

Лука Меденица

**УВОД У
БИ**

ЛИНГВИЗАМ



Лука Меденица
УВОД У БИЛИНГВИЗАМ

Лука Меденица
УВОД У БИЛИНГВИЗАМ

Главни уредник
проф. др Биљана Марић

Рецензенти
проф. др Далибор Соколовић, редовни професор,
Универзитет у Београду, Филолошки факултет
проф. др Јелена Гинић, ванредни професор,
Универзитет у Београду, Филолошки факултет
проф. др Наташа Ајџановић, ванредни професор,
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет
проф. др Микита Супрунчук, ванредни професор,
Белоруски државни универзитет страних језика

Припрема за штампу
Ђорђе Секерезовић

Коректура
проф. др Лука Меденица

Издавач
Славистичко друштво Србије
Београд, Студентски трг 3
www.slavistickodrustvo.org.rs

Штампа
Графичар, Сеојно

Тираж
100

ISBN 978-86-7391-060-4

Издавање монографије суфинансирало је Министарство науке,
технолошког развоја и иновација Републике Србије.

Лука Меденица

УВОД У БИЛИНГВИЗАМ

Славистичко друштво Србије
2026

Садржај

Предговор	9
1. Дефиниција билингвизма.....	11
1.1. Дефиниција билингвизма. Четири аспекта.....	12
1.1.1. Први аспект. Порекло	12
1.1.2. Други аспект. Компетенција.....	12
1.1.3. Трећи аспект. Функција	13
1.1.4. Четврти аспект. Ставови	14
1.2. Дефиниција билингвизма. Континуум.....	15
2. Класификација билингвизма.....	17
2.1. Подела према облику.....	17
2.1.1. Пиџински и креолски језици	19
2.1.2. Смрт језика	20
2.2. Подела према типу	22
2.3. Подела билингвала у групе.....	25
2.3.1. Елитни билингвали	25
2.3.2. Деца из језичких већина	26
2.3.3. Деца из двојезичних породица	27
2.3.4. Деца из језичких мањина	28
3. Мањински језик	29
3.1. Дефиниција појма.....	29
3.2. Језици националних мањина у Републици Србији.....	32
4. Наследни језик.....	37
5. Матерњи језик билингвала.....	43
6. Повезаност језика код билингвала	51
6.1. Међујезичка интеракција	51
6.2. Модели обраде и репрезентације речи	52
6.2.1. Ревидирани хијерархијски модел.....	52
6.2.2. Модел дистрибуираних одлика	54

6.2.3. Модел вишеструког значења	54
6.2.4. Модел билингвалне интерактивне активације	55
6.3. Прекључивање и мешање кодова	56
6.3.1. Прекључивање кодова	57
6.3.1.1. Модел Шоне Поплак	58
6.3.1.2. Модел Керол Мајерс-Скотон	59
6.3.1.3. Шири аспекти проучавања прекључивања кодова	60
6.3.2. Мешање кодова	61
6.3.3. Савети родитељима	63
7. Предности и изазови билингвизма	67
7.1. О појединим предностима и изазовима	67
7.2. Заблуде	69
8. Породични модели и језичке стратегије у формирању билингвизма	75
8.1. Динамика језика у породици	75
8.2. Један човек – један код	76
8.2.1. Поређење типова	81
8.2.2. Језик деце	82
8.3. Мањински језик код куће	83
8.3.1. Билингвални родитељ(и)	83
8.3.2. Монолингвални родитељи	87
8.4. Темпорална стратегија	89
8.5. Локацијска стратегија	90
9. Билингвално образовање	93
9.1. О билингвалном образовању	93
9.2. Типологија према Фишману	94
9.3. Типологија према Скутнаб-Кангас	95
9.4. Типологија према Бриксу	99
9.5. Типологија према Гарсији	101
9.5.1. Прелазни модел	104
9.5.2. Модел очувања језика	105
9.5.3. Престижни модел	105

9.5.4. Имерзивни модел	106
9.5.4.1. Имерзивно образовање	106
9.5.5. Имерзија са ревитализацијом	109
9.5.6. Развојни модел	109
9.5.6.1. Базична и академска језичка компетенција	110
9.5.7. Двосмерни модел	111
9.5.8. Интегрисано учење језика и стручних садржаја	112
9.5.9. Вишејезични модел	114
9.6. Двојезична настава у Републици Србији	114
9.6.1. Билингвална настава у гимназијама и средњим стручним школама у Републици Србији	117
9.6.2. образовање на језицима националних мањина	122
10. Билингвизам кроз студије случаја	125
10.1. Студије о билингвалима	125
10.2. Жил Ронжа	125
10.3. Вернер Леополд	126
10.4. Вишејезична породица у Југославији	127
10.5. Ирена Грицкат-Радуловић. Руско-српски билингвизам	128
10.6. Џорџ Сондерс	130
10.6.1. Очување матерњег језика у дијаспори	130
10.6.2. Употреба страног језика у комуникацији са децом	131
10.6.3. Сондерсова породица	133
10.6.3.1. Еделманов тест	135
10.6.3.2. Писменост на два језика	135
10.6.3.3. Однос према језику	137
10.6.3.4. Самопроцена	137
10.7. Шпанско-немачки билингвизам	138
10.8. Немачко-француски билингвизам	138
10.9. Шведско-фински билингвизам	139
10.10. Арапско-француски билингвизам	140
10.11. Аустријски дијалект као посебан језик	141
10.12. Италијанско-немачки билингвизам	142
10.13. Близанци	143

10.14. Пећа. Руско-енглески билингвизам	144
10.15. Серјожа. Руско-енглески билингвизам	146
10.16. Дадилџа	147
10.17. Самохрана мајка	148
10.18. Српско-немачки билингвизам	148
11. Закључак	151
Литература.....	155

ПРЕДГОВОР

Људи су одувек мигрирали, а тај процес је присутан и данас, из економских, академских, прагматичних и многих других разлога, што доводи до све чешће употребе више језика у свакодневном животу. Као последица тога, у многим образовним институцијама се повећава број ученика који говоре различите језике, те су наставници приморани да се суоче са новим изазовима које такве околности са собом носе. Наставник¹ који није упознат са билингвизмом може имати потешкоће приликом преношења знања и у комуникацији са ученицима који говоре више језика. Поред наставника у основним и средњим школама, знања о језичком развоју билингвалне деце могу бити од велике користи и представницима многих других занимања, укључујући филологе, преводиоце, педагоге и др. Иако је ова књига првенствено намењена студентима, односно замишљена као увод у област проучавања билингвизма, својим садржајем може бити од користи и разним стручњацима који желе да обнове и освеже своја знања, као и свим другим особама које су заинтересоване за питања двојезичности и проширивање опште културе.

Књига је подељена у 11 поглавља. Прва два поглавља имају за предмет дефиницију и класификацију билингвизма. Будући да билингвизам често нема јасне оквире, његово проучавање је корисно започети од упознавања са основним појмовима, у циљу изградње знања које ће бити неопходно за дискусије и разумевање садржаја књиге. У трећем, четвртном и петом поглављу разматрају се појмови мањинског, наследног и матерњег језика. Сваки од ових језика може имати различите улоге у животу билингвалне особе, а њихова повезаност и међусобна интеракција имају снажан утицај на прекључивање и мешање кодова, самоидентификацију и др. Нека од наведених питања се разматрају у шестом поглављу, које за предмет има повезаност језика код билингвала, с посебним освртом на моделе обраде и репрезентације речи, као и прекључивање и мешање кодова. У седмом поглављу се по-

1 Сви појмови који су у овој књизи употребљени у мушком граматичком роду обухватају мушки и женски род лица на која се односе.

лемише о предностима и изазовима билингвизма, а нарочита пажња је посвећена заблудама, које често воде до погрешних закључака о билингвалима, њиховим когнитивним способностима, развоју, начину функционисања. Осмо поглавље има за предмет породичне моделе и језичке стратегије у формирању билингвизма, односно могуће начине функционисања билингвалних породица када је расподела језика у питању. Предмет деветог поглавља је билингвално образовање, с посебним освртом на најзначајније типологије, као и двојезичну наставу у Републици Србији. У десетом поглављу је дат преглед студија случаја, које могу пружити увид у боље разумевање употребе више језика у конкретним контекстима и обезбедити читаоцу један облик практичног искуства, а једанаесто поглавље је закључак.

Иако се поглавља могу читати засебно, нарочито ако читалац има одређена знања која су у вези са садржајем књиге, желим да напоменем да се она ипак међусобно надовезују и на тај начин граде једну смислену целину. Избором садржаја сам покушао да покријем широк распон тема, али сам се пре свега трудио да књигу учиним приступачном студентима. Треба имати у виду да она није писана с намером да одговори на сва питања која се тичу билингвизма и на то никако не претендује.

И за сам крај предговора желим да напоменем нешто што је такође у великој мери утицало на одлуку да се посветим писању ове књиге, а то је чињеница да мој однос према билингвизму није само професионалне природе, већ и личне, будући да сам се са непуних седам година преселио у Русију и почео да користим два језика у свом свакодневном животу.

Велику захвалност дугујем рецензентима и колегама који су својим запажањима и коментарима учинили да ова књига буде много боља.

1. ДЕФИНИЦИЈА БИЛИНГВИЗМА

Двојезичност² је тешко разматрати без премештавања традиционалне границе између дисциплина, па се у пракси често дешава да истраживачи постављају различита питања, у зависности од тога којом дисциплином се баве. Лингвисти обично желе да сазнају шта се дешава са језицима у међусобном контакту, какав утицај има билингвизам на језички систем, саму употребу језика и др. Лингвисти, психолози и педагози покушавају да дођу до сазнања о томе на који начин деца и одрасли усвајају два језика, да ли се разликује усвајање првог и другог језика, какав је пут развоја од монолингвала, преко различитих стадијума међујезика, па све до билингвала и др. Психолози, социјални психолози, социолози, педагози и психијатри обично желе да одговоре на питања која се тичу понашања билингвала, односно да ли билингвизам утиче на интелектуални, језички или социјални развој детета. Питање које интересује социологе, антропологе, етнографе, политикологе, историчаре и правнике односи се на понашање билингвала у различитим типовима друштава, па се тако они баве економским, политичким, правним и социјалним статусом билингвала и билингвизма. И на крају, психолози, педагози, лингвисти и демографи покушавају да одреде како се мери билингвизам на индивидуалном и друштвеном нивоу (Skutnab-Kangas, 1991: 74).

Дакле, свеобухватна анализа билингвизма указује да је реч о веома осетљивој и сложеној појави, која често нема јасне оквири у смислу недовољно утврђених граница и критеријума за њено одређивање. Управо због своје вишедимензионалности – лингвистичке, социолошке, образовне и сл. – билингвизам захтева пажљиво и контекстуализовано проучавање. Разноликост у приступима дефинисања билингвизма указује на потребу за прецизним одређивањем појмовног апарата пре него што се приступи дубљој анализи билингвизма као појаве. У наредним пасусима биће детаљније размотрени критеријуми којима се дефинише билингвални говорник.

2 Термине билингвизам и двојезичност у књизи употребљавамо као синониме.

Сматра се да се могу разликовати четири типа дефиниција у зависности од аспекта билингвизма који служи као критеријум, а то су: порекло, компетенција, функција и ставови (Skutnab-Kangas, 1991: 100). Осим тога, постоје и покушаји комбинације макар два од четири аспекта, а о чему ће бити речи у наставку.

1.1. ДЕФИНИЦИЈА БИЛИНГВИЗМА. ЧЕТИРИ АСПЕКТА

1.1.1. Први аспект. Порекло

Први аспект се односи на дефиницију билингвалног говорника према пореклу или времену усвајања језика. Сматра се да је у питању особа која учи два језика од рођења и од самог почетка их користи као средство комуникације (Skutnab-Kangas, 1991: 100–110). Усвајање два језика од рођења подразумева да је дете без хронолошке разлике, од најранијих дана изложено двама језицима и одраста у окружењу где се оба језика систематски користе – најчешће тако што сваки родитељ говори свој језик, један од родитеља користи два а други само један језик или оба родитеља користе два језика у комуникацији са дететом (De Houwer, 2009).

Међутим, овакав приступ поимању билингвизма садржи само један његов облик и не узима у обзир чињеницу да многи билингвали, рецимо, један језик усвајају од рођења а други у каснијем детињству. Стога је ограничавање у дефинисању билингвизма искључиво према пореклу недовољно за обухватање свих релевантних аспеката ове појаве.

1.1.2. Други аспект. Компетенција

Други аспект се тиче дефиниција које се заснивају на компетенцији. Оне су многобројне и разноврсне. Позната је Блумфилдова (Bloomfield, 1927) дефиниција према којој се билингвизам одређује као владање двама језицима на нивоу изворног говорника. Јасно је да је ова дефиниција прилично строга (Skutnab-Kangas, 1991: 102–105). Осим тога, у савременим проучавањима двојезичности сматра се да билингвала не треба посматрати као скуп два монолингвала и сама испитивања би требало обављати имајући то у виду (Grosjean, 1989).

Хауген (Haugen, 1953), с друге стране, истиче да билингвизам почиње онда када говорник једног језика произведе на другом језику исказе који имају своје значење. Ако Блумфилд поставља строг стандард који подразумева перфектно владање језицима, онда можемо рећи да Хауген заузима далеко практичнији и флексибилнији став.

Ипак, тешко је дефинисати билингвизам на основу критеријума компетенције, и не само због чињенице да дефиниције имају тенденцију да буду сувише широке или сувише уске, већ и због тога што компетенција треба да буде мерљива. Самим тим се јавља и низ нових тешкоћа, попут оне која би требало да одреди ко је особа са којом се билингвал пореди, односно како се одређује норма. Да ли је то било који монолингвал или само онај који има највише сличности са конкретним билингвалом? Међутим, билингвизам и пратеће околности могу да доведу до тога да није могуће пронаћи одговарајуће монолингвалне говорнике, тј. врло је вероватно да не постоји особа истог пола, узраста, образовања и осталих карактеристика са којом можемо поредити билингвала. Поставља се онда питање да ли је билингвале потребно упоређивати са другим билингвалима, који би тако били прихваћени као норма? Да ли би то онда били балансирани билингвали (о овом термину ће бити више речи у наредној глави) који су обично представљени као идеал? Као што можемо да уочимо, дефиниције на основу компетенције суочавају се са великим бројем потешкоћа (Skutnab-Kangas, 1991: 102–105).

1.1.3. Трећи аспект. Функција

Што се дефиниција билингвизма према функцији тиче, оне се међусобно разликују у мањој мери у односу на оне према компетенцији, јер се углавном у свим дефиницијама наводи алтернативна употреба два или више језика од стране једне особе. Маки (Mackey, 1970: 554 према Skutnab-Kangas, 1991: 106) истиче да је билингвизам карактеристика употребе језика, а не језички феномен, односно спада у домен *parole*, а не у домен *langue*³. Ово је било од изузетне важности за успо-

3 Према Сосиру, *langue* представља систем језика, оно што појединац усваја кад учи неки језик, скуп форми, тј. друштвена творевина, док је *parole* стварни говор, тј. извршна страна језика, где говорник бира и комбинује елементе језичког система и даје тим облицима конкретну манифестацију у виду звукова и значења (Kaler, 1980; Sosir, 2004).

стављање противтеже дефинисању језичке компетенције која је била посебно значајна у годинама развоја генеративне граматике Чомског (Skutnab-Kangas, 1991: 106)⁴. Када је билингвизам почео да се посматра као функционални феномен, дошло је до извесне промене у фокусу. То је значило да се више не мери само степен познавања два језика, да истраживаче не интересује искључиво идеални говорник који савршено влада језицима, већ да се анализира и када, где, зашто и са ким особа остварује комуникацију и на ком језику, да се укључују говорници са различитим нивоима знања и различитим доменима употребе два језика, односно да се билингвизму приступа на један прагматичнији начин.

Са променом парадигме у проучавању билингвизма и његовим сагледавањем као функционалног феномена, дошло је до померања фокуса са искључивог мерења степена познавања два језика и анализе „идеалног“ говорника ка проучавању стварне језичке употребе у различитим друштвеним контекстима. Уместо да се билингвизам посматра као апстрактна језичка компетенција, пажња се усмерава на питања када, где, зашто и с ким говорник користи језике. Оваквим приступом обухватају се говорници са различитим нивоима владања језиком и разноврсним доменима употребе, чиме се билингвизам дефинише на један прагматичнији начин. С друге стране, ослањање искључиво на функционалне критеријуме може довести до субјективности у процени, јер се поставља питање да ли и минимално познавање другог језика подразумева билингвизам.

1.1.4. Четврти аспект. Ставови

Иако дефиниције билингвизма које се заснивају на ставовима и (само)идентификацији делују као јасне дихотомије, оне су заправо ствар континуитета. Појединац може оперисати на различитим тачкама дате скале у зависности од низа унутрашњих или спољних фактора, попут умора, емоционалног стања, саговорника, теме и сл. Исти фак-

4 Шездесетих година двадесетог века Чомски уводи нови приступ језику – генеративну граматiku, која веома брзо постаје водећа лингвистичка теорија. Сматрао је да сва деца имају урођени језички механизам који им омогућује да стекну компетенцију на матерњем језику, од рођења до завршетка критичног периода за усвајање језика. Ту урођену језичку способност је назвао универзална граматика (Chomsky, 1965; Chomsky, 1975).

тори могу утицати и на став других о томе како идентификују појединца. Управо због тога се иста особа у неким околностима може сврстати у билингвале, а у неким другим не (Skutnab-Kangas, 1991: 109–110). Тако постаје јасно да је дефинисање билингвизма на основу критеријума самоидентификације изузетно сложено, будући да људи не поседују унапред задате, фиксне идентитете, већ их кроз комуникацију непрестано прилагођавају, преговарају и трансформишу⁵. Сматра се да се у различитим контекстима активирају различите „верзије себе“, што додатно отежава постављање јасних граница (Pavlenko, 2006).

1.2. ДЕФИНИЦИЈА БИЛИНГВИЗМА. КОНТИНУУМ

Дакле, билингвал се разликује од монолингвала, тј. једнојезичне особе – особе која влада једним језиком, матерњим (Filipović Đurđević, 2022: 208). Међутим, као што смо могли да приметимо, једни истраживачи у билингвизму пре свега виде питање знања два језика, идеално дефинишући билингвала као особу која поседује способност флуентног комуницирања на два језика (Filipović Đurđević, 2022: 208), често подразумевајући да је то знање максимално и једнако, односно билингвал је особа која има два потпуна матерња језика. Други сагледавају билингвизам као ствар употребе језика, па је билингвал особа која редовно употребљава два језика (Bugarски 2003, 119). Трећи пак билингвизам представљају кроз идентитете или порекло, а неки кроз комбинацију претходно описаних аспеката. Тако Скутнаб-Кангас дефинише билингвала као особу која може да функционише на два језика у билингвалној или монолингвалној заједници, у складу са социокултурним захтевима које те заједнице или сам билингвал постављају у односу на комуникативну и когнитивну компетенцију појединца. Билингвал функционише на два језика на истом нивоу као изворни говорник сваког од та два језика, и позитивно се идентификује са те две језичке групе и културе (Skutnab-Kangas, 1991: 111).

Ипак, наведене дефиниције билингвизам често сагледавају као бинарну опозицију, чак и када обухватају више аспеката, па се због

5 Ова флуидност идентитета упућује на дијалогички карактер језичког самоосећања, у духу Бахтинове идеје да су идентитети увек резултат динамичког односа између различитих друштвених гласова (Pavlenko, 2006).

тога чини да нису довољно пригодне да се билингвизам опише у ширем смислу овог појма. Управо због тога се јавља дефиниција билингвизма као континуума.

Прве дефиниције билингвизма као континуума заснивале су се на распону језичке компетенције, односно континууму који је с једне стране омеђен идеалом савршене и балансиране контроле над оба језика, а с друге стране монолингвизмом (Филин, 1972; Bugarski, 2003: 119). Полазећи од тога, према овој дефиницији, билингвали се могу пронаћи на различитим тачкама тог континуума, а веома мали број билингвала налази се у близини оне која се односи на савршено владање језицима (Kristal, 1995: 362). Иако је овај приступ значајан корак напред, он се заснива искључиво на једној димензији, у овом случају компетенцији, и не обухвата остале важне аспекте.

Управо због тога сматрамо да се билингвизам најпрецизније може замислити као вишедимензионални континуум, јер таква концептуализација обухвата критеријуме порекла, компетенције, функције и идентитетске припадности. Наведени аспекти се међусобно укрштају и тако омогућавају уважавање различитих врста и облика двојезичности. Управо због тога вишедимензионални континуум представља један од најсвеобухватнијих начина разумевања билингвизма.

Ако у ширем смислу билингвала сагледамо као особу која може бити на различитим тачкама овог вишедимензионалног континуума, онда у ужем смислу сматрамо да је билингвал особа која се налази на крајњим тачкама сваке појединачне осе (порекло, компетенција, функција, ставови) таквог вишедимензионалног континуума. То би значило да је билингвал у ужем смислу на полу који подразумева усвајање оба језика од рођења, висок степен и балансирану контролу над оба језика, употребу оба језика у свим релевантним доменима и позитивну идентификацију са две језичке групе⁶. Ипак, с обзиром на то да у овој књизи билингвизам посматрамо пре свега у ширем смислу, како бисмо обухватили што је могуће већи број ситуација у којима се он јавља, нећемо детаљније улазити у све аспекте ове уже дефиниције.

6 На крајњој левој тачки сваке осе вишедимензионалног континуума био би лоциран монолингвал. То би значило да крајња лева тачка представља касно усвајање или одсуство усвајања другог језика, владање искључиво једним језиком, потпуну доминацију једног језика у свим релевантним доменима и идентификацију са једном језичком групом.

2. КЛАСИФИКАЦИЈА БИЛИНГВИЗМА

2.1. ПОДЕЛА ПРЕМА ОБЛИКУ

Двојезичност се може испољавати на друштвеном и појединачном плану, па тако према облику билингвизам делимо на социјетални и индивидуални. У првом случају се ради о читавом друштву, а у другом о појединцу. Када је реч о социјеталном билингвизму, обично се издвајају три основна случаја, премда је потребно нагласити да у пракси постоји више могућности и комбинација. Први тип подразумева да у једној држави заједно живе две монолингвалне групе, са мањим бројем билингвала. Преко тих појединаца се заправо остварује контакт између њих. Примери оваквог двоструког монолингвизма су Белгија и Швајцарска. Други тип представља билингвизам који се односи на државе са две групе чији су припадници и појединачно у већини случајева билингвални. То би био двосмерни или симетрични билингвизам, а као пример могу послужити Парагвај и Индија, односно њени поједини делови. Разлика између првог и другог типа је пре свега у томе што је у другом индивидуални билингвизам знатно заступљенији, иако се у оба случаја ради о земљама које су званично двојезичне. Трећи тип би представљао такву ситуацију у којој је једна група билингвална, а то је по правилу мањинска група, док је друга група монолингвална, обично већинска. Овде је реч о једносмерном или асиметричном билингвизму (Bugarski, 2003: 87–88). Као пример би могли послужити војвођански Мађари, који су по правилу билингвали, што се не може рећи за српску већинску популацију, која је у изузетно ретким случајевима билингвална у комбинацији са језиком мањине.

Међутим, социјетални билингвизам обично не даје информацију о функционалној расподели језика, односно има неутрално значење. Ипак, у појединим друштвима постоји потреба за таквим прецизирањем, те се јавља термин диглосија. Иако диглосија и билингвизам заправо значе двојезичност, само што вуку корене из латинских, односно грчких речи, у стручним и научним круговима имају сасвим различиту конотацију. Када је реч о друштвима са два језика, диглосија у

ширем смислу може означавати распоређеност језика (или варијетета једног језика) према функцијама (Bugarski, 2003: 85–86).

Сматра се да је термин диглосија увео амерички лингвиста Чарлс Фергусон, сада већ далеке 1959. године, када је кроз примере немачке Швајцарске, Египта, Хаитија и Грчке указао на различите функције између два језичка варијетета. Тих година се на Хаитију, рецимо, француски користио у школи, цркви, политичким говорима и сл., док се креолски користио у свакодневном животу. Нешто касније, 1967. године, амерички лингвиста Џошуа Фишман унапредио је Фергусонову концепцију. Фишман је кроз примере Парагваја, Белгије, Русије⁷ и појединих малих заједница супротставио термине билингвизам и диглосију. Парагвај је послужио као пример за први случај поређења, када се у заједници бележе и билингвизам и диглосија. У то време су у Парагвају сви говорили и шпански и гварани, при чему је шпански функционисао као виша, а гварани као нижа форма. Германофонске групе у Белгији су Фишману помогле у илустровању билингвизма без диглосије, а Царска Русија је послужила за пример трећег случаја, односно диглосије без билингвизма, јер је племство говорило само француски, а народ само руски. И последњи пример се односио на ретке ситуације у којима нема ни диглосије ни билингвизма, односно изоловане монолингвалне заједнице (Kalve, 1995: 47–51).

Појам диглосије је и данас задржао ова значења, односно користи се да обележи употребу два различита језика или варијетета унутар једне говорне, културне и политичке заједнице. Посебно се истиче она кључна ознака диглосије, а то је чињеница да језици или варијетети стоје у комплементарној дистрибуцији. Виши варијетет се најчешће користи у образовном систему, вестима, медијима и има значајан објективни престиж, док нижи варијетет има значајну улогу у очувању идентитета говорне заједнице, а користи се у оквиру породице, у народној књижевности и популарним телевизијским серијама, као и у обраћању послужу и представницима професија које не захтевају висок ниво образовања (Filipović, 2009: 89–90).

7 У старој Русији је диглосија била веома изражена. Црквенословенски језик руске редакције употребљавао се у духовној сфери, док се народни руски језик користио у световној (Ајдуковић, 2004: 8).

Веома важна одлика језика билингвалних заједница је у томе да су језици у константном контакту⁸. Тако се прави разлика између оних случајева када језик успева да опстане упркос утицају другог језика и случајева када језик ипак попусти пред тим утицајем. У првом примеру је реч о очувању језика, а у другом о замени јер се у тим ситуацијама говорници обично прилагођавају доминантној култури. Осим тога, постоје и друге могућности, као што је стварање нових хибрида услед таквих контаката или потпуна елиминација језика, односно његова смрт (Kristal, 1995: 360)⁹.

2.1.1. Пиџински и креолски језици

Када је реч о хибридима, онда се пре свега мисли на пиџине и креоле. Под пиџином се подразумева систем комуникације који се развио међу људима који немају заједнички језик, а ипак желе да размењују поруке (то могу бити трговачки или неки други разлози). Пиџини имају ограничен вокабулар, редуковану граматичку структуру и сопствена правила, односно представљају производ изузетно креативних адаптација природних језика¹⁰. За већину пиџина је карактеристично да се

8 Појам *језички конџакти* често нема јасно утврђену дефиницију. Једни аутори га схватају као говорну комуникацију између два језичка колектива, други под њим подразумевају обавезни билингвизам, док га трећи посматрају као процес прилагођавања језика даваоца језику примаоцу и сл. (Ајдуковић, 2004: 8–9). У најширем смислу се *језички конџакти* може описати као интеракција два језичка кода која се остварује кроз говорнике, чији је резултат примена или усвајање елемената једног кода у оквиру другог. Таква интеракција може бити синхронијске и дијахронијске природе. Сматра се да је прекретница у изучавању језика у контакту наступила педесетих година двадесетог века захваљујући двојици лингвиста – Еинару Хаугену и Јуријелу Вајнрајху. Хауген се пре свега бавио норвешким, а Вајнрајх јидишом (Tomović, 2024: 11–16).

9 Питањем односа између језика и окружења бави се екологија језика или еколингвистика. Сматра се да је ова дисциплина званично настала 1972. године када је амерички лингвиста норвешког порекла Е. Хауген објавио зборник радова под насловом “An Ecology of Language”. Екологија језика тако проучава следећа питања: језичко планирање, промену и смрт језика, пиџинизацију, креолизацију, диглосију и др. (Пипер, 1998; Fill, 2000; Haugen, 1972), а нека од наведених питања разматрамо и у овој књизи.

10 У једном раду који се бави руско-кinesким пиџином (Перехвальская, 2013) закључује се да се пиџин разликује од међујезика, односно од прелазне фазе у усвајању страног језика, јер представља засебан тип језичке појаве са сопственим граматичким и социјалним карактеристикама.

заснивају на европским језицима, попут енглеског, француског, португалског, шпанског и холандског. Њихов животни век је обично кра-так и траје свега неколико година, нарочито ако нестану првобитни разлози за комуникацију. У ретким случајевима пицин може да траје и до сто година, уколико постане једна врста регуларног помоћног језика или се претвори у креол (Kristal, 1995: 334–336).

Креолски језик је пицин који је постао матерњи језик једне заједнице услед његове употребе као главног средства комуникације (Kristal, 1995: 334–336). Иако је тешко разликовати креол од стабилног пицина који му је послужио као основа, сматра се да процес прилагођавања, односно одомаћивање језика са собом носи одређене структуралне промене. Бикертонова теорија представља један од најактуелнијих приступа у решавању питања порекла и настанка креолских језика. Узимајући у обзир неадекватан и редукован пицински језик којим су деца једне заједнице изложена, активира се њихов универзални био-програм у циљу креирања потпуног језика. Захваљујући том механизму, из пицина се преузимају лексичке јединице, које обично бивају подвргнуте граматикализацији, и на тај начин настају граматичка правила којих у пицинском језику није било. Сматра се да је први креолски језик забележен у језичким контактима са португалским, за време колонизације Зеленортских острва у петнаестом веку (Bickerton, 1984; Sarić, 2005: 104–108).

2.1.2. Смрт језика

Смрт језика није нова појава, јер су језици одумирали у сваком тренутку историје. Дobar пример представљају записани језици за које постоје докази попут натписа или глинених плочица, а који су ишчезли још у доба антике. У питању су битински, киликлијски, писидски и др. Сматра се да постоји макар 75 изумрлих језика са подручја Европе и Мале Азије за које имамо забележен историјски траг, а ко зна колико њих има још а за које такав траг не постоји. Тешко је проценити колико је језика било у ранијим епохама, али ако се узме у обзир број становника на свету пре 10.000 година, онда се претпоставља да је тај број варирао између 5.000 и 20.000, а да је на свету у сваком тренутку могло бити највише 12.000 језика. У последњих 500 година, нажалост, бележимо драматично опадање броја живих језика. Као пример може послужити Бразил. Сматра се да се на том подручју око 1.500.

године говорило 1.175 језика, а крајем двадесетог века је тај број опао на мање од 200 (Kristal, 2003: 97–99).

Језици обично изумиру на један од три могућа начина. Први се односи на трансформацију, када језик у току дужег временског периода подлеже процесу промена, да би се у једном тренутку могло констатовати да је у питању нови језик. Други начин се тиче супституције, односно спољног утицаја и продора новог језика који временом замењује стари, односно онај који је до тада служио као средство комуникације у конкретној заједници. Трећи начин представља гашење језика, које се бележи са нестанком последњег изворног говорника (Hagège, 2005).

Није тајна да постоји мишљење како је смањење броја језика заправо корисно, а никако трагично. Обично се у таквим случајевима пре свега позива на познату библијску причу о градњи куле у Вавилону, по којој постојање различитих језика представља казну. Ипак, веома је наивно мислити да заједнички језик може да гарантује мир и разумевање. Осим тога, треба напоменути да људи који заговарају један једини светски језик углавном потичу из монолингвалних заједница, односно нација. Значај лингве франке¹¹ је изузетно велики, ма који то језик био, јер пре свега олакшава комуникацију међу народима. Ипак, чак и да неки језик то заиста и постане, никако се не смеју занемарити други језици, односно то не сме ићи њима на уштрб. У овом случају би било потребно осигурати да лингва франка и матерњи језик не буду у сукобу, јер су њихове функције различите – један обезбеђује комуникацију, а други јемчи идентитет¹². Улога језика у преношењу култура је од изузетног значаја, те би евентуална смрт неког

11 Термин се користи ради обележавања језика који служи као средство комуникације између говорника различитих матерњих језика. На нашем поднебљу се у XXI веку обично у овом контексту говори о енглеском језику, који је несумњиво најраспрострањенији лингва франка нашег доба.

12 Сматра се да језик није само медијум којим се преноси неко значење, већ да је повезан и са идентитетом културе који се усваја заједно са језиком. У прилог овом мишљењу говори низ истраживања у којима су испитивани билингвали, припадници различитих култура. Једно такво истраживање са студентима у Хонг Конгу, који су попуњавали тестове личности на различитим језицима, показало је да они студенти којима је дат упитник на кинеском испољавају већи колективизам и мање самопоштовање, у поређењу са студентима који су добили енглеску верзију упитника. Аутори наведеног истраживања сматрају да је употреба језика активирала етнолингвистичке идентитете асоциране са датим језиком (Chen and Bond, 2007 према Popadić, 2024: 41).

језика представљала губитак наслеђеног знања. Када је реч о појединцу, тај губитак односи са собом њихову личну историју. Билингвали, захваљујући својим језицима, стално имају на располагању два различита погледа на многе области живота. Заправо, сматра се да је мултилингвизам човеково природно стање јер мозак по природи има капацитет за више језика (Kristal, 2003: 45–75).

2.2. ПОДЕЛА ПРЕМА ТИПУ

Билингвизам се не испољава код свих појединаца на идентичан начин. У зависности од начина и узраста у коме се језици усвајају, степена овладавања, као и друштвено-културног контекста, бележимо различите типове билингвизма. У књизи ћемо размотрити следеће значајне категорије:

- балансирани и доминантни;
- продуктивни и рецептивни;
- симултани и секвенцијални;
- адитивни и суптрактивни;
- природни и вештачки билингвизам.

Балансирани или уравнотежени билингвизам односи се на особе које подједнако владају својим језицима. Треба напоменути да овој категорији припадају особе које подједнако добро или лоше знају оба језика. Дакле, особа може да влада језицима на изузетно високом нивоу и да језике распоређује према одређеним приликама. Тако ће један језик радије користити у јавној комуникацији, а други у приватном разговору. С друге стране, особа која језике зна половично понекад се одређује као “двоструко полујезична”. Обично се ради о особама које су одрастале у неповољним околностима¹³ (Bugarski, 2003). Термин двострука или обострана полујезичност настао је шездесетих година у Скандинавији. Међутим, неке друге студије су указале да се о

13 Као пример може послужити становништво на Косову и Метохији. Рељић сматра да се обострана полујезичност јавља код повећег броја ораховачких Албанаца, образлажући своје мишљење тиме да су појаве “шума” при њиховој комуникацији на албанском са сународницима из других места редовне, али исто тако и у њиховој међусобној комуникацији, када равачки (српски идиом) настоје заменити албанским (Рељић, 2022: 128–129).

наведеном феномену писало и раније, премда се он називао другим именима: нелингвална особа, прекинути билингвизам или описно, као што је то, рецимо, чинио Блумфилд. Ипак, чак и они који су у студијама користили термин полујезичност често га нису ваљано дефинисали. Они који су то покушали махом су то чинили из перспективе компетенције, односно степена владања језицима. Осим тога, ова појава се описивала и с тачке гледишта употребе, односно функције језика (Skutnab-Kangas, 1991: 293–295). Тешко је рећи да ли је оправдано стављати билингвизам раме уз раме са термином полујезичности или не. С једне стране, уколико потпуни билингвизам није могућ, билингвал би априори био мање компетентан у оба језика од одговарајућих монолингвала. С друге стране, уколико постоји комплетни билингвал онда бисмо морали одредити критеријуме којима он треба да удовољи како би се квалификовао за то “звање”. Ипак, одлуку о томе да ли је потпуни билингвизам могућ тешко је донети. Исто тако је тешко разумети шта је потпуни монолингвизам, па је потребно прихватити могуће варијације у оквиру датих појмова и разматрати их из шире перспективе (Skutnab-Kangas, 1991: 46–51).

Балансираном типу се супротставља доминантни или неуравнотежени билингвизам. Ради се о особи код које знање једног језика мање или више претеже над знањем другог. Доминантни билингвизам је, свакако, много чешћа појава у односу на балансирани (Bugarski, 2003), а осим тога, потребно је напоменути да се у току живота једне особе односи између језика могу променити једном или више пута, па тако доминантни језик може прећи у подређени положај, и обрнуто (Меденица, 2024: 37–38).

Огромна већина билингвала не влада подједнако обама језицима, а сматра се да многи билингвали не успевају да стекну флуентност изворних говорника на два језика, тј. обично успеју на доминантном језику, али не и на слабијем (Kristal, 1992: 362). Треба имати у виду да је веома неуобичајено одржавати језичку умешност у више од два или три језика истовремено. Тако већина билингвала или вишејезичних говорника има један доминантан језик, док се други језик или други језици могу понекад налазити у ”успаваном” стању¹⁴.

14 Илустративно се ова појава може описати кроз једно истраживање које се бавило афазисом (поремећај који настаје услед оштећења области мозга која је укључена у обраду језика). Наиме, у питању је био испитаник који је у току живота научио седам

Као друго, издвајају се продуктивни и рецептивни билингвизам. Ради се о појави која подразумева да билингвал није у стању да продукује исказе на једном од језика, али их разуме. С друге стране, продуктивни подразумева како разумевање тако и могућност креирања исказа. Као треће, разликује се симултани и сукцесивни или секвенцијални билингвизам. Симултани билингвали су особе које су усвајале оба језика од рођења, а сукцесивни билингвали су прво усвојили један, а након одређеног периода и други језик (Bugarski, 2003).

Затим, постоји адитивни и суптрактивни билингвизам. Код адитивног билингвизма знања стечена у другом језику се једноставно додају раније усвојеним способностима у првом, па је резултат језичко обogaћење, док код суптрактивног билингвизма знања у другом језику стичу се на рачун првог, односно првом се одузима део знања. За адитивни је карактеристично да се дешава у повољним околностима, односно други језик се усваја јер се то жели, а за суптрактивни је карактеристично да су у питању неповољне прилике, односно други језик се учи зато што се то мора (Bugarski, 2003).

Као пето, постоји природни и вештачки билингвизам, при чему се вештачки понекад назива школски или културни.

Природни билингвизам се односи на особу која је релативно рано научила два језика без формалне наставе. Разлог томе су могли бити родитељи који говоре различитим језицима, такозвани интерни разлози, али и заједница у којој се говори другим језиком у односу на породицу, тј. екстерни. Овај термин би могао сугерисати на наше искуство усвајања језика, које указује на природност усвајања језика путем комуникације, за разлику од, рецимо, формалне наставе. Када је реч о школској двојезичности обично се овај термин одно-

језика, а чак пет му је прешло у успавано стање. Матерњи језик особе је био мађарски, а са четири године је уследила селидба у Пољску. Тамо је особа научила пољски и престала да користи мађарски. Са шест година поново следи повратак у Мађарску и поновна употреба тог језика. Са десет година се сели у Румунију и добија још два језика: румунски у школи и јидиш са вршњацима у парку. Након две године се поново враћа у Мађарску и тамо у школи започиње учење енглеског, немачког и хебрејског. Затим следи шест година живота у Немачкој када немачки преузима улогу доминантног језика. Са двадесет пет година се сели у Сједињене Америчке Државе и тада енглески постаје доминантан језик. У међувремену се жени Мађарицом и редовно употребљава само два језика – енглески и мађарски. У тренутку испитивања остали језици су били у успаваном стању, а за неке се може рећи и да су били у потпуности заборављени (Galloway, 1978 према Kristal, 1995: 362).

