

Stela Letica Krevelj

VIŠEJEZIČNOST I OVLADAVANJE JEZIKOM



Stela Letica Krevelj

VIŠEJEZIČNOST I OVLADAVANJE JEZIKOM

Izdavač

Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet
FF press

Za izdavača

Domagoj Tončinić

Urednice

Renata Geld
Tatjana Peruško

Recenzenti

Višnja Pavičić Takač
Lidija Cvikić

Lektura i korektura

Božica Vuić

Grafičko oblikovanje omota i prijelom

Krešimir Rezo

Tisak:

Kerschoffset d.o.o., Zagreb-Lučko

Naklada:

200 primjeraka

ISBN 978-953-379-209-5 (PDF)

ISBN 978-953-379-252-1 (Tisak)

DOI: <https://doi.org/10.17234/9789533792095>

CIP zapis je dostupan u nacionalnom skupnom katalogu knjižničnog sustava Bukinet (katalog.bukinet.hr) pod brojem 991005965277009366.



Godina elektroničkog izdanja: 2025.

Godina tiskanog izdanja: 2026.

Djelo je objavljeno pod uvjetima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.



Stela Letica Krevelj

VIŠEJEZIČNOST I OVLAĐAVANJE JEZIKOM

Zagreb, 2026.

SADRŽAJ

Predgovor	11
0. Uvod	15
I. VIŠEJEZIČNOST U DRUŠTVU I ZNANOSTI	21
1. Višejezičnost kao područje interesa	23
1.1. Višejezičnost danas	23
1.2. Društvena višejezičnost	25
1.3. Višejezičnost u prošlosti.....	27
1.4. Razvoj svijesti o jeziku kao predmetu znanstvenoga istraživanja	28
1.5. Višejezičnost kao tema u različitim područjima znanosti.....	31
2. Određenja višejezičnosti	33
2.1. Problem razgraničavanja dvojezičnosti i višejezičnosti – dva ili više od dva	33
2.2. Definicije višejezičnosti i višejezičnoga govornika	35
2.2.1. Razina jezičnoga umijeća kao kriterij u definiranju višejezične osobe.....	36
2.2.2. Definicija jezika kao kriterij u definiranju višejezične osobe.....	38
2.3. Poimanje višejezičnosti u široj javnosti	40
2.4. Klasifikacija dvojezičnosti	42
2.5. Klasifikacija višejezičnosti.....	44
2.6. Novije definicije dvojezičnosti i višejezičnosti izvan binarnih kategorija	47
2.7. Proliferacija terminologije u području višejezičnosti	48
3. Ovladavanje trećim jezikom	51
3.1. Nije lako definirati ni ovladavanje trećim jezikom	51
3.2. Razlike između ovladavanja drugim i trećim jezikom	53
II. PSIHOLOGIJSKI VID VIŠEJEZIČNOSTI.....	57
4. Višejezični razvoj	59
4.1. Simultani višejezični razvoj.....	60
4.1.1. Čimbenici koji utječu na rani višejezični razvoj	62
4.1.2. Razlikovanje jezika u ranom višejezičnom razvoju	65
4.1.3. Višejezični fonetski razvoj.....	67
4.1.4. Višejezični razvoj od razumijevanja riječi do pripovijedanja.....	69
4.2. Održavanje simultane i rane višejezičnosti.....	72

4.3. Slijedni višjejezični razvoj i ovladavanje trećim jezikom	76
4.4. Empirijski dokazi o razlikama u ovladavanju drugim i trećim jezikom	79
5. Međujezični utjecaji	83
5.1. Od interferencije do međujezičnih utjecaja	83
5.2. Međujezični utjecaji u ovladavanju trećim jezikom	85
5.3. Priroda međujezičnih utjecaja u ovladavanju i uporabi trećega jezika	86
5.4. Čimbenici koji utječu na učestalost i smjer međujezičnih utjecaja u trećem jeziku	88
5.4.1. Jezična tipologija, psihotipologija i formalna sličnost	88
5.4.2. Status drugoga jezika	93
5.4.3. Razina jezičnoga umijeća u drugom i trećem jeziku	94
5.5. Međujezični utjecaji na različitim razinama jezičnoga opisa	96
5.5.1. Međujezični utjecaji na leksičkoj razini	97
5.5.2. Međujezični utjecaji na (morfo)sintaktičkoj razini	99
5.5.3. Međujezični utjecaji na fonetskoj/fonološkoj razini	102
6. Višjejezični mentalni leksikon i jezična obrada kod višjejezičara	104
6.1. Kako je jezično znanje organizirano i povezano u umu višjejezičara?	104
6.2. Višjejezični mentalni leksikon	109
6.3. Jezična obrada kod višjejezičara	111
6.3.1. Dokazi o suaktivaciji jezika u jezičnoj obradi kod višjejezičara	114
6.3.2. Kada i kako višjejezičar odabire „ispravnu” riječ i „ispravan” jezik u jezičnoj obradi?	117
6.4. Dinamički modeli višjejezične obrade	120
6.5. Postoje li specifičnosti trećejezičnosti u jezičnoj obradi?	122
7. Misli i emocije kod višjejezičara	124
7.1. Kako emocije utječu na uporabu jezika kod višjejezičara?	124
7.2. Misle li višjejezične osobe na različitim jezicima?	125
III. KOGNITIVNE DOBROBITI VIŠEJEZIČNOSTI	129
8. Višjejezični poticaj	131
8.1. Polazišta u argumentaciji o kognitivnoj dobrobiti višjejezičnosti	131
8.2. Načini mjerenja kognitivnih dobrobiti višjejezičnosti	133
8.3. Rezultati istraživanja o kognitivnim dobrobitima višjejezičnosti	134
8.4. Dodatne prednosti višjejezičara u kognitivnoj domeni	141
8.5. Višjejezičnost i jezična svjesnost	143
8.6. Postaje li učenje dodatnog jezika lakše ako već znamo dva jezika?	146

8.7. Postoji li trećejezični poticaj?	148
IV. ISTRAŽIVANJE I MJERENJE VIŠEJEZIČNOSTI:	
MODEL, KONCEPTUALIZACIJE I METODOLOGIJA	155
9. Modeli višejezičnosti i višejezične kompetencije.....	157
9.1. Faktorski model ovladavanja trećim jezikom.....	157
9.2. Dinamički model višejezičnosti	159
10. Konceptualizacije višejezičnosti	161
10.1. Nadjezikovanje	161
10.2. Dominantna konstelacija jezika.....	163
11. Istraživanje višejezičnosti	165
11.1. Specifičnosti istraživanja u području višejezičnosti	165
11.2. Mjerenje individualne višejezičnosti - opis uzorka sudionika.....	167
11.3. Instrumenti za mjerenje individualne višejezičnosti	170
11.4. Mjerenje višejezičnoga razvoja	172
V. OBRAZOVNI VID VIŠEJEZIČNOSTI.....	175
12. Višejezičnost u obrazovnom kontekstu	177
12.1. Što je višejezično obrazovanje i zašto tome težimo?	177
12.2. Višejezično obrazovanje kroz prizmu jezične obrazovne politike.....	179
12.3. Vrste dvojezičnoga obrazovanja prema jezičnoj politici.....	181
12.3.1. Odbojni dvojezični programi.....	182
12.3.2. Dodatni dvojezični programi.....	182
12.4. Važnost obrazovanja na materinskom jeziku	184
12.5. Oblici zastupljenosti nevećinskih jezika u obrazovnom sustavu.....	185
12.6. Od monoglosijske prema heteroglosijskoj obrazovnoj perspektivi.....	187
13. Heteroglosijska obrazovna perspektiva	190
13.1. Koncept nadjezikovanja i međujezičnoga poučavanja.....	191
13. 2. Klasifikacija i modeli višejezičnoga obrazovanja.....	196
13.3. Višejezičnost sa stranim jezicima u formalnome obrazovanju	203
14. Višejezični pristup poučavanju.....	207
14.1. Dobrobiti višejezičnoga pristupa u obrazovanju	211
14.2. Kontekst kao okosnica u primjeni višejezičnoga pristupa	213
15. Stavovi prema jezicima i višejezičnosti i višejezičnom pristupu poučavanju jezika	215
16. Potencijal za razvoj višejezičnosti u obrazovnom sustavu u Hrvatskoj	220

16.1. Učenje stranih jezika i jezična politika u Hrvatskoj.....	220
16.2. Kako optimizirati postojeći obrazovni sustav u svrhu razvoja višjejezičnosti?	223
Literatura	230

Mojim roditeljima, umjesto Mercedesa.

