske godine, pohađala nastavu sa svojim vršnjacima, čisto da se malo uhodamo i brat i ja u taj sistem školovanja. I tu mi je bilo sećam se jako, jako teško. Čak su mi i direktor i nastavnici predložili da idem i na časove srpskog u srpska odeljenja. Znači da slušam jezik. To je eto, sva pomoć koju sam ja dobila od njih. I sećam se da je jedna nastavnica znači naša, koja će mi biti nastavnica u sedmom i osmom razredu, tražila da čitam, tekst neki su radili, ćirilica je bila u pitanju, i ja jednostavno sam ostala tako bez, bez teksta. A, opet nisam nikako mogla da joj kažem da ja to ne znam. Mislim da je to više bilo sramota nego, mene je bilo sramota da kažem da ne umem da pročitam, ne znam šta piše. I tako da eto, i dan danas se sećam toga kako sam ja njoj rekla - ali ja neću da čitam. I ona je bila jako zgrožena, kako sam ja njoj tako uopšte nešto smela da kažem. Tako da, to leto znači kraj, kraj petog razreda do početka šestog razreda ja sam sama učila koristeći bukvar, prepoznajući sva slova, jer su neka slova, je l' tako, ista, pogotovo neki vokali i suglasnici, znači tu sam ja uz pomoć tih slova uspela da shvatim koje je slov ć, koje je č,

koje je *đ* i *dž* i dan danas imam problema kada razgovaram i to baš onako se zaletim u neku priču, pa mi puno puta ispadne č umesto ć, ili pogrešno upotrebim glas *dž* i *đ*. Eto, i dan danas imam taj, taj problem. U pisanju ne, znači to je pisanje, ćirilicu i dan danas koristim kada pišem na srpskom, na rusinskom obavezno koristim ćirilicu. Retko, retko kad se desi da pišem latinicom. Znači latinicu koristim jedino za engleski.

Ti si podelila pisma...

Da, da, da to sam onako baš, baš podelila i jako se toga držim i kažem, bude ponekad, ali jako, jako retko da ja napišem nešto latinicom na srpskom. Ako se to izričito traži, kad se popunjava nešto da se koristi latinično pismo, ali inače ja to razgraničim i koristim ćirilicu za rusinski i srpski, a latinicu za engleski.

A, da li sad možeš da napraviš paralelu između toga kako ste učili engleski u Australiji, u australijskoj školi, i kako si učila rusinski odnosno srpski u Đurđevu kad ste se vratili? Kako su izgledali časovi engleskog jezika u Australiji?

Pa, mnogo opuštenije. Mnogo opuštenije. Ja se ponekad i pitam da li sam ja uopšte znala šta je na engleskom imenica ili glagol, ili bilo koja druga vrsta reči. Jednostavno se to nije toliko forsiralo. Znači nismo mi, e danas učimo imenice, postoje takve i takve, znači toga se ja uopšte ne sećam. To je to, toliko bilo. . . toliko je to bilo, kako bih rekla, uz neku, uz neku priču, igru. Kažem, ne sećam se da smo mi, eto imali na tabli pojam imenice, e danas pričamo o tome.

Misliš časovi gramatike?

Da, da, časovi gramatike, što se tiče i časova književnosti imali smo, bili smo u obavezi da pročitamo određeni broj lektira, znači to su nam rekli treba da se pročita u toku godine to, to i to, s tim što smo mi uvek imali tu mogućnost, imali smo biblioteku nešto manju u našoj učionici, imali smo mnogo veću u školi, tako da nam je tu bilo apsolutno dozvoljeno. Odeš, znači ustaneš sa stola, uzmeš knjigu, pa je pročitaš. Znači toliko mi je ta škola bila, izgledala, sada izgleda neobavezno i opušteno u odnosu na to kad smo se vratili. Ja sam uvek bila u nekom grču. Prvo što sam ja sa dvanaest godina počela da učim jedan jezik, da ga koristim kako treba trebalo bi da sam, da sam sve to mogla sama da odradim, da ja i dan danas uopšte nemam, nemam taj osećaj da ja dobro govorim, niti srpski, niti rusinski. Znači ja sam tu negde upala u sredinu njihovog učenja, odnosno poznavanja jezika kako su oni to u školi radili. Ja sam kretala od početka. Niko mi nije pomogao i uvek mi je bilo, jako, jako mi je bilo naporno da, da budem na tim časovima jezika, jer jednostavno sam imala utisak da ja ne znam o čemu oni pričaju. Znači, ja sam sama morala da naučim, e to je imenica ili na rusinskom *menovnjik*, ili na engleskom *noun*, i to je meni bilo jako teško, jako zbunjujuće. Engleski je neverovatno lak jezik, bar meni sad posmatrajući sve te jezike, znači gde ti nemaš padeže, gde nemaš, nemaš rodove, znači imaš prirodan rod da ne možeš nikako da pogrešiš. To je meni jako teško bilo na, i na rusinskom i na srpskom. I uvek zastanem da razmislim koji je to rod? Ili da li sam ja dobar padež upotrebila? Da l' je red reči dobar? Tako da meni, to u odnosu na Australiju, na te časove, u odnosu na školu tamo i ovde, ja sam uvek bila u nekom strahu, u nekom grču da, da ja to ne znam i ne mogu da to odradim kako

treba, jer mi fali ono na, na početku što je trebalo da se nauči, da se usvoji kao, kao dete od šest, sedam godina kad kreće u prvi razred.

Ti sad radiš u školi, predaješ engleski rusinskim i srpskim razredima?

Da.

Kako bi ti sada, kada bi došlo dete iz Engleske u tvoj razred, kako bi se ti prema njemu ophodila? Kako bi mu pomogla da se ono snađe bolje nego što si se ti snašla kad si došla?

Mislim da još uvek moje kolege kao i tadašnji moji nastavnici nisu baš imali neki, nekog obzira prema tome, prema takvoj deci, da oni sve to nekako svaljuju na roditelje. A roditelji, kao i moji roditelji, nisu imali vremena da rade sa mnom, jer su morali svoj posao da rade. Imam dete jedno, i to sam slučajno saznala da je pred sam kraj četvrtog razreda došao iz Švedske, i da je njegova mama rekla da on ne zna ni tablicu množenja, ne zna ni, ne zna ni ćirilicu. Mada ja vidim kad on piše, da on tu nekako i barata tim i ja hoću da, da mu pomognem i rekla sam i ostalim kolegama da imaju malo više obzira prema tom detetu. Da on treba da, da nauči da, da koristi to pismo. Meni je nedostajalo da oni više sa mnom razgovaraju. Znači više da se to odvija, konverzacije da bude, znači ne da se tera toliko ajde sad to napiši. Napiši sastav, napiši, uradi kontrolni, mislim to je meni jako smetalo što su oni svi zahtevali da se pismeno izražavamo. Meni je bilo mnogo, mnogo teže nego da smo mogli sve to verbalno da, da odradimo. Tako da ja i sa, sa tim detetom sad koji je u petom razredu, ja više pokušavam s njim da, da pričam znači ajd dobro nisi, ne znaš da pišeš razumem te, to je jako teško, ali možemo bar na taj, taj usmeni deo da, da odradimo. Znači tu i pored svih grešaka i i i gramatičkih i mislim i rečenice su tako možda malo i nepovezane ili red reči baš nije najbolji, ali mislim da bi se tu dete, ako bi se samo na taj način prvenstveno s njim radilo usmeno, da bi i on se tu mnogo, mnogo više opustio nego da mora u tom grču da, e moram sad da napišem ovaj neki tekst na, na srpskom, a ja čak ni slova sva ne poznajem.

Koje jezike govore tvoji roditelji?

Rusinski. Rusinski i srpski.

Rusinski i srpski, a engleski?

Mama je radila sa, sa strinom, znači sa svojom snajkom koja je njoj jako puno pomogla i mama nikada, čini mi se, verovatno je nju bilo i sramota da ona u tim godinama krene da, da uči jezik i da progovori na tom jeziku, ali uvek su bili znači imam, imamo i sada jako puno rodbine tamo i uvek je neko njima bio pri ruci da, da im pomogne, da, da im objasni sve što treba da se objasni. U prodavnici, opet, nije bilo potrebe da se razgovara. Uzmeš, odeš, uzmeš šta ti treba. Vidiš koliko to košta i razumeš se toliko u te, te brojke. Tata, s druge strane, on je radio u mesari gde je vlasnik bio Ukrajinac. I opet vrlo velika sličnost između rusinskog i tog jezika. I za razliku od mame on je, on je hteo da više koristi taj jezik i, i dan danas mu se smejemo kad on upotrebi, da li svesno da l' nesvesno, ali voli da ubacuje reči na engleskom jeziku, ali naravno uz sve naše dodatke. Mislim sa nastavcima, tako da to bude pa smešno. Da ne kažem nakaradno ali smešno. Nama, nama to bude smešno, deci interesantno. Oni se onda smeju kako deda priča, ali nisu, nisu pogotovo

mama nije, nije nikada uspjela da progovori na tom jeziku mada bih rekla da je ona možda i više razumela od tate. Dok je tata voleo tako da, da koristi poneku englesku reč, ali zaista ni oni nisu imali potrebe da, da nauče, jer je bilo jako puno ljudi tamo da nam pomognu da, da njima sve to odrade što treba. Znači nisu oni morali da komuniciraju toliko na, na engleskom.

A opet s druge strane upošljavaju, to jest strina kako si rekla, ima obavezu da vas uči srpskom jeziku.

Da, da, da, da.

Svesni su potrebe...

Jesu, da, ali kažem verovatno zbog toga što su oni već bili malo stariji, pa su mislili, dobro tu su, deca će naučiti i oni će nam posle pomagati, ali jesu, jako su bili svesni toga da, da treba mi da znamo što više jezika.

Kada sada pogledaš iz ove perspektive period detinjstva, kako bi to opisala?

Sa svim tim jezicima, sa svim tim promenama i sistemima školovanja i selidbama?

Kad smo otišli u Australiju, kažem, eto ja se zaista ne sećam. Nisam ja bila mala, ali nekako mi se sve to izbrisalo. Ja se ne sećam tog trenutka, znači od, od svoje neke možda treće godine kad dete postaje svesno i on tu već razgraničava kojim jezikom njegovi roditelji i okolina pričaju. Znači do svoje tamo skoro šeste godine, ja se skoro i ne, ne skoro, ja se ne sećam toga. Znači, prvo sećanje mog detinjstva jeste taj trenutak u Australiji. Čak se i ne sećam i to mi je jako, jako daleko, maglovito kad, kako smo mi uopšte došli tamo. Znači, eto trenutak koji se ja sećam jeste da je moja baka mene i brata vodila u zabavište. Eto, to mi je onako trenutak koji jako, jako mi deluje stvarno, znači jako dobro se sećam kako smo ovaj baka, i brat i ja išli u zabavište i tad mi je bilo sve, sve mi je bilo tamo lepo. Mislim ne mogu da kažem da je bilo neke konfuzije. Engleski smo najčešće koristili, dođemo kući, odnosno, dođu roditelji odmah se prebacujemo na, na rusinski jezik. Kad smo se družili sa, sa ostalim prijateljima, oni su isto imali decu naših godina, s njima pričamo na, na engleskom. Znači čim treba ti nešto kod starijih da odeš, prebaciš se na rusinski jezik. Sve do trenutka dok nam tata nije saopštio mi se vraćamo. E, onda sam se ja uspaničila kako ću ja tamo pričati? Kako ću ja ići u školu? I uopšte, znači, taj trenutak kad smo, kad sam ja krenula u školu, do jednog trenutka *čitaj, ja kažem neću*. Ja sam ovaj, ne mogu da kažem da mi nije bilo lepo detinjstvo, ali školovanje mi je bilo jako teško. Eto, to je neverovatno. Eto, i dan danas ja razmišljam da li ću ja to dobro reći? Da li ću ja to dobro napisati? Da nisam pomešala nešto, mislim baš, baš haotično jako.

Iz tvog ličnog iskustva, šta misliš da je bolje da tvoja deca idu na kom jeziku u školu? Na koliko jezika da uče? Da li sad uvesti i taj strani jezik ili kako?

Pa, svakako da treba. I treba znati što više jezika i treba, ovaj ja volim što moja deca idu, idu u rusinsko odeljenje samo zato što će oni podjednako dobro naučiti i rusinski i srpski. I oni će dalje nastaviti školovanje na srpskom jeziku. Dobro je da imaju strane jezike, uče i engleski i nemački, ali čini mi se da, da je naše školstvo to pogrešno uradilo. Znači ja se, kao što sam rekla, ja se ne sećam da sam ja

u nekom grču učila engleski u školi. Dok ja gledam svoju decu kako se oni muče, jao ovo treba uraditi, ovo treba naučiti. Znači oni, oni ne uče taj jezik sa nekom, sa nekom lakoćom, već uče da bi dobili ocenu. Što mislim da je tu jako, jako pogrešno i da se njima ne sviđa toliko to učenje stranog jezika. Znači imaju srpski, imaju en... rusinski, treba da, da uče i engleski i nemački. Umesto da to bude zabava, oni su tu u tom, ja tako mislim. Možda zato što sam ja to tako učila, pa mislim da i oni to tako doživljavaju. U grču znači, ja moram da naučim to da bih dobila dobru ocenu i da mogu dalje da se upišem. Jeste dobro, ali mislim da je pogrešno. Ja nisam osetila...

Da je način pogrešan?

Da je način pogrešan. Ja nisam osetila kad sam išla u Australiji u školu da ja, da ja sa nekim naporom nešto učim. A svega se sećam, mnogo bolje se sećam toga što sam naučila u Australiji, nego što sam naučila tu u osnovnoj školi. Mnogo, mnogo više se toga sećam. Tako da mislim da je način pogrešan, ali je svakako dobro da oni uče uporedo i rusinski i srpski. I opet možda zato što ja mislim za sebe da ga nisam dobro, dovoljno dobro naučila ni srpski ni rusinski, što se tiče samog jezika, znači upotreba jezika, mislim da mi tu... Uvek mislim da mi nešto nedostaje. Uvek mislim da je ta, ta osnova mi je promakla. Znači ja sam počela od sredine da učim i to sam počela onako velikom brzinom da naučim da bih postigla njihovo nivo, i meni to nedostaje. Dok engleski mi nikada nije predstavljao problem. Nikada. I zato kažem da je način na koji se uči i to, moja deca uče četiri jezika uporedo, ali mislim da je skroz pogrešan pristup. Da, da oni više, da su možda i oni u tom grču, a ne u nekom, u nekom lagodnom i, i opuštenom tempu da usvajaju taj jezik kao što sam ja usvojila engleski.

Znači praviš ipak razliku između usvajanja i učenja?

Da, da, da ja sam engleski usvojila i rusinski, a srpski sam naučila. A mislim da moja deca sada, i uopšte naša deca bi trebala da, da usvoje. Dobro, eto samo za svoju decu da kažem. I deca iz rusinskih brakova odnosno koji idu u rusinsko odeljenje. Oni bi trebali da usvoje podjednako i rusinski i srpski. Zato što je to, rusinski im je maternji, srpski jezik okruženja i oni to kreću odmah znači od prvog razreda oni uče. Znači od malena usvajaju jer deca na ulici, moja ćerka se uvek igrala kad je bila mala, ajde da se igramo, kako ćemo se igrati? Pa, pa na srpskom. Znači ona je, ona je isto od, od malena usvajala oba ta jezika uporedo i mislim da već kad od prvog razreda uče engleski da bi i tu trebalo da se, da se usvaja. Što opet smo mi tu pogrešili negde, jer oni ne usvajaju, oni kad dođu u peti razred oni kao da ne znaju ništa. Znači uče ga. A postoji i njima se pruža ta prilika da, da usvoje. Ja to tako mislim a možda i ja grešim, ne znam?

A jesi li ti podučavala svoju decu engleski?

Jesam sa...

Kad si počela? Kad misliš da je pravo vreme da se u tvojoj situaciji treći jezik uvede?

Pa ja sam odmah počela sa, sa ćerkicom da razgovaram na engleskom dok je bila još bebica. I ona je sve to lepo i, i odreagovala bi isto da l' ja njoj se obratila na

rusinskom ili na engleskom. Međutim u jednom trenutku kad je ona postala svesna da postoji još jedan jezik koji se mnogo više koristi od engleskog znači jedan jezik je slušala u okviru porodice, to je bio rusinski. Kod mene je čula engleski i onda je počela da, da sluša i srpski jezik i ona je automatski nekako odbacila engleski i uvek mi je rekla nemoj tako više da pričaš sa mnom. I hoćemo se igrati? Kako ćemo se igrati? Igramo se na srpskom. Znači to je njoj bio neki, neki strani jezik koji je ona češće slušala od, od engleskog. I onda sam ja tu prestala, nisam htela da je forsiram da ona ne bi ovaj ne bi osetila neku odbojnost prema tom jeziku. I ona do dan danas ga nije toliko dobro naučila kao recimo sin. Sa sinom nisam toliko, jeste i sa njim sam i pričala mu pričice, čitala knjige i mada on nikad nije reko nemoj tako da mi, da mi pričaš. I on mnogo bolje sada sam hoće da koristi engleski jezik. I mnogo više se, mnogo više me pita kako se ovo kaže, kako se ono kaže, jesam ja dobro to rekao? Znači on mnogo više se zanima za taj jezik nego, nego ćerka. Ali ja se opet sećam naše pokojne profesorice Melanije, ona kaže i nemoj očekivati da ćeš ti svoju decu naučiti taj jezik. To nije prirodno znači, to njima nije maternji. Oni tebe slušaju i sve vas slušaju odnosno razgovaraju sa vama na rusinskom jeziku. I nikad nećeš postići to što želiš znači to nije prirodno. Kaže ja, ni ja svoju decu nisam naučila već svoje unuke. Znači to je kad oni tebe vide i povežu te sa jednim jezikom oni će pre to da shvate. I zaista je tako znači oni pogotovo ćerka ona zaista je nemoj tako da razgovaraš sa mnom. Ona je bila malecka tri-četiri godine kad je ona meni to rekla, nemoj više sa mnom tako da pričaš. Znači njoj to nije bilo prirodno. Dok opet srpski je ona čula, izađe na ulicu pa, pa čuje taj jezik i taj joj je bio mnogo bliži i mnogo prirodniji. Sin kažem on, on se mnogo više zanima, ali ne, eto posle toga nisam baš nešto forsirala i s njim da, da pričam na engleskom, ali jeste da se on mnogo više zanima. I mislim da u sredini u kakvoj mi živimo da je jako, jako teško naučiti decu da usvoje taj treći jezik, znači u mom slučaju engleski, da usvoje nego da su recimo da smo mi sada u Australiji oni bi to mnogo lakše. I opet ko zna da li bi srpski tako usvojili ili, ili pa i rusinski.

A šta misliš da je razlog? Ti imaš isti pristup i prema kćerci i prema sinu. Šta misliš da je razlog zašto su tako drugačije reagovali na tvoj engleski?

Ne znam. Nju kao da ne zanima ništa od toga. Znači njoj taj strani jezik je zaista strani jezik koji nju uopšte ne privlači. Zašto je to tako ne znam. Znači isto sam, iste pesmice pevala, iste pričice pričala i, i znači sve sam radila podjednako do onog trenutka dok, dok i on i ona nisu umeli da prepoznaju razliku. Ali ona eto zaista ne znam zašto bi tako reagovala kako je reagovala dok je on to mnogo opuštenije prihvatio.

Da se vratimo na pismo. Koje najčešće koristiš?

Dok sam išla u školu to je ovaj bio rusinski i srpski odnosno misliš ćirilicu, latinicu ili ne uopšte je što se aha, pa do, do, dugo sam ja koristila samo engles... ovaj rusinski i srpski. U gimnaziji na tim časovima znači imali smo, bilo je tu podeljeno gramatika, prevođenje i imali smo nekoliko časova dal je to bila neka književnost ja se ne sećam, nije to bilo tako nazvano tada. Ja ne z evo ne mogu da se setim kako su, imali smo bitno tri ovaj različite vrste upotrebe engleskog jezika. Ja sam

znači možda u gimnaziji najviše koristila srpski i, i ovaj i engleski. Znači do osmog razreda sam koristila rusinski. Posle jako, jako retko znači čisto za neke svoje za svoje potrebe. Od srednje škole do fakulteta to je, do kraja fakulteta to je ovaj srpski i engleski najviše. A sada, kada sebi pravim neke beleške da li za školu ili uopšte za ovaj nešto, nešto zapisujem jako često se ovaj uhvatim da pomešam rusinski i srpski. Znači krenem da korist da pišem na, na jednom jeziku i onda nekako ovaj se prebacim na taj drugi. Bilo da počnem rusinski pa završim srpskim, ili počnem na srpskom pa završim na rusinskom. Često puta se uhvatim da ne znam dal je to slovo iz rusinske azbuke ili je iz srpske znači tu isto jako puno ovaj često mešam ta ovaj ta slova. Engleski znači zapisujem kada radimo kada pripremam čas onda isto tako neke, neke beleške napišem na, na engleskom jeziku. Sada znači kada sam završila školovanje, kad radim mogu da kažem da podjednako ovaj koristim sva tri pisma.

A kako si se uopšte odlučila da studiraš jezik?

Zato što nisam znala šta drugo da radim a engleski sam već znala i to mi je onako bilo pa već ga znam pa ajde da ga iskoristim mislim nisam znala šta drugo da radim sa njim.

Kako je izgledalo to? Predavanja su bila na srpskom ili na engleskom, ili?

Imali smo na, na prvoj godini jedino na engleskom što smo slušali to je bio savremeni engleski i to je taj deo prevođenja i ovaj pismene vežbe koje smo imali. Znači sve je ostalo bilo na srpskom. Na drugoj godini možda smo imali ne i to mi je tako, tako u nekom u nekoj magli da ovaj imali smo znači svake godine smo sve više predavanja slušali na, na engleskom odnosno ispiti su se polagali na engleskom ali imali smo i dosta drugih predmeta koje smo morali da slušamo na srpskom i da ih polazemo na srpskom.

Na rusinskom nije bilo ništa?

Ne, ne, ništa, ništa.

Jeste li imali metodiku nastave jezika?

Jesmo. I to opet na našu nesreću nismo imali profesora sve do, do drugog semestra znači prvi semestar smo imali vežbe kod profesorice a posle nam je došla iz Beograda jedna profesorica koja nam je držala predavanja tako vikendom, i to je isto znači malo se ja toga sećam da, da mi je ostalo u pamćenju bilo šta sa tih predavanja.

A literatura koju si koristila za učenje na kom je jeziku ona bila?

Pa, uglavnom na srpskom. Uglavnom na srpskom. Imali smo neke, to čini mi se u trećoj godini da smo imali, književnost koju smo mi polagali pismeno i usmeno a, u principu ja se malo sećam da smo mi na fakultetu nešto na engleskom osim naravno tog savremenog koji smo morali da, da koristimo engleski i da smo kada je došlo znači taj usmeni deo kada smo imali konverzaciju uglavnom se to, na četvrtoj godini bih rekla da smo tu najviše koristili engleski ali ovaj dosta toga, imali smo stranih predavača znači koji su nam držali predavanja i kod njih smo polagali na, na engleskom jeziku i to mi je uvek bilo mnogo lakše nego, nego da polazem ispit na srpskom. To mi je bilo baš, baš teško.

A kako si hvatala beleške? Ako je predavanje na srpskom?

Na srpskom da, da, da. Ne, to, to, to sam ovaj možda bih po koju reč napisala na engleskom jeziku ali uglavnom su mi beleške bile, znači na kom jeziku se predaje na tom jeziku bih ja i zapisivala.

Nisi pravila razliku, nisi prevodila na engleski ili na rusinski?

Pa to sam radila ovaj dok sam učila i dok sam kod kuće neke stvari radila onda sam da ovaj često puta mi se desi da, da ovaj, da razmišljam na sva tri jezika odjednom ili, i da kažem znači puno i sada mi se toliko često desi na, na, na času sa decom da, da jednostavno mi upadne neka reč na rusinskom. Znači pošto ja engleski predajem ja gledam da što više deca budu izložena tom jeziku, da što više pričam na engleskom jeziku kad im objašnjavam. Ako je srpsko odeljenje naravno na srpskom, ako je rusinsko odeljenje onda ja njima to objasnim na, na rusinskom ali uvek koristim sva tri termina, znači i srpski i engleski i rusinski ekvivalent to onako da znaju, da znaju sve ali znači za vreme studiranja nisam to. Znači mislim da sam bila toliko fokusirana na to da, da ovaj ako je na srpskom da to moram da zapišem ovaj na srpskom da bih kasnije ja to mogla da reprodukujem. A sada se često desi da ovaj tako da koristim sva tri jezika odjednom i kao što sam rekla da ovaj sa decom kad sam na času onda ovaj jednostavno mi izleti reč na, na rusinskom jeziku da ja nisam ni svesna. Osetim, čujem ja da nešto, da nešto ne valja, da nešto nije rečeno kako treba ali nekad deca to primete a mnogo puta ne primete pa ja onda eto krenem dalje. Znači za vreme studiranja ne, nije mi se to desilo da ja slušam na srpskom pa da prevedem to. Mada mi nije problem znači ja baš onako mogu jako lako da se prebacujem s jednog jezika na drugi. Znači bez, bez neke teškoće.

Ti na dnevnom nivou koristiš sva tri jezika.

Da svaki dan. Da, da, da.

Svaki dan.

Da.

Da li ti to predstavlja problem?

Ne, meni ne. Ne, ne. I često mi se desi da u toku razgovora, znači pričamo nas dve sad na srpskom i sad sam se par puta uhvatila da z sad bih to rekla mnogo bolje na engleskom. Ili, postoji mnogo bolja reč na rusinskom koja bi izrazila to što ja hoću da kažem. Tako da nije meni to teško u tom smislu da sad ja imam problem, da mi treba vremena da se prebacim s jednog jezika na drugi ne, nego uvek, uvek mislim da mogu da se izrazim u tom trenutku bolje na nekom drugom jeziku nego što, nego taj koji koristim.

