

5. INDIVIDUALNA VIŠEJEZIČNOST

Na kraju ovog poglavlja moći ćete:

- definirati dvojezičnost i individualnu dvojezičnost
- razlikovati dvojezičnost i OVIJ kao zasebne znanstvene discipline
- navesti neke vrste dvojezičnosti
- razlikovati proces usvajanja trećega jezika od procesa usvajanja drugoga jezika, te objasniti moguće načine njihova usvajanja
- objasniti individualnu višejezičnost i navesti neke bitne značajke individualne višejezičnosti
- prikazati tri vrste individualne višejezičnosti i vidjeti jesu li neke karakteristične i za hrvatski obrazovni sustav
- izdvojiti prikazana hrvatska i svjetska istraživanja individualne višejezičnosti, uočiti njihovu povezanost i predložiti nova slična istraživanja u tome području.

Ključni pojmovi

dvojezičnost, bilingvizam, dvojezične osobe, pojedinačna ili individualna dvojezičnost, receptivna ili pasivna dvojezičnost, produktivna ili aktivna dvojezičnost, čista dvojezičnost, miješana dvojezičnost, posredna dvojezičnost, neposredna dvojezičnost, kontaktna dvojezičnost, beskontaktna dvojezičnost, autonomna dvojezičnost, paralelna dvojezičnost, automatizam, individualna višejezičnost, usvajanje trećeg jezika, višejezično usvajanje, simultano usvajanje/učenje jezika, konsektivno učenje/usvajanje jezika, trojezične osobe, povijesna višejezičnost, suvremena višejezičnost, poliglot, poliglosija, plurilingvalnost, višejezičnost, multilingvalnost, mnogojezičnost, retrospektivna višejezičnost, retrospektivno-prospektivna višejezičnost, prospektivna višejezičnost, višejezične osobe, razina praga, višekulturalnost, miješanje koda, metajezična svjesnost, dinamičnost jezičnih sustava, integrirano učenje nastavnih sadržaja i jezika, interkulturalna kompetencija, sociolingvistička kompetencija

5. INDIVIDUALNA VIŠEJEZIČNOST

5.1. Dvojezičnost i OVIJ

Istraživanja dvojezičnosti ili bilingvizma⁵⁶ provode se u okviru primijenjene lingvistike od 1970-ih godina. Radi se o istraživanjima društvene strane navedene pojave (Medved Krajnović, 2010). Međutim, sličnosti koje dijele s procesom ovladavanja drugim jezikom su da je u središtu njihovih ispitivanja drugi jezik. Postoje različite definicije dvojezičnosti, poput one Bloomfieldove prema kojoj je dvojezična osoba ona koja je jednako fluentna u oba jezika, do Grosjeanove prema kojoj je dvojezična osoba ona koja može funkcionirati u svakom od dva jezika prema danim potrebama (Białystok, 2001: 4). M. Prebeg-Vilke (1991: 89) razlikuje dvije šire definicije dvojezičnosti, maksimalističku i minimalističku. Maksimalistička se odnosi na potpuno vladanje jezikom, tj. vladanje drugim jezikom na razini kojom se govornik približava izvornom govorniku ili pak podjednako vladanje dvama jezicima, dok se minimalistička odnosi na djelomično korištenje jedne jezične vještine (djelatnosti), tj. drugi se jezik upotrebljava ograničeno i receptivno, koristeći se samo jednom od četiri jezične vještine (djelatnosti).

Shvaćanja dvojezičnosti u prošlosti drugačija su od današnjeg shvaćanja pojave. Ranije se smatralo da dvojezičnost može biti štetna za intelektualni razvoj pojedinca, štoviše poistovjećivalo je se s pripadanjem dvjema religijama u isto vrijeme. U takvom shvaćanju 1930-ih godina posebno se ističe njemački lingvist L. Weisgerber. 1960-ih godina pojavljuju se istraživanja E. Peala i W. E. Lamberta (1962) koja su dokazala da su dvojezične osobe u usporedbi s jednojezičnim osobama jednake i po socioekonomskom statusu, spolu i dobi, nadalje dvojezične osobe bile su bolje u verbalnim i neverbalnim testovima inteligencije i pokazivale su bolje rezultate u školi od jednojezičnih osoba (Prebeg-Vilke, 1991: 90).

Dvojezičnost se dijeli najčešće prema jezičnoj kompetenciji pojedinca, dobi i društvenom statusu.

Bitno je još spomenuti poimanje dva termina *bilingvizam* i *dvojezičnost*, na koje upućuju ruski autori B. A. Bulgarova i sur. (2017), a za koje, po mišljenju autorā, u znanstvenoj literaturi ne postoji jedinstveni pristup koji bi objasnio oba pojma. Tako se često *bilingvizam* definira kao vladanje dvama jezicima dovoljno često korištenih u komunikaciji, čija je glavna karakteristika razumijevanje jezične situacije, tj. funkcionalnost jezika, dok se *dvojezičnost* vidi u naizmjeničnom korištenju dva jezika i prebacivanju s jednog jezika na drugi u određenoj situaciji. Nadalje, za N. A. Zabelinu (2007) postoje dva aspekta dvojezičnosti – psihološki, odnosno onaj koji se tiče samog pojedinca, i društveni, koji se odnosi na masovnu dvojezičnost.

⁵⁶ Neki autori u hrvatskoj literaturi (npr. Filipović, 1986; Prebeg-Vilke, 1991; Vilke-Pinter, 2011) rabe termin bilingvizam (prema engl. terminu *bilingualism*), dok neki (npr. Sočanac, 2004; Medved Krajnović, 2010) rabe termin dvojezičnost. U udžbeniku ćemo se koristiti terminom *dvojezičnost*, kao prihvatljivijim terminom za područje kojim se bavimo, misleći tada na psiholingvističku stranu dvojezičnosti. U ruskoj stručnoj literaturi također se naizmjenično rabe termini *билингвизм* i *двуязычие*.

J. F. Hamers i M. H. A. Blanc (2004: 6) definiraju pojedinčevu ili individualnu dvojezičnost (engl. *bilinguality* ili *individual bilingualism*; rus. *индивидуальное двуязычие/билингвизм*) kao psihološko stanje pojedinca koji upotrebljava više od jednog jezičnog koda kao sredstvo društvene komunikacije, a stupanj upotrebe više jezičnih kodova u pojedinca varirar će s obzirom na različite psihološke, kognitivne, psiholingvističke, sociopsihološke, sociološke, sociokulturalne, sociolingvističke, društvene i lingvističke dimenzije. Autori također daju detaljnu podjelu individualne dvojezičnosti, tako da dijele dvojezičnost s obzirom na jezične kompetencije pojedinca, kognitivnu organizaciju pojedinca, dob, prisutnost ili neprisutnost izvornih govornika drugoga jezika u zajednici, društveni status i pripadnost skupini i kulturnom identitetu (v. Hamers i Blanc, 2004: 26; 368-369). Ruski lingvist V. D. Bondaletov razlikuje individualnu dvojezičnost kao znanje dva jezika pojedinačnih članova jednog društva nasuprot masovnoj dvojezičnosti koju definira kao znanje dva jezika većeg kontingenta govornika (Bondaletov, 1987 u: Bagana i Hapilina, 2016).