си на резултат учења страног језика у школи и имплицира да ученик није имао много прилика да користи језик као природно средство комуникације. Културна двојезичност се за разлику од школске односи на одрасле особе које уче страни језик ради посла, путовања и сл. Из овога се може доћи до закључка да је за већину природних билингвала двојезичност нешто апсолутно неопходно уколико желе нормалан живот. За школске и културне билингвале је двојезичност углавном добровољна, а и поставља се и питање да ли су све ове особе заиста билингвали или само веома добро владају неким страним језиком (Skutnab-Kangas, 1991: 115–117).

2.3. ПОДЕЛА БИЛИНГВАЛА У ГРУПЕ

Поред већ размотрених класификација, важно је упознати се и са типовима билингвизма који се заснивају на социолошким и образовним основама. Ова врста поделе не фокусира се на структуру или степен језичке компетенције, већ на друштвени положај билингвалних особа, услове у којима стичу други језик и на последице које билингвизам има у њиховом животу. Скутнаб-Кангас предлаже поделу која омогућава боље разумевање односа моћи, језичке политике и образовних неједнакости, и издваја четири велике групе (Skutnab-Kangas, 1991: 93–95):

- елитни билингвали;
- деца из језичких већина;
- деца из двојезичних породица;
- деца из језичких мањина.

2.3.1. Елитни билингвали

За елитне билингвале ова појава је нешто добровољно, јер се сматра да или нису могли да избегну да постану билингвали, или су ту одлуку донели њихови родитељи. Обично имају високо образовање и вероватно су неки део образовања стицали на страном језику, то су пре свега деца која путују и извесно време живе у иностранству, која имају дадиље, која примају госте вршњаке из иностранства на дужи боравак и сл. Обично су ова деца подстицана да добро савладају свој матерњи језик који, чак и за време боравка у иностранству, није угро-

жен, јер га деца користе код куће, читају на том језику, за време распуста одлазе у матицу и сл. На овај тип билингвизма се гледа као на нешто позитивно, имајући у виду његов индивидуални карактер, односно богаћење на личном плану (Skutnab-Kangas, 1991: 93–117).

Као пример елитног билингвизма може послужити ситуација у којој дете из српске породице тренутно похађа приватну интернационалну школу у Београду. Иако је од рођења изложено српском језику као матерњем, родитељи, вођени жељом да му обезбеде квалитетно образовање и глобалну конкурентност, уписују дете у школу у којој се настава одвија на енглеском језику. Српски остаје језик породице, пријатеља и свакодневне комуникације, док енглески постаје језик школовања и академског развоја. У оваквом случају, не постоји екстерни притисак на дете да замени свој матерњи језик, нити страх од губитка културног идентитета. Напротив, билингвизам се доживљава као предност, што је типично за елитни билингвизам, који се обично јавља у условима социјалне стабилности и високог образовног капитала породице.

2.3.2. Деца из језичких већина

Језик деце из језичких већина може имати висок друштвени статус и доминантан положај у друштву. Ова деца обично похађају неки облик наставе на другом језику, најчешће у виду имерзивних програма¹⁵, који им омогућавају да добровољно усвоје други језик без угрожавања матерњег. Један од разлога који утичу на настанак овог типа билингвизма јесте жеља да се спрече социјални немири унутар мањинских заједница тако што ће мањински језик добити више престижа кроз образовање. На тај начин припадници већине имају мотив да усвоје језик мањине, чиме се донекле обезбеђује већа стабилност у друштву. Типичан пример представља Канада, где енглески говорници (већина) похађају имерзивне програме француског језика, који је језик мањине. Друга ситуација у којој настаје овај тип билингвизма јесте када је мањински језик престижнији. То је типично за многе афричке државе у којима деца из језичких већина уче енглески, француски или португалски. У овом типу билингвизма деца углавном постају билингвална

15 Имерзивни програми су детаљно описани у поглављу *Билингвално образовање*.

добровољно, путем квалитетних образовних програма, при чему ризик од губитка матерњег језика или академског неуспеха остаје релативно мали. Уколико не постигну задовољавајући ниво другог језика, они и даље задржавају високу компетенцију у матерњем језику, што им омогућава несметану комуникацију и функционисање у друштву (Skutnab-Kangas, 1991: 95–96).

2.3.3. Деца из двојезичних породица

Трећој групи припадају деца из породица у којима родитељи говоре различитим језицима. Такве билингвалне породице имају више типова. Тако, рецимо, један од родитеља може говорити језик већине, а у тим случајевима се често дешава да их друштво подстиче да буду монолингвална. Ипак, родитељи често желе да њихова деца усвоје оба језика како би се комуникација између детета и родитеља одвијала на његовом или њеном матерњем језику, чак и када родитељи не знају језик брачног партнера и комуницирају помоћу трећег језика, који може, али и не мора да буде језик друштвене средине. Када је реч о последицама које дете трпи уколико не постане билингвал, онда је потребно истаћи да су оне изузетно негативне и да у суштини трпи читава породица јер у том случају дете не може да комуницира са макар једним од родитеља на његовом или њеном матерњем језику (Skutnab-Kangas, 1991: 96–98).

Као пример овог типа билингвала може послужити француско-српска породица која живи у Београду. Отац је Француз и са својим сином комуницира искључиво на француском, док мајка, Српкиња, са дететом говори искључиво српски. Родитељи у међусобној комуникацији користе енглески, који дете пасивно усваја, али он није примарни језик социјализације. Будући да породица живи у Београду, српски као језик окружења има доминантну улогу у животу детета. Ипак, француски остаје важан не само у комуникацији са оцем, већ и као језик културног и породичног идентитета. Уколико не овлада француским, дете ће бити ускраћено за пуноправну комуникацију са делом породице и губиће контакт са једним делом свог порекла. Овакви примери показују како билингвизам код деце из двојезичних породица није питање избора, већ често природна и нужна последица породичне структуре.

2.3.4. Деца из језичких мањина

Последња група односи се на децу из језичких мањина. Њихов матерњи језик често има ограничена законска права, а деца су изложена јаком спољном и институционалном притиску да усвоје језик већине. Родитељи углавном желе да им деца науче језик већине како би им обезбедили боље образовне и економске могућности, али истовремено настоје да сачувају и матерњи језик деце. Ретки су они који дају непримерени приоритет језику већине на штету свог порекла. Последице за децу која не постану билингвална могу бити озбиљне: ако дете остане монолингвално или доминантни говорник мањинског језика, његове образовне и социјалне могућности могу бити озбиљно ограничене. Са друге стране, ако дете постане монолингвално или доминантни говорник језика већине, често долази до прекида веза са породицом, културом и својим коренима, што може водити ка проблемима идентитета и отуђености. Најтеже последице јављају се када дете не успе да овлада ниједним од језика на адекватном нивоу, што доводи до бројних негативних последица у академском, социјалном и личном развоју (Skutnab-Kangas, 1991: 98–99).

Овај тип билингвизма бележимо у великом броју ситуација, нарочито када је реч о језицима националних мањина или језицима миграната. Као пример за језик националних мањина може послужити словачки у Републици Србији. Иако словачка заједница ужива законска права и има могућност образовања на словачком језику, у неким срединама деца су ипак изложена социјалном притиску да пређу на српски језик, што може довести до постепеног губљења словачког. Сличну ситуацију уочавамо и код узбечке деце у Русији, будући да она одрастају у окружењу где је руски језик доминантан, а узбечки нема статус мањинског језика. Ова деца могу бити под снажним притиском да усвоје руски језик као језик већине, док је очување матерњег језика често препуштено искључиво породици.

3. МАЊИНСКИ ЈЕЗИК

3.1. ДЕФИНИЦИЈА ПОЈМА

Као што смо могли да приметимо, мањински језик се налази на супротној страни од већинског или доминантног, а потребно је разграничити његову употребу у ширем и у ужем смислу.

Као прво, мањински језик у ширем смислу користи се у циљу истицања бројчане подређености његових говорника у односу на језик заједнице (већински језик) у одређеном друштвеном контексту. У том смислу не узимају се у обзир други апсекти језика, попут престижа, правног статуса, институционалне подршке и др. Тако се, на пример, енглески језик у појединим афричким колонијама може сматрати мањинским уколико се гледа искључиво број његових говорника у односу на језик који користи већина. Слично томе, јеврејско-шпански језик је у Србији мањински, уколико се анализира његова заступљеност у поређењу са српским. Овакву употребу бележимо и у оквиру стратегије *мањински језик код куће*¹⁶, која подразумева да чланови породице у међусобној комуникацији код куће користе језик који није језик окружења.

У свим овим случајевима мањински језик се првенствено дефинише на основу демографске и функционалне распрострањености, а не на основу његовог културног, политичког или правног статуса. Дакле, термином мањински језик у ширем смислу обележава се језик који није језик заједнице (већински) и који је по броју говорника у подређеном положају, док се друге одлике тих језика не узимају у обзир.

С друге стране, за мањински језик у ужем смислу обично везујемо следеће карактеристике (Simpson, 1999: 49–50):

- мањински језик живи у сенци културно доминантног језика, који доводи мањински језик у опасност, па је у већини случајева број говорника тог језика у опадању;

16 Све стратегије ће бити детаљно размотрене у посебном поглављу.

- као последица горе наведеног, мањински језик може бити искључен из појединих формалних сфера попут образовања, медија и администрације, па тако има ограничену употребу;
- билингвизам је карактеристика његових говорника, а монолингвала који говоре само мањински језик скоро и да нема, осим у веома раном узрасту;
- за говорнике мањинских језика се пре може рећи да међусобно формирају мреже неголи заједнице;
- имајући у виду чињеницу да се доминантан језик користи у појединим животним сферама, мањински језик може бити оскуднијег вокабулара у тим доменима и подложен утицају лексикона доминантног језика те појавом већег броја позајмљеница;
- могуће је да не постоји стандардизован облик мањинског језика и писма;
- мањински језик може бити у опасности од изумирања, имајући у виду да познавање доминантног језика обично значи економски напредак па тако поједини родитељи немају жељу да преносе свој језик деци;
- због непостојања стандардног језика или мањег вокабулара, као и других разлога, говорници мањинског језика могу бити неспремни да га користе у ширим круговима, па тако он може постати ограничен на веома мали број говорника;
- осим тога, због наведених разлога противници тог језика указују на његову инфериорност;
- мањински језик може бити подржан од стране појединаца (или група) који желе да га очувају или ревитализују;
- напори да се промовишу мањински језици могу укључивати језичко планирање и пречишћавање језика у циљу попуњавања појединих празнина;
- проблеми који се тичу образовне политике разликују се од земље до земље, па мањински језик може бити потпуно истиснут из образовања, понегде је он посебан наставни предмет, а у неким земљама се пак користи као инструмент наставе;

- историјски фактори могу бити веома значајни, нарочито уколико језик није одувек био мањински.

Дакле, у ужем смислу термин мањински језик служи да обележи неке (или све) од наведених карактеристика. Као што можемо да приметимо, што се већи број карактеристика односи на неки језик то га можемо сматрати угроженијим. Језици националних мањина махом бележе неке од горе поменутих карактеристика термина у ужем смислу, али и међу њима постоје значајне разлике. Неким језицима националних мањина можемо приписати само једну или две одлике, а неким знатно више.

У појединим званичним документима, као што је *Европска повеља о регионалним или мањинским језицима*¹⁷ која је ступила на снагу 1998. године, регионални или мањински језици се дефинишу као они који су “традиционално у употреби на одређеној територији једне државе од стране држављана те државе који чине бројчано мању групу од остатка становништва те државе” и који су “различити од званичног језика те државе, што не укључује дијалекте званичног језика те државе нити језике миграната”¹⁸ (Bugarski, 2024: 75).

Дакле, регионални и мањински језици се одређују као они којима се служи мањи део укупног становништва неке државе, али ако је реч о апсолутној мањини, чији језик ни на једном делу територије дате државе није већински, такви језици се одређују као мањински, док

17 Европска повеља о регионалним или мањинским језицима једна је од најважнијих конвенција Савета Европе. Реч је о документу који настоји да унапреди и заштити регионалне и мањинске језике. До сада је Повељу потписало и ратификовало 25 од 46 чланица Савета Европе, међу њима је и Србија. Повеља се састоји од 5 делова, подељених у 23 члана. Први део садржи опште одредбе, али и кључна поглавља која описују мере којима власти могу да промовишу употребу традиционалних мањинских језика у јавном животу, односно дефинишу суштину обавеза држава потписница овог међународног правног документа. Други део поставља опште принципе и циљеве заштите. Трећи део повеље односи се само на оне језике које је држава усвојила у процесу ратификације. У овом делу се нуди избор мера за унапређење употребе регионалних или мањинских језика. Четврти део прописује процедуралне мере мониторинга, док пети део чине завршне одредбе. Повеља је преведена на 57 језика, поред осталог и на српски (Bugarski, 2024; Porović, 2024: 84–89).

18 Бугарски сматра да је најкрупнији недостатак Повеље експлицитно искључивање имигрантских језика, будући да у многим земљама пријема ови идиоми имају знатно више говорника него званично признати језици аутохтоних мањина и тако представљају најбогатији извор језичке разноликости у Европи (Bugarski, 2024: 76).

они говорници који чине релативну мањину, будући бројчано јаки и већински у неком делу земље, квалификују као регионални (нпр. каталонски, окситански, доњонемачки) (Bugarski, 2024: 75).

Узимајући све наведено у обзир, за потребе наше књиге термин *мањински језик* употребљавамо како у ширем, тако и у ужем смислу. У ширем се то пре свега односи на контексте бројчаног поређења између језика заједнице (већинског) и језика који користи један мањи део становништва, породица или појединац (мањинског језика), без обзира на друштвени, културни или правни статус тог језика. У ужем смислу мањински језик углавном употребљавамо када говоримо о језицима националних мањина и/или угроженим језицима.

3.2. ЈЕЗИЦИ НАЦИОНАЛНИХ МАЊИНА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

У овом тренутку, целокупно образовање у Републици Србији на свом матерњем језику похађају ученици осам националних мањина. У питању су албанске, бошњачке, бугарске, мађарске, румунске, русинске, словачке и хрватске националне мањине, при чему је потребно напоменути да се такво образовање реализује уз обавезан наставни предмет *Српски као немајерњи језик*. С друге стране, за поједине језике националних мањина, попут буњевачког или влашког, али и неких других, не постоји целокупно образовање већ се они предају у оквиру предмета *Мајерњи јовор/језик са елементима националне културе*. Дакле, немају сви језици националних мањина исти статус, а у наредним пасусима ћемо покушати да дамо кратак преглед најреlevantнијих истраживања како бисмо што боље разумели њихов положај и проблеме са којима се сусрећу говорници мањинских језика.

Једно недавно истраживање је указало на то да ученици којима је матерњи језик српски слабо познају језике националних мањина ученика са којима иду у школу и/или који живе у њиховом непосредном окружењу. Испитивање је показало да свега 25% ученика наводи како добро познаје мањински језик, док барем 40% њих уопште не влада мањинским језиком. Када се последњима придодају и ученици који слабо владају мањинским језиком долазимо до закључка да око 65% ученика не говори или слабо говори језик националне мањине која живи у непосредном окружењу. С друге стране, говорници мањинског јези-

ка који похађају наставу по већинском моделу употребљавају српски свакодневно у око 80% случајева, а око 10% њих то чини више пута недељно, иако им српски језик није матерњи. Они који пак наставу похађају по мањинском моделу српски користе свакодневно у око свега 42% случајева, а око 27% њих то чини неколико пута недељно. Посебно забрињава податак да чак 22,5% мањинских ученика који наставу похађају по мањинском моделу наводи да српски језик употребљава ређе од једном месечно или никада. Наравно, овде постоје статистички значајне разлике између одговора различитих мањина. Тако, на пример, припадници русинске, румунске и словачке националне мањине у већој мери користе српски језик од припадника албанске, бугарске и мађарске националне мањине. Испитивања показују да чак петина Мађара ређе од једном месечно или никада не употребљава српски језик, код припадника бугарске националне мањине тај број је нешто већи – 26,3%, а код Албанаца још већи – 36,6% (Јовановић, 2023: 73–75). Припадници словачке мањине у Војводини сматрају (92% испитаника) да познавање словачког и српског језика представља за њих велику предност и изузетно ретку привилегију. Међутим, поједина истраживања указују на снажан утицај српског на словачки језик што за последицу има својевољни прелазак на већински језик у комуникацији (Мујавсовá, 2015; Тýrová, 2016). Ипак, охрабрују подаци да се словачки језик код припадника ове мањине користи у свим важним аспектима који се односе на слободно време, попут забаве, читања, телевизије и сл. Тако чак 91% испитаника посећује манифестације и догађаје на словачком, а 89% њих пише текстуалне поруке на том мањинском језику (Тýrová, 2016).

Занимљиви су подаци који се тичу редоследа усвајања језика. Наиме, када је реч о војвођанским Мађарима, велика већина њих је према истраживањима прво усвојила мађарски језик (између 82,38% и 90,91%, у зависности од школске спреме). Остали испитаници обухваћени истраживањем углавном су истовремено усвајали српски и мађарски (од 7,57% до 13,54%). Иначе, војвођански Мађари (353 испитаника) наводе да поред мађарског владају и српским језиком, макар на одређеном нивоу. Ипак, када је реч о употреби језика, онда испитаници истичу како се радије користе мађарским (од 53,05% до 65,67%, у зависности од нивоа образовања), док већина преосталих испитаника радо комуницира како на српском, тако и на мађарском (од 29,85%

до 39,63%) (Ковач-Рац, 2015). Што се ситуације у којој се врши одабир језика тиче, војвођански Мађари најрадије користе мађарски у породичном кругу, а у формалним ситуацијама користе српски језик (Kovács Rácz, 2012). Ипак, сматра се да настава српског језика као нематерњег¹⁹ није задовољавајућа и да суптрактивну наставу треба заменити адитивном. То би значило да се стандардни језик уводи у наставу постепено, као што се, рецимо, то ради у Швајцарској, где се тек у осмом разреду захтева познавање варијетета и књижевног немачког језика на истом нивоу. Сматра се да начин на који се изводи настава није задовољавајући пре свега због његове неефикасности у хомогеним мађарским селима са варијантом мађарског језика, а у којима се бележи недовољно добро владање језиком, пре свега због већ поменутог суптрактивног образовања, односно мешања стандардног језика и варијетета. Имајући у виду да се у градовима стандардни мађарски и српски савладавају на вишем нивоу, препоручује се нешто другачији програм за сеоске средине, као и за хомогене мањинске заједнице, у циљу искорењивања нефункционалне двојезичности (Ковач-Рац, 2015: 235–236).

Значајна су и истраживања која се тичу самоидентификације и идентификације. Тако у испитивањима говорника влашког језика бележимо етничку мимикрију ове популације, али и податак да се многи Власи у званичним пописима становништва не идентификују као Власи. Према попису из 2022. године свега 21.013 особа себе тако идентификује, а чак 19.569 њих је из источне Србије. Занимљиво је и да етноними које користе припадници влашке заједнице обично корелирају са језиком који у том тренутку говоре. Када говоре српски онда се самоидентификују као Власи, а када говоре влашки онда као Румуни или као Власи (Hutanu, 2025: 215; Selvelli, 2025: 98–99; Sorescu-Marinković, 2025).

Из овог кратког прегледа појединих језика националних мањина у Србији закључујемо како се истраживањима обухватају критеријуми које смо претходно разматрали, а конкретно: порекло, компетенција, функција и ставови. Осим тога, закључујемо да се за мањинске језике у мањој или већој мери везују следеће карактеристике: живе у сенци

19 Предмет *Српски језик као нематерњи* намењен је ученицима Републике Србије који наставу слушају на неком од језика националних мањина.

српског језика; могу бити искључени из појединих формалних сфера; за говорнике тих језика углавном можемо рећи да су билингвали и др.

Ово нам говори у прилог чињеници да мањински језици у ужем смислу могу бити угрожени, те стручна јавност често издваја следеће важне принципе који могу помоћи очување језика:

- “доминантна култура²⁰ која ће толерисати језичку разноликост;
- снажан осећај заједништва унутар заједнице која говори угрожени језик;
- форсирање образовних програма посвећених угроженом језику и култури;
- састављање билингвалних/бикултуралних школских програма;
- обучавање говорника којима је угрожени језик матерњи за послове у настави;
- ангажовање читаве језичке заједнице;
- састављање наставног материјала који се лако користи;
- развијање писмене књижевности, традиционалне колико и нове;
- стварање и афирмисање различитих ситуација у којима се угрожени језик мора користити” (Yamamoto, 1998: 14 према Kristal, 2003: 194).

20 Сматра се да се обично може предвидети след догађаја уколико се једна култура стопи са другом. Наиме, прво се обично врши огроман притисак на људе да у комуникацији користе доминантни језик. Има доста различитих природа притисака, па они могу бити одозго, тј. од званичних тела, или одоздо, тј. из самог друштва. За другу фазу је карактеристична појава билингвизма, када људи све течније говоре нови језик али старим још увек владају. Међутим, у трећој фази билингвизам почиње да се губи и стари језик се повлачи пред новим. Тако се млађе генерације све више идентификују са новим језиком и њиме боље владају, а стари језик примењују све ређе (Kristal, 2003: 109–118).

4. НАСЛЕДНИ ЈЕЗИК

Наследни језик заузима све значајније место у оквиру истраживања о билингвизму. Нажалост, сматра се како је појава наследног језика обично први корак ка губљењу језика код билингвала (Polinsky, 2018: 3). Једна од првих забележених дефиниција наследног језика у научној литератури одређује говорника наследног језика као индивидуу одгајану у породици у којој се говори језик који није енглески (Valdes, 2000). Иако се ради о ужем контексту, тј. Сједињеним Америчким Државама у којима је језик заједнице енглески, у ширем смислу наведени термин углавном реферише на мигранте друге генерације, односно на децу миграната прве генерације. Ове особе одрастају у билингвалном окружењу од раног детињства (Benmamoun et al., 2013: 132). Ако су мигранти прве генерације одрасле особе којима је језик матице матерњи, али које из одређених разлога доносе одлуку да је напусте и промене пребивалиште, онда се њихова деца обично рађају ван ње или је напуштају у веома раном детињству. Управо те особе постају говорници наследног језика. Доминантан језик тих особа је језик заједнице, док је њиховим родитељима доминантан језик – мањински. Међутим, постоје особе које напуштају матицу у пубертетском узрасту, и њих је веома тешко категоризовати из разлога што нису ни превише незреле у језичком смислу да би се сматрале мигрантима друге генерације, а с друге стране, нису ни довољно дуго боравиле у матици да бисмо их сврстали у мигранте прве генерације. У литератури се често особе које из поменутих разлога не припадају ни једној од две наведене категорије одређују као мигранти 1,5 генерације (Меденица, 2024: 39).

Језик миграната прве и друге генерације се у великој мери разликује, како у лексичком, тако и у граматичком погледу. Језик друге генерације миграната трпи суштинске измене које га понекад чине до неприпознатљивости различитим од језика матице (Polinsky, 2010: 348–349). Код миграната 1,5 генерације се такве промене дешавају ређе, али им језик ипак углавном није довољно развијен као код родитеља.

У овом контексту се често потеже и питање изворног говорника, односно особе са којом се могу поредити говорници наследног језика. Ако се узме у обзир чињеница да језички прилив може долазити од

особа које и саме живе ван матице онда је поређење са монолингвалним говорницима из матице мање прикладно. Поједини аутори сматрају да би полазна основа у овом случају требало да буде језик прве генерације миграната, тј. оних који обезбеђују пресудан језички прилив за говорнике наследног језика. Од изузетног значаја је и податак да су говорници наследног језика углавном изложени језику одраслих и да, за разлику од монолингвала из матице, ретко користе тај језик у комуникацији са вршњацима. Из наведених разлога се сматра да је за многе језике корисно поредити језик монолингвала са језиком прве генерације миграната у тренутку њиховог напуштања матице, а на основу тога изводити даље закључке (Polinsky, 2018: 10–14).

Усвајање наследног језика подлеже великом броју индивидуалних фактора као што су узраст у којем је особа дошла у страну земљу, дужина школовања у матици ако га је било, употреба језика у породици и ван ње, врста и интензитет језичког прилива, контакти са родбином у матици, субјективни ставови говорника и заједнице према наследном језику, похађање допунске наставе и многи други (Стојановић Фрешет, 2023: 250). Сви наведени фактори утичу на чињеницу да се у научној литератури наследни говорници понекад представљају уз помоћ модела наследног континуума. Овакав модел обухвата изразито хетерогену групу особа и даје нам могућност процене колико су компетенције говорника наследног језика удаљене од полазне основе, за коју се може узети изворни говорник. Тако се особе које су најближе овој страни континуума обележавају као акролектални говорници. На супротној страни су базилектални говорници, односно они чије су компетенције најудаљеније од изворног говорника или полазне основе. Између се налазе мезолектални говорници. Треба напоменути како је овај модел једна врста идеализације и да се говорник наследног језика може кретати по наведеном континууму (Polinsky, 2018: 6).

У најширем смислу, појам *наследни говорник* у стручној литератури понекад обухвата и оне особе које нису усвајале наследни језик у детињству, али поседују одређене породичне, етничке и емоционалне везе с тим језиком и у неком периоду живота исказују жељу да га науче и ревитализују (Fishman, 2001; Polinsky, 2018: 4). Међутим, у овој књизи нећемо разматрати такве случајеве, већ ћемо под појмом подразумевати његову употребу у нешто ужем смислу.

Дакле, говорника наследног језика дефинишемо као сукцесивног (или нешто ређе симултаног) и доминантног билингвала. Иако је наследни језик први по редоследу усвајања, особа њиме влада слабије него језиком заједнице (Polinsky, 2018: 4–9). Разлика између симултаних и сукцесивних билингвала у овом контексту се пре свега огледа у томе колико добро владају наследним језиком. Сматра се да су сукцесивни билингвали, тј. они који су прво усвојили наследни језик а потом и језик заједнице, обично мало компетентнији у наследном језику од симултаних билингвала, тј. оних особа које су од рођења паралелно усвајале два језика (Kupisch and Van de Weijer, 2015; Montrul, 2016; Polinsky, 2018: 5). Као што можемо да приметимо, чињеница да се код сукцесивних билингвала наследни језик усваја први по реду има одређени утицај на однос између језика. У том смислу, говорник наследног језика је доминантни билингвал који се обично устручава да користи наследни језик осим у посебним приликама и најчешће обележава мигранта 1,5, друге и сваке наредне генерације која живи у дијаспори у сличним или истим социолингвистичким условима (Меденица, 2024: 39–41; Polinsky, 2018: 4–9).

Као што смо напоменули, за говорнике наследног језика је карактеристично да језик употребљавају у оквиру породице, а мање у заједници. Тако се у једном истраживању које се бавило употребом руског језика као наследног у Сједињеним Америчким Државама дошло до сазнања да је 95% испитаника користило руски у комуникацији са бакама и декама, 85% говорника руског језика као наследног је тај језик говорило са својим родитељима, а са вршњацима су га употребљавали у свега 12% случајева (Kagan and Dillon, 2010).

Веома сличне резултате бележимо у једном истраживању које је обухватило 70 билингвалне деце друге генерације миграната, узраста од 6;11²¹ до 7;5 година. Испитаници су у тренутку испитивања живели на северу Израела, а скоро сви су тамо и рођени (N=65) или су имигрирали из Русије пре своје друге године живота (N=5), при чему је просечно време боравка породица у Израелу износило око 11 година. Резултати истраживања су указали на чињеницу да око 96% испитаника говори са својим бакама и декама искључиво на руском, док са родитељима то чине у мањој мери – са оцем 58%, а са мајком 53% испита-

21 Овај модел се у литератури користи за обележавање узраста и чита се на следећи начин: 6 година и 11 месеци.

ника. У овој комуникацији се бележи постепени прелазак на употребу оба језика (32% са оцем, 34% са мајком) или искључиво хебрејског (10% са оцем, 13% са мајком). Занимљиво је да са рођеном браћом и сестрама свега 23% испитаника користи искључиво руски, 36% оба језика, а чак 41% језик заједнице – хебрејски. Проценти су још нижи када је реч о комуникацији са вршњацима који говоре руски у образовној установи (4% руски, 74% хебрејски, 22% оба језика) и ван ње (10% руски, 67% хебрејски, 23% оба језика).

Треба нагласити како је улога родитеља веома значајна јер су управо мигранти прве генерације²² ти који у комуникацији са својом децом понекад прелазе на језик заједнице и занемарују свој матерњи језик.

Сматра се да ова појава није природна, чак и у случајевима када родитељи добро владају језиком заједнице. Дешава се да се таква комуникација сведе на веома једноставне исказе и постаје плитка, а то може утицати и на интелектуални развој деце. Осим тога, за децу може бити стресна промена језика комуникације са родитељима уколико она долази у исто време када и промена места становања. И без обзира на све наведено, неки родитељи то чине јер сматрају да ће њихова деца тако брзо постати равноправни чланови заједнице (Baker, 2014: 27–29).

Ипак, одбацивање свог матерњег језика је налик на одбацивање свог идентитета, породичних вредности, традиције, прошлости. Природно је то што људи који се селе желе да им деца науче језик заједнице, али сматра се да чак и када родитељи и деца одлично владају тим већинском језиком они не треба да занемарују матерњи језик родитеља (Baker, 2014: 118).

Када је реч о српском језику као наследном, сматра се да родитељи прелазе на већински језик из следећих разлога:

22 На улогу прве генерације миграната када је реч о очувању матерњег језика указују и истраживања радних миграција Југословена средином осамдесетих година двадесетог века. Наиме, сматра се да је питање матерњег језика друге генерације миграната једним значајним делом изведено из социolingвистичке перспективе родитељске генерације, односно да очување матерњег језика корелира са мотивацијама прве генерације миграната. Тако, намера повратка у матицу посебно позитивно делује на употребу матерњег језика у кругу породице. Његово напуштање се пак тумачи као утицај лингвистичког престижа и нејасна концепција о повратку. Као последица тога, родитељи се у мањој мери одуширу употреби језика заједнице у кућном говору, што врло брзо доводи до доминантне двојезичности и деформације матерњег језика (Heršak, 1985: 36).

- “дете не уме или му је тешко да се изрази на српском језику као наследном;
- родитељ жели да пренесе поруку детету и тако посеже за језиком који дете боље разуме или му је непријатно да комуницира на српском језику пред пријатељима који владају искључиво доминантним језиком;
- социјални статус доминантног језика у односу на језик матице (истраживањем су обухваћене Данска, Норвешка, Белгија, Италија и Грчка);
- жеља родитеља да се деца брже асимилију” (Меденица, 2020а: 304).

Међутим, родитељи обично имају жељу да им деца овладају њиховим матерњим језиком, а најчешће се руководе следећим циљевима. Као прво, родитељи желе да њихова деца буду у стању да остваре комуникацију са члановима породице и другим људима у матици. Затим, родитељи сматрају да ће тако усадити осећај културног наслеђа и етничког идентитета. И као треће, сматрају да билингвизам доноси когнитивне бенефите (McCabe, 2014).

Било би прикладно напоменути и да се у домаћој литератури уочава једна врста термиолошке неусклађености када је реч о означавању говорника наследног језика. Када се описује језик који употребљавају говорници српског језика и њихови потомци у дијаспори, он се обележава на разне начине: језик дијаспоре, породични, мигрантски, завичајни, наследни и сл. Ипак, у научној заједници се бележе покушаји устаљивања термиолошког апарата и предлаже се употреба српског језика у дијаспори за означавање језика уопште, а за оне говорнике које смо ми дефинисали као говорнике наследног језика предлажу се термини завичајни или наследни (Вучина Симовић и Јовановић, 2014: 569–570).

5. МАТЕРЊИ ЈЕЗИК БИЛИНГВАЛА

У једнојезичним заједницама појам матерњег језика релативно је једноставан за одређивање. У таквим контекстима обично је реч о моноетничкој породици у којој се језик родитеља подудара са језиком заједнице, што значи да дете од најранијег узраста стиче и користи један те исти језик у свим друштвеним доменима (Чиршева, 2012: 183). На пример, дете рођено у Краљеву, од родитеља чији је језик српски и које одраста у окружењу у коме се искључиво говори српски језик, комуницираће од малена на српском са породицом, у вртићу, школи, на игралишту – у свим свакодневним ситуацијама. У оваквом случају, матерњи језик детета лако се препознаје као први језик који је усвојен, језик емоционалне блискости и свакодневне употребе, а уједно и као језик заједнице²³.

Међутим, одређивање матерњег језика може бити сложеније него што то изгледа класичном монолингвалу европске традиције (Bugarski, 2003: 117). Оно нарочито постаје сложено у вишејезичним контекстима, у којима дете може бити истовремено изложено већем броју језика – код куће, у окружењу или у образовном систему. У таквим ситуацијама, класично схватање матерњег језика које смо описали у претходном пасусу, а које је карактеристично за монолингвалну европску традицију, није довољно да обухвати све друштвене и идентитетске аспекте.

Скутнаб-Кангас предлаже одређивање матерњег језика на основу критеријума које смо разматрали приликом описа дефиниције билингвизма, а то су: порекло, компетенција, функција и идентификација. Што се критеријума порекла тиче, матерњи језик је у појединим културама служио да опише језик којим говори мајка, а нарочито када је сама реч *мајка* заступљена у наведеном термину. Ипак, у овим контекстима појам мајке се не мора односити на биолошку мајку, већ шире, односно на особу која успоставља редовну и трајну језичку ко-

23 Певнов, рецимо, сматра да је код деце и одраслих потребно примењивати различите критеријуме приликом дефинисања матерњег језика. Ако је за дете матерњи језик онај који усваја од својих родитеља, онда је за одраслу особу то језик који је она способна да пренесе својој деци (Певнов, 2007: 100).

муникацију са дететом. Тако матерњи језик можемо описати као онај који је дете прво научило. Међутим, ако прихватимо дефиницију матерњег језика као језика мајке или језика који се усваја први, да ли се онда може сматрати да дете може имати два различита матерња језика, уколико има родитеље чији се матерњи језици међусобно разликују (Skutnab-Kangas, 1991: 22–29)? Примера ради, ако у руско-српској породици мајка говори с дететом искључиво на свом матерњем језику, а отац искључиво на свом, да ли дете има два матерња језика?

Затим, матерњи језик можемо дефинисати и као онај који особа најбоље зна, односно онај којим особа најбоље влада. Овај критеријум компетенције се може довести у везу с лингвистиком. Ако матерњи језик посматрамо као језик који особа најбоље зна, односно из угла компетенције, онда би се могло претпоставити да особа која има два матерња језика влада овим језицима подједнако. Већ смо констатовали да је оваква појава ретка, односно није чест случај да особа влада језицима као што то чини монолингвал за сваки од наведених језика понаособ. Када је реч о компетенцији, занимљиво је да су поједини говорници мањинских језика, односно припадници тих група, склони да умањују или поричу знање свог матерњег језика²⁴ јер је статус тог језика доста нижи у поређењу с већинским. Може се рећи да

24 То неретко утиче на родитеље да све ређе користе тај језик у комуникацији са децом или пред њима. Оне породице које пак говоре мањински језик имају све мање прилике да га користе у комуникацији са другим породицама, а када језик остане на нивоу породице онда долази до настанка породичних дијалеката. Билингвизам представља *modus vivendi* за језик који је у превласти и језик који због њега нестаје, односно отвара се простор за њихову коегзистенцију без конфронтације. Атрактивност доминантног језика се огледа у томе што углавном омогућава проширивање видика, постизање другачијег стандарда, новог квалитета живота. Што се другог језика тиче, он је ту да би изразио идентитет говорника као припадника одређене заједнице, односно усмерен је ка унутрашњем свету, чува породичне везе и даје људима свест о њиховим коренима. Оно што је потребно да се догоди јесте да нестане доминација једног језика над другим. Тако би здрави билингвизам подразумевао да се два језика допуњују. Али ако људи имају све мање прилика да говоре свој језик зато што је он маргинализован у јавности и не користи се у медијима или образовним институцијама, онда језик нестаје из битних животних сфера и постаје мање видљив, односно губи део свог речника и постаје медијум који се све ређе користи. Нажалост, ако људи имају све јачи осећај ниже вредности због свог језика онда обично имају жељу да макар децу поштеде таквих искустава, а понекад сматрају да се они или њихови потомци налазе у неповољном положају зато што не владају доминантним језиком довољно добро (Kristal, 2003: 109–118).

се они често стиже свог порекла и да тако покушавају да преувеличају своје знање већинског језика у циљу што скорије идентификације с њим (Skutnab-Kangas, 1991: 24–40).

Матерњи језик може бити дефинисан и као језик који особа највише користи, а обично се ради о језику који се подудара са језиком заједнице. Управо због тога се у појединој литератури овај критеријум назива двојако – критеријум функције или језика заједнице (Чиршева, 2012: 184). Иако постоје извесне минималне разлике, сагледавање питања матерњег језика на овај начин је у директној вези с социолингвистиком²⁵ (Skutnab-Kangas, 1991: 24–25). Треба напоменути да је за два матерња језика са потпуно истоветном употребом, односно таквом употребом која подразумева подједнаку могућност замене једног језика другим у свим животним ситуацијама, неопходно билингвално друштво, односно заједница без функционалне диференцијације. Само се у таквој заједници може очекивати да сваки појединац функционише на оба језика у свим ситуацијама, односно да се један језик може користити колико и други. Ипак, таква друштва је веома тешко пронаћи јер је врло неубичајено имати два матерња језика која су дефинисана на основу функција тих језика. Сматра се да функционална диференцијација међу језицима билингвалне особе представља концепт условљен друштвеним нивоом (Skutnab-Kangas, 1991: 41–43).

И на крају, матерњи може бити језик са којим се неко лице идентификује²⁶, а то би био језик преко којег је особа током социјализације

25 Што се саме социолингвистике тиче, онда треба напоменути да се наведени термин почео широко примењивати у научним круговима тек током шездесетих година двадесетог века. Тако социолингвистика у ширем смислу обухвата проучавање односа језика и друштва у целини и разматра питања проблематике језичког развоја, међујезичких укрштања и сл. На тај начин, примењена социолингвистика се бави конкретним задацима, попут планирања језичке политике или усмеравања образовног процеса. Према социолингвистици језик се испољава у различитим видовима, у зависности од тога ко говори, коме говори и зашто говори, а људске заједнице се према броју језика којима се особе у њима служе деле на монолингвалне, билингвалне и полилингвалне. У оквиру првих испитује се постојање језичких видова или стилова и њихова употреба у конкретним условима, док се код билингвалних и полилингвалних заједница испитују односи између језика, односно услови који одређују употребу једног језика уместо другог (Ivić, 2001: 125–129).