Na kom jeziku sanjaš Tanja?

Pa verovatno na sva tri jezika. Verovatno na, na, na sva tri jezika. Kao ovaj što sam rekla znači ja sam u stanju da sklopim jednu rečenicu koristeći reči iz svih jezika. To je meni, za mene je to sasvim normalno i razumljivo, nije. Tako da evo verovatno i sanjam na sva tri jezika. Da me pitaš šta sam verovatno bih mogla da reprodukujem to što sam sanjala ali da li bih se setila baš na kom jeziku, teško.

Toliko je tebi to sve isto.

Da, toliko mi je to sve isto.

Da li si radila dok si studirala u Novom Sadu?

Radila sam u rusinskoj redakciji u televiziji i radila sam u vrtiću. Znači u televiziji sam radila kao daktilograf i to sam isključivo na rusinskom ovaj kucala tekstone za, za vesti. A u vrtiću smo animirali decu na engleskom jeziku i tu je isključivo engleski bio korišćen. Sa decom uopšte nismo razgovarali na srpskom.

Taj rad u redakciji se opet svodi samo na isključivu upotrebu rusinskog?

Da, da, da.

Kako komuniciraš sa kolegama?

Na, na rusinskom jeziku smo svi komunicirali. Znači to je ovaj isključivo bio rusinski jezik. Oni su, znači ja nisam imala taj zadatak da sama prevodim te vesti na, na, na rusinski jezik, već su novinari koji su bili tog dana urednici na vestima oni su sa tih teleteksta prevodili, a ja sam kucala. Znači pasivna upotreba ovog jezika. Znači ja sam samo slušala i kucala, nisam ja tu nešto puno morala sama da ovaj da radim.

Dobro, a kolege iz drugih redakcija?

Na tom spratu gde sam, gde smo mi bili to su manjinske redakcije, Rumuni, Slovaci i Mađari i mi smo u hodniku ili već gde god bi se sreli na srpskom komunicirali. Dok sa Slovacima, znači dešavalo se da ovaj smo oni na slovačkom mi na rusinskom, i jako smo se lepo ovaj sporazumevali, ali sa Rumunima i Mađarima na, na srpskom.

Ti sada koristiš sva tri jezika recimo podjednako. Radiš u školi pa ima tu i puno engleskog, kad bi trebalo da ih predstaviš grafički, da li je to jedan sistem, sistem jezika, ili su to tri sistema?

Dva. Srpski i rusinski, i engleski.

Na jednu stranu engleski na drugu. Da li ih upoređuješ?

Uvek. I, i deci uvek govorim znači za mene ne postoji lakši jezik od engleskog. Meni je srpski i rusinski jako težak što se tiče same gramatike. Ja sam u stanju da, da dodam neke, neke bez veze nastavke na, na reč zato što ja mislim da to je, da je to tako normalno. Znači u engleskom jeziku imaš, tačno se zna koja reč gde stoji gde, kako se koristi, na koji način se daju ovaj, kad stavljaš nastavak kad ne stavljaš. Mislim to je toliko prosto da ja, ja često se toliko zanesem i govorim deci pa kako ne možete da shvatite tako prost i jednostavan jezik? Srpski i rusinski za mene je pretežak, pretežak i često ovaj mi se desi da kad me deca pitaju da im pomognem pogotovo kod pisanja sastava. I onda ja njima ovaj, naravno ne radim ja to njima al dajem, dam im neku ideju ili kažem neku rečenicu i vidim da su deca to napisala, i samo vidim da učiteljica izmenja red reči u rečenici. Znači dete je jednostavno napisalo kako je mama rekla, ali učiteljica je sve to namestila kako treba. Sve je stavila na svoje mesto. Tako da definitivno srpski i rusinski na jednu stranu a engleski na drugu.

To znači da su ti srpski i rusinski slični?

Da.

Da li ti je sličnost sa rusinskim pomagala ili odmagala u učenju srpskog?

Ali ja sam u isto vreme učila i jedan i drugi, i srpski i rusinski sam ja u isto vreme učila. Znači, ne mogu da ih uporedim. Znači ja sam morala da naučim rusin-

sku ćirilicu. Morala sam da naučim rusinsku gramatiku isto kao što sam morala da naučim i srpsku kad sam došla u šesti razred znači bez, to je bilo. Sećam se na fakultetu da sam ovaj polagala jedan ispit i profesorica me pogledala kaže šta ti to znači? I ja njoj ponovim tu reč i ona kaže nikad ja nisam čula. Da ja posle toga ukapiram da sam ja njoj rekla na rusinskom. Znači toliko meni, toliko je meni to slično srpski i rusinski. Znači to kad sam ih učila, učila sam ih zajedno, i gramatiku i, i jezik znači vokabular sve sam uporedo učila rusinski bez obzira što sam ja rusinski pričala ovaj kod kuće sa mojim roditeljima. Naš rusinski je toliko već sad izmešan sa srpskim da je to nešto neverovatno. Znači kad ja ovaj slušam naše ovaj Rusine iz Kucure ili iz Krstura, oni koriste neke reči koje ja nikada ne bih upotrebila zato što to jednostavno mi u Đurđevu ne koristimo. Znači i tu postoji ta razlika između tog rusinskog kako bih rekla možda domaćeg znači kućnog rusinskog koji opet nema veze sa tim učenim, školskim rusinskim. I zato je, zato sam ja morala oba jezika zajedno da učim. I mi smo verovatno na neki iskrivljen način naučili taj rusinski jer su i moji roditelji išli u školu, slušali na rusinskom i na srpskom nastavu. Moji su čak roditelji bili u mešovitim odeljenjima znači nisu, nije bilo kao sada posebno rusinsko odeljenje a posebno srpsko odeljenje. Znači oni su tu bili izmešani. Mama je samo osnovnu završila tata je išao u srednju znači on je već možda malo više bio izložen srpskim je, srpskom je, srpskim jezikom tako da i opet sam tu verovatno pogrešila ha ha ovaj znači nije to bilo, bio neki da kažem pravi standardni rusinski jezik. To je, to što se kod kuće koristilo pa tu malo više bilo srpskih reči pogotovo kad smo otišli u Australiju gde su naši rođaci već bili tamo po, po desetak i više godina. I opet su i oni taj rusinski iskvarili engleskim jezikom. Pa je strina tu, dok je pokušavala da nas nauči srpski znači ja mogu samo sada, sad kad je slušam ovaj koliko ona neverovatno koristi ta tri jezika. Znači ništa to nije bilo naučeno kako treba. Znači mi smo se sporazumevali na, na rusinskom jeziku ali nismo ga naučili onako kako bi trebalo da se, da se nauči, od početka školovanja. Znači da se zna od prvog razreda kad se uči, bilo srpski bilo rusinski. Tako da ne znam eto opet ne znam oni su meni toliko povezani i slični da nemam uopšte predstavu dal je to meni pomoglo ili odmoglo. U svakom slučaju kad koristim rusinski jezik ja more reči koristim na srpskom jeziku. A opet kad koristim srpski jezik, opet mi je tu upadne mi pokoja rusinska reč. Tako da su mi ta dva jezika kao maltene kao, kao jedan. I zaista ne bih mogla da kažem da li mi je bilo teže ili lakše da učim taj drugi, jer već znam.

Da li to zavisi od teme o kojoj govoriš ili od sagovornika? Od čega zavisi to koliko će biti srpskog?

Pa naravno od sagovornika. Znači kad ja razgovaram ovaj sa prijateljima onda je to mnogo opuštenije. Uopšte ja ne vodim računa da li ću ja to pravilno reći, da li ću napraviti neku grešku. Opet kad razgovaram sa, sa kolegama u školi ili na fakultetu pogotovo je to bilo meni jako, jako ovaj stresno i teško. Jako sam se tu morala truditi da, da dobro koristim jezik. I to mi je, to mi je mislim najteže kad ja imam sagovornika koji mnogo bolje poznaje jezik od mene a ja sam završila fakultet a, a teško mi je da se, da se služim tim jezikom. Engleski nije ali srpski da.

Dobro sad engleski na jednu stranu, a srpski i rusinski na drugu. Razlike, da li ti one pomažu ili odmažu?

Pa mislim da mi engleski jako odmaže kod engl... kod rusinskog i srpskog zato što je on toliko jednostavan da ja ovaj da mi je teško da shvatim da postoji neki jezik koji je toliko težak kao, kao srpski i, i rusinski. Znači definitivno, definitivno mi je bilo možda da sam prvo učila engleski srpski i rusinski u školi pa da sam učila engleski kasnije, možda bi mi možda bi mi bilo lakše da ga naučim. Ne mogu stvarno da, da, da kažem ali zna poznavajući i koristeći engleski jezik jako mi je teško da, da koristim srpski i rusinski pravilno zato što ne mogu da shvatim ta teška pravila u tim jezicima. I definitivno mi nije pomogao da, da dobro naučim ta dva jezika.

Učila si jezik u Australiji. Učila si jezike u Đurđevu, pa onda u gimnaziji u Karlovcima. Sad tvoje neko opšte mišljenje o nastavi stranih jezika u našim obrazovnim institucijama?

Meni fali časovi, fale mi časovi stranog jezika u, u školi. U gimnaziji je to bilo jako dobro i to je jako ovaj fino funkcionisalo. Mi smo imali pa po blok časova svaki dan engleskog.

Definitivno znači ja bih uvela kao što je ranije bilo po četiri časa, ma da je to bilo samo u petom razredu, znači od šestog, sedmog i osmog po tri časa se učilo engleski što je prihvatljivo ali opet mislim da je nedovoljno. Ja bih definitivno dodala još neki čas u nastavu, da.

Ali opet bi to sumativno bilo previše časova.

Pa bilo bi, da, da, da.

Kako bi sad to prenebregli?

Pa recimo ja bih ovaj ja ne potcenjujem ni jedan drugi predmet ali mislim da je suviše imati četiri časa matematike nedeljno.

Previše, previše. Mislim da je to da to, da to mnogo više opterećuje decu nego, ne mogu reći ja nisam bila neki matematičar i verovatno zato, ovaj zato tako mislim. Matematičari bi opet verovatno rekli malo je njihovih časova tako da mislim da sam tu pristrasna po tom pitanju tako da ne bih baš mogla tu da odgovorim najbolje na to pitanje.

Dobro to je bila nastava stranih jezika, a nastava maternjeg, kod nas u školi?

Pa tu se isto kao ovaj četiri časa imaju rusinskog jezika, a tri časa nedeljno srpskog jezika. Naša deca uče srpski kao nematernji znači oni se tu stavljaju u isti rang sa decom koj... sa decom koji govore mađarski, rumunski i slovački.

Znači nije poseban program za njih?

Nije, nije sve je isto. Sve je isto i mislim da je tu našoj deci znači u Đurđevu gde im je jako, jako blizak srpski jezik da im je to i sami nastavnici kolege mi isto govore da je to prosto smešno koliko je pojednostavljen, pojednostavljena nastava znači da bi tu moglo da se, oni sami to i rade kaže mi uzimamo ovaj neka nešto od gradiva odnosno udžbenike od svojih kolega koji drže, drže ovaj srpski kao maternji jezik pa se, dopunjavaju tu nastavu a mislim da ovaj što da ne, što da se podjednako ne posveti i srpskom i rusinskom jeziku, mislim da im to ne bi bilo, ali opet tu su fond časovi u pitanju tako da, sve to ide na, na ili na štetu ili na korist nekom drugom predmetu.

Često spominješ taj red reči, da li ti je to bilo teško da naučiš na srpskom ili koji su to delovi jezika koje si jako teško naučila?

Padeže i rodove.

Zašto?

Pa zato što engleski ima samo prirodni rod. Znači zna se ko je muško je muškog roda ko je žensko ženskog roda sve ostalo je srednjeg. To je meni jako bilo teško. Znači ja sam uvek u glavi prvo mislila prvo morala da razmislim da li je ta stolica kao ta žena, ili je taj sto kao taj muškarac. Znači ja sam na taj način morala da, da, da pazim da, da se dobro izrazim. A padeže mislim da ni dan danas ne znam.

A dobro kad si učila rod već si znala srpski i rusinski, pa kad si učila rod u francuskom koji je drugačiji od engleskog, da li ti je to bilo lakše?

I to mi je bilo teško. Francuski mi je u magli. Znači kao da nikad taj jezik nisam učila. Opet možda sticajem okolnosti je naša razredna bila na profesor francuskog jezika i nismo se mi baš najbolje slagali sa njom i ona jednostavno nije meni. Meni je francuski jako lep jezik al isto koliko je težak za izgovor toliko je težak što se tiče gramatike. Ali ona nekako nije uopšte uspela da me zainteresuje da se ja malo više bavim tim jezikom. Tako da mi je francuski onako samo nešto što sam ja nekada učila i kad ovaj nešto čujem pa e sećam se te reči, ali to je sve. To je sve. Znači ja kao da, kao da ovaj imala sam strani jezik ali nikako ja nisam o njemu razmišljala kao nekom jeziku koji, nažalost jer sam isuviše bila opterećena srpskim jezikom. Znači tu ja mislim da mi je bilo onako naj, najviše... najveći problem. Znači neznanje, nepoznavanje dovoljno srpskog jezika da bih se ja opustila i učila neki ?

A šta podrazumevaš ti pod neznanjem? Ti sad govoriš srpski i nas dve se razumemo. Šta je to što ti misliš da ne znaš?

Pa eto ne znam gramatiku. Znači ne znam, nikad nisam sigurna u to. Možda sam ja to jako dobro naučila ali ja uvek imam taj osećaj da, da ga ne koristim pravilno, da, da ne opet da, teško mi je da se izrazim jer se isuviše trudim da to bude onako lepo rečeno ovaj da to bude znači, da reč ima pravilan nastavak, pravilan rod. Tu sam ja jako opterećena tim da bih se uopšte upustila i razmišljala o, o nečem drugom.

A znaš za tu tvrdnju da višejezični govornici, oni koji govore više jezika imaju visok kriterijum o poznavanju?

Moguće da, da, da sam ja jako ovaj stroga, isuviše stroga prema sebi, ne znam ali. Ja bih rekla da je ipak to slučaj. Moguće.

Postoji i teorija da poznavanje dva jezika pomaže odnosno otežava učenje trećeg jezika. Šta ti misliš?

Pa pretpostavljam da je, da je to lako. Ja i deci govorim znači ako si ti naučio, ako znaš nemački znači dobro vladaš tim jezikom engleski bi trebao da ti bude lakši za učenje. Pa samim tim što je engleski potekao od nemačkog jezika pa, mada i oni imaju te rodove koje Englezi nemaju ali nekako tu već izlomiš jezik znači učiš nešto što nisi od malena znači naučiš da, da koristiš jezik na neki drugi način. Znači da ti sklopiš usta, jezik, znači da ga izlomiš što kažu ovaj ljudi i da ti je ovaj zato već lakše. U mom slučaju ja mislim da to nije tako ali opet se vraćamo na to da sam ja uvek bila opterećena da naučim srpski i da nisam imala vremena da se toliko posvetim

drugom jeziku a mislim da bih sada, mislim da bih sada ovaj da imam jel to znanje koje sad imam iz srpskog ipak taj francuski bolje naučila nego što jesam. I ja jesam ovaj tog mišljenja da kad znaš jedan strani jezik da ti je drugi lakše naučiti i tako dalje znači što više novih jezika učiš to

Kad bi sada učila neki jezik recimo španski, kako bi to organizovala? Da li bi išla u školicu? Da li bi učila sama kod kuće?

Definitivno bi učila ovaj u školi jer opet iz mog iskustva jako je traumatično učiti sam. Tako da ja to sebi nikada ne bih ponovo ovaj uradila ali bi definitivno otišla u školu gde bih, gde bi sa više ljudi ovaj razgovarala, jer ja mislim da ja učeći sama nije bio ko da mi kaže e to je dobro, to nije dobro. Znači ja sam možda i nešto dobro naučila ali nisam bila sigurna jer niko nije bio tu da mi kaže, e da, to je dobro, tako treba. Tako da nikad ja ne bih više sama učila, nikako. Definitivno u grupi.

Koji aspekti komunikacije su ti predstavljali problem kada ste se vratili iz Australije? A koji danas?

Tad kad smo došli svugde. Tad, uvek mi je bilo jako teško e i toga se isto dobro sećam ma da ovaj moja rođaka kad joj pričam kaže ja nemam pojma da kao kako pamtiš te, te sitnice? Znači toliko sam bila nesigurna i toliko mi je bilo teško kako u školi tako i, i otići u prodavnicu da ovaj da sam ja njoj rekla aj molim te pitaj ti, mene sramota ja ne znam kako se to traži. Ili recimo i to se isto sećam, tata me poslao da mu kupim cigarete i ja naravno tražila boks cigareta misleći na jednu kutiju jer se tako kaže na engleskom kutija a ona mi žena da ceo boks, deset komada. I onda sam ja ovaj rekla pa ali ja to ne tražim, ona kaže pa rekla si boks. Mislim to, to je eto bilo pre trideset godina. Meni je to i dan danas ostalo tako u, u sećanju. I tako da, tada znači na svim poljima mi je bilo teško a sada ovaj znači isključivo sa tim, nije da se ja osećam superiorno nad svojim prijateljima ali s njima mnogo opuštenije razgovaram nego sa recimo, sa kolegama u školi. Tamo sam još uvek sam u tom grču da li ću ja nešto pogrešiti kad, kad im, kako im kažem i šta im kažem.

A šta misliš da je način na koji bi ti to mogla da prevaziđeš? Da čitaš?

Pa mislim ja čitam ali i dalje ja mnogo više volim da pročitam knjigu na engleskom. Ne kažem da ne čitam na srpskom. Na rusinskom jako retko čitam. Da ne kažem ništa ne čitam osim naših nedeljnih novina i to samo preletim, pročitam samo naslove. A tu na srpskom i na engleskom podjednako čitam mada više volim na, na, na engleskom i čak sam ovaj, opet da ne bude da sam ja sad tu nešto bolja od tih prevodioca ali nekako nekako mi se ponekad učinilo da nisu oni shvatili, pogotovo kad pročitam na izvornom jel na engleskom pročitam knjigu i pročitam taj isti prevod na srpskom. Ponekad imam utisak da nisu oni to najbolje, najbolje shvatili i ponekad mi se čini da možda i ja kad nešto kažem ne, ne shvate me baš onako kako sam ja htela da me shvate.

Spomineš prevođenje, da li ti prevodiš i na koje jezike?

Pa jako retko, jako retko ovaj prevodim. Ako nešto prevodim onda to bude uglavnom sa engleskog na srpski zato što to studenti traže. Znači svoju zbog svoje . . . zbog svojih ispita zbog učenja. A opet je tu čini mi se malo, malo rizično se upuštati u sve to jer recimo ja ne mogu i nikad se ne prihvatam da prevodim neku, neku stručnu lite-

raturu. Bez obzira koliko dobro poznajem engleski odnosno koliko dobro se služim s njim opet mislim da, da nisam dovoljno stručna da prevodim neku ovaj literaturu što iz medicine ili iz možda informatike. I često me pitaju pa ti znaš engleski kako ne, ne možeš da se snađeš. Ono što meni treba jel ono najosnovnije ja, ja sam sama naučila da koristim računar uz pomoć jezika ali već nešto za nešto drugo tu mi ovaj fali to nepoznavanje informatike. Tako da eto čisto iz praktičnih razloga uzimam da prevodim ali nisam se nešto opet možda što nisam bila sigurna da poznajem svoj da poznajem srpski dovoljno da bih mogla dobro i da prevedem neki, neki književni tekst.

A sad isključivo govoriš o prevođenju na srpski, sa engleskog na srpski. A na rusinski?

Ne sećam da sam, ne sećam se da sam da je neko i tražio to od mene da, da im prevedem na. Mada mislim da bih isto kao što prevodim na srpski da bih isto mogla i na, na, na rusinski ali opet tu bi možda vokabular bio problem da ja ne poznajem dovoljno tih pravih rusinskih reči. Znači da, da mi tu . . . ipak smo mi kažem eto već nekoliko puta sam ponovila, jak pod jako velikim uticajem srpskog jezika i mi jednostavno usvojimo, uvodimo srpske reči u rusinski, koristimo ih kao da su, kao da su rusinske reči.

Da li imaš neki mehanizam kad ne možeš da se setiš neke reči na rusinskom kako je prizoveš u sećanje ili pribegavaš nekom drugom rešenju?

Mnogo puta pokušavam da se setim konteksta gde sam čula tu reč. To se odnosi na sve jezike. Znači uvek se kad ne mogu u tom trenutku da se setim reči onda se setim nekog konteksta gde se upotrebila ta reč. Znači to je, to važi za srpski, za rusinski i za engleski. Ako je to baš nešto što se tako često ne koristi onda nije me sramota odem tražim ovaj od kolege da mi, da mi kaže kako se to ovaj, kako se to kaže ili uzmem rečnik. Nikad mi nije bio problem i niti sramota da, ali to sam mnogo kasnije mislim nikad, mnogo kasnije sam naučila da nije, da nije sramota tražiti pomoć bilo od osobe ili iz udžbenika ili iz ovaj rečnika. I uvek to govorim i deci nemojte da vas je sramota. Svi mi ne možemo sve znati i nije strašno. Znači ako iz nekog drugog konteksta ne mogu da se setim kako se ta reč kaže onda tražim pomoć eto od nekog ili iz nečega.

Jesi li primetila kad ti se dešava da pomešaš sva tri jezika? Da li su to neke specifične situacije? Da li je to neko tvoje specifično stanje? Tema, sagovornici? Koja je to situacija kad ti pomešaš sva tri jezika?

Kad sam umorna. Kad sam umorna ovaj kad, kad mi koncentracija baš nije najbolja onda, onda pomešam jako, jako brljam tu, u tom slučaju. Ali kažem samo kad mi je koncentracija baš onako opala ili ovaj ili jednostavno znači bude tu i fizički umor ne samo psihički kad, znači kad sam preopterećena onda, onda puno puta i, i to je i nesvesno. Nekad i osetim da pogrešnim da pogrešim ali mnogo puta to tako prođe kao pa meni je to sasvim normalno.

Da su ljudi navikli da to radiš.

Da.

Koliko je to često?

Sad sve češće pogotovo na poslu. Imam jako puno časova i onda kad dođe taj peti i šesti čas onda tu jako puno, jako puno brljam. U društvu kad smo, znači to

baš onako kad bude jako opuštena atmosfera kad smo svi ovaj oslobođeni svih stresova i tako malo se razveselimo e onda isto bude, bude brljanja tih reči ali i sama si rekla prijatelji su već navikli na to a deca su toliko nemotivisana da oni to jednostavno ne, ne primete.

Ne registruju da se to dešava. Na kom jeziku ti komuniciraš sa partnerom? Ili jezicima?

Na rusinskom. Mada mi jako puno puta u šali koristimo ovaj reči i iz engleskog i iz srpskog pogotovo što sin on je sad jako počeo puno da, da koristi engleski i onda mi tako u šali volimo sve jezike da izmešamo. Ali znači ta svakodnevna komunikacija tako malo ozbiljnija komunikacija je obavezno na rusinskom.

A koliko jezika govori on?

Dva, srpski i rusinski.

Znači igrate se sa jezicima.

Da, da, da.

Pomešate salatu. Šta ti misliš da li je teško iskazati najdublja najintimnija osećanja na jeziku koji ti nije maternji?

Jeste.

Kako to prevazilaziš?

Pa ja to kažem, znaš kad bi ti sad razumeo engleski ja bi ti to tako lepo rekla. I ja to kažem na engleskom. I onda se u tom trenutku i, i setim nečega pa onda to kažem ili na rusinskom ili na srpskom. Ali se opet desi kad pričam na srpskom pa kažem na rusinskom postoji tako divna reč. Znači uvek u svakom jeziku ja nađem što nešto ... e baš bih sad mogla mnogo bolje to da kažem na rusinskom. Na srpskom, na engleskom ne bi. Znači bez obzira koji jezik govorim i uvek, uvek ovaj nađem neki izraz ili reč ili celu rečenicu, e sad da ti razumeš taj jezik mnogo bolje bi me shvatio.

A šta to znači da su tebi sva tri jezika sve vreme u stanju pripravnosti?

Jesu, da.

Non-stop?

Non-stop.

To mora da je jako naporno.

Pa nije, nije. To je, ne, to je jednostavno tako prirodno. To je meni sasvim prirodno.

Jer slušam kako govoriš engleski je tako lak. Engleski je tako jednostavan. Zamisli da to sada govoriš nekome ko pokušava da nauči...

Ja verujem da je to teško zato što je meni tako bilo teško. Ali to je bilo pre trideset godina znači ja trideset godina koristim sve to zajedno tako da je zato meni sad mnogo lakše ali kad se setim ovaj tih tog početka e tu mi je. Znači ja sasvim razumem neko kad kaže kako može tebi engleski da bude lak kad vidi ima članove, pa ne znaš kako da ih koristiš? Pa onda imaš te moš' misliti ima par nastavaka koji se stavljaju na glagole ili na imenice. I ja kažem pa šta je tu toliko teško da se zapamti? Ali razumem ih. Znači prvo se iznenadim ali posle, posle mogu da ih razumem jel je i meni bilo, pazi ja sam učila dva mnogo teža jezika od engleskog i to sa trinaest godina znači u pubertetu kad je to, svašta se dešava.

A šta misliš da je bolje, na osnovu tvog velikog iskustva jezičkog, da se jezici uče paralelno ili sukcesivno, kad naučiš jedan onda... ?