T. M. Balyhina (2007) izdvaja nekoliko vrsta psihološke i lingvističke strane dvojezičnosti⁵⁷:

- receptivna ili pasivna dvojezičnost (engl. *receptive or passive bilingualism*; rus. *рецептивное или пассивное двуязычие*), kada osoba razumije govor i tekst na jednom jeziku, i može prenijeti sadržaj na drugom jeziku
- produktivna ili aktivna dvojezičnost (engl. *productive or active bilingualism*; rus. *продуктивное или активное двуязычие*) odnosi se na sposobnost izražavanja misli na raznim jezicima
- čista dvojezičnost (engl. *pure bilingualism*; rus. *чистое двуязычие*), kada se u obitelji upotrebljava jedan jezik, a drugi jezik koristi se u učenju, u institucionaliziranom kontekstu
- miješana dvojezičnost (engl. *compound bilingualism*; rus. *смешанное двуязычие*), kada se osoba istovremeno može koristiti i jednim i drugim jezikom u istoj situaciji, tj. jedan jezik se zamjenjuje drugim
- posredna i neposredna dvojezičnost (engl. *direct and indirect bilingualism*; rus. *опосредованное и непосредственное двуязычие*), u kojoj posredno igra ulogu jedan jezik, kao jezik posrednik (posredna dvojezičnost) i nesvjesni utjecaj jednog jezika koji je neposredno povezan s mišljenjem na drugom jeziku (neposredna dvojezičnost)
- kontaktna i beskontaktna dvojezičnost (engl. *contact and noncontact bilingualism*; rus. *контактное и неконтактное двуязычие*), u kojoj postoji (kontaktna dvojezičnost) ili ne postoji (beskontaktna dvojezičnost) direktna veza s izvornim govornikom jednog od jezika

⁵⁷ Vrste dvojezičnosti autorice T. M. Balyhine (2007) prevela je s ruskog na hrvatski i engleski jezik M. Jajić Novogradec.

- autonomna i paralelna dvojezičnost (engl. *autonomous and parallel bilingualism*; rus. *автономное и параллельное двуязычие*), u kojoj se jezici usvajaju bez međusobnih odnosa (autonomna dvojezičnost) i kada se jedan jezik usvaja s oslanjanjem na drugi jezik (paralelna dvojezičnost)

Za istraživače procesa usvajanja drugoga jezika dvojezičnost je često složen fenomen jer je njihovo zanimanje usmjereno na osobe koje su u procesu učenja, a ne na one koje su ranije učile dva jezika, kao što je to slučaj kod dvojezičnih osoba (v. Gass i Selinker, 2008).

O povezanosti dvojezičnosti i ovladavanja drugim jezikom mnogo je riječi posvećeno u literaturi na temu istraživanja ovladavanja drugim jezikom. Uglavnom su to istraživanja koja se bave usporedbom jednojezičnih i dvojezičnih govornika i učinkom dvojezičnosti na ovladavanje inim jezikom.

Tako su M. H. Keshavarz i H. Astaneh (2004) ispitivali poznavanje vokabulara u engleskome jeziku kod tri različite skupine ispitanika (dvojezičnih osoba armenskog i perzijskog jezika koje su oba jezika učile u akademskoj zajednici, tursko-perzijskih dvojezičnih osoba koje su perzijski samo učile akademski i perzijskih jednojezičnih osoba) i došli do zaključka da dvojezičnost znatno pospješuje učenje još jednog jezika, ali u slučaju kada se oba jezika uče formalno.

Isto tako, u istraživanjima dvojezičnosti pažnja se pridaje i automatizmu (engl. *automaticity*; rus. *автоматизм речи*). Budući da se termin automatizam odnosi na proces nesvjesne upotrebe jezika, bez posebnog ulaganja napora, a ono ovisi i o jezičnoj kompetenciji pojedinca, istraživanja u tome području zahvaćaju i proces dvojezičnosti. Razlikovanje dvojezičnih osoba prema stupnju jezičnih kompetencija odražava se i na proces ovladavanja drugim jezikom gdje se također želi ispitati na koji način učenici postižu jezičnu kompetenciju koja dovodi do automatizma u komunikaciji i koliko su učinkoviti u tome pogledu.

Osnovni pristup u nastavi svakog stranog jezika jest pomoći učenicima da postignu jezičnu kompetenciju blisku izvornom govorniku tog stranog jezika koji se uči u školi.

Međutim, F. Grosjean (2010) smatra da većina učenika u formalnom obrazovanju postiže osnovu stranog jezika koji uče, osobito jer se radi o dodiru tog jezika samo u razredu, a zatim kasnije stvaraju upotrebu stvarnog jezika ako im mogućnosti i osobne potrebe to dopuste. Prema tome, nakon svog redovnog školskog obrazovanja, oni ne postaju odmah dvojezični (Grosjean, 2010: 231). Autor opisuje sličnu situaciju i s osobama manjinskih jezika koje pohađaju formalno obrazovanje na jeziku većine i pokušavaju se integrirati u jezik sredine, ne samo na satima stranog jezika, već i ostalim školskim predmetima, kao i izvanškolskim aktivnostima. Takvim je osobama relativno teško postići razinu jezičnog znanja koje bi odgovaralo stvarnoj dvojezičnoj osobi, no u ovome slučaju razlog nije, kao kod ostalih učenika stranog jezika u školi samo dvosatna nastava tjedno tog stranog jezika, već složeniji razlozi. Budući da se u većini slučajeva radi o iseljenicima, malo je zemalja koje podržavaju i dopuštaju obra-

zovnu politiku prema kojoj bi takve osobe istovremeno mogle usvajati i održavati i svoj materinski jezik i jezik većine, a između ostalog njegujući dvojezičnost (Grosjean, 2010: 231).

U. Jessner (2008a: 17) govori kako su se dugo vremena dvojezičnost i proces ovladavanja drugim jezikom promatrali zasebno zato što istraživanje procesa ovladavanja drugim jezikom ima svoje korijene u pedagoškim teorijskim osnovama, a dvojezičnost u sociološkim. Glavna predodređenost, prema autorici, osvještavanju povezanosti između dvojezičnosti i ovladavanja drugim jezikom započinje ispitivanjima jezičnih dodira između novih jezika koji se usvajaju nakon drugog. Time započinje i potreba za odvojenim proučavanjem trećeg jezika kao i višejezičnosti.