Predgovor ili kako je i zašto nastala ova knjiga

Moj prvi interes za višejezičnost bio je praktične prirode. Bio je potaknut pitanjima proizašlim iz vlastitoga iskustva ovlađavanja većim brojem jezika i iskustva poučavanja dvaju stranih jezika. Malo sam tada znala o složenosti znanstvenoga područja i teorijskim raspravama. Prije nešto više od 18 godina kad je moje bavljenje temom dobilo akademski karakter, tek se manji broj znanstvenika u svijetu uže bavio temom višejezičnosti iz primijenjenolingvističke perspektive, a pitanja je bilo puno više nego odgovora. Iz toga su razloga moja prva pitanja imala i osobni i istraživački karakter te sam do nekih odgovora, ili najčešće novih pitanja, dolazila iznimno zanimljivim diskusijama na malim tematskim radionicama i sekcijama unutar različitih primijenjenolingvističkih konferencija¹. Danas je područje višejezičnosti eksplodiralo, a popularnost se ogleda u velikom broju novih knjiga, znanstvenih članaka, radionica, konferencija i simpozija. Riječ *višejezičnost* pojavljuje se kao *hype* pojam svuda oko nas iako ne vjerujem da svi misle i govore o istom fenomenu. Istovremeno, barem prema mojem saznanju, ne postoji knjiga na hrvatskom jeziku koja se bavi višejezičnošću iz primijenjenolingvističke perspektive. Tu sam „kućicu” odlučila sama obojiti.

Cilj je knjige ukazati na složenost fenomena višejezičnosti i prikazati dosege znanosti u području višejezičnosti iz psiholingvističke i obrazovne perspektive. U odabiru tema vodila sam se subjektivnom procjenom važnosti pojedinih vidova višejezičnosti koji su najuže vezani za područje ovlađavanja jezicima, odnosno poticanju, razvoju i održavanju ponajprije individualne višejezičnosti. Obradene se teme uvelike oslanjaju na koncepciju sveučilišnoga kolegija o višejezičnosti te sam se u pisanju vodila upravo onim pitanjima koja su studenti postavljali u interpretaciji i raspravi o različitim znanstvenim tekstovima u okviru kolegija koje predajem. Unutar svake teme navode se ključna pitanja. Ona katkad služe kao uvod u kritički prikaz postojećih izazova u području, katkad samo kao jasnija naznaka pitanja na koja još uvijek ne postoje (jasni) odgovori, a katkad kao vodilje u prikazu i raspravi o rezultatima znanstvenih istraživanja iz odabranih užih tematskih područja.

1 Na tim prekrasnim akademskim prilikama mogu zahvaliti prof. Jeleni Mihaljević Djigunović koja me je poticala da sama pronađem svoj istraživački put te mi je svojim akademskim poznavanjima u Europi i šire otvorila vrata u europsku znanstvenu zajednicu. Zahvala ide i mom mentoru, prof. Davidu Singletonu koji se na njemu svojstven način spontano pobrinuo da osobno upoznam veliki broj znanstvenika koje citiram u ovoj knjizi.

Svijest o složenosti pojedinih pitanja u području višejezičnosti izrazito je važna kako za produbljivanje razumijevanja višejezičnosti iz teorijske perspektive tako i za artikulaciju praktičnih implikacija višejezičnosti. Iz toga se razloga u Uvodu knjige nalazi upitnik čijim ispunjavanjem čitatelj može osvijestiti vlastita znanja i vjerovanja o višejezičnosti. Vjerovanja o višejezičnosti najčešće se temelje na osobnom ili tuđem iskustvu učenja dvaju ili više jezika i njihove uporabe pa je time potencijalno dobar uvod u temu o kojoj svatko ima neko svoje mišljenje. Pitanja nemaju uvijek jednoznačan i precizan odgovor. Ona većim dijelom ukazuju tek na složenost različitih pojavnosti u višejezičnosti, a čitatelj odgovore ili objašnjenja može potražiti ili provjeriti u različitim poglavljima knjige. Ideja samoga upitnika preuzeta je iz koncepcije popularnoga priručnika *How languages are learned* (Lightbown i Spada, 2010) o ovladavanju i poučavanju drugoga jezika.

Knjiga je u najužem smislu usmjerena na višejezičnost kao fenomen vezan za više od dva jezika (u jezičnom repertoaru pojedinca ili u društvu) te na ovladavanje² trećim jezikom. Naravno, kad govorimo o jezičnom razvoju, disciplina ima mnogo dodirnih točaka s disciplinom usvajanja prvoga jezika, ovladavanja drugim jezikom i dvojezičnošću, te će se istraživanja iz navedenih područja spominjati u kontekstu i vidovima ključnima za shvaćanje višejezičnosti, višejezične obrade, ovladavanja trećim jezikom i istraživanja u području višejezičnosti. Nadalje, u knjizi će naglasak biti na višejezičnosti u europskom okružju. Iako višejezičnost u europskom okružju dijeli mnoga obilježja s višejezičnošću drugdje u svijetu, ona se razlikuje ponajprije u mjeri u kojoj je višejezičnost prisutna u društvu, svakodnevnoj uporabi i obrazovanju (Banda, 2020), što samo po sebi ima različite implikacije i za psiholingvističke i obrazovne vidove višejezičnosti. Budući da je knjiga zamišljena samo kao uvod u područje višejezičnosti, brojni navodi literature služe za orijentaciju onima koji žele detaljnije istražiti ili znati više.

Knjiga je podijeljena na pet tematskih cjelina. U uvodnome se poglavlju višejezičnost okvirno smješta u širi znanstveni, društveni i terminološki kontekst kako bi se ukazalo na glavne izazove o kojima će biti riječ u knjizi. U prvoj se cjelini (*Višejezičnost u društvu i znanosti*) govori o višejezičnosti kao pojavnosti u suvremenom društvu u okviru složenih interakcija između govornika, jezika i društvenoga okružja. Objašnjava se poimanje višejezičnosti kao područja znanstvenoga istraživanja, a zatim i problem definiranja višejezičnosti i višejezičnoga govornika. Navode se različite kategorije dvojezičnosti

2 Pojam *ovladavanje* rabi se kao nadređeni pojam koji obuhvaća usvajanje (nesvjesno) i učenje (svjesno) jezika onda kada nije potrebno ili moguće razlikovati točnu prirodu procesa.

i višjejezičnosti te se preispituju kriteriji koji služe za opis različitih profila višjejezičnih govornika. Objašnjava se problem terminološke proliferacije nastale zbog naglašavanja različitih vidova višjejezičnosti te se daje pregled temeljnih postavki nastanka istraživačkoga područja ovlađavanja trećim jezikom u okviru višjejezičnosti, kao i potrebe razlikovanja tog područja od područja ovlađavanja drugim jezikom.

Drugi dio knjige (*Psiholingvistički vidovi višjejezičnosti*) donosi sustavan prikaz obilježja višjejezičnoga razvoja, odnosno različitih razvojnih faza u simultanom višjejezičnom razvoju. Govori se o održavanju rane višjejezičnosti i čimbenicima koji doprinose jezičnom razvoju ili njegovu zapostavljanju te o razvoju slijedne višjejezičnosti unutar koje posebno mjesto zauzima ovlađavanje trećim jezikom. U tom se dijelu knjige također daje sustavan prikaz fenomena međujezičnih utjecaja u ovlađavanju, uporabi i obradi više jezika te se objašnjava današnje poimanje višjejezične obrade u umu višjejezičnih govornika. Drugim riječima, daje se opsežan prikaz jezičnoga znanja višjejezičara i njihove sposobnosti da razumiju, služe se i ovlađa(va)ju većim brojem jezika.

Treći dio knjige (*Kognitivne dobrobiti višjejezičnosti*) pokušava odgovoriti na pitanje utječe li svakodnevna uporaba dvaju ili više jezika na kognitivni razvoj i kogniciju. Iznose se temeljni argumenti o postojanju kognitivnih prednosti kod višjejezičara te se navode različiti načini mjerenja tih prednosti i rezultati eksperimentalnih istraživanja. Objašnjavaju se odnosi između višjejezičnosti i jezične svjesnosti te se ispituje pretpostavka da dodatno učenje jezika postaje lakše jednom kad već poznajemo dva jezika. U tom se dijelu također iznose zaključci o konceptu trećejezičnoga poticaja i njegovih implikacija za ovlađavanje jezikom te se naglašava potreba za razlikovanjem specifičnosti višjejezičnosti od višjejezičnih pojavnosti, kao i uočljivih činjenica od objašnjenja te iste stvarnosti.