Ne, paralelno. Znači ne možeš, iz mog iskustva znači to je moralo biti paralelno. I sada bih ja samo da kažem ja ne znam šta je tu i nikako nisam uspela možda zato što je eto profesorica mi tako rekla kaže ti svoju decu ne možeš naučiti engleski jer to nije oni to ne doživljavaju kao njihov maternji jezik. Znači oni ne mogu tebe da shvate da ti koristiš taj jezik kao maternji. Jer oni samo rusinski slušaju i srpski. Ali bih definitivno deci dala da, da, da paralelno uče jezike.

Zamisli sad istu tu situaciju, u Đurđevu ste, paralelno se koristi i srpski i rusinski. I sada ti hoćeš da naučiš svoje dete engleskom?

To treće bih ovaj bombardovala engleskim od početka. Znači bez obzira, bez obzira jer ovaj sa prvim detetom hoćeš da bude sve naj i on ako ono pokaže neku odbojnost dobro, nećemo. Evo drugo dete je već mnogo lakše prihvatilo taj jezik tako da kod trećeg ne bi, definitivno ne bi odustala nego bi ga non-stop. Znači ja bih se tu usredsredila da ja kad sam sa njim i kad se njemu obraćam da to bude na engleskom jeziku.

A zašto, zato što je tebi to sada lakše zato što stalno govoriš da ti je engleski tvoj jezik, ili zato što to njemu sad treba?

Pa mislim da sam ovaj prevazišla taj kompleks da znati jezike, što više jezika znaš da je to dobro. Znači meni su eto možda sam to trebala ranije da ti kažem da bi da bi shvatila. Na primer nama su se deca smejala kako mi to pričamo, bilo da pričamo na srpskom bilo da pričamo na engleskom. Uvek su, uvek im je to bilo smešno. Uvek sam se ja osećala pomalo degradirano kao kako ja to pričam, ja sam kao neki frik.

Da. Da, da.

Znači možda je to uticalo da ja ovaj kod nje prestanem kad je ona htela. Da bude-mo poštene jel sa tim drugim, a sa trećim bi naravno pa šta. Mislim, sad sam svesna da to nije sramota ali kažem eto možda je to trebalo ranije da ti kažem u razgovoru da, da su se nama deca podsmevala kako mi pričamo. I da je tu nastala ta, ta barika-da. Ali sada recimo bi, ako treba svaku rečenicu po sto puta. Ja to i kod dece radim ovaj na, na času. Obavezno kažem na engleskom nešto, neku rečenicu, prevedem tu istu rečenicu na srpski. Pa ponovo im kažem sve to na engleskom. Znači ja sam u toku časa tih četrdeset pet minuta ja stalno naizmenično koristim dva ili tri jezika, zavisi koje je odeljenje u pitanju. Ali ja sad imam mnogo više godina i iskustva da me nije sramota, a tada mi je bilo onako baš, baš katastrofalno.

A kako ispravljáš decu kad naprave grešku? Na bilo kom jeziku. Ako je reci-mo čas engleskog, da li ispravljáš ako naprave grešku na srpskom? I kako?

Ne, ja ih ispravljám samo na engleskom. Znači ne ispravljám ih zato što i nisam sigurna da li ja, da li ja dobro govorim tako da se ja ne mešam u to ali ih, uvek ih na engleskom ispravljám. Kažem e Englezi ne bi to tako rekli već tako treba. Znači uvek im skrenem pažnju da, na srpskom bi ti mogao to tako da kažeš ali na engle-skom znači ne možeš. I isključivo ih ispravljám na engleskom srpski ne diram. Ne mešam se u to. I na rusinskom isto tako.

Na kom jeziku je bogosluženje u crkvi u koju ideš?

Dosad je bilo staroslovensko znači crkveno s tim što je sveštenik kad je držao propoved, držao na rusinskom jeziku. Sad poslednjih godina su sve to oni preveli na rusinski jezik. Znači celo bogosluženje je na rusinskom jeziku s tim što, nisam ja baš najupućenija u to. Znači postoje, postoje trenuci kada oni ovaj čitaju znači na, na tom crkvenom jeziku ali znači mnogo više delova sad bogoslužnja su na rusinskom jeziku i propoved je uvek bila na rusinskom.

A na kom jeziku se ti moliš?

Pa zavisi, ako je klasična molitva onda bude na, na rusinskom a ovaj često puta bude to znači, zavisi u kom sam okruženju. Znači ako sam sama bude ovaj budu i komentari i, i molitve budu na engleskom. Budu na, budu i na, na rusinskom. Ako se dešava znači gde je najviše ovaj srpski jezik u opticaju onda ? jednostavno pomislilim pomolim se na srpskom. Znači opet se ja jako lepo uklapam bilo gde i koristim u tom trenutku taj jezik koji je, koji, koji se koristi.

Znaš sad sva ta tri jezika i malopre si rekla da ne ispravljaš greške na srpskom i na rusinskom, a da li bi se usudila da podučavaš srpski.

Ne. Nikako.

Samo engleski?

Samo engleski.

Zašto?

Pa zato što engleski znam od početka

A šta podrazumevaš pod početkom?

Znači ta osnovna gramatička pravila. Znači ono osnovno najjednostavnije, upotreba jezika. Posle se samo nadograđuje. Ti ako ne znaš onu osnovu, ako ti ne znaš da, da, da i možeš tri reči sklopiti u rečenici. To mora da stoji svako na svom mestu. Ako to ne znaš tebi je jako teško posle da se izražavaš nekom složenijom rečenicom. A ja to na srpskom ne znam znači recimo kad ja pitam decu šta je subjekat u rečenici, engleskoj rečenici, oni n, pominju mi svi objekat. Pa kako može to da bude subjekat? O kome se, pa radi se o toj osobi ili ta stvar koja je na početku rečenice. On je glavni akter znači to ja ne mogu njih da shvatim kako oni prebacuju taj subjekat? I to je meni bilo najteže. Srpski sam jedva položila. I to sam ga teglila i teglila na fakultetu dok ono više nisam smela da, da me ne bi izbacili ovaj pa sam morala da ga, da ga ovaj polažem ali i to je dalje bilo znači hvala profesorici što je imala razumevanje pa me pustila. Znači ako ti nemaš tu osnovu od koje da kreneš pa kako možeš da podučavaš nešto apstraktno tebi? Znači meni je da mi daš sad rečenicu i kažeš nađi mi subjekat. Znači ja bi ti rekla evo to, prva reč u rečenici mora biti subjekat. Znači zato se ja ne usuđujem da podučavam ni rusinski ni srpski, zato što meni nedostaje, fali mi taj početak, ta osnova mi fali. Možda sam ja to shvatila u toku svih ovih godina ali, imam utisak, imam osećaj da nisam.

Za kraj, šta bi poručila roditeljima?

Ko, joj, vodite računa šta radite sa decom. Meni je bilo, mislim da nije bilo toliko teško da se mi uklopimo u sredinu koliko je nam, meni lično bilo teško da se uklopim u jezik. Znači ako eto čisto iz mog iskustva ako ideš u inostranstvo onda osta-

ni tamo. Mislim nemoj, nemoj maltretirati, nemoj mučiti decu svakih par godina da ih seljakaš. Znači taj . . . onda nikako neće naučiti ni jedan jezik. To je strašno, a što se tiče tog, te selidbe iz, iz jednog mesta znači iz jedne države u drugu. A ja sam imala tu sreću da eto posle sam naišla na mnogo više razumevanja nego kad mi je bilo najpotrebnije. Ali eto, ja sam se nekako i iskobeljala iz s iz toga, ali mislim da to deci toliko veliku traumu ostavlja samo to bombardovanje ovaj drugim jezicima ovaj da to nikako ne može da, da valja.

Šta bi preporučila roditeljima iz Đurđeva gde se sada koristi i rusinski i srpski, kada da počnu sa stranim jezikom? Kako da ga uče?

A što se tiče Đurđeva znači pošto je srpski i, i rusinski od samog početka se koristi. Znači ne možeš ti da izađeš na ulicu tu a da, da ne čuješ srpski jezik. Ili deca znači iz srpskih brakova ne mogu i da izađu na ulicu a da ne čuju rusinski. Znači oni su praktično od početka čuju i, i znaju te jezike. Što se tiče stranog jezika znači to je dobro što su naši krenuli od prvog razreda da se uči. Treba roditelji da se ovaj da se da daju decu da uče ali šta opet po meni je neki apsurd. Naša deca znaju i srpski podjednako dobro kao, kao rusinski. Međutim srpska deca iz Đurđeva retko koja imaju priliku da im roditelji dozvole da nauče i rusinski. E to je, ali hoće da idu na privatne časove engleskog, na privatne časove nemačkog i mislim da oni shvataju da je to dobro znati strani jezik, a taj koji ti je tu nekako im prave odbojnost. Pa čini mi se da i deca onda shvate pa ako ja ne pričam kao moj drug što priča što bih ja onda taj drugi jezik učio.

Ne znam, eto. Ako već moraju da se sele iz države u državu da to reše decu ne traumiraju na taj način. Ako su već tu gde jesu, znači pričam o Đurđevu, mislim da bi tu trebalo i oni da su otvoreniji prema tom drugom jeziku koji se govori u Đurđevu da bi deca i lakše i bolje ovaj prihvatili nemački, engleski, nebitno koji strani jezik. Ja sam se na rusinskom jeziku fantastično sporazumevala u Italiji. Znači došli su gosti iz Slovačke, iz Poljske su došli, sa Rusima, ne Ukrajinci, kad su došli ja sam pričala na rusinskom, znači na nekom skroz bez veze mestu koje ti ne padne na pamet da, da, da možeš da koristiš rusinski jezik.

Znači učila si i italijanski?

Pa ne. Imala sam ovaj veliku želju da naučim italijanski ali kad sam bila tamo ovaj gazda je proveo ne znam koliko godina u Americi i deca njegova su htela da obnove engleski tako da ja opet da bih pomogla njima ovaj nisam naučila baš, baš nikako taj, taj italijanski. Znači ja sam tih deset meseci koliko sam bila, isključivo razgovarala na, na engleskom jeziku. I nisam imala potrebu da, da koristim italijanski zato što opet bila sam u društvu Engleza dok smo bili tamo tako da eto znači nisam. To sam htela ali nisam ovaj imala priliku da, da baš naučim.

Ali sad mi je zazvonio izbor reči, rekla si da roditelji ne bi trebalo da traumiraju decu.

Pa, jeste trauma.

Ti to doživljavaš kao traumu.

Kako da ne. Sa četrdeset tri godine još uvek razmišljam da li sam ja nešto dobro rekla posle silnih škola i učenja. Jeste, jeste, to je baš trauma. Baš je trauma.

9.2. BIOGRAM – GABRIJELA (1969), ŠTANDŠTAD, ŠVAJCARSKA

Snimanje: Danijela Radović

Transkripcija: Marija Vojvodić

Redakcija: Svenka Savić

Snimljeno pomoću programa za komunikaciju Skype na relaciji Novi Sad – Štandštad, 26.10.2013. godine

- 1969 – u Vrbasu kao najstarije od troje dece u rusinskoj porodici Hudak u kojoj se govori rusinski jezik;
- 1974-76 – išla u zabavište na rusinskom jeziku u Ruskom Krsturu;
- 1976 – upisala osnovnu školu na rusinskom jeziku u Ruskom Krsturu;
- 1981 – počinje da recituje na rusinskom jeziku i da učestvuje na raznim opštinskim, pokrajinskim i republičkim recitatorskim smotrama;
- 1984 – nakon završene osnovne škole upisuje deveti i deseti razred na rusinskom jeziku u Ruskom Krsturu;
- 1986 – nakon završenog devetog i desetog razreda upisuje Gimnaziju u Sremskim Karlovcima, a nastavni jezik je srpski; živi u Novom Sadu, najčešće koristi srpski jezik, a rusinski samo sa momkom kome je rusinski maternji jezik;
- 1988 – pobjednica Republičke smotre recitatora „Pesniče naroda mog” u Valjevu za srednjoškolce sa pesmom Rafaela Albertija „Baster Kiton traži po šumi svoju verenicu koja je prava krava“ na rusinskom jeziku;
- 1989 – u okviru Dramskog memorijala „Petro Riznič Đađa“ u Ruskom Krsturu izvodi monodramu Augusta Strindberga „Jača“ na rusinskom jeziku;
- 1989 – upisuje studije rusinskog jezika i književnosti na Odseku za rusinistiku, Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Novom Sadu; nastavni jezici srpski i rusinski; živi u Novom Sadu, najčešće koristi srpski jezik, a rusinski sa cimerkama, sa kojima živi;
- 1990-2004 – radi na tadašnjoj Radio-televiziji Novi Sad, u Rusinskoj redakciji kao spikerka;
- 1990-96 – instruktorka recitovanja na rusinskom jeziku;
- 1994-98 – uređuje „Literaturne slovo“, mesečni književni dodatak novina „Ruske slovo“, Novi Sad;
- 1999 – počinje da uči nemački jezik;
- 2000 – završila studije; diplomski rad iz Rusinske književnosti kod Dr Julijana Tamaša na temu „Jednostavne forme u književnosti Julijana Nađa“;
- 2000-2003 – boravi u nekoliko navrata na nemačkom govornom području;
- 2003-04 – radi kao spikerka i novinarka na rusinskom jeziku na Multiradiju, Novi Sad;
- 2004-05 – boravi godinu dana na nemačkom govornom području;
- 2005 – dobija Malu Geteovu diplomu (Goethe-Zertifikat C1), Goethe-Institut, Beograd;

- 2005-06 – radi u osnovnoj školi u Đurđevu kao nastavnica rusinskog jezika u odeljenjima od 5. do 8. razreda;
- 2006 – udaje se za Petera Odermatta i preseljava se u Švajcarsku;
- 2007 – postaje članica udruženja za integraciju migrantkinja i migranata u Švajcarskoj „Acceptus“;
- 2007 – upisuje studije Religijско-pedagoškog Instituta, na Teološkom fakultetu u Lucernu, nastavni jezik je nemački;
- 2009 – počinje da predaje Religiju i etiku u srednjim školama u Kriensu, na nemačkom jeziku;
- 2011 – završava Religijску pedagogiju sa diplomskim radom kod Dr Monike Jakobs „Verujem – jedna nastavna celina o religijском jeziku“;
- 2012 – upisuje Master in Secondary Education Religion na Teološkom fakultetu u Lucernu, nastavni jezik nemački;
- 2014 – priprema master rad iz Religijске sociologije kod Dr Martina Baumanna na temu „Uticaj religija na migraciju“ na nemačkom jeziku.

Transkript usmene istorije –Gabrijela (1970, Stansstad)

Dvadeset i šesti oktobar dve hiljade trinaeste godine, deset i osamnaest minuta, Novi Sad, Srbija – Štandštad, Švajcarska

Dobar dan Gabrijela.

Zdravo.

Hoćeš mi, molim te, reći nešto o sebi?

Ja se zovem Gabrijela i imam problem da kažem – Ja sam Gabrijela – što se ovde, pa i kod nas uostalom, često govori, nego uvek kažem da je to moje ime. Nekako, uvek mislim da sam ja mnogo više od svog imena ... Gabrijela Hudak sam se pre zvala i to mi je mnogo prirodnije nego Gabrijela Odermatt, kako se sada zovem. U početku, kada sam preuzela muževljevo prezime, imala sam osećaj kao da se o nekom drugome govori ili kao da se nekom drugome govori, kada me je neko oslovio sa: „gospođo Odermatt“. Pogotovo kad je to bilo nešto negativno. U tom slučaju uopšte nisam osećala na svojoj koži, da je to tu sada nešto rečeno, što se baš mene tiče. Živim u Švajcarskoj od dve hiljade šeste godine. Pre sam živela u Novom Sadu, a još pre toga sam živela u Ruskom Krsturu, gde sam i rođena. Ja sam jedno od troje dece svojih roditelja Rusina. I za sebe sam uvek govorila da sam Rusinka, što i sada govorim. Mada to ovde u Švajcarskoj skoro da ništa ne znači, pošto se ovde pojam nacionalnosti drugačije shvata nego kod nas, na jugoslovenskom terenu. U Novom Sadu sam završila Rusinski jezik i književnost i kada sam došla u Švajcarsku završila sam Religijску pedagogiju. Mada u stvari tek sada završavam master. Moj suprug i ja nemamo dece i imamo zaista dosta vremena za studiranje i on za svoje neke hobije. Tako.

To je baš lepo da imate vremena za sebe, jel da?

Da, to je ta pozitivna strana kada nemaš porodicu, tako bih to nazvala. Ja to uvek i govorim. Kad me pitaju na poslu, kako uspevaš osamdeset procenata da radiš, i uz to još studiraš? Pa imaš još i pokućstvo? Što nemam samo ja pokućstvo, odgovorim. Jer bez obzira koliko je Švajcarska napredna sa jedne strane, oni imaju, pogotovo ovde u centralnoj Švajcarskoj, dosta tradicionalni pogled na ulogu žene i muškarca u jednoj porodici. A naravno Peter i ja delimo pokućstvo kao što delimo i zaradu – to je normalno. I da, u tim situacijama kažem, da ja, mi, sve to uspevamo, jer nemamo dece.

Vidiš to je interesantno, ja nisam doživljavala Švajcarsku tako.

Nisi?

Ne.

Nisi kao tradicionalnu ili nisi kao modernu državu?

Ne, ne tradicionalnu u tom smislu odnosa muško ženskih. To što si sad rekla.

Valjda zato što ovde žene imaju više prava u porodici, nego što naše žene u Srbiji imaju prava, ali na državnom nivou su žene daleko ispod naših žena. Što se tiče radnih mesta i zarada, pa čak i prisutnosti u politici. Pravo glasa su žene ovde dobile tek 1971. što bi, da nije smešno, bilo veoma tužno.

Kasno je u svakom slučaju.

Da.

Gabrijela koliko jezika govoriš?

Da govorim, mislim da mogu da kažem samo tri. Govorim maternji - rusinski, govorim srpskohrvatski i govorim nemački. Ali naravno mislim da samo rusinski govorim lepo, pravilno, bogato i lako. Mislim da samo taj jezik zaista govorim. U srpskohrvatskom jeziku sam oduvek imala problem sa akcentima. To je verovatno zbog sredine u kojoj sam odrasla. U Ruskom Krsturu sam vrlo retko čula srpskohrvatski i prvi put onako intenzivnije kada smo dobili nastavnika ruskog jezika, Branislava Ninkova, koji je predavao na srpskohrvatskom jeziku ruski jezik. Tada sam se prvi put suočila sa nekom živom osobom, koju sam dosta redovno, znači dva puta sedmično čula da intenzivno govori srpskohrvatski jezik. Naravno da sam pre imala već nastavnice srpskohrvatskog jezika, ali to je nešto sasvim drugo kada ti treći jezik učiš uz pomoć drugog. Inače se u Krsturu govori samo rusinski i, ako je bilo članova porodica, kojima je maternji bio srpskohrvatski, oni su govorili slomljeni rusinski. Znači baš je bilo tog prilagođavanja. Ja sam znala da neki ljudi u Krsturu govore samo srpskohrvatski ali sa njima nisam imala kontakata. Mada sam sa televizije, koju sam od ranih dana izuzetno intenzivno pratila, čula i u stvari uz pomoć televizije sam i naučila srpskohrvatski. I da pišem sam naučila prvo srpskohrvatsku latinicu. A rusinsku ćirilicu sam naučila tek u školi, uopšte nisam imala blage veze sa rusinskom ćirilicom, niti sam znala da čitam ćirilicu, niti išta. Čak i tada u prvom razredu, kada smo počeli da učimo ta rusinska slova, sam folirala za svako novo slovo da znam, da sam znala da se to tako piše, ali pojma nisam imala, pojma.

A kako si nazvala rusinski?

Zaista nisam želela da budem gora od nekih naprednih učenica, molim?

Nazvala si rusinski maternjim jezikom.

Da.

Koji je kriterijum po kome ga ti tako rangiraš?

Osećam se kao „kod kuće“ kada govorim na rusinskom jeziku. Kao u „svom kućištu“, to mislim. Rusinski je deo mog „kućišta“.

A kako bi onda nazvala srpskohrvatski i nemački?

Ne znam, meni se nije dopadao „jezik sredine“, jer je srpskohrvatski jezik bio mnogo više moj jezik, nego jezik sredine. I postoje stvari u kojima se ja mnogo bolje mogu izraziti na srpskohrvatskom jeziku, mada to možda izgleda nekome apsurdno kada me sluša. Ja sam sada recimo imala susret u četvrtak uveče sa jednom Hrvaticom. Ona je govorila na švajcarskom dijalektu, ali na način kao što to uglavnom žene sa našeg područja čine. Onda sam je pitala odakle je i ona je kazala: -Ja sam Hrvatica. Na nemačkom. I ja odgovorih: - Ja sam iz Novog Sada. Te ona odmah primeti: - Ali Vi nešto čudno govorite srpskohrvatski. Ha ha ha.

Što sam ja, naravno, preskočila bez objašnjavanja. Znači, taj srpskohrvatski, kako ga ja zovem, je mnogo više moj, nego jezik sredine. Ja ne znam kako bih ga nazvala ... Moj drugi jezik. Moj drugi jezik! Moj. Sa akcentom na moj. A nemački je jezik mojih zrelih godina, jezik i moje odluke i jezik učenja. Zaista, ja sam vesna da sam štreberka kao tip ličnosti i da sam sistematična, što pomaže u savladavanju svakog novog jezika, ali iza nemačkog, iza mog nemačkog, stoje godine učenja. I zaista učenja.

Da li si učila i neke druge jezike?

Učila sam celog svog života ruski, kao što sam i spomenula. I na ruskom mogu da se sporazumem i razumem skoro sve zaista, ako Rusi ne govore izuzetno brzo. Sada sam i u fazi obnavljanja konverzacije, jer bismo voleli iduće godine da idemo do Moskve ili do Petrograda. Ili i do Moskve i do Petrograda. I naravno da je sramota da ja sada ne obnovim taj ruski i da se sporazumevamo na bog zna kom jeziku, kad sam ruski učila zaista čitav moj život. Ja sam krenula s ruskim u trećem razredu osnovne škole ili u četvrtom, to neću da tvrdim. I učila sam ga sve vreme do završetka fakulteta. Znači, čak i na fakultetu sam imala strani jezik ruski. A u gimnaziji sam učila jednu godinu, onako fakultativno, zaista veoma fakultativno, engleski. I to je sve. Ja sam inače učila kada sam već radila, mađarski. Tri semestra. Ali nikada ne mogu da tvrdim da sam nešto naučila. To je sa moje tačke gledišta jedan izuzetno težak i složen jezik. Za mene. I drukčije funkcioniše, nego svi ostali jezici, kojima sam malo bliže prišla. Mađarski ima veliki broj „padeža“, što ga čini prilično komplikovanim za učenje. U mađarskoj lingvistici se to ne smatra padežima, već kao nastavcima za izražavanje različitih aspekata osnovne reči, kao kod nas sintagme sastavljene od predloga i imenske reči, koje u rečenici imaju funkciju priložke oznake. I to mi je, taj mađarski, mi je uneo kaos u moj jezički sistem.

Hajde sada da se vratimo na period usvajanja maternjeg, rusinskog jezika.

Kako se sećaš tog perioda? Da li su roditelji sa vama sa bratom i sestrom i sa tobom razgovarali isključivo na rusinskom ili kako je tekao proces usvajanja maternjeg jezika?

Da, samo na rusinskom. Svi su govorili sa mnom samo na rusinskom. Mi smo svi u porodici Rusini.

I članovi familije i vršnjaci, prijatelji, svi?

Svi. Svi. Svi iz razreda. Imali smo Novaković Boška, on je Rom. Znači Novaković zvuči kao nešto drugačije, ali on je isto govorio rusinski, ja, ja ga nisam čula da govori srpskohrvatski. Jedino kada smo imali čas srpskohrvatskog jezika. Svi smo inače govorili rusinski. Moja tetka, mamina sestra, se kasnije udala za jednog Bosanca, tako da je on bio član porodice naravno, ali ja sam tada već bila dvadeset-petogodišnjakinja. Znači, već je taj period usvajanja, ako se to može smatrati nekim završenim procesom, prošao.

A da li tvoji roditelji govore neki drugi jezik osim rusinskog?

Oni govore samo srpskohrvatski. A moj deda sa tatine strane, znači tatin otac, on je govorio i mađarski. I pisao je mađarski. I pisao je rusinski mađarskim sistemom. To ima kod starih Vojvođana, to sam već videla i pre. Znači, ono kada hoćeš da napišeš s napišeš sz.

Da, a da li si sa njim razgovarala ili komunicirala na mađarskom?

Ne, ne. Kada sam ja učila mađarski, onda smo neku laku konverzaciju uspostavljali nekada, ali ja sam već imala, ja mislim tridesetak godina, kada sam učila mađarski. I moj nivo mađarskog je uvek bio takav, da sam ja retko koju rečenicu mogla sama da osmislim.

Da li su tvoji roditelji blagonaklono gledali na dvojezičnost? Rekla si maločas da si ti naučila srpskohrvatski preko televizije.

Da, da.

A da li su oni insistirali, potencirali, ohrabivali te u tome da učiš i drugi jezik odnosno srpskohrvatski?

Oni niti su to podržavali, niti su to kritikovali. Ja sam i da pišem naučila uz pomoć srpskohrvatske knjige. Moja mama je imala Bibliju za mlade i odatle sam naučila slova i tako to i to je sve bilo u redu, ali na dvojezičnost, kasnije u životu, mama nije gledala uopšte pozitivno, pogotovo ako je srpskohrvatski jezik uticao na izražavanje na rusinskom jeziku. To je odmah korigovala i rekla: „Šta, sad si zaboravila da pričaš je li?“ Tako je komentarisala. Moja mama je izuzetna, kako bih je nazvala, negovateljica starog, pravilnog izražavanja na rusinskom jeziku.

Da li se ona i profesionalno bavi jezikom ili?