Unatoč povezanosti s dvojezičnošću i proučavanjem procesa ovladavanja drugim jezikom, trebalo je neko vrijeme da se višejezičnost i proces ovladavanja trećim jezikom promatraju kao samostalna područja znanstvenog interesa (Horvatić Čajko, 2012: 28).

5.2. Određenje individualne višejezičnosti

Prije određenja pojma *višejezičnost (individualne višejezičnosti)* (engl. *multilingualism (plurilingualism)*; rus. *мультилингвизм (плюрилингвализм, индивидуальное многоязычие)*), važno je spomenuti još jednu primijenjenolingvističku disciplinu koja se kao i dvojezičnost razvija u okvirima ovladavanja drugim jezikom, a to je proces ovladavanja trećim jezikom (engl. *third language acquisition*; rus. *усвоение третьего языка*). Prijašnja su se istraživanja usredotočila uglavnom na proučavanje procesa materinskog i drugog ili stranog jezika, odnosno interakcije između ta dva jezika, ne obrađujući pozornost na ostale jezike kojim pojedinac vlada (Hammarberg, 2001: 21). G. De Angelis (2007) upućuje na djelomične i nepotpune podatke koje nose istraživanja usvajanja drugoga jezika, tj. ona isključuju ostale jezike pojedinca osim materinskog, te navodi da se opća teorija mora zasnivati na razumijevanju kako mozak usvaja, tretira, pohranjuje, organizira i upotrebljava sve jezične informacije dostupne učeniku, a ne samo informacije koje pripadaju prvome ili drugome jeziku (De Angelis, 2007: 4). Autorica upućuje i na razlikovanje procesa u ovladavanju većim brojem jezika, jer se ne radi o procesima samo jednog drugog jezika nego više njih, premda nekolicina autora smatra da je termin *drugi* krovni termin za sve ostale jezike koje pojedinci uče ili usvajaju ponajprije zato što postoji vrlo malo istraživanja procesa koji daju sustavan pregled usvajanja trećeg jezika (De Angelis, 2007: 5).

Za proces usvajanja trećeg jezika rabe se različiti nazivi, tako da, osim pojma *usvajanje trećeg jezika*, možemo naći i ostale nazive poput *usvajanje većeg broja jezika*, *višejezično usvajanje* (engl. *multilingual acquisition*; rus. *многоязычное усвоение*) te *usvajanje trećeg ili dodatnih jezika* (engl. *third or additional language acquisition*; rus. *усвоение третьего или дополнительных языков*)⁵⁸.

⁵⁸ Za dodatno pojašnjenje naziva v. De Angelis (2007).

Kada govorimo isključivo o ovladavanju trećim jezikom, misleći pri tome na treći jezik po redosljedu učenja kod pojedinaca bez ostalih dodatnih jezika poput četvrtog, petog i sl., tada možemo razlikovati nekoliko skupina trojezičnih osoba s obzirom na kontekst ovladavanja.

C. Hoffmann (2001: 4) razlikuje sljedeće skupine trojezičnih osoba, a one ovise o načinu ovladavanja trećim jezikom:

- trojezična djeca koja odrastaju s dva kućna jezika drugačija od jezika koji se govori u široj zajednici
- djeca koja odrastaju u dvojezičnoj zajednici i čiji je kućni jezik (bilo jednog ili oba roditelja) drugačiji od jezika zajednice
- učenici trećeg jezika, tj. dvojezične osobe koje usvajaju treći jezik u školskome kontekstu
- dvojezične osobe koje postaju trojezične zbog imigracije
- članovi trojezičnih zajednica.

J. Cenoz i U. Jessner (2009) upućuju na razliku između simultanog i konsekutivnog usvajanja različitih jezika. Prema autoricama, kod usvajanja dva jezika, odnosno u procesu usvajanja drugoga jezika, postoje dvije mogućnosti: rana dvojezičnost, kada se dva jezika simultano uče, i usvajanje drugog jezika kada se oni uče konsekutivno (Cenoz i Jessner, 2009: 124). Međutim, kada se radi o usvajanju dodatnih jezika, na različitost njihovog konteksta prva upućuje J. Cenoz (2000) i opisuje najmanje četiri vrste redosljedâ usvajanja u usporedbi s usvajanjem drugoga jezika.

Tablica 5.1.

Razlike između procesa usvajanja drugoga i višejezičnog usvajanja prema J. Cenoz (2000: 40)

Usvajanje drugog jezika	Usvajanje trećeg jezika
1 J1→J2 ⁵⁹	1 J1→J2→J3
2 Jx/Jy	2 Jx/Jy/Jz
	3 Jx/Jy→J3
	4 J1→Jx/Jy ⁶⁰

U usvajanju trećeg jezika primjećujemo da usvajanje jezika teče, kako i sama autorica navodi, tako da se tri jezika uče konsekutivno, da se tri jezika uče simultano, da se prvi i drugi jezik uče simultano prije učenja trećeg jezika te da se drugi i treći jezik uče simultano nakon usvajanja prvog jezika (Cenoz, 2000).

⁵⁹ U izvornoj tablici korištena je kratica *L* prema engleskoj riječi *language*, a ovdje smo je prilagodili hrvatskome jeziku riječju *jezik* i obilježili kraticom *J*.

⁶⁰ Izvorna tablica broji još nekoliko primjera višejezičnog usvajanja i njihov različiti redosljed, no za potrebe razlikovanja procesa ovladavanja drugim i trećim jezikom smatramo da su dovoljni prikazani primjeri u navedenoj tablici.

U prikazu različitih procesa, kada je riječ o usvajanju drugog i trećeg jezika, ne radi se samo o kvantitativnim razlikama, odnosno većem jezičnom repertoaru koji nudi višejezičnost, kao i nizu jezičnih situacija u kojima sudjeluju pojedinci, već i o kvalitativnim razlikama koje sadržavaju složenost i raznolikost čimbenika uključenih u usvajanju trećeg jezika (Letica Krevelj, 2014).

Počeci istraživanja ostalih jezika koji pojedincima nisu prvi, uz postojeći drugi i treći jezik, doveli su do formiranja zasebne domene u području primijenjene lingvistike, odnosno do rasprava o višejezičnosti.