U četvrtome dijelu knjige (*Istraživanje i mjerenje višjejezičnosti: modeli, konceptualizacije i metodologija*) govori se detaljnije o složenosti višjejezičnosti s naglaskom na modelima i konceptualizacijama koje služe kao teorijsko polazište i metodološko sredstvo u istraživanju i mjerenju višjejezičnosti. U tom se dijelu navode i specifični izazovi u istraživanju višjejezičnosti i mjerenju višjejezičnoga razvoja te se predlažu pristupi istraživanju koji omogućavaju precizniji opis profila višjejezičnoga govornika koji uzima u obzir činjenicu da su oni mnogo više od zbroya dvaju ili više jednojezičnih umova, kompetencija i vještina.

Peti i posljednji dio knjige (*Obrazovni vid višejezičnosti*) definira višejezično obrazovanje i različite ciljeve takvoga obrazovanja. Višejezično obrazovanje najprije se promatra kroz prizmu obrazovne politike, opisuju se različite vrste dvojezičnoga i višejezičnoga obrazovanja te se navodi važnost obrazovanja na materinskom jeziku i uporabi svih jezičnih resursa višejezičnih učenika u obrazovanju. Posebno se naglašava zaokret iz monoglosijske u heteroglosijsku obrazovnu perspektivu za koju je važno razumijevanje prethodno opisane prirode višejezičnosti te uporabe i ovlađavanja jezikom kod višejezičara. Objasnjavaju se i višejezični pristupi poučavanju te navode dosadašnja saznanja o učinkovitosti njihove primjene u okviru različitih obrazovnih okružja i ciljeva višejezičnoga obrazovanja. U posljednjem se dijelu također kritički sagledava potencijal za razvoj višejezičnosti u obrazovnom sustavu u Hrvatskoj.

Pisati ovu knjigu bio je istovremeno veliki užitak i izazov. Izazov je, osim nedostatka stručnoga nazivlja u hrvatskom jeziku, bio učiniti tematska poglavlja korisnima čitateljima koji im pristupaju s različitim razinama upoznatosti sa samom temom. Cilj je bio dati jasan uvod u različita tematska područja višejezičnosti te istovremeno dodatnim navodima iz literature ukazati na njihovu složenost i slojevitost. Užitak u pisanju ove knjige ne bi bio moguć bez bezrezervne podrške i razumijevanja moje obitelji, supruge, djece i mojih roditelja kojima sam beskrajno zahvalna. Veliko hvala dugujem prof. Jeleni Mihaljević Djigunović za požrtvorno vodstvo na mom akademskom putu koje me dovelo do pisanja ove knjige i za sve izravne i neizravne poticaje da je napišem. Veliko hvala dugujem i prof. Zrinki Jelaska za strastveni pristup i nesebičnu pomoć u osmišljavanju nazivlja u hrvatskom jeziku za različite pojmove iz područja višejezičnosti. I na kraju, iskrena hvala recenzenticama prof. Višnji Pavičić Takač i prof. Lidiji Cvikić koje su požrtvorno i temeljito čitale ovu knjigu i svojim je komentarima unaprijedile. Nadam se da će čitatelji knjigu, ili neke njene dijelove, čitati s barem pola užitka s kojim sam je ja pisala te da će neke inspirirati i potaknuti da na vlastiti način doprinesu istraživanju višejezičnosti i višejezičnom obrazovanju.

0. Uvod

Jezik je stalno prisutan u našim životima. Njime se služimo u govorenju, pisanju, čitanju i slušanju te čak i kad ne komuniciramo s osobom ili tekstom, jezikom pasivno imenujemo predmete oko sebe. Za veliki broj ljudi to iskustvo nije ograničeno na samo jedan jezik, već se u svakodnevnom životu koriste dvama ili većim brojem jezika. Tijekom života ovlada(va)mo različitim jezicima i dijalektima na različitoj razini jezičnoga umijeća i njima se svjesno ili nesvjesno, aktivno ili pasivno, služimo u svakodnevnom životu u različite svrhe.

I zaista, jednojezična osoba danas je pojam koji rijetko čujemo, a još rjeđe susrećemo u stvarnosti. Poliglotti poput Harolda Williamsa, novozelandskoga novinara i stranoga urednika Timesa s početka 20. stoljeća za kojeg se tvrdilo da govori 58 jezika, također su rijetka pojava. S obzirom da danas gotovo nema osobe koja osim materinskom nije bila izložena još jednom jeziku, većina se ostale svjetske populacije nalazi na kontinuumu između tih dvaju ekstrema. U literaturi se oni nazivaju **dvojezičnim osobama, dvojezičarima, višejezičarima, govornicima dvaju/triju jezika, učenicima drugog/trećeg jezika, izranjajućim dvojezičarima** (engl. *emergent bilingual*), **trojezičarima** i sl. O svima će biti govora u ovoj knjizi.

U ovom trenutku, s ciljem da čitatelju ponudim brzu orijentaciju pri razumijevanju što se krije iza naslova ove knjige o „višejezičnosti”, višejezičnost definiram kao pojava koja podrazumijeva ovladavanje, uporabu i jezičnokomunikacijsku kompetenciju u **dvama (2)** jezicima ili idiomima i/ili u **više od dvaju (2+)** jezika ili idioma³. Istim kriterijem broja jezika određujem i pojmove višejezična zajednica (zajednica koja se služi dvama ili više od dvaju jezika ili idioma) i višejezična osoba (osoba koja se služi dvama ili više od dvaju jezika ili idioma). Većina znanstvenika koji se bave višejezičnošću ili ovladavanjem trećim jezikom smatra nužnim razlikovati pojmove dvojezičnost i višejezičnost. Međutim, zbog velike terminološke proliferacije i velikoga broja dodirnih točaka između pojmova, znanstvenici uvijek iznova definiraju svoje shvaćanje višejezičnosti u odnosu na dvojezičnost. Iz istoga će se razloga u ovoj knjizi pojam **višejezičnost** rabiti kao nadređeni pojam pojmovima dvojezičnost i trojezičnost⁴. Pojam **dvojezičar/dvojezičnost** koristit će se

3 Pojam *idiom* u hrvatskoj se jezikoslovnoj literaturi rabi za sve pojavnosti jezika koje se ne žele odrediti kao govor, dijalekt ili jezik.

4 Ovdje je moguće povući paralelu između pojma *višejezičnost* i pojma *ini jezik* koji se također u hrvatskoj terminologiji koristi kao krovni pojam za jezike koji nisu materinski (Jelaska, 2016) onda kada nije potrebno ili se ne može precizno navesti točan status jezika (strani, drugi, treći i sl.).

samo onda kad se želi naglasiti da se radi o **dvama** jezicima, a pojam trojezičar/trojezičnost kad se radi o **trima** jezicima, odnosno kad je potrebno ukazati na razlike između prisutnosti dvaju i više od dvaju jezika u jezičnom repertoaru govornika ili zajednice⁵. Međutim, važno je odmah naglasiti da je glavni cilj ove knjige opisati i ukazati na specifičnosti znanja, ovladavanja i uporabe **triju ili više od triju jezika (3+)**. Ovladavanje i uporaba više od dvaju jezika (odnosno triju i više jezika) pokazuje neke posebnosti koje nisu zamijećene pri ovladavanju dvama jezicima. One su relevante i vidljive samo u nekim vidovima višejezičnosti i ovladavanja trećim jezikom. S namjerom da ih istaknem, uvodim pojam **trećejezičnost** pod kojim se podrazumijeva specifičnost fenomena usvajanja ili uporabe triju ili više jezika koje ga razlikuju od dvojezičnosti.

Još se do 60-ih godina prošloga stoljeća smatralo da dvojezičnost, odnosno poznavanje dvaju jezika, može imati negativni utjecaj na kogniciju, da je prepreka u drugim područjima svakodnevnoga života, da može biti zbunjujuća za govornika. Danas znamo da tomu nije tako. Štoviše, neupitno je da ljudsko biće ima kognitivnu i jezičnu sposobnost ovladavanja, obrade i uporabe *više* jezika te je danas višejezičnost poželjna osobina pojedinca.