26 Резултати истраживања југословенске деце у Шведској указују на то да потреба деце да се идентификују у властитој етничкој скупини, у земљи из које потичу, представља битан мотивацијски фактор за учење језика. Код ове мигрантске деце је установљена корелација између самоидентификације као Југословена и жеље за учењем

усвојила нормe и вредносни систем одређене групе. Сматра се да се процес социјализације у великој мери одвија и помоћу језика (Skutnab-Kangas, 1991: 24–25). Иако је тешко пронаћи особу која говори два језика савршено (премда је тешко дефинисати овај појам), могуће је да особа говори два језика тако добро да га чланови те две заједнице прихватају као изворног говорника. Тако се с аспекта дефиниције по ставу може сматрати да особа има два матерња језика (Skutnab-Kangas, 1991: 41–45). Ако узмемо, на пример, дете које течно говори два језика – енглески и француски, при чему му је мајка Францускиња а отац Енглеz, да ли је онда то дете Француз, Енглеz или и једно и друго? А шта ако је у питању дете које говори енглески и велшки? Да ли је оно Енглеz, Велшанин или пак Британац? Сматра се да многи билингвали у Велсу себе првенствено виде као Велшане, тек затим можда као Британце, али не и Енглеze. Тако је за многе билингвале питање идентитета изузетно значајно и проблематично. Неки мигранти, рецимо, очајнички желе да изгубе идентитет који су имали у матици и асимилију се како би добили идентитет чланова заједнице, док други желе да развију нови идентитет, неку врсту комбинације старог и новог идентитета. Као што видимо, питање идентитета није статично и подложно је променама (Wei, 2000: 21). Управо због тога се поједини аутори опредељују за критеријум етничке припадности, који за разлику од идентификације није подложен промени (Чиршева, 2012: 184). Исто тако, ако детаљније размотримо питање прихватања особе као изворног говорника од стране других особа, треба напоменути да ово мишљење не мора нужно бити подударно са ставом те особе, па она може доживети фрустрацију уколико наведена идентификација не кореспондира са оним шта мисли окружење. Тако ставови могу пред-

матерњег језика. Што је самоидентификација снажнија, то је жеља за учењем матерњег језика већа, и обрнуто (Pavlinić-Wolf et al., 1986: 45). У овом контексту, корисни су и закључци једне студије случаја која је испитивала очување и губитак шпанског језика у Сједињеним Америчким Државама. Наиме, установљено је да је један од главних узрока губитка језика неуспех родитеља да промовишу снажан хиспански идентитет код своје деце (Guardado, 2002). Међутим, једно истраживање које се бавило језиком радних миграната у немачком граду Инголштату показало је да ставови припадника треће генерације миграната углавном одражавају ставове њихових породица. Иако многи припадници те генерације наводе да им је српски језик матерњи, то се не поклапа са њиховом компетенцијом на српском језику нити са степеном употребе српског језика (Вулић Ђурић, 2015).

стављати још један критеријум на основу којег описујемо матерњи језик (Skutnab-Kangas, 1991: 25–26).

У прилог овог говоре и скорашња истраживања која су спроведена код припадника мањина у Републици Србији. Наиме, 142 испитаника је учествовало у истраживању, при чему је свега 12 њих себе одредило као монолингвалну особу, а чак 130 као билингвала и мултилингвала. Они су одговарали на питање “Шта за Вас значи појам матерњи језик?”. Одговори су распоређени у 8 категорија (Mirić et al., 2024: 11–12):

- први по редоследу усвајања – 31 одговор;
- који се највише користи – 11 одговора;
- који је усвојен од мајке (и њене породице) – 18 одговора;
- који је усвојен од родитеља и укућана (који се говори код куће) – 31 одговор;
- језик заједнице (6 одговора) и предака (13 одговора) – 19 одговора;
- језик културе (1 одговор) и идентитета (8 одговора) – 9 одговора;
- државни језик – 3 одговора;
- остало: позитивни (4 одговора) и негативни (3 одговора) ставови према језику; конкретан језик (5 одговора), неодређено (7 одговора), не постоји одговарајући еквивалент (1 одговор) – 20 одговора.

Највећи број одговора бележимо у две категорије. Одговори оних испитаника ($n=31$) који матерњи језик одређују као језик који је први усвојен говоре у прилог чињеници да је редослед усвајања и рано доба усвајања оно на основу чега се дефинише матерњи језик код највећег броја испитаника. У другој категорији бележимо исти број одговора који указују на значај породице у преношењу језика, јер је за наведене испитанике матерњи језик онај који је усвојен од родитеља или укућана, односно онај који се говори у кући. Следи категорија у којој испитаници дефинишу матерњи језик као језик заједнице ($n=6$) или језик предака ($n=13$), што говори у прилог чињеници да је за ове особе значајна традиција, порекло, место где су одрасли и сл. Као посебна категорија са 18 одговора издваја се она у којој испитаници експлицит-

но наводе мајку и њену породицу као особе од којих се матерњи језик усваја. Шестој категорији припадају одговори ($n=11$) у којима се истиче функција језика, односно матерњи језик се дефинише као онај који се највише користи. Следи категорија у оквиру које је матерњи језик – језик културе ($n=1$) и идентитета ($n=8$). Седма категорија броји свега 3 одговора у којима се матерњи језик описује као државни, а осмој припадају одговори које није било могуће распоредити у неку од постојећих категорија (Mirić et al., 2024: 11–14).

На исто питање (“Шта за Вас значи појам матерњи језик?”) одговарало је и 157 Влаха који живе на територији Републике Србије, а одговори су распоређени у 9 категорија (Sorescu-Marinković, 2025: 300–301):

- први по редоследу усвајања – 53 одговора;
- који је усвојен од родитеља и укућана (који се говори код куће) – 25 одговора;
- језик који се најчешће користи – 22 одговора;
- језик државе, места порекла, школе – 21 одговор;
- језик мајке – 12 одговора;
- језик на ком особа мисли – 5 одговора;
- језик порекла и предака – 5 одговора;
- који је у вези са сопственом личношћу, аутентичношћу и културом – 5 одговора.
- остало – 9 одговора.

Поређењем ова два истраживања можемо да закључимо како се резултати у великој мери подударају, што доприноси њиховом значају и снази.

Уколико матерњи језик сагледавамо кроз више критеријума – порекло, идентитет, функцију и компетенцију – онда можемо закључити да он не представља скуп стабилних и непроменљивих обележја, већ динамички процес у коме су могуће и честе промене (Skutnab-Kangas, 1991: 29). У том смислу, може се десити да се језик који особа најчешће користи и језик којим најбоље влада не подударају. У овом примеру реч је о разлици између функционалне употребе и степена знања, али постоје и друге могуће комбинације – на пример, језик порекла може

бити различит од језика са којим се особа данас идентификује, или језик усвојен у детињству може временом бити потиснут у корист неког другог. Сходно томе, једна особа може имати више језика које сматра матерњим, у зависности од критеријума који се примењују. У ужем смислу, матерњи језик се често дефинише као први језик који је особа усвојила и са којим се идентификује, али чак ни ови елементи нису увек стабилни: два језика могу се паралелно усвајати, а самоидентификација може се мењати током живота (Bugarski, 2003: 116–117).

Због ове сложености, у савременој стручној литератури често се избегава употреба термина *мајтерњи језик*, а уместо њега користе се ознаке J1 и J2 (Bugarski, 2003: 117). Ови термини се, међутим, не користе увек доследно – понекад означавају редослед усвајања, понекад степен доминантности или функцију, а некад само служе као неутралне ознаке за опис више језика који су у контакту, без претпоставки о њиховом статусу у језичком систему појединца.

- *први језик (J1 – језик 1, од енглеског L1, односно Language 1; рус. Я1 – язык 1) и*
- *други језик²⁷ (J2 – језик 2, од енглеског L2, односно Language 2; рус. Я2 – язык 2).*

На основу претходних разматрања могли смо уочити комплексност појма *мајтерњи језик*. У оквиру ове књиге, тај термин ћемо користити на два начина: прво, када говоримо о монолингвалним појединцима, и друго – када се односи на језик који је билингвална особа

27 Потребно је направити јасну дистинкцију између страног језика и другог језика (J2). Као прво, страни језик је обично само наставни предмет за децу и уколико се његова настава укине то ће резултирати прекидом контакта детета с тим језиком, или ће тај контакт бити минималан, а што ће у знатној мери утицати на количину језичког прилива и такозваног усвојеног материјала, а самим тим је и мала вероватноћа да ће дете постати билингвал (Skutnab-Kangas, 1991: 169–171). Када је реч о настави школских језика у нашој средини, укидање предмета би заиста у већини случајева довело до прекида контакта детета с тим језиком, с тим да би енглески, вероватно, представљао изузетак, премда треба имати у виду да је Скутнаб-Кангас о овом питању писала осамдесетих година прошлог века, а да је од тог тренутка технолошки напредак значајно утицао на количину језичког прилива. Што се другог језика тиче (J2), уколико се настава тог језика укине то неће значити да ће дете прекинути контакт са тим језиком, јер је то језик који се обично свакодневно користи у говорниковом непосредном окружењу и/или широј околини (Skutnab-Kangas, 1991: 168–171).

најпре усвојила у раном детињству, који говори течно, активно користи у најважнијим областима личног и друштвеног живота и са којим се у великој мери идентификује.

Када буде потребно детаљније разликовање језика по редоследу усвајања, доминантности или функцији, користићемо термине *J1* и *J2* у ширем, дескриптивном смислу. У тим случајевима, однос између језика биће по потреби посебно објашњен, нарочито онда када се он не може јасно закључити из контекста.

Овакво разумевање матерњег језика као променљивог и контекстуално условљеног појма у складу је са ширим схватањем билингвизма као континуума, о чему је било више речи у првом поглављу. И у једном и у другом случају, у фокусу није фиксни статус, већ динамички однос између језика, компетенција и идентитета појединца.

6. ПОВЕЗАНОСТ ЈЕЗИКА КОД БИЛИНГВАЛА

6.1. МЕЋУЈЕЗИЧКА ИНТЕРАКЦИЈА

Истраживања показују да су језици код билингвала повезани, односно да утичу један на други на различитим нивоима језика, па тако, када се служимо првим језиком, други је такође активан, иако у том тренутку није потребан. Ово се односи на правопис, семантику, синтаксу итд. (Filipović Đurđević, 2022: 209).

Када је реч о правопису, време препознавања речи зависи како од правописног суседства речи унутар једног језика, тако и у односу на други језик. То иде у прилог мишљењу да речи два језика деле заједнички лексикон (Van Heuven et al., 1998; Filipović Đurđević, 2022: 209). Тако бисмо могли закључити да на брзину препознавања речи бол у српском језику утичу речи пол и бал, а ако је у питању руско-српски билингвал и правописни суседи у руском језику (*боль*, *йол*, *бал* и друге речи).

Питање синтаксе је такође веома занимљиво, јер се сматра да уколико језици имају сличне синтаксичке структуре онда могу да утичу један на други на нивоу реченице. Ова појава се зове међујезичко синтаксичко примовање (Hartsuiker et al., 2004 према Filipović Đurđević, 2022: 210).

У истраживањима која се баве когнатима²⁸ закључује се да билингвал складишти речи на истом месту, односно да је у питању заједнички лексикон. Ради се о ефекту предности когната, а истраживања показују да билингвали когнате препознају брже, и брже их изговарају, независно од контекста, док је код такозваних лажних пријатеља ситуација супротна, односно њихова обрада је отежана. Сматра се да разлог томе лежи у чињеници да су два језика истовремено активна (Filipović Đurđević, 2022: 209–210). Када је реч о словенским језицима, онда је потребно напоменути да се базична лексика језика спо-

28 Когнати су речи које имају заједничко порекло. У питању су речи у различитим језицима. Тако се, рецимо, следећа реченица обично користи у циљу илустровања когната у финском (*Elävä kala ui veden alla*) и мађарском (*Eleven hal úszkál a víz alatt*), где скоро свака реч има истог претка (Доррен, 2016).

ро мења, односно да базу тог система чини прасловенска лексика. То заправо значи да у сваком савременом словенском језику бележимо значајан број лексема које представљају рефлексе прасловенских речи (Драгићевић, 2018: 13). Примера ради, савремени српски и руски језик имају доста велики број сродних речи, нарочито ако се узме у обзир јак утицај рускословенског и руског језика на славеносрпски и савремени српски језик (Драгићевић, 2018). Ипак, међујезички хомоними представљају проблем при обради. Једна од таквих речи је реч *фамилија* која би захтевала отежану обраду из разлога што има различито значење у два језика. У руском језику *фамилия* означава презиме и користи се у контекстима попут “*Как њвоя фамилия?*”, док у српском реч *фамилија* има сасвим друго значење.

Дакле, као што можемо да приметимо, једно од кључних питања у психолингвистичким истраживањима билингвизма јесте како су језици репрезентовани у когнитивном систему појединца. Другим речима, испитује се како билингвали похрањују и приступају речима из два језика у својој меморији, како та значења међусобно комуницирају и шта се дешава у тренутку када особа препозна или продукује реч. Стога се значајан део научне пажње усмерава на креирање модела обраде и репрезентације речи, у настојању да се објасни како су речи из различитих језика организоване у менталном лексикону билингвала. Једна од кључних дилема у овој области јесте да ли постоји јединствен ментални лексикон за оба језика или сваки језик има свој засебан лексички систем. Поред тога, поставља се питање које се тиче начина похрањивања речи, тј. да ли се лексичке форме из два језика са истим значењем мапирају на заједничко значење или се њихова значења ипак разликују (Filipović Đurđević, 2022: 211). У наредним пасусима би било корисно укратко размотрити поједине значајне моделе билингвалних репрезентација у оквиру којих је учињен покушај да се расветли наведено питање.

6.2. МОДЕЛИ ОБРАДЕ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЈЕ РЕЧИ

6.2.1. Ревидирани хијерархијски модел

Сматра се да је један од доминантнијих модела – *ревидирани хијерархијски модел*. Према овом моделу реч *мачка* се код билингвала мапира као појам који се односи на животињу, припада породи-

ци сисара, а на различитим језицима може реферирати различитим ознакама: *мачка* на српском, *кошка* на руском, *cat* на енглеском и сл. Постојала је теорија да приликом разумевања J2 особа преводи речи на J1, а исто је забележено и у продукцији. То би у пракси значило да особа прво одабере реч на J1, преведе је на J2 и тек онда изговори. Ова појава је означена као *хипотеза о повезаности речи*. Дакле, једна реч из једног језика може да побуди реч из другог језика без побуђивања појма (Filipović Đurđević, 2022: 211). Односно, приликом разумевања речи *кошка* (уколико је то J2), особа прво преводи реч на J1 (*мачка*) и онда долази до процеса разумевања. Приликом продукције на J2 (претпоставимо да је руски језик други), особа бира реч *мачка*, тј. реч на српском језику, затим је преводи на руски и изговара.

С друге стране, постојала је и теорија под називом *хипотеза о појмовном посредовању*. Према овој претпоставци ознаке из два језика нису међусобно повезане, већ су у вези с појмовним системом. Дакле, реч се приликом разумевања не преводи с J2 на J1, нити се преводи с J1 на J2 приликом продукције. То значи да би реч једног језика побудила реч другог језика, потребно је да се првобитно побуди значење речи, односно појам (Filipović Đurđević, 2022: 212). Према хипотези о појмовном посредовању речи *кошка* у руском и *мачка* у српском повезане су искључиво преко појмовног система, али не и директно. Дакле, уколико особа жели да изговори реч *мачка* она побуђује појам, а исто ради са речи *кошка* у руском језику, тако да приликом разумевања или продукције језици нису у међусобном контакту.

Ова два модела се означавају као *хијерархијски модели*, а *ревизи-рани хијерархијски модел* представља комбинацију хипотезе о повезаности речи и хипотезе о појмовном посредовању, односно представља компромис између ова два правца емпиријских података (Filipović Đurđević, 2022: 213). Међутим, треба имати у виду да је он предложен на основу испитивања асиметрије у преводу билингвала који су други језик (J2) усвајали након периода раног детињства и за које је први језик (J1) остао доминантан (Kroll and Stewart, 1994). Тако је *ревизи-рани хијерархијски модел* указао на чињеницу да се речи слабијег језика усвајају тако што се везују за представе одговарајућих облика из J1. Занимљиво је и да везе између облика речи из J2 и појмовног система могу временом да ојачају, уколико особа постане флуентна у J2. Ипак, обично су речи из J1 јаче повезане са концептима него оне из

J2. На тај начин *ревидирани хијерархијски модел* успешно објашњава селективно постојање семантичке интерференције у смеру од J1 према J2, али не и у смеру од J2 према J1, као предност превођења са J2 на J1 у односу на супротни смер. Овај модел је имао и одређене недостатке, попут оног да језици оперишу независно један од другог, као и да модел указује на одвојене лексиконе за речи два језика (Filipović Đurđević, 2022: 213–215).

6.2.2. Модел дистрибуираних одлика

Други веома популаран модел у истраживањима говори о томе да тип речи у великој мери одређује брзину превода. Тако се у оквиру *модела дистрибуираних одлика* сматра да су значења речи репрезентована у виду скупова семантичких одлика. То заправо значи да већи број дељених одлика доводи до бржег превођења. Примера ради, неке речи не успевају да пренесу потпуно значење речи из другог језика, односно деле део семантичких одлика, али не све (Filipović Đurđević, 2022: 215–216). Заправо, конкретне речи преводе се брже од апстрактних, јер се конкретне речи односе на појмове који су заједнички за два језика, па тако конкретне речи упућују на идентичне или сличне семантичке одлике, без обзира на језик. Те речи поседују праве или блиске преводне еквиваленте на различитим језицима. Насупрот томе, апстрактне речи више зависе од контекста и тако деле мањи број заједничких семантичких одлика и можда немају блиске преводне еквиваленте (Kroll and de Groot, 1997). Истраживања су показала да енглеска реч *father* дели више семантичких одлика са шпанском речи *padre* у поређењу са апстрактним речима попут *advice* и *consejo*, јер се у овим случајевима знатно чешће догађа да реч једног језика има више могућих превода у другом (Basnight-Brown, 2014).

6.2.3. Модел вишеструког значења

Модел вишеструког значења се пре свега ослања на *модел дистрибуираних одлика*, а новину представља мапирање семантичких одлика на значење вишезначне речи. Тако речи из различитих језика могу имати заједничке семантичке одлике, а те одлике представљају семантичке чворове који везују те две речи. Поред тога, свака од речи поседује семантичке одлике које им нису заједничке, а јављају се због

особености конкретног језика. Према датом моделу број заједничких семантичких одлика у корелацији је са брзином превођења – што је тај удео већи у односу на укупан број семантичких одлика, то је превођење лакше и брже. Осим тога, број семантичких одлика није статичан, јер промена нивоа владања одређеним језиком утиче на повећање семантичких чворова (Filipović Đurđević, 2022: 216–217). Овај модел тако настаје услед језичке полисемије, а као пример за руско-српски билингвизам би могле послужити речи *їлава* и *їолова*. Ове речи имају заједничке семантичке одлике, као у контекстима попут *у меня болиїї їолова* и *боли ме їлава*, али и низ различитих. Тако се глава у контексту *їисмо или їлава* не може превести са *їолова*, нити у изразима попут *сїавиїїї їлаву у їорбу*, односно када се особа излаже смртној опасности. У првом случају у руском језику се користи израз *орёл или решка*, а у другом, рецимо, *рисковайїїї жизнью*. С друге стране, руска реч *їолова* се у контекстима попут *сїїо їолов овец* или *она їовесила їолову* не преводи као *їлава* у српском. У првом случају је у питању *їрло*, односно *сїїо їрла оваца*, а други израз се, рецимо, може превести као *снуждила се* или *обесила нос*.

6.2.4. Модел билингвалне интерактивне активације

Овај модел се у свом настајању ослањао на *модел инїїеракїїивне акїїивациїе* (McClelland and Rumelhart, 1981) који је био осмишљен да покаже како контекст утиче на препознавање појединих слова, где је контекст реч у оквиру које се јавља дато слово. Овај модел се састојао од три нивоа. Сматрало се да визуелни улазни материјал активира детекторе првог нивоа, тј. дистинктивне одлике слова, затим се прелази на следећи ниво – сама слова, а трећи ниво су речи (Filipović Đurđević, 2022: 83–85).

Како и сам назив каже, а ово представља веома важну одлику модела, између нивоа постоји интеракција, па активација јединица једног нивоа може довести до повећања или пак смањења активације јединица на другом нивоу. С друге стране, везе на сваком од нивоа су инхибиторне, односно симултана вишеструка активација у оквиру једног нивоа се разрешава тако што се искључује више могућих решења, тј. долази се до једног “победника” (Filipović Đurđević, 2022: 83–85).

Занимљиво је да је повратна активација са нивоа речи, која олакшава препознавање слова у контексту речи у односу на исто слово које

је изоловано, објаснила ефекат супериорности речи. Ради се о појави која указује на то да се појединачно слово најнепрецизније препознаје када је изоловано, са већом прецизношћу када је приказано унутар псеудоречи, а најпрецизније када је унутар речи (Filipović Đurđević, 2022: 85–86).

Тако је на темељима ових сазнања настао модел *билингвалне интерактивне активације* (Dijkstra and van Heuven, 1998), при чему је основна разлика у томе што код наведеног модела постоји још један ниво. У питању је четврти, и он садржи чворове који одговарају језицима J1 и J2, док су претходна три нивоа идентична онима који су описани у оквиру *модела интерактивне активације*, осим што трећи ниво поред речи на J1 сада садржи и оне на J2. Тако реч која се при-ма путем визуелног канала прво активира чворове који репрезентују дистинктивне одлике садржане у свим словима наведене речи (први ниво). У следећем кораку се активирају чворови који одговарају словима (други ниво), а затим и чворови који репрезентују речи на J1 и J2 (трећи ниво). У оквиру *модела билингвалне интерактивне активације* на трећем нивоу долази до такмичења између речи два језика јер оба језика чине део јединственог лексикона. И на самом крају, активација са трећег нивоа прелази на четврти, односно на ниво језичких чворова, а затим долази до инхибиције ка нижим нивоима оне активације која потиче од језика који није у фокусу (Filipović Đurđević, 2022: 217–219).

Иако се модели описани у овом поглављу разликују у начину на који сагледавају лексичку репрезентацију, треба напоменути да савремена истраживања о билингвизму у великој мери полазе од претпоставке о заједничком билингвалном лексикону и неселективном лексичком приступу.

6.3. ПРЕКЉУЧИВАЊЕ И МЕШАЊЕ КОДОВА

Модели репрезентације и обраде речи које смо укратко представили у претходној глави покушавају да објасне како су језици у уму билингвалне особе повезани, како се активирају и како међусобно утичу током когнитивне обраде. Међутим, оно што се дешава у уму билингвала често се врло јасно огледа и у самом језичком понашању. Упоредо с когнитивним процесима, билингвали у комуникацији често улазе у

ситуације у којима користе елементе оба језика у оквиру истог исказа или дискурса. Ова појава је дубоко укорењена у начин на који људи размишљају и комуницирају, а у наредним пасусима ћемо покушати да установимо како она утиче на свакодневни живот билингвала.

Будући да су језици у контакту, билингвали се посматрају кроз континуум различитих језичких модова. С једне стране континуума се налази потпуни монолингвални мод и односи се на оне ситуације када они улазе у комуникацију са монолингвалима, независно од језика којим говоре. С друге стране континуума налази се билингвални мод и односи се на ситуације у којима билингвали комуницирају са другим билингвалима, који деле њихова два језика и у комуникацији са којима долази до прекључивања кодова, употреба позајмљеница и сл. У међупростору се налази низ других ситуација, као када билингвал, рецимо, комуницира са другим билингвалом, који не меша језике у говору или који слабије влада једним од језика (Baker, 2000: 31; Grosjean, 1999: 286).

У оквиру монолингвалног мода билингвали у неком смислу деактивирају свој други језик и прилагођавају се свом монолингвалном саговорнику. Уколико довољно добро владају тим језиком, поједини билингвали могу бити прихваћени као монолингвални говорници. Ипак, потпуна деактивација другог језика је веома ретка, и треба напоменути да тај језик има одређени утицај на онај који билингвал тренутно користи у комуникацији. Утицај се обично огледа кроз интерференцију, а она може бити уочљива на једном или више нивоа – фонолошком, лексичком, синтаксичком и др. Билингвални мод, с друге стране, подразумева интеракцију између два билингвала, и особе на основу великог броја фактора бирају језик комуникације. Други језик такође добија приступ комуникацији, а један од начина његове употребе је прекључивање кодова (Grosjean, 1999: 286–287).

6.3.1. Прекључивање кодова

Билингвали у међусобној комуникацију испољавају одређене појаве, попут оне која се тиче избора језика на коме ће се општити, а зависно од великог броја чинилаца: културних, социолошких, психолошких и др. Обично се ти механизми сагледавају као једна врста

прилагођавања саговорнику током вербалне интеракције, у оним случајевима када им је заједничко познавање једног или више кодова, а узимају се у обзир и услови и циљеви комуникације, етничка припадност и друштвени статус саговорника и многи други фактори. У овим ситуацијама се говори о прекључивању кодова. У питању је раширена пракса комбиновања елемената двају језика током исте интеракције између билингвала (Bugarski, 2003: 128).

Прекључивање кодова се често користи код билингвала, нарочито одраслих. Они посежу за овим начином интеракције у одређеним околностима. Тако је, рецимо, у заједницама у којима се користе два језика, прекључивање кодова у оквиру интеракције две или више особа уобичајена појава. Осим тога, билингвали користе ову могућност да би се што боље и прецизније изразили. За особе које у комуникацији користе прекључивање кодова обично важи правило да су компетентни у два језика и да тако желе да пренесу окружењу одређене сложене идеје и своје мисли (King and Mackey, 2007: 190–193).

Иако је тешко утврдити шта је успешно прекључивање кодова, размотрићемо два модела који се у литератури најчешће користе за његово дефинисање: модел Шоне Поплак и модел Керол Мајерс-Скотон.

6.3.1.1. Модел Шоне Поплак

Према Поплак (Poplack, 1980), успешно прекључивање кодова могуће је само онда када се не нарушава граматичка и синтаксичка структура ни једног од два језика.

Упоредимо следећа два примера:

1. Шпанско-енглески: “Si tu eres puertorriqueno, your fathers Puerto Rican, you should at least, de vez en cuando, you know, hablar espanol” (King and Mackey, 2007: 193).
2. Руско-енглески: “Пришёл a teacher” (King and Mackey, 2007: 194).

У примеру са шпанским није нарушена граматичка структура ова два језика, док енглеско-руски исказ крши правила енглеског јер у том језику субјекат обично претходи глаголу. Сматра се да би ова реченица била чудна за већину билингвала и да би је приликом прекључивања кодова избегавали (King and Mackey, 2007: 193–194).

Слично томе, код руско-енглеских билингвала следећи искази не одговарају критеријумима успешног прекључивања кодова јер су граматички неисправни: “Я встретил friend. Они go в кино” (Чиршева, 2012: 153). У првом случају употреба енглеске речи није могућа због рекције глагола *встрѣтити*, који се у руском језику употребљава уз акузатив. Именице у енглеском језику, с друге стране, немају деклинацију па се реч *friend* не може употребити након наведеног глагола. Слично је и са другом реченицом у оквиру које долази до изражаја неподударање морфолошких категорија субјекта и предиката у енглеском и руском језику (Чиршева, 2012: 153).

Међутим, у примерима попут оних који следе не постоје препреке за прекључивање кодова: “Они *йоженились in summer* или *They got married лѣтом*. Я *йомыла свой house* или *I cleaned my дом*. ” (Чиршева, 2012: 153).

Ипак, према наведеном моделу, граница је врло танка јер мала измена често доводи до неуспешног прекључивања, па тако последња два исказа не би била исправна уколико их само мало изменимо: *Я йомыла my house* или *I cleaned свой дом* (Чиршева, 2012: 153).

6.3.1.2. Модел Керол Мајерс-Скотон

Према теорији оквира матричног језика (Myers-Scotton, 2005), моделу који је предложила Мајерс-Скотон, у сваком прекључивању постоји матрични језик, који даје граматички оквир реченице, и уметнути језик, чији се елементи уклапају у тај оквир. Док Поплак захтева да одређена структура задовољава граматичке захтеве у оба језика, према теорији матричног оквира довољно је да се елемент уметнутог језика прилагоди структурним правилима матричног.

Тако руско-енглеска реченица “Он *доліо лаял на dog-ов*” садржи руске матричне граматичке морфеме и руску матричну структуру, као и уметнуту енглеску именску реч *dog* (Schmitt, 2010 према Кук, 2021). Иако је *dog-ов* неправиан облик у енглеском језику, он је потпуно прихватљив у оквиру матричног језика.

Из табеларног приказа који следи јасно се уочава основна разлика између наведених модела.

Табеларни приказ два модела прекључивања кодова

	Модел Шоне Поплак	Модел Керол Мајерс-Скотон
Основна идеја	Прекључивање је могуће само ако је граматички и синтаксички исправно у оба језика.	Прекључивање је могуће ако се елементи уметнутог језика уклапају у структуру матричног језика, без обзира на исправност у уметнутом језику.
Тип ограничења	Строга ограничења: не сме се нарушити ниједан граматички систем.	Доминација једног језика; уметнути елементи могу бити „неправилни“ у свом језику.
Степен строгоће	Строжи: многи типолошки различити језички парови теже испуњавају критеријуме.	Флексибилнији: објашњава и типолошки удаљене комбинације језика.

6.3.1.3. Шири аспекти проучавања прекључивања кодова

У литератури се предлаже низ ограничења у циљу описа појаве прекључивања кодова, а то се пре свега односи на регулацију по питању граматике и синтаксе, тј. одређених категорија које је потребно узети у обзир на нивоу реченице, попут реда речи, морфолошких категорија и др. (Cantone, 2007: 71; Muysken, 2000: 27). Међутим, ограничења која се наводе у литератури нису увек примењива, јер зависе од конкретног језичког пара и степена њихове структурне удаљености. Осим тога, поставља се питање и методолошке валидности многих истраживања, пре свега због танке границе између прекључивања кодова и неких других појава (Cantone, 2007: 71–72). Примера ради, разлика између прекључивања кодова и позајмљеница најчешће се огледа у структурним и друштвеним критеријумима, попут фреквенције употребе, припадности матичном лексикону и сл. (Filipović, 2009: 90–93).

Важан фактор у проучавању прекључивања кодова је и мишљење самих билингвала, односно њиховог става према језику, значају тог језика у оквиру заједнице и сл. Дакле, уз потребу да се прекључивање

кодова опише и дефинише, да се дају универзална правила, потребно је бити опрезан како се не би отишло у другу крајност, ону која је превише рестриктивна (Cantone, 2007: 71–72).

Треба напоменути да је у појединим деловима света прекључивање кодова постала норма. Тако је, рецимо у Индији ова појава релативно константна. Сматра се да овакве случајеве не би требало анализирати као прекључивање између два језика већ као трећи код, са свим својим особеностима. Занимљиви су и случајеви у којима је прекључивање кодова неприхватљиво због политичких, културних или социјалних разлога (Baker, 2000: 32–34).

Што се билингвалног образовања тиче, прекључивање кодова обично изазива негативне асоцијације, а стручна јавност овакво мишљење све више излаже сумњи. Наиме, закључци појединих испитивања сугеришу да прекључивање кодова може бити користан ресурс за ублажавање потешкоћа које настају када се нејезички садржај усваја на страном језику, и, ако се разуме и примени на одговарајући начин, може побољшати когнитивне вештине ученика (Ferguson, 2003; Gajo, 2007; Garcia, 2009; Serra, 2007). Међутим, поједина истраживања сугеришу да наставници треба да прате и надгледају квалитет и квантитет прекључивања кода у учионици. Што се квантитета тиче, сматра се да главни део наставе треба да се одвија на језику који се развија, а када је реч о квалитету онда наставник не треба да користи прекључивање кодова у ситуацијама када жели да опомене ученика, да инструкције и сл., већ када ће на тај начин понудити смислену подршку својим ученицима (Garcia, 2009: 291–308; Van der Walt et al., 2001: 129).

Када је реч о употреби језика у оквиру породице, уколико родитељи константно користе оба језика у комуникацији са децом и уз то у интеракцији често прекључују кодове, онда постоји бојазан да деца неће бити довољно изложена сваком од језика понаособ, односно неће их ни употребљавати у мери довољној да се адекватно развију (King and Mackey, 2007: 194–196).

6.3.2. Мешање кодова

Под мешањем кодова подразумевамо појаву која проистиче из недовољно развијене компетенције у једном или оба језика, при чему говорник није у стању да изврши свестан избор језичког кода, будући да језички системи још увек нису јасно разграничени у његовој језич-

кој репрезентацији. Сматрамо да се у таквим ситуацијама не ради о избору језика, као код прекључивања, већ о немогућности преношења поруке у оквиру једног језичког система. С тим у вези, мешање кодова веома је блиско појму интерференције.

Интерференција представља утицај једног језика на други и сматра се да она може бити статичка и динамичка. Статичка описује релативно константан утицај једног језика билингвала на други, а најуочљивија је на фонетском нивоу. Динамичка интерференција се односи на оне случајеве када се особености једног језичког система привремено преносе на други. То се пре свега односи на синтаксу, фонологију и лексику. Имајући у виду да се овај негативан трансфер обично бележи из правца доминантног језика, појава се често разматра у оквиру лингводидактике и међујезика²⁹ (Baker, 2000: 32).

Иако се у савременој стручној литератури термин интерференција често користи као надређени појам који обухвата различите облике међујезичког утицаја, и чини се да полако истискује мешање кодова, ми ћемо употребљавати оба појма, онако како смо их управо дефинисали.

За поједине истраживаче, мешање кодова представља сасвим уобичајену појаву код деце узраста од једне до две године (уколико су деца почела да усвајају језик од рођења) (King and Mackey, 2007: 183–190). Без обзира на то да ли је окружење у ком одраста дете монолингвално или не, у скоро свим студијама о раном билингвизму примећује се да су деца склона мешању језика (Cantone, 2007: 14–35). Као пример може послужити истраживање у оквиру којег се анализира језик два детета из билингвалних норвешко-америчких породица које живе у Норвешкој. У оба случаја су мајке Американке и говоре енглески са децом, а очеви су Норвежани и у комуникацији са децом користе свој матерњи језик. Аудио и видео снимци деце у периоду од 2;0 до 2;7 година сведоче о томе да у говору долази до повременог мешања језика, али да су деца ипак у стању да их разграниче и одаберу одговарајући језик у комуникацији са сваким од родитеља. Овај закључак се подудара са низом других испитивања у којима се тврди да билингвали углавном пролазе кроз фазу мешања кодова и да та фаза обично траје

29 У питању је верзија језика коју особа ствара приликом његовог усвајања. Појам *међујезик* тако има одређене особености првог, другог и свих осталих језика којима особа влада (Selinker, 1972).

релативно кратко, односно завршава се много пре формалног образовања (King and Mackey, 2007: 183–190).

Мешање кодова је нешто што раде особе које су још увек у процесу усвајања два језика, тј. нису довољно компетентне да би се изразиле на једном од језика (King and Mackey, 2007: 190–193). Сматра се да до мешања долази и услед доминантности једног језика, односно онда када је вокабулар у једном језику већи од оног у другом, па детету недостаје одговарајућа реч у свом репертоару. Утицај јачег језика на слабији је видљив и у синтакси и појединим граматичким карактеристикама (Cantone, 2007: 14–35). Осим тога, мешање кодова се јавља и у функционално ограниченој двојезичности. Тако су, рецимо, млађи мигранти често склони да то чине, а таква употреба језика може да доведе до мигрантског идиома, такозваног гастробајтерског говора, како се он некада погрдно назива. Иако се овоме испрва не прибегава увек услед недовољно доброг познавања језика, треба имати у виду да уколико се ова појава благовремено не превазиђе, може имати далекосежне последице по образовање (Ilić-Marković, 2011: 785).

6.3.3. Савети родитељима

Будући да појаве које смо управо размотрили често изазивају негативне асоцијације, у стручној литератури се нуде потенцијални начини реакције родитеља на дететово мешање и/или прекључивање кодова (Lanza, 1997):

- неразумевање поруке;
- нагађање;
- понављање;
- наставак разговора;
- прекључивање кодова.

Наведени савети би се могли представити као континуум омеђен с једне стране монолингвалном ситуацијом, која је најближа неумевању поруке од стране родитеља, а с друге стране билингвалном ситуацијом, која се налази непосредно уз прекључивање кодова. Дакле, монолингвална ситуација је она у којој се подстиче употреба одговарајућег језика па се родитељу саветује да реагује тако што се прави да не разуме поруку коју дете изговара на Ј2. Обично родитељ одгова-

ра на J1 са “Шта то значи? Не разумем” и/или “Не разумем. Молим те, понови” како би приморао дете да пронађе одговарајући начин да пренесе родитељу поруку. Као што можемо да приметимо, оваква реакција усмерава конверзацију у монолингвални контекст јер ће дете у таквим ситуацијама најчешће реаговати тако што ће променити језик комуникације (Barron-Hauwaert, 2004: 14; King and Mackey, 2007: 197; Lanza, 1997).

Ево једног примера када је реч о руско-српском билингвизму (Меденица, 2016: 43–44):

Дете (3;10): Папа, где *лопта?

Отац: Извини, но я не понимаю!

Дете: Где мяч?

Други савет се односи на нагађање, као у случајевима када у току конверзације родитељ поставља питања која су обично формулисана тако да се дете може изјаснити са да или не. На тај начин се детету даје до знања да је тај језик пожељнији у датим околностима од другог. Тако, рецимо, у конверзацији кад мајка на J1 пита дете шта жели куца, дете одговара на J2 да она жели кост, мајка би требало да формулише питање на J1 “куца жели кост?” или “кост?” да би дете потврдило ту информацију (Barron-Hauwaert, 2004: 14; King and Mackey, 2007: 197; Lanza, 1997). Треба имати у виду да се стратегије могу комбиновати, уколико једна од њих не уроди плодом. Ево једног таквог примера који се односи на руско-српски билингвизам (Меденица, 2016: 44):

Дете: Папа, ты приготовил *палачинке?

Отац: Извини, но я не понимаю.

Дете: Ты приготовил *палачинке?

Отац: Да, я приготовил кашу.

Дете: Нееееет, я сказал блинчики. Ты приготовил блинчики?

Отац је могао да формулише питање и на следећи начин: “Ты имеешь в виду кашу?”, па уколико дете одговори одрично, а постоји могућност да му је реч *блинчики* у пасивном речнику, родитељ треба да настави са набрајањем и тако у неком тренутку наведе одговарајућу реч: “Блинчики?”.

Трећи савет се односи на понављање исказа, али на J1. За разлику од претходног, родитељ не формулише питање, већ што је могуће

прецизније понавља исказ на J1 у нади да ће дете моћи да учини исто наредног пута. Тако ова стратегија не захтева одговор детета и често се користи већ у раној фази живота детета приликом читања сликовница, када дете, рецимо, наводи одређене предмете са илустрација на J2, а родитељ их једноставно понавља на J1. За разлику од трећег, четврти савет је ближи билингвалној ситуацији и подразумева наставак конверзације. То значи да родитељ толерише дететову употребу J2, односно наставља разговор на J1 и не захтева од детета да преформулише свој исказ. Ова стратегија је могућа у случајевима када родитељ заиста разуме поруку, односно његово познавање J2 је довољно да може да разуме садржај поруке и настави конверзацију (Barron-Hauwaert, 2004: 14; King and Mackey, 2007: 197; Lanza, 1997).