Prva nastojanja za određenje termina *višejezičnost* započinju djelom Maximiliana Brauna (1937), njemačkog lingvиста, koji je uputio na probleme definiranja višejezičnosti te je opisao višejezičnost kao aktivno usklađeno savršeno jezično znanje u dva ili više jezika (Jessner, 2008a). Za njega postoji prirodna višejezičnost, koja se usvaja od rođenja, i višejezičnost koja se javlja kao rezultat učenja. U Jessner (2008a) poziva se na V. Vildomeca (1963) koji ističe razliku između dvojezičnosti i višejezičnosti, te opisuje prednosti višejezičnosti.

Rana istraživanja višejezičnosti bavila su se uglavnom njenom sociolingvističkom stranom, dok su se istraživanja koja su proučavala psiholingvistički aspekt pojavila tek 80-ih i 90-ih godina prošloga stoljeća (Ramsay, 1980; Nation and McLaughlin, 1986; Klein 1995 u: Kemp, 2009).

L. Aronin i D. Singleton (2008: 9) daju detaljan i jasan pregled gledanja na višejezičnost u prošlosti i sadašnjosti, tj. autori razlikuju povijesnu i suvremenu višejezičnost s obzirom na porijeklo, društveni status, geografski položaj jezika, sredstvo komuniciranja, običaje, zanimanja kao i prostorno-vremenske aspekte. Tako, na primjer, povijesni pregled višejezičnosti s obzirom na porijeklo podrazumijeva upotrebu jezika koji su bili rasprostranjeni u bliskim područjima, među narodima i plemenima, dok se suvremena višejezičnost odnosi na upotrebu jezika različitog porijekla, koji nisu bliski. Isti je primjer i za pogled na povijesnu i suvremenu višejezičnost s aspekta društvenog statusa. U nekim je društvima u prošlosti upotreba više od jednog jezika većinom bila ograničena na posebne društvene slojeve, a u suvremenim društvima upotreba više od jednog jezika sve više se širi na sve društvene slojeve i na društvo kao političko-ekonomsku zajednicu (npr. engleski jezik u skandinavskim državama). Slična je situacija kada govorimo i o geografskom položaju neke zemlje i njenoj blizini sa zemljama drugog govornog područja. U prošlosti je upotreba više od jednog jezika neke zemlje često bila rezultat blizine određene zemlje s granicom druge zemlje, kao i gradova s trgovačkim rutama, vladarskih administrativnih centara, dok u sadašnjem suvremenom svijetu upotreba više od jednoga jezika postaje široko rasprostranjen fenomen neovisno o blizini neke zemlje s granicom druge zemlje.

Prema L. Aronin i B. Hufeisen (2009: 3) sastavni dijelovi višejezičnosti mogu se naći u okvirima sljedećih istraživačkih domena: sociolingvistike, psiholingvistike, neurolingvistike, pragmalingvistike, primijenjene lingvistike te poučavanja jezika i općeg kurikulumu.

Jasno definiranje višejezičnosti u novije vrijeme daje C. Kemp (2009: 15) koja razlikuje nekoliko povezanih pojmova s obzirom na poznavanje više jezika, poput *poliglota*, *mногоjezičnih* i *višejezičnih osoba*, kada se radi o pojedincima s poznavanjem više jezika, i *poliglosije* kada govorimo o cijelim zajednicama koje upotrebljavaju više jezika. L. Wei i M. G. Moyer (2008: 4) opisuju višejezičnu osobu kao onu koja može komunicirati na više od jednog jezika, aktivno ili pasivno. Aktivna strana komunikacije tada se odražava u govorenju i pisanju, a pasivna u slušanju i čitanju.

D. Pavličević-Franić (2006) objašnjava dva pojma u definiranju učenja više jezika koje određuje ZEROJ (2005). Pod pojmom *multilingvalnost* ili *mногоjezičnost* označava se mogućnost učenja različitih jezika u školi, na fakultetu ili u različitim multikulturalnim sredinama koji pritom ne moraju nužno interferirati, dok se pojmom *plurilingvalnost* ili *višejezičnost* ističe međujezična povezanost, ispreplitanje i međudjelovanje različitih jezičnih kodova u istoga govornika (Pavličević Franić, 2006: 2).

Višejezičnost također implicira i različite načine i kontekste ovladavanja, poput simultanog ili sukcesivnog, formalnog ili prirodnog, tijekom djetinjstva, adolescencije ili u odrasloj dobi.

Prema tome, čimbenici poput inojezičnog znanja, koje nije jednako u svim jezicima pojedinca, kao i dob ovladavanja pojedinim jezicima i izloženost jezicima, samo su neki od čimbenika koji utječu na višejezičnost i otežavaju istraživanje navedene pojave.

U udžbeniku ćemo se fokusirati isključivo na individualnu višejezičnost, koja se još u literaturi naziva i *plurilingvalnost*. Na nedosljednost termina plurilingvalnost ili višejezičnost i multilingvalnost ili mnogojezičnost upućuje i I. Horvatić Čajko (2012: 11) navodeći da se plurilingvalnost susreće mnogo rjeđe od pojma multilingvalnosti, koji se rabi i kad je riječ o individualnoj višejezičnosti.

Također, važno je istaknuti da se ruska stručna literatura koristi nazivima i *плюрилингвализм* i *мультилингвизм*, razlikujući oba pojma s obzirom na kontekst upotrebe jezika i ovladavanje jezicima. Tako È. G. Azimov i A. N. Ščukin (2009: 149) u svom rječniku navode prvu definiciju *multilingvizma* pojašnjavajući da se radi o „supostojanju mnoštva jezika kao atributā nacionalnih kultura u različitim državama u sklopu međunarodnih zajednica ili u jednoj državi”, dok *plurilingvalnost* opisuju kao jezičnu karakteristiku ličnosti ili skupine ljudi koji vladaju dvama ili većim brojem jezika, te se koriste njima u praksi, u svakodnevnom životu (Azimov i Ščukin, 2009: 198).

Pod individualnom višejezičnošću podrazumijevamo isključivo psiholingvistički aspekt ovladavanja stranim jezicima u okviru formalnog obrazovanja, ne misleći pritom na pojedinačne slučajeve ovladavanja inim jezicima u obiteljskom okruženju. U literaturi se još pojavljuju pojmovi poput institucionalne višejezičnosti (istovremena prisutnost dva jezika u upravnim tijelima gradova, okruga i drugih teritorijalnih jedinica, npr. upotreba hrvatskog i talijanskog u nekim gradovima i općinama u Istri, hrvatskog i češkog u Daruvaru i okolici) i teritorijalne višejezičnosti (društva u kojima je jezična

stratifikacija⁶¹ usko povezana s teritorijalnom rasprostranjenošću pojedinačnih jezičnih zajednica), koji su isključivo vezani uz sociolingvistički aspekt jezika (Banjavčić i Erdeljac, 2009).