Iako još uvijek ne postoje odgovori na neka naizgled jednostavna pitanja o fenomenu višejezičnosti, dobrobiti višejezičnosti očite su u različitim domenama ljudskoga djelovanja. Postoje dokazi da višejezičnost utječe na različite neurokognitivne procese, kao što su percepcija, pažnja, rješavanje problema i sl. Upravo su oni temelj tvrdnji, iznimno zanimljivoj široj javnosti, da višejezičnost smanjuje simptome opadanja kognitivne sposobnosti u starijoj dobi. Ono što je očitije i laicima, višejezičnost nudi veći broj prilika za učinkovitu međukulturnu komunikaciju, društvenu mobilnost, izgradnju različitih identiteta, a time i veću međukulturnu svijest i toleranciju (kako pojedinca tako i društva). Znanstvenici iz područja ekonomskih znanosti zasigurno bi vrlo spretno objasnili kako sve navedeno utječe i na gospodarski prosperitet društva. Smatra se također da uporaba dvaju ili više jezika ne utječe samo na jezične i kognitivne već i na socijalne vještine. Dakle, osim veće kognitivne fleksibilnosti, kreativnosti, sposobnosti divergentnoga razmišljanja i rješavanja problema, višejezičari su osjetljiviji na jezični unos i varijabilnosti u komunikaciji (Herdina i Jessner, 2002: 64–65). Empirijski dokazi o tim učincima i

5 Ovo je pomalo nezgrapno razlikovanje pojmova poprilično uobičajeno u području višejezičnosti te je učestalo samo iz praktičnih razloga da se ne navode oba pojma (dvojezičnost i višejezičnost) onda kad se neka činjenica ili pojava zaista odnosi na oba fenomena. Više o samoj terminologiji i nedosljednostima u poglavlju 2.

dobrobitima ključni su za poticanje višjejezičnosti u Europi koja s jedne strane teži razvoju višjejezičnosti pojedinca, a s druge strane višjejezičnost vidi kao standardni način komunikacije u društvu i obrazovanju. U tom smislu znanstvenici u području višjejezičnosti pokušavaju proniknuti u prirodu ovladavanja i obrade više jezika te otkriti učinkoviti model obrazovanja za višjejezične pojedince i višjejezično društvo.

Kao gost urednik tematskoga broja o višjejezičnosti u uglednom časopisu *Language Learning* Berthele (2021a: 1-2) postavio je pomalo provokativna, no temeljna pitanja o specifičnosti trećejezičnosti⁶ kao fenomena u današnjoj znanosti. Je li trećejezičnost značajno drugačija od jednojezičnosti i dvojezičnosti? Čini li ju posebnom samo manja zastupljenost u odnosu na jednojezičnost i dvojezičnost ili njezina sve učestalija pojavnost zahtijeva i promjenu perspektive u uporabi jezika (iz jednojezične u višjejezičnu)? Proizlazi li njezina posebnost iz načina na koji se razlikuje od povijesne višjejezičnosti ili iz promjene u današnjem stavu prema višjejezičnosti ili iz činjenice da joj je akademska zajednica odlučila pristupiti na drugačiji način, odnosno prikazati je u drugačijem svjetlu? Iako tematska publikacija ne donosi konkretan odgovor ni na jedno od navedenih pitanja, svojim pitanjima Berthele (2021a) jasno ukazuje na potrebu za objektivnim prikazom dosega znanosti u području višjejezičnosti. Poznata Grosjeanova tvrdnja (1989: 3) da dvojezičar ne predstavlja dva jednojezičara u jednoj osobi, odnosi se i na trojezičnu osobu. Trojezična osoba ne predstavlja zbroj višestrukih jednojezičara (Cook, 1992), odnosno trećejezičnost nije puko dodavanje jezika već pojavnost sa specifičnim obilježjima (Cenoz, 2013b: 14). Sustavna istraživanja višjejezičnosti provode se tek u posljednjih 30-tak godina, a osnovna je pretpostavka o kvalitativnoj razlici između jednojezičnosti i višjejezičnosti da znanje više jezika ne predstavlja puki zbroj znanja više jezičnih sustava. Unatoč intuitivnom i vrlo snažnom osjećaju da više podrazumijeva i bolje, neka obilježja višjejezičnosti te njezine implikacije u obrazovnom kontekstu i svakodnevnom životu tek treba preispitati.

Naime, u području višjejezičnosti, kao i u mnogim drugim znanstvenim područjima, još uvijek postoje mnoge nejasnoće. One su rezultat različitih teorijskih pristupa i poimanja ključnih konstrukata u višjejezičnosti, ali ponajviše **jednojezične pristranosti** (engl. *monolingual bias*) te nedovoljno razvijene metodologije istraživanja ovoga specifičnoga fenomena. Jednojezična pristranost, odnosno jednojezična ideologija korijenjena u Chomskyjeva koncepta „idealnoga govornika u potpuno homogenoj govornoj zajednici”

6 Berthele koristi pojam *višjejezičnost* (engl. *multilingualism*) koji ponekad u argumentaciji uključuje i dvojezičnost, a ponekad isključivo pojavnost koja podrazumijeva više od dvaju jezika.

(Chomsky, 1965: 3) u kojoj se jezično umijeće na razini izvornoga govornika podrazumijeva u svim jezicima kod višejezičara. Ta je ideologija dominantna u laičkom poimanju višejezičnosti, ali je prisutna i u znanstvenim krugovima. Iz toga je razloga jednojezična ideologija često u podlozi rasprava o ključnim konstruktima u području višejezičnosti i samom poimanju jezika. Određenje višejezičnosti kao pojma, znanstveni pristup istraživanju višejezičnosti, opis višejezičnoga razvoja i jezične uporabe u prirodnom i formalnom okružju te višejezično obrazovanje često kao normu i kriterij uzimaju upravo jednojezičnoga govornika. Metodološki izazovi također su vidljivi u svim vidovima višejezičnosti, a posebice u raspravama o kognitivnim prednostima višejezičnosti i prednostima višejezičnosti u ovladavanju dodatnim jezikom. Sve navedene nejasnoće objasniti će se u ovoj knjizi u okviru obrađenih tematskih područja.

Nadam se da će ovaj kritički pregled različitih aspekata višejezičnosti potaknuti iskusnije čitatelje na daljnja, prijeko potrebna empirijska istraživanja u području višejezičnosti, a manje iskusnim čitateljima omogućiti razumijevanje discipline te biti podlogom za promišljanje o izazovima i dobrobitima višejezičnosti u svakodnevnom životu i obrazovanju. Uпитnik koji slijedi moguće je polazište u tom smjeru.

Upitnik o stavovima i vjerovanju o višjejezičnosti

Na ljestvici od 1 do 5 navedite u kojoj se mjeri slažete sa sljedećim izjavama.

- 1 - Uopće se ne slažem
- 2 - Donekle se ne slažem
- 3 - Niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 - Donekle se slažem
- 5 - U potpunosti se slažem

1. Djeca izložena dvama ili trima jezicima u ranom djetinjstvu imaju usporeni jezični razvoj.

1 2 3 4 5

2. Za djecu u ranoj dobi zbunjujuće je ako im se obraća na dvama ili trima jezicima.

1 2 3 4 5

3. Djeca s jezičnim poteškoćama teško mogu postati višjejezična.

1 2 3 4 5

4. Da bi bila višjejezična, osoba mora biti izložena jezicima u najranijoj dobi.

1 2 3 4 5

5. Osoba je višjejezična ako pored znanja dvaju jezika govori i dijalekt nekog od dvaju jezika.

1 2 3 4 5

6. Djeca u ranoj dobi razlikuju jezike koje govore.

1 2 3 4 5

7. Ako se djeci obraćamo istovremenom uporabom dvaju ili više jezika i sami će kasnije miješati navedene jezike u govoru.

1 2 3 4 5

8. Višjejezične osobe najčešće misle na jednom jeziku.

1 2 3 4 5

9. Uvijek je lakše naučiti drugi, nego prvi strani jezik.

1 2 3 4 5

10. Višejezičnost pozitivno utječe na opće kognitivne vještine.

1 2 3 4 5

11. Višejezična osoba lakše se snalazi u međukulturnoj komunikaciji.

1 2 3 4 5

12. Pri uporabi različitih jezika višejezične osobe mogu mijenjati svoju osobnost.

1 2 3 4 5

13. Kod višejezičnih osoba svi su jezici aktivni u procesu govorenja.

1 2 3 4 5

14. Kod višejezičnih osoba uvijek je jedan jezik dominantniji od ostalih.

1 2 3 4 5

15. Znanja o višejezičnosti korisna su nastavnicima/učiteljima stranoga jezika.

1 2 3 4 5

16. Višejezične osobe imaju zasebni mentalni leksikon za svaki jezik u umu.

1 2 3 4 5

17. Istovremeno učenje triju jezika u najranijoj dobi nije dobra ideja.

1 2 3 4 5

18. Istovremeno učenje triju jezika u odrasloj dobi nije dobra ideja.

1 2 3 4 5

19. Svaki jezik treba poučavati odvojeno da se ne bi miješali.

1 2 3 4 5

20. Učenicima s migrantskim materinskim jezikom dodatni strani jezik u školi ne bi trebalo biti obvezan.

1 2 3 4 5

21. Sva bi djeca trebala imati mogućnost obrazovanja na materinskom jeziku.

1 2 3 4 5

22. Višejezične osobe lako izražavaju emocije u svim jezicima.

1 2 3 4 5

I.
VIŠEJEZIČNOST
U DRUŠTVU I ZNANOSTI

1. Višejezičnost kao područje interesa

Višejezičnost se sve više prepoznaje kao dobrobit i u znanosti i u društvu. Međutim, radi se o složenom fenomenu i izazovnom znanstvenom području. Ono se može sagledavati iz različitih perspektiva (lingvističke, obrazovne, psihološke, sociološke i sl.), a pitanja od ključne važnosti u području višejezičnosti najčešće zahtijevaju interdisciplinarni ili transdisciplinarni pristup (Douglas Fir Group, 2016) u pokušaju razumijevanja velikoga broja čimbenika koji određuju višejezičnost na individualnoj, društvenoj, političkoj i znanstvenoj razini.