Пети савет се односи на стратегију која је најближа билингвалној ситуацији јер подразумева да дете руководи конверзацијом, односно бира језик комуникације и прекључује кодове у зависности од контекста. Овај савет се односи на оне родитеље који су у могућности да прекључују кодове и могу да испрате жеље детета да прелази са једног језика на други, а обично се употребљава у комуникацији са старијом децом код којих је билингвизам већ развијен у довољној мери (Barron-Hauwaert, 2004: 14; King and Mackey, 2007: 197; Lanza, 1997).

7. ПРЕДНОСТИ И ИЗАЗОВИ БИЛИНГВИЗМА

7.1. О ПОЈЕДИНИМ ПРЕДНОСТИМА И ИЗАЗОВИМА

Прва истраживања билингвизма и когнитивног развоја деце спроведена су почетком двадесетог века. Њима се углавном покушавало установити зашто билингвали постижу лоше резултате у школи. Спровођени су различити тестови и изводили су се закључци на основу неравноправних метода у оцењивању билингвалне и монолингвалне деце. Чак се покушавало доказати да је билингвизам сам по себи узрок слабог школског успеха, али то није било тачно, јер се пре свега радило о деци из угрожених породица или о деци која живе у таквим социјалним и економским условима која би постижала лоше резултате и да су монолингвална (Skutnab-Kangas, 1991: 278–282). Једно од првих добро организованих истраживања које је изнело закључке да постоји позитивна корелација између билингвизма и опште интелигенције спроведено је тек 1962. године (Peal and Lambert 1962 према Skutnab-Kangas, 1991: 267). Касније је наведено истраживање поновљено и дошло се до сличних резултата. Јасно је да се ради о томе да врста образовног програма значајно може да утиче на постигнућа ученика. Иако ће о образовним програмима бити више речи у деветом поглављу, треба напоменути да се циљеви тих програма махом разликују. Код мањинске деце то може бити асимилација, као у примерима када су Роми у Финској уписивани у школе са Финцима, а да се није водило рачуна о њиховом матерњем језику, култури, историји, нити се изводила настава матерњег језика. У овим случајевима се углавном примењују субмерзивни програми, односно мањинска деца похађају такозване редовне програме са наставом на језику већине. У сличној су позицији и многа имигрантска деца у Финској, премда није увек у питању овако директна асимилација, већ се програми реализују тако што је једну или неколико година матерњи језик деце заступљен као језик наставе или као засебан предмет. Тек након неког периода се прелази на већински језик, а мањински се укида. С друге стране, код одр-

жавања мањине у контекстима који подстичу културу и језик мањине и његов самостални развој у сарадњи са већином примењује се програм очувања језика. Као пример би могла послужити шведска деца која се школују у Финској. Ова деца имају прилику да користе свој матерњи језик од обданишта, а да у току школовања уче фински као и да га редовно употребљавају у комуникацији са изворним говорницима (Skutnab-Kangas, 1991: 278–282).

Данас се у научним круговима наводе како предности, тако и изазови билингвизма. Када је реч о изазовима, онда се пре свега расправља о величини речника (Bialystok et al., 2010; Oller and Eilers, 2002). Иако збирно билингвал има већи речник од монолингвала, ипак се мора напоменути да углавном влада мањим бројем речи унутар једног језика, у поређењу са монолингвалом (Bialystok et al., 2010; Bialystok et al., 2012; Filipović Đurđević, 2022: 226). Примера ради, код руско-српског билингвалног детета би то значило да има мањи речник од српског монолингвала у српском језику, а осим тога, има мањи речник од руског монолингвала у руском језику. С друге стране, билингвал би збирно имао већи речник од једне монолингвалне особе.

Осим тога, како је код билингвала процес проналажења речи комплекснији услед постојања два језика, код њих се бележи спорије препознавање и разумевање речи, као и именовање слика (Filipović Đurđević, 2022: 227). Именовање слика је, рецимо, тестирано код енглеско-руских билингвала када је установљено да је оно сензитивно на лексичке информације J1 и J2. Сматра се да се информације на J2 обрађују код задатака на J1, и обрнуто (Kaushanskaya and Marian, 2007).

Што се предности билингвизма тиче, оне су у савременој литератури бројније од изазова. Тако, рецимо, билингвали за разлику од монолингвала, који су им уједначени по различитим критеријумима, касније испољавају симптоме деменције, а све захваљујући томе што су се билингвали дуже борили против ове болести. Заправо, билингвали спорије испољавају опште знаке пропадања когнитивних функција (Filipović Đurđević, 2022: 227). Једно истраживање које је спроведено са пацијентима оболелим од деменције обухватило је чак 648 испитаника, од којих је 391 било билингвала. Разматрао се утицај билингвизма, образовања и других фактора на деменцију, а дошло се до сазнања да су двојезични пацијенти оболевали од ове болести у просеку 4,5 године касније од монолингвала (Alladi et al., 2013). У једној

другој студији се наводи пример утицаја билингвизма на одржавање когнитивних функција у старости и на одлагање деменције. Истраживањем је обухваћено 184 пацијента, а 51% њих је било билингвално. Двојезични пацијенти су показали касније испољавање симптома деменције за у просеку 4,1 годину у односу на монолингвале, при чему није била забележена значајна разлика између мушкараца и жена (Bialystok et al., 2007). Осим тога, наводи се низ других предности, попут металингвистичке свести, супериорних извршних функција и сл. (Filipović Đurđević, 2022: 227).

Истраживања указују и на разлике између монолингвала и билингвала, попут оних на неуроанатомском и неурофизиолошком плану. Код двојезичних особа је забележена већа густина сиве масе у инфериорном паријеталном кортексу³⁰, већи интегритет беле масе у фронталним режњевима и сл. (Filipović Đurđević, 2022: 225).

Као што можемо да приметимо, разне научне дисциплине проучавају феномен билингвизма, а можемо закључити да су одређена сазнања до којих се у прошлости долазило, намерно или не, понекад наводила на погрешне закључке, а као последица тога двојезичност прати велики број предрасуда, односно заблуда. Данас се научна јавност углавном не слаже са њима и одбацује такве предрасуде везане за двојезичност, али и указује на поједине потешкоће са којима се могу сусрести билингвали и њихови родитељи (Акишина и Акишина, 2013; Меденица, 2016; Чиршева, 2012; Штайнер и Хейз, 2015; King and Mackey, 2007).

7.2. ЗАБЛУДЕ

Иако се у литератури може пронаћи велики број заблуда који прате билингвизам, овде ћемо издвојити оне за које сматрамо да су најзначајније (Штайнер и Хейз, 2015; Grosjean, 2010; King and Mackey, 2007):

- само билингвални родитељи могу да одгајају билингвале;
- деца која одрастају у истој породици имаће исто знање језика;
- излагање детета двама језицима доводи до касног проговарања;

30 Инфериорни паријетални кортекс је доњи темени режањ.

- мешање кодова је знак збуњености;
- дете упија језике као сунђер;
- билингвали су рођени преводиоци.

У наредним пасусима ћемо детаљније размотрити сваку од наведених заблуда.

Многи људи сматрају да родитељи билингвали одгајају билингвалну децу, а монолингвали – једнојезичну. Ипак, то није увек тако. Историја миграција нас је научила томе (King and Mackey, 2007: 19). Према Фишману (Fishman, 2001), у Америци је тренд да језици изумиру код друге или треће генерације миграната. Шта то заправо значи у пракси? Када монолингвали мигрирају, њихова деца најчешће одрастају као билингвална. Први језик им је језик родитеља, а други – језик окружења. Унуци тих миграната, односно деца њихове билингвалне деце, често бивају једнојезична и владају само једним језиком – језиком окружења. Одгајање билингвала захтева улагање огромног труда, планирање, посвећеност, чак и за билингвалне родитеље. Сматра се да се могу навести макар два снажна разлога томе у прилог. Први се односи на чињеницу да се у појединим државама монолингвизам прихвата као норма и није уобичајено да се одгајају билингвали. Као друго, језик заједнице може бити престижнији и већег статуса, па је очување другог језика заиста захтевно. Наравно, једнојезични родитељи се сусрећу са истим препрекама, с тим да они нису у могућности да говоре са својом децом на још једном језику, као што то могу билингвали. Ипак, монолингвални родитељи сада имају низ могућности које им отварају врата билингвизма: од играчака које говоре, преко телевизије па све до разних могућности које пружа интернет (King and Mackey, 2007: 19–20). Поред миграције, о којој је већ било речи, деца монолингвалних родитеља могу постати билингвали и уколико родитељи ангажују дадиље које говоре искључиво други језик, упишу дете у двојезичну школу и сл. (Штайнер и Хейз, 2015: 34–35). Примера је много, али је неопходно знање које ће родитељима омогућити да одаберу прави пут, а да не протраће време, снагу и новац (King and Mackey, 2007: 19–20).

Што се друге заблуде тиче, треба имати у виду да је данас општеприхваћена чињеница, а нарочито међу средњом класом у Европи и Америци, да језик који је упућен малој деци формира посебан реги-

стар. Овај регистар пре свега одликује лексичка адаптација (нпр. умање- нице попут *сѣомачић* уместо *сѣомак*; глаголи *ручкаѣи* уместо *јесѣи* и сл.), спорији темпо и пренаглашена интонација. Већина истражи- вања овог феномена, који се у литератури обично обележава као *ѣо- вор уѣућен деѣеѣи*, започета су седамдесетих година двадесетог века, када су и установљене посебне карактеристике таквог говора (Richards and Gallaway, 1999: 219). Што се тиче фонетике, пре свега се издвајају следеће: спорији темпо, правилнији ритам, понављање интонационих образаца, јаснији изговор, паузе између исказа, пренаглашена интона- ција и сл. Када је реч о лексици, издвајају се следеће особености: у фо- кусу су речи које су саставни део дететовог свакодневног окружења, долази до честог коментарисања онога шта дете ради, бележе се ру- тине и игре именовања предмета, у употреби је ограничени речник и сл. У оквиру граматике се издваја следеће: употреба именица уместо заменица, деминутивних суфикса и краћих исказа, бележи се већа ре- дундантност и сл. Дакле, у конверзацији се деца третирају као саго- ворници, чак и пре него што проговоре. Родитељи често сами одгова- рају на своја питања уместо деце и понављају велики број исказа, како својих, тако и дечјих, с тим да дечје исказе често ревидирају. Тако го- вор упућен детету има више функција. Он служи да привуче и одржи пажњу, да олакша међусобно разумевање, да провери и разјасни зна- чење појединих исказа и сл. Сматра се да говор упућен детету пред- ставља идеално окружење за усвајање језика (Richards and Gallaway, 1999: 219–223). Иако рођена браћа и сестре имају пуно тога заједнич- ког, веома ретко је њихово владање језицима на истом нивоу. На ову чињеницу не утичу само карактеристике личности, вештине памћења и сл. већ и искуства у усвајању тих језика. Поједина истраживања указују на чињеницу да прворођена деца у већем броју случајева усвајају језик својих родитеља него што то чине њихова млађа браћа или млађе се- стре. То свакако има смисла, јер родитељи имају много више времена да комуницирају насамо са прворођеним дететом (King and Maskey, 2007: 23–24). Стога је потребно имати у виду да је и за свако дете по- требно уложити доста труда и планирања како би се постигао висок ниво владања језицима, јер дете неће бити у стању да усвоји језик уко- лико му није изложено у довољној мери.

Наредна заблуда се тиче касног проговарања. Многи родитељи су веома забринуте да ће им деца проговорити значајно касније уко-

лико уместо једног од рођења буду усвајала два језика. Ипак, не постоје научни докази који иду у прилог овој тврдњи (King and Mackey, 2007: 26–27). Касно проговарање није толико ретка појава и односи се на око 5 до 10 % деце, како монолингвалне, тако и билингвалне, а четири пута више на дечаке него на девојчице. Исто тако, треба имати у виду да су поједина истраживања показала како монолингвали који су касније проговорили у одређеном броју случајева (од 25 до 60%) настављају језичко заостајање у односу на вршњаке чак и у предшколској групи, док код билингвала који проговоре нешто касније од својих вршњака ова појава је скоро увек само привремена, што значи да они врло брзо сустигну своје монолингвалне вршњаке (Штайнер и Хейз, 2015: 31–200). Треба имати у виду да дете које је изложено двама језицима од рођења треба да разликује знатно већи број гласова од монолингвалног детета. Иако су деца у стању да то савладају без потешкоћа, захтевно може бити у случајевима када су језици веома слични па је детету потребно нешто више времена да направи јасне дистинкције. Ипак, истраживања показују да прве речи билингвали изговарају када и монолингвали, у просеку са 11 месеци (Grosjean, 2010: 179–181).

Иако је мешању кодова већ посвећено доста пажње у оквиру посебног поглавља, овде ћемо само напоменути како родитељи често бивају забринуте да њихова деца у раном узрасту нису свесна да усвајају два језика и због чега постају збуњена, мешају језике и нису у стању да их раздвоје. Међутим, мешање језика је уобичајена фаза кроз коју пролази већина билингвалне деце у свом језичком развоју, и обично је кратког века (King and Mackey, 2007: 27–28). Поједина истраживања указују да деца најкасније са три године увиђају да су у стању да комуницирају на два језика. Тада почињу да их деле и називају их “језик маме” и “језик тате, баке” и сл. Како се мозак развија, тако се повећава способност детета да раздваја језике, што не значи да никада неће долазити до мешања или прекључивања кодова (Штайнер и Хейз, 2015: 26–28). Билингвали то чине из много разлога, а један од њих је чињеница да су одређени појмови или концепти боље изражени у једном од језика којима владају, а уколико особа с којом билингвал комуницира разуме тај језик онда ће до прекључивања долазити чешће (Grosjean, 2010: 51).

Треба имати у виду да особе губе језик уколико га не користе. Можемо поредити мозак детета са сунђером који може да упије више

од једног језика, али уколико окружење не осигура довољну изложеност неком језику, велика је вероватноћа да ће мозак преусмерити фокус на онај језик коме је дете изложено у већој мери. Неки родитељи живе у заблуди да ће дете само од себе усвојити језик у кратком временском периоду без велике изложености том језику, јер је дечји мозак у стању да упије све као сунђер, међутим, потребно је пуно времена и рада да би се неки језик усвојио у довољној мери да се може остварити квалитетна комуникација (Штайнер и Хейз, 2015: 35–36).

Билингвали често важе за рођене преводиоце, а уколико им превођење³¹ не полази за руком, онда се доводи у питање њихова двојезичност. Сматра се да се ова вештина развија на више различитих начина и да понајвише зависи од типа билингвизма. Када језици функционишу независно један од другог, онда се обично формира таква двојезичност која подразумева њихову независну употребу. С друге стране, уколико постоји константа повезаност између два језика, онда долази до њихове интеракције, па у таквим случајевима може доћи до развоја преводачких вештина. Примери из праксе говоре у прилог чињеници да се код деце која усвајају два језика од рођења превођење развија веома рано. Деца почињу да преводе значење одређених исказа са једног језика на други чим разграниче два језика, тј. две лексичке базе (Чиршева, 2012: 114).

Када је реч о нешто старијој деци, посредовање је веома присутно код мигрантских породица, у оквиру којих деца обично брже усвоје језик заједнице, те родитељима служе као мост у интеракцији са окружењем: лекарима, комшијама, наставницима, продавцима и сл. Због свести о томе да могу да помогну некоме, деца често бивају поносна и тако се зближавају са својим родитељима. Међутим, треба имати у виду да то може деци постати терет. Као прво, посредовање између двоје одраслих често значи употребу вокабулара који није у складу са њиховим узрастом. Дете може бити изложено емоционалном стре-

31 Треба имати у виду да се у стручној литератури често користи и термин посредовање (или медијација). Медијација је врста језичког посредовања између особа које не говоре исти језик, а у циљу преношења суштине поруке, што укључује и одређено преобликовање текста. Превођење с друге стране особиту пажњу обраћа на спољну форму и представља изузетно компликовану активност којом се бави посебна дисциплина – традуктологија (Меденица, 2024: 28–30). Када је реч о билингвалима и контексту ове књиге, појмове посредовање и превођење из практичних разлога изједначавамо.

су уколико, рецимо, треба да преведе мајци савете доктора. Могуће је више извора стреса: због медицинског језика, због самих информација које могу бити приватне природе и сл. Имајући у виду да је веома мали број балансираних билингвала, овакве ситуације могу бити непријатне за дете и када оно преводи информацију са доминантног језика и није у стању да се адекватно изрази на слабије усвојеном језику. Исто тако, монолингвали понекад нису свесни колико је тешко пронаћи адекватну реч или адекватан израз на неком другом језику, па се дешава да је готово немогуће превести неку шалу, изреку или игру речи, а од детета се управо то и очекује. Примера је много, али као што можемо да видимо, танка је линија између подстицања двојезичности детета и притиска који такве ситуације могу да створе (Baker, 2014: 78–79).

Поједина истраживања у којима се испитивала способност превођења билингвала са J1 на J2 и обрнуто, показала су да италијанско-енглески билингвали у 68% случајева имају потешкоће код превода, без обзира да ли су били у питању симултани или сукцесивни билингвали. Испитивање је показало да су посебне тешкоће изазивале оне речи које су деца усвајала у различитим контекстима, односно код којих се јављају друге визуелне асоцијације. Тако су речи *car* на енглеском и *macchina* на италијанском усвојене у два различита контекста и децу су асоцирале на две различите слике. И без обзира на то што ове две речи деле део значења на два језика оне заправо имају различито афективно значење, што може бити један од разлога због ког се код превођења са J1 на J2 и обрнуто јављају потешкоће (Cohen, 1999: 557). Ипак, поједини аутори сматрају да се одређене преводилачке способности боље развијају код симултаних билингвала. Тако је, рецимо, усмено посредовање код ове деце на вишем нивоу, јер се код њих од рођења активније ради на разумевању говора на два језика (Чиршева, 2012: 116–117).

8. ПОРОДИЧНИ МОДЕЛИ И ЈЕЗИЧКЕ СТРАТЕГИЈЕ У ФОРМИРАЊУ БИЛИНГВИЗМА

8.1. ДИНАМИКА ЈЕЗИКА У ПОРОДИЦИ

Употреба језика од стране родитеља не гарантује пренос и очување тог језика у свакој породици. У прилог овоме говори једно обимно истраживање које показује да коришћење мањинског језика унутар породице није само по себи довољно да обезбеди активну употребу тог језика код деце. Наиме, ради се о студији која се бави употребом мањинског језика код родитеља и њихове деце, а спроведена је на узорку од 1899 породица у којима је најмање један родитељ користио мањински језик у кући (било који језик који није већински – холандски). Истраживањем је обухваћена 121 породица са једним родитељем, при чему је 46 родитеља користило искључиво мањински језик, а у 75 случајева је забележена употреба и холандског и мањинског језика од стране родитеља у породичном окружењу. У породицама са два родитеља (1778 породица) услов је био да се не укључе оне које користе искључиво холандски језик код куће, већ су учествовале породице у којима оба родитеља користе мањински језик или оба користе и мањински и холандски (око 55%), један користи само мањински а други и мањински и холандски или један користи само холандски а други и мањински и холандски (око 34%), као и породице у којима један родитељ у кући користи искључиво мањински а други искључиво холандски (око 11%) (De Houwer, 2007: 414–416).

Занимљиво је да су деца у породицама у преко 90% случајева показала употребу истог језичког обрасца као и остала браћа и сестре, односно установљена је унутарпородична конзистентност у употреби језика код деце. Насупрот томе, код родитеља је ова појава забележена само у нешто више од половине случајева (око 55%), и то када су оба родитеља користила искључиво мањински језик (у 422 породице са оба родитеља) или су оба родитеља користила и мањински и холандски (у 562 породице са оба родитеља) (De Houwer, 2007: 415).

Резултати истраживања указују на један веома важан податак. Иако је у свим породицама макар један од родитеља користио мањин-

ски језик, у готово 25% случајева деца уопште нису говорила тај језик. Осим тога, забележене су значајне међугенерациске промене у употреби језика. Наиме, око 15% родитеља (551 од укупно 3677 родитеља обухваћених истраживањем) говори искључиво холандски, док исто то чини око 25% деце (1158 од укупно 4556 деце обухваћене истраживањем). Око 36% родитеља (N=1188) користи искључиво мањински језик, док то исто чини око 21% деце (N=967). Око 48% родитеља (N=1764) користи и холандски и мањински, док исто функционише око 53% деце (N=2431). Резултати указују на генерацијски пад у употреби мањинског језика и асимилацију у већински (De Houwer, 2007: 414–422).

И нека друга истраживања такође потврђују податак да свако четврто дете одгајано у билингвалној породици често усваја и активно користи само један језик, односно израста у монолингвала, и готово увек је у питању језик заједнице. Сматра се да повећање језичког прилива на мањинском и доследна употреба једног језика од стране родитеља у комуникацији са децом може ублажити овај тренд (De Houwer, 2020).

Дакле, очување неког језика и/или формирање билингвизма не зависи само од намере родитеља да користе одређени језик или језике, већ и од динамике унутар породице и социјалних притисака који утичу на децу. Управо због тога је тема коју разматрамо у овом поглављу веома значајна у проучавању билингвизма, а тиче се стратегија које примењују породице и њени поједини чланови у формирању двојезичности код деце. У наставку ћемо се упознати са предностима и недостацима најзначајнијих стратегија, при чему на самом почетку овог путовања желимо да напоменемо како не постоји она најбоља, већ да у одређеним контекстима неке стратегије бивају успешније од других.

8.2. ЈЕДАН ЧОВЕК – ЈЕДАН КОД

Француски лингвиста Грамон сматра се зачетником једне од најутицајнијих стратегија у формирању билингвизма. Заступао је мишљење да је потребно раздвојити два језика како би се избегао потенцијални проблем њиховог мешања, и да ће их дете на тај начин с лакоћом научити (Grammont, 1902). Тако је настала стратегија позната под називом *један човек – један код*. Први који је применио стратегију Грамона

био је његов колега Ронжа, а касније је стручној јавности представио детаљан опис одрастања свога сина.

Међутим, сматра се да је посебну пажњу стратегија привукла тек након Леополдових³² публикација (Чиршева, 2012: 77). Наиме, Леополд је прочитао студију случаја коју је објавио Ронжа и стриктно се придржавао стратегије *један човек – један код* у васпитању своје деце. Иако је његова породица живела у Сједињеним Америчким Државама, он је говорио са ћеркама немачки, а његова жена енглески.

Дакле, *један човек – један код* представља стратегију која се примењује у породицама када свако од родитеља (или старатеља) у комуникацији са дететом користи засебан језички код. Стратегија подразумева да једна особа (најчешће мајка) говори са дететом на једном језику, односно користи један код, а друга особа (најчешће отац) говори са дететом на другом језику, односно користи други код. Међутим, дефиниција нема јасне оквире, поготово ако се узме у обзир да нека деца живе са једним родитељем, бакама и декама, или у неким другим облицима заједница, па тако стратегија *један човек – један код* може подразумевати и употребу једног језика од стране баке, а другог од стране мајке. Ако родитељи имају различите матерње језике онда се ова стратегија може разматрати као искључива употреба матерњег језика у комуникацији са децом. Дакле, прилагодљива је, у зависности од конкретног случаја.

Употреба ове стратегије популарна је код великог броја породица, па би било корисно описати њене могуће варијанте. Једна од најпознатијих класификација је она коју је предложила Депке (Dörke, 1992). Ауторка је издвојила следећа четири типа:

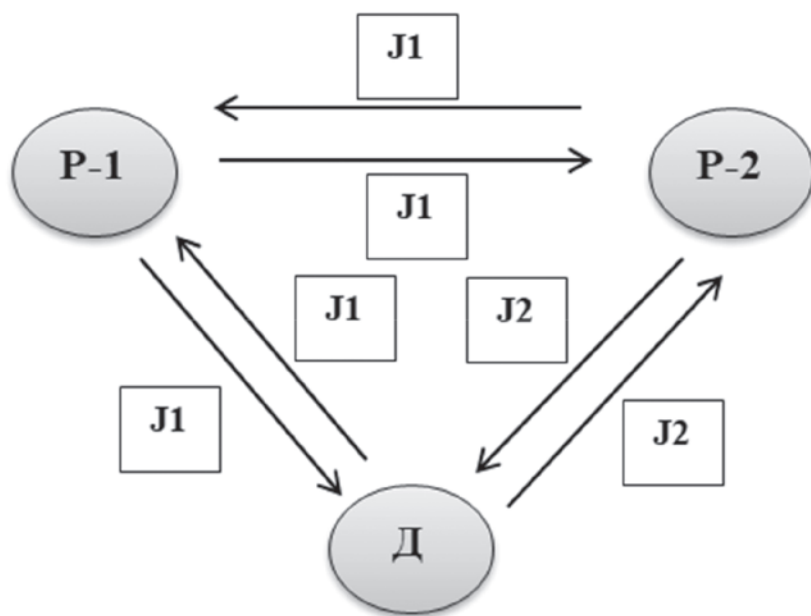
1. Родитељи имају различите матерње језике (J1 – матерњи једног, J2 – матерњи језик другог родитеља), при чему је један од тих језика и језик заједнице. Свако од родитеља користи свој матерњи језик у комуникацији са дететом. Имајући у виду даље гранање могуће употребе језика између родитеља, постоје три подтипа. Подтип 1А односи се на оне породице у оквиру којих родитељи у међусобној комуникацији користе језик заједнице, који је уједно и матерњи језик једног од њих. Подтип 1Б односи се на употребу мањинског језика између родитеља, односно језика који није већински, тј. није језик заједни-

32 Детаљан опис ових студија случаја дат је у десетом поглављу.

це, већ је матерњи језик једног од родитеља. Подтип 1В подразумева да свако од родитеља у међусобној комуникацији користи исти језик који користи и у комуникацији са дететом, односно свој матерњи језик (Dörke, 1992: 12). Последњи подтип у пракси подразумева да се родитељи обраћају један другом на различитим језицима. Тако би у руско-српској комбинацији муж Србин говорио са женом на српском, док би жена Русиња говорила са мужем на руском.

Поједини аутори издвајају и подтип 1Г који се односи на оне родитеље код којих долази до смене језика у комуникацији, односно родитељи нису константни у употреби једног језика, већ код њих, из различитих разлога, долази до промене језика (Чиршева, 2012: 80).

Пример њодџиџа 1А



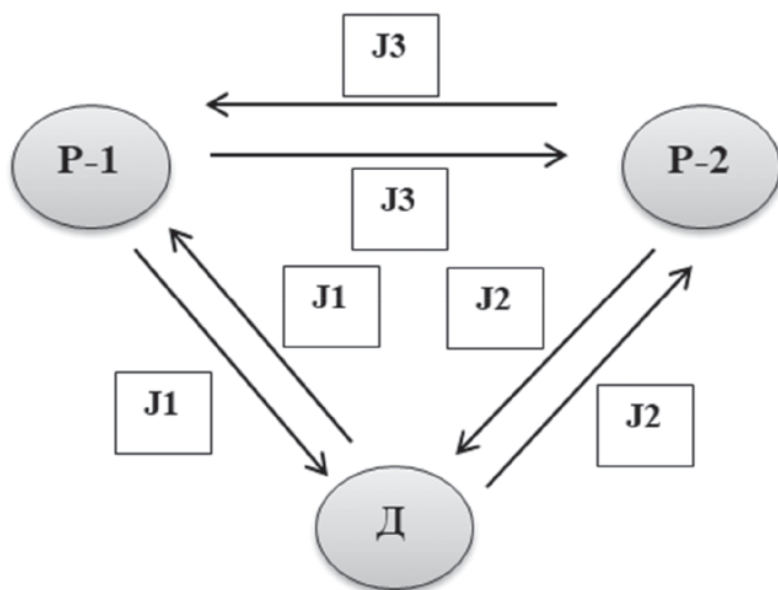
Леџенда: J1 – срџски (матерњи за P1); J2 – руски (матерњи за P2); језик заједнице – срџски.

2. Други тип се односи на родитеље који имају различите матерње језике (J1 и J2), при чему ни један од тих језика није језик зајед-

нице (J3). Свако од родитеља користи свој матерњи језик у комуникацији са дететом. И у овом типу су могуће различите комбинације језика у комуникацији између родитеља. Подтип 2А подразумева да родитељи користе језик заједнице у међусобној комуникацији. Подтип 2Б се односи на породице у оквиру којих родитељи у међусобној комуникацији користе матерњи језик једног од њих (J1 или J2). Подтип 2В подразумева да свако од родитеља у међусобној комуникацији користи исти језик који користи и у комуникацији са дететом, односно свој матерњи језик (Dörke, 1992: 12).

И у оквиру овог типа поједини аутори издвајају и подтип 2Г који подразумева смену језика у међусобној комуникацији родитеља (Чиршева, 2012: 81).

Пример подтипа 2А

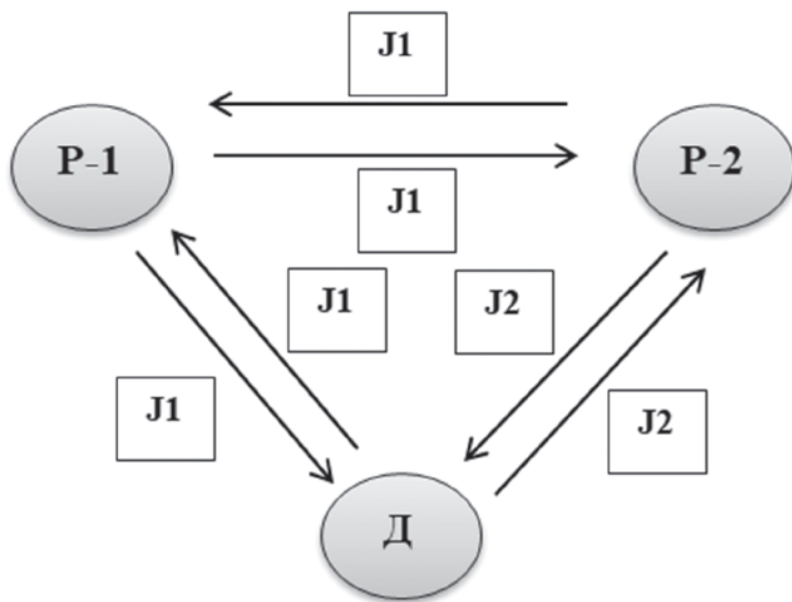


Легенда: J1 – француски (матерњи за P1); J2 – српски (матерњи за P2); J3 – немачки (језик заједнице).

3. Матерњи језик оба родитеља је уједно и језик заједнице (J1), при чему један од родитеља у комуникацији са дететом користи језик који му/јој није матерњи (J2). У зависности од језика који родитељи

користе у међусобној комуникацији издвајају се три подтипа. Подтип 3А подразумева употребу језика заједнице. Подтип 3Б односи се на оне родитеље који користе J2 у међусобној комуникацији, односно језик који један од родитеља користи у комуникацији са дететом. Подтип 3В чине родитељи који у међусобној комуникацији користе исти језик који користе и у комуникацији са дететом (Dörke, 1992: 12). И у овом случају поједини аутори издвајају подтип 3Г који подразумева смену језика у међусобној комуникацији родитеља (Чиршева, 2012: 83).

Пример подтипа 3А

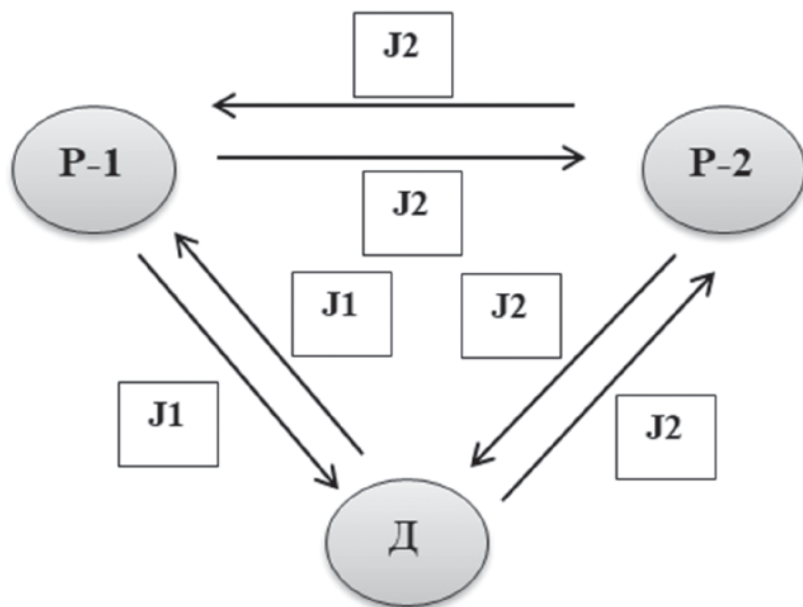


Лејенда: J1 – српски (мајтерњи и за P1 и за P2); J2 – енглески; језик заједнице – српски.

4. Четврти тип се односи на родитеље чији се матерњи језик разликује од језика заједнице, при чему један од родитеља у комуникацији са дететом користи језик заједнице. Као и у претходним случајевима, разликујемо три подтипа. Подтип 4А односи се на родитеље који у међусобној комуникацији користе језик заједнице. Подтип 4Б чине

родитељи који у међусобној комуникацији користе свој матерњи језик. Подтип 4В подразумева употребу истог језика који родитељи користе у комуникацији са дететом (Dörke, 1992: 12–13). Осим тога, издваја се и подтип 4Г који се односи на смену језика у међусобној комуникацији родитеља (Чиршева, 2012: 86).

Пример подтипа 4А



Лејенда: J1 – српски (матерњи језик и за P1 и за P2); J2 – немачки (језик заједнице).

8.2.1. Поређење типова

Депке сматра да се са подтипом В у пракси сусрећемо у веома ретким случајевима, а да је подтип Б онај који у односу на подтип А обезбеђује детету богатији језички прилив на језику који није језик заједнице. Ипак, породице махом прибегавају подтипу А (Dörke, 1992: 13). Осим тога, поједина истраживања показују да је код подтипа 1А значајно установити коме је од родитеља језик заједнице матерњи. Уко-

лико је у питању отац, онда се показало да код 77% деце тај језик постане доминантан, али уколико је то мајка, онда тај проценат износи много више – 94% (Barron-Hauwaert, 2004: 164–165).

Треба напоменути да највећи број истраживања у стручној литератури бележимо у оквиру првог типа, а нарочито у оквиру подтипова 1А и 1Б (Чиршева, 2012: 86).

8.2.2. Језик деце

Посебну пажњу треба посветити језику који деца користе у међусобној комуникацији. Претходно су описане ситуације у породицама са једним дететом, али реализација задатих типова се знатно компликује приликом рођења другог и сваког наредног детета. Премда се може констатовати да деца у међусобној комуникацији најчешће користе језик који је уједно и језик заједнице, односно доминантан језик, треба истаћи да одабир језика зависи од великог броја фактора и променљив је (Чиршева, 2012: 87–89).

У једној од најпознатијих студија случаја једне породице забележено је да су деца³³ у међусобној комуникацији углавном користила енглески језик, језик заједнице, али у томе нису била искључива јер су у појединим околностима комуницирала на немачком. Установљено је да су деца понекад прелазила на немачки када је отац одсуствовао од куће неколико дана, односно када им је недостајао, јер је он био једини извор немачког језика. Осим тога, приликом боравка у Немачкој деца су углавном користила немачки, нарочито ако је у њиховом окружењу била присутна особа која не зна енглески (Saunders, 1982; Saunders, 1988).

У истраживању које се бави употребом језика у немачко-француској билингвалној породици, установљено је да за време боравка у Немачкој сви чланови породице у међусобној комуникацији прелазе на језик заједнице. Међутим, деца ипак, када остану сама, у међусобној комуникацији користе француски (Harding-Esch and Riley, 2003: 99–100).

Занимљиво је запажање Јаровинског, који је истраживао развој 18 мађарско-руске билингвалне деце која живе у Мађарској, при чему је у свим породицама мајка била Рускиња, а отац Мађар. Наиме, дошао је до закључка да су прворођена деца количински проводила много више времена са мајкама Рускињама и имала много већу

33 Са детаљним описом ове студије случаја читалац се може упознати у десетом поглављу.

могућност употребе руског језика у комуникацији са мамом. Осим тога, прворођена деца су у већој мери и посећивала матицу, за разлику од своје млађе браће и својих млађих сестара. Приметио је да деца међусобно говоре мађарски, без обзира на то који језик користе родитељи у комуникацији са њима или међусобно. Поред тога, утврдио је да деца немају довољан лексички фонд на руском који би им омогућио да приликом игре користе руски уместо мађарског. На основу ових запажања, Јаровински је закључио да у вишедетним породицама деца најчешће усвајају језик шире заједнице као примарни облик међусобне комуникације. Руски језик је, с друге стране, често у функцији "тајног језика" који деца користе, знајући да их мађарски вршњаци не разумеју (Чиршева, 2012: 87–89; Jarovinskij, 1999: 561–564).

8.3. МАЊИНСКИ ЈЕЗИК КОД КУЋЕ

Стратегија *мањински језик код куће* подразумева да чланови породице у међусобној комуникацији код куће користе мањински језик, а не језик заједнице (већински). Сматра се да постоје две варијанте стратегије *мањински језик код куће*. Прва варијанта описује билингвалне, а друга монолингвалне родитеље.

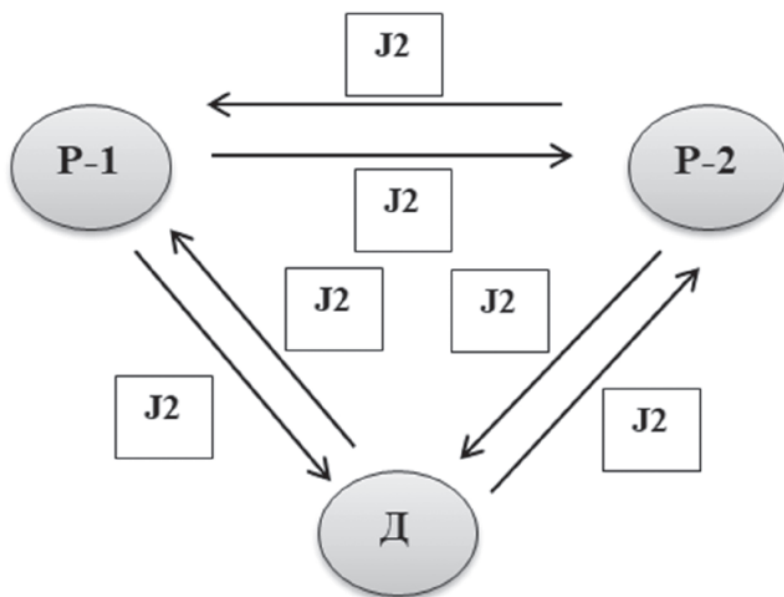
8.3.1. Билингвални родитељ(и)

Прва варијанта се односи на породицу у којој родитељи говоре различите језике, при чему је један од њих билингвал, односно говори и већински и мањински језик. Ова стратегија подразумева да билингвални родитељ доноси одлуку да подржи матерњи језик супружника и код куће свесно користи тај језик у комуникацији, иако као билингвал³⁴ влада и језиком заједнице (већинским језиком). Одабир ове стратегије захтева да родитељ који донесе одлуку да користи свој Ј2, односно мањински језик, има што је могуће позитивнији став према тој култури, као и да буде што је могуће компетентнији у том језику, због великог броја свакодневних ситуација у којима ће се наћи, попут помоћи деци у изради домаћих задатака и др. Сматра се да ова стратегија у великој мери показује деци да је билингвизам позитивна појава и тако билингвални родитељ постаје модел свом детету. С друге стране, треба напоменути да ће примена ове стратегије често значити од-

34 У пракси бележимо велики број случајева у којима родитељ не мора нужно бити билингвал, довољно је да добро влада матерњим језиком свог супружника и да донесе одлуку да искључиво њега користи у комуникацији.