Prema ruskom autoru V. M. Smokotinu (2010: 50) individualna višejezičnost u mnogim europskim zemljama postaje realnost s obzirom na uvođenje obaveznog učenja dva strana jezika u obrazovni sustav, izuzev materinskog, kao i zahvaljujući upotrebi učinkovitih komunikacijskih pristupa, pri čemu drugi jezik učenika može poslužiti i kao sredstvo učenja usporedno s osnovnim jezikom u obrazovanju.

5.3. Podjela individualne višejezičnosti

F. G. Königs (2000 u: Neuner, 2004: 15) razlikuje tri vrste individualne višejezičnosti:

- retrospektivnu višejezičnost (engl. *retrospective plurilingualism*; rus. *ретроспективное многоязычие*) – odnosi se na dvojezične govornike koji dolaskom na nastavu već posjeduju znanje drugoga jezika, odnosno znanje jezika koji je i cilj i predmet nastave te su stoga u prednosti prema ostalim učenicima
- retrospektivno-prospektivnu višejezičnost (engl. *retrospective-prospective plurilingualism*; rus. *ретроспективно-перспективное многоязычие*) – podrazumijeva višejezične osobe koji su dolaskom na nastavu u boljoj poziciji od ostalih učenika zbog inojezičnog znanja, no niti jedan od njihovih jezika nije predmet nastave, već se njihova višejezičnost razvija daljnjim učenjem trećeg ili dodatnog jezika
- prospektivnu višejezičnost (engl. *prospective plurilingualism*; rus. *перспективное многоязычие*) – odnosi se na učenike koji su dolaskom na nastavu jednojezični govornici i razvijaju individualnu višejezičnost učenjem ponajprije prvog stranog jezika u školi.

Posljednja vrsta višejezičnosti, tj. prospektivna višejezičnost, karakteristična je za većinu europskih škola gdje se polaskom u školu većina učenika po prvi put susreće s učenjem jednog ili više stranih jezika.

G. Neuner (2004: 15-16) u sklopu didaktike višejezičnosti ističe sljedeće značajke novog poimanja individualne višejezičnosti:

- učenjem nekoliko jezika u školi učenik u učenju svakog novog jezika razvija postojeće iskustvo u učenju jezika
- nije nužno postići komunikacijsku kompetenciju blisku izvornom govorniku u svakom od jezika

⁶¹ Stratifikacija je naslojavanje jezika, dodavanje novih slojeva u jezik tijekom povijesti (v. https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=d1tvWhM%3D&keyword=stratifikacija).

- stupanj komunikacijske kompetencije i profil učenika u svakom od jezika je različit
- autor se ujedno osvrće na H. Christa (2001) koji, koristeći se metaforom *razine praga*⁶² (engl. *threshold level*; rus. *пороговый уровень*), određuje da je „osoba višejezična ako, s obzirom na broj jezika kojim je ovladala, može prijeći prag u različite jezične sustave” (ibid.)⁶³.

Govoreći o kronološkom ovladavanju jezicima u hrvatskom obrazovnom sustavu, riječ je o konsekutivnoj višejezičnosti (Cenoz, 2000), a uključuje ovladavanje materinskim jezikom (J1) te ovladavanje inim jezicima nakon J1 (J2; J3) u školskome okruženju. Primjer je to većine hrvatskih škola gdje učenici u prvome razredu osnovne škole uče prvi strani jezik, a u četvrtome razredu uče drugi strani jezik kao izborni predmet. Polaskom u srednju školu učenici će nastaviti učiti postojeće strane jezike, a, ovisno o usmjerenju srednje škole njihov će se inojezični repertoar obogaćivati i ovladavanjem novih stranih jezika⁶⁴.

5.4. Istraživanja individualne višejezičnosti u različitim kontekstima

5.4.1. Hrvatska istraživanja

Prva promišljanja o višejezičnosti s hrvatskog obrazovnog aspekta daje M. Häusler (2000). Autorica ističe ulogu engleskog jezika u izgradnji višejezičnosti, koji kao temeljni strani jezik u većini škola mora kod učenika pobuditi znatiželju, volju za učenjem drugih jezika i otvorenost za njih te time postati temelj za višejezičnost (Häusler, 2000).

Da se višejezičnost ne mora nužno odnositi na poznavanje inih jezika osim materinskog, piše D. Pavličević-Franić (2006) koja govori o okomitoj višejezičnosti unutar sustava hrvatskoga jezika kao materinskoga, a tijekom razdoblja ranog ovladavanja materinskim jezikom. Ona zaključuje da „... jednostrano normativno dijete u ranoj fazi jezičnoga učenja pozna samo svoj organski (rođeni, majčin, okolinski, zavičajni ...) idiom, odnosno govor sredine koja ga okružuje, ali polaskom u obrazovne ustanove, postaje nenormativno višejezična osoba” (Pavličević Franić, 2006: 3). Prema tome, i uporabom dijalekta pojedinac je višejezičan u svom prvom jeziku.

Ispitivanje o primjeru hrvatske višejezičnosti prikazuje I. Horvatić Čajko (2009) u članku posvećenom stranojezičnom znanju i višejezičnoj kompetenciji u engleskom i njemačkom jeziku kod studenata prve godine studija. Na temelju dobivenih rezultata primjećuje se razlika u snalaženju u jezičnim djelatnostima prvog i drugog stranog jezika, gdje prvi strani jezik, engleski, odstupa od snalaženja u drugom stranom jeziku, njemačkom, odnosno samoprocjena ispitanika pokazala je da su bolji u snalaženju u engleskom

⁶² V. potpoglavlje 4.4., fusnota 52.

⁶³ Prijevod navoda G. Neunera (2014: 15-16) o značajkama novog poimanja individualne višejezičnosti s engleskog na hrvatski je naš (op. a.).

⁶⁴ V. potpoglavlje 1.2.

nego u njemačkom jeziku. To je rezultat rijetke upotrebe njemačkog jezika u izvannastavnim situacijama. U ovome radu zanimljiv je nalaz, da unatoč srodnosti između engleskoga i njemačkoga jezika, ispitanici imaju neutralan stav o transferu i interferenciji između ta dva jezika, ali u području leksika zamjetan udio ispitanika upućuje na mogućnosti pozitivnog transfera (Horvatić Čajko, 2009: 110). Ovakvo je stajalište na neki način kontradiktorno rezultatima u ispitivanju međujezičnih utjecaja kada se u stvarnoj jezičnoj proizvodnji pokazuje većim dijelom negativni jezični prijenos kod učenika koji uče njemački kao prvi strani jezik i engleski kao drugi strani jezik (Jajić Novogradec, 2014).