1.1. Višejezičnost danas

Danas se u svijetu govori nekoliko tisuća jezika⁷. Izvori najčešće navode otprilike 7 000 jezika, no vrlo je nezahvalno govoriti o točnom broju upravo zato što broj jezika ovisi o poimanju i definiciji jezika koja se uzima u obzir u izračunu. Na isti problem nailazimo kad želimo odrediti broj višejezičnih govornika u svijetu danas. Različiti autori navode različite brojeve kao dokaz većega broja višejezičnih nego jednojezičnih govornika. Razlika između navoda rezultat je različitih definicija jezika, ali treba imati na umu i da se različiti statistički podaci ne odnose na govornike više od dvaju jezika, već više od jednoga. Odnosno, najčešće se pod definicijom višejezičnosti podrazumijeva i dvojezičnost. Iako iz terminoloških i konceptualnih razloga, o kojima će biti puno više riječi kasnije u knjizi, nije oportuno precizirati broj višejezičnih govornika, zasigurno nije sporno reći da je danas poznavanje još barem jednoga jezika uz materinski gotovo pravilo, a ne izuzetak. Drugim riječima, višejezičnost je stvarnost čiji doseg (broj višejezičnih govornika) ovisi o samoj definiciji višejezičnosti. Ona se ogleda u sve većem broju višejezičnih govornika i višejezičnih zajednica (službeno ili u praksi), višejezičnih organizacija (npr. međunarodnih korporacija) u sinergiji s galopirajućim razvojem tehnologije i različitih vrsta mobilnosti (pa i onih studentskih). Sve navedeno je temelj za tvrdnju da višejezičnost⁸ postaje norma, a ne iznimka, te nasušna potreba budući da je sastavni dio određene društvene (znanstvene, obrazovne, političke) stvarnosti (Aronin i Singleton, 2012).

Sama popularnost i sveprisutnost pojma višejezičnosti u području jezične politike, lingvistike i obrazovanja potaknuta je svježom o društveno-kulturnoj

7 Ethnologue (<https://www.ethnologue.com/browse/names/>) navodi 7 168 živih jezika, no u literaturi se pojavljuju podaci za nekoliko tisuća manji ili veći od navedenoga broja.

8 Kao pojavnost koja uključuje dva ili više jezika

različitosti te velikim brojem jezičnih i društvenih izazova nastalih kao posljedica migracija stanovništva (Franceschini, 2011). Revitalizacija nevećinskih⁹ jezika u Europi utjecala je na razvoj pozitivnoga stava opće javnosti prema tim jezicima i njihovom uključivanju u obrazovne institucije (npr. baskijskoga jezika u Baskiji). Međutim, nastojanja obrazovnih institucija u održavanju nevećinskih jezika uvelike se razlikuju ovisno o tome jesu li ti nevećinski jezici zapravo regionalni¹⁰ i službeno priznati manjinski jezici¹¹ (jezici manjina) ili se radi o materinskim jezicima novih migranata, odnosno useljeničkim (migrantskim) jezicima¹² i nasljednim jezicima¹³. Dok kod prvih jezika postoji uspostavljena obrazovna infrastruktura (npr. obrazovanje na talijanskom jeziku u Istri), to nije slučaj u potonjima. Unatoč proklamiranom cilju jezične politike Europske unije usmjerenom razvoju mnogojezičnosti kod europskoga stanovništva, vrlo često obiteljski (nasljedni ili migrantski) jezici, kao na primjer ruski ili arapski, nisu zastupljeni u obrazovnom kurikulumu ni kao školski predmet (Göbel i Buchwald, 2017).

Višejezičnost, odnosno **mногоjezičnost** (engl. *plurilingualism*) je i temeljno polazište jezične politike Europske unije koja uz materinski, potiče ovladavanje još dvama jezicima (vidi potpoglavlje 12.6.). Politika EU-a kao cilj razvoja višejezičnosti ističe međusobno uvažavanje, društvenu stabilnost, ekonomski razvoj i suradnju između jezično i kulturološki različitih skupina. Jedan je od ciljeva obrazovne politike Europske unije da se budućim generacijama učenika ponude jezične vještine koje će im omogućiti pristup europskom prostoru obrazovanja i kompetitivnost na globalnom tržištu rada. Iz toga se razloga i strani jezici počinju učiti u sve ranijoj dobi, a mogućnosti za razvoj individualne višejezičnosti prepoznate su u društvu u posljednjih 30 godina kao nikada do sada. Prilike za ovladavanje novim jezicima u formalnom obrazovanju, neformalnom kontaktu (internet, glazba, umjetnost, društvene mreže, mediji), poslovnim kontaktima ili u svakodnevnoj komunikaciji nikad nisu bile veće.

9 Pojam nevećinski jezik koristi se kao neutralna referentna kategorija koja odnosi se na svaki jezik prisutan u određenoj jezičnoj zajednici, a nije jezik većine niti dominantni jezik javne komunikacije.

10 Regionalni jezici su povijesno ukorijenjeni i teritorijalno ograničeni jezici koji nemaju nužno status jezika nacionalne manjine u cijeloj državi.

11 Manjinski jezik označava službeno priznati jezik nacionalne manjine, zaštićen zakonodavnim okvirom i institucionalnim mjerama (npr. obrazovanjem, službenom uporabom i kulturnom infrastrukturom). U hrvatskoj terminologiji uobičajeno se koristi i naziv jezik nacionalne manjine, dok se u engleskom jeziku najčešće koristi izraz *minority language*, koji međutim može biti širi te obuhvatiti i jezike bez formalnog statusa, ovisno o kontekstu.

12 Useljenički (migrantski) jezici odnose se na jezike koje govore osobe ili zajednice doseljene u sredinu gdje jezik nije već imao povijesni status.

13 Nasljedni jezik pripada skupini useljeničkih jezika, pri čemu se zasebnim nazivom naglašava obiteljski prijenos jezika i simbolična vrijednost za drugu i treću generaciju govornika.

Dakle, suvremeno višjejezično ozračje predstavlja dobar temelj za daljnje promicanje višjejezičnosti i na individualnoj i na društvenoj razini. Međutim, višjejezičnost kao fenomen treba pažljivo sagledati u okviru individualne i društvene stvarnosti te u skladu sa stvarnim potrebama primijeniti preporuke jezične politike Europske unije. Prihvatljivost i primjenjivost ideja jezične politike EU-a na razini pojedine države ovisi o ukorijenjenosti jednojezičnih ideologija i jezičnoj politici svake države članice. Upravo one imaju snažan utjecaj na učinkovitost u poticanju višjejezičnosti, kao što je primjerice poticanje učenja i uporabe manjinskih, migrantskih, regionalnih, nasljednih, autohtonih i stranih jezika (uz službene ili suslužbene jezike) u pojedinom društvu.

1.2. Društvena višjejezičnost

Kad govorimo o **individualnoj višjejezičnosti**, mislimo na višjejezičnoga pojedinca, odnosno na njegovu sposobnost uporabe više jezika. Mislimo i na njegove stavove, osjećaje, identitet, iskustvo i način uporabe više jezika te ukupnost jezičnoga iskustva koja čini njegovu višjejezičnost. No, višjejezičnost je i društveni fenomen, odnosno posljedica društvenih, kulturnih i jezičnih promjena zbog globalizacije, geografske mobilnosti, ekonomskih i političkih aktivnosti te sveprisutnoga tehnološkog napretka (Aronin, 2022).