лагање почетка усвајања већинског језика, односно језика заједнице, нарочито ако дете прве две-три године живота проводи углавном код куће и не похађа предшколску установу (Barron-Hauwaert, 2004: 169).

Пример са једним билингвалним родитељем



Лејенда: J1 – српски (језик заједнице); J2 – руски (мањински језик и уједно мајтерњи језик P2); P1 – српско-руски билингвал.

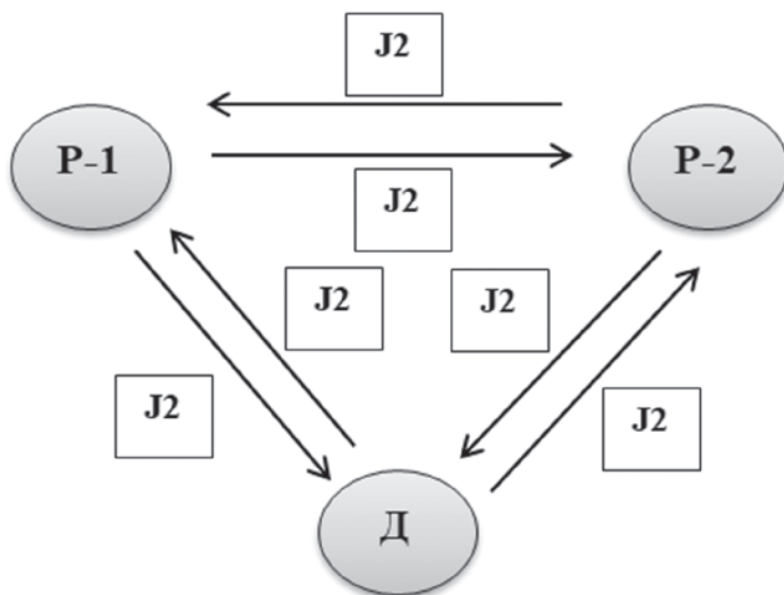
Поједина истраживања указују на то да деца која у најранијем узрасту код куће усвајају искључиво мањински језик, а већински почињу да уче тек приликом поласка у школу, често имају веће изгледе да задрже активну употребу мањинског језика. Насупрот томе, деца која од рођења одрастају у двојезичном окружењу, у коме се користе и мањински и већински језик, често након поласка у школу полако прелазе на искључиву употребу већинског језика. Осим тога, доследност родитеља и количина изложености мањинском језику од кључне је важности: када оба родитеља владају мањинским језиком а један влада и већинским, деца у 93% случајева говоре мањински; међутим, ако оба родитеља владају већинским а мањински језик користи само

један родитељ, тај проценат опада на свега 36% (De Houwer, 2007; De Houwer, 2017).

Овој варијанти припадају и случајеви када су оба родитеља билингвална. Будући да може бити више комбинација језика којима родитељи владају, издвојићемо два типична случаја.

Први се односи на случајеве у којима оба билингвална родитеља владају и мањинским и већинском језиком (језиком заједнице), али свесно доносе одлуку да (у првим годинама дететовог живота) користе искључиво мањински језик.

Пример са оба билингвална родитеља



Лејенда: J1 – француски (језик заједнице); J2 – немачки (мањински језик); P1 и P2 – француско-немачки билингвали.

Други се односи на породицу у којој билингвални родитељи у свом репертоару имају само један заједнички језик – мањински, а осим њега владају још по једним језиком, али тако да један родитељ у комбинацији језика има и већински (језик заједнице) и мањински. Тај родитељ мора да донесе одлуку да подржи мањински језик и код куће га

свесно користи у комуникацији, иако као билингвал влада и већинским језиком. Дакле, од претходног случаја се разликује у следећем: J1 – француски језик (језик заједнице); J2 – немачки (мањински језик); P1 – француско-немачки билингвал; P2 – немачко-енглески билингвал.

Једна од најпознатијих студија случаја варијанте стратегије *мањински језик код куће* са оба билингвална родитеља јесте она коју је спровео Алвино Фантини (Fantini, 1985). Фантини је са својом женом користио шпански језик код куће, док су живели у Сједињеним Америчким Државама. Обоје су били билингвали и говорили су још неколико језика, поред шпанског. Ипак, донели су одлуку да шпански језик постане језик који ће користити код куће како би њихов син Марио постао билингвал, рачунајући на чињеницу да ће већински језик Марио научити у образовним институцијама и у комуникацији са широм друштвеном заједницом (Barron-Hauwaert, 2004: 169; Fantini, 1985).

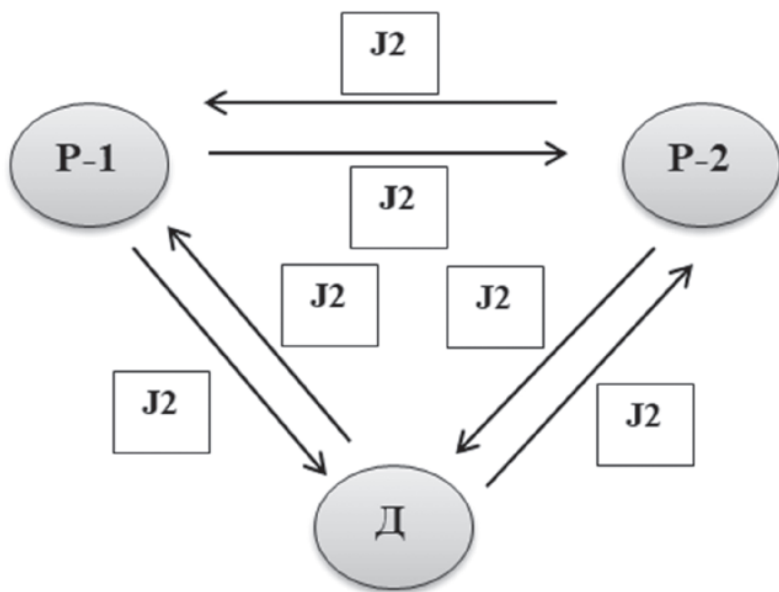
Примену стратегије *мањински језик код куће* можемо илустровати и на примеру билингвалне породице која живи у англофоном окружењу у Ирској. Отац је из Босне и Херцеговине, док је мајка Иркиња и матерњи језик јој је енглески, а поред тога она има висок степен компетенције у језику свог мужа. Најстарија ћерка је провела прве две године живота у Босни, након чега се породица преселила у Ирску, где је енглески језик постао доминантан у образовном и друштвеном контексту. У Ирској породица добија још две ћерке, а везе са босанском дијаспором су релативно ограничене, будући да већина припадника те заједнице живи у Даблину, док породица живи у мањој средини. Посете родбини у Босни свде се на летњи период, што додатно смањује изложеност деце мањинском језику. Уочивши недовољну продуктивну употребу овог језика код деце и ризик од његовог постепеног губитка, родитељи су донели свесну одлуку да у породичном окружењу примењују стратегију *мањински језик код куће*. Овај модел подразумева да матерњи језик мужа постаје примарни језик комуникације унутар домаћинства: отац користи свој матерњи језик, а мајка страни, али језик којим одлично влада, показујући језичку и културну солидарност (Ćatibušić, 2019). Ова заједничка родитељска стратегија има за циљ очување мањинског језика и подршку у развоју билингвалног идентитета код деце, а посебно је значајна улога родитеља који није изворни говорник, али који се из солидарности и културне посвећености укључује у очување језика партнера.

Стратегија *мањински језик код куће* тако може значајно допринети интергенерацијском преносу мањинског језика и изградњи стабилног билингвалног идентитета код деце.

8.3.2. Монолингвални родитељи

Друга варијанта стратегије *мањински језик код куће* односи се на околности у којима оба родитеља унутар породице користе мањински језик као једини језик комуникације, док се већински језик – односно језик заједнице – код куће уопште не користи. Ова стратегија је карактеристична за монолингвалне родитеље који живе у дијаспори и који или немају висок степен компетенције у већинском језику, или га уопште не говоре. У таквим случајевима, мањински језик је једини функционални језик у домаћем окружењу.

Пример са монолингвалним родитељима



Легенда: J1 – српски (језик заједнице); J2 – руски (мањински језик а уједно и мајерњи језик и за P1 и за P2).

Једну од првих студија ове варијанте наведене стратегије спровео је Павловић. Она се, између осталог, сматра још једним изузетно ретким документованим случајем билингвизма са почетка двадесетог века. У питању је српска породица која је живела у Паризу, а првих 13 месеци од рођења сина, чланови породице су у међусобној комуникацији код куће користили искључиво српски језик. Тек након тог периода дечак је почео да усваја француски, у комуникацији са породичним пријатељем који им је редовно долазио у госте. (Barron-Hauwaert, 2004: 169–170; Pavlovitch, 1920; Piller, 2001). Важно је напоменути да у таквим породицама деца одрастају као једнојезична у мањинском језику током првих година живота, а језик окружења усвајају накнадно, углавном кроз институције или у комуникацији са широм друштвеном заједницом.

Будући да једни родитељи живе у иностранству дуго низ година, други бораве у страној земљи привремено, а да код трећих бележимо неки сасвим другачији случај, ова варијанта има широку примену (Barron-Hauwaert, 2004: 170). Управо из тог разлога често се користи у првим годинама живота детета, јер је окружење углавном ограничено на ужу породицу.

Типичан пример примене стратегије *мањински језик код куће* у контексту монолингвалних родитеља представља случај Марине и Сергеја, руских држављана који живе у Србији. Будући да су обоје матерњи говорници руског језика и не владају српским језиком на функционалном нивоу, донели су одлуку да у комуникацији са својим дететом користе искључиво руски. Полазећи од претпоставке да ће дете српски језик природно усвојити кроз контакт са вршњацима и кроз образовни систем након поласка у предшколску установу, родитељи су усмерени на очување и развој матерњег језика у породичном окружењу. Стратегија *мањински језик код куће* тако омогућава развој стабилне језичке компетенције у мањинском језику пре интензивније изложености језику окружења.

Још један релевантан пример примене стратегије *мањински језик код куће* представља случај породице шпанских миграната који живе у Француској. У раној фази одрастања деце, сви чланови породице доследно су користили шпански језик у свакодневној комуникацији унутар домаћинства. Ова стратегија имала је за циљ очување матерњег језика у дијаспори. Међутим, како је породица временом расла, а петоро деце пролазило кроз процес социјализације у француском об-

разовном систему и широј друштвеној заједници, дошло је до постепене промене језичких навика. Иако је шпански остао језик комуникације са родитељима, међусобна комуникација међу децом прешла је на француски, који је временом постао доминантан језик у њиховом свакодневном животу. Деца су у све већој мери бивала интегрисана у друштво већинског језика и утицај вршњачке групе и школског окружења превазилазио је језички утицај родитеља и породице (Harding-Esch and Riley, 2003: 129–130).

Утицај већинског језика на генерацијски пренос мањинског изузетно је снажан. Истраживање преноса алзашког језика у Француској показало је да, иако 78% родитеља влада тим мањинским језиком, само 52% њихове деце активно користи алзашки. Нарочито је приметан губитак језика у породицама где само један родитељ говори мањински језик, што код породица овог типа указује на значај доследне употребе мањинског језика у породици за успешно међугенерациско очување тог језика (Veltman, 1983 према De Houwer, 2017).

8.4. ТЕМПОРАЛНА СТРАТЕГИЈА

Ова стратегија се у стручној литератури понекад обједињује са наредном, *локацијском*. У тим случајевим се у литератури на енглеском језику обично назива *Time and place*, премда сматрамо да раздвајање ове две стратегије има смисла, будући да је забележена њихова независна употреба.

Темпоралну стратегију обично примењују породице у којима је макар један од родитеља билингвал, премда се бележе и случајеви када родитељи то нису, али одлично владају матерњим језиком свог партнера. Стратегија подразумева да родитељи у договору свесно доносе одлуку да у одређено време дана или недеље говоре са дететом на J2 (J1 је језик окружења). То може бити компликовано за дете у раном узрасту, нарочито када оно још увек није способно да се оријентисе у времену и не разуме зашто отац или мајка користе час J1, час J2. Управо због наведеног разлога ову стратегију породице обично не практикују од рођења детета, већ најчешће у предшколској или школској доби, а на њу прелазе након употребе стратегије *један човек – један код* или *мањински језик код куће*.

Темпорална сѝраиѝеија подразумева употребу Ј2 у одређено време, рецимо, сваког викенда или сваког дана између 16 и 20 часова. Уколико су оба родитеља билингвали и владају истим Ј2 језиком, утолико боље, јер ће излагање детета том језику бити обимније и квалитетније. Као пример можемо навести трочлану породицу која живи у Србији. Мирко је живео и студирао у Русији и тамо упознао Светлану, Русињу, која је летње распусте проводила у Црној Гори. Почели су да живе заједно и у међусобној комуникацији су користили руски језик, јер га Мирко одлично говори. Међутим, када је Светлана затруднела, донели су одлуку да се преселе у Србију и из практичних разлога су почели да комуницирају на српском језику, језику окружења. Када се родила њихова ћерка Татјана, користили су стратегију *један човек – један код*, при чему је Мирко комуницирао са ћерком на српском, а Светлана на руском. Како је Татјана углавном проводила време са мајком до своје пете године, руски језик је био доминантан. Српском језику је Татјана била изложена у комуникацији са татом, али и родбином код које је повремено одлазила у посету, а која је живела у другом граду. Осим тога, у комуникацији са вршњацима користила је српски језик. Када је са пет година пошла у обданиште, Татјана је тражила од маме да прича са њом на српском, нарочито пред другом децом, и почела да избегава употребу руског језика. Светлана је привремено потпуно прешла на српски језик са својом ћерком, али онда је схватила да постоји могућност да њена ћерка заборави руски. У разговору са Мирком, који је такође био јако забринут због тога, донели су одлуку да користе српски језик у комуникацији са ћерком увек, осим сваког радног дана након 19 часова, када су сви углавном код куће и када то неће изазивати немир код ћерке. Овакав начин комуникације је, највероватније, тренутан, јер ће промена дневне рутине (рецимо, ако ћерка почне да похађа неке спортске секције у вечерњим терминима) неминовно утицати на корекцију стратегије, а врло је могуће да ће доћи и до њене замене, ипак, привремена употреба може бити јако згодно прелазно решење за поједине породице.

8.5. ЛОКАЦИЈСКА СТРАТЕГИЈА

Локацијска сѝраиѝеија се односи на употребу одређеног језика на конкретној локацији. То може бити нека просторија или њен део, спортска сала, учионица и сл.

Ова стратегија има доста сличности са *темпоралном* па се у стручној литератури често обједињује (енгл. *Time and place*)³⁵. Међутим, ми смо их углавном бележили као независне, па ћемо их тако и дефинисати. *Локацијској сџрашћеији* се понекад прибегава као привременом решењу, када родитељи виде да стратегија коју су користили до тог тренутка из неког разлога више не функционише – због одбијања³⁶ детета да комуницира на том језику пред вршњацима, пресељења, рођења новог детета и сл. Често је потребно време да би се одабрала и успешно почела примењивати стратегија који одговара новонасталим околностима, а тај простор успешно попуњава *локацијска сџрашћеија*. Ипак, она у неким породицама прелази у трајну употребу, пре свега због своје практичности и јасних просторних граница.

Успешну употребу ове стратегије забележили смо у руско-српској породици која живи у Србији. Мајка је са својим четворогодишњим сином од његовог рођења примењивала стратегију *један човек – један код*. Међутим, син је у једном тренутку почео да одбија да говори са мајком на руском, њеном матерњем језику, будући да је језик окружења српски, као и да отац говори искључиво српски. Како је мајка добро научила српски језик, почела је да га користи у комуникацији са сином, међутим, имала је жељу да пренесе сину део свог идентитета и да комуницира са њим на руском. Будући да су у стану имали просторију која је била налик на малу играоницу, односно која је служила само за игру, мајка је сасвим случајно приметила како син не одбија да користи руски када њих двоје бораве тамо. Тако је започела *локацијску сџрашћеију* која је подразумевала искључиву употребу руског језика у соби за играње, а чим би прешли праг те собе и ушли у другу просторију син би аутоматски прешао на српски језик. Мајка је то поштовала и такође је користила српски језик када би напустили ту просторију, међутим, трудила се да проводи што више времена са сином у соби за игру како се његов руски језик не би изгубио.

35 Осим тога, поједини аутори сматрају да стратегија *мањински језик код куће* представља варијанту *локацијске*.

36 Деца, посебно у периоду пред пубертет, често одбијају да користе мањински језик у комуникацији с родитељима, нарочито ако знају да родитељи владају и већинским језиком. Будући да је већински језик школе и шире заједнице, он у дечјој свести добија виши друштвени статус и перципира се као вреднији и „кориснији“ од мањинског. Такав вредносни суд у великој мери утиче на дечју мотивацију, што отежава континуитет у употреби мањинског језика и представља значајан изазов за родитеље у настојању да тај језик очувају у свакодневној комуникацији (De Houwer, 2020).

9. БИЛИНГВАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ

9.1. О БИЛИНГВАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Сматра се да је данас владање језицима веома значајна компонента успеха, а да језички идентитет сваког Европљанина треба да чине три језика (Vučo, 2022: 47–50). Кроз своје документе, европска политика вишејезичности нуди идеални модел Европљанина с репертоаром *мајтерњи језик + два сйрана језика* (Mandić, 2024: 29). Први језик представља језик за идентификацију и то је обично матерњи језик. Следи језик глобалне комуникације, најчешће енглески, и то је обично први страни језик у системима образовања. На трећем месту је лични усвојени језик који би требало развијати кроз образовање као други језик или други страни језик. Тако би за имигранте то могао бити већински језик (Vučo, 2022: 47–50). Што се припадника националних мањина тиче, њихов репертоар би требало да чини *мајтерњи + национални сйандард + два сйрана језика*, односно *мајтерњи + йри језика* (Mandić, 2024: 29).

Имајући у виду осетљивост употребе појмова *мајтерњи језик*, *званични језик*, *групи језик* и сл., Савет Европе уводи појам *језици образовања* и предлаже његову употребу која подразумева (Vollemer, 2006: 8):

- језик као наставни предмет;
- језик као инструмент на којем се обавља настава из других предмета;
- наставни план и програм учења језика као целина.

У суштини, под језиком као наставним предметом обично се подразумева званични језик државе, односно српски у Србији, италијански у Италији и сл. Ипак, ово није увек матерњи језик за све ученике.

Друга тачка се односи на језик као инструмент у настави других предмета. Осим српског, то може бити и неки други језик, као што је то, рецимо, случај у појединим школама у Републици Србији, где се изводи билингвална настава. У Алексиначкој гимназији се поједини предмети изводе на руском језику који представља посреднички језик у

настави математике, информатике, хемије и физике. У ООШ “Владислав Рибникар” билингвална настава се одвија на француском језику у седмом и осмом разреду, у ОШ “Дринка Павловић” на немачком и сл. Предмети на којима се настава изводи на једном од наведених језика могу варирати, али је потребно задовољити одређене критеријуме које прописује Министарство, а о чему ће бити више речи у овом поглављу.

Трећа тачка се односи на целокупан наставни план и програм који обухвата све језике са којима се ученици могу сусрести у току свог школовања, па се ту убрајају и званични језик земље, наследни језик, страни језик и сл.

Сматра се да двојезично образовање, које подразумева употребу два или више језика, датира још из 3000. године пре нове ере, када су писари у Месопотамији подучавани на сумерском и акадијском језику. Данас билингвално образовање обично подразумева наставу на званичном језику с једне и угроженом, језику староседелаца, мањинском, другом званичном, језику миграната, међународном, регионалном или сл. с друге стране. Двојезично образовање није карактеристично за све земље овога света и похађа га ограничен број ученика, а такви програми су углавном последица напора појединачних или експерименталних школа. Ова врста образовања се обично огледа у следећим циљевима: језичко богаћење, очување језика, помоћ у образовању, ревитализација и помоћ људима у миграцији (Bricks, 1999: 311).

У наредним пасусима ћемо представити најзначајније типологије билингвалног образовања, са жељом да увидимо како се билингвални програми прилагођавају потребама ученика, какве ефекте имају на њихов билингвални развој, до којих образовних исхода доводе и др.

9.2. ТИПОЛОГИЈА ПРЕМА ФИШМАНУ

Једну од најранијих типологија предложио је Фишман. У оквиру ње бележимо четири типа билингвалног образовања (Fishman and Lovas, 1970 према Skutnab-Kangas, 1991: 148):

- прелазна двојезичност;
- двојезичност са писменошћу само на једном језику;
- делимична двојезичност;
- потпуна двојезичност.

Иако се ради о класификацији која је најприкладнија за моделе образовања мањина у Сједињеним Америчким Државама, може се применити и у другим контекстима. Према првом типу, такозваној прелазној двојезичности, мањински језик се користи за време првих неколико година школовања, а затим само у оној мери у којој је потребно да се помогне детету у прилагођавању школском животу или како би се научио неки садржај док дететово знање језика већине не буде довољно да би се тај језик могао користити у потпуности. Други тип односи се на развој вештине говора на оба језика, док се читање и писање на језику мањине потпуно занемарује, односно развија се само на језику већине. Овакав тип билингвалног образовања зове се двојезичност са писменошћу само на једном језику. Трећи тип је делимични билингвизам, односно покушај развоја оба језика, при чему се само мали број предмета одржава на језику мањина, а то су обично предмети који су од посебног значаја за дететову етничку групу. Четврти тип се односи на потпуни билингвизам и подстиче развој оба језика у свим језичким функцијама и областима. Овај тип обично подразумева наставу на оба језика у оквиру свих предмета. Сматра се да је овакав тип система усмерен на одржавање и развој језика мањине (Fishman, 1976; Skutnab-Kangas, 1991: 148).

9.3. ТИПОЛОГИЈА ПРЕМА СКУТНАБ-КАНГАС

У стручним и научним круговима широко је позната типологија монолингвалног и билингвалног образовања Скутнаб-Кангас, која произилази из дискусије о најбољим путевима образовања мањинске деце, при чему ауторка овде мањински језик дефинише у категоријама односа према власти, а не бројчано. Ауторка сматра да је потребно размотрити образовање кроз призму наставе на једном или два језика, призму циља програма с језичког становишта, друштвених потреба и медијума наставе, а на основу чега издваја седам типова образовања (Skutnab-Kangas, 1991: 149–161):

- монолингвално образовање путем већинског језика чији је циљ једнојезичност за децу већинске групе;
- монолингвално образовање путем већинског језика чији је циљ једнојезичност на језику већина за децу мањинске групе;

- монолингвално образовање посредством мањинског језика чији је циљ једнојезичност у мањинском језику;
- монолингвално образовање посредством мањинског језика чији је циљ двојезичност код деце из мањинске групе;
- монолингвално образовање посредством мањинског језика чији је циљ двојезичност код деце из већинске групе;
- билингвално образовање чији је циљ монолингвизам код деце из мањинске групе;
- билингвално образовање чији је циљ билингвизам.

Сматра се да је први тип најуобичајенији начин образовања деце из већинских група у највећем броју земаља. У оквиру таквог образовања на већинском језику деца имају страни језик као наставни предмет (а можда и више њих), али се ретко приближавају билингвизму, односно ретко када достижу тај степен компетенције и остају монолингвална (Skutnab-Kangas, 1991: 150–151).

Други тип има циљ који се састоји у томе да деца из мањинских група постану монолингвална на језику већина. У овим случајевима се веома често примењује субмерзивни програм, а основна идеја је асимилација. Сматра се да припадници мањина треба да постану што сличнији већини, уколико желе да буду прихваћени. То обично подразумева одрицање од своје културе, свог језика и других одлика. Деца из мањинских група у оквиру образовања свој језик не уче као наставни предмет, а сматра се да културни плурализам представља претњу по јединство те земље. Као резултат таквог приступа образовању добијамо особе из мањинских група које су обично отуђене од сопствене групе, углавном постају нискоквалификовани радници и незапослени, па се овај тип образовања у литератури дефинише и као “културни геноцид” (Skutnab-Kangas, 1991: 151–153).

Трећи тип образовања односи се на монолингвално образовање посредством мањинског језика чији је циљ једнојезичност у мањинском језику. Ради се о различитим типовима сегрегационих или апартхејд програма. Као пример се могу навести домородачке групе у Јужној Африци, где се становништво које је потребно на физичким пословима ограничава да не научи већински или неки други језик како не би било у могућности да успостави комуникацију са доминантном или

другим групама и тако утиче на друштво. Слично је и са радницима на привременом раду када је један од циљева да се деца не интегришу јер су тако спремна да се врате кући чим се рад њихових родитеља прекине, из било којих разлога (Skutnab-Kangas, 1991: 153–154).

Четврти тип има за циљ двојезичност код деце из мањинске групе, односно настава се изводи на првом језику ученика у одређеном или читавом периоду школовања, а језик већине се учи као други језик. Ради се о програмима који су усмерени на заштиту језика и појавили су се као протест против угњетавања мањина (Skutnab-Kangas, 1991: 154).

Пети тип се односи на монолингвално образовање посредством мањинског језика чији је циљ двојезичност код деце из већинске групе. Сматра се да је овај програм канадска специјалност, односно да се ради о имерзивним програмима још од раног узраста, пре започињања формалне наставе на матерњем језику. У питању су ситуације када језичка већина треба да постане билингвална из инструменталних разлога. Четврти и пети модел дају добре резултате и код већинске и код мањинске деце, посебно у ситуацијама када су статусне разлике велике. Важно је напоменути да је један од предуслова успешног функционисања модела то да се онај језик на којем се не остварује настава учи као засебан наставни предмет. Тако је подршка путем наставе на језику који се вероватно иначе не би развијао, односно на језику који деца у друштву ван школе вероватно не би савладала на високом нивоу, изузетно значајна за постизање двојезичности у оквиру ових типова образовања. То би за већинску децу представљао страни језик, а за мањинску – матерњи (Skutnab-Kangas, 1991: 155–156).

За шести тип је карактеристично да води у асимилацију, иако једнојезичност сама по себи овде не представља циљ. Тако се са билингвалном наставом престаје онда када је дете у стању да прати наставу посредством језика већине. Нажалост, иако се код такве деце бележи базична језичка компетенција (о овој компетенцији ће бити више речи у наставку), односно она су способна да разговарају о појединим конкретним стварима из свакодневног живота, никако се не могу поредити са већинском децом у решавању деконтекстуализованих задатака са вишим когнитивним и лингвистичким захтевима. Тежња да се научи језик већине често доводи до лошег успеха мањинске деце у школи. Поређење статуса мањинског и већинског језика као

наставног предмета, у погледу распореда часова, услова рада, квалификација наставника, врсте финансијских извора, заступљености језика у комуникацији унутар школе и неких других параметара, може јасно указати да ли се заиста ради о билингвалном програму, јер уколико се открије неравноправан положај већинског и мањинског језика према наведеним ставкама онда се може сматрати да је прави циљ вероватно ближи једнојезичности, иако се званично тежи билингвизму (Skutnab-Kangas, 1991: 156).

Седми тип подразумева укљученост и већинске и мањинске деце у билингвалне програме, односно обе групе треба да уче оба језика. Ради се о двојезичном образовању чији је циљ двојезичност и сматра се да мањинском језику треба посветити више пажње, јер уколико само мањинска деца постану билингвали, а већинска деца само науче неколико фраза на језику мањине, онда је у питању ситуација која се подудара са шестим типом, односно званично се сматра билингвалним образовањем, а у пракси води у једнојезичност, премда је разлика у томе што седми тип може позитивно да утиче на ставове већинске деце (Skutnab-Kangas, 1991: 158–159).

Скутнаб-Кангас наводи и основне разлике у образовању мањинске и већинске деце. Матерњем језику деце из већинске групе, која уче неки страни језик у школи или су укључена у имерзивне програме³⁷,

37 У шведском језику се за имерзију и субмерзију користе термини који се могу превести као “урањање” или “језичка купка” с једне, и “утапање” с друге стране. Потоњим се имплицира да неки активни агенс покушава да утопи дете. Тако се имерзија, или језичка купка, дефинише као нешто што дете жели и нешто што је пријатно. Дете може да изађе из воде кад год пожели, тј. да пређе са билингвалних програма на оне који се реализују на њиховом матерњем језику. Ту децу надгледа инструктор пливања, односно учитељ који влада или разуме њихов матерњи језик, она имају пераја и зато не морају да страхују од тога да ће се утопити, тј. могу се вратити на свој матерњи језик у било ком тренутку. Поред тога, та деца пливају у одељењу са вршњацима који такође уче да пливају и којима су такође потребни часови, тј. окружена су вршњацима који, као и они, усвајају нови језик. Занимљива је и улога родитеља, који долазе на базен да гледају како њихова деца пливају, тј. они су се определили да шаљу децу на пливање и заинтересовани су да деца у томе успеју, прате њихов напредак и имају могућност да комуницирају са наставником. С друге стране, у програмима субмерзије, или утапања у језик, односно програмима језичког дављења (утопи се или пливај), деца су се обрела у дубокој хладној води, не умеју да пливају, нити поред себе имају тренера, односно наставник је припадник већинске групе и не влада мањинским језиком, није у стању да им помогне. Та деца немају пераја, њихов матерњи језик није цењен. Ова деца, нажалост, не могу да изађу из воде, без обзира на то у

не прети опасност замене на језик који уче. Код имерзивних програма родитељи су се само определили да њихово дете постане билингвал помоћу наставе на страном језику, обично уз помоћ билингвалних наставника и у окружењу друге деце која најчешће такође нису изворни говорници, а процес учења се одвија у атмосфери у којој се дете не стиђи због сопственог језика. А уколико дете не успе у намери да постане билингвал, то не представља никакав ризик у погледу осталих предмета, успеха у школи, контакта с родитељима и сл. У таквим контекстима дете углавном веома срећно живи и као монолингвал. С друге стране, типична ситуација за дете из мањинске групе је таква да се настава одвија на језику већине, матерњи језик има низак статус, а дете је донекле принуђено да постане билингвал и често нема алтернативу. Овакву наставу обично држе наставници монолингвали, који не владају матерњим језиком детета, а у истом одељењу су деца којима је то матерњи као и она којима је то други језик. Деца из мањинских група се не охрабрују да оснаже свој мањински језик, већ се позивају на допунску наставу из већинског (Skutnab-Kangas, 1991: 165–166).

9.4. ТИПОЛОГИЈА ПРЕМА БРИКСУ

У научним круговима веома је популарна и подела Брикса, према којој се издваја четири типа билингвалних програма (Bricks, 1999: 312):

- дуални језички програм;
- програм замене језика;
- канадски имерзивни програм;
- прелазни билингвални програм.

Дуални језички програм подразумева употребу два језика у току школовања и његов циљ се огледа у развоју адитивног билингвизма. Обично ученици приликом поласка у школу знају макар један од два

каком се стању налазе, пре свега из разлога што у њиховом окружењу обично не постоје школе или одељења са њиховим матерњим језиком. Дакле, ова деца ће или научити да пливају, или ће се утопити. Још један проблем за њих представља чињеница што већина деце у њиховом окружењу плива одлично, односно у питању су већинска деца која се постављају за норму. Остим тога, важно је напоменути да ни родитељи ове деце нису у стању да им помогну (Skutnab-Kangas, 1991: 166–168).

језика наставе, а веома мали број ученика има различите матерње језике. Сматра се да приватне школе често прибегавају овом моделу. У оквиру дуалног језичког програма издваја се неколико варијација. Као прво, двосмерни програм, где се настава одвија на енглеском и на још једном језику, а развоју тог другог језика доприноси већи број ученика са два различита матерња језика. Поред тога, бележимо и програм језичког одржавања, који подразумева образовање за мањине, односно могућност школовања на мањинском и на већинском језику. Такве школе морају да испуњавају све државне захтеве, али исто тако воде рачуна о потреби конкретне заједнице да одржи свој језик и културу. Све наведене варијације дуалног језичког програма могу имати различиту расподелу језика у оквиру наставног плана и програма. У неким случајевима то може бити употреба једног језика за поједине предмете, у неким другим је то расподела по данима и сл. (Bricks, 1999: 312).

Неке друге институције двојезичност промовишу кроз програме замене језика. У овим програмима се у настави прво користи један језик да би у неком тренутку дошло до његове замене. У циљу припреме за прелазак на други језик он се обично пре тога предаје као посебан наставни предмет. У ретким случајевима, као што је Луксембург, до промене језика долази чак два пута у току школовања. За ову земљу је важило правило да им деца обично улазе у образовни систем као монолингвали. Тако њихово школовање започиње на луксембуршком језику, а затим се са њега полако прелази на немачки, док се француски предаје као посебан предмет, да би до краја школовања дошло до још једне замене – овога пута настава прелази са немачког на француски (Bricks, 1999: 312).

Канадски имерзивни програм подразумева започињање школовања на другом језику ученика, са постепеним увођењем језика заједнице, без прекида извођења наставе на другом језику. Овај програм је развијен за француски језик како би се у Канади промовисала двојезичност међу матерњим говорницима енглеског. Издвајају се два типа имерзивног програма. Рани имерзивни модел подразумева извођење наставе на француском од самог почетка школовања. Након три године такве наставе полако се уводи матерњи језик ученика – енглески. Он постаје доминантан у старијим разредима са око 70% наставног

времена. Касни имерзивни модел, с друге стране, подразумева запо-чињање школовања на енглеском, док се француски предаје као посе-бан наставни предмет, да би до краја основне школе дошло до постепеног преласка на француски који тако постаје једини језик наставе. Занимљиво је да су рани имерзивни модел преузеле многе земље ши-ром света и користе га у циљу увођења неког другог језика у комби-нацији са доминантним језиком (Bricks, 1999: 312).

Прелазни билингвални програм, према класификацији коју нуди Брикс, подразумева привремену и инструменталну употребу матерњег језика ученика, као врсту подршке у процесу усвајања званичног, од-носно језика образовања. Овај модел има јасан асимилациони карак-тер, будући да је његов примарни циљ што бржа интеграција ученика у редован образовни систем, у ком се настава одвија искључиво на зва-ничном језику државе. Сматра се да овај модел доводи до суптрактив-ног билингвизма, односно губитка или недовољног развоја матерњег језика, јер се он временом у потпуности замењује другим. Као пример могу послужити програми који су у Енглеској били организовани за Панџапце у трајању од годину дана, у Холандији за турску или маро-канску децу у трајању од две године, а у Шведској за децу различитог порекла у трајању од чак четири године. Кроз програм пролазе уче-ници како би се припремили да се прикључе редовном школовању на званичном језику. У неким земљама попут Норвешке ови програ-ми се изводе у комбинованим одељењима, односно тако да настави истовремено присуствују ученици из, рецимо, Турске или Вијетна-ма с једне, као и они којима је норвешки матерњи језик с друге стра-не (Bricks, 1999: 313).

9.5. ТИПОЛОГИЈА ПРЕМА ГАРСИЈИ

Према Гарсији, билингвални програми који су развијани током двадесетог века често су били усмерени ка постизању језичке компе-тенције упоредиве са монолингвалним говорницима — било на оба језика (у адитивним моделима), било само на доминантном језику (у суптрактивним моделима). Ови програми почивају на моногосич-ној језичкој идеологији, која језике посматра као раздвојене, фиксне

и унапред дефинисане системе. У том оквиру, билингвизам се не третира као динамичка способност већ као двоструки скуп монолингвалних компетенција. На основу такве поставке, билингвални програми се деле на суптрактивне и адитивне (Garcia, 2009: 115–116).

Суптрактивни тип билингвалног образовања подразумева промену језика у корист доминантног, а класичан пример је прелазни модел. Тако се деца чији је матерњи језик мањински посматрају као монолингвали, билингвизам представља проблем и циљ је асимилација са већинском популацијом. Односно, ученици започињу формално образовање са знањем свог мањинског језика и у току школовања прелазе на већински језик, изгубе мањински и остану монолингвали. Адитивни тип билингвалног образовања се односи на такве ситуације у којима се развија двојезичност ученика према два једнојезична стандарда и тако промовише моноглосија. Овај контекст одговара моделима обogaћивања и одржавања, па се бикултурализам углавном очекује од представника језичке мањине, док се код већинске популације негује монокултурализам и развој двојезичности. Дакле, код адитивног типа се подразумева да деца улазе у формално образовање са познавањем једног језика, у школи се уводи други и на крају школовања ученици владају и једним и другим језиком (Garcia, 2009: 115–117).

Ипак, поједини системи и одређене школе препознају вишејезичност заједнице и прилагођавају јој се, па тако билингвални програми све више имају социолингвистичке циљеве. То се пре свега односи на ревитализацију и разумевање потреба мањине која је претрпела губитак језика. Ова потреба се огледа у томе да мањина мора имати могућност опоравка свог језика с једне, и развоја двојезичности, с друге стране. Осим тога, поставља се циљ двојезичног развоја испред одржавања неког језика, без обзира на то да ли се ради о аутохтоним мањинама, мигрантима и сл. И на крају, језици не смеју да буду у конкурентним односима већ да одговарају на функционалне потребе билингвала. То заправо значи да би деца из различитих етнолингвистичких група требало да ступају у интеракцију, тј. да се заједно школују, поштују различитости и сл. Имајући све наведено у виду издвајају се још два теоријска двојезична програма – рекурзивни и динамички (Garcia, 2009: 115–122).

Теоријски оквир рекурзивног двојезичног образовања подржава могућност ревитализације језика тако што се креће по билингвалном континууму конкретне заједнице. Тако овај теоријски оквир подржава хетероглосију, фокусира се на двојезичном континууму ученика и ради на прихватању њихових језичких и културолошких разлика, односно промовише бикултуралност. Сматра се да ови програми имају тенденцију да штите и негују језик који се ревитализује, али су језички веома хибридни јер често и сами наставници не говоре течно језик својих предака. Дакле, билингвизам није крајњи циљ ових програма, већ њихова суштина. Деца не уче други језик, већ постају билингвали. Они се идентификују с језиком који се чува кроз ритуале и церемоније, као и међу појединим члановима заједнице, нарочито старијом популацијом (Garcia, 2009: 115–122).

Када је реч о динамичком теоријском оквиру констатујемо да он подржава језичке интеракције које се одвијају на различитим нивоима, па се сматра да балансирана двојезичност није крајњи циљ ових програма. Уместо тога, срж програма је плурилингвизам, или динамички облик билингвизма. Ученици представљају једну целину, њихова двојезичност се сагледава као ресурс и промовише се транскултурални идентитет, тј. спајање различитих културних искустава и различитог контекста у ново хибридно културно искуство. Динамички програм дозвољава истовремену коегзистенцију више језика у комуникацији³⁸, подржава развој више језичких идентитета и интегрисано образовање деце на различитим тачкама двојезичног континуума (Garcia, 2009: 115–122).