L. Cvikić (2012) daje zanimljiv prikaz iz nastavne prakse na temu višejezičnosti i višekulturalnosti kada učenici izrađuju vlastiti jezični portret na satu hrvatskoga kao materinskog jezika. Mišljenje je autorice da se prilikom takvih aktivnosti ujedno ostvaruju dva cilja: učitelji otkrivaju višejezičnost svojih učenika i njihove stavove prema pojedinim jezicima, a učenici razvijaju svijest o vrijednosti pojedinih jezika, i sa stajališta interkulture pedagogije učenicima se može pomoći u boljem razumijevanju razreda kao višejezične i višekulturalne zajednice.

U istraživanju J. Mihaljević Djigunović (2013) ispituju se stavovi dvojezičnih i višejezičnih pojedinaca. Istraživanje je pokazalo da višejezične osobe posjeduju pozitivniji stav prema učenju stranog jezika, višejezičnosti, kao i toleranciji prema ostalima. Autorica zaključuje da je razlog tome da se višejezične osobe mogu shvatiti kao one koje stvaraju više novih identiteta te da se radi o različito strukturiranom procesu kada se usvajaju drugi i svaki naredni jezik, nego kada se usvaja prvi strani jezik. Istraživanje B. Filipin-Žignić i sur. (2016) u kojemu autorice ispituju okomitu i vertikalnu višejezičnost hrvatskih osnovnoškolaca sedmoga razreda na internetu u tri hrvatske županije (sjeverna i sjeverozapadna regija), fokusirajući se na prebacivanje i miješanje kodova u jeziku, uključuje analizu učeničkih dopisivanja na društvenoj mreži *Facebook*. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici rabe tri koda u razgovoru i to ovim redoslijedom: organski idiom hrvatskog jezika, hrvatski standardni idiom i nematerinski (strani) idiom, tj. jedan od stranih jezika. Također, u nekim aspektima, vertikalna višejezičnost (organski i neorganski idiom – substandard i standard) pokazala je statistički značajnu povezanost s okomitom višejezičnošću (neorganski idiom – standard i substandard i strani jezik koji učenici uče u školi). Prema tome, učenici mlađe populacije višejezični su s obzirom i na različite materinske i nematerinske idiome i u neformalnoj komunikaciji.

Nešto recentnije istraživanje je istraživanje R. Lujčić i S. Hanžić Deda (2018) koje opisuje studiju slučaja trinaestero osnovnoškolskih učenika trećeg razreda jedne međunarodne škole kako bi se ispitala višejezična perspektiva učenika. Svi su učenici pripadali retrospektivno-prospektivnoj vrsti višejezičnosti, tj. radilo se o učenicima s različitim materinskim jezicima (azerbajdžanski (azerski), engleski, farsi, hrvatski, mandarinski kineski, mađarski, poljski, slovački, ruski, španjolski), kojima je osnovni jezik komunikacije u formalnom obrazovanju bio engleski, a uz još postojeće jezike kojima su vladali, neki od njih učili su i hrvatski kao drugi ili treći strani jezik, jer je to bio jezik sredine u kojoj su boravili. Ispitivala su se tri aspekta višejezičnosti kod učenika – prebacivanje

kodova, pozitivni prijenos i prijevod s jednog jezika na drugi. Rezultati su pokazali da višejezični pojedinci, u ovom slučaju učenici mlađe dobi, prebacuju kodove između onih jezika u kojima su bolji, svjesno se koriste strategijom prevođenja iz jednog jezika u drugi u slučajevima kada sugovornici koji ne znaju jedan od jezika ne mogu sudjelovati u zajedničkoj komunikaciji, i prema tome imaju vrlo razvijenu metajezičnu svijest.

5.4.2. Svjetska istraživanja

Većina svjetskih istraživanja usmjerena prema istraživanjima višejezičnosti bave se utjecajem dvojezičnosti na ovladavanje trećim jezikom (Pál, 2000; Leung, 2003; Cenoz, 2004; Keshavarz i Astaneh, 2004; Hodal, 2005; Safont Jordà, 2005) osobito u zemljama s velikim brojem imigranata. Ispitanici su često korisnici dva jezika u izvanškolskom kontekstu, a uče jedan ili dva strana jezika u školi. Međutim, u novije vrijeme raste i broj istraživanja koja se bave ispitivanjem individualne višejezičnosti u formalnome okruženju, tj. ispitanicima koji uz materinski jezik ovladavaju i stranim jezicima u institucionaliziranom obrazovanju. Za potrebe prikaza istraživanja višejezičnosti u svjetskom kontekstu odabrali smo ona za koja smatramo da mogu dati ne samo koristan uvid u navedeno područje, već dati i smjernice za neka buduća istraživanja sličnog okvira, jer se radi o različitim aspektima provedenih istraživanja. Riječ je kako o preglednim nalazima pojedinačnih istraživanja, tako i onim eksperimentalnim.

Utjecaj trećeg jezika na jezičnu kompetenciju u drugome jeziku u školskom kontekstu prikazuje M. Griessler (2001) opisujući učinkovitost poučavanja engleskog jezika u tri austrijske škole različitim pristupima poučavanju jezika: austrijskoj dvojezičnoj školi, gdje se engleski upotrebljava kao jezik poučavanja, tradicionalnoj školi gdje se engleski uči kao strani jezik, i školi gdje se uz engleski kao strani jezik uvodi i francuski jezik u 7. razredu. M. Griessler (2001) smatra da se ovim istraživanjem pokazuje kako će treći jezik imati pozitivan učinak na jezičnu kompetenciju u drugome jeziku. Uzorak je uključio dvije skupine učenika: učenike 6. razreda (11-13 godina) i 9. razreda (14-16 godina). Zadatak učenika bio je opisati na engleskom jeziku što je moguće detaljnije priču od 24 sličice (*Frog, Where are you?* autora Mercera Mayera, 1969). Učeničke su se priče analizirale s obzirom na jezične jedinice i komunikacijske strategije u vokabularu i gramatičke značajke glagola (naglasak je bio na glagolima kretanja). Učenici u dvojezičnom obrazovanju pokazali su veću sposobnost upotrebe različitih glagola kretanja pri opisivanju, nego ostali učenici iz dviju tradicionalnih škola. Osim očekivanih pozitivnih rezultata kod učenika u dvojezičnom obrazovanju koji su u svakom pogledu lakše obavljali svoj zadatak i pokazali koliko su uspješni u jezičnoj proizvodnji na engleskome jeziku, zavidni su i rezultati učenika tradicionalne škole gdje uvođenje francuskog jezika kao trećeg jezika u školi potkrepljuje tezu o učinkovitosti J3 na uspješnost u drugome jeziku, te su učenici te škole pokazali bolje rezultate naspram učenika koji su učili samo jedan strani jezik. Stoga autorica smatra da se jezične djelatnosti, komunikacijske strategije, tehnike učenja jezika i pamćenja te metajezična svjesnost ne mogu prenositi samo s prvog ili drugog jezika na treći jezik, već, kako i navedeno istraživanje pokazuje, obrnuto, s trećega na drugi jezik. Time se potvrđuje dinamičnost jezičnih sustava i stalna interakcija među

njima. Teoriju dinamičnih sustava objašnjavaju P. Herdina i U. Jessner (2002) u okviru svog dinamičnog modela višejezičnosti⁶⁵. Radi se o tome da se prilikom razvojnih faza dinamični jezični sustavi mijenjaju pod utjecajem unutarnjih i vanjskih čimbenika.