Ne, ne. To je jednostavno njena ljubav i izuzetno je snažna u pravopisu recimo i to sam nasledila. Zato sam u nemačkom vrlo brzo savladala pravopis.

Eto iskustvo koje je koristilo za druga učenja.

Da, da.

Kažeš da si prvo naučila da pišeš na srpskohrvatskom?

Da.

Kad se to desilo?

Ja ne mogu da znam, moji roditelji su rekli da je to bilo negde u četvrtoj godini, oni to tako tvrde. Ja ipak mislim da je moralo, da sam morala da imam pet. Nemoguće da u četvrtoj godini neko već piše. Mislim da preteruju, ali znam da

je to bilo pre vrtića. Pre predškolske ustanove ili kako se to zove, na rusinskom jeziku takođe.

Na rusinskom jeziku?

Da.

Čitavo tvoje školovanje traje do gimnazije, do fakulteta na rusinskom ili?

Da, to je bilo do desetog razreda. Tada je bilo usmereno obrazovanje. Mislim, tako se zvalo, ali nije bilo uopšte usmereno, naprotiv, bilo je veoma opšte. I tek posle toga sam išla u Karlovačku gimnaziju. Tamo sam završila za Organizatoriku kulturnih aktivnosti dve godine. I nakon toga sam upisala Rusinski jezik i književnost. E sada, deveti i deseti je još bio na rusinskom i onda, kada sam krenula u Karlovačku gimnaziju, Bože, sve je bilo u redu do momenta dok sam morala da odgovorim na srpskohrvatskom. Znači da pričam da diskutujem, da kažem svoje mišljenje, sve je bilo OK. Ali kad sam morala da ponovim jednu lekciju ... Bože, shvatila sam da prvi put u životu moram onako ozbiljno da sednem i da učim. Onako baš! Jer pre sam nešto pročitala i ja sam znala da ću ja to znati da ponovim, nema problema. Ili kada učiš napamet pesmice - to mi je isto vrlo dobro išlo. Ali kažem: U Karlovačkoj - to mi je bio problem. Tu sam videla, tu sam prvi put shvatila: Bože, ja sam strana, strankinja ipak u tom mom srpskohrvatskom jeziku. Ipak sam strankinja u tom jeziku.

Da li to možda ima veze sa opširnošću gradiva koju je trebalo naučiti i uopšte sa tim temama koje su se predavale, ili misliš da je to jedino posledica tvog nepoznavanja srpskog jezika?

A ne nepoznavanja, nemoj biti tako stroga, Danijela. Nije to nepoznavanje bilo, nego to je interpretacija novog gradiva. Mi smo imali izuzetno dobru Istoriju pozorišta. To je bio jedan predmet koji me je fascinirao. Znači, bilo je veoma mnogo novih podataka koje ja u maternjem nisam imala. Da sam ja to na maternjem pročitala, ja bih u maternjem i interpretirala. Tu dođu često sinonimi ili si ti jednostavno „kod kuće“ u tom jeziku, pa ti skačeš levo, desno, preskačeš, dodaješ opširno, nešto prepričaš ... Tada sam ja shvatila da sam u tom srpskohrvatskom jeziku tada bila ograničena, tako da sam ja zaista učila u srednjoj školi te neke predmete koji su me a) izuzetno zanimali i b) koji su bili puni informacija i gde sam ja imala šta da kažem i c) možda su to predmeti koje bih ionako najviše morala da učim.

Pitam te to zato što mislim da je tvoj kriterijum, kao i većine višejezičnih govornika, isuviše visok.

Da?

A ti govoriš izuzetno dobro srpski, ali tvoj kriterijum za poznavanje je isuviše visok pa ti kažeš da se ne osećaš u srpskom kao kod kuće. Da li misliš da to utiče na taj tvoj stav?

Ja se sada u srpskohrvatskom mnogo više osećam kao u svom kućištu nego pre. Dobro, sada sam ovde i govorim ga mnogo ređe, ali ja sam shvatila njegov značaj u mom životu i njegov uticaj na mene. Pre svega, kada sam ovde studirala i hvatala beleške. Naravno da sam hvatala sve to na nemačkom. I predavanje je teklo na nemačkom. Ali svi komentari ili nekakve ideje koje su mi padale na pamet, ili tran-

sfer znanja, to povezivanje, to sam osamdeset posto sa strane sebi beležila na srpskohrvatskom. Vrlo malo na rusinskom. To što sam na rusinskom beležila je uglavnom asociranje na moj privatni život ili na nekakvo iskustvo koje je više bilo osećaj, a ne znanje. Recimo, jednom je bilo u etici predavanje jednog profesora, koji je izuzetno dobre primere davao iz života, iz svog života pre svega, i onda sam ja to povezala recimo sa jednom fazom u mom životu, sa mojim ocem i to napisala lepo na rusinskom. Ali inače sam videla da mi je prva, u toj brzini, srpskohrvatska beleška, a ne rusinska.

Kako si se odlučila da studiraš rusinski?

Ja sam studij počela posle jedne velike tragedije u mom životu, tako da se ja uopšte nisam sama upisala na fakultet. Moj tata je uzeo moja dokumenta i, pošto je smatrao da je to nešto što će me tada iz tog negativnog događaja izvući i pomoći mi da dalje nastavim da živim, uzeo je sva moja dokumenta i bez mog znanja me je prijavio na fakultet. I to je bila njegova logika, da to treba da bude neki jezik, tu nije bilo diskusije. I valjda je pomislio rusinski jezik je bolje studirati, ili prirodnije za njega, nego srpskohrvatski jezik, tu ne znam šta ga je vodilo, stvarno ne znam. Evo, ne mogu sada da tvrdim. I onda me je nakon nekog vremena informisao treba da idem na prijemni i ja, pošto sam bila još skroz zaokupljena tim bolom, ja sam zaboravila skroz, a moj tata inače nije neki sistematski tip kao moja mama. Našu mamu zovemo sekretarica, „gospođa sekretarica“ ha ha ha. Ona ima sve termine u glavi i zna tačno šta kada treba da se odradi. A pošto je to delimično bila i porodična tragedija, i ona je propustila da mi napomene. Tako da su se moja dokumenta vratila poštom. Onda sam ja otišla sa svim tim dokumentima, automatski na drugi upisni rok. O tome to celo leto nisam uopšte razmišljala. Jednostavno sam automatski otišla onda u avgustu, prijavila se i u septembru krenula na fakultet. Tako je to bilo. Tako da to nije bilo nekakva odluka, ali ja moram da kažem na drugom ili trećem predavanju gospođe Vere Jerković (Staroslavenski jezik) sam shvatila: Bože, u tom staroslavenskom se nalazi, ili se kreće i živi Bog. Ja sam shvatila na osnovu nekih fonoloških i fonetskih principa staroslavenskog: Ovo je dokaz da ima Boga! Tako da sam se jako brzo osetila na tom fakultetu kao kod kuće. Mada, da priznam, do kraja školovanja sam se dobro osećala, pošto je pod B bio moj srpskohrvatski jezik. Znači srpskohrvatski u školama na rusinskom jeziku. Mnogo sam više naučila na tim predmetima koji su doticali srpskohrvatski jezik nego na tim predmetima, ili u tim predmetima, koji su doticali rusinski jezik. Staroslovenski recimo, to me je fasciniralo. Uporedna gramatika slavenskih jezika - haaaa to je, to je bilo fantastično. Pa onda Lingvistika kod profesora Radovanovića, mislim ... Onda, onda Morfologija srpskohrvatskog jezika i Sintaksa i semantika srpskohrvatskog jezika. Mi smo to imali paralelno sa metodikom srpskohrvatskog jezika kod profesorice Burzan. Bila je izuzetno stroga. Znači, time je jedan novi svet bio otvoren. Ne novi svet srpskohrvatskog jezika, već novi svet jezika, lingvistike. I to mi i dan-danas pomaže. Ja sam se sada, recimo, prijavila na seminar iz filozofije koji se zove - *Tekst i interpretacija*. I mi sada posmatramo šta je tekst i kako se može interpretirati jedan tekst. Da li njegova interpretacija zavisi od mene kao interpretatorke ili se ona krije

u tekstu samom. I ja mogu izuzetno dobro da diskutujem pre svega zbog mog obrazovanja i mog tzv. „prvog života“, kako ja to zovem, u Novom Sadu. Znači ja sam od tih profesora i profesorica dobila taj fundament.

A koji su predmeti bili na rusinskom jeziku?

Bila je Fonetika rusinskog jezika, Morfologija rusinskog jezika. Morfologija rusinskog jezika je bila zanimljiva, zaista. Onda smo imali paralelno sve te iste predmete, ali su se odnosili na rusinski jezik: sintaksa, metodika ... Svi su bili paralelni i za rusinski jezik, ali drukčije predavani. Nisu bili stavljani u kontekst. Ili bih se čak usudila da kažem profesori, profesorice, oni kao da tada još nisu shvatili da je i rusinski u kontekstu ... Kako mogu to onda da prenesu, je li? ... Usko je to nekako bilo.

Literatura koju si koristila je bila na srpskom i na rusinskom ili?

Za srpskohrvatske predmete je literatura bila na srpskohrvatskom jeziku. Zaista za srpskohrvatske predmete, oni su se tada tako i zvali. A za rusinske predmete bila je literatura na rusinskom jeziku. Mada recimo, za svetsku književnost koju sam polagala kod Tamaša, tu je normalno bila literatura uglavnom na srpskohrvatskom jeziku, prevedena naravno. Ja sam danas veoma srećna da neke originale mogu da čitam. I tek pre dve godine sam shvatila: Aaaa, ja sam sada pomalo „kod kuće“ i u nemačkom jeziku jer sam lepotu Rilkeove poezije, koja mi je sve do pre dve godine ipak bila nekako rogovatna, shvatila. Kako je to veliki pesnik bio! Tako, osećaš sve, ili da kažemo, osećaš više nivoa jedne pesme nego pre. Sada sam malo skrenula sa teme, ali znači literatura je bila i na rusinskom i na srpskohrvatskom jeziku.

Da, da i ja skrenem sa teme znaš da neki definišu poeziju tako da kažu poezija je ono što se izgubi u prevodu.

Da, da, da, da, da, istina je to, jer ja sam čula od mog ujaka kako je Rilke veliki pesnik. Pa sam ja onda tog Rilkea, naravno verovatno veoma rano, bila sam prva godina srednje škole, i išćitala. Pa sam mislila: Neka rešenja su čak i naivna šta on tu kaže i tako je nekako to, ne znam, nekako je konzervativna ta njegova poezija bila, i ta rima To je sve nekako, ja nisam mogla da razumem zašto je Rilke veliki pesnik, a nisam stavljala u pitanje ujaka i njegovu ocenu. A sećam se izuzetno dobro, kada sam pohađala istoriju filozofije, ne znam kako se zvao profesor, on je bio jedan Crnogorac pravi i imao je izuzetno, izuzetno zanimljiva predavanja. Onda je on rekao da se Hegel ni ne može razumeti dok se ne čita u originalu. Da su neki delovi neprevodivi ... Ali kasnije sam shvatila - ha ha ha - kada sam Hegela već čitala u originalu, da ga ja svakako ne razumem. Nije uvek jezik kriv. To očigledno je vezano za mnogo toga, ne samo za jezik, ali razumem šta je profesor tada mislio u vezi sa jezikom. Verovatno zbog glagola. Glagoli su izuzetno „živahni“ u nemačkom jeziku i snažni su nosioci značenja. Kada želiš da objasniš značenje koje iza jednog glagola stoji, možeš taj glagol da rastaviš i onda ga shvataš dublje ili drugačije. U nemačkom postoje „trennbare Verben“, gde se čak prefiksi skroz osamostale i nalaze se u nekom skroz drugom delu rečenice u odnosu na glagol. I to isto pomaže u shvatanju. Mislim da je profesor taj deo jezika uslovio za uopšte shvatanje Hegela, u originalu naravno.

Da se sad vratimo na studiranje u Novom Sadu. Da li si radila dok si studirala?

Radila sam, počela sam da radim odmah u drugom semestru. Znači prva godina drugi semestar. To je bilo relativno slučajno. Bio je raspisan konkurs za spikerku ili spikera. Ili spikerku i spikera. Mislim da je bio „i“ u pitanju. I jako mnogo nas se prijavilo, ja sam bila zabezeknuta da tako mnogo njih misli, oprosti sada to zvuči nadobudno, ali to je zaista bilo moje mišljenje, a i danas je moje mišljenje, da tako mnogo mladih devojaka misli da može dobro da interpretira tekst, da izgovara, da imaju dobru dikciju, da su distancirani od teksta ili da su naprotiv sjedinjeni s istim, pa da mogu to jako dobro da prenesu. To sam mislila, jer sam do tada bila čitavog svog života takođe i recitatorka. Ja sam smatrala kao da se podrazumeva da se ja tamo prijavim i da vidimo da li imam šanse ili ne. Mislim da nas je bilo čak tridesetak prijavljenih u tako malom, tako maloj etničkoj zajednici. Htela sam da kažem „narodu“, a to ne bi baš bilo ispravno. Mislim da nas je osam primljenih bilo.

Da li su vas na televiziji obučavali iz dikcije?

Ne. Nije bilo na televiziji nikoga ko bi mogao da nas obučava u tom pogledu. Znači to je samo tvoj lični doživljaj, lični tvoj talenat ili pripremljenost u jeziku. Ljudi iz redakcije su verovatno mislili - mi ćemo iz prakse s vremenom, sa malom korekturom ili jednostavno čitajući biti sve bolje i bolje. Mislim da je ljudima iz redakcije bio cilj da dođe do tog prepoznavanja lica: „A, ovo je sada dnevnik na rusinskom jeziku ili vesti na rusinskom jeziku“. Nas je mogla obučavati gospođa sa radija, ona se prezivala Mihnjak. Ona je izuzetna spikerka bila. Danas je penzionerka, zato kažem „bila“. Ali do toga, do tog kontakta, nikada nije došlo. To je ipak jedna mala etnička zajednica i mi nemamo nikog ko je u tom segmentu obrazovan kao što to ima srpskohrvatski jezik, koji ima profesore dikcije. Kažem „profesore“ zato što ja samo profesore poznajem. Branivoja Đorđevića sam poznavala, recimo. Njegov udžbenik dikcije imam i sada i to ovde. A na mađarskom jeziku sam srećala i profesorice dikcije kao što je bila Katalin Ladik, glumica. E sada sam ti puno ispričala. Mislim da nakon sedam godina honorarnog rada ili šest godina sam bila onda i primljena. Tako da sam onda ostala u tom zanimanju u kom se nisam osećala „kod kuće“ u smislu... Vrlo rado sam to radila, vrlo rado zaista, ali stalno sam imala osećaj da je samo jedan mali deo mene iskorišćen. Da bih ja još mnogo toga mogla. Ali nažalost, ne kao novinarka. To sam videla da to nikako ne mogu. Ja i sada kada pišem pismene radove, kako da kažem, ja ne vodim čitatelje i čitateljke kroz svoj tekst. Ne pomognem im, ne povežem dovoljno moj tok misli. Za to uvek imam Kaću, Katja kako ona sebe zove. Ona je Nemica. Tako da ona to čini, kada je moj tekst već gotov. Ne, ne, novinarka bih bila verovatno izuzetno loša i na sreću to nisam ni krenula da radim, osim što sam pripremala nekoliko priloga iz religije. Ili iz crkvenog života, bolje rečeno. Rusinskog crkvenog života. Jesi to mislila?

Da. Posle tog perioda života u Krsturu gde se najčešće koristi rusinski prelažiš u Karlovačku gimnaziju, gde počinje da prevladuje srpskohrvatski?

Apsolutno, ne prevladuje - tamo nikoga nije bilo na rusinskom jeziku. Nikoga. Jedna devojka iz Ruskog Krstura je takođe bila u Karlovačkoj gimnaziji, ali skroz

druga grupa. Ona je učila prevodilačku: Pod a) nemački i pod b) mislim da je bio francuski. I ona je uz to bila u drugoj smeni, skroz drugoj smeni. Osim toga, ja sam živela u Internatu u Novom Sadu, a ona je imala stan u Karlovcima. Znači, ja nikakav više doticaj s rusinskim jezikom nisam imala, osim što sam imala momka Rusina u Novom Sadu, sa kojim sam normalno govorila intenzivno rusinski.

Posle toga upisuješ fakultet i onda, čini mi se po broju predmeta da je upotreba bila pola-pola, jel tako?

Da i ja mislim da je bilo pola-pola.

Onda počinješ da radiš, kako komuniciraš sa kolegama iz redakcije, na kom jeziku?

Sve samo na rusinskom iz redakcije, ali normalno kada izađem iz redakcije onda je u opticaju samo srpskohrvatski jezik, jer su montažeri bili ili Mađari ili Rumuni ili Srbi ili šta ja znam i jedino što sam govorila na rusinskom još u slovačkoj redakciji. Oni su govorili slovački, a mi smo govorili rusinski. Razumeli smo se. Ne svi, jedan deo nas je govorio s njima na rusinskom.

I onda otprilike negde u tom periodu ti počinješ da intenzivno učiš nemački?

Da, ja počinjem da učim intenzivno nemački posle bombardovanja. Odluka je pala posle tog dvadeset petog marta. Ja ne mogu da kažem da sam ja sada tu nešto bila pogođena bombardovanjem, bilo lično, bilo tehnički, da tako kažem. Niti sam imala imetak koji je mogao biti srušen. Niti je neko iz porodice bio povređen ili oštećen na bilo koji način. Meni je bilo samo pitanje u glavi, ne pitanje, odgovor mi je bio u glavi: „U ovakvoj jednoj državi ja ne želim da živim.“ I pitanje: „Da li je moguće zaista da ja, da ću ja u ovakvoj jednoj državi da živim do kraja života?“ I tada, u „ovakvoj jednoj“, tu sintagmu nisam definisala. Verovatno bi bio njen prevod, sada sa te distance gledano, u „ovakvoj jednoj nesigurnoj“ državi. Nesigurnost, da. Mislim da bi to bio ekvivalent, ali ja sam samo stalno ponavljala u „ovakvoj jednoj državi“. Da. Tako da sam ja onda otišla, pošto je televizija prestala sa radom, ja sam otišla u Ruski Krstur. Tamo sam onda tek napisala završni diplomski rad. Ja sam sve ispite ispolagala na vreme, ali diplomski rad nikada nisam predala i to je plod tog bombardovanja, da sam ja odmah posle bombardovanja diplomirala. I onda sam počela da učim nemački jezik, sa ciljem da ja negde odem. Zašto nemački, je li? To je dosta dobro pitanje. Ja sam primetila preko te prijateljice Tanje, koja je u Karlovačkoj bila na prevodilačkom smeru, da je nemački „*überschaubar*“, da se, sa moje tačke gledišta, da sagledati. Tako je, to je prava reč. Da se da „sagledati“. U odnosu na engleski koji, što se mene tiče, se uopšte ne da sagledati i ono što mene kao sistematičnu ženu u engleskom izuzetno nervira je taj pravopis, način pisanja i tako dalje. To je u nemačkom stvar lepih i sređenih pravila. Znaš pravilo, znaš da pišeš - nema problema. Ako se „e“ nalazi ispred „i“ čitaš „aj“ i doviđenja. Nema tu šta! I ta olakšavajuća okolnost mi je pomogla da se automatski opredelim za nemački. Ja tu čak nisam ni razmišljala. Onda se nakon nekog vremena pokazala preko jedne druge prijateljice šansa da dođem u Švajcarsku. Znam da me je, kada sam sletela na aerodrom u Cirih, policajac na pasoškoj kontroli pitao: „*Wie lange bleiben Sie?*“ Ja sam znala, „*bleiben*“ to je glagol, koji sam naučila možda u tre-

ćoj lekciji, znači vrlo rano, ja znam šta znači „*bleiben*“ ali nisam mogla da se setim, te sam tako ponavljala „*bleiben, bleiben, bleiben*“ ... U redu je, kazao je, i predao mi pasoš - ha ha ha ha.

A kako si počela da učiš - u školici, samostalno?

U školici, apsolutno u školici. To je isto bila prednost tog bombardovanja. Ja mislim da smo mi svi malo bili zapitani nad smislom, ako smem da govorim u ime svih sa tog područja. Tako da je školica na Spensu, mislim čak da se zove jezička škola ili škola stranih jezika Spens, bila izuzetno pametna i oni su nama ponudili razne kurseve, intenzivne kurseve. Šta znači to? Svako veče u dvadeset sati mi imamo kurs. Znači tu nema šta. Ti si stalno u toj vatri, ti stalno ideš napred. Stalno čuješ taj jezik, stalno pričaš taj jezik i to normalno da je jako mnogo pomoglo. Znači, ili su oni – ti iz škole - tu zapitanost nad smislom prepoznali, ili su s druge strane, bili dobri poslovni ljudi, te su napravili dobru ponudu tih intenzivnih kurseva, jer se nema vremena, mislili smo. Tako da sam ja krenula na taj nemački automatski. Imala sam jednog nastavnika, mladog nastavnika, ne znam kako se zove. Slovak je inače bio. Ja čak ni ne znam koliko dobro je govorio nemački. Uopšte ga nemam više u ušima, ali je bio dobar didaktičar. I normalno, ti nemački udžbenici - oni su fantastično osmišljeni. Kada sam se onda vratila iz Švajcarske taj nastavnik je, čula sam, iskoristio svoje poznavanje nemačkog jezika, pa se preselio u Nemačku, a mi smo dobili jednu Mađaricu koja je fantastično govorila nemački, Agika Cikora. Ja sam kod nje ostala do kraja, do dve hiljade šeste dok se nisam preselila u Švajcarsku, sam stalno učila kod nje. Kažem „kod nje“ zato što je ona promenila školicu, te sam i ja isto onda promenila školicu. Čak je na kraju ona sama osnovala svoju jezičku školu – „Glota“ se zove, postoji još i danas. Vrlo brzo smo mi počele nastavu „jedan na jedan“, zato što nije bilo već na tom nivou nikakve grupice. Ili je bilo grupica na vrlo visokom nivou nemačkog jezika, ali te grupice su želele da se posmatra samo jedan aspekt jezika. Recimo, da se koristi uglavnom medicinski rečnik, ili samo rečnik informatike, jer su se te osobe takođe spremale za odlazak iz zemlje.

Probaj sada molim te da se vratiš na početak kada krećeš u osvajanje nemačkog jezika, i kako teče taj proces? Da li upoređuješ jezike koje već znaš, srpskohrvatski, rusinski sa nemačkim? Da li vidiš sličnosti, razlike? U kom stepenu ti to smeta ili odmaže, ili pomaže?

Ja sam taj nemački, jedan deo, taj „*Grundstufe*“, jako brzo savladala i onda je tu bilo reči, da sam ja vrlo talentovana, ali ja ne mislim da je to tako. Ja brzo dođem do prvih uspeha, brzo savladam taj početni stepen skoro u svim oblastima, ali posle to uopšte dalje ne ide brzo. Recimo, već stepen dva, to je već bilo sporije, i ja tu uopšte nisam primetila na stepenu dva da sam ja iole talentovanija od ostalih šest devojaka. Mi smo sve bile devojke na grupi, na tom stepenu dva. Recimo Ivana, Ivana je perfektno umela da se izražava, bolje nego ja. Pa je onda bila jedna devojka iz Bosne. Bože, ona je takav rečnik koristila da je to fantastično bilo, neverovatno nešto. Znači, uopšte nije istina da sam ja talentovanija, samo u početku izgleda tako, posle ne. Nisam upoređivala ništa u početku. Ništa, ništa, ništa. Ja sam samo videla: Aha subjekat, predikat, odlično. Imenica, glagol dobro. Aaaaa - imenice se

pišu velikim slovom, dobro. Aha, ovo je sada pridev. To moje bazično jezičko obrazovanje normalno da mi je pomoglo da idem brže, jer ja se uvek čudim kako nauče ljudi koji ne znaju šta je pridev, kako nauče strani jezik? Ja nemam pojma kako oni to čine, verovatno „iz vazduha hvataju“ znači neki sasvim drukčiji način nego što mi, sistematičarke, imamo ha ha ha. Ali da upoređujem to sam krenula, ne znam na kom nivou, mislim kada smo krenuli da učimo pasiv. Ja čak ni ne znam da li je to bilo na grupici ili da li sam bila već sama sa Agikom? Taj pasiv, onda kojekakvi načini građenja rečenica, zavisna rečenica, glavna rečenica, gde se nalazi glagol kod zavisne? Gde mora onda da se nalazi glagol kod glavne rečenice? To sam upoređivala sa našim jezikom, tu mislim kad kažem „naš“, na sve meni poznate slavenske jezike. Oni nam veliku slobodu pružaju, a nemački to uopšte ne čini. On je zaista jedan jezik sa mnogo više pravila. Ja sam upoređivala i svoj maternji jezik sa srpskohrvatskim jezikom. Recimo pogotovo mi je bilo zanimljivo da kažem, „slovo“! „Slovo“ je kod nas „reč“, u rusinskom. A to što je slovo u srpskohrvatskom, to se u rusinskom kaže „bukva“. I takva upoređivanja sam činila znači pre na nekom etimološkom nivou. Ali sistematska upoređivanja sam pravila tek kada sam učila nemački. A sada to činim još više, od kada ponavljam ruski. O rusinskom sam neke stvari naučila tek od kada ponavljam ruski – veoma kasno! Recimo, da mi uopšte ne koristimo pomoćni glagol *jesam* u prezentu! Mnogo, mnogo više sada upoređujem, možda i zato što je već sve to obrazovanje iza mene?! I što sam već zrelija. Ja sam već imala trideset godina, tačno trideset godina kada sam počela da učim nemački, i u tim godinama već više ne možeš da očekuješ da lako i brzo učiš jezik. Znači, našla sam neki drukčiji način, da to ipak ide, pa je i upoređivanje jedna od tih tehnika bila.

Kad posmatraš sličnosti između jezika da li one pomažu ili odmažu?