Društvena višjejezičnost odnosi se na uobičajenu praksu uporabe triju ili više jezika u nekoj državi, govornoj sredini, političkoj ili obrazovnoj ustanovi ili organizaciji, bez obzira na njezinu veličinu i brojnost (Aronin, 2015). Društvenu višjejezičnost u tim sredinama određuje manje ili više definirana jezična politika, stavovi, aktivnosti i uporaba jezika. U pitanja društvene višjejezičnosti ulaze, primjerice, određenja suodnosa različitih jezika i dijalekata u društvu, status koji pojedini jezici imaju u društvu, percepcija višjejezičnosti u društvu i važnost višjejezičnoga obrazovanja. Društvena je višjejezičnost važna za pojedinca jer mu, ovisno o društvenoj višjejezičnosti, omogućava ili ograničava pristup obrazovanju na određenom jeziku, olakšava ili otežava pronalaženje posla, komunikaciju u svakodnevnom životu, administraciji i sl. (Aronin, 2022). Time su individualna i društvena višjejezičnost usko povezane te je razumijevanje jednoga bez uvida u drugi zapravo nepotpuno.

Društvena višjejezičnost proizlazi iz različitih situacija: supostojanja različitih jezičnih zajednica u društvu kao posljedica migracije, učenja stranih jezika, obrazovanja na inom¹⁴ jeziku i sl. te je svako višjejezično društvo specifično na

¹⁴ Pojam ini jezik u hrvatskoj terminologiji koristi se kao krovni pojam za jezike koji nisu materinski (Jelaska, 2016) onda kada nije potrebno ili se ne može precizno navesti točan status jezika (strani, drugi, treći i sl.).

svoj način. Postoje različiti suodnosi individualne i društvene višejezičnosti u različitim državama ili sredinama te nisu svi pojedinci u službeno višejezičnoj državi ili sredini i sami višejezični. Primjerice, u Švicarskoj, službena dvojezičnost i trojezičnost teritorijalnih jedinica ne pretpostavlja i dvojezičnost ili višejezičnost njezinih stanovnika, kao što se često implicira. Vrlo malen broj njezinih stanovnika ima stvarnu potrebu uporabe triju jezika.

Postoje i višejezična društva koja su svoj višejezični status unaprijedila revitalizacijom autohtonih manjinskih jezika. Španjolska autonomna zajednica Baskija¹⁵ dvojezična je sredina u kojoj su baskijski i španjolski službeni jezici, no nisu svi stanovnici govornici i baskijskoga i španjolskoga jezika. Baskijski je materinski jezik za približno 23 % stanovnika te se navodi da je oko 34 % stanovništva dvojezično, a dodatnih oko 20 % pasivno dvojezično. Društvena se višejezičnost u toj sredini postiže formalnim obrazovanjem. Od 1982. godine baskijski je jezik obavezan u svim modelima obrazovanja, a engleski jezik se uči od četvrte godine s očekivanom razinom znanja na razini B1 do kraja srednjoškolskoga obrazovanja (Lasagabaster, 2000). Još je jedan primjer višejezične sredine pokrajina Frizija u sjeverozapadnoj Nizozemskoj u kojoj je frizijski manjinski jezik sa službenim statusom regionalnoga jezika. Pored snažne revitalizacije frizijskoga jezika, Frizija se suočava sa sve većom jezičnom raznolikošću koja je posljedica migracija. Oko 55 % stanovništva govori frizijski kao materinski jezik te su oni najčešće i govornici nizozemskoga kao većinskog jezika, dok 12 % populacije, koja je u stalnom porastu, ima migrantsko porijeklo (Duarte i Günther-van der Meij, 2018). Nadalje, u Južnom Tirolu službeni su jezici njemački, talijanski i ladinski. Većini je stanovništva materinski jezik njemački ili dijalekt njemačkoga jezika, približno četvrtini stanovništva materinski je jezik talijanski dok se manji broj stanovnika služi ladinским jezikom kao materinskim uz uporabu barem jednoga od drugih dvaju službenih jezika (De Angelis, 2015).

Dakle, društvena višejezičnost odnosi se na prisutnost i uporabu većega broja jezika u pojedinom društvu i podrazumijeva supostojanje različitih jezičnih zajednica, ali i različitih društvenih, političkih i kulturnih dinamika i praksi. Ona je neodvojivo vezana za jezičnu i obrazovnu politiku koje svojim pravnim regulativama na različite načine ili podupiru ili ograničavaju upotrebu većinskih, manjinskih, migrantskih jezika i dijalekata te time i prava svakoga

15 Baskija je područje u zapadnim Pirinejima u kojem se govori baskijski jezik. Sastoji se od tri administrativna dijela: dva u Španjolskoj (Navarre i Autonomna baskijska zajednica) te jedan (Sjeverna Baskija) u Francuskoj. Baskijski jezik nepoznatoga je porijekla i manjinski je jezik u Francuskoj i Španjolskoj (Gorter i Cenoz, 2011).

pojedinka u društvu. Važna pitanja o održavanju višejezičnosti postavljaju se iz sociolingvističke perspektive. Kako društvo i vrijednosti u društvu utječu na višejezični razvoj? Kako se jezične ideologije razvijaju uporabom jezika u obitelji i društvu? Kako se identitet oblikuje u procesu socijalizacije? Odgovori na ova i slična relevantna pitanja nadilaze tematski doseg ove knjige (vidi npr. u Horner i Weber, 2018; Siemund, 2023), no o konkretnim utjecajima jezične politike na društvenu višejezičnost i o institucijskoj potpori manjinskom jeziku i razvoju višejezičnosti bit će više riječi iz obrazovne perspektive (poglavlje 12).

1.3. Višejezičnost u prošlosti

Jasno je da višejezičnost nije nova pojava. Višejezične države, carstva i monarhije postojale su u prošlosti, a težnje ujedinjavanja država pomoću jednoga zajedničkoga jezika i uporaba latinskoga jezika uz mnoge lokalne jezike i idiome najbolji su dokaz o višejezičnosti u prošlosti. Najbolji i nama najbliži primjer je Austro-Ugarska Monarhija koja je za svojeg postojanja (1867. – 1918.) imala 14 službeno priznatih jezika te je višejezičnost bila i zakonski regulirana. Nije se, naravno, radilo o ravnopravnosti svih jezika. Postoje mnogi zapisi o jezičnoj politici i praksi koji govore o ograničenjima uporabe određenih jezika na lokalnoj razini te time izazvanim jezičnim i etničkim sukobima (npr. László, 2012; Novak, 2012).

S druge strane, kroz povijest postoje i mnoga svjedočanstva o individualnoj višejezičnosti koja je bila rezultat potrebe za određenom razinom jezične kompetencije na više jezika. Znanje dvaju ili više jezika bilo je potrebno u obrazovanju, obavljanju određenoga zanimanja, poput trgovine, ili u svakodnevnom životu u pograničnim područjima (Krogull, 2021; Pavlenko, 2023a). Primjerice, Krogull (2021) iznosi dokaze o vrlo dinamičnoj uporabi više jezika u pograničnom području između Njemačke i Nizozemske u 18. i 19. stoljeću, odnosno i u samom jeku ideologije da nacionalni identitet treba biti povezan s uporabom jedinstvenoga jezika („jedan narod, jedan jezik”). Navedno pokazuje da se višejezičnost u povijesti neopravdano pojednostavljuje u suvremenim prikazima o razlikama između višejezičnosti nekad i danas. Iznimno kritičan osvrt suvremenoga pogleda na višejezičnost u povijesti donosi Pavlenko (2023b). Na temelju vlastitih istraživanja te istraživanja višejezičnosti kroz povijest u pojedinim domenama ljudskoga djelovanja, poput sudstva, obrazovanja, vojske, javnih natpisa i sl., Pavlenko (2023a) kritizira usmjerenost povijesnih pregleda višejezičnosti na 19. i 20. stoljeće te ih vrlo smjelo naziva fragmentarnima i netočnima (Pavlenko, 2023b: 38).

Glavne razlike između višejezičnosti u prošlosti i višejezičnosti danas Aronin i Singleton (2008, 2012) navode s obzirom na sedam kriterija: porijeklo jezika u kontaktu, društveni sloj višejezičnih govornika, geografska smještjenost, oblik komunikacije, povezanost s ritualima, povezanost sa specifičnim zanimanjem te prostorom i vremenom u kojem se komunikacija odvija. Kao ključne razlike navode današnju geografsku sveprisutnost višejezičnosti koja više nije ograničena na pogranična područja ili trgovačke rute te njezinu prisutnost u svim društvenim slojevima, a ne samo kao specifičnost određenoga društvenog sloja ili zanimanja. Zbog navedenih razlika i činjenice da je višejezičnost, pod utjecajem globalizacijskih trendova, u porastu širom svijeta, Aronin i Singleton (2008) današnju višejezičnost nazivaju novim lingvističkim poretком (engl. *New Linguistic Dispensation*). Smatraju da je promjena toliko značajna, da je u okviru današnje višejezičnosti nužno preispitati valjanost temeljnih pretpostavki o uporabi jezika u društvu.