У табели су представљени модели билингвалног образовања кроз призму наведених теоријских оквира (Garcia, 2009: 131).

38 Такву коегзистенцију поједини аутори означавају термином *трансјезичност*. Ради се о појави која подразумева хибридну употребу језика и обухвата прекључивање кодова, као у случају када наставник објашњава неку појаву на J1, затим од ученика тражи да о истом прочитају неколико пасуса на J2, потом читаво одељење изводи закључке на J1, а затим добија задатак да о свему напише на J2 (детаљније види Garcia, 2009; Garcia and Wei, 2014).

Модели билингвалног образовања и њихови теоријски оквири

	Суптрак- тивно би- лингвално образовање	Адитивно билингвал- но образо- вање	Рекурзивно билингвал- но образо- вање	Динамич- ко би- лингвално образо- вање
Језичка идеоло- гија	Моногло- сија	Моногло- сија	Хетерогло- сија	Хетерогло- сија
Лингви- стички циљ	Монолинг- визам	Билингви- зам	Билингви- зам	Билингви- зам
Модел	Прелазни модел	Модел очу- вања јези- ка; Престижни модел; Имерзивни модел	Имерзија са ревитал- изацијом (имерзија наследног језика); Развојни модел	Двосмерни модел; CLIL мо- дел; Вишеје- зични мо- дел

У пракси није увек једноставно одредити који од наведених модела билингвалног образовања практикује конкретна школа јер су ти модели доста прилагодљиви, па ћемо у наредним пасусима детаљније размотрити њихове теоријске оквири.

9.5.1. Прелазни модел

Прелазни модел подразумева употребу Ј1 ученика као језика наставе све док се не савлада већински језик. У суштини, овај модел се заснива на супериорности већинске културе и већинског језика, као и обавези да ученици усвоје ту културу и тај језик. Тако прелазни модел подржава и вреднује монолингвизам и допушта билингвизам само као привремено стање. Обично у настави учествују наставници који су билингвали и уједно представници мањине јер су добро упознати

са наведеном културом. Они често користе прекључивање кодова у комуникацији са ученицима, а језик који се употребљава за релевантну процену постигнућа је већински. Када се све узме у обзир, може се констатовати да прелазни билингвални модели немају јасну језичку политику, па Ј1 постаје инструмент који се користи у процесу усвајања већинског језика. Основне предности овог програма огледају се у чињеници да употребом матерњег језика детета долази до ублажавања или потпуне елиминације културног шока или отуђености, а са чим се сусрећу деца у раном школском узрасту уколико се настава изводи на њима непознатом језику. Дакле, прелазни модел је за ученике мањинског порекла ефикаснији од једнојезичног образовања па се тако бележи све више програма који су пре свега намењени имигрантима и који подржавају прелазак на доминантан језик (Garcia, 2009: 123–135).

9.5.2. Модел очувања језика

Модел очувања језика кроз билингвално образовање углавном је намењен ученицима мањинских језика који желе да очувају свој језик и уједно усвоје већински. Ови програми подразумевају школовање на два језика, а осим тога они одржавају културне вредности заједнице и усађују снажан бикултурални (двоструки културни) идентитет. Међутим, функционисање модела очувања језика у пракси често зависи од броја наставника који владају конкретним језиком, наставних материјала којима располаже школа, жеља родитеља, саме заједнице и других фактора. Имајући то у виду, заступљеност језика у овим програмима може варирати (Garcia, 2009: 123–135).

9.5.3. Престижни модел

Престижни модел подразумева наставу на два престижна језика, углавном са два наставника која говоре различите језике. Ови програми често примењују принцип *један човек – један код*, с тим да се у наведеном контексту тај принцип модификује у *један наставник – један код*. Програми заступају адитивни билингвизам, при чему се строго води рачуна о очувању културног идентитета ученика. Сматра се да се ови програми реализују широм света за говорнике већинског језика који желе да њихова деца постану билингвали и то углавном кроз приватно школовање (Garcia, 2009: 123–135).

9.5.4. Имерзивни модел

Имерзивни модел, односно имерзија, почива на принципу да се језици боље усвајају када се користе у аутентичној комуникацији неголи када се експлицитно уче. Овај програм се углавном користи за подучавање већинске деце језику који желе да усвоје тако што се, макар у одређеном временском периоду, настава одвија искључиво на том језику (Garcia, 2009: 123–135).

9.5.4.1. Имерзивно образовање

Термин имерзија први пут је употребљен од стране Ламбера и Такера који су у свом раду (Lambert and Tucker, 1972) дали опис истраживања билингвалног образовања спроведеног 1965. године у Канади. Велики број родитеља из предграђа Монтереала изразио је забринутост због конкурентности њихове деце на тржишту рада. Наиме, француски је требало да постане службени језик у тој провинцији, а родитељи којима је енглески био матерњи сматрали су да њихова деца не могу да савладају француски језик у довољној мери уколико га уче као наставни предмет. С друге стране, били су резервисани када је у питању упис своје деце у франкофоне школе, а и те школе нису биле вољне да примају велики број деце која говоре енглески. Сходно томе, дошло се до закључка да би развој новог програма било добро решење. Тако је настао рани програм потпуне имерзије. Ламбер и Такер су у свом лонгитудиналном истраживању испитали две групе деце изворних говорника енглеског који су у обданишту и првом разреду били изложени искључиво француском, а од другог до четвртог разреда језик наставе је углавном био француски. Изузетак су представљала два получасовна периода у току дана када је језик наставе био енглески. Резултати су били изузетно позитивни и тако се наведени програм почео примењивати широм Канаде, уз одређена прилагођавања конкретном контексту (Lyster, 1999: 626).

Имерзивно образовање се у великој мери разликује од неких других сличних програма, пре свега због подршке у првом језику ученика, а што код многих других програма није случај па често долази до такозване субмерзије. Управо због тога би било корисно размотрити карактеристике имерзивног програма. Обично се издваја следећих осам (Swain and Johnson, 1997: 6–8):

- J2 се користи као инструмент предметне наставе и тако утиче на повећање разумљивог језичког прилива и сврсисходну употребу J2 у учионици;
- имерзивни наставни план и програм прати локални план и програм који је намењен ученицима који похађају наставу на J1, али је осмишљен на другачији начин, макар док ученици не буду у стању да усвајају садржај на J2 тако ефикасно као што би то радили на J1;
- подршка J1 се огледа у позитивним ставовима према том језику, а поред тога J1 може бити посебан наставни предмет или се може користити као посреднички језик;
- циљ програма је адитивни билингвизам, па се сматра да на крају школовања ученици владају J2 на изузетно високом нивоу, премда не увек као изворни говорници тог језика, а владање J1 је упоредиво са изворним говорницима тог узраста који су прошли кроз једнојезичне образовне програме на J1;
- изложеност J2 је углавном ограничена на учионицу, а ван учионице је или веома ниска или ученици уопште нису изложени J2;
- ученици полазе у школу са сличним и релативно лимитираним знањем J2, па тако у комбинацији са слабом изложеношћу J2 ван учионице имерзивни програми су веома погодни за педагошка истраживања и евалуацију наставних планова и програма;
- наставници су билингвали, па ученици по потреби могу комуницирати са њима на J1;
- култура учионице представља културу локалне J1 заједнице, а не J2 заједнице.

Имерзивни програми се пак могу међусобно разликовати, а то се посебно односи на следеће параметре (Swain and Johnson, 1997: 8–11):

- време почетка имерзивног програма може варирати, па тако постоје рани, средњи и касни програми, односно први контакт особе са имерзивним програмом може бити на самом почетку формалног образовања (рани), у четвртом или пе-

том разреду (средњи) или нешто касније – шестом или седмом разреду;

- према степену имерзије програми могу бити потпуни, када J1 није саставни део наставног плана и програма првих година или више дана, или делимични, када се половина или нешто мање наставног садржаја одвија на J2;
- однос изложености између J1 и J2 може варирати у различитим фазама, па тако једни имерзивни програми подразумевају максималну изложеност J2 од самог почетка формалног образовања и прогресивно повећање удела J1 у наставном плану и програму, док други на самом почетку уводе J2 као посебан наставни предмет и потом започињу наставу других предмета на J2 уместо на J1 и постепено повећавају њихов број;
- континуитет имерзивног програма може варирати, па тако нису сви образовни системи у могућности да обезбеде за своје ученике континуитет програма приликом преласка из једног у други циклус образовања;
- степен подршке коју пружа образовна институција приликом преласка ученика са једног језика наставе на други није увек идентичан, па тако постоје програми у којима се подразумева да ће наставници и ученици бити у стању да самостално реше ово питање без спољне подршке, док се у појединим случајевима, рецимо, осмишљавају посебни материјали који су намењени брзом оспособљавању ученика да прате наставу на J2;
- количина доступног материјала и извора на J1 и J2 може варирати, а зависи од низа фактора, попут локалне заједнице, иницијативе директора или родитеља, институција и сл.
- питање посвећености свих који су укључени у имерзивни програм је такође веома значајно јер од тог питања умногоме зависи да ли ће програм бити успешан или не;
- ставови према култури J2 могу значајно варирати од случаја до случаја;

- статус J2 може значајно утицати на однос између два језика у образовном систему, нарочито уколико J2 пружа академске и економске предности;
- успешност имерзивног програма се оцењује у зависности од конкретног контекста и може се значајно разликовати.

9.5.5. Имерзија са ревитализацијом

Имерзија са ревитализацијом настала је након успеха имерзивних програма у Канади. Етнолингвистичке мањине које су имале негативно искуство са променом језика прилагодили су и прошириле имерзивне програме да одговарају њиховим потребама. У случајевима када је промена језика радикална, као у случају Маора, домородачког становништва Новог Зеланда, програми имерзије са ревитализацијом започињу на предшколском нивоу. Овај програм је био имплементиран седамдесетих година двадесетог века, а осамдесетих се проширио и на друге угрожене језике и мањинске заједнице (Garcia, 2009: 123–135). Тако је модел имерзије са ревитализацијом маорског језика нашао примену и у случају хавајског језика који је након америчке анексије 1898. године био истиснут из школа. Тек 1978. године постаје службени језик (пored енглеског) и поново се уводи у образовни систем путем имерзије са ревитализацијом. У предшколским установама и основним школама у којима се користи наведени модел говори се искључиво хавајски, а енглески језик се уводи тек у петом разреду (Garcia, 2009: 123–135; Wilson and Kamana, 2001).

9.5.6. Развојни модел

Три су основна разлога због којих је правац билингвалног образовања деведесетих година двадесетог века доживео промену са оних програма који су били усмерени на одржавање према онима који су имали за циљ развој језика (Garcia, 2009: 123–135):

1. Дошло се до закључка да је због ограниченог домена у којима обично функционишу језици мањина потребно више од пуког одржавања језика који се говори код куће. Улога школе је од изузетног значаја не само када је реч о већинском језику, него и када се ради о матерњем језику ученика.

2. Свест да деца из мањинских заједница започињу формално образовање са различитим нивоом језичког знања, пре свега због различитог степена језичког утјетавања тих заједница које за последицу има губитак језика и његову промену. Дакле, модел који подразумева одржавање мањинског језика и додавање већинског је недовољан.

3. Сазнање да се поједине школе и заједнице сусрећу са више од једне језичке групе ученика. Образовно питање није само како одржати и ревитализовати мањински језик и изједначити га са већинским, већ како у истој школи изводити наставу на два језика имигрантима са различитим културолошким пореклом.

Развојни модел билингвалног образовања је хетероглосан, заснован је на двојезичном/вишејезичном и бикултуралном моделу заједнице и тежи признавању једнакости, али истовремено уводи више језика и идентитета. Циљ овог модела је унапређење академских вештина на оба језика — и мањинском и већинском, без губљења једног од њих. Овај програм је превасходно намењен мањинским заједницама чији је језик виталан и активно коришћен, па самим тим није потребна његова ревитализација, што га чини прикладнијим од имерзионих модела са ревитализацијом (Garcia, 2009: 123–135).

Негујући оба језика до високог когнитивног и академског нивоа, развојни модел омогућава стварни билингвални и академски развој, а не само површну двојезичност. Иако је ово карактеристично и за неке друге моделе, овде би у том контексту било корисно осврнути се на Каминсову дистинкцију између *базичне* и *академске језичке компетенције*, будући да она има значајне импликације за планирање наставе и евалуацију језичког напретка ученика.

9.5.6.1. Базична и академска језичка компетенција

Каминс је пре свега желео да скрене пажњу наставника на временске оквири и изазове са којима се сусрећу ученици који покушавају да сустигну своје вршњаке у академским аспектима школског језика који је њима уједно и J2 (Cummins, 1979).

Прва је *базична компетенција* и њу говорници мањинских језика или J2 стичу у релативно кратком временском периоду након укључивања у формално образовање (највише у року од две године). Она подразумева да је ученик у могућности да комуницира са својим вршњацима и осталим говорницима тог језика изван едукативног систе-

ма. Међутим, ова компетенција укључује и контекст, односно употребу екстралингвистичких и паралингвистичких средстава као што су покрети лица и тела, могућност парафразирања језичке поруке и сл. (Cummins, 1979; Вучо, 2014: 111).

Друга је *академска компетенција* и она се усваја са већим тешкоћама током процеса који може да траје од 5 до 7 година³⁹. Када је реч о академској компетенцији треба напоменути да је за разлику од базичне контекст редукован, а одговарајући језички регистри играју веома значајну улогу када је реч о метајезику учионице, уџбеницима и настави (Вучо, 2014: 111).

Сматра се да су следећи фактори одлучујући у овладавању академском компетенцијом на Ј2 (Вучо, 2014: 111–112):

- Висок степен корелације између компетенција на Ј1 с једне и Ј2 с друге стране, односно стални развој компетенција на Ј1 који се одвија истовремено са развојем компетенција на Ј2 повећава могућност да ученик достигне свој академски максимум на Ј2.
- Узраст ученика, односно когнитивна зрелост и добро развијен Ј1, који се обично бележи у старијем узрасту, у корелацији су са образовним успехом на Ј2.
- Позитиван став према говорницима и култури Ј2, као и став говорника Ј2 према култури Ј1.
- Индивидуалне особености ученика.

9.5.7. Двосмерни модел

Двосмерни (или вишесмерни) модел намењен је деци на свим тачкама билингвалног континуума. У двадесет првом веку бележимо велики број мешовитих бракова⁴⁰, развода и реконструисаних породи-

39 Једно скорашње истраживање које се бави руско-српским билингвизмом указало је на чињеницу да се академска компетенција код билингвалне деце која су рођена у Русији а живе у Србији највероватније стиче тек након седам година боравка, премда не постоје поуздани подаци за децу чији је период боравка између 3 и 7 година. Ипак, може се тврдити да је за ону децу која у Србији бораве краће од 3 године корелација између дужине боравка у нашој земљи и компетенције у српском језику слаба (Меденица, 2025а).

40 Још осамдесетих година двадесетог века су истраживани мешовити бракови у вишејезичним заједницама у Африци. Установљено је да постоји тесан однос између поро-

ца, породица која се често селе због природе посла, бораве у једној па у другој земљи, а деца често полазе у школу са осредњим знањем два језика. У Сједињеним Америчким Државама ови програми су обично намењени деци различитих језичких профила, тј. половина деце су изворни говорници енглеског а половина изворни говорници других језика, а барем 50% наставе се одвија на језику који није енглески (Garcia, 2009: 123–135).

9.5.8. Интегрисано учење језика и стручних садржаја

Интегрисано учење језика и стручних садржаја, или CLIL (од енгл. Content and Language Integrated Learning), подразумева наставу неколико предмета на другом језику, што доприноси плурилингвизму, а на чему инсистира Европска унија и због чега све више подржава ове пројекте. Осим тога, још један важан разлог подршке лежи и у чињеници да наставници не морају бити изворни говорници језика наставе већ треба да владају њиме на одговарајућем нивоу. CLIL тако “штити” први језик и његов развој, а уједно на одређено време излаже ученике другом језику, док се још макар један језик учи као посебан наставни предмет. То заправо значи да ови програми не захтевају издвајање једнаке количине времена за два језика нити теже да ученици савладају други језик на нивоу изворног говорника (Garcia, 2009: 123–135).

CLIL се често користи и као кровни термин који обухвата било коју врсту наставе која подразумева употребу другог језику за подучавање нејезичким садржајима, али исто тако ови програми подразумевају учење другог језика и као посебног наставног предмета. То доводи до неминовне сарадње наставника језичких и нејезичких предмета (Garcia, 2009: 208–216). Оваква прилагодљивост чини CLIL модел погодним за образовне системе који теже језичкој разноликости и интеркултуралном образовању.

Иако CLIL модел нуди бројне педагошке и језичке предности, његова примена отвара и нека важна питања која изазивају подељена мишљења у стручној јавности. Управо због своје специфичне структу-

дице и друштва, односно да у мешовитим браковима матерњи језик деце може бити језик мајке, језик оца, чак и неки други језик, али најчешће је то онај који доминира ван куће: волоф у Сенегалу, бамбара у Малију и сл. (Kalve, 1985: 111–112).

ре – у којој се делови наставе изводе на другом језику – CLIL је покренуо нову расправу о утицају билингвалног образовања на развој оба језика код ученика, али и на њихово предметно знање. У том смислу, посебно се истичу следећа питања (Gajo and Mondana, 2000; Gajo and Serra, 2002; García, 2009: 208–215):

- Да ли ће се J1 развијати нормално, упркос значајној количини наставе која се изводи на J2?
- Да ли ће се J2 заиста боље развијати ако се на њему изводи значајна количина наставе?
- Да ли J2 отежава усвајање школског знања и успорава напредак према наставном плану и програму?
- Да ли је двојезично образовање прикладно за све ученике?

Постављена питања могу се груписати у четири главне категорије: развој првог језика (J1), развој другог језика (J2), утицај двојезичне наставе на усвајање школског знања, као и социолошку оправданост програма. Истраживаче посебно занима треће питање – утицај билингвалног образовања на предметну наставу – које се сматра кључним не само у педагошком, већ и у образовно-политичком смислу. Једно истраживање спроведено у Италији, у коме је настава математике извођена на француском језику, показало је да су ученици из билингвалних одељења постигли нешто боље резултате у односу на ученике из монолингвалних група. Међутим, анализа је указала на квалитативне разлике у типу знања: док су ученици из једнојезичних одељења развили углавном декларативно знање, ученици који су похађали CLIL наставу показали су супериорност у функционалном знању. Сматра се да употреба другог језика као медијума чини наставнике свеснијим језичких потреба ученика, што унапређује и сам наставни процес. Док је традиционално учење страног језика често усмерено на граматичку тачност, CLIL приступ више негује језичку течност и способност комуникације у реалним контекстима. Оваква перспектива доприноси не само развоју језичке компетенције већ и бољем усвајању самог предметног садржаја (Gajo and Serra, 2002; Muñoz, 2002 према García, 2009: 208–215). Како истраживања CLIL модела све више напредују тако се у њима више пажње посвећује следећим аспектима (Coyle, 2002: 27–28 према García, 2009: 208–215):

- садржају: квалитетан садржај представља основу сваког успешног учења;
- комуникацији: језик се користи у аутентичним контекстима;
- когницији: окружење подстиче развој критичког мишљења и у спрези је са базичним и академским језичким компетенцијама;
- култури: ученицима се пружа прилика да доживе другу културу и развијају интеркултурну свест.

9.5.9. Вишејезични модел

Вишејезични модел билингвалног образовања увек укључује макар три језика и обично се примењује у заједницама за које је карактеристичан мултилингвизам. Заправо, овај модел најчешће представља комбинацију нека два модела билингвалног образовања, а бележи се у Луксембургу, Индији, Сингапуру и др. (Garcia, 2009: 123–135).

9.6. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Наша земља је у двадесет првом веку у неколико наврата била успутна или коначна станица миграната. Један од таквих примера забележен је 2016. године, када су се избеглице из Сирије, Ирака, Авганистана, Пакистана, Алжира и неких других земаља затекле у Србији. Врло брзо су државне институције настојале да организују укључивање мигрантске популације школског узраста у образовни систем, а прва позитивна искуства забележена су у ОШ “Бранко Пешић” у Земуну. Ту је наставу 2017. године похађало чак 73 мигранта, а школске 2017/2018. године уписано је 252 мигрантске деце у 27 школа широм Србије. Иако су постојали примери добре праксе, уочен је страх код појединих родитеља који се тумачи недовољном информисаношћу и спорадичним негативним искуствима са одраслим мигрантима. Значајну улогу у преузимању иницијативе и предлагању конкретних мера одиграо је Дански савет за избеглице, који је уз помоћ програма “Јачање капацитета и пружање помоћи у решавању избегличке кризе” предузео значајне кораке у интегрисању деце избеглица у школски систем наше земље. Као први резултат сарадње између поменуте невладине организације и Филолошког факултета Универзитета у Бео-

граду настао је документ који је израђен у циљу подршке мигрантима који имају потребу да се укључе у школски систем (Vučo, 2022: 80–82).

Следе двадесете године, када поново бележимо нагли пораст страних држављана у Републици Србији, а међу њима је велики број породица у којима је матерњи језик руски. У тим тренуцима се поново јављају бројни проблеми, попут образовања, језика и интеграције. Наставници често нису обучени за рад са ученицима који не говоре српски, док ученици имају потешкоћа у разумевању садржаја предмета. Временом долази до развоја двојезичности, нарочито код деце имиграната, а бележи се и културна адаптација која је неопходна да би се људи интегрисали у друштво.

Породице и појединци обично пролазе кроз одређене фазе приликом пресељења у другу земљу. Прво се могу осетити веома оптимистично по том питању, пуни наде у будућност, па се овај кратки период често зове “медени месец”. За њим може да следи фаза напетости и фрустрације, када су стари пријатељи и шира породица далеко, а одређене препреке за потпуну интеграцију постају све очигледније. Следи фаза страха, па чак и одбијања да се прихвати реалност. Тада се људи преиспитују да ли су донели праву одлуку. На ову фазу различите особе реагују другачије, па је могуће више сценарија. Неке особе се изољују и веома су песимистички настројене. Друге потискују свој матерњи језик и покушавају да се идентификују са новом културом и новим језиком, односно покушавају да постану пуноправни грађани нове земље. Треће особе задржавају у свом начину живота све добре навике и покушавају да додају нове, карактеристичне за дату средину. И на крају, постоје особе које се прилагођавају, али не осећају приврженост новој култури и новом језику. Интеграција у нову средину није увек једноставна (Baker, 2014: 102). Значајну улогу у том процесу игра образовање.

У наредним пасусима ћемо се упознати са тренутним стањем и кратком историјом билингвалног образовања у Србији, са посебним освртом на српско-руску двојезичност, у жељи да прикажемо које моделе таквог образовања бележимо на нашим просторима и пронађемо оне сегменте који би се могли унапредити.

Иако су први покушаји двојезичне наставе, или једног специфичног вида такве наставе, забележени још седамдесетих година двадесетог века у више школа широм Србије, званично се билингвална

настава уводи школске 2004/2005. године у ОШ “Владислав Рибни-кар” и Трећој београдској гимназији. У поменутој основној школи је настава извођена на српском и француском, а у гимназији на српском и француском, односно српском и италијанском језику. Већ од самог почетка настојало се да наставник поред владања језиком на прописаном нивоу (Б1 према Заједничком европском референтном оквиру) има и универзитетску диплому из нејезичке материје коју предаје (Vučo, 2006: 41–51). На основу овога можемо да закључимо да избор наставника може представљати један од проблема приликом организације двојезичне наставе. Сматра се да се у зависности од тога да ли се у средишту интересовања налази садржај предмета или језик (или оба), наставник може имати две различите улоге (Vučo, 2006: 50).

Прва улога се дефинише као јединствена и односи се на ситуације када наставник:

- “предаје нејезички предмет на страном језику, а језичка компетенција расте као последица такве наставе;
- предаје нејезички предмет и, уз помоћ наставника језика, олакшава развијање језичке компетенције ученика” (Vučo, 2006: 50).

Друга се пак односи на двоструку улогу наставника, као у ситуацијама када:

- “предаје нејезички предмет и преузима одговорност и за развој језичке компетенције на страном језику, јер нема другог наставника;
- предаје и страни језик и нејезички предмет;
- предаје нејезички предмет и на матерњем и на страном језику” (Vučo, 2006: 50–51).

Избор наставника никако не смемо занемарити, јер ово питање заиста представља озбиљан проблем за даље ширење двојезичне наставе на територији наше земље, а о чему сведочи и укидање овакве наставе у појединим школама. Иако не можемо тврдити да је то једини разлог, али је сигурно умногоме допринео томе да се, рецимо, руско-српска двојезична настава у ОШ “Јован Поповић” у Новом Саду и ОШ “Олга Петров” у Падинској Скели укине, па се данас руско-српска

двојезична настава у Србији одвија искључиво у гимназијама, и то у Гимназији “Јован Јовановић Змај” у Новом Саду и Алексиначкој гимназији (Меденица и Гинић, 2018). Ова настава се углавном одвија на два језика који се користе као инструменти за учење различитих школских предмета, односно језик се учи и као посебан наставни предмет, али и у оквиру нејезичких предмета, у складу са расположивим кадрам (Вучо, 2014). Обично се на руском језику одвија до 50% наставе нејезичких предмета, односно руски језик се користи у мањој мери од наведеног процента. Осим руско-српске постоје и друге комбинације језика у гимназијама и средњим школама, па би било корисно детаљније размотрити овакав облик наставе.

9.6.1. Билингвална настава у гимназијама и средњим стручним школама у Републици Србији

Када је реч о билингвалној настави коју могу похађати српски средњошколци онда је потребно нагласити да она пружа ученицима могућност интензивног усавршавања страног језика на којем се остварује део наставе. Министарство просвете Републике Србије⁴¹ истиче да се најмање 30% школског програма реализује на страном језику, а за све предмете се настава одвија по званичном Плану и програму, без обзира на језик.

Министарство истиче да се предности образовања у гимназијским одељењима у којима се део наставе остварује на страном језику огледају у следећем:

- могућност да се усаврше комуникативне и језичке компетенције ученика;
- учешће у настави језичких асистената чији је матерњи језик онај који се изучава у билингвалном одељењу;
- прилика да се стекну јединствена животна искуства и оплеме лична култура;
- услови да се кроз радионице у мање формалном школском контексту продубе и примене сопствена знања;

41 Сви подаци о билингвалној настави у гимназијама и средњим стручним школама у Републици Србији преузети су са сајта Министарства просвете, науке и технолошког развоја <https://prosveta.gov.rs/>. Сајту приступљено 16.5.2025.

- учешће у пројектима и радионицама са осталим билингвалним школама у Србији;
- размена и сарадња са другим ученицима и школама у којима је заступљена двојезична настава;
- бољи развој когнитивних способности као последица комуникације и учења на страном језику.

Када је реч о билингвалној настави у средњим стручним школама, треба напоменути да је и у овом случају заступљен CLIL модел. На тај начин се ученици подстичу да развијају што богатију лексiku и да употребљавају синтаксичке конструкције својствене стручном предмету, а све у циљу развоја језичке продукције. Предност овакве наставе се према Министарству огледа у томе што омогућава ученицима:

- да развију потребне когнитивне и језичке вештине за рад у струци;
- да усаврше листу функционалних језичких фраза које се користе за рад у струци на интернационалном нивоу;
- да остваре висок ниво академских језичких компетенција што им такође даје прилику за наставак образовања на страном језику;
- лакшу проходност на европско тржиште рада где је познавање језика струке и примена стручних знања у практичном раду, императив у процесу глобализације.

Као што смо напоменули, одељења у којима се део наставе остварује на руском језику као страном у школској 2024/2025. години бележимо само у две школе у Републици Србији. У питању су Гимназија “Јован Јовановић Змај” у Новом Саду и Алексиначка гимназија. Следи списак свих средњих школа и језика за 2024/2025. школску годину, према подацима Министарства:

- Гимназија „Таковски устанак“, Горњи Милановац, српско-енглески;
- Алексиначка гимназија, Алексинац, српско-руски;
- Гимназија, Пирот, српско-француски;

- Митровачка гимназија, Сремска Митровица, српско-енглески;
- Десета гимназија „Михајло Пупин“, Нови Београд, српско-енглески, српско-француски;
- Трећа београдска гимназија, Београд, српско-француски, српско-италијански;
- Гимназија „Јован Јовановић Змај“, Нови Сад, српско-енглески, српско-немачки, српско-руски, српско-француски;
- Гимназија „9. мај“, Ниш, српско-енглески језик;
- Ваљевска гимназија, Ваљево, српско-француски, српско-немачки;
- Гимназија „Светозар Марковић“, Ниш, српско-енглески, српско-француски;
- Ваздухопловна академија, Београд, српско-енглески;
- Прва крагујевачка гимназија, Крагујевац, српско-француски.

Да би се ученик уписао у одељење у којем се део наставе остварује на страном језику, неопходно је да положи пријемни испит. Овај испит обухвата писмени део (разумевање говора, разумевање прочитаног текста и писано изражавање) и усмену проверу знања, а оба дела се процењују на нивоу А2 у складу са Заједничким европским оквиром за живе језике. Писмени део носи укупно 15 бодова, при чему се испит сматра положеним уколико кандидат освоји најмање 9 бодова. Усмени део носи највише 5 бодова, што значи да укупан број бодова који кандидат може остварити износи 20. У наставку ће бити укратко анализирани појединачни делови писаног дела теста за упис у српско-руско одељења, са освртом на типичне потешкоће које ученици имају, као и на могуће приступе у њиховом превазилажењу.

Разумевање говора се вреднује са укупно 4 бода: прва четири питања затвореног типа (вишеструки избор) носе по 0,5 бодова, док два питања отвореног типа носе по 1 бод. Резултати испитивања ученика који полажу пријемни испит из руског језика за упис у билингвална одељења указују на значајну разлику у успешности кандидата код решавања задатака затвореног (просечно 32% успешности) и отвореног (просечно 95% успешности) типа (Меденица и Гинић, 2018: 25–

26). Ови подаци указују на потребу за унапређивањем стратегија наставе аудирања руског језика као страног. Имајући у виду да савремена комуникација све више обухвата аудио и видео формате, посебно је важно оснажити употребу савремених технологија у настави и обучити наставнике и ученике да се оспособе за исправан одабир одговарајућих аутентичних материјала и других извора са интернета (Меденица, 2020б).

Разумевање прочитаног текста обухвата укупно шест питања: четири затвореног типа (вишеструки избор) и два отвореног типа. Након ових задатака следи још шест питања која, иако се формално ослањају на садржај прочитаног текста, у суштини имају за циљ проверу лингвистичке компетенције кандидата. Постигнућа ученика на овом делу пријемног испита из руског језика показују знатно већи степен успешности у поређењу са разумевањем говора – просечан број тачних одговора износи 84% (Меденица и Гинић, 2018: 26–27). Овакви резултати могу се, између осталог, објаснити чињеницом да је реч о инословенској језичкој средини, у којој је препознавање лексике олакшано сличностима између језика, као и употребом прилагођених (адаптираних) текстова на пријемном испиту.

Ипак, истраживање које је спроведено са студентима друге године Филолошког факултета Универзитета у Београду показује да аутентични текстови на руском језику, као што су дела класичних аутора (нпр. Чехова, Гогоља, Пушкина), садрже прилично висок проценат непознате лексике за потребе екстензивног читања (Меденица и Алексеева, 2021). Овај податак указује на потребу за пажљивим одабиром текстова у настави руског језика као страног.

С тим у вези, као један од ефикасних приступа у настави читања предлаже се увођење степеноване лектире и програма екстензивног читања. Ови програми треба да буду заступљени како у завршним разредима основне школе, тако и током средњошколског образовања (Medenica, 2022). Поред тога, резултати неких истраживања указују и на позитиван став студената према степенованој лектури, што отвара могућност њене примене и у оквиру факултетске наставе, посебно код почетника (Меденица, 2025б).

Развој читалачких навика на страном језику представља дуготрајан, захтеван и систематичан процес. Због тога је важно да ученицима и студентима од самог почетка буду доступни текстови који

су узрасно примерени, тематски занимљиви и лексички разумљиви. Само на тај начин могуће је постићи стабилан напредак у области разумевања писаног текста на страном језику (Меденица и Тојага, 2023; Medenica, 2022).

Писано изражавање на пријемном испиту има форму вођеног задатка, што подразумева да ученици добијају упутства или задате елементе који треба да се појаве у тексту. Истраживања показују да су кандидати на овом задатку у просеку освајали 69% од укупног броја бодова, што указује да постоји простор за унапређење (Меденица и Гинић, 2018: 28). Релативно добри резултати могу се делимично објаснити структурираношћу самог задатка, који ученицима пружа јасне смернице и тиме смањује вероватноћу грешака у организацији текста. Ипак, уочава се потреба за систематичнијим развојем писаног изражавања, посебно у домену лексичке разноврсности, граматичке тачности, правописа и логичког повезивања идеја. У настави руског језика као страног препоручује се рано увођење различитих типова писаних активности, континуирано пружање повратне информације од стране наставника, подстицање критичког односа ученика према сопственом тексту и сл.

Осим тога, посебну улогу у развоју писане продукције има повећање језичког прилива на страном језику, јер се сматра да оно позитивно утиче на правописна постигнућа (Меденица, 2021).

Усмени део испита до сада није био предмет детаљније анализе, али имајући у виду значај говорних вештина у билингвалној настави, посебно када се део предметне наставе изводи на страном језику, унапређење ове компетенције мора бити један од приоритета наставног процеса. Осим континуираног развијања говора кроз комуникативне активности које подстичу спонтано изражавање, као што су дијалози, симулације свакодневних ситуација, групни пројекти и сл., посебан акценат треба ставити на стварање безбедног окружења. Ученици треба да буду охрабрени да се изражавају без страха од грешака, како у учионици, тако и ван ње.

Један од позитивних примера такве комуникације ван учионице је тандемска настава, која се уз употребу савремених технологија може одвијати и путем интернета (Наумова и Меденица, 2022).

Полагање пријемног испита за упис у билингвална одељења представља важан корак у процени језичке спремности ученика за наста-

ву на страном језику. Анализа појединачних делова испита указује на различите нивое овладавања језичким вештинама и истиче потребу за систематичним приступом настави руског језика као страног.

9.6.2. Образовање на језицима националних мањина

У Републици Србији, према подацима Министарства просвете, науке и технолошког развоја⁴² омогућено је остваривање права на образовање на језицима националних мањина на три начина:

- Целокупно образовање на српском језику уз могућност похађања изборног предмета/програма *Матерњи језик/говор са елементима националне културе*;
- Целокупно образовање на једном од осам језика националних мањина, уз обавезан наставни предмет *Српски као нематерњи језик*;
- Двојезично образовање на српском и језику националне мањине.

За припаднике националних мањина који се образују на српском језику омогућено је похађање 15 изборних предмета/програма *Матерњи језик/говор са елементима националне културе*: Мађарски језик са елементима националне мањине, Босански језик са елементима националне мањине, Ромски језик са елементима националне мањине, Румунски језик са елементима националне мањине, Словачки језик са елементима националне мањине, Бугарски језик са елементима националне мањине, Хрватски језик са елементима националне мањине, Русински језик са елементима националне мањине, Буњевачки говор/језик са елементима националне културе, Влашки говор са елементима националне мањине, Македонски језик са елементима националне мањине, Украјински језик са елементима националне мањине, Чешки језик са елементима националне мањине, Албански језик са елементима националне мањине и Словеначки језик са елементима националне културе. Када је реч о целокупном образовању на језику националних мањина, уз обавезан наставни предмет Српски

42 Сви подаци о образовању на језицима националних мањина у Републици Србији преузети су са сајта Министарства просвете, науке и технолошког развоја <https://prosveta.gov.rs/>. сајту приступљено 16.5.2025.

као нематерњи језик, онда треба напоменути да ову могућност имају ученици осам националних мањина: албанске националне мањине, бошњачке, бугарске, мађарске, румунске, русинске, словачке и хрватске националне мањине. Што се двојезичног образовања тиче, оно се остварује само у једној основној школи на територији Републике Србије и то на бугарском и српском језику.

Мандић наведене начине остваривања образовања означава као Моделе А, Б и Ц. Примећујемо и промену у њиховом редоследу у односу на онај који је представљен на сајту Министарства (Mandić, 2024: 42):

- Модел А: целокупно образовање остварује се на језику националне мањине (J1), уз обавезан школски предмет Српски као нематерњи језик са два часа недељно;
- Модел Б: двојезично образовање на српском (J2) и језику националне мањине (J1);
- Модел Ц: целокупно образовање на српском језику (J2) уз могућност похађања изборног школског предмета Матерњи језик са елементима националне културе са два часа недељно.

Имајући у виду да нас занима билингвално образовање, моделима А и Ц се нећемо бавити детаљније. Посебно нас занима модел Б који се, како смо већ напоменули, остварује само у једној основној школи на бугарском и српском језику⁴³.

Ради се о основној школи “Христо Ботев” у Димитровграду, а двојезична настава је уведена 1. септембра 2018. године на иницијативу родитеља. Овом моделу наставе претходила је настава по моделу Ц, али родитељи су покренули иницијативу да се статус бугарског језика побољша и упутили захтев Заводу за унапређивање образовања и васпитања Министарства просвете. Добијено је позитивно мишљење, односно започета је билингвална настава. Према подацима из 2023. године школа “Христо Ботев” има 447 ученика распоређених у 27 одељења, али углавном једно или два одељења по генерацији похађа двојезичну наставу (Mandić, 2024: 47).

43 Разлог овоме можемо пронаћи у следећем гледишту. Башић (Bašić, 2015 према Mandić, 2024: 52) наводи како мањинске политичке елите инсистирају на моделу А и одбацују предлоге за увођење модела Б, истичући да би двојезична настава допринела асимилацији и замени језика.

10. БИЛИНГВИЗАМ КРОЗ СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА

10.1. СТУДИЈЕ О БИЛИНГВАЛИМА

У овом поглављу ћемо се упознати са студијама које кроз конкретне примере показују како билингвизам функционише у стварним животним ситуацијама, односно на који начин деца развијају језичке вештине у контексту својих свакодневних активности, породичне динамике, социјалног окружења и других фактора. Ова сазнања нам могу помоћи да боље разумемо како различите околности утичу на билингвални развој, али и послужити као полазна тачка за дубља и систематичнија истраживања.

Студије⁴⁴ су распоређене хронолошки према години њиховог објављивања, од најстарије према новијим. Овакав приступ нам омогућава континуитет у истраживањима билингвизма, као и потенцијално идентификовање друштвених и научних промена током времена.