Sličnosti između sličnih jezika odmažu, a sličnosti između nesličnih jezika pomažu. I u ovom razgovoru sam, kada sam prvi put upotrebila reč „slovo“, razmišljala da li ću ga sad upotrebiti na pravilni način. A na nemačkom, u vezi sa nemačkim, mi sve sličnosti sa rusinskim pomažu. Recimo nemačke reči: *merken, Vorhang, Speise, Esszeug, Luster*, sve su to reči koje i mi Rusini koristimo, samo ponekad sa izmenjenim značenjem. To mi je ubrzalo učenje.

Maločas si rekla da si oduševljena udžbenicima za učenje nemačkog jezika. Da li sada možeš da napraviš paralelu između onih udžbenika iz kojih si učila srpskohrvatski u školi i udžbenika za učenje nemačkog?

Ooo, dobro to je neuporedivo. Prvo, ja sam učila nemački, počela sam da učim hiljadu devetsto devedeset devete. A srpskohrvatski na tom istom nivou sam počela sistematski da učim kada sam imala osam-devet godina, znači to je bilo hiljadu devetsto sedamdeset sedme, osme. Znači, tu je već razlika otprilike od dvadesetak godina. Ja ne znam na kom nivou su se nalazili tada udžbenici za nemački jezik. To sve govorim zato što sve govori u prilog udžbenika nemačkog jezika i ništa ne govori u prilog udžbenika srpskohrvatskog jezika, jer nisu ni veseli udžbenici bili, nisu bili ni puni boja, nisu bile ni pregledne stranice, nije bio ni dovoljan razmak između redova, ilustracije su bile ponekad čak i veoma strane mom „svetu“.

A sada jedno opštije viđenje obrazovnog sistema. Nastava stranog jezika u našim školama, u školama u kojima si ti pohađala nastavu i privatne škole u kojoj učiš nemački?

Ne znam da li ću biti prestroga, ali moj doživljaj mojih nastavnica i nastavnika stranih jezika, što se u osnovnoj školi odnosi samo na ruski jezik, i što se u srednjoj školi odnosi još i na engleski jezik koji sam učila godinu dana samo fakultativno, osim jedne jedine nastavnice, kao da svi ostali nisu voleli svoj posao. Ja imam takav utisak. Kao da je to bilo samo odrađeno. Nikakvu strast nisam osetila. Pa osetila? Nije bila prenesena na nas ili ne znam ni ja šta. Osim jedne nastavnice koja se izuzetno trudila da znamo da pišemo, da znamo sami da govorimo. Mi smo se igrali pijace iako smo bili šesti razred osnovne škole. Za nas je to bila blamaža da se igraš pijace. Ali to je način da ti prodaš jednu jabuku na ruskom jeziku i da taj neko drugi kupi tu jabuku. I to je situacija koju ti posle poneseš u život. Tu konkretnost sam naravno od prvog momenta doživela u tim privatnim školama. Normalno, ne mogu baš tako uopšteno da govorim, jer nemački sam učila samo kod dve osobe. Znači, možda je to slučaj kod te dve osobe, ali udžbenici su isto tako koncipirani da se baš konkretno objasni svoj put od kuće do škole ili od kuće do radnog mesta. Naravno da moraš da kažeš iza ugla, ili direktno, ili onda levo, kod pekare desno. Druga kuća s desne strane, tu uđeš, stepenicama gore, i šta ja znam. To sve izuzetno pomaže. To mi nikada nismo radili na ruskom jeziku. I to mi sada nedostaje. Sada ja ponavljam ruski, kao učim neku konverzaciju, neko osveženje znanja koje uopšte nije osveženje. Ja učim iz početka, jer to nije bilo učeno. A da, kada čitam, razumem izuzetno mnogo ruski, ja mogu tu literaturu čak i za fakultet da koristim, mnogo razumem. I kad ih slušam isto mnogo razumem. Znači, tragedija jeste da u segmentu konverzacije nisam osposobljena.

A kako si doživela nastavu maternjeg jezika u školama u Novom Sadu, u Krsturu?

Sve sam shvatala, tačno sam shvatala šta žele da nam prenesu, da nam prenesu sistem, ali to je nešto što ti uopšte, pazi, uopšte ne treba u životu. To treba samo nama koji ćemo posle učiti jezik da bi smo znali: aha, tako se to znači kaže na nemačkom, to je to. Znači, stručnjaci koji su koncipirali udžbenike žele da nam prenesu sistem jer smo mi prvo učili imenice, pa smo učili imenički rod, pa smo učili deklinacije. Pa smo onda to učili za prideve, pa glagole, pa konjugacije ... A to ti ne treba u maternjem, oprostite. To ti zaista ne treba. Ti to uopšte ne moraš da znaš. Šta će ti to? Pa ti si to naučio od mame i tate, ti to ionako uvek dobro i pravilno koristiš. Šta će ti sve to? To ti treba već na srpskohrvatskom. Ali na srpskohrvatskom sam, bez obzira na udžbenike, imala dobre nastavnice, sve tri dobre nastavnice. Jedna je bila jača jezički ili joj je to bilo interesantnije ili je možda videla kako loše govorimo srpskohrvatski pa je mislila, bolje da radi na našem jeziku, nego na književnosti. A jedna druga je radila više sa nama na književnosti. I ona mi je zaista otvorila vrata književnosti, tako da sam ja u Karlovačkoj bila manje-više već spremna u tom području zbog profesorice Slobodanke Nastasić iz Krstura. Da.

Da, ja sada da me pitaš kako treba da izgleda nastava maternjeg jezika nisam sigurna da znam. Nisam sigurna da imam ideju šta treba još da znaš, kada već znaš

da govoriš. Šta treba da znaš još o jeziku. Možda da pišeš više sastava? Da učiš rimu, sinonime, homonime, da učiš deminutive? Aaa da učiš možda tu vrlo simpatičnu komparaciju prideva koju sam ja naučila u srpskohrvatskom, na Morfologiji, na primer: nakiseo, ili omanji. Možda to treba da učimo na rusinskom jeziku, nego tu sistemsku gramatiku. Ali kažem nisam sigurna.

Ali ja sam razumela da ti je ta sistemska gramatika pomogla u učenju nemačkog jezika? Ili sam loše razumela?

Jeste, jeste meni je za sve pomogla, i za fakultet i za sve, ali nas je bilo dvadeset petoro u tom razredu, je li? Ne možeš, ne možeš mene uzeti kao primer. Niko više, osim Andreje sa kojom sam sedela, nije studirao jezik i književnost. Posle se ona prebacila pa je završila za vaspitačicu. Ne znam sad kako se to stručno danas zove. Mi smo imali toliko dobrih matematičara i jednu odličnu matematičarku u razredu. Ja sam sigurna da to njima nije pomoglo. Ali ne znam, mi nismo to komentarisali, nismo komentarisali.

A šta ti je onda bilo teško na nemačkom da naučiš?

Teško mi je bilo sve, sve to što mi nemamo, što slavenski jezici nemaju. Recimo pasiv, tu sam morala jako dobro da napravim sistem i onda sam to savladala. Znači, to je kao jedna lekcija koju učiš, kao „razjedna“. Kako se to kaže na srpskohrvatskom? Jedan puta jedan, jedan puta dva, jedan puta tri, sedam puta osam, kada to učimo napamet u ne znam kom razredu? Kako se to zove na srpskohrvatskom?

Tablica množenja?

Tablica množenja. E, pasiv je bio kao tablica množenja za mene. Znači ja sam to sebi sistematizovala, sve iscrtala bojama, napravila sebi formule i odjedanputa mi se „otvorilo“ i ja sad više ne grešim u pasivu. Ono gde još i dan danas još uvek napravim grešku, ili moram da razmišljam, to je rod imenice. Ti ne možeš da zamisliš, Dani, kakav je to kaos u tom nemačkom jeziku. Oni imaju divna pravila: Ako se recimo imenica završava na -keit onda je to uvek imenica ženskog roda, super! Ili ako se imenica završava recimo na -er, onda je to ili srednji ili muški rod. Znači, to je nekakva pomoć. Ali, tu ima toliko graničnih imenica ... To ne mogu da kažem da sam naučila. I da ne kažem, ne znam zašto, imam problema sa nekim imenicama konstantno znači, ja znam jako dobro da je knjiga „to knjiga“, *Das Buch*. I ipak, kada pišem nešto, moram konstantno da razmišljam o tome da zamenicu, kada reč „knjiga“ kao zamenicu koristim, da zamenicu stavim u srednji rod. O tome nika da ne razmišljam kada je „prozor“ u pitanju, iako je prozor takođe srednjeg roda – *das Fenster*. Ta reč nije ista kao u srpskohrvatskom ili u rusinskom, ali svejedno kod „prozora“ ne moram da razmišljam. O nekim imenicama ne moram uopšte da razmišljam, one su automatizovane, a o nekima moram jako puno da razmišljam. I isto mi konjunktiv stvara problem, mada sve ređe. To je izuzetno važno da se koristi na nemačkom jeziku, jer na osnovu toga dobiješ zeleno svetlo ili dobiješ crveno svetlo. Znači, ako ja ne govorim dovoljno dobro i dovoljno često u konjunktivu – onda sam prostakuša. Ako sam prostakuša, zatvoriće mi vrata. Loša sam i u izgovoru nekih glasova: ö, ü, ä. Ovaj poslednji vokal recimo, ja uopšte ne „čujem“. Kako mogu da izgovoram pravilno nešto, što čak ni ne čujem ...

Dobro, to je ono što ti je bilo teško, a da li se sećaš šta ti je bilo lako, da naučiš na nemačkom?

Neke reči su mi bile lake. Šta mi je još bilo lako? Aaaaa! Izuzetno mi je bilo lako, izuzetno mi je bilo lako da naučim da pišem. Izuzetno lako, zaista. Ja i sada skoro da nemam nikakve pravopisne greške. Recimo u diplomskom radu koji sam pisala, on je imao sto stranica, a što se tiče pravopisa, ne znam da li sam imala desetak grešaka, na tih sto stranica. Imala sam druge greške oko izraza, jasnoće rečenica itd. Onda mi je bilo lako da naučim gde stoji glagol u glavnoj rečenici, a gde u zavisnoj, to mi je isto bilo lako. Onda mi je bilo lako deklinacija. Izuzetno lako, pošto je skoro nemaju. Veoma mi nedostaje u nemačkom jeziku vokativ, veoma. Onda ja i dan danas koristim nemački genitiv mnogo više nego što koriste Švajcarci ovde, oni govore više u dativu. A to je isto: I naš srpskohrvatski genitiv umire. Za rusinski nisam sigurna, jer o tome nikada ništa nisam učila na fakultetu. A što se tiče srpskohrvatskog genitiva to sam učila. Da je dativ genitivu smrt, takav jedan tekst, esej mislim, sam čitala. Šta mi je još bilo lako na nemačkom?

Da li to znači ako te ja pitam da grafički prikažeš ta tri sistema, ako samo govorimo o rusinskom, srpskom i nemačkom, da te ja zamolim da ih sada predstaviš grafički. Da li će to biti jedan veliki skup, ili ćeš imati pojedinačne skupove za svaki jezik?

To ja vidim kao u matematici. Imaš jedan veliki krug, to bi bio nemački jezik. Onda imaš takođe jedan veliki krug, ali manji od nemačkog, to bi bio srpskohrvatski jezik. I presek je tu izuzetno velik, ali opet postoji jedan deo kruga srpskohrvatskog, koji je neprevodiv na nemački. Recimo glagolski vid, je li? To nemački jezik uopšte ne poznaje. Jezičari su tu našli kao nekakvih desetak pravila ili načina kako bi glagolski vid mogao da se prevede, ali to nije isto. I s druge strane recimo, pasiv bi bio nešto što slavenski jezici baš ni ne nemaju. Osim *Zustandpassiv*: „Vrata su otvorena“. I onda bi bio najmanji krug rusinski jezik. To je ipak jedan jezik koji je najmanje razvijen. I tu, isto bi bio jedan deo kruga koji, koji bi bio samostalan. Veliki deo se preklapa sa ostala dva kruga. Taj samostalni deo bi se ticao pre svega leksike rekla bih. Ipak je rusinski jezik mlad i ja tek odnedavno razumem zašto postoji mišljenje da je on dijalekat. Neki lingvističari i neke lingvistkinje kažu da, ako postoji neka neprevodiva reč, to posebno nešto govori o jednom jeziku. Tako sam ja našla, specijalno za tebe, tri reči na nemačkom jeziku koje su neprevodive na srpskohrvatski ili na rusinski. To je „*Waldeinsamkeit*“ - to je kada se nalaziš sama u šumi i usamljena si, ali je to imenica. Znači šumska osamljenost recimo. „*Schadenfrude*“ - to je tuđoj nesreći radovanje, kao imenica. „*Backpfeifengesicht*“ e, tu ima malo i onomatopeje. To je kada imaš tako jedan smešni izraz lica, nakon što ti neko udari šamar. I ta reč je ismevanje. „*Pazerni*“ je recimo reč neprevodiva sa rusinskog na srpskohrvatski i znači da, čim neko jede, i ti si odmah gladan. Ali to ne znači „idu mu sline“, jer to nije isto. Jesam ti odgovorila na pitanje?

Jesi, a ako govorimo o lakoći učenja jezika, od ova tri rusinski, srpski, nemački, koji je najlakši za naučiti?

Za mene ili šta ja mislim?

Šta ti misliš?

Mislim da postoje jezici koji se „lepe na jezik“ i postoje jezici koji se „ne lepe na jezik“. Tako recimo mislim da bih ja italijanski na jednom sasvim normalnom bazičnom nivou, do A2 recimo, mogla da naučim u dva semestra. Sada, odmah da krenem. Ali mađarski na tom istom nivou mislim da bih postigla tek nakon recimo godine dana tamošnjeg intenzivnog življenja i paralelne škole, koja ne bi bila samo dva puta sedmično. Mislim da se italijanski lepi za jezik, a mađarski ne. Kada sam se preselila u Švajcarsku onda sam predavala dvema ženama i jednom muškarcu, srpskohrvatski jezik. Mi smo koristili naravno hrvatske udžbenike, koji su ovde prisutni i lako ih je kupiti, a srpski ne postoje. Znači iz tih smo učili. „Učimo hrvatski“, tako se zovu udžbenici. I ja sam primetila, iako smo mi radili u grupici - dva puta sedmično su dolazili kod mene, ja sam primetila da se i hrvatski, kažem hrvatski zbog udžbenika, ne lepi baš na jezik, a mislim da sam ja nemački recimo dosta brzo, taj bazični, osnovni nivo savladala. Tako da mislim da bi ipak nemački bio najlakši za učenje, ali naravno uvek se mora gledati iz kog „kućišta“ dolazi ta osoba, je li? Koja je njena istorija i iz kog maternjeg jezika, iz koje kulture i tako dalje ona dolazi.

A da li tu dvojezičnost može da pomogne? Da li tvoja dvojezičnost na srpskom i rusinskom pomaže u savladavanju nemačkog ili bilo kog trećeg jezika? Šta misliš o tome?

U mom slučaju sigurno, mada ja ne mislim da sam dvojezična, nažalost ne mislim. Ja bih volela da jesam, ali mislim da su dvojezični oni, kojima su oba jezika jednako snažna i važna u svim segmentima života. Ipak sam ja srpskohrvatski naučila malo kasnije i on je uvek tako malo, malo uvek kao moje usvojeno dete. Moje usvojeno dete i izuzetno omiljeno, izuzetno omiljeno. Ali, naravno da mi je to bogatije shvaćanje, šire shvaćanje funkcionisanja jezika, pomoglo pri usvajanju nemačkog. A to da sam ja već dva jezika govorila, onako tehnički gledano, da li mi je to pomoglo za učenje nemačkog? Ne znam. Ali znam ta tri jezika sada mnogo brže ponavljam ruski. Mislim da to što su nekada ljudi govorili po sedam jezika - sedam jezika - zamisli! Mislim da to nije istina. Kako danas nema takvih poliglota? Pa gde su oni danas, ti, koji govore sedam jezika, da ih čujem da govore tih sedam jezika?

Zar ne misliš da si malo prestroga prvo prema sebi, pa onda prema drugim ljudima koji misle da znaju da govore sedam jezika?

A da tačno, ha ha ha.

Ja bih recimo tebe sada nazvala trojezičnom.

A ne bih ja to rekla ali dobro, u redu. Meni taj nemački jezik hramlje još uvek. I on je ha ha ha on je za mene samo „Pflegekinder“, što bi Nemci rekli. To je kada jedna porodica koja ima već jedno, dvoje ili nekoliko dece, uzme jedno problematično dete, koje ne može da živi kod roditelja, kod sebe. Pa to sad problematično dete živi u toj novoj porodici, a država ne plaća socijalnoj ustanovi, nego plaća toj porodici neku lovu za to dete, zato što dete ipak košta, a detetu je omogućeno da živi u normalnim porodičnim uslovima i normalno se razvija, i ne ostane problematično dete.

Mislim da se to zove hraniteljska porodica.

Odlično, znači to je moje hraniteljsko dete, nemački jezik ha ha ha.

Koliko ti sad već godina živiš na nemačkom govornom području?

Živim od maja dve hiljade šeste.

Ako bi se vratila u tu dve hiljade šestu godinu, koji aspekti komunikacije su ti predstavljali najveći problem?

Haaaaaaa, dnevnik na televiziji. Novine sam odlično sažvakala, sve, zato što je to i vizuelni aspekt. Ti sve i vidiš. Ti vidiš te reči, vidiš rečenicu. Aaa, znači, to se odnosi na ovu imenicu! U redu, i onda čitaš dalje. A dnevnik - to mi je bila živa muka. Ja nisam mogla da shvatim mnoge finese. Na sreću postoji u Švajcarskoj jedan kanal koji najsvježije novosti stalno ponavlja. I onda sam ja bilo šta da sam radila kod kuće, jovoo-nanovo slušala i na kraju kada bi Peter došao kući, bih ga pitala da li je to istina da je to i to novo? Nisam ja imala ni u kom aspektu problema u komunikaciji, zato što mi smo živeli tada u jednom selu i u tom selu je bilo dosta žena koje nisu radile, kao što i ja nisam prva četiri meseca radila. Mesto u kome sada živimo je dva puta manje od tog mesta gde smo pre živeli, ali ovo mesto je gradić, a ono je bilo selo. U početku, sve negde do početka avgusta ja nikoga zanimljivog u tom selu nisam srela. A onda od avgusta su zanimljivi ljudi počeli, pre svega žene, počele da mi „padaju s neba“ zaista. I tu onda nije bilo problema u komunikaciji, jer su to bile žene koje su, najmanje u jednom segmentu mog života bile slične meni: Jedna je bila vernica, religijski izuzetno duboka osoba. Znači to je bila naša tema, a i danas je. Druga je bila izuzetno širokog obrazovanja i istog godišta kao i ja, tako da smo mi lako komunicirale, tako o svemu ... To što mi je bio problem, sada kada me pitaš, vidiš sad mi je palo na pamet, problem mi je bio izraz osećanja na način da se to shvati tako kako ja to zaista osećam, a ne tako kako sam rekla. Mnogo toga recimo ne funkcioniše ni danas. Ja nisam uopšte zadovoljena kada govorim o svojim osećanjima na nemačkom jeziku. Na sreću, naučila sam da živim sa tim. Ne znam da li sam baš jasna? Ovde se ne raspravlja, ovde se govori uvek mirno i staloženo i jezik je pod kontrolom. A kako, molim te, da govorim o osećanjima na takav način kada sam ili tužna, ili dirnuta, ili oduševljena ili presrećna? Mi sa terena Jugoslavije, naš jezik nije direktniji samo zbog „siromašnog“ konjunktiva, već je naš jezik i mnogo direktniji jer smo naučeni drugačije da opštimo: „Ali ja mislim da je to tako i tako“, „čini mi se da se varate, gospođo“, to je kod nas normalno da se kaže. Na nemačkom ne možeš ni slučajno to tako da kažeš. Krećeš, kao u nenasilnoj komunikaciji, uvek ovako – „Ako sam vas dobro razumela, zalažete se za to i to. Ja ipak to vidim kao ovo i ovo“. Takva komunikacija me još i danas veoma zamara, mađa vidim, naravno, njenu funkciju. Ali koristim taj način, jer je to moj put ka „zelenom svetlu“. A „zeleno svetlo“ je neophodno da bih se i ovde osećala kao kod kuće. Na srpskohrvatskom se takođe osećam osiromašenom zato što su neke stvari neprevodive, a to su stvari koje se tiču baš kulture, našeg rusinskog načina, to ne možeš da objasniš. Ja mogu to da prevedem ali sadržina nije prenesena, ako je prevedem. Zato se u nekim stvarima najbolje razumem sa Slavicom koja je Rusinka, iako inače nismo baš slične. Njoj ne moram da objašnjavam zašto juče nisam oprala kosu, a bio je Božić.

A koliko često ti danas, na nemačkom govornom području živiš sa Peterom koji govori švajcarski, koliko često koristiš rusinski odnosno srpskohrvatski?

Ne koristim ih uopšte. Srpskohrvatski koristim kada sretnem jednu Makedonku, Suzana se zove. Ona ovde živi i radi, oni tu imaju jednu piceriju. A nju sretnem možda tri puta godišnje, ne više. I to ne zbog mene. Ona je zauzetija. Srpskohrvatski govorim i kada posetim nekakva predavanja ili radionice koje se tiču nas strankinja i stranaca. Onda tu uvek bude neko sa jugoslovenskih terena. Kao sada u četvrtak, to što sam ispričala, bila je ta Hrvatica iz Bosne, Rozalija. Ponekad imam decu sa naših terena na nastavi, pa ih onda nešto kao pitam. Ali, to baš i nije neka „živahna“ komunikacija. I kada telefoniram prijateljicama, normalno.

To isto važi i za rusinski jezik?

Rusinski pričam samo telefonom i kad pišem imejl. Baš nešto razmišljam, mislim da je to otprilike da ja jednako često i nečesto rusinski i srpskohrvatski koristim samo što ja rusinski ovde u Švajcarskoj zaista ni sa kim ne govorim. Ni sa kim živim. A i ta Makedonka, znaš koji je to srpskohrvatski? Znači, mi se obe nalazimo na jednom ne baš sigurnom jezičkom terenu.

Da li se baviš prevodjenjem?

Bavila sam se prevodjenjem dok sam živela u Novom Sadu. I ovde sam nedavno dobila jedan predlog od Renate Metzger, jedne novinarkе, koja izuzetno podržava žene u Srebrenici, da prevedem neke pesme sa bosanskog na nemački, što sam ja odmah odbila i rekla da ja to ne mogu. Ja mogu s nemačkog da prevedem na rusinski. Ja mogu čak sa nemačkog na srpskohrvatski da prevedem, mada mi treba više vremena i neće biti „sočno“ prevedeno, kao neki lepi srpskohrvatski prevodi. Ali će biti onako, korektno prevedeno. Ali sa srpskohrvatskog na nemački? Pazi, nema šanse. Nisam ja „*native speaker*“. Nema šanse, ja mogu samo sadržinu da prevedem. A tek pesmu! Morala bih biti pesnikinja da prevedem pesmu čak i da je prevedem u „moje kućiste“. Pa zar ne? Osim toga, ima još jedna stvar, sa kojom ne znam da se ophodim: A koji je to, molim te, pa jezik, taj bosanski? To mi liči na neku nenaučnu izmišljotinu trenutne političke situacije u Bosni. Ili u Švajcarskoj, nisam sigurna. A inače sam, kada sam došla u Švajcarsku, prevodila na roditeljskim sastancima za decu emigrantkinja i emigranata sa jugoslovenskih terena. Direktori i direktorke ovdašnjih škola pretpostavljaju da roditelji baš ne razumeju sve što žele da im saopšte, što je delimično i tako. Ovde su svaki učitelj, i svaka učiteljka naravno, ali učiteljki ima više, obavezni da u jednom polugodištu najmanje jedanputa sa oba roditelja izorganizuju jedan razgovor. Ukoliko tu ima jezičkih barijera, onda je pozvana i prevoditeljka. Prevodilaca nema.

Moje sledeće pitanje za tebe je, da li ti se nekada dešava da pomešaš jezike?

Kako misliš?

Da li u jednoj rečenici koristiš dva ili tri jezika, mislim na nesvesno dešavanje?

Ne, ne, ne, ne, ne, uopšte. Uopšte. Samo što mi se isto desi da, dok govorim sa mamom telefonom, ne mogu da se setim rusinske reči a mogu da se setim srpskohrvatske. Pa joj onda kažem na srpskohrvatskom, što je za nju nož u srce, zamisli - ha

ha ha. Otkada živim ovde mi je na početku, kada dođe neko u posetu, napornije da govorim srpskohrvatski jezik. Recimo kada je bila ovde Monika, moje kumče, ona naravno govori srpskohrvatski, sve onako zateže kao Tanja Bokun, znaš? I onda mi je prvih dana bilo malo teško da se izražavam. Na kraju sam ipak tako lako razgovarala sa njom da sam i Peteru, svom suprugu, lepo na srpskohrvatskom nešto objašnjavala. Kada je kumče otišlo kući, onda je on meni svaki put još skrenuo pažnju kada bih počela da govorim srpskohrvatski. Toliko sam to automatizovala. Ali uopšte nisam svesna, kao što nisam svesna ni na kom jeziku sanjam. To je to klasično pitanje, a ja ne sanjam ni na kom jeziku. Kod mene se ne govori ništa u snovima. Prenose se misli, a za misli ti ne treba jezik nego taj neki, ta neka sadržina, koja se jednostavno prenese. Tako isto nisam svesna, ako moram da govorim i prevodim paralelno. U toj svojoj ulozi uopšte nisam svesna te tehničke strane jezika, nego jednostavno: Kao da me nema u svemu tome nego ta jezička sadržina jednostavno postoji. I tu isto ne mešam jezike.