V. Unamuno (2008) ispituje razredne interakcije, odnosno prebacivanje jezičnih kodova prilikom usmenih aktivnosti kod osnovnoškolaca u Barceloni gdje je službeni jezik ustanove katalonski, jezik zajednice španjolski, a engleski jezik je strani jezik koji se uči u školi. Promatralo se osmero učenika različitih jezičnih biografija koji su se služili španjolskim, katalonskim i engleskim jezikom u različite svrhe, bilo u nastavnom ili izvannastavnom kontekstu, tj. u krugu obitelji i prijatelja (četvero djece govorilo je kod kuće španjolski jezik, od kojih dvoje i katalonski, a četvero imigranata jedan od svojih neeuropskih jezika). Učenike se posebno promatralo na satima engleskog, katalonskog i španjolskog jezika. Ispitivanjem prebacivanja jezičnih kodova pokazala se različita distribucija upotrebe pojedinih jezika. Tako su se u zadatku na katalonskom jeziku upotrebljavala dva jezika na različite načine, na španjolskom jeziku nije bilo prebacivanja kodova, dok su se u zadatku na engleskom jeziku aktivirala sva tri jezika. Katalonski se jezik u tom slučaju upotrebljavao u obraćanju nastavnicima, španjolski s prijateljima i engleski prilikom rada na zadatku. Autorica smatra da su rezultati opravdani s obzirom na niži stupanj kompetencija učenika u engleskom jeziku i posljedičnim posezanjem za ostalim dostupnim jezicima, ali isto tako naglašava da prebacivanje kodova u višejezičnom okruženju može pozitivno utjecati na učenje jezika, osobito s društvenog i pedagoškog gledišta jer se tada razvija i učenikova samostalnost, tj. samostalnost u učenju.

O važnosti uključivanja više jezika koje učenik poznaje u nastavu nekog drugog stranog jezika i njihovo međusobno povezivanje radi olakšavanja učenja novog jezika, govori J. Milambiling (2011) u svom preglednom članku o višejezičnosti kao izvoru znanja u nastavi jezika. Autor ističe kako je potrebno učenike pravovremeno osvještavati (pritom misli na nastavnike) o upotrebi već poznatih jezika prilikom učenja novih jezika, što je bitna odlika višejezičnih govornika. Radi se o tome da su učenici koji znaju više jezika svjesniji funkcija i sociolingvističkih varijabli različitih jezičnih sustava od jednojezičnih govornika te na taj način lakše razvijaju metajezičnu svjesnost koja im, prema mišljenju autora, pomaže u ovladavanju novim jezikom.

M. Baştürk i R. Gulmez (2011) raspravljaju o prednosti višejezičnog okruženja kod studenata koji studiraju francuski i njemački na turskim sveučilištima te smatraju da bi uvođenje engleskog jezika (umjesto dosadašnjeg turskog), kao jezika glavnog posrednika u poučavanju francuskog i njemačkog, olakšalo ovladavanje tim jezicima. Oni se zalažu za integrirano učenje nastavnog sadržaja i jezika (engl. *content and language integrated learning/CLIL*; rus. *предметно-языковое интегрированное обучение*), u ovome slučaju, francuskog i njemačkog. Smatraju da se time može stvoriti bolji model u učenju sličnih jezika s leksičkog aspekta, posebno putem kontrastivnog poučavanja tih jezika. Integrirano učenje nastavnog sadržaja i jezika definira se kao dvojezični pristup obrazovanju u kojem

⁶⁵ Više o modelima višejezičnosti i dinamici jezičnih sustava v. M. Jajić Novogradec (2017: 32-37) i M. Bašić (2017: 287-315).

se zajedno poučavaju sadržaj kurikuluma, npr. prirodoslovni predmeti ili zemljopis, i engleski jezik (Graddol, 2006: 86 u: Vodopija-Krstanović i Badurina, 2020: 72).

G. Domilescu i C. S. Lungoci (2019) provele su istraživanje sa studentima, budućim nastavnici jezika (rumunjskog, engleskog, njemačkog), pedagogije i predškolskog te učiteljskog odgoja i obrazovanja kako bi ispitale njihove stavove prema europskoj višejezičnosti, kao i prema usvajanju, znanju i upotrebi nekoliko stranih jezika u Europi. Rezultati su pokazali visoku osviještenost studenata za znanjem više jezika i diseminacijom višejezičnosti u obrazovanju, odnosno njihov pozitivan stav prema učenju većeg broja jezika. Autori pripisuju takav pozitivan stav studenata njihovom visokom jezičnom znanju u najmanje dva strana jezika te vide značajnu vezu između jezičnog znanja i stava, u ovom primjeru prema višejezičnosti.

Razvoj individualne višejezičnosti u formalnom okruženju ruskog govornog područja započinje nešto kasnije nego što je to primjer u većini europskih zemalja. To najbolje pokazuje primjer preglednog članka autorice O. N. Igne (2007) koja govori o potrebi detaljne razrade metodologije učenja i poučavanja drugoga stranoga jezika u većini ruskih škola kako bi se dosljedno slijedio razvoj višejezičnosti. Ističu se osobitosti učenja drugoga (pa i više njih) stranoga jezika u pogledu sadržaja učenja, nastavnih materijala te organizacije procesa učenja kao i principa organizacije nastavne djelatnosti. Opravdanost takvog zalaganja za individualnu višejezičnost leži u nekim od sljedećih zaključaka autorice: pozitivni prijenos jezičnih znanja i navika iz materinskog i prvog stranog jezika u drugi jezik; stjecanje jezičnog i sociokulturološkog iskustva; motiviranost za učenje više jezika i stjecanje interkulturalnih kompetencija.