10.2. ЖИЛ РОНЖА

Једна од најпознатијих студија о билингвизму бави се развојем Луија, сина лингвисте Жила Ронже. Ронжа је свесно донео одлуку да му дете постане билингвал и придржавао се стратегије *један човек – један код*. Отац је са Луијем комуницирао искључиво на француском, док је мајка користила немачки. Ронжа је сматрао да дете не треба посебно обучавати да постане билингвал, већ да је довољно бити доследан по питању језика. Строго је водио рачуна о томе да Луи свакодневно буде изложен и француском и немачком. Значајан је и податак да

44 Треба напоменути да се у стручној литератури води расправа о једном значајном методолошком питању у оквиру истраживања породичне језичке политике, а то је прикупљање података и од деце, а не само од родитеља. Наиме, сматра се да је укључивање дејих перспектива изузетно значајно, нарочито ако се узме у обзир чињеница да су досадашња истраживања углавном била фокусирана на родитељске ставове, док су деца често занемарена када је реч о њиховој улози као испитаника. Међутим, укључивањем дејих извештаја о породичној језичкој пракси може се значајно повећати ваљаност података добијених од родитеља (Schwartz, 2010).

су Жил и његова жена у међусобној комуникацији користили немачки језик у циљу повећања језичког прилива на том језику, будући да су живели у Француској и да је француски био језик окружења. Осим тога, Ронжа је ангажовао послућу из Немачке и Француске. Давао им је инструкције да са његовим сином говоре искључиво на свом матерњем језику. Значајан утицај на језички развој Луија имала су и повремена путовања у Немачку код даље родбине. Све то је обезбедило довољно језичког прилива на оба језика. Ронжа је водио дневник језичког развоја свог сина од рођења до његове пете године, односно од 1908. до 1913. године. Луи није мешао језике, премда је, када би научио неку реч, проверавао ком језику припада тако што је изговарао прво са француским па затим и са немачким нагласком, или обрнуто. Повратна информација би му омогућавала да реч смести на одговарајуће место. Са 3;5 могао је да продукује све фонеме у оба језика, а отац га је увек исправљао када би син грешио, како по питању граматике тако и по питању других грешака, попут употребе немачких речи уместо француских, а све у циљу постављања јасних граница између језика. У узрасту од 15 година Луи је оба језика говорио течно. Ипак, радије се служио француским када је реч о технологији, а немачким када је говорио о књижевности. Ронжа је истицао да је Луи постао уравнотежени билингвал захваљујући обимном језичком приливу на оба језика и доследној примени стратегије *један човек – један код* (Чиршева, 2012: 12–13; Ronjat, 1913; Skutnab-Kangas, 1991: 174–175).

10.3. ВЕРНЕР ЛЕОПОЛД

Амерички лингвиста Вернер Леополд аутор је још једног веома значајног истраживања у области билингвизма које је спроведено средином двадесетог века. Наиме, он је детаљно анализирао билингвизам своје ћерке Хилдегард и у својој студији је пружио свеобухватан опис њеног језичког развоја, са посебним фокусом на изговор, речник, граматiku и друге језичке феномене који су пратили процес усвајања два језика. Леополд, који је стекао образовање у Немачкој, и његова супруга, пореклом Немица, упознали су се у Сједињеним Америчким Државама, где су донели одлуку да им деца одрастају билингвална. У складу са принципима стратегије *један човек – један код*, отац је комуницирао са Хилдегард искључиво на немачком, док је мајка кори-

стила енглески. Истовремено, у међусобној комуникацији служили су се различитим језицима, тј. Леополд се жени обраћао на немачком, а она њему на енглеском. Овај модел комуникације је био изводљив захваљујући томе што су обоје били компетентни у оба језика. Ипак, из студије закључујемо да Леополд није стриктно инсистирао на строгој подели језика, већ је повремено користио енглески у комуникацији са Хилдегард, посебно у ситуацијама када су у њиховом непосредном окружењу били монолингвални говорници енглеског језика. Водио је детаљан дневник језичког развоја своје ћерке до њене дванаесте године, бележећи разне феномене, попут контактних утицаја између два језика, доминације једног језика у одређеним периодима, нагле промене језичког прилива, мешања језика и сл. Његови закључци су имали снажан утицај на каснија истраживања билингвизма, нарочито у домену језичке интерференције и динамике усвајања више језика. Резултати овог истраживања објављени су у четири тома, при чему се прва три односе на период од рођења Хилдегард до њене друге године: први том је посвећен анализи вокабулара у енглеском и немачком, други том се бави фонетским аспектима, док се у трећем разматрају морфолошке и синтаксичке карактеристике билингвалног развоја. Четврти том садржи дневничке записе које је Леополд водио од друге до дванаесте године Хилдегард, као и краћи осврт на билингвизам њене млађе сестре, од рођења па до десете године живота (Чиршева, 2012: 15–17; Leopold, 1939; Leopold, 1947; Leopold, 1949a; Leopold 1949b; Leopold 1991).

10.4. ВИШЕЈЕЗИЧНА ПОРОДИЦА У ЈУГОСЛАВИЈИ

Ово је једна од ретких студија у којима ауторка пружа самоопис билингвалног развоја. Током одрастања у вишејезичној породици у Југославији, била је изложена великом броју језика. Илонка Шмит-Макај посебно истиче значај закључака до којих су дошли Леополд и Ронжа, као и значај Грамонове стратегије *један човек – један код*, коју је успешно примењивала њена породица, уз поједине измене, узимајући у обзир број језика којима су чланови породице владали. Илонка је одрасла у вишејезичном окружењу и тако била изложена великом броју различитих језика. До своје четврте године, Илонка је активно користила само немачки. Мађарски је разумела јер су га родитељи ко-

ристили у међусобној комуникацији, а и српским је владала пасивно, и то само из разлога што је у питању био језик заједнице. Са четири године кренула је у француско обданиште и тако је број језика почео да се повећава. Њен деда је говорио немачки, док је отац био мађарско-немачки билингвал, при чему је са Илонком до њених студентских дана говорио искључиво немачки, а затим искључиво мађарски. Прелазак са једног језика на други је за Илонку био јако емотиван и зближио је са оцем, пошто је претходно осећала једну врсту отуђености из разлога што је мађарски њен отац користио у комуникацији са својом женом, Илонкином мајком. До девете године живота, Илонка је са мајком комуницирала на немачком, све до тренутка када је прешла из немачке у српску школу. Тада је мајка почела да комбинује немачки и српски језик у комуникацији са ћерком како би јој олакшала школовање. Након завршетка средње школе, Илонка се скоро у потпуности обраћала мајци на српском, која јој је понекад одговарала на српском, а понекад на немачком. Поред тога, породица је имала родбину која је говорила српски, мађарски и немачки. Касније у току живота Илонка је свом језичком репертоару придодала руски и румунски (Barron-Hauwaert, 2004: 144–145 ;Schmidt-Mackay, 1977).

10.5. ИРЕНА ГРИЦКАТ-РАДУЛОВИЋ. РУСКО-СРПСКИ БИЛИНГВИЗАМ

Једна од најзначајнијих студија за разумевање руско-српског билингвизма потекла је из пера Ирене Грицкат-Радуловић. Била је научни саветник, редовни члан САНУ и познати слависта⁴⁵, али за тему ове књиге кључно је то што је, пре свега, била билингвал. Ова студија је специфична по томе што научница не описује развој своје деце или других особа, као што је чест случај у сличним студијама, већ пружа самоопис личног развоја, и то са велике дистанце, будући да је студију објавила у 61. години свог живота.

Рођена је у Београду 1922. године у породици руских емиграната. Отац јој је био грађевински инжењер, мајка професор музике, а она је била једино дете. Похађала је Немачко-српску основну шко-

45 О њеној величини говори чињеница да ју је Александар Белић, поред Милке Ивић, Павла Ивића и Ивана Поповића позвао у Институт за српски језик при САНУ (Марковић, 2010: 55).

лу, Другу женску државну гимназију а затим и Филозофски факултет (Марковић, 2010: 51–53).

Још осамдесетих година двадесетог века наглашавала је како питање двојезичности постаје актуелније него икада пре. У својој студији коју је написала када је имала пуних 60 година истакла је како себе сматра руско-српским билингвалом. Дете је руских родитеља, читав живот је провела у Србији, похађала српске школе и радни век провела у српским институцијама. Сматрала је да је самоопис ваљани метод за бољи увид у билингвизам, нарочито уколико је особа која га даје лингвиста или неко друго стручно оспособљено лице (Грицкат, 1982: 161–164).

Отац јој је говорио “петроградским” руским, док је мајка, иако се такође школовала у Петрограду, била са југа Русије. И мајка и отац су заправо говорили књижевни руски језик, уз минималне разлике које су се углавном тичале колоквијалних лексема које је користила мајка. Ирена Грицкат-Радуловић за себе каже да је њен матерњи језик био очев руски, јер никада није употребљавала узречице и колоквијалне изразе своје мајке. Иако се присећа одређеног утицаја руског језика на српски, као на пример употребе речи **лой* уместо *лойов* по аналогiji са руском лексичком творбом (рус. *вор*), сматра да јој ни руски у младости није био у потпуности “чист”. Посебно наводи утицај београдских Руса са којима се дружила, а код којих је интерференција већ узела маха. Сматра да јој је бављење лингвистиком у великој мери помогло да унапреди своја знања у оба језика. У детињству је, рецимо, у школском контексту приметну предност имао српски језик, па је речи *обим*, *йречник* и сл. знала углавном само на српском, а тек касније је из чисте радозналости учила дате термине и на руском језику. Српски је и у научном контексту преузео примат па је Ирена Грицкат-Радуловић истицала како јој је једноставније било да о својој струци говори и пише на српском. У својој студији наводи да се себе одувек сећа као билингвала који говори оба језика, односно као особе која се формирала у неком руско-српском природном двојству, без обзира на то што је расла у руској породици. Српски је усвајала од раног детињства на игралишту, од пријатеља њених родитеља и њихове деце, а касније и у школи, а руски од рођења у породици. Ипак, сматрала је да јој је српски језик био доминантан (Грицкат, 1982: 165–177; Марковић, 2010: 51–57).

10.6. ЏОРЏ СОНДЕРС

Аустралијанац Џорџ Сондерс аутор је веома познате студије случаја у којој је описао одрастање своје билингвалне деце. Сондерс је донео свесну одлуку да у комуникацији са својом децом користи немачки, упркос томе што је њему и његовој жени Венди матерњи језик био енглески. Имајући у виду да је живео у Аустралији, где је енглески језик окружења, сматрао је како би било ефикасније да и Венди комуницира са децом на немачком, чиме би се осигурао већи језички прилив на том језику. Конкретно, проценио је да би у том случају изложеност немачком језику у периоду од рођења до поласка у школу била од 4 до 6 пута већа. Ипак, жена није пристала да комуницира са децом на страном језику, па је Сондерс одлучио да примени стратегију *jegan човек – jegan ког* (Barron-Hauwaert, 2004; Saunders, 1982; Saunders, 1988). Осим тога, будући да је Сондерс био лингвиста, пре доношења одлуке о билингвалном одгајању своје деце добро је проучио стручну литературу и детаљно је описао у својој студији, због чега ћемо у наредним пасусима дати преглед појединих истраживања која су утицала на Сондерсову одлуку о одабиру језика и стратегије у одгајању своје двојезичне деце.

10.6.1. Очување матерњег језика у дијаспори

Будући да је размишљао о томе да у комуникацији са децом користи немачки, посебно му је био занимљив податак који се односио на губитак тог језика код миграната. Наиме, у истраживањима из седамдесетих и осамдесетих година двадесетог века забележено је да чак 27,8% становника Аустралије који су рођени у Немачкој више не користе немачки језик. Исто тако, чак 59% деце рођене у Аустралији чији су родитељи рођени у Немачкој говори искључиво енглески. Поред тога, Сондерс се упознао са истраживањем у којем се испитивао значај очувања матерњег језика у монолингвалним породицама у дијаспори код којих постоји могућност повратка у матицу. Једна опсежна студија, која је обухватила чак 138 италијанских досељеника, показала је да је значајан број деце имао потешкоће у наставку школовања након повратка из Аустралије у Италију. Иако је Сондерс био забринут овом чињеницом, посета пријатељима у Малезији чији је трогодишњи

син слободно комуницирао на чак три језика охрабрила је лингвисту (Thompson, 1980; Saunders, 1988: 30–36).

10.6.2. Употреба страног језика у комуникацији са децом

Сондерса су ови налази подстакли да истражи још већи број студија и покуша да обједини закључке. Значајну пажњу је посветио питању одабира језика у међусобној комуникацији свих чланова породице, при чему је са посебном пажњом проучавао истраживања која су се бавила употребом страног језика од стране родитеља. Даћемо преглед неколико таквих студија.

Једно од истраживања које је сматрао посебно релевантним односило се на летонску децу која живе у Шведској. Резултати овог истраживања указали су на то да деца која код куће са родитељима комуницирају на летонском, матерњем језику родитеља, постижу боље академске резултате у поређењу са оном децом која са родитељима комуницирају на шведском, страном језику за родитеље. Основни разлог за ову разлику пронађен је у чињеници да су деца шведски језик усвајала неправилно, будући да је језичка компетенција родитеља на том језику била на ниском нивоу (Ruke-Dravina, 1967: 91 према Saunders, 1988: 35).

Хронолошки гледано, једна од најраније забележених студија на ову тему је Стивенсова, у којој аутор описује употребу есперанта у комуникацији са својим четворогодишњим сином. У овом случају мајка је са дететом користила енглески, док је отац доследно користио есперанто. Према забележеним подацима, син је у четвртој години подједнако добро владао наведеним језицима, а знање енглеског било је на нивоу монолингвалних вршњака (Saunders, 1988: 39; Stephens, 1952).

Сондерса је посебно заинтересовала једна студија из шездесетих година двадесетог века. Ово је вероватно први забележени случај описа употребе страног језика у комуникацији са дететом на територији наше земље, а потенцијално и много шире. Осим тога, у питању је студија која се по својим карактеристикама у највећој мери подудара са Сондерсовим случајем.

Наиме, ради се о нашем познатом лингвисти Науму Димитријевићу који је у комуникацији са сином користио страни језик – енглески, док је његова жена говорила са сином на српском. Њихов син Рајко користио је енглески у комуникацији са оцем, док је са мамом кори-

стио српски језик. Како је језик заједнице такође био српски, Сондерса је охрабрило то што је Рајко у предшколском узрасту једнако добро владао енглеским и српским. Након тога, утицај заједнице и вршњака постаје све снажнији и српски језик постаје доминантан. Међутим, иако лингвиста није инсистирао, син је наставио да користи енглески језик у комуникацији са оцем када су остајали насамо (Dimitrijevic, 1965; Saunders, 1988: 39).

Наредна студија случаја која је заинтересовала Сондерса тиче се енглеско-шпанског билингвизма. Маријанини родитељи су били Американци и шпански им је био страни језик, али су њиме солидно владали. У комуникацији са својом ћерком шпански су користили само око 60–90 минута дневно. Када је Маријана навршила 5 година, родитељи су је уписали у двојезични вртић, чиме су значајно утицали на повећање изложености шпанском језику. Поред тога, активно су је подстицали да гледа анимиране филмове на шпанском и да се дружи са вршњацима који говоре тај језик, настојећи да прошире домене употребе у њеном свакодневном животу. Упркос овим настојањима, приликом поласка у школу код Маријане је забележена блага доминантност енглеског језика. У ситуацијама када је имала слободу избора језика, показала је тенденцију да преферира употребу енглеског (Past, 1976; Sanuders, 1988: 38).

Сондерсу је била занимљива и студија Андрее Фејси, која је била професорка страних језика из Сиднеја. Она и њен муж Грејам донели су одлуку да са својом децом комуницирају искључиво на немачком, премда је њихов матерњи језик био енглески. Иако су учење немачког језика започели тек на високошколској установи, Андреа и Грејам су касније стекли висок ниво језичке компетенције, у чему је значајан утицај имало и то што су у току студија неколико пута боравили у Немачкој. Када су њихова деца имала три и једну годину, породица је провела 18 месеци у Немачкој због Грејамовог пословног ангажмана. Деца су већ знала језик, будући да су га од рођења користила у комуникацији са родитељима. Тако су се Патрик и Никол веома брзо уклопили у ново окружење. Након повратка у Аустралију, породица је наставила да користи немачки у свакодневној комуникацији, премда су Андреа и Грејам често прелазили на енглески након што би деца отишла на спавање. Њихов основни мотив за наставак коришћења немачког у комуникацији са децом био је уверење да ће

овакав приступ омогућити природно усвајање тог језика, без потребе за интензивним формалним учењем које су они искусили у школском и универзитетском контексту (Facey, 1986; Saunders, 1988: 39–40).

10.6.3. Сондерсова породица

Треба напоменути да је Сондерс пронашао и низ студија које су истицале да употреба страног језика у комуникацији са децом може деловати вештачки, али је ипак донео одлуку да са децом говори немачки. Чини се да је она проистекла из његовог дугогодишњег интересовања за стране језике. Учење немачког је започео у школи, а истицао је да су му страни језици били међу омиљеним предметима. То га је подстакло да се посвети академском изучавању језика, те је студирао немачки и француски, а докторску дисертацију је написао из области немачког језика. Као саставни део својих студија, више од годину дана је провео у Немачкој, шта му је омогућило да у природном окружењу додатно усаврши језик. Осим тога, Сондерс је предавао стране језике. Иако је у својој студији наглашавао како његово знање немачког није савршено, многи изворни говорници су мислили да је Немац (Saunders, 1988: 26–27). Занимљиво је да се није идентификовао као билингвал, на основу чега можемо претпоставити да су за њега билингвали искључиво оне особе које оба језика усвајају од рођења или раног детињства.

Такође, важно је напоменути да је Сондерсова жена Венди одлично владала немачким. Била је медицински радник и желела је да настави своју професионалну каријеру у Немачкој, а за то јој је било потребно одговарајуће знање немачког језика. Током боравка у тој земљи била је континуирано изложена језику у професионалном окружењу и константно га користила. Након повратка у Аустралију, наставила је са усавршавањем језика (Saunders, 1988: 27–28).

Иако су Ронжа и Леополд користили матерње, а не стране језике, Сондерс је детаљно проучио њихове студије и темељно се упознао са релевантном стручном литературом тог времена, што указује на то да је систематично приступио питању билингвизма код своје деце. Проценио је да би стратегија *један човек – један код* била најефикаснија (Saunders, 1988).

Сходно томе, Сондерс је одлучио да од рођења своје деце користи немачки у комуникацији са њима, док је његова супруга Венди

користила језик заједнице, енглески. Сондерс је у својој студији дао детаљан опис билингвалног развоја Томаса, Франка и Катерине, од њиховог рођења па све до тринаесте године (Barron-Hauwaert, 2004; Saunders, 1982; Saunders, 1988).

Посебно је значајан допринос Сондерса у сазнању да родитељи могу комуницирати са својом децом и на језику који за њих није матерњи, уколико добро владају тим језиком. Ово је значајно утицало и одлуке многих будућих родитеља у одгајању билингвалне деце (Чиршева, 2012: 26). Иако се и сам Сондерс доста прибојавао тог питања, у студији је навео како су његови синови непосредно пред 13. и 11. рођендан изјавили како не би желели да промене језик који користе у комуникацији са оцем, иако су констатовали да боље владају енглеским. Посебно је занимљива била Франкова (10;9) изјава да би то било јако необично, као када би одједном морао да пише левом руком. Ово иде у прилог мишљењу да билингвали који могу да бирају језик комуникације са саговорником не одаберу увек онај којим боље владају (Saunders, 1988: 140).

Сондерс је анализирао језички развој своје деце и утврдио да је његов најстарији син Томас боље владао немачким у односу на свог млађег брата Франка и млађу сестру Катерину. Овај налаз је био посебно занимљив, с обзиром на то да је Сондерс израчунао како ће млађа деца имати обилнији језички прилив на немачком. С друге стране, Сондерс је запазио да је већи број деце резултирало мањом количином времена које је он индивидуално проводио са млађом децом. Тестирао је пасивни фонда речи своје деце у узрасту од 5 година и установио да је Томас показао незнатно боље резултате од Франка, док је Катерина заостајала за браћом. Ови резултати су упоређени са онима из Леополдовога истраживања, у којем је утврђено да је млађа ћерка Карла такође показивала значајно слабије резултате у језичким вештинама у односу на своју старију сестру Хилдегард. На основу ових запажања Сондерс је закључио да родитељи треба да посвете посебну пажњу млађој деци, јер изложеност језичком приливу који се испољава кроз комуникацију између родитеља и старије браће или сестара не може заменити директну комуникацију између родитеља и млађег детета (Saunders, 1988: 160–161).

10.6.3.1. Еделманов тест

У оквиру свог истраживања Сондерс је користио Еделманов тест за процену нивоа владања немачким и енглеским језиком код своје деце (Edelman, 1969 према Saunders, 1988: 195). Тест се састоји од задатака у којима је у временском периоду од 45 секунди потребно навести што је могуће већи број речи везаних за одређене теме као што су породица или школа, прво на једном, а затим и на другом језику. По завршетку теста, бележи се укупан број речи на енглеском и немачком, а затим се примењује следећа формула. Од броја речи на енглеском одузме се број речи на немачком и резултат се подели са оним од ова два броја који је био већи. Овом резултату се дода 1 и затим се све подели са 2. Коначни резултат представља вредност у интервалу од 0 до 1, где 0,5 означава идеални баланс између два језика. Вредност 0 указује на то да дете није навело ниједну реч на енглеском језику на задату тему, док 1 значи да је дете користило искључиво речи на енглеском, без навођења немачких. Сондерс је овај тест на својој деци применио укупно 20 пута. Анализа резултата је показала да су његова деца била доминантнија у енглеском у 12 случајева, а у немачком у свега 3 случаја, док су преостали резултати указивали на идеалан баланс између два језика (Saunders, 1988: 194–195).

10.6.3.2. Писменост на два језика

Још једно питање које је значајно бринуло Сондерса јесте писменост његове деце на немачком језику. Поједина истраживања из тог периода указивала су на то да деца која живе у Аустралији нису писмена на мањинском језику. Наиме, од седамдесеторо деце чија су оба родитеља били Пољаци свега 1% њих је редовно читало на пољском. Овај податак је био посебно забрињавајуће природе из разлога што је чак 83% те исте деце користило или искључиво пољски, или пољски и енглески у комуникацији са родитељима. Осим тога, свих седамдесеторо деце је користило пољски или пољски и енглески у комуникацији са бакама и декама (Smolicz and Harris, 1976; Saunders, 1988: 198). У својој студији, Сондерс је указао на контрадикторност закључака појединих истраживања по питању почетка читања на другом језику. У оквиру истраживања која су се бавила овом темом постојала су два доминантна приступа. Прва група аутора заступала је став

да је прво потребно научити дете да чита на већинском језику, а тек након што дете довољно добро савлада технику читања на том језику може се приступити читању на мањинском, обично у другом разреду основне школе. Супротно томе, друга група аутора је заговарала рано усвајање читања на оба језика и то путем одговарајућих билингвалних програма који су намењени деци предшколског узраста. Ова група аутора је сматрала да паралелно стицање читалачких вештина на два језика омогућава бољу језичку равнотежу и подједнаку писменост на оба језика. Међутим, Сондерс се суочио са изазовом да пронађе енглеско-немачки билингвални програм у свом родном граду у Аустралији. С обзиром на ову околност, ослонио се на студије које су анализирале процес описмењавања деце у кућним условима (Saunders, 1988: 199).

Сондерс је донео одлуку да преузме одговорност за учење своје деце да читају на немачком језику. Када је Томас започео своје формално образовање у Аустралији, у узрасту од 5;3 година, истовремено је учио да чита на два језика, на енглеском у образовној установи, а на немачком код куће са оцем. Након завршетка првог разреда, када је имао 7;1 година, према извештају Томасове учитељице, он је одлично читао на енглеском језику (Saunders, 1988: 200–202). Иако Сондерс овај детаљ не наводи у својој студији, постоји велика вероватноћа да учитељица није била упозната са чињеницом да Томас влада и немачким језиком.

Сондерс је применио веома сличан приступ и са својим млађим сином Франком, док је његова ћерка Катерина научила да чита на немачком језику пре него на енглеском. Током периода писања студије Катерина је имала 5;9 година и течно је читала на оба језика. Према Сондерсовом мишљењу, она је тада показивала знатно боље резултате него њена старија браћа у узрасту од 7 година. Лингвиста је приметио да је Катерина почела да показује интересовање за слова и читање већ са 2;2 године. Било јој је потребно свега 2 месеца да научи да препозна 69 речи на немачком језику. Наиме, Сондерс је за овај процес користио папириће на којима је била написана по једна реч, и на тај начин је учио своју ћерку да препозна одговарајућу реч када би је он прочитао. Катерина је формално образовање започела са 5;0 и тада већ увелико умела да чита на немачком, а са 5;7 је на немачком веома течно читала дечје књиге. Љубав према читању на оба језика је била толика да је она сама почела да истражује како се чита на енглеском јер је темпо којим се учило у образовној установи био за њу преви-

ше спор. Са 5;10 година она је читала стрипове и књиге из серије *Пеџи иријаишеља*, ауторке Инид Блајтон. Сондерс је био посебно изненађен овим напретком, имајући у виду да су се књиге из ове серије обично читале у петом или шестом разреду основне школе. Ипак, треба имати у виду да су Сондерс и његова жена Венди од самог рођења своје деце готово сваке вечери њима читали књиге на енглеском и/или немачком језику. Сондерс је сматрао да је то значајно утицало на њихов пасивни речник, љубав према књизи и према читању уопште (Saunders, 1988: 204–208).

10.6.3.3. Однос према језику

Осим тога, занимљива су запажања Сондерса која се тичу односа према немачком језику, односно језику који се разликује од језика заједнице. Наиме, старији Сондерсов син Томас је у периоду од 3;5 до 3;10 изражавао негодовање када би му се отац обратио на немачком приликом доласка по сина у предшколску установу. Исто је чинио и млађи син Франк у периоду од 2;7 до 3;0. Ипак, Сондерс је био упоран и није подлегао притисцима своје деце, а синови су после извесног времена престали да негодују по том питању (Barron-Hauwaert, 2004; Saunders, 1982; Saunders, 1988: 211). Сондерс је забележио и једну занимљиву појаву код своје деце. Иако су она у међусобној комуникацији користила енглески језик, језик заједнице, када би отац на дужи временски период одсуствовао од куће, деца су прелазила на немачки, како би надоместила недостатак комуникације на том језику (Saunders, 1988: 142).

10.6.3.4. Самопроцена

Сондерса су дубоко интересовали ставови његове деце о ова два језика, као и њихова самоперцепција језичких компетенција. Када је Томас имао 13;5, а Франк 11;6, попунили су кратак упитник у којем су замољени да одреде своје језичке компетенције. На скали од 0 до 100, при чему 100 представља максимално развијену компетенцију, требало је да упишу своју процену о томе колико владају следећим вештинама: говором, читањем, писањем и аудирањем. Резултати су Сондерсу указали на то да његови синови имају различите ставове у вези са својим језичким способностима. Франк је био изразито самоуверен када је знање енглеског језика у питању и све четири вештине оце-

нио са максималних 100 поена. Што се немачког тиче, његова процена је била нешто нижа. Читање је оценио са 100, аудирање и говор са по 95, а писање са 90 поена. Томас је, с друге стране, био нешто резервисанији по питању енглеског језика, па је навео следећи број поена: аудирање – 96, читање – 95, говор – 92, писање – 89. Исте вештине на немачком је оценио нешто слабије: аудирање – 89, читање – 82, говор – 78, писање – 76 (Saunders, 1988: 221).

10.7. ШПАНСКО-НЕМАЧКИ БИЛИНГВИЗАМ

Ова студија истражује како билингвална особа функционише у улози родитеља и који фактори могу утицати на одабир језика у комуникацији са децом. Анини родитељи су Шпанци, а она је одрасла у Немачкој. Иако је у комуникацији с родитељима од самог рођења користила искључиво шпански, Ана сматра да јој је први језик немачки, што је последица јаког утицаја окружења, дадиље Немице и немачке школе. У тренутку објављивања студије, Ана ради као професор немачкој језика и удата је за Шпанца који доста добро говори немачки. Имају четворогодишњу ћерку и једногодишњег сина, а тренутно живе у Француској, недалеко од границе за Швајцарском. Ана и њен муж уче француски, јер је то језик окружења. Ана комуницира са децом искључиво на немачком, док њен муж на шпанском, премда понекад користи и немачки. Ћерка, у тренутку писања студије, похађа немачко обданиште и њен доминантан језик је немачки (Tokuhamu-Espinosa, 2001: 33–34).

Анин пример веома добро илуструје жељу родитеља да пренесе деци део свог идентитета, јер би у супротном њена деца највероватније постала француско-шпански билингвали и не би знали немачки који је Анин први језик. Дакле, иако Ана има избора, односно може да говори са децом шпански, као и њен муж, она ипак жели да им пренесе свој доминантни језик.

10.8. НЕМАЧКО-ФРАНЦУСКИ БИЛИНГВИЗАМ

Ова студија анализира језичке обрасце комуникације у вишејезичној породици коју чине Немица Ингрид, Француз Жан-Франсоа и њихова три сина: Николас (8;1), Матијас (4;1) и Жером (2;1). Почет-

на фаза заједничког живота Ингрид и Жан-Франсоа била је обележена искључивом комуникацијом на немачком, пре свега због тога што Ингрид није добро владала француским језиком. Након пресељења у Француску, у њиховој комуникацији је дошло до преласка на језик окружења. Ипак, породица показује флексибилност у језичком избору, те се током путовања у Немачку користи искључиво немачки језик као примарни језик комуникације између свих чланова породице. Исти принцип породица примењује и приликом посета Ингридине мајке, које понекад трају и више месеци. Изузетак је комуникација између синова који, када остану сами, повремено прелазе на француски језик (Harding-Esch and Riley, 2003: 99–100).

У ситуацијама када је породица у Француској, а мајка Ингрид није са њима, уочава се примена више стратегија које варирају у зависности од локације. Унутар породичног дома родитељи примењују стратегију *један човек – један код*, тј. Ингрид комуницира са децом на немачком, а Жан-Франсоа на француском, док деца међусобно говоре француски. Ингрид и Жан-Франсоа такође комуницирају на француском. Насупрот томе, када породица напушта дом, долази до потпуног преласка на француски језик, чиме се симулира класична монолингвална породица. Ингрид запажа да код деце локација игра значајну улогу, а деца се строго придржавају овог правила. Тако старији син говори са Ингрид на француском, али чим пређе праг своје куће прелази на немачки. Иако постоје ретки изузеци од наведених језичких образаца, попут употребе немачког приликом гледања немачких телевизијских програма, француски језик остаје доминантан код деце. Ингрид претпоставља да би се однос између језика могао променити само након шест месеци боравка у Немачкој. Занимљиво је да деца никада не мешају језике и немају проблем да се брзо пребаце са једног на други, премда се понекад јављају лексичке празнине у немачком језику. Два старија сина се не стиде чињенице да су билингвали, али нису вични да ту своју способност демонстрирају свакоме (Harding-Esch and Riley, 2003: 100–102).

10.9. ШВЕДСКО-ФИНСКИ БИЛИНГВИЗАМ

Ова студија анализира процес усвајања језика у породици коју чине Лиса и Јан, фински држављани који живе у Финској. Лиса по-

тиче из монолингвалне породице, док су Јанови родитељи шведског порекла, а Јан је шведско-фински билингвал који од раног детињства активно користи оба језика. Лиса, с друге стране, није билингвал, али доста добро влада шведским, који је учила у школи а затим га усавршавала кроз интеракцију са Јаном. Лиса и Јан су донели одлуку да им деца буду билингвали. Ова одлука је пре свега била мотивисана жељом да деца буду у могућности да комуницирају са родбином из Шведске. Осим тога, родитељи су желели да омогуће деци боље разумевање скандинавске културе и да утичу на побољшање пословних прилика у будућности. У тренутку писања студије Ана и Јон имају 5 и 3 година, а од самог рођења се у породици користи стратегија *један човек – један ког*. Наиме, Лиса се деци обраћа на финском, са мужем говори такође фински, а Јан је тај који комуницира са децом на шведском. Деца између себе користе фински. Осим са татом, шведски говоре са баком коју често виђају, а изложени су и телевизијском садржају на шведском. Иако је у раном детињству показивала тенденцију мешања језика, Ана их је са четири године потпуно раздвојила и почела да чита на оба језика. Јон, са друге стране, у тренутку писања студије још увек користи одређене финске синтаксичке и граматичке конструкције када говори шведски (Harding-Esch and Riley, 2003: 108–109).

10.10. АРАПСКО-ФРАНЦУСКИ БИЛИНГВИЗАМ

Случај Наиме и Елхада из Марока представља интересантан пример утицаја културолошких и религиозних вредности на одабир језика комуникације са децом. Овај млади брачни пар, који је 1974. године донео одлуку да се трајно пресели у Француску због сукоба у арапском свету, од самог почетка заједничког живота је веровао у јединство Арапа. Њихова уверења су, пре свега, била религиозне и културолошке природе, а не политичке. Управо из ових разлога, одлучили су да им деца буду арапско-француски билингвали. Наима и Елхад су сматрали да је арапски језик кључан за културну и верску идентификацију њихове деце, посебно јер су желели да деца буду у могућности да читају Куран и комуницирају са родбином. Када су се као млади преселили у Француску, нису владали језиком окружења, већ су углавном комуницирали са другим арапским породицама које су такође биле монолингвалне. Међутим, приметили су да велики број породица

подстиче билингвизам код своје деце, те су Наима и Елхад, иако су у међувремену научили француски, одлучили да се придржавају њихових савета: код куће ће говорити искључиво арапски, а француски ће деца усвојити у комуникацији са вршњацима. Ову стратегију су веома успешно примењивали дуги низ година, док једног дана најстарија ћерка није дошла кући уплакана и изјавила како више не жели да комуницира на арапском. Наиме, постала је предмет исмевања од стране вршњака, након што је једна девојчица у њеном разреду приметила да она говори арапски. Овај немили догађај је изазвао озбиљну забринутост код Наиме, која је, у настојању да заштити своју ћерку, одустала од искључиве употребе арапског језика код куће. Међутим, Наима је врло брзо схватила да је ова одлука била погрешна. Иако је покушала да се врати на употребу стратегије коју је примењивала дуги низ година, то јој није полазило за руком, јер су деца у међувремену почела да прихватају француски као свој доминантни језик и увидела су да мама такође говори француски. Отац је наставио да комуницира са децом искључиво на арапском, претварајући се да не разуме француски, чиме је одржао конзистентност у језичкој пракси. У тренутку објављивања студије, сво троје деце (8;6, 6;0 и 3;6) су билингвали, али се примећују различити нивои компетенције у два језика. Старијим ћеркама је доминантан француски језик, будући да проводе доста времена у образовној установи и са вршњацима, док је син уравнотежени билингвал, али се очекује да ће и њему француски постати доминантан када буде започео школовање (Harding-Esch and Riley, 2003: 127–129).

10.11. АУСТРИЈСКИ ДИЈАЛЕКТ КАО ПОСЕБАН ЈЕЗИК

У овој студији се анализира процес усвајања језика код две девојчице, четворогодишње Катарине и двогодишње Ана Софије, које одрастају у аустријском руралном окружењу у породици коју, поред њих две, чине мајка Никол и отац Џорџ. Никол је Британка која је студирала немачки и у току студија упознала Џорџа, свог будућег мужа. Џорџ, чији је матерњи језик аустријски дијалект, влада и стандардним немачким језиком. У почетку се комуникација између њега и Никол одвијала искључиво на немачком, али након селидбе у рурално подручје крај Салцбурга Никол је веома добро савладала аустријски дијалект, те у тренутку писања студије они по потреби могу да комуни-

цирају на оба језика. Џорџ са децом користи искључиво аустријски дијалект, док Никол са ћеркама комуницира на енглеском језику. Поред тога, породица једном годишње проводи око месец дана у Великој Британији, што додатно подстиче развој енглеског језика код девојчица. Иако је језик заједнице аустријски дијалект, Никол и Џорџ су свесни да ће приликом поласка у школу деца морати да усвоје и стандардни немачки, који иначе и сада повремено чују од својих родитеља. Ова ситуација представља потенцијални изазов за очување енглеског језика у будућности. Ипак, у тренутку писања студије, Никол процењује да је енглески језик доминантан у језичком репертоару њених ћерки, што је и разумљиво, будући да деца највише времена проводе управо са Никол (Barron-Hauwaert, 2004: 133).

10.12. ИТАЛИЈАНСКО-НЕМАЧКИ БИЛИНГВИЗАМ

У овој студији се анализира језички развој девојчице Карлоте. Њена мајка је Италијанка, а отац Немац. Карлота је рођена у Хамбургу, а родитељи користе стратегију *један језик – један код* у комуникацији са њом, што подразумева да мајка говори италијански, а отац немачки. Родитељи међусобно користе италијански, с обзиром на то да отац одлично влада тим језиком, иако му је страни. До своје треће године, Карлота је доста времена проводила са бабом и дедом који су Немци, као и са дадиљама, од којих су све осим једне биле Немице. Поред тога, периодично су у посете долазили баба и деда из Италије, те је до свог трећег рођендана била релативно равномерно изложена овим језицима. Са 3;0 године почиње да похађа немачко обданиште, а касније и немачку школу у Хамбургу. У једном тренутку се породица на две године сели у Италију, где Карлота такође похађа немачку школу. У тренутку писања студије Карлота има 11 година и поново живи у Немачкој, балансиран је билингвал који има позитиван став према двојезичности, при чему јој је италијански језик емотивно ближи од немачког. Што се њеног језичког развоја тиче, у студији су забележени подаци који се односе на мешање језика, дужину исказа и сл. На пример, са 3;0 године, просечна дужина исказа на немачком је износила 3,5 речи, а на италијанском око 4. Са 5;4 година, просечна дужина исказа на немачком је износила око 4,5, а на италијанском 5 речи. Поред Карлоте, у студији је дат опис језичког развоја још четворо не-

мачко-италијанске билингвалне деце сличног узраста, чиме је паралелно праћен њихов језички напредак (Cantone, 2007).

10.13. БЛИЗАНЦИ

У питању је једина студија у нашем раду која анализира језички развој близанаца, Алека и Ање. Студију је спровела Јелена Маден, мајка близанаца и филолог. Ова Рускиња се удала за Американца, филолога и професионалног преводиоца са немачког. Јелена немачким влада на изузетно високом нивоу, о чему сведочи чињеница да је на том језику написала неколико научних чланака. Приликом рођења близанаца породица је била настањена у Берлину, а родитељу су донели одлуку да у комуникацији са децом користе стратегију *један човек – један код*, односно да свако користи свој матерњи језик, иако су обоје одлично владали језиком заједнице. Одлука је пре свега била мотивисана жељом да створе што природније језичко окружење за децу. Отац је са лакоћом прихватио да са децом говори искључиво енглески, док је мајка била у недоумици да ли ће окружење позитивно реаговати на то што она на јавним местима говори руски. Алек и Ана су до своје друге године живота били изложени углавном енглеском и руском, мада су немачки језик чули у међусобној комуникацији родитеља, али га нису говорили, те Маден сматра да је немачки придодат њиховом језичком репертоару тек када су започели формално школовање. Осим тога, родитељи су од тог тренутка одлучили да постепено престану са употребом немачког језика у међусобној комуникацији, већ да свако говори на свом матерњем језику, будући да су добро разумели језик партнера. Занимљиво је запажање да су деца приликом поласка у обданиште доживела такозвани период ћутања, нарочито Алек, који у првом периоду у обданишту уопште није говорио. Овај феномен се често примећује код деце која усвајају нови језик. За Алека и Ању немачки језик јесте био релативно нов и било им је потребно одређено време да прераде језички материјал пре него што почну да говоре, при чему је Алеку било потребно мало више времена него Ањи (Мадден, 2008).