Da da da, dobro, ali to je situacija kada sagovornik zna i taj drugi jezik. Kako prevazilaziš te situacije kada sagovornik ne zna ni jedan jezik koji ti znaš i onda kako pokušavaš da se setiš? Kojoj tehnici pribegavaš da popuniš tu prazninu?

Toj tehnici kojoj me Agika učila. To sam jako brzo naučila, ili mi je ona tu jako brzo tu tajnu prenela. Ti to sigurno isto znaš, ali za mene je to bio super spas. Ako ne možeš da prođeš jednim putem, nađi drugi. Znači opisnim putem, opišem, to je ona najgora varijanta. Ili koristim sinonim, možda mi padne na pamet neka skroz druga varijanta te iste rečenice, i tako. Ali recimo, sinoć sam opet napravila jednu grešku. Ja sam rekla bankrotiram, a u Švajcarskoj se kaže, to su me ljudi iz mog tima podučili, ići bankrot, da ti direktno prevedem. Tako da ja stalno učim, Dano, i mislim, nisam ja uopšte, kako da kažem, stigla na neki cilj.

Na kom jeziku najčešće odnosno najlakše pišeš?

Najbrže pišem sada na nemačkom, a pre sam najbrže pisala na srpskohrvatskom na latinici. To mi je bilo neverovatno brzo. Najviše problema u životu sam imala sa srpskom ćirilicom ha ha, ne samo da pišem, nego kada bih uzela u biblioteci slučajno knjigu koja je bila napisana na srpskoj ćirilici, ja sam sporije čitala. Strašno, je li? A rusinsku ćirilicu sam brzo čitala. I što se čitanja tiče, u nemačkom jeziku recimo, još uvek nisam dovoljno brza. Ja ne čitam nemački toliko brzo kao što čitam srpskohrvatski još uvek. Čitam tom brzinom, kao kada bih čitala jedan tekst naglas, znaš, i zato meni treba za sve knjige, svu literaturu što treba da iščitam za fakultet, meni treba više vremena nego što mi je trebalo u Novom Sadu. A najlakše se izražavam, misliš „pišem“ kao najlakše se izražavam na tom jeziku? Jesi tako mislila?

Da da da.

A najlakše se izražavam naravno, naravno na rusinskom, naravno. Meni takvi izrazi padnu na pamet na rusinskom, koji mi na srpskohrvatskom takođe padnu, ali nekontrolisano, razumeš? Nekontrolisano, ja ono sedim u vozu pa nešto čitam, i odjedared mi padne neka divna srpska poslovice na pamet. Recimo: „Ko ne plati na mostu, plati na ćupriji“. Divna poslovice. Ali to ne mogu da prevedem, jer ni

u nemačkom nema, kao što ni mi Rusini nemamo, dve reči, dva naziva, za most. Znači najlakše se, da najlakše mi je da napišem u svim životnim segmentima, na rusinskom. Osim možda stručni jezik. Taj mi je ipak jači na srpskohrvatskom. Izni-jansiraniji.

Na kom jeziku je bogoslužjenje u crkvi u koju ideš?

Na nemačkom. Na nemačkom i delimično na švajcarskom dijalektu, koji ja uopšte ne govorim. Za to imam jedan veoma praktični razlog, koji na sreću moj suprug razume. To je zbog uticaja švajcarskog jezika na nemački, i uticaja nemačkog jezika na švajcarski. Imam osećaj da bi moj nemački bio mnogo siromašniji, ako bih počela da učim i dijalekt. A drugi druga stvar: Oprosti kako se savladava jedan dijalekat? Kako? Uz moj sistematski način to mi ne ide uopšte na pamet. Ja ne mogu, svojim načinom učenja, ni jedan dijalekt da savladam. Ni jedan na svetu. Ja ne bih mogla ni vranjanski da savladam, iako mi se veoma dopada, jer za učenje dijalekta je baš to potrebno što ja nemam. Ta Makedonka, Suzana, ona recimo slabo govori nemački, ali zato govori švajcarski dijalekat neverovatno, zbog toga je i tako omiljena ovde. Ovde se izuzetno ceni, kada se govori švajcarski dijalekat. A to se inače ne može lako razumeti. Moj suprug je čak i u prve dve godine braka govorio sa mnom samo nemački. Najviše mi je pomoglo da počnem da razumem dijalekat to, što sam krenula na fakultet i tu su studentkinje međusobno govorile uglavnom samo švajcarski, tako da to uđe u uvo. Ja sada razumem dijalekte koji čak neki „domoroci“ ne razumeju.

A na kom se jeziku moliš?

Na rusinskom. To mi dođe automatski. Ali ima nekakvih formula, molitvenih formula, znaš ono kao kada svi mi na službi molimo Vjeruju, ili Očenaš i tako. Tako ima nekih molitvica na nemačkom, koje su jako lepe i njih ponekad ponavljam u sebi. Znači to mi je više kao, kao za meditaciju. Ne znam ni sama, tako mi nekad lepo zvuči. I crkvenoslovenski obožavam u nekim formulama, molitvenim formulama. Recimo molitva Svetom Duhu na crkvenoslovenskom – prelepa je. Je li mi veruješ, ne znam da li sam još neku slično lepu molitvu čula, kao tu molitvu Svetom Duhu. Na hrvatskom se ne molim nikada, iako sam ja bila članica crkvenog hora u katedrali i godinama sam išla tamo na misu. Na hrvatskom se ne molim nikada. I kada dođem u Novi Sad recimo, bila sam jedanputa u februaru prošle godine na hrvatskoj misi, i izuzetno mi je bio problem da se svih tih odgovora setim na hrvatskom. Znači to je nekako najviše izbledelo.

U svakom slučaju višejezična i u molitvi, jel tako?

Pa da, da, rekla bih.

Da li se ti sada osećaš sposobnom da podučavaš neke od jezika koje znaš?

Bože, naravno! Ja sam dobra učiteljica, a to zaista mogu da kažem, da ne kažeš da sam prestroga prema sebi. Izuzetno! Pazi, ja sam davala, kada sam bila došla ovamo, znači na početku moje „švajcarske karijere“, pomoćne časove švajcarskoj deci iz nemačkog jezika, i to na „Oberstufe“ to je naša srednja škola. Tu smo imali izuzetno uspešne rezultate. Moji učenici i učenice su ispravljali ocene, dobijali posle dobre ocene. I to ja smatram sasvim normalnim, iako bi se možda neko smejao:

„Kako ti, strankinja, da predaješ nemačku gramatiku?“ Ali to je normalno, u pitanju je poznavanje sistema: Ja sam njima nacrtala kako to funkcionise i gde šta treba da stoji. Njima u školi nije bilo dovoljno jasno objašnjeno. Za njih, kao Švajcarce, je nemački ipak pomalo strani jezik, iako dosta stvari jednako funkcionise. Jedino što mislim, da bih, ako bih predavala nekome rusinski, mislim da bih tu imala najviše problema, jer je tu najviše automatizovano, pa mnogo toga ne vidim u svom jeziku.

A spomenula si da sada obnavljaš znanje ruskog jezika, kako to činiš? Ideš u školicu ili imaš časove „jedan na jedan“?

Ponekad se sretmem sa jednom Ruskinjom, zove Svitlana, i onda ona priča na ruskom i ja pričam na ruskom. Znači mi pričamo kao normalno i normalno - ja pravim greške, ona mene onda koriguje. Idemo da popijemo kafu, pričamo, ko šta danas ima da radi, gde je njen sin, gde je moj muž? Šta sam danas učila? Kakva su bila deca na nastavi? Šta je rekla šefica, na kom projektu sam danas radila? I tako. Ali mnogo više mi pomaže „Praktični jezički kurs“ – udžbenik i 3 CD – koje stalno slušam i ponavljam. Učim kao na početku – sve napamet.

A kako bi volela da izgleda učenje recimo holandskog? Da kreneš od nule, iz početka.

Nikad ne bih učila holandski, može italijanski?

Može, može. Bilo koji jezik koji dosada nisi učila.

Odlično, znači prva lekcija ono ja, ti, imam brata, nemam brata, moja porodica, i tako dalje ili kako to već ide. Druga lekcija gde ja živim i tako dalje. Obavezno je recimo, to sam ja radila na nemačkom, da celu lekciju naučiš napamet. Svaku lekciju naučiš napamet. I stvarno ti to posle pomaže, Daniluška. To se onda sve automatizuje. Ti imaš te rečenice u glavi i one kad-tad „isplove“. Onda da se uče napamet neke brojanice, da se mirisi uče na osnovu mirisa i boje na osnovu boja, a ne apstraktno. Da se uče pesme uz ples, recimo. Znači ja bih to tako učila. Normalno, da tekst bude pregledan, da nema na početku puno teksta. Da ima preglednih gramatičkih zakona i tablica, i da se odmah aktivno u grupama „igraju“ prave životne situacije. Tako, tako bih volela. Možda i nisam dovoljno maštovita u tom pogledu. Možda treba da pitaš one druge koji se ne bave gramatikom, kako bi oni voleli?

Koji nemaju toliko iskustva u učenju stranih jezika jel tako?

Drugačije i uče.

Za kraj, Gabrijela, šta bi poručila jednojezičnim govornicima?

To je veliko siromaštvo. Ti ljudi kao da ni ne dodirnu život, već ga samo nasluhte. Pa znaš sama ...

9.3. UPITNIK

Poštovani studenti,

U okviru istraživanja o *međujezičkim uticajima u procesu usvajanja trećeg jezika* u cilju prikupljanja podataka o uticaju efekata dvojezičnosti na proces usvajanja trećeg jezika važni su nam i podaci iz grupe studenata. Prva grupa pitanja u ovom upitniku odnosi se Vaš maternji i drugi jezik, a druga grupa pitanja na strategije i tehnike koje koristite u procesu usvajanja trećeg jezika. Molimo Vas da pažljivo odgovorite na postavljena pitanja.

UNAPRED HVALA!

Godina rođenja, pol: _____

Studijska grupa: _____

Izborni jezik: _____

U upitniku se pojmovi maternji, drugi i treći jezik odnose na:

Maternji jezik - prvi naučeni jezik, jezik koji se najčešće koristi;

Drugi jezik – jezik koji ste naučili posle ili u isto vreme kad i maternji

Treći jezik – jezik koji ste počeli da usvajate kao dvojezični govornik, treći po redu usvajanja.

| | | |
|---|------------------------------------|--|
| 1.Koji jezik smatrate svojim maternjim? | | |
| a) jezik koji sam prvi naučio/naučila | DA NE | |
| b) jezik kojim se najčešće koristim | DA NE | |
| c) navedite naziv vašeg maternjeg jezika | | |
| 2.Da li smatrate da je vaša jezička kompetencija najviša na maternjem jeziku? | DA NE | |
| 3.Koji jezik smatrate svojim drugim jezikom? | | |
| 4.Da li smatrate da ste podjednako kompetentni na oba jezika? | DA NE | |
| 5.Ako ste negativno odgovorili na prethodno pitanje, ocenite Vaše znanje drugog jezika? | govorim sa greškama | |
| | govorim dobro | |
| | govorim veoma dobro, čitam i pišem | |
| 6.Da li ste oba jezika usvajali u porodici? | DA NE | |
| 7.Ukoliko je odgovor ne, molimo Vas pojasnite? | | |
| 8.Da li ste usvajali oba jezika simultano? Ako niste, upišite redosled. | 1. 2. | |
| 9.Koji od tri jezika najčešće koristite? | | |
| 10.Na kom jeziku se najtečnije izražavate ? | | |
| 11.Na kom jeziku se najteže izražavate ? | | |

| | | | |
|--|---------------------------------------|--------------------|-------|
| 1.Koji jezik je za vas treći jezik po redosledu usvajanja? | | | |
| 2.Koliko dugo učite treći jezik? | | | |
| 3.Da li ste učili i četvrti, peti... jezik? Ako jeste, navedite koji. | | | |
| 4.Kako biste ocenili svoje poznavanje trećeg jezika? | govorim sa greškama | | |
| | govorim dobro | | |
| | govorim veoma dobro, čitam i pišem | | |
| 5.Da li Vam poznavanje dva jezika pomaže u učenju trećeg i kako? | | | |
| 6.Da li mislite da je lakše učiti jezik koji je sličan maternjem ili jeziku koji već znate? | DA | NE | |
| 7.Da li kad govorite trećim jezikom češće pozajmljujete | reči | gramatička pravila | |
| 8.Da li kad govorite trećim jezikom primenjujete gramatička pravila iz maternjeg jezika? | često | retko | nikad |
| 9.Da li kad govorite trećim jezikom primenjujete gramatička pravila iz drugog jezika? | često | retko | nikad |
| 10.Da li pozajmljujete reči iz maternjeg jezika kad govorite trećim jezikom? | često | retko | nikad |
| 11.Da li pozajmljujete reči iz drugog jezika kad govorite trećim jezikom? | često | retko | nikad |
| 12.Da li pozajmljujete predloge ili veznike iz maternjeg jezika kad govorite trećim jezikom? | često | retko | nikad |
| 13.Da li pozajmljujete predloge ili veznike iz drugog jezika kad govorite trećim jezikom? | često | retko | nikad |
| 14.Da li pozajmljujete reči iz maternjeg jezika kad govorite trećim jezikom u formalnim situacijama? | često | retko | nikad |
| 15.Da li pozajmljujete reči iz maternjeg jezika kad govorite trećim jezikom u neformalnim situacijama? | često | retko | nikad |
| 16.Da li pozajmljujete reči iz drugog jezika kad govorite trećim jezikom u formalnim situacijama? | često | retko | nikad |
| 17.Da li pozajmljujete reči iz drugog jezika kad govorite trećim jezikom u neformalnim situacijama? | često | retko | nikad |
| 18.Da li upoređujete gramatička pravila iz sva tri jezika? | često | retko | nikad |
| 19.Da li upoređujete leksiku iz sva tri jezika ? | često | retko | nikad |
| 20.Da li pravite hibridne varijante (reči koje ne postoje ni u jednom jeziku, ali sadrže delove reči iz dva poznata jezika)? | često | retko | nikad |
| 21.Nepoznate glagole iz trećeg jezika zamenjujem glagolima iz... | maternjeg | drugog jezika | |
| 22.Nepoznate imenice iz trećeg jezika zamenjujem imenicama iz... | maternjeg | drugog jezika | |
| 23.Nepoznate prideve iz trećeg jezika zamenjujem pridevima iz... | maternjeg | drugog jezika | |

| | |
|--|--|
| 24. Da li prenosite pravopisna pravila iz maternjeg jezika u treći jezik? | DA NE |
| 25. Da li prenosite pravopisna pravila iz drugog jezika u treći jezik? | DA NE |
| 26. Da li ste svesni da pozajmljujete reči i gramatičkih pravila iz jezika koje poznajete? | DA NE |
| 27. Koje strategije, osim pozajmljivanja, koristite u situacijama kada ne možete da se setite reči ili pravila na trećem jeziku? | A) opisivanje B) gestikulacija C) preformulisanje D) zamena poznatim ili sličnim Neku drugu? Navedite koju |
| 28. Da li smatrate da je u procesu usvajanja trećeg jezika uticaj maternjeg jezika jači od uticaja drugog jezika? | DA NE |
| 29. Da li smatrate da je u procesu usvajanja trećeg jezika uticaj sličnijeg jezika jači? | DA NE |
| 30. Da li stalno mešate jezike i koje? | DA NE |

HVALA!

9.4. POLUSTRUKTURIRANI INTERVJU

1. Koliko jezika govoriš?
2. Koji su maternji, koji prvi, drugi...kako ih nazivaš ili rangiraš?
3. Da li si učila i neke druge jezike?
4. Na kom jeziku si najčešće komunicirala sa članovima porodice/članovima familije/ vršnjacima/ prijateljima ...
5. Koje jezike govore tvoji roditelji/ sestra/ brat?
6. Da li su tvoji roditelji blakonaklono gledali na dvojezičnost?
7. Kako bi uopšteno opisala svoje detinjstvo?
8. Koji jezici su bili u upotrebi u tvom rodnom mestu?
9. Kako i kada si naučila druga dva jezika?
10. Na kom pismu si prvo naučila da pišeš?
11. Koje pismo koristiš danas?
12. Na kom pismu najbrže pišeš?
13. Na kom jeziku najbrže čitaš? (ili najlakše?)
14. Na kom je jeziku bila nastava u vrtiću/ u osnovnoj školi/ u srednjoj školi/ na fakultetu?
15. Zašto si izabrala da studiraš rusinski jezik?
16. Koji su predmeti bili na rusinskom jeziku?
17. A, literatura koju si koristila?
18. Jesi li imala strani jezik na fakultetu? Koji?
19. Na kom jeziku si hvatala beleške za vreme studija ili u školi?
20. Na kom jeziku hvataš danas beleške ili beležiš nešto važno?
21. Na kom jeziku sanjaš?
22. Na kom jeziku beležiš svoje snove, ako i kada ih beležiš?
23. Da li si radila dok si studirala u Novom Sadu? Koliko godina?
24. Na kojim jezicima si komunicirala sa kolegama u redakciji I iz drugih redakcija?
25. Da li upoređuješ jezike koje govoriš?
26. Koliko su ti sličnosti među jezicima smetale u procesu učenja?
27. Koliko su ti sličnosti među jezicima pomagale u procesu učenja?
28. Koliko su ti razlike među jezicima smetale u procesu učenja?
29. Koliko su ti razlike među jezicima pomagale u procesu učenja?
30. Kakvo je tvoje mišljenje o nastavi stranih jezika u našim obrazovnim institucijama?
31. Kakvo je tvoje mišljenje o nastavi maternjih jezika u našim obrazovnim institucijama?
32. Da li se sećaš šta ti je bilo teško da naučiš na drugom jeziku? Zašto?
33. Da li se sećaš šta ti je bilo lako da naučiš na drugom jeziku? Zašto?
34. Da li se sećaš šta ti je bilo teško da naučiš na trećem jeziku? Zašto?
35. Da li se sećaš šta ti je bilo lako da naučiš na trećem jeziku? Zašto?
36. Da li ti je poznavanje dva jezika pomagalo ili otežavalo učenje trećeg?
37. Koji je jezik od tri koja govoriš, po tvom mišljenju, najlakši za učenje?

38. Koliko godina si učila treći jezik? Na koji način? Da li se sećaš udžbenika, profesorice, grupe...
39. Da li si baviš prevođenjem? Sa kog jezika na koji?
40. Da li ti se nekad dešava da pomešaš jezike?
41. Koliko često?
42. U kojim situacijama?
43. Da li ti je teško da se prisetiš nekih reči iz jezika koje ne koristiš često? Da li možeš da se setiš koje su to reči?
44. Kako prevazilaziš problem kada ne možeš da se setiš reči, fraze... na nekom od jezika?
45. Na kom jeziku komuniciraš sa partnerom?
46. Da li je teško iskazati najdublja osećanja na jeziku koji nije maternji?
47. Na kom jeziku je bogoslužjenje u crkvi u koju ideš?
48. Na kom jeziku se moliš?
49. Da li se osećaš sposobnom da podučavaš jezike koje znaš?
50. Kako bi to radila?
51. Kada bi sada učila neki novi jezik kako bi to organizovala? Da li bi išla u školicu, da li bi učila sama kod kuće uz televiziju, knjige, gramatike...? Da li ti iskustvo koje si stekla učeći ove jezike može pomoći u izboru metoda ili načina na koji bi učila novi jezik?

Tabela 9. Ukupni podaci na osnovu literature o dvo- i trojezičnim istraživanjima (2000–2012. godina)