Bez obzira na različite recentne prijevode o jasnim razlikama između povijesne i suvremene višejezičnosti ili potrebu za isticanjem posebnosti današnje višejezičnosti, jasno je da višejezičnost u prošlosti nije bila globalnom pojavom u onoj mjeri u kojoj je ona to danas (Aronin i Singleton, 2008). Danas u bilo kojem od velikih europskih gradova možemo sresti govornike većega broja različitih jezika nego što bi to bio slučaj u višekulturnim i višejezičnim područjima Afrike i Azije (Siemund, 2023). Osim toga, složenost suvremene višejezičnosti, za razliku od povijesne, odraz je sve složenije društvene stvarnosti i transformacija kroz koje različite zajednice prolaze.

1.4. Razvoj svijesti o jeziku kao predmetu znanstvenoga istraživanja

Povijesni razvoj svijesti o jeziku znanstvenici u grubo klasificiraju u tri razdoblja: jednojezično, dvojezično i višejezično razdoblje. Prema Aronin (2022: 43), navedena razdoblja ne odražavaju stvarnu komunikacijsku situaciju u vremenu i prostoru u smislu broja jezika kojima se služio pojedinac ili društvo u nekom trenutku te nemaju precizno vremensko ograničenje, odnosno početak i kraj. Tri razdoblja svijesti o jeziku u znanosti ukazuju tek na razlike u njihovom utjecaju na društvo i pojedinca.

Stav da je jedan jezik prirodna norma za pojedinca i društvo, odnosno *jednojezična perspektiva* u poimanju jezika, bila je dugi niz godina temelj lingvistike. Ona se ogledala u definicijama jezika, definiciji kompetencije izvornoga govornika i ideji strogoga razgraničavanja između jezičnih sustava. Na primjer, kompetencija jednojezičnoga govornika smatrala se idealom kojem teže uče-

nici stranoga jezika i u skladu s kojim se definiraju i vrednuju ishodi jezičnoga obrazovanja. Takva poimanja duboko su ukorijenjena i još uvijek prisutna (npr. vidi potpoglavlje 3.3.). U lingvističkim istraživanjima naglasak je bio na strukturi samoga jezika, samo je jedan jezik bio predmetom proučavanja, pa čak i onda kad su se jezici uspoređivali, klasificirali i sl. Jezično posuđivanje gledalo se iz perspektive kontakta između jednoga precizno definiranoga i statičnoga jezičnog sustava u drugi, iako u sintagmi 'jezici u kontaktu' znamo da nisu jezici, već ljudi oni koji komuniciraju te da se proces događa u umu, a ne u jeziku. Ta jednojezična perspektiva vidljiva je također i u proučavanju jezičnoga prijenosa kao jednosmjernoga i plastičnoga prijenosa elemenata jednoga jezičnog sustava u drugi. Pod utjecajem jezične politike s kraja 19. i početka 20. stoljeća, dvojezičnost je bila problem te se smatralo da ima negativan učinak na kognitivni i emocionalni razvoj pojedinca. Rana istraživanja karakterizirala su dvojezičare (najčešće djecu) kao društveno neprilagođene, s manjim kvocijentom inteligencije i slabijim akademskim postignućima (vidi Diaz, 1983). Vrlo citirani primjer je i tvrdnja da korištenje drugoga jezika kod kuće dovodi do mentalne retardacije (Goodenough, 1926) te da je dvojezičnost povezana s većom incidencijom mucanja (Travis i sur., 1937). Razloga za negativno poimanje dvojezičnosti bilo je nekoliko: činjenica da se u svim usporedbama jednojezičnih i dvojezičnih govornika u istraživanjima nije uzimao u obzir socioekonomski status, dvojezičnost se definirala vrlo subjektivno i površno, a dvojezičari su rijetko bili testirani na dominantnom jeziku (Baker, 2011; Hakuta, 1986).

Dvojezična perspektiva pojavljuje se u prvoj polovici 20. stoljeća kada se znanstvenici suočavaju s dvojezičnom stvarnošću i složenim pitanjima koja iz nje proizlaze na kognitivnoj, društvenoj i obrazovnoj razini. Iako su gore navedenih nedostataka u istraživanjima dvojezičnosti bili svjesni i znanstvenici s početka 20. stoljeća (vidi Poarch, 2022), ključni preokret u poimanju dvojezičnosti dogodio se tek 1962. godine. Peal i Lambert (1962) proveli su prvo sustavno istraživanje francusko-engleske dvojezičnosti kod djece u Kanadi u kojem su kontrolirali socioekonomski status dvojezičnih sudionika. Uravnoteženo dvojezična djeca na testovima inteligencije su u 15 od 18 čimbenika inteligencije ostvarila bolje rezultate od djece koja su govorila samo francuski jezik. Autori su zaključili da dvojezičnost pridonosi fleksibilnosti uma, boljoj konceptualizaciji te većem rasponu mentalnih sposobnosti. Uslijedila su brojna istraživanja koja su istraživala dvojezičnost u okviru različitih političkih, psiholoških, društvenih i obrazovnih pitanja. Kognitivna znanost je potvrdila pozitivan utjecaj dvojezičnosti na kogniciju te pokazala prednost dvojezičara u području neverbalne selektivne pažnje i metajezičnoga znanja (Bialystok,

2009). Pojavljuju se tvrdnje o specifičnosti dvojezičara kao govornika, a ne tek zbroju dvaju jednojezičara (vidi Grosjean, 1983) te njihovoj specifičnoj kompetenciji – *višestrukoj kompetenciji* (engl. *multicompetence*) (Cook, 1992, 1995, 1996) koja je rezultat integracije dvaju jezičnih sustava. Dakle, ključna istraživačka pitanja odnosila su se na prirodu dvojezičnoga razvoja, međujezične utjecaje, status jezika u društvu i sl., čime se ukazalo da je dvojezičnost prirodna (i poželjna) pojava koja u pitanje dovodi dotadašnju normu jednojezičnoga govornika u jezičnom obrazovanju i vrednovanju. O navedenom će biti više riječi u različitim poglavljima knjige.

U posljednja tri desetljeća u znanosti i društvu prisutna je *višejezična perspektiva*. Radi se o poimanju da višejezičnost treba biti norma i polazište u istraživanju jezika i komunikacije jer je većina ljudi višejezična, a ne jednojezična (Auer i Wei, 2007: 1). Višestruko ovladavanje jezikom i višejezičnost (u smislu više od dvaju jezika) sve češće se propituje i na znanstvenoj razini i u okviru praktičnih izazova u lokalnoj zajednici, a politika EU-a promovira višejezičnost preporukama za ovladavanjem barem trima jezicima (vidi potpoglavlje 12.2.). Međutim, danas se pred višejezičnost postavljaju velika očekivanja. Očekivanja se ne odnose samo na dobrobiti u obliku kognitivnih prednosti kod individualnih višejezičara već i na društvenu dobrobit budući da je višejezičnost postala važno sredstvo u promicanju društvene jednakosti (vidi potpoglavlje 12.1.). Iz toga razloga neki znanstvenici smatraju da se danas pretjerano veliča višejezična i istovremeno u potpunosti diskreditira jednojezična perspektiva (Berthele, 2023). Primjerice, danas se u iz višejezične perspektive višejezična kompetenciju govornika smatra poželjnom kompetencijom građanina Europske unije, a njegova se višejezična kompetencija istovremeno još uvijek mjeri i vrednuje zasebno u svakom jeziku.

Navedeno samo ukazuje da je potrebno višejezičnost razmotriti u okviru stvarnih individualnih i društvenih potreba i mogućnosti kako bismo izbjegli paradokse koji proizlaze iz dvostrukih ideologija kad se radi o rješavanju vrlo konkretnih pitanja u svakodnevnicu višejezičnih pojedinaca i društva.