Родитељи су повремено изражавали забринутост у вези са својим одлукама о вишејезичном васпитању своје деце, а то је нарочито било изражајно у периоду од 2;6 до 4;6 година. Посебно их је занимало да

ли ће деца макар један од три језика доживљавати као матерњи. Алек и Ања у тренутку писања студије, односно непосредно пред полазак у први разред, најтечније причају немачки, али и највише греше, док је руски лексички најбогатији мада се јављају граматичке грешке, нарочито код Алека. На руском умеју да читају и пишу. Што се енглеског тиче, углавном га говоре без грешака. Јелена сматра да близанци имају два матерња језика – енглески и руски, иако истиче да постоји низ слабих страна, па тако, рецимо, деца уопште не знају руске дечје песме. Исто тако, мишљења је да би њиховом језичком развоју допринео каснији полазак у обданиште, са отприлике 3–4 године (Мадден, 2008).

У студији се истиче да је стратегија *један човек – један код* дала веома добре резултате у случају наведене породице, нарочито кад се узме у обзир чињеница да су деца ретко посећивала Русију и Сједињене Америчке Државе, највише једном годишње на 2 или 3 недеље. Како је у студији забележено, те посете нису биле довољно дуге и интензивне да би допринеле значајном напретку, будући да су близанци проводили много времена заједно и у комуникацији користили немачки језик, односно нису били све време изложени искључиво руском, или искључиво енглеском. Ипак, благ утицај тих боравака је ипак постојао, па је забележено да су одређени изрази у међусобној комуникацији између близанаца прерасли у комбинацију немачког и руског или немачког и енглеског језика, попут **собака krank*. Међутим, након повратка у Немачку језици су се поново веома брзо раздвајали и користили засебно (Мадден, 2008). Студија доприноси разумевању формирања билингвизма код близанаца и садржи низ других занимљивих запажања која се тичу њиховог језичког развоја, што није чест случај у стручној литератури.

10.14. ПЕЋА. РУСКО-ЕНГЛЕСКИ БИЛИНГВИЗАМ

Руски филолог Галина Чиршева, ауторка једне од најпознатијих савремених студија о руско-енглеском билингвизму у Русији, даје детаљан опис језичког развоја свог сина Пеће. Овај случај има доста сличности са Сондерсовом породицом, будући да је Пећин отац професор енглеског језика и филолог, а да у комуникацији са сином користи страни језик.

Породицу чине син Пећа и његови родитељи, који су руске националности, а по струци су филолози. Отац користи енглески језик у комуникацији са Пећом од његовог шестог месеца. Са друге стране, мајка са сином комуницира искључиво на руском, који је уједно и језик заједнице, будући да породица живи у руском граду Череповцу. Родитељи у међусобној комуникацији такође користе руски језик (Коровушкин и Чиршева, 1992; Коровушкин и Чиршева, 1998; Чиршева, 2012).

Иако је Пећа одрастао као билингвал, његова национална идентификација је с временом постајала све израженија. Са 8;9 година, на питање шта жели да буде кад одрасте, Пећа је одговорио да би само желео да буде Рус. Истовремено, на питање чиме би желео да се бави, Пећа је изразио жељу да буде професор енглеског језика, као и његов отац (Чиршева, 2012: 68). Овај став није био никаква новост, јер је већ са 5;0 година говорио како ће постати професор језика и научити своју децу енглески, немачки и француски (Чиршева, 2012: 108).

Чиршева је такође забележила да је Пећа у периоду од четврте до пете године одбијао да говори са оцем на енглеском, а све због задиркивања својих вршњака. Питао је оца да ли је он Рус и након што је добио позитиван одговор затражио је од оца да говори са њим руски. Отац није замерао сину када је овај у том периоду повремено користио руски језик, али је наставио да се сину обраћа искључиво на енглеском. Када је Пећа са 5;1 година почео да учи немачки у обданишту, његов негативан став према језицима се променио, а приликом поласка у школу Пећа је почео да гледа на билингвизам позитивно. Један од могућих разлога за ову промену је престиж енглеског језика у његовом непосредном окружењу. Тај став је присутан и у Пећином одраслом животу, с обзиром на то да је донео одлуку да са својим сином комуницира на енглеском (Чиршева, 2012).

Иако је Пећа већ са 2;0 година умео да наведе и покаже сва слова енглеске абецеде, руски језик је код Пеће био доминантан, што је било уочљиво већ са три године. Како је одрастао, разлика је бивала све приметнија. Ипак, приликом кратких путовања у Енглеску са 9;2 и 9;4 године Пећа би врло брзо повратио одређене језичке навике које је стекао у детињству, али граматичку тачност и лексику је бивало све теже обновити (Чиршева; 2012: 129).

10.15. СЕРЈОЖА. РУСКО-ЕНГЛЕСКИ БИЛИНГВИЗАМ

Серјожин случај представља још један пример билингвалне особе која је одрасла у монолингвалној средини. Серјожини родитељи су Руси – отац је инжењер, а мајка правница. Серјожа се родио и одрастао у Русији. Мајка је од рођења са сином говорила руски, а отац је, с друге стране, сматрао како добро влада енглеским језиком и тако је донео одлуку да од Серјожиног рођења у комуникацији са сином користи овај страни језик. Родитељи су у међусобној комуникацији користили језик окружења, односно њихов матерњи језик – руски. Посебно је значајно напоменути да ова лонгитудинална студија прати Серјожин језички развој од његовог рођења па све до 19. године живота. Током тог читавог периода отац и син нису престајали да комуницирају на енглеском. Отац је у току тих година често истицао како је био свестан своје улоге и чињенице да га након радног времена код куће чека Серјожа коме треба да посвети више времена него што би то можда било уобичајено, јер он представља једини редован извор енглеског језика за Серјожу. Међутим, треба напоменути да је осим од оца, Серјожа био изложен енглеском од стране породичних пријатеља, Американаца (Чиршева, 2012).

Код Серјоже је од рођења доминантан језик био руски, јер је само отац говорио с њим енглески, али у мањој мери него код Пеће, чији смо случај већ описали. У поређењу ова два случаја, Чиршева истиче неколицину разлога за овакав закључак. Као прво, Серјожин отац је почео да комуницира са сином на енглеском од самог рођења, а као друго, Серјожа је имао већи језички прилив на енглеском језику. Наиме, Серјожу су родитељи уписали у огледну основну школу, са већим бројем часова енглеског језика у поређењу са другим школама. Тако се његово знање енглеског језика одржавало на високом нивоу дуго низ година, а касније се уписао на факултет у Канади, када је престала блага доминантност руског језика (Чиршева, 2012: 129).

Језике је Серјожа разликовао већ са 1;9 година, а са 2;0 је умео да наведе и покаже сва слова руске азбуке. Када је имао 2;1 година рекао је баки како га она често не разуме јер он говори два језика: руски и енглески. Иако је био свестан тога да бака зна само руски, волео је да јој понекад демонстрира своје знање енглеског како би се похвалио. Врло брзо је схватио да ни мама не зна енглески јер је понекад морао да посредује у комуникацији између маме и њихових америчких прија-

теља. Након тога је често преводио мами разне садржаје и са непуне три године се хвалио како он ради као преводилац (Чиршева, 2012).

Серјожа је прво почео да чита на руском, са шест година, а са седам и на енглеском. Код Серјоже је било занимљиво и то што је избор језика у раном узрасту пре свега зависио од присуства особе која Серјожу асоцира на одређени језик. Тако би се Серјожа играо са својим играчкама у дневној соби и у игри користио руски, али када би тата ушао у просторију, чак и ако не би разговарао са сином, Серјожа би прелазио на енглески језик, јер га је појава оца асоцирала на тај језик (Чиршева, 2012).

Осим тога, Серјожа никада није одбијао да говори енглески са оцем, чак је забележено да је напољу понекад говорио гласније него што је потребно, како би се похвалио знањем енглеског (Чиршева, 2012).

10.16. ДАДИЉА

Није неуобичајено да запослени родитељи ангажују дадиље од најранијег узраста своје деце, али случај Џенифер и Џона представља интересантан пример одгајања билингвала. Американци Џенифер и Џон су монолингвали који до рођења своје деце нису владали ниједним страним језиком. Ипак, захваљујући одређеним околностима и одлуци да ангажују кинеску дадиљу, њихове три ћерке су постале енглеско-кинески билингвали. Када се родила најстарија ћерка, Џенифер је врло брзо морала да се врати на посао, па је због недостатка других опција, ангажовала кинеску дадиљу. Родитељи су били изненађени када су приметили да је њихова ћерка почела да говори и кинески, што их је подстакло да наставе са овом праксом. Исто су учинили и када су им се родиле друге две ћерке. С обзиром на то да су деца заиста волела да комуницирају на овом језику, родитељи су повремено узимали приватне часове кинеског за своје ћерке, а и сама Џенифер је започела учење овог језика како би била у стању да повремено комуницира са ћеркама на кинеском. Поред приватних часова, родитељи су слали ћерке на интензивне курсеве кинеског језика у Кину, где су се њихове језичке способности значајно побољшале. Као резултат ових вишегодишњих напора, девојчице су толико добро владале кинеским језиком да су биле смештене у одељење са децом кинеског порекла и тако

биле у прилици да свакодневно користе овај језик у комуникацији са вршњацима (Штайнер и Хейз, 2015: 47–48).

10.17. САМОХРАНА МАЈКА

Иако питање самохраних родитеља није истражено у довољној мери, сматра се да је у таквим породицама могуће одгајати билингвала, нарочито уколико самохрани родитељ говори са дететом искључиво на мањинском језику, а језик окружења дете усваја ван куће. Нешто компликованија је ситуација ако самохрани родитељ говори два језика, а ниједан није језик окружења. У таквим случајевима је потребно поставити јасне границе између језика и њихове употребе, што није увек једноставно (Baker, 2014: 18–19).

Како је ово питање веома значајно, представимо кратак опис студије случаја једне Францускиње која живи у Сједињеним Америчким Државама. Мод одлично говори енглески, али њен матерњи језик је француски. Од самог рођења своје ћерке Полин, Мод користи искључиво француски у комуникацији са њом. Када је Полин научила да чита, Мод је одлучила да је упише на курсеве француског језика, у жељи да њен француски не заостаје за енглеским. У тренутку писања студије Полин има 11 година, а Мод све више инсистира на употреби француског језика. Свесна је да је њена ћерка углавном изложена енглеском и забринута је да ће се њен француски изгубити у потпуности. У настојању да повећа језички прилив на француском и ојача његову употребу, Мод планира различите активности као што су путовање у Француску, гледање француских телевизијских емисија, проналажење француских вршњака са којима би ћерка могла да се дружи и сл. (Штайнер и Хейз, 2015: 117–120).

10.18. СРПСКО-НЕМАЧКИ БИЛИНГВИЗАМ

У овој студији⁴⁶ представљамо случај трочлане породице која у тренутку истраживања живи у Бечу већ 13 година. Отац и мајка су Срби који су одрасли у Србији. Иако већ извесно време живе у немач-

⁴⁶ Студија се заснива на подацима који су за академску јавност доступни на сајту <https://herculis.rs>, насталом у оквиру пројекта HerCuLIS, чији је кључни циљ документовање различитих варијетета српског као наследног језика. Сајту приступљено 17.5.2025.

ком језичком окружењу, родитељи у међусобној комуникацији користе искључиво српски језик, што важи и за комуникацију са дететом. Син је рођен у Бечу и у тренутку испитивања има 5 година. Са 10 месеци је кренуо у јасле у којима се комуникација одвија искључиво на немачком језику. Према речима мајке, васпитачице у вртићу позитивно реагују на дететову способност лаког пребацивања са српског на немачки и хвале дечакову језичку компетенцију. Ипак, мајка примећује да детету понекад недостају поједине речи на српском, што приписује ограничениости окружења у којем се српски говори. Поред тога што похађа вртић на немачком језику, родитељи настоје да му обезбеде додатну изложеност српском ван породичног круга. То постижу кроз посете Србији, кроз читање књига на српском језику, као и учешћем у викенд радионицама на српском које се одржавају једном недељно. Мајка изражава забринутост у вези са будућим поласком у школу, пре свега због очувања српског језика. Сматра да је излагање српском један сат недељно недовољно и да је потребно додатно ангажовање родитеља како би се обезбедила равнотежа између српског и немачког. Примећује да се већ сада у спонтаној дечјој игри све више јавља немачки као доминантан језик. Иако и мајка и отац одлично владају немачким језиком, није им природно да га користе у породичном контексту. У случајевима када дете иницира разговор на немачком, мајка му одговара на српском, настојећи да одржи континуитет језичке употребе. Она такође повремено чита детету књиге на немачком, водећи се бригом о интеграцији у шире друштво и школски систем. Мајка указује и на тренд међу српским родитељима у Бечу који, из практичних разлога, почињу да комуницирају са децом на немачком језику, нарочито по поласку детета у школу. Супротно томе, ова породица се труди да одржи српски језик. Осим тога, мајка изражава уверење да њен син добро влада и српским и немачким језиком.

11. ЗАКЉУЧАК

Ова књига представља покушај сумирања широког распона тема, али ипак не може да понуди одговоре на сва питања која се тичу билингвизма.

У првом поглављу настојао сам да покажем колико је сложено и осетљиво питање дефинисања двојезичности, јер различите дисциплине постављају различите истраживачке приоритете. Анализа четири основна аспекта (порекла, компетенције, функције и ставова) показује да сваки од њих осветљава једну важну димензију билингвизма, али да ниједан појединачно није довољан да обухвати сложеност ове појаве. Управо због тога, у савременим проучавањима билингвизма истраживачи све више напуштају бинарне поделе и строге дефиниције и прихватају концепт континуума. Концептуализација билингвизма као вишедимензионалног континуума који обједињује порекло, компетенцију, функцију и ставове показује се као најпогоднији теоријски оквир, јер омогућава уважавање разноврсних облика двојезичности без њиховог редуковања на један или два критеријума.

Разумевање билингвизма се додатно усложњава када се узме у обзир разноликост његових облика, у зависности од тога да ли се посматра као друштвена или индивидуална појава. Треба имати у виду да језици у оквиру неке заједнице нису увек равноправни, већ често имају различите функције. Ипак, без обзира на односе између језика у једном друштву, билингвизам подразумева њихов сталан контакт. Тај контакт може довести до различитих исхода: од очувања језика, преко међусобног утицаја и стварања нових језика, па све до постепене замене или нестанка језика. Сви наведени процеси показују да билингвизам није статично стање, већ динамичан процес који се одвија у ширем друштвеном и историјском контексту.

На нивоу појединца, разлике у начину усвајања, степену овладавања и употреби језика доводе до великог броја различитих типова билингвизма. За једне билингвалне говорнике двојезичност представља ресурс и предност, док је за друге ова појава директно повезана са неједнаким могућностима и ризиком од губитка језика и идентите-

та. Управо због тога, разумевање билингвизма подразумева истовремено уважавање његових језичких и друштвених димензија.

У књизи су анализирани и појмови мањинског, наследног и матерњег језика. Мањински језик се дефинише у зависности од контекста, било кроз бројчану подређеност говорника у односу на доминантни језик, без обзира на правни, друштвени или културни статус, било кроз скуп карактеристика, попут ограничене употребе у формалним сферама, могуће угрожености или недостатка стандардизације. Наследни језик се у књизи посматра кроз положај у друштву, однос са језиком заједнице и породичне факторе. Разумевање ових аспеката омогућава да се мањински и наследни језици сагледавају као динамичне појаве и да се идентификују стратегије за очување језика и културног идентитета билингвалних говорника. За билингвалне говорнике, посебно децу, појам матерњег језика није увек једнозначан, јер дете може истовремено усвајати више језика. Због тога се у савременој стручној литератури често користе термини J1 и J2 као неутралне ознаке првог и другог језика, без претпоставки о њиховом статусу, редоследу усвајања или доминантности.

Када је реч о међусобној повезаности језика код билингвалних говорника, у књизи се показује како језици утичу један на други на различитим нивоима – лексичком, семантичком и синтаксичком. Детаљна пажња је посвећена и феномену прекључивања кодова. Представљени су различити модели који објашњавају ову појаву и дата су јасна поређења са другим сродним појмовима који се користе у стручној литератури – мешањем кодова и интерференцијом. Ова сазнања нам помажу да разумемо како билингвални говорници користе и управљају својим језицима у интеракцији, прилагођавајући се контексту, саговорнику и циљевима комуникације.

Осмо поглавље се бави породичним моделима и језичким стратегијама у формирању билингвизма. Покушао сам да покажем како сама употреба језика у породици и намера родитеља да пренесу мањински језик на децу није довољна да обезбеди билингвизам код деце. Резултати истраживања наведених у књизи указују на значајну унутарпородичну динамику и међугенерациске промене у коришћењу језика, као и на утицај социјалних фактора на избор језика.

При разматрању породичних стратегија посебно сам желео да нагласим како не постоји један најбољи начин за формирање двоје-

зичности, већ да њихова ефикасност зависи од контекста и окружења у којем дете одраста. Ова сазнања нам помажу да разумемо како породице могу подржати и развијати билингвизам и како различити приступи утичу на употребу и очување језика.

У књизи су представљене и типологије билингвалног образовања, будући да оно значајно доприноси језичком развоју, очувању језика, као и образовним исходима, нарочито ако се прилагођава потребама ученика. Приликом анализе типологија билингвалног образовања желео сам да истакнем како различити модели могу да дају различите резултате, зависно од контекста, језичког окружења и специфичних потреба ученика. Ова сазнања нам помажу да разумемо како образовни програми утичу на формирање билингвизма и како могу подржати развој вишејезичног идентитета.

И на самом крају књиге дате су студије о билингвалима јер та сазнања могу помоћи да боље разумемо како различите околности могу утицати на билингвални развој, али уједно служе као полазна тачка за дубља и систематичнија проучавања двојезичности.

Остају бројна питања на која ова књига није дала одговоре, али се искрено надам да је у читаоцима пробудила макар део мог интересовања за двојезичност.

ЛИТЕРАТУРА

- Ајдуковић, Јован (2004). *Увод у лексичку конџакиологију (теорија адакџаиције русизама)*. Београд: Фото Футура.
- Вулетић Ђурић, Јулијана (2015). *Процес замене језика и њромене изазване конџакиом српској са немачким језиком у њовору Срба у СР Немачкој*. Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет (докторска дисертација).
- Вучина Симовић, Ивана, Ана Јовановић (2014). Истраженост српског језика у дијаспори у оквирима филологије и лингвистичких дисциплина. *Гласник Еџноџрафској инсџиџуџа САНУ*, LXIV(3), 569–584.
- Вучо, Јулијана (2014). Двојезична настава страних језика у Србији. Филиповић, Ј. и Дурбаба, О. (ур.). *Језици у образовању и језичке образовне џолиџике*. Београд: Филолошки факултет, 107–152.
- Грицкат, Ирена (1982). Запажања о билингвизму. *Зборник Маџице српске за књижевност и језик*, 30(2), 161–181.
- Доррен, Гастон (2016). *Линџво. Јзыковой џейзаж Евроџы*. КоЛибри, Азбука-Аттикус.
- Јовановић, Марко (2023). *Сџавови о двојезичности у образовању у маџинским срединама у Реџублици Србији*. Универзитет у Београду, Филолошки факултет (докторска дисертација).
- Ковач-Рац, Елеонора (2015). Језичко опредељење и двојезичност војвођанских Мађара у зависности од образовања и старосне доби. *Зборник Маџице Српске за филологију и линџвистџику*, 58(2), 219–238.
- Коровушкин, В.П., Г.Н. Чиршева (1992). Взаимодействие английского и русского языков в речи ребенка-билингва в возрасте от 1 года до 2 лет (из опыта семейного обучения). *Проблемы раннеџо обучения иносџранным языкам*. Череповец, 21–23.
- Коровушкин, В.П., Г.Н. Чиршева (1998). Варианты реализации принципа “один родитель – один язык”. Проблемы детской речи. *Посџоянно дейсџвующий семинар џо дейсџкой речи*. Череповец, 48–50.

- Кук, Вивиан (2021). *Изучение и преподавание второго языка*. Златоуст: Санкт-Петербург.
- Мадден, Елена (2008). *Наши трёхязычные дети*. СПб.: Златоуст.
- Марковић, Милена (2010). Библиографија академика Ирене Грицкат-Радловић. *Јужнословенски филолоџ*, LXVI, 51–108.
- Меденица, Лука (2016). 7 актуалних проблем родитељ-билингвов. *Русский язык за рубежом*, 6, 41–45.
- Меденица, Лука (2020a). Употреба српског језика (као наследног) у српским и интеркултуралним породицама широм Европе. *Српски као странски језик у теорији и пракси: тематски зборник радова*, 4. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као странски језик, 301–308.
- Меденица, Лука (2020b). Методичке препоруке за наставу српског језика као странског језика. *Славистика*, XXIV/2. Београд: Славистичко друштво Србије, 311–319.
- Меденица, Лука (2021). Утицај инпута на правописна постигнућа студената руског језика филолошког профила. *Методички видци*, 12, 305–317.
- Меденица, Лука (2024). *Методи у настави и учењу страних језика (у контексту руског језика као странског)*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Меденица, Лука (2025a). Руско-српски билингвизам код руске деце у Србији. *Славистика*, 29 (1), 350–362.
- Меденица, Лука (2025b). Ставови студената о употреби степеноване лектире у настави и учењу руског језика као странског на нивоу А1. У Бајић Љ. (Ed.), *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура IV*, 4, 113–126.
- Меденица, Лука, Драгана Тојага (2023). Читалачке навике на руском језику као страном: студија случаја ученика средњих школа. У Биљана Марић, Јелена Гинић и Лука Меденица (ур.). *Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије*. Београд: Славистичко друштво Србије, 177–192.

- Меденица, Лука, Јелена Гинић (2018). Постигнућа ученика на пријемном испиту за упис у руско-српска билингвална одељења. *Примењена лингвистика*, 19, 23–30.
- Наумова, А.В., Меденица, Л. (2022). Тандемное обучение иностранному языку (опыт сотрудничества двух университетов). *Русский язык за рубежом*, 5, 105–111.
- Певнов, А.М. (2007). Язык на грани смены. *Языковые изменения в условиях языковой сдвиги. Институт лингвистических исследований РАН*, 99–115.
- Перехвальская, Е.В. (2013). Русско-китайский пиджин и русский «Интерязык». *Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований*, IX (3), 331–345.
- Пипер, Предраг (1998). О великим и малим језицима са становишта лингвистичке екологије. *Филолошки њреїлед*, XXV(1), 67–85.
- Поповић, Људмила (2024). Локалне повеље о регионалним или мањинским језицима. *Manjinski jezici u Vojvodini: jezička obrazovna politika, ideologija i praksa (ured. Mandić Marija)*. Novi Sad: Akademska knjiga, 83–120.
- Рељић, Митра (2022). *Идентификација и интeријeтeр српског језика на Косову и Метoхији*. Нови Сад: Матица Српска.
- Стојановић Фрешет, Олга (2023). Читање и писање код говорника српског као завичајног језика. *Српски као странни језик у теорији и пракси: тематски зборник радова*, 5. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као странни језик, 249–257.
- Филин, Ф.П. (1972). Современное общественное развитие и проблема двуязычия. *Проблемы двуязычия и многоязычия*, 13–25.
- Чиршева, Г.Н. (2012). *Дейский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Штайнер, Наоми, Хейз Сьюзан (2015). *Иностраный как родной: помоги вашему ребенку освоить сразу два языка*. Москва – Манн, Иванов и Фербер.
- Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A. K., Chaudhuri, J. R., Kaul, S. (2013). *Bilingualism delays age at onset of*

- dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938–1944.
- Baker, Colin (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals. An Introduction for Professionals*. Multilingual matters.
- Baker, Colin (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, 4th edition. Multilingual matters.
- Barron-Hauwaert, Suzanne (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach (Parents' and Teachers' Guides Book 7)*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Basnight-Brown, Dana. (2014). Models of Lexical Access and Bilingualism. *Foundations of Bilingual Memory*, 85–107.
- Benmamoun, E., Montrul, S., Polinsky, M. (2013). Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39, no. 3–4, 129–181.
- Bialystok, E., Craik, F.I., Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 240–250.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K.F., Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism*, 13(4), 525–531.
- Oller, D.K., Eilers, R.E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bialystok, E., Craik, F.I., Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459–464.
- Bickerton, D. (1984). The language bioprogram hypothesis. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 173–188.
- Bloomfield, L. (1927). Literate and illiterate speech. *American Speech* 2, 432–439.
- Bricks, M.E. (1999). Bilingual Education. *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Cambridge University Press, 311–315.
- Bugarski, Ranko (2003). *Jezici*. Beograd: Čigoja štampa.

- Bugarski, Ranko (2024). Moj život sa Evropskom jezičkom poveljom. *Manjinski jezici u Vojvodini: jezička obrazovna politika, ideologija i praksa* (ured. Mandić Marija). Novi Sad: Akademska knjiga, 73–82.
- Cantone, Katja (2007). *Code-switching in bilingual children. Studies in Theoretical Psycholinguistics*, 37. Springer.
- Ćatibušić, B. (2019). Minority language development in early childhood: a study of siblings acquiring Bosnian and English in Ireland. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10, 139–161. <https://doi.org/10.35903/teanga.v10i0.75>
- Chen, S. X., Bond, M. H. (2007). Explaining language priming effects: Further evidence for ethnic affirmation among Chinese-English bilinguals. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(4), 398–406.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cohen, Manuela (1999). Bilingual by chance or by choice: Language maintenance and loss in simultaneous and successive bilinguals. *Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*. Porto, 555–560.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters', *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- De Houwer, Annick. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411–424.
- De Houwer, Annick. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- De Houwer, Annick (2017). Minority language parenting in Europe and children's well-being. In N. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*. Berlin, Germany: Springer, 231–246.
- De Houwer, Annick. (2020). Why do so many children who hear two languages speak just a single language? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 7–26.
- Dijkstra, T., van Heuven, W. J. B. (1998). The BIA model and bilingual word recognition. In J. Grainger & A. M. Jacobs (Eds.), *Localist connectionist*

- approaches to human cognition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 189–225.
- Dijkstra, T., van Heuven, W.J.B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, 175–197.
- Dimitrijevic, N. (1965). A bilingual child. *English Language Teaching*, 20, 23–28.
- Döpke, S. (1992). *One Parent, One Language. An Interactional Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Edelman, Martin (1969). The contextualization of school children's bilingualism. *Modern Language Journal*, 53, 179–182.
- Facey, Andrea (1986). Bilingualism with a Difference. *The Bilingual Family Newsletter*, 3(3), 5–6.
- Ferguson, G. (2003). Classroom Code-Switching in Post-colonial Contexts: Functions, Attitudes and Policies. *AILA Review*, 16(1), 38–51.
- Filipović Đurđević, Dušica (2022). *Kognitivne osnove jezika: uvod u psiholingvistiku*. Smederevo: Heliks.
- Filipović, Jelena (2009). *Moć reči: ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević, Filološki fakultet.
- Fill, Alwin (2000). Uvod u ekolingvistiku. *Strani jezici*, XXIX (4), 227–247.
- Fishman, J. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Newbury House, Rowley, MA
- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language Education in the United States. In J. K. Peyton et al. (eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, Washington, DC & McHenry, IL, 81–98.
- Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563–568.
- Gajo, L., Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Éditions Universitaires, Fribourg.
- Gajo, L., Serra, C. (2002). Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics. In D. So and G. Jones (eds.). *Education and*

- Society in Plurilingual Contexts*. VUB Brussels University Press, Brussels, 75–95.
- Garcia, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Garcia, Ofelia, Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Grammont, M. (1902) *Observations sur le langage des enfants*. Paris: Mélanges Meillet.
- Green, D.W. (1998). Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67–81.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Cognitive Processing in Bilinguals*, 83, 51–62.
- Grosjean, F. (1999). Bilingualism, Individual. *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Cambridge University Press, 284–290.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.
- Guardado, Martin (2002). Loss and Maintenance of First Language Skills: Case Studies of Hispanic Families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 341–363.
- Hagège, Claude (2005). *Zaustaviti izumiranje jezika*. Disput: Zagreb.
- Harding-Esch, Edith, Philip Riley (2003). *The Bilingual Family. A handbook for parents, second edition*. Cambridge University Press.
- Haugen, Einar (1953). *The Norwegian Language in America*, vol. 1: The Bilingual Community. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haugen, Einar (1972). *The Ecology of Language*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Heršak, Emil. (1985). »Druga generacija migranata« i utjecaj sociolingvističkih procesa na materinski jezik migranata. *Migracijske i etničke teme*, 1 (2), 23–38.
- Huțanu, Monica (2025). Documenting a Vulnerable Language from Within: Dictionaries in Vlach Romanian. In Annemarie Sorescu-Marinković,

- Mirjana Ćorković and Mirjana Mirić (eds.), *Vulnerable and Endangered Languages in Europe*. Institute for Balkan Studies, Serbian Academy of Sciences and Arts Faculty of Philology, University of Belgrade, 213–235.
- Ilić-Marković, Gordana (2011). Dvojezična svakodnevica – predrasude i činjenice, srpski i nemački u Beču. U Lj. Subotić, I. Živančević-Sekeruš (ur.): *Peti međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret kultura”*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 779–788.
- Ivić, Milka (2011). *Pravci u lingvistici 2, deveto izdanje*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Jarovinskij, Alexandr (1999). Acquiring bilingual communicative competence. *Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*. Porto, 561–564.
- Kagan, O., Dillon, K. (2010). Russian in the USA. *Language diversity in the USA*, Cambridge University Press, 179–194.
- Kaler, Džonatan (1980). *Sosir: osnivač moderne lingvistike*. Beograd: Izdavačko-grafički zavod.
- Kalve, Luj-Žan (1985). *Rat među jezicima: jezičke politike*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Kaushanskaya, M., Marian, V. (2007), Bilingual Language Processing and Interference in Bilinguals: Evidence From Eye Tracking and Picture Naming. *Language Learning*, 57(1), 119–163.
- King, K.A., Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: why, when and how to teach your child a second language*. Harper Collins.
- Kovács Rácz, Eleonóra (2012). Interethnic Spaces of the Serbian and Hungarian Language Use in Vojvodina. A Language Attitude Study (Language Attitude Study). In László Dávid (ed.) *Philologica. Acta Universitatis Sapientiae. Sapientia Hungarian University of Transylvania* 4/2, 373–384.
- Kristal, Dejvid (1995). *Kembrička enciklopedija jezika*. Nolit: Beograd.
- Kristal, Dejvid (2003). *Smrt jezika*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Kroll, J.F., de Groot, A. (1997). Lexical and conceptual memory in the Bilingual: Mapping Form to Meaning in Two Languages. In J.F. Kroll and A.M.B. de Groot (eds.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 169–199.

- Kroll, J. F., Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149–174.
- Kupisch, T., Van de Weijer, J. (2015). The role of the childhood environment for language dominance: A study of adult simultaneous bilingual speakers of German and French. In C. Silva-Corvalán and J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 174–194.
- Lambert, W., R. Tucker (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lanza, Elizabeth. (1997) Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: language encounters of a different kind? *International Journal of Bilingualism*, 1, 135–162.
- Leopold, Werner (1939). *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record, Vol. 1: Vocabulary growth in the first two years*. Evanston: Northwestern University.
- Leopold, Werner (1947). *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record, Vol. 2: Sound-learning in the first two years*. Evanston: Northwestern University.
- Leopold, Werner (1949a). *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record, Vol. 3: Grammar and general problems in the first two years*. Evanston: Northwestern University.
- Leopold, Werner (1949b). *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record, Vol. 4: Diary from age two*. Evanston: Northwestern University.
- Leopold, Werner (1991). Učenje dvaju jezika: slučaj jednog deteta; prevela Smiljana Narančić. *Strani jezici*, XX(3), Zagreb, 194–201.
- Lyster, R. (1999). *Immersion. Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Cambridge University Press, 626–632.
- Mandić, Marija (2024). Manjinski jezici u Republici Srbiji i Autonomnoj pokrajini Vojvodini: Skale jezičke politike i jezičkog planiranja. *Manjinski jezici u Vojvodini: jezička obrazovna politika, ideologija i praksa* (ured. Mandić Marija). Novi Sad: Akademska knjiga, 13–70.
- McCabe, M. (2014). *Parental experiences with children's heritage language maintenance and loss: Cases of eleven Czech and Slovak transnational*

- immigrant families in the southeastern United States*. North Carolina, dissertation.
- McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375–407.
- Medenica, Luka (2022). Mogućnost uvođenja početnog programa ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika u osnovne i srednje škole u Srbiji, *Насића-ва и васпићање*, 71(1), 95–108.
- Mirić, Mirjana, Sokolovska, Valentina, Sorescu-Marinković, Annemarie (2024). *Mother tongue* in Serbia: A speakers' perspective on the meaning of the concept. *Open Linguistics*, 10(1), 1–24.
- Montrul, Silvia (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. In D. Marsh (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Jyväskylä, 33–36.
- Muysken, Pieter (2000). *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (2005). Supporting a Differential Access Hypothesis: Code Switching and Other Contact Data. In J. F. Kroll and A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press, 326–348.
- Myjavcová, Mária (2015). *O slovensko-srbskom bilingvizme vo Vojvodine*. Bácsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum.
- Past, Al (1976). *Preschool Reading in Two Languages as a Factor in Bilingualism*. Ph.D. thesis, University of Texas at Austin.
- Pavlenko, A. (2006). *Bilingual Selves*. Bilingual Education and Bilingualism, 56, 1.
- Pavlinić-Wolf, A., Anić, J., Ivezić, Z. (1986). Jezik jugoslavenske djece koja žive u Švedskoj: (preliminarni rezultati sociolingvističkog istraživanja). *Migracijske i etničke teme*, 2 (2), 37–46.
- Pavlovitch, M. (1920). *Le langage enfantin: Acquisition du serbe et du français par un enfant serbe*. Paris: Champion.

- Piller, Ingrid. (2001). *Private language planning: The best of both worlds*. Estudios de Sociolingüística, 2.
- Polinsky, Maria (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press.
- Popadić, Dragan (2024). *Elementi socijalne psihologije*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y Termino en español: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics*, 18, 581–618.
- Richards, B. J., C. Gallaway (1999). Input and Interaction. *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Cambridge University Press, 219–225.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion.
- Ruke-Dravina, Velta (1967). *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter* (Doctoral Thesis). Lund: Gleerup.
- Sarić, Daliborka. (2005). Kreolska obilježja nestandardnih varijeteta brazilskog portugalskog. *Suvremena lingvistika*, 59–60(1–2), 103–125.
- Saunders, G. (1982). *Bilingual children: Guidance for the family*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt-Mackay, I. (1977). Language strategies of the bilingual family. In W.F. Mackay and T. Andersson (eds.). *Bilingualism in Early Childhood*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schwartz, Mila (2008). Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge Among Second Generation Russian Á Jewish Immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5), 400–418.
- Schwartz, Mila (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1(1), 171–192.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1–4), 209–232.

- Selvelli, Giustina (2025). Endangered Languages and Environmental Degradation among Minority Communities in Europe: An Ecological Perspective. In Annemarie Sorescu-Marinković, Mirjana Ćorković and Mirjana Mirić (editors). *Vulnerable and Endangered Languages in Europe*. Institute for Balkan Studies, Serbian Academy of Sciences and Arts Faculty of Philology, University of Belgrade, 83–112.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582–602.
- Simpson, J.M.Y. (1999). Minority Languages. *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Cambridge University Press, 49–50.
- Skutnab-Kangas, Tove (1991). *Bilingvizam*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.
- Smolicz, J.J., Harris, R. (1977). Ethnic languages in Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, 14, 89–108.
- Sorescu-Marinković, Annemarie (2025). A Long-Lasting Asymmetry between Ethnicity and Mother Tongue: The Vlachs of Eastern Serbia. In Annemarie Sorescu-Marinković, Mirjana Ćorković and Mirjana Mirić (eds.). *Vulnerable and Endangered Languages in Europe*. Institute for Balkan Studies, Serbian Academy of Sciences and Arts Faculty of Philology, University of Belgrade, 291–313.
- Sosir, F. (2004). *Spisi iz opšte lingvistike*. Novi sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Stephens, K. (1952). Reader's letter. *The Linguist*, Nov, 307.
- Swain, M, K. Johnson (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In: Johnson K, Swain M (eds.). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge, 1–16.
- Thompson, Stefanie (1980). *Australia Through Italian Eyes*. Melbourne: OUP.
- Tokuhamma-Espinosa, Tracey (2001). *Raising multilingual children: Foreign Language Acquisition and Children*. Bergin & Garvey: Westport, Connecticut; London.
- Tomović, Nenad (2024). *Jezici u kontaktu: engleski i srpski*. Filološki fakultet, Beograd.

- Týrová, Zuzana (2016). *Slovensko-srbský bilingvizmus vo Vojvodine*. Универзитет у Новом Саду: Филозофски факултет (докторска дисертација).
- Valdes, G. (2000). Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language teachers. In O. Kagan and B. Rifkin (eds.). *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*. Bloomington, 375–403.
- Van der Walt, C., Mabule, D.R., De Beer, J.J. (2001). Letting the L1 in by the Back Door: Codeswitching and Translation in Science, Mathematics and Biology Classes. *SAALT Journal*, 35(2–3), 170–184.
- Van Heuven, W.J.B., Dijkstra, T., Grainger, J. (1998). Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. *Journal of Memory and Language*, 39(3), 458–483.
- Veltman, C. (1983). La transmission de l'alsacien dans le milieu familial. *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, 12, 125–133.
- Vučo, Julijana (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave, *Inovacije u nastavi*, 19(3), Učiteljski fakultet Beograd, 41–54.
- Vučo, Julijana (2022). *U ogledalu jezika: ogledi iz primenjene lingvistike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Vulfolk, Anita, Malkom Hjuž, Vivijen Volkap (2014). *Psihologija u obrazovanju I*, Beograd: Clio.
- Wei, Li (2000). Dimensions of bilingualism. *The bilingualism reader*. London and New York: Routledge, 2–21.
- Wilson, W.H., Kamana, K. (2001). Mai loko mai o ka 'Ōni: Proceeding from a dream. The Aha Punana Leo connection in Hawaiian language revitalization. In L. Hinton and K. Hale (eds.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Academic Press, San Diego, CA, 147–176.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

81'246.2
81'242-053.2
37.091.3::81'246.2

МЕДЕНИЦА, Лука, 1986-

Увод у билингвизам / Лука Меденица. -
Београд : Славистичко друштво Србије, 2026 (Севојно :
Графичар). - 167 стр. : граф. прикази ; 24 cm

Тираж 100. - Напомене и библиографске референце уз текст.
- Библиографија: стр. 155-167.

ISBN 978-86-7391-060-4

а) Двојезичност б) Двојезична настава в) Матерњи језик -- Деца

COBISS.SR-ID 194966537