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cilj istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|----|--|-----------------------------------|--|---|--|--|
| 1. | Prieto Arranz, José I. (2005). <i>Towards A Global View of the Transfer Phenomenon</i> | | Evropski jezici | Visok nivo kompetentnosti na jeziku ne mora da znači i smanjenje kulturološkog transfera. Kulturološki transfer je nezavistan od toga koliko su jezički sistemi slični ili različiti. | Opisati kulturološki transfer u procesu usvajanja stranih jezika. | Ostaje nejasno kako se kulturološki aspekti odvajaju od jezika. Uglavnom se odnosi na usvajanje drugog jezika. |
| 2. | Bardel, Camilla and Ylva Falk (2007). <i>The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax</i> | 9 | švedski/ holandski; engleski/ nemački; albanski/ mađarski/ italijanski | Postoje statistički značajne razlike u procesu usvajanja među govornicima različitih jezika. Tipološka sličnost prvog i trećeg jezika nije dovoljna za ostvarenje transfera iz prvog jezika, ali je sličnost između drugog i trećeg rezultirala značajnim transferom. Uticaj drugog jezika je jači od tipologije jezika u usvajanju trećeg jezika. Drugi jezik se ponaša kao filter koji ne propušta prvi jezik. | Ispitati početne faze usvajanja negacije na trećem jeziku, švedskom i holandskom. Objasniti ulogu drugog jezika. | Transfer iz prvog jezika nije ispitivan. |
| 3. | Boëchat Fernandes, Marcia Helena and Karim Siebeneicher Brito (2007). <i>Speaking Models: From Levelt's Monolingual to Williams & Hammarberg's Polyglot.</i> | | | Pregled modela koji su uticali na razumevanje procesa govora i kod jednojezičnih i kod višjezičnih govornika: Leveltov jednojezični model jezike produkcije: konceptualizacija, formulacija, artikulacija; Grinov model inhibitorne kontrole po kome postoje tri oblika aktivacije: selekcija, aktivacija i uspavanost; De Botov model dvojezične produkcije: dva jezika mogu biti simultano selektovana; Vilijamsov i Hambergov model funkcionalnih uloga jezika: instrumentalna i uloga snabdevača; model višjezičnih uloga (Multilingual Role Model) se zasniva na kognitivnoj teoriji lančanih reakcija (Cognitive Chain-Reaction Theory) u procesu učenja stranih jezika i podržava stav da trojezičnost nije samo nastavak dvojezičnosti već zaseban fenomen i opisuje ulogu koju prethodno naučeni strani jezici ima u procesu učenja drugog stranog jezika. | | |
| 4. | Burtelsen, Julia (2001). <i>On trilingual Lexical Retrieval: Problems and Substitution-Strategies.</i> | 12 | nemački, engleski, hebrejski | Strategije koje učesnice/i koriste u prevazilaženju leksičke praznine razumu biti brze i ekonomične kako bi produkcija bila tačna, tačna i razumljiva. Tokom proizvodnje iskaza pokušaji pronalaženja odgovarajuće jezičke jedinice u višjezičnom mentalnom leksikonu imaju ograničeni broj. Savršen izbor nije moguć ukoliko nije zadovoljen semantički uslov, ukoliko leksema nije dovoljno precizna, ili kada ciljna jedinica sistema nije u potpunosti aktivirana, kada aktivirana jedinica ne pripada aktiviranom jeziku ili kada u sistemu jezika kojim se komunicira ne postoji odgovarajuća reprezentacija koncepta iskaza. | Opisati leksičku produkciju kod trojezičnih govornika i govornica | Jezičko okruženje u Izraelu i Nemačkoj se veoma razlikuje i utiče na odgovore učesnica/ka. |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanica/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cijil istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|----|---|---|--|---|---|--|
| 5. | Cenoz, Jassone (2000). <i>Research on Multilingual Acquisition.</i> | Rezultati istraživanja koja se bave usvajanjem drugog jezika ili dvojezičnošću mogu se iskoristiti za proučavanje tro- i višejezičnosti, ali ovi fenomeni svojom kompleksnošću zahtevaju zasebno proučavanje. Vremenski okvir usvajanja trećeg jezika je komplikovaniji nego kod usvajanja drugog jezika gde postoje dve mogućnosti, simultano (L1/L2) ili konsektivno (L1&L2). Kada govorimo o tri jezika, sva tri se mogu usvajati konsektivno (L1&L2&L3), ili dva jezika se mogu usvajati simultano pre trećeg (Lx/Ly&L3) ili posle prvog (L1&Lx/Ly). Postoji i mogućnost, iako je retka, da se sva tri jezika usvajaju simultano (Lx/Ly/Lz). | L1 baskijski L1 španski ili oba L2 engleski Baskijski jezik nastave, a španski i engleski kao predmeti u školi | Na procese usvajanja drugog i trećeg jezika utiču individualni faktori (inteligencija i talenat, kognitivni stilovi učenja, strategije učenja, stav i motivacija, osobine ličnosti, uzrast) i kontekstualni faktori (prirodno ili formalno okruženje u kome se dešava proces usvajanja, etnolingvistička vitalnost odnosno da li se usvaja većinski ili manjinski jezik, socioekonomski status porodice, obrazovni kontekst). Na usvajanje trećeg jezika dodatno utiču i posledice dvojezičnosti kao što su kreativnost, metajezicka svesnost i komunikativna senzitivnost. | Cijil istraživanja | Ograničenja istraživanja |
| 6. | Cenoz, Jassone (2001). <i>The Effect of Linguistic distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic influence in Third Language Acquisition.</i> | 90 učenika i učenica (OŠ, SŠ) | L1 baskijski L1 španski ili oba L2 engleski Baskijski jezik nastave, a španski i engleski kao predmeti u školi | Medujezički uticaj je uslovljen ne samo sličnostima između jezika već i drugim faktorima kao što su uzrast Sličnosti između L2 i L3 povoljno utiču na L3. Govornik će se odlučiti za transfer iz jezika koji je sličniji jeziku koji se uči. Mlađi ispitanici čine transfer iz španskog i iz baskijskog, jer slabijim metajezickim sposobnostima nisu u stanju da prepoznaju veću sličnost između španskog i engleskog kao stariji ispitanici/e. Stariji ispitanici češće pribegavaju transferu od mlađih. Ispitanice/i češće pozajmljuju sadržinske nego funkcionalne reči i to veoma retko iz tipološki udaljenog baskijskog jezika. Višejezični govornici imaju razvijenije strategije učenja, metajezicku svest i komunikativnu senzitivnost i uspešniji su u usvajanju narednog jezika. | Ispitati medujezičke uticaje u procesu učenja trećeg jezika kod baskijsko-španski dvojezičnih govornica/ka. | Ispitanice/i nisu pojednako izloženi jezicima. |
| 7. | Cenoz, Jassone (2003). <i>The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review.</i> | Pregled istraživanja koja se bave pozitivnim efektima koje dvojezičnost ima na kognitivni razvoj, metajezicku svest i komunikativne veštine, kao i na opšte i specifične aspekte uspešnosti na trećem jeziku. Dvojezičnost pospešuje usvajanje trećeg jezika koje se dešava u sredini koja pospešuje višejezičnost i kada je usvojena pismenost na oba jezika, i to kroz kreiranje strategija za učenje, kroz razvoj metajezicke svesti, kao i kroz komunikativne sposobnosti i širi lingvistički repertoar. Na proces usvajanja trećeg jezika utiče veliki broj faktora kao što su kontekst u kojima se svaki od jezika usvaja, uzrast na kome se jezici usvajaju kao i područje upotrebe sva tri jezika. Ukoliko su jezici tipološki udaljeni, pretpostavlja se da će se znanje jezika zasebno skladištiti, ali da će se kod tipološki sličnih jezika zajednička znanja koristiti za oba jezika. | | | | |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cilj istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|-----|---|-----------------------------------|---|--|--|---|
| 8. | Cenoz, J. (2003a). <i>The role of typology in the organisation of the multilingual lexicon.</i> | 18 | španski, baskijski, engleski | Prvi i drugi jezik su veoma često izvor iz koga potiče transfer, ali imaju drugačije uloge, baskijski za namerne transfere, a španski za nenamerne. Tipološke sličnosti jezika utiču na automatizovanost transfera. Tipološka udaljenost trećeg i drugog jezika, engleskog i baskijskog, ima jači uticaj od statusa drugog jezika i zato je španski kao tipološki sličniji češći izvor iz koga potiče transfer u trećem jeziku. | Ispitati uticaj tipoloških karakteristika jezika na aktivaciju jezika u višejezičnom leksikonu. | Drugi jezik kao automatski izvor je posledica lingvističkog konteksta - drugi jezik je jezik nastave, najčešće se koristi u školi i svi ga znaju. |
| 9. | Davidiak, Elena (2010). <i>One? Dos? Drei? A study of code switching in child trilingualism.</i> | 2 sestre | nemački, španski, engleski | Većina iskaza koji sadrže elemente više od jednog jezika su posledica socijalnih i ličnih faktora, pre nego leksičkih. Iako mlada ispitanica češće pribegava kodnom preopćavanju, autorica smatra da je to pre posledica njenih karakteristika osobina, a ne uzroka. Kodno preopćavanje zavisi od teme komunikacije, broja i uloge komunikatora; | Utvrđiti vrstu, frekvenciju i načine kodnog preopćavanja u trojezičnoj situaciji na ranom uzrastu. | Mali broj ispitanica - opšti zaključci se odnose samo na porodicu u kojoj se istraživanje sprovelo i to u određenom periodu. |
| 10. | De Angelis, Gessica (2005). <i>Interlanguage Transfer of Function Words.</i> | | Italijanski, engleski, španski, francuski | Lična percepcija sličnosti jezika stvara veći međujezički uticaj od realne tipološke sličnosti. Ukoliko su jezici u kontaktu duži vremenski period, dešavace se promene na leksičkom nivou i neke lekseme će im postati zajedničke što može da utiče na češći transfer iz jezika u jezik. S obzirom na to da su i maternji i drugi jezik bili tipološki slični trećem odnosno četvrtom jeziku, transfer funkcionalnih reči se dešavao iz oba jezika. | Uloga prethodnog znanja jezika u procesu usvajanja trećeg ili četvrtog jezika. | Kompetentnost na jezicima je ocenjena na osnovu zadatka koji je podrazumevao prevod 30 reči. |
| 11. | De Angelis, Gessica & Lerry Selinker (2001). <i>Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind.</i> | 2 | engleski, španski, italijanski | Transfer može da se javi na svim lingvističkim nivoima, fonološkom, sintaksičkom, semantičkom kao i na pragmatičkom i ortografskom, ali se sme zanemariti uticaj kulturnih, socijalnih, ličnih i istorijskih faktora na njegovu pojavu, kao ni nivo kompetentnosti (što se bolje poznaje jezik to su manji interjezički uticaji). Ispitanici koriste maternji jezik kao izvor transfera, jer on zvuči više kao strani od maternjeg. Lična procena kompetentnosti na jeziku koji se uči utiče na frekvenciju i izvor transfera. | Utvrđiti način na koji se bira jezik iz kojeg će se leksički ili morfološki transfer desiti. | Mali broj ispitanika. Procena znanja jezika izvršena na osnovu uspešnosti u prevodenju. |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cij istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|-----|--|--|--------------------------------------|--|--|--------------------------------------|
| 12. | De Bot, Kees (2004a). <i>The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control</i> . | Pristup rečima iz različitih jezika u leksikonu zamenio je pitanje pohranjivanja reči iz različitih jezika u zasebnim podsistemima ili jednom sistemu. Jezik koji se najbolje zna ili koji se najčešće koristi, biće i najčešće aktiviran, a na osnovu uslova komunikacije preći će se na produkciju iskaza ili inhibiranje datog jezika i aktiviranje sledećeg. | | De Bot u svom modelu (The Multilingual Processing Model) naglašava da je konceptualizator jednim delom specifičan u odnosu na jezik na kome se proizvodi govor, a drugim delom nezavisan, dok je formulator specifičan za određeni jezik i zato višejezični govornici imaju više formulatora. Komponente modela su u dinamičkoj interakciji; više od jednog jezika može da se procesuiru a isto vreme; leksičkim jedinicama različitih jezika može se pristupiti simultano; postoje preklapanja u konceptualnoj reprezentaciji leksičkih jedinica. | | |
| 13. | De Bot, Kees, Lowie, Wander (2007). <i>A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition</i> . | Dinamički model višejezičnosti nastao je u okviru Teorije dinamičkih sistema (A Dynamic Systems Theory, de Bot et al. 2007) kao pokušaj ilustracije dinamičnog karaktera procesa usvajanja više jezika. Dinamičnost sistema usko je povezana sa teorijom haosa koja objašnjava čitav niz regularnosti, diskontinuiteta ili nehomogenosti, po kojima većina složenih sistema funkcioniše. Nasuprot linearnom modelu u kome usvajanje svakog jezika ima jasan početak, slične faze i kraj, bez obzira na karakteristike onoga koji uči ili prethodno usvojene jezike, u dinamičkom modelu u obzir se uzimaju interakcije mnogobrojnih međuzavisnih varijabli, ne samo u okviru jezičkih sistema, nego i u okviru društvenog okruženja i psiholoških karakteristika individue koja uči jezik, i to na različitim nivoima: u komunikaciji, u stvaranju jezika ili između različitih jezika u mentalnom leksikonu višejezičnih govornika. | | U procesu usvajanja trećeg jezika, kognitivni, lingvistički, socijalni, kao i faktori iz okruženja su u stalnoj interakciji, te se jednostavan uzrok- posledica model ne može primeniti, kao što se ne može ni, sa velikom tačnošću, predvideti konačan ishod procesa. | | |
| 14. | Dewaele, Jean-Marc (2000). <i>Trilingual first language acquisition: exploration of a linguistic miracle</i> . | 1 | holandski, francuski, engleski, urdu | Višejezičnost se može smatrati normom, a ne izuzetkom. U zabeleženim iskazima se najčešće pojavljuju jedinice iz dva jezika, a ponekad iz tri. Visok nivo metajezičke svesti se pojavljuje veoma rano, na uzrastu od godinu i devet meseci. Kodno prekopčavanje je uslovljeno učesnicima i konceptima komunikacije. Greške koje se pojavljuju su slične greškama koje prave deca koja usvajaju jedan jezik (izostavljanje subjekta, generalizovanje pravila itd.) | Opisati proces usvajanja 3 odnosno 4 jezika simultano kao prve jezike. | Rezultati se ne mogu generalizovati. |
| 15. | Ecke, Peter (2004). <i>Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review</i> . | Zaboravljanje je rezultat neuspeha u jednoj od tri glavne komponente pamćenja: dekodiranju, skladištenju i dostupnošću jezičkim jedinicama. Proces se odvija pod uticajem složenih interakcija individualnih i socioloških faktora u različitim jezičkim i životnim kontekstima (migracije, proces integracije ili asimilacije izvornih govornika u drugu jezičku sredinu, negativan stav prema manjinskim jezicima ili dijalektima itd.) i od njih zavisi koji se jezik prvo zaboravlja, prvo ili poslednjenučen, jezik na kome je kompetentnost najveća ili jezik koji je tipološki sličan, kada se jezici zaboravljaju, a kada se mogu stabilizovati. | | | | |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cilj istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|-----|--|-----------------------------------|---|---|--|---|
| 16. | Edwards, Malcolm and Jean-Marc Dewaele (2007). <i>Trilingual conversations: A window into multicompetence International.</i> | 2 | arapski, francuski, engleski | Najveći broj kodnih prekopčavanja javlja se na dominantnom jeziku, iako obe ispitanice imaju visok nivo poznavanja sva tri jezika. Vrste kodnog prekopčavanja, frekvencija ili forma hibridnih varijanti su jedinstvene za svaku višezječnu osobu u različitim situaciji. Mlada ispitanica koristi više intersentencijalnih i intrasentencijalnih prekopčavanja od starije ispitanice. Ovo istraživanje ilustruje intergeneracijsku promenu jezika, gde je jezik zemlje u kojoj se nalaze jasno favorizovan od strane mlade generacije. | Oblici kodnog prekopčavanja u trojezičnim konverzacijama. | Mali uzorak dijaloga između dve ispitanice. Paradoks posmatrača, tj. prisustvo mikrofona i aparata za snimanje je uticao na promene uobičajenog načina komuniciranja. |
| 17. | Foote, Rebecca (2009). <i>Transfer in L3 Acquisition: The Role of Typology.</i> | 85 | engleski, španski, italijanski, francuski | Transfer najčešće dešava iz prvog jezika za koji se pretpostavlja da je najdominantniji ili iz tipološki najbližijeg jezika. Tipološke karakteristike jezika imaju krucijalnu ulogu u određivanju izvora transfera na morfo-sintaksičkom i semantičkom nivou. Transfer ne bi bio moguć bez visokog nivoa metajezičke svesti višezječnih govornika koji su sposobni da identifikuju tipološke sličnosti i razlike jezičkih jedinica i to znanje primene u procesu učenja narednog jezika. | Ispitati transfer svršenog i nesvršenog vida iz prvog u treći ili iz drugog u treći jezik i da li on zavisi od tipoloških karakteristika jezika. | Zbog teškoća u pronalaženju ispitanika koji znaju specifičnu grupu jezika, testiranje je izvršeno putem interneta bez uvida u sam proces rešavanja zadataka. Nema podataka o psihotipologiji jezika. |
| 18. | Gibbons, Erin Elisabeth (2009). <i>The Effects Of 2nd Language Experience On Typologically Similar And Dissimilar 3rd Languages.</i> | 34 | engleski; francuski ili španski; francuski, španski, japanski, korejski i ruski | Tipološke sličnosti jezika nisu značajan faktor u usvajanju trećeg jezika, kao što je dokazano u drugim istraživanjima (Kingdom 1987, Cenoz 2001), naročito u procesu usvajanja gramatike i leksike, ali su značajno uticale na izvornost izgovora. Dužina učenja drugog jezika je značajan faktor u usvajanju trećeg. | Uticaj dužine iskustva na drugom jeziku na tipološki slične i različite treće jezike. | Znanje drugog jezika nije procenjeno testovima nego brojem godina učenja. Skala ocenjivanja govora od jedan do sedam nije precizna, a zbog različitih jezika ocenjivači nisu bili isti za sve učesnike. |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cilj istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|-----|---|-----------------------------------|----------------------------|---|---|---|
| 19. | Hall, Christopher J. and Peter Ecke (2003). <i>Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition.</i> | 100 | španski, engleski, nemački | U višejezičnom leksikonu međujezički uticaji mogu se javiti iz svih jezika i na svim nivoima. Osim opštih faktora koji utiču na odnose među jezicima kao što su frekvencija upotrebe ili poslednje korišćen jezik mogu se pojaviti i specifični faktori kao što su sličnost u značenju reči. Većina međujezičkih uticaja na nivou forme dolazi iz L3, na konceptualnom nivou iz L2, a na nivou okvira/lema (glagol, tranzitivn,...) iz L1, ali je uticaj L2 je svakako najveći. Parazitski mehanizam je pod uticajem poslednje korišćenog jezika, psihotipologije jezika, kao i pod uticajem tipoloških sličnosti i jezika. | Prikaz modela usvajanja novih reči koji za osnovu ima prepoznavanje i korišćenje sličnosti između reči koje se usvajaju i onih prethodno usvojenih (parasitic learning strategy). | Ispitanici nisu objasnili zašto su napravili određene greške u iskazima, što bi pomoglo u razumevanju i operacija potrebnih za produkciju multijezičkih iskaza. |
| 20. | Hammarberg, Björn (2010). <i>The languages of the multilingual. Some conceptual and terminological issues.</i> | | | Neodrživost linearne hronološke skale prvi, drugi, treći itd. jezik i dihonomije prvi jezik (usvojen tokom detinjstva) i drugi jezik (jezik koji se uči ili usvaja posle detinjstva). U nekim situacijama nemoguće je odrediti redosled usvajanja, na primer: simultano usvajanje tri jezika – kako odrediti redosled kada se sva tri jezika usvajaju u isto vreme paralelno; nedovoljno poznavanje jezika – po kojim kriterijumima se određuje nivo kompetentnosti na osnovu koje se neki jezik može ili ne može ubrajati u jezički repertoar individue; specifične vste znanja – kako rangirati jezik na kome individua zna samo da čita ili ga pasivno razume; povremeno ili nazmenično usvajanje – kako rangirati jezik čije je usvajanje prekinuto na izvesni period i onda nastavljeno, a u međuvremenu se počelo sa usvajanjem nekog drugog jezika; bonus jezici – kako odrediti redosled usvajanja jezika koji se, kao sličan jeziku koji se već zna, bez dodatnih instrukcija može vrlo lako naučiti. Hamerberg predlaže hijerarhiju na osnovu mentalnih veza između jezika jednog pojedinca i termine primarni, sekundarni i tercijalni jezik. Na osnovu ove podela primarni jezik bi obeležio period odrastanja kada se dete upoznaje sa svetom i realnošću oko sebe, socijalizuje i intelektualno razvija. Sekundarni jezik bi se učio pod potpuno drugačijim uslovima, kada je kompetencija na primarnom već visoka i kada je razvojni proces odmakao. Tercijalni u odnosu na prethodna dva bi, takođe, imao drugačiju podlogu i okruženje za učenje, jer se uči posle prvog stranog jezika. | | |
| 21. | Herdina, Philip and Ulrike Jessner (2002) <i>A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics.</i> | | | U Dinamičkom modelu višejezičnosti (A Dynamic Model of Multilingualism): svi jezici u jezičkom repertoaru su međuzavisni i utiču jedni na druge, te se usvajanje trećeg jezika ne može smatrati samo koegzistiranjem više jezika ili prostim zbirom različitih jezičkih sistema; transfer je značajna karakteristika višejezičnosti, kako sama njegova pojava, pokušaj govornika da spreče njegovo pojavljivanje, tako i svesna upotreba transfera kao strategije u procesu učenja jezika; monitor je kompleksniji i obimniji zbog brojnijeg jezičkog repertoara i koristi se za nadgledanja i ispravljanje eventualnih pogrešaka u višejezičnom kontekstu. Funkcije višejezičnog monitora su aktivacija jezika, smanjenje broja grešaka, ispravljanje nesporazuma, razvoj i primena konverzacijonih strategija, kao i prepoznavanje i eliminisanje transfera iz jezika na kojima se ne vodi konverzacija i popunjavanje leksičkih praznina odgovarajućim jedinicama jezika. Pored procesa usvajanja, metajezicke svesti, ključni faktori dinamičkog modela višejezičnosti su postepeno gubljenje jezika (Gradual language loss) i održavanje nivoa znanja jezika (Language maintenance). | | |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cilj istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|-----|--|---|------------------------------|--|---|--|
| 22. | Hoffmann, Charlotte (2001). <i>Towards a description of trilingual Competence.</i> | Razlike između dvo i trojezičnosti nisu samo kvantitativne prirode. Trojezična kompetencija se sastoji od lingvističkih aspekata tri jezička sistema, pragmatičkih komponenata, sociolingvističkih, diskursnih, i strategija primjenljivim u različitim jezičkim situacijama. Sposobnosti razlikovanja tri koda podrazumevaju posjedovanje specifičnih sposobnosti i različitih kompenzatornih strategija, kao i veću senzitivnost pragmatičkih kompetencija. | | Mogu se razlikovati pet grupa trojezičnih govornika, uzimajući u obzir okolnosti i socijalni kontekst pod kojima oni postaju trojezični, ne zaboravljajući individualnost svakog trojezičnog govornika i ne uzimajući u obzir uzrast, redosled usvajanja ili kompetentnost na jezicima što bi uslovlilo drugačiju podjelu. | Razlike između dvo i trojezičnosti nisu samo kvantitativne prirode. Trojezična kompetencija se sastoji od lingvističkih aspekata tri jezička sistema, pragmatičkih komponenata, sociolingvističkih, diskursnih, i strategija primjenljivim u različitim jezičkim situacijama. Sposobnosti razlikovanja tri koda podrazumevaju posjedovanje specifičnih sposobnosti i različitih kompenzatornih strategija, kao i veću senzitivnost pragmatičkih kompetencija. | Mogu se razlikovati pet grupa trojezičnih govornika, uzimajući u obzir okolnosti i socijalni kontekst pod kojima oni postaju trojezični, ne zaboravljajući individualnost svakog trojezičnog govornika i ne uzimajući u obzir uzrast, redosled usvajanja ili kompetentnost na jezicima što bi uslovlilo drugačiju podjelu. |
| 23. | Hoffmann, Charlotte and Anat Stavans (2007). <i>The evolution of trilingual codeswitching from infancy to school age: The shaping of trilingual competence through dynamic language dominance.</i> | 2 | španski, hebrejski, engleski | Iako su ispitanici sposobni da koriste sva tri jezička sistema odvojeno i da prelaze iz jednog u drugi ili treći u različitim kombinacijama u zavisnosti od situacije, sagovornika ili teme, najčešće koriste samo dva jezička sistema. Prekopčavanje se najčešće dešava između dva, bilo koja, jezika od tri, iako postoji i mali broj (manje od 10%) prekopčavanja koja uključuju sva tri jezika odjednom i to na sintaksičkom nivou, a kategorije koje se najčešće mešaju ili prekopčavaju su imenice i glagoli ili imenske i glagolske fraze. Sociolingvistička situacija utiče ne samo na razvoj jezika pojedinačno, nego i na prirodu kodnog prekopčavanja u većoj meri nego što to čine lingvističke i psiholingvističke varijable. Kodno mešanje upravo je srazmerno razvoju jezičke kompetencije. | Utvrditi formalne i funkcionalne aspekte kodnog prekopčavanja u različitim socio-lingvističkim uslovima. | Rezultati nisu prikupljeni u istim jezičkim okruženjima. Veoma mali broj trojezičnih mešanja jezika, te je nemoguće donositi opšte zaključke. |
| 24. | Ivir-Ashworth, Ksenija (2006). <i>Trojezično usvajanje hrvatskoga jezika: prikaz slučaja.</i> | 2 | hrvatski, nemački, engleski | Trostruko kodno mešanje je vremenski ograničena pojava koja se javlja u situacijama kada se ne znaju određene reči ili iskazi ili su oni trenutno nedostupni u jednom od jezika kojim se u datom trenutku govori, kao i u situacijama kada se komunicira sa govornicima za koje se zna da i sami govore sva tri jezika, ali i da ih mešaju unutar iskaza. Trojezični iskazi su zabeleženi samo kod jedne devojčice i to u periodu od pola godine, moguće pod uticajem nedovršene jezičke socijalizacije ili osobina ličnosti. Mešanje samo dva jezika je češće i to onih koji se učestalo koriste. | Simultano usvajanje tri jezika - studija slučaja. | Mali broj trojezičnih iskaza da bi se doneli opšti zaključci. Nije objašnjeno zašto su se trojezični iskazi javljali samo u određenim situacijama. |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cij istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|-----|---|-----------------------------------|--------------------------------|---|--|---|
| 25. | Jessner, Ulrike (2003). <i>The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system.</i> | 14 | nemački, italijanski, engleski | U slučajevima kada se pojavi leksička praznina ispitanici aktiviraju oba jezika i pretražuju njihove leksikone. Izbegavanje i pojednostavljenje su strategije koje višezječni govornici koriste kada automatizovan proces pretraživanja nema rezultata. Veliki broj višezječnih govornika svjesno i sistematično koristi mogućnost izbora, pa je ponekad teško primetiti da se bilo koja strategija primenjuje. Ove strategije se ne smeju izjednačavati sa neznanjem, ali je još uvek teško odrediti kriterijume na osnovu kojih ih višezječni govornici biraju u primeni. | Tok metajezičkih promišljanja tokom pisanja teksta na trećem jeziku | Većina analiziranih podataka tiče se upotrebe dva jezika, a ne tri, u jednoj rečenici. |
| 26. | Jessner, Ulrike and Jasone Cenoz (2007). <i>Teaching English As A Third Language.</i> | | | U Baskiji se pored zvaničnih jezika, baskijskog i španskog, uči i engleski kao treći jezik. Postoji nekoliko projekata koji za cilj imaju veći nivo znanja engleskog jezika (rano uvođenje engleskog jezika u predškolskim ustanovama, uvođenje engleskog kao jednog od nastavnih jezika). U skladu sa obrazovnom reformom, strani jezici se uvode na uzrastu od osam godina u osnovnim školama ili od 4 u predškolskim ustanovama. Rezultati istraživanja pokazuju da rano uvođenje engleskog jezika nema negativnih efekata na razvoj prva dva jezika ili na kognitivni razvoj, ali starija deca zbog dostizanja potrebnog nivoa znanja na prva dva jezika i sticanja veština za učenje imaju bolje rezultate na testovima iz trećeg jezika. Sa druge strane, mlađa deca pokazuju veću zainteresovanost za učenjem trećeg jezika od starije dece. | U slučajevima kada je engleski jezik na kojem se izvodi jedan deo nastave, ostaje dilema da li će se bolji rezultati postići ako se predmetni nastavnici podučavaju engleskom jeziku ili se nastavnici engleskog jezika podučavaju predmetima koje će predavati. | U Baskiji se pored zvaničnih jezika, baskijskog i španskog, uči i engleski kao treći jezik. Postoji nekoliko projekata koji za cilj imaju veći nivo znanja engleskog jezika (rano uvođenje engleskog jezika u predškolskim ustanovama, uvođenje engleskog kao jednog od nastavnih jezika). U skladu sa obrazovnom reformom, strani jezici se uvode na uzrastu od osam godina u osnovnim školama ili od 4 u predškolskim ustanovama. Rezultati istraživanja pokazuju da rano uvođenje engleskog jezika nema negativnih efekata na razvoj prva dva jezika ili na kognitivni razvoj, ali starija deca zbog dostizanja potrebnog nivoa znanja na prva dva jezika i sticanja veština za učenje imaju bolje rezultate na testovima iz trećeg jezika. Sa druge strane, mlađa deca pokazuju veću zainteresovanost za učenjem trećeg jezika od starije dece. |
| 27. | Keshavarz, Mohammad Hossein and Hamideh Astaneh (2004). <i>The Impact of Bilingualty on the Learning of English Vocabulary as a Foreign Language (L3)</i> | 90 | turski, persijski, jermenski | Dokazan je pozitivan efekat dvojezičnosti na uspeh u usvajanju vokabulara na trećem, engleskom, jeziku kada su prvi i drugi jezik zastupljeni u školskom sistemu. U procesu usvajanja trećeg jezika uspešniji su ispitanici koji su imali i formalne instrukcije u procesu učenja prva dva jezika. | Uticao dvojezičnosti na proces usvajanja engleskog kao trećeg jezika. | Kompetencije na prva dva jezika nisu proveravane testom. |
| 28. | Krashen, Stephen (2002). <i>Second Language Acquisition and Second Language Learning</i> | | | Inativistički „monitor model“ o usvajanju nematernjeg jezika sastoji se od pet hipoteza: o usvajanju i učenju, o monitoru, prirodnom redosledu, o imputu i afektivnom filteru. Transfer, interferencija i kodno prekopčavanje i kodno prekopčavanje dva ili više jezika, već zasebnim. Transfer se u nekim slučajevima izjednačava sa interferencijom u procesu usvajanja jezika, dok je kodno prekopčavanje kod dvo ili višezječnih govornika svjesno smenjivanje dva ili više jezičkih sistema, u isto vreme i nezavisnih i zavisnih jedni od drugih, koje ne utiče na strukturu jezika koji su uključeni u proces, a koje kontrolišu prekidač/i ili monitor. | | |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cij istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|-----|---|-----------------------------------|---------------------------------|--|--|---|
| 29. | Lammiman, Katharine (2009). <i>Cross-Linguistic Influence of L3 on L1 and L2</i> . | 1 | engleski, španski, portugalski | Tipološke sličnosti jezika koji se zna i koji se uči pozitivno utiču na učenje. Transfer iz drugog stranog jezika javlja se sa visokim nivoom kompetencije na stranom jeziku. | Uticaj trećeg jezika na prvi i drugi jezik. | Duži boravak u Brazilu, bez mogućnosti upotrebe prva dva jezika, iznenađujuće mnogo uticao na transfere iz trećeg portugalskog jezika na prva dva. |
| 30. | Lasagabaster, David (2000). <i>Three languages and three linguistic models in the Basque educational system</i> . | 252 | baskijski, španski, engleski | Rezultati pokazuju da su ispitanici koji su pohađali nastavu na dva jezika bili uspješniji od onih koji su pohađali nastavu na jednom jeziku i imali drugi jezik samo kao nastavni predmet. Učenje drugog ili trećeg jezika nema negativnih efekata na razvoj prvog jezika. Nivo dvojezičnosti usko je povezan sa nivoom uspješnosti na testovima usmenog i pisanog poznavanja trećeg jezika. Ispitanici koji su postigli viši nivo kompetentnosti na prva dva jezika bili su uspješniji na trećem, iako su drugi i treći jezik tipološki veoma različiti. | Određiti uticaj koji dvojezičnost ima na proces učenja trećeg jezika. | Ispitanici su bila deca koja su pohađala škole koje su se nalazile u područjima gde se baskijski nije govorio |
| 31. | Leticia, Stela and Sandra Mardesić (2007). <i>Cross-Linguistic Transfer in L2 and L3 Production</i> . | 20 | hrvatski, engleski, italijanski | Maternji jezik je dominantan kao izvor transfera u iskazima na trećem jeziku. Nema zabeleženih primera transfera iz trećeg jezika u iskazima na drugom, što se može objasniti redosledom učenja jezika. Transfer je bio najčešći u iskazima ispitanika koji nisu dostigli visok nivo poznavanja nematerijalnog jezika. Transfer iz prvog jezika se pojavljivao samo u određenim zadacima. Frekvencija transfera u formalnim situacijama je manja od one u neformalnim situacijama. | Utvrđiti frekvenciju i pravac transfera iz nematerijalnog jezika u procesu produkcije iskaza na nematerijalnim jezicima. | S obzirom na to da su učesnici istraživanja visoko kompetentni na sva tri jezika, nisu u nekim situacijama koristili transfer već druge, teško primetne, tehnike za prevazilaženje poteškoća u produkciji na nematerijalnom jeziku. |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cij istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|-----|---|-----------------------------------|-------------------------------|---|---|--|
| 32. | Modirkhamene, Sima (2006). <i>The Reading Achievement of Third Language versus Second English in Relation to the Interdependence Hypothesis</i> | 98 | turski, perzijski, engleski | Postoji statistički značajna razlika na testovima razumevanja pročitano u korist dvojezičnih govornika u odnosu na jednojezične. Dvojezični govornici su učeli drugi jezik usvojili veštine koje im pomažu u procesu učenja trećeg jezika; dvojezični govornici imaju veće metajezičke sposobnosti koje im pomažu u učenju trećeg jezika; dvojezični govornici su iskusniji, a samim tim i samopouzdaniji i sigurniji u korišćenju novih lingvističkih jedinica. | Uticaj dvojezičnosti na proces učenja trećeg jezika i sposobnost razumevanja pročitano. | Dvojezičnost ispitanika se razlikuje po načinu i vremenu usvajanja odnosno učenja drugog jezika. |
| 33. | Muñoz, Carmen (2000). <i>Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia.</i> | 284, 286, 296 | katalonski, španski, engleski | Postoji značajna korelacija između uspešnosti na testovima katalonskog, španskog i engleskog jezika, i nivoa dvojezičnosti u procesu usvajanja trećeg jezika. Učenici i učenice, koji su ostvarili bolje rezultate na testu poznavanja prvog i drugog jezika, ostvarili su i bolje rezultate na testu poznavanja engleskog kao trećeg jezika. Stariji ispitanici su uspešniji u prvim fazama učenja trećeg jezika. | Uticaj dvojezičnosti na proces učenja trećeg jezika i odnos uzrasta i uspešnosti u procesu učenja stranog jezika. | Nivo i vrste dvojezičnosti na španskom i katalonskom nisu iste kod svih ispitanika. |
| 34. | Müller-Lancé, Johannes (2003). <i>A Strategy Model Of Multilingual Learning.</i> | | | Prekopčavanje iz jezika u jezik, uključujući i prvi jezik, potvrđuje činjenicu da jezici koje osoba zna nisu odvojeni u različitim odeljcima mozga. U mentalnoj mreži, veze između elemenata stranih jezika ne moraju biti slabije od veza između elemenata stranog i maternjeg jezika, a u nekim slučajevima veze između elemenata maternjeg i drugog jezika mogu biti jače od veze dva elementa maternjeg jezika u zavisnosti od njihovih tipoloških karakteristika. U ovom modelu različite forme sva tri jezika su grupisani oko jednog zajedničkog koncepta. Organizacija mentalnog leksikona zavisi od uslova učenja jezika. Ukoliko se jezik uči duži vremenski period na govornom području, taj jezik će češće biti izvor transfera, a ukoliko se jezik uči u okviru školskog plana i programa, međujezički uticaji će biti iz svih jezika. | | |
| 35. | Ringbom, Håkam (2001). <i>Lexical transfer in L3 production.</i> | 1154 | švedski, finski, engleski | Postoje dve vrste transfera: forme, koji se javlja iz oba jezika, i značenja koji se javlja iz prvog jezika. Tipološke karakteristike jezika igraju važnu ulogu u transferu forme, ali ne i u transferu značenja. Tipološke sličnosti ili psihotipologija drugog i trećeg jezika su preduslovi za transfer iz drugog u treći jezik. | Vrste i izvor transfera u produkciji iskaza na trećem jeziku. | Individualne varijacije u percepciji tipoloških karakteristika se ne mogu predvideti. |
| 36. | Safont Jordà, Maria Pilar (2003). <i>Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts realizations</i> | 160 | katalonski, španski, engleski | Znanje dva jezika pospešuje razvoj pragmatičke kompetentnosti i nivo metapragmatičke svesti. Dvojezične ispitanice su uspešnije od jednojezičnih ocenivale prikladnost iskaza na trećem jeziku u određenim situacijama, decidnije objašnjavale razloge i davale veći broj prikladnih predloga što dokazuje viši nivo pragmatičke svesti dvojezičnih ispitanica. Jednojezične ispitanice su prilikom objašnjavanja zašto je iskaz prikladan situaciji ili nije najčešće koristile formalne karakteristike iskaza, a ne kontekstualne kao što su to činile dvojezične ispitanice. | Uloga koju dvojezičnost ima na pragmatičku svest u procesu učenja trećeg jezika. | Ispitivana je samo jedna pragmatična jedinica-proizvodnja zahteva. |