N. V. Evdokimova (2009) bavi se istraživanjem višejezične kompetencije kod studenata nefiloloških studija. Naime, cilj je bio ispitati razvoj višejezične kompetencije u okviru individualne višejezičnosti studenata u formalnom obrazovanju koristeći se metodom prijevoda. Pretpostavka autorice bila je, kao i većine autora toga područja, da višejezična kompetencija često podrazumijeva spoj svih kompetencija jezika kojima pojedinac ovladava ili je ovladao, te se višejezični repertoar pojedinca ne sastoji od više različitih jezičnih kompetencija, već od jedne u kojoj se prožimaju i usko su povezane sve kompetencije. Prema tome, studenti su na osnovi svoga jezičnoga znanja ruskoga i engleskoga jezika i posebno provedenog pristupa stjecanja receptivne djelatnosti u jezicima prevodili i objašnjavali smisao rečenica u vidu formalno-gramatičke analize sa stranih jezika koje ranije nisu učili (njemačkog i francuskog). Analiza podataka pokazala je da su studenti ovladali sustavom lingvističkih znanja, mehanizmima funkcioniranja jezika, metakognitivnim strategijama i svjesnim jezičnim sposobnostima, što upućuje na mogućnost samostalnog učenja nepoznatih jezika i stjecanje višejezične kompetencije. Autorica također u jednom od svojih članaka slične tematike upućuje i na potrebu poučavanja *jezične slike svijeta*⁶⁶ (engl. *linguistic picture of the world*; rus. *языковая картина мира*) u vidu sociolingvističke kompetencije kao glavne sastavnice višejezične kompetencije u okviru individualne višejezičnosti (Evdokimova, 2009).

⁶⁶ Jezična slika svijeta predstavlja jezične načine segmentacije, opisa, klasifikacije, nazivanja i ocjene entiteta što ih čovjek spoznaje u svijesti i pomoću svijesti (Pintarić, 2005: 228).

Ju. F. Mametova (2012) zalaže se za višejezičnu komunikaciju među studentima nefiloloških studija koji uče najmanje dva strana jezika, naglašavajući da se time stvara polikulturalna i višejezična ličnost studenata, a jednako tako svojstva ličnosti, koja su stvorena u procesu poučavanja u višejezičnoj i polikulturalnoj komunikaciji u formalnim uvjetima, te određuju uspješnost u takvoj vrsti komunikacije.

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. Prema stručnoj literaturi iz poglavlja i na temelju Vašeg iskustva u ovladavanju inim jezicima, navedite svoju definiciju dvojezičnosti.

Za mene je dvojezičnost....

2. Objasnite u čemu je razlika, a u čemu povezanost između *dvojezičnosti* i *OVIJ*-a kao znanstvenih disciplina.

3. Jeste li Vi dvojezična osoba? Kojoj vrsti dvojezičnosti pripadate (prema autorici Balyhinoj, 2007)?

4. Poznajete li dvojezičnu osobu iz kruga Vaše obitelji ili poznanika? Znete li kojoj vrsti dvojezičnosti oni pripadaju i kako rabe dva jezika? Potkrijepite primjerima.

5. U čemu je razlika između procesa usvajanja trećega jezika i procesa usvajanja drugoga jezika? Kojim slijedom možemo usvajati dva jezika, a kojim tri jezika (prema autorici Cenoz, 2000)?

6. Navedite po redoslijedu ovladavanja jezicima kojim inim jezicima se služite i koliko često, te u kojim situacijama?

Moj 1., 2., 3., 4. jezik je....

Jezik koristim..... (navesti posebno za svaki jezik):

a) samo formalno, u usmenoj i pisanoj komunikaciji na fakultetu; b) u usmenoj i pisanoj komunikaciji s prijateljima na društvenim mrežama; c) samo s nekim nastavnicima na fakultetu, ako su izvorni govornici tog jezika; d) samo kada idem u neku stranu zemlju e) ostalo (navesti: _____)

7. Ocijenite svoje jezično znanje u prethodno navedenim jezicima ocjenom od 1 do 5, tako da ocjena 1 označava slabo znanje, a ocjena 5 najbolje znanje u jeziku.

Smatrate li se višejezičnom osobom? DA/NE

Objasnite svoj odgovor.

8. Navedite svoju definiciju individualne višejezičnosti.

Za mene je individualna višejezičnost...

9. Na internetskim stranicama pronađite jedno hrvatsko istraživanje i jedno svjetsko istraživanje u području individualne višejezičnosti.

Obratite pažnju na cilj istraživanja, metode, postupke, ispitanike i rezultate, te ih ukratko sažmite i izdvojite svoje mišljenje o svakom istraživanju.

Dodatna literatura

- Göncz, L. (2021). *The Psychology of Multilingualism: Concepts, Theories and Application*. Lady Stephenson Library, Newcastle upon Tyne, NE6 2PA, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Singleton, D. i Aronin, L. (ur.) (2019). *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Vetter, E. i Jessner, U. (ur.) (2019). *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Switzerland: Springer.
- Zalevskaia, A. A. (2016). Vvedenie v teoriju učebnogo dvujazyčija: učebnik dlja magistrantov. <http://www.csl.isc.irk.ru/> (26.05.2022.).

Zaključne napomene

Ovo poglavlje o individualnoj višejezičnosti donosi teorijski pregled o dvojezičnosti, usvajanju trećega jezika i višejezičnosti. Istovremeno navodi čitatelja na promišljanje o vlastitim spoznajama o višejezičnosti, kao i osobnom iskustvu ovladavanja većim brojem jezika. Osim što će čitatelji moći definirati nekolicinu pojmova vezanih uz višejezičnost, moći će izvesti i svoju definiciju dvojezičnosti i višejezičnosti, pritom razmišljajući o različitim kontekstima ovladavanja jezicima. Opće je poznato da dvojezičnost i višejezičnost postaju normom suvremenog društva, međutim u procesu poučavanja inoga jezika potrebno je osvijestiti učenike o važnosti poznavanja i upotrebe svih stranih (i manjinskih) jezika koji su im dostupni bilo u formalno ili neformalnom okruženju. Prema tome, prvenstveno je bitna i svijest budućih nastavnika inih jezika o višejezičnom znanju kako bi mogli svojim učenicima u procesu učenja i poučavanja pomoći da postanu aktivni višejezični govornici. Toj svijesti doprinosi i znanje o različitim metodološkim pristupima kojima se i kao nastavnici praktičari možemo poslužiti u nastavi stranoga jezika i ispitati ovladavanje jezikom kod učenika. Kako je u udžbeniku fokus na ovladavanju leksikom, sljedeće poglavlje prikazuje neke od bitnih metodoloških pristupa u ispitivanju leksika u okvirima individualne višejezičnosti.