| № | Ime i prezime autor/ke, godina, naslov rada | Opis korpusa (broj ispitanika/ka) | Jezici | Osnovni rezultati | Cijl istraživanja | Ograničenja istraživanja |
|-----|--|-----------------------------------|-------------------------------|--|---|---|
| 37. | Sanz, Cristina (2000). <i>Bilingual education enhances 3rd language acquisition: Evidence from Catalonia</i> | 201 | katalonski, španski, engleski | Dvojezičnost ima pozitivne efekte na usvajanje trećeg jezika zajedno sa sociolingvističkom situacijom i statusom koji drugi jezik ima u toj sredini. Pismenost na dva jezika ima veći uticaj na kognitivne sposobnosti od usmene dvojezičnosti. Pismenosti na dva jezika ima pozitivan efekat na usvajanje trećeg jezika. | Dokazati da pismenost na dva jezika pomaže u usvajanju trećeg jezika. | Test kojim je određivana kompetentnost na engleskom jeziku nije sadržao proveru čitanja i oralne veštine. |
| 38. | Stanojević, Danijela (2009). <i>Acquiring English As A Second Language In Kindergarten</i> | 20 | srpski, mađarski, engleski | Posle učestvovanja u aktivnostima na engleskom jeziku, i jednojezična i dvojezična deca su unapredila svoje komunikativne veštine, ali su na svim testovima dvojezična deca bila uspešnija. | Razumevanje i proizvodnja govora na drugom i trećem jeziku u početnoj fazi usvajanja. | Mali broj ispitanika da bi se rezultati uopštavali. |
| 39. | Stanojević, Danijela (2011). <i>Phonological awareness and awareness of words among mono and bilingual children in the process of acquiring 2nd and 3rd language</i> | 45 | srpski, mađarski, engleski | Jednojezična deca su postigla bolje rezultate na testovima za merenje metajezikskih sposobnosti posle izlaganja drugom jeziku, dok su dvojezična deca i pre izlaganja trećem jeziku postigla dobre rezultate na testovima. Dvojezična deca su bila uspešnija od jednojezične dece i pre i posle izlaganja trećem i drugom jeziku. | Utvrditi efekte izlaganja jezicima na razvoj metajezikskih sposobnosti jednojezične i dvojezične dece. | Mali broj ispitanika i kratko vreme izlaganja jezicima. |
| 40. | Tremblay, Marie-Claude (2006). <i>Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure.</i> | 13 | engleski, francuski, nemački | Ukoliko donji prag znanja na drugom jeziku nije postignut, uticaj drugog jezika biće sveden na minimum. Visok nivo poznavanja drugog jezika, sličan izvornom govorniku, i stalna i dugotrajna izloženost drugom jeziku ima veliki uticaj na transfer iz drugog jezika u procesu produkcije na trećem jeziku. Najjači uticaj na proces usvajanja trećeg jezika imao je prvi jezik, što se može objasniti niskim nivoom kompetentnosti na drugom jeziku, kao i tipološkom sličnošću prvog i trećeg jezika. | Kompetentnost i izlaganje drugom jeziku kao faktori međujezičkih uticaja iz drugog jezika na proizvodnju iskaza na trećem jeziku. | Zaključci se mogu primeniti na druge kombinacije jezika ili drugačije lingvističke situacije. |
| 41. | Wojtowicz, Simone (2006). <i>The Role of Literacy in 2nd and 3rd language acquisition.</i> | | | Pismenost na prvom jeziku pospešuje učenje ili usvajanje drugog i trećeg jezika, bez obzira na to da li se koristi u trenutku učenja i usvajanja ili ne. I u slučajevima kada jezici imaju različita pisma, vizuelne, lingvističke i kognitivne strategije naučene u procesu usvajanja veštine čitanja, moći će da se primene u procesu usvajanja čitanja na drugim jezicima. Dvojezični programi koji promovišu pismenost na prvom jeziku imaju opšti pozitivan efekat na učenje jezika. Dvojezična deca koja su usvojila pismenost na materinjem jeziku su uspešnija u savladavanju akademskih zadataka i u učenju trećeg jezika od dvojezične dece koja nisu usvojila pismenost na materinjem jeziku. | | |

SAŽETAK

U ovom istraživanju cilj je da na osnovu lične percepcije fenomena individualne višejezičnosti kod studenata i studentkinja Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Novom Sadu, ispitam njihove stavove prema vlastitoj dvo- i višejezičnosti i utvrdim da li se, u kojoj meri i na koji način odvijaju međujezički uticaji u procesu učenja trećeg jezika. U Vojvodini je u službenoj upotrebi srpski jezik i ćirilično pismo, mađarski, slovački, hrvatski, rumunski i rusinski jezik i njihova pisma (Statut AP Vojvodine („Službeni list APV” br.17/09)) u skladu sa zakonom i pokrajinskom skupštinskom odlukom, a na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu postoji duga tradicija istraživanja dvo- i višejezičnosti u odnosu na jezik većinskog naroda (Mikeš 1961, 1964, 1965, 1991; 1998; Mikeš i Vlahović 1966; 1967; Mikeš i Savić 1972, 1973, 1974; Genc 1973, 1979, 1981, 1985, 1991; Međeši 2009; Tir 2002; Horakova 2002; Puja-Badesku 2009).

Korpus empirijskih podataka čine dve grupe odgovora: odgovori dvojezičnih studenata (26) i studentkinja (74) prve godine Filozofskog fakulteta u Novom Sadu školske 2011/12. godine (prosečna starost 21;8 godina) za koje su dobijeni podaci pomoću upitnika i odgovori dve trojezične alumnistkinje istog fakulteta (44 godine) za koje su dobijeni podaci audio zapisom njihovih ličnih ispovesti (životnih priča). Upitnik ima sledeće celine: o maternjem jeziku, drugom i trećem jeziku, kao i međujezičkim uticajima; a audio zapisom su zabeleženi odgovori na slična pitanja u polustrukturiranom intervjuu. Prikupljeni podaci su analizirani na osnovu kombinacije mađarskog kao ugro-finskog i slovenskih (srpski/hrvatski, rusinski, slovački, ukrajinski, poljski, ruski), germanskih (nemački, engleski) i romanskih (rumunski, francuski, italijanski, španski) kao indoevropskih jezika.

Dobijeni rezultati potvrđuju rezultate savremenih istraživanja dvo- i višejezičnosti i pokazuju sledeće: bez obzira na tipološke karakteristike jezika dvojezičnost efikasno utiče na usvajanje trećeg jezika (Ringbom 1987; Cenoz 2001; Jessner 2007; Gibbons 2009), što je u ovom istraživanju dokumentovano za kombinacije jezika: mađarski kao ugro-finski i slovenski (srpski/hrvatski, rusinski, slovački, ukrajinski, poljski, ruski), germanski (nemački, engleski) i romanski (rumunski, francuski, italijanski, španski) kao indoevropski jezici; drugi jezik ima veći uticaj na učenje trećeg jezika od prvonaučenog ili usvojenog jezika (Williams and Hammarberg 1998; Bardel and Falk 2007), ukoliko je kompetencija na visokom nivou, a izložene

nost drugom jeziku česta i dugotrajna i ukoliko su drugi i treći jezik tipološki slični; transfer jezičkog znanja sprovodi se na nesvesnom nivou i to češće u neformalnim, nego u formalnim situacijama, kao što je potvrđeno i u drugim istraživanjima (Hoffmann 2007); komunikativna strategija opisivanja se češće primenjuje u procesu stvaranja iskaza na trećem jeziku od strategije pravljenja hibridnih varijanti; kvalitativna analiza odgovora iz životnih priča potvrđuje osnovne rezultate dobijene na osnovu odgovora studenata i studentkinja i otkriva niz nijansi koje nije moguće dobiti upitnikom, a koje se odnose na kontekst, lična iskustva i sposobnosti da se metajezičke sposobnosti stave u funkciju učenja jezika.

Iako je trojezičnost po svemu sudeći budućnost civilizacijskog toka i obrazovnog sistema, možda čak i od predškolskog uzrasta, o ovom fenomenu ima još uvek malo literature. Na bazi rezultata dobijenih u ovom istraživanju, iako njihova pouzdanost nije apsolutna, jer zavise od ličnog procenjivanja fenomena, moguće je nanovo razmotriti postojeće teorije i ponovo opisati metalingvističke sposobnosti kada su u pitanju jezici koji nisu srodni u odnosu na jezike koji su srodni kada je u pitanju trojezičnost u Vojvodini.

Ključne reči: individualna dvojezičnost, institucionalizovana dvojezičnost, trojezičnost, višejezičnost, međujezički uticaji

ABSTRACT

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN THE THIRD LANGUAGE ACQUISITION PROCESS

The aim of this study is to investigate attitudes towards personal bilingualism and multilingualism and to determine if there is a cross-linguistic influence in the third language acquisition process, how and how often it occurs, according to a personal perception of the phenomenon of the individual multilingualism among students at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. In Vojvodina, the officially used languages are: Serbian, Hungarian, Slovak, Croatian, Romanian and Ruthenian (AP of Vojvodina Statute („Službeni list APV” br.17/09)). At the Faculty of Philosophy in Novi Sad bilingualism, multilingualism and the majority language has been traditionally studied since its foundation (Mikeš 1961, 1964, 1965, 1991; 1998; Mikeš i Vlahović 1966; 1967; Mikeš i Savić 1972, 1973, 1974; Genc 1973, 1979, 1981, 1985, 1991; Međeši 2009; Tir 2002; Horakova 2002; Puja-Badesku 2009).

The empirical data include two groups of answers: answers that the first year (2011/12) bilingual female (74) and male (26) students (mean age 21;8) gave to questions about their mother tongue, second and third language and cross-linguistic influence in a questionnaire and answers that the trilingual alumni of the same faculty (44 years old) gave in their oral history. The questionnaire includes questions about mother tongue, second and third language, as well as about cross-linguistic influences. The questions in the semi-structured interview for the oral history are about the same topics. The obtained data are analyzed according to the combination of Hungarian as Finno-Ugric language and Slavic (Serbian/Croatian, Ruthenian, Slovak, Ukrainian, Polish, Russian), Germanic (German, English) and Romance languages (Romanian, French, Italian, Spanish) as Indo-European languages.

The obtained results confirm the contemporary findings in bilingualism and multilingualism research and show the following: 1. bilingualism has a positive influence on third language acquisition regardless of their typological characteristics (Cenoz 2001; Jessner 2007) and in this research it is confirmed for combination of languages: Hungarian as Finno-Ugric language and Slavic (Serbian/Croatian, Ruthenian, Slovak, Ukrainian, Polish, Russian), Germanic (German, English) and Romance languages (Romanian, French, Italian, Spanish) as Indo-European

languages; the second language has a greater influence on the third language acquisition process than the first one (Williams and Hammarberg 1998; Bardel and Falk 2007), if the competence is on the high level, the second language exposure frequent and long, and if the second and the third language are typologically similar; the linguistic knowledge is transferred subconsciously, more often in informal than in formal situations, as it is confirmed in other studies (Hoffmann 2007); description as a communicational strategy is more often used than creation of hybrid forms; qualitative analysis of the obtained answers in oral histories confirm results obtained by the questionnaire, but it also reveals various nuances that cannot be found using questionnaire, about the context, personal experiences and abilities to use metalinguistic awareness in the language learning process.

In spite of the fact that trilingualism is the future in the civilization evolution and in the educational system, even starting at the preschool level, there is not enough literature about the phenomenon. According to the results obtained in this research, although they are not absolutely reliable, since they depend on a personal judgment of the phenomenon, it is possible to redefine existing theories and to describe metalinguistic abilities again when typologically similar and different languages spoken in Vojvodina are in question.

Key words: individual bilingualism, institutional bilingualism, trilingualism, multilingualism, cross-linguistic influence

DR DANIJELA D. RADOVIĆ – BIOGRAFIJA



Danijela D. Radović rođena je 1975. godine u Vrnju. Diplomirala je na Odseku za anglistiku, Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Novom Sadu, a magistrirala sa temom *Metajezičke sposobnosti na fonemskom i leksičkom nivou jednojezične i dvojezične dece u procesu učenja drugog/trećeg jezika* na Odseku za srpski jezik i lingvistiku. Na istom odseku odbranila je i doktorsku disertaciju *Međujezički uticaji u procesu usvanja trećeg jezika*. Bavi se istraživanjima iz oblasti lingvistike i psiholingvistike, metodike nastave stranih jezika, odnosno učenjem i usvajanjem jednog ili više jezika, kao i interkulturalnošću i obrazovnim politikama na većinskim i manjinskim jezicima.

OBJAVLJENI RADOVI

- Radović, Danijela (2018). Škola romologije na Univerzitetu u Novom Sadu kao primer interkulturalnog visokog obrazovanja o romskoj zajednici. *Interkulturalnost u obrazovanju*. Zbornik 12. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Prošić-Santovac, Danijela & Danijela Radović (2018a). Separating the Languages in a Bilingual Preschool: To do or not to do? In M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents* (pp. 27-57). Multilingual Education Series. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Prošić-Santovac, Danijela & Danijela Radović (2018b). Children's vs. teachers' and parents' agency: a case of a Serbian-English bilingual preschool model. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 289-302.
- Prošić-Santovac, Danijela & Danijela Radović. (2016). The Role of Parents in Encouraging Child Motivation and Attitude towards Foreign Language Acquisition. In Joanna Rokita-Jaskow et al. (Eds.), *Child Foreign Language Learning (CFL): Between Theory and Practice. Book of Abstracts*. Cracow: University of Pedagogy, 22.

- Radović, Danijela i Eva Toldi (Ur.). (2016). *Interkulturalnost u obrazovanju*. Zbornik 10. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Popov, Stanislava i Danijela Radović (2016). Stavovi roditelja u Vojvodini o učenju stranih jezika i jezika iz neposrednog okruženja. *Primenjena lingvistika*, 17, 229-238.
- Radović, Danijela. (2015). Međujezički uticaji kod višejezičnih govornika ugro-finskih i indoevropskih jezika. U V. Popović, I. Janjić, S. Milancovici, E. Gagea (Ur.), *Communication, Culture, Creation: New Scientific Paradigms* (pp. 732-739). Arad: "Vasile Goldiș" University Press; Novi Sad: Fondatia Europa.
- Radović, Danijela i Svenka Savić (2015). Stavovi i osobna percepcija procesa učenja i uporabe trećeg jezika. U S. L. Udier, K. Cergol Kovačević (Ur.), *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja* (pp. 205-219). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Popov, Stanislava i Danijela Radović (2015). *Unapređivanje obrazovanja na više jezika u multijezičkoj Vojvodini. Stavovi roditelja o višejezičnosti u osnovnim školama*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Savić, Svenka i Danijela Radović (2014). Upotreba i značenje termina za označavanje rodbinskih odnosa učenika VIII razreda osnovne škole: srpski jezik. U S. Savić i D. Radović (Ur.), *Iz riznice multijezičke Vojvodine. Jezik – kultura – društvo: sistem rodbinskih odnosa u jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini* (pp. 13-45). Zbornik 9. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet.
- Stanojević, Danijela i Svenka Savić (2014). Primena programa za usvajanje engleskog jezika na predškolskom nivou. *Kompetencije vaspitača za društvo znanja: tematski zbornik* (pp. 93-99). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Stanojević, Danijela i Svenka Savić (Ur.). (2012). *Iz riznice multijezičke Vojvodine. Oslovljavanje i pozdravljanje u savremenim jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini*. Zbornik 8. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Aleksandrović Marija, Savić, Svenka i Danijela Stanojević (2012). Pozdravljanje i oslovljavanje u romskom jeziku. U D. Stanojević, S. Savić (Ur.), *Iz riznice multijezičke Vojvodine. Oslovljavanje i pozdravljanje u savremenim jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini* (pp. 10-32). Zbornik 8. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Savić, Svenka i Danijela Stanojević (2012). Oslovljavanje i pozdravljanje u srpskom jeziku: pregled istraživanja (1979-2011). U D. Stanojević, S. Savić (Ur.), *Iz riznice multijezičke Vojvodine. Oslovljavanje i pozdravljanje u savremenim jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini* (pp. 99-152). Zbornik 8. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Stanojević, Danijela (2011). Phonological awareness and awareness of words among mono and bilingual children in the process of acquiring second and third language. *Revista Irregular F/ Numarul 7/ Volumul II/Romania* (106-121). Available at *Revista Irregular F/ Numarul 7/ Volumul II/ 2011*

- Stanojević, Danijela i Svenka Savić (Ur.). (2011). *Iz riznice multijezičke Vojvodine. Istraživanja ličnih imena, nadimaka i prezimena u nacionalnim zajednicama Vojvodine*. Zbornik 7. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Aleksandrović, Marija, Savić, Svenka i Danijela Stanojević (2011). Lična imena i prezimena romskih učenika srednje škole u Vojvodini: 2007-2008. školska godina. U D. Stanojević, S. Savić (Ur.), *Iz riznice multijezičke Vojvodine. Istraživanja ličnih imena, nadimaka i prezimena u nacionalnim zajednicama Vojvodine*. (pp. 10-22). Zbornik 7. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Lađević, Milica, Stanojević, Danijela i Ivana Janjić (2011). Dinamika najpopularnijih ličnih imena u Novom Sadu tokom pedeset godina. U V. Ružić, S. Pavlović (Ur.), *Leksikologija, onomastika, sintaksa: Zbornik u čast Gordani Vuković*. (pp. 191-201). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Stanojević, Danijela (2010). *Teorijsko metodološka pitanja razvoja jezičkih sposobnosti dvojezične i višejezične dece*. Mala pedagoška biblioteka 5. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Stanojević, Danijela (2009). Acquiring English As A Second Language In Kindergarten. U P. Vlahović, R. Bugarski, V. Vasić (Ur.), *Višejezični svet Melanije Mikeš*. Zbornik u čast Melaniji Mikeš (pp. 169-179). Novi Sad. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu i Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.
- Mikeš, Melanija, Jutka Baliž, Klara Čeh, Ibolja Farkaš, Elvira Homolja, Valerija Juhas, Lenka Erdelj i Danijela Stanojević (2008). *Mali jezikoslovci su krenuli u školu: Priručnik za Srpski kao nematernji jezik za prvi i drugi razred osnovne škole primenom komunikativno iskustvenog metoda*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Stanojević, Danijela i Anamarija Viček (2008). Inkluzija – Teoretski uvod u inkluzivni pristup. U *Inkluzivna škola u multikulturalnoj zajednici. Evaluacija podrške i razvoja profesionalnih kapaciteta za inkluziju u obrazovnim institucijama u multikulturalnoj Vojvodini* (pp. 51-58). Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine i Fond za otvoreno društvo.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

81'246

РАДОВИЋ, Данијела Д., 1975-

Међујеziчки uticaji u procesu usvajanja trećeg jezika /
Danijela D. Radović. - Novi Sad : Fondacija akademika
Bogumila Hrabaka za publikovanje doktorskih disertacija :
Vojvođanska akademija nauka i umetnosti, 2018 (Novi Sad
: Lazarus). - IV, 196 str. : ilustr. ; 24 cm. - (Doktorske diser-
tacije / Vojvođanska akademija nauka i umetnosti ; knj. 17)

Tiraž 200. - Danijela D. Radović - biografija: str. 193-195. -
Bibliografija. - Abstract.

ISBN 978-86-81428-01-6

ISBN 978-86-85889-14-1 (za izdavačku celinu)

a) Вишејеzичност

COBISS.SR-ID 327519751