1.5. Višejezičnost kao tema u različitim područjima znanosti

Višejezičnost je doživjela veliki procvat u znanosti i danas je teško uopće pobrojati konferencije u kojima je višejezičnost tema u užem ili širem smislu. Istraživački interesi u području višejezičnosti rezultat su društvenih promjena kao što je povećana svjesnost i osjetljivost prema različitostima u društvu (heterogenost u društvu i obrazovanju), ali i velikoga broja jezičnih i društveno-jezičnih izazova zbog povećane migracije u zemljama Europske unije (Franceschini, 2009). Višejezičnost je važna u mnogim područjima koja uključuju jezik: jezičnom obrazovanju, uporabi jezika, poučavanju i učenju jezika, usvajanju jezika, jezičnoj politici i sl. Iz toga su razloga pojedini vidovi višejezičnosti, kao individualnoga ili društvenoga fenomena, predmet istraživanja u lingvistici, psihologiji, sociologiji, antropologiji, neuroznanosti, obrazovnim znanostima, političkim znanostima i sl., pri čemu se višejezičnost sagledava iz različitih perspektiva i pristupa u teoriji i empiriji. Tako su, na primjer, unutar područja višejezičnosti za sociologe važna jezična prava manjina i identiteti u postkolonijalnim društvima, dok su za obrazovne znanosti važna pitanja odgoja i inkluzije u obrazovanju djece s manjinskim i migrantskim jezicima.

Aronin (2022) navodi da se višejezičnost često najuže povezuje s lingvistikom kao disciplinom te naglašava da temelj istraživanja višejezičnosti nije u samom jeziku, već načinu uporabe više jezika. Lingvistika kao disciplina prigrbila je višejezičnost utoliko što je sam fenomen utjecao na promjenu perspektive, odnosno promatranje jezika ne iz jednojezične, već iz višejezične perspektive. Umjesto analize samo jednoga izoliranog jezičnog sustava naglasak se stavlja na analizu više jezika i njihove međusobne povezanosti u okviru jezične stvarnosti, a ta je promjena perspektive najočitija u području primijenjene lingvistike kad se radi o ovlađavanju jezikom.

Višejezičnost iz perspektive ovlađavanja jezikom najčešće se smješta u područje primijenjene lingvistike. No, za potpuni uvid u odgovor na bilo koje istraživačko pitanje u području višejezičnosti, nužno je uzeti u obzir sva relevantna znanja o višejezičnosti koja već postoje u gore navedenim disciplinama ili njihovim poddisciplinama. Fenomen višejezičnosti koji u sve većoj mjeri postaje norma (bilo kao potreba društva ili kao posljedica društvenih zbivanja) pred znanstvenike postavlja veliki izazov. Primjerice, s ciljem promocije razvoja individualne višejezičnosti, pod utjecajem političke, moralne i/ili društvene potrebe, u obrazovanje uvodimo sve veći broj jezika i u sve ranijoj životnoj dobi. Za mnoga pitanja o učinkovitom ovlađavanju većim brojem jezika znanost nema spremna saznanja na koja se može osloniti jer potrebna znanja nadilaze grani-

ce jedne discipline (Knapp i Antos, 2007: V-VI). Kao što će biti jasno iz knjige, na pitanja iz područja višjejezičnosti i ovladavanja jezikom ni jedna znanstvena disciplina ne može samostalno dati odgovor. Do pravoga se odgovora može samo interdisciplinarnim pristupom u kojem se vrlo praktičnom problemu pristupa na dobro utemeljenom teorijskom okviru (ili više njih) koristeći prikladnu metodologiju pri čemu se, imajući u vidu konkretan/praktični problem, razvija novo teorijsko područje. Dakle, interdisciplinarni pristup podrazumijeva integraciju teorija, koncepata i metodologije iz različitih disciplina kako bi se zajednički pronašlo rješenje za neki izazov ili razumio određeni fenomen. Takva je interdisciplinarnost prijeko potrebna za daljnje ispitivanje relevantnih poveznica između višjejezičnosti i ovladavanja trećim jezikom, jezične obrade i kognicije, strukture i funkcije mozga te posebno njihovih implikacija za obrazovanje, primijenjenolingvističke, ali i lingvističke teorije.

Međutim, važno je reći da se interdisciplinarni pristup višjejezičnosti vrlo sporo razvija zbog fokusiranosti današnjih znanstvenih disciplina samo na uži krug djelovanja (više o razlozima za monodisciplinarni pristup (engl. *monodisciplinary approach*) znanosti vidi u Pavlenko, 2023b). Drugi problem, o kojem će biti riječi nešto kasnije, jest činjenica da se stvaranjem novih teorijskih područja katkad udaljavamo od osnovnoga problema, odnosno rješavanje polazišnoga problema prestaje biti njegov fokus. Ukratko, kako bismo se uhvatili u koštac sa stvarnim izazovima višjejezičnosti, potrebno ih je sagledati u okviru postojećih zadanosti (teorija, metoda i uvriježene prakse) pojedine discipline (npr. lingvistike, psihologije), ali isto tako i zadanosti društvenoga konteksta.

U ovom se poglavlju ukazalo na višjejezičnost kao složeni i višedimenzionalni fenomen koji obuhvaća individualnu sposobnost uporabe više jezika, ali i društvenu stvarnost u kojoj se ti jezici koriste. Ona se promatra kroz različite znanstvene perspektive i povezuje s globalizacijom, migracijama, tehnološkim razvojem i jezičnim politikama koje oblikuju suvremene višjejezične zajednice. Pokazuje se da višjejezičnost nije nova pojava, ali da je u suvremenom svijetu postala norma, a ne iznimka, te da ima važno mjesto u znanosti, obrazovanju i društvu. U završnom dijelu poglavlja ističe se potreba za interdisciplinarnim pristupom u istraživanju višjejezičnosti kako bi se razumjeli svi njeni vidovi. Poglavlje koje slijedi donosi konkretnije definicije i teorijska određenja samoga pojma višjejezičnosti.

2. Određenja višjejezičnosti

U fizici i kemiji atom je uvijek atom. Znamo što znači i na što se odnosi. No, o čemu govorimo kad govorimo o višjejezičnosti? Višjejezičnost je jedan onih pojmova za koji će svatko spremno ponuditi definiciju, premda sve one neće opisati istu pojavnost. Nažalost, precizno definiranje višjejezičnosti jedno je od ključnih izazova samoga područja pa ne čudi vrlo često studentsko pitanje: *Kako se možemo baviti nečim što ne možemo precizno definirati ili čemu ne možemo barem jasno odrediti granice?* Odgovor bi trebao biti jasan na kraju poglavlja.

Problem same definicije višjejezičnosti ogleda se u dvije niječne tvrdnje: 1) ne postoji jasno razgraničenje između pojmova dvojezičnost i višjejezičnost i 2) višjejezičnost kao pojavnost nije jednoznačna, odnosno ne postoji jedna vrsta višjejezičnosti. U ovom poglavlju pojasnit će se problem definicije, a zatim i potrebe za klasifikacijom višjejezičnosti. Nakon toga prikazat će se i usporediti terminologija usko vezana za dvojezičnost i višjejezičnost te definirati ovlađavanje trećim jezikom kao područje istraživanja odvojeno od ovlađavanja drugim jezikom.

2.1. Problem razgraničavanja dvojezičnosti i višjejezičnosti – dva ili više od dva

Ne postoji konsenzus o razgraničenju između pojmova dvojezičnost i višjejezičnost. Dvojezičnost i višjejezičnost višedimenzionalne su pojavnosti koje se u nekim svojim vidovima u potpunosti preklapaju pa se katkada pojmovi koriste naizmjenično (npr. u psiholingvistici) ili se ne razlikuju (npr. u neurolingvistici). Primjerice, u kognitivnoj neuroznanosti zbog jednostavnije komunikacije između znanstvenika iz različitih disciplina, uvriježen je pojam *dvojezičnost* za obradu dvaju ili više od dvaju jezika (Reiterer, 2009). Dakle, znanstvenici pojmove definiraju ovisno o teorijskim polazištima i potrebi razlikovanja dvojezičnosti i višjejezičnosti, ali i praktičnosti u referiranju na određene zajedničke elemente tih dviju pojavnosti. Međutim, definicije dvaju pojmova najčešće ovise o definiciji pojma *jezik*, učestalosti uporabe jezika i jezičnom umijeću. Osnovna razlika između dvojezičnosti i višjejezičnosti zaista počiva na broju jezika koji su predmet istraživanja ili kojima se pojedinac služi. Kao što sami nazivi sugeriraju, dvojezičnost uključuje dva jezika dok višjejezičnost uključuje više od dva jezika. No, kao što Cenoz (2013b) sažima, danas u literaturi postoje tri različita načina uporabe termina dvojezičnost i višjejezičnost: a) dvojezičnost se koristi kao generički termin za oba fenomena (dva i više od dva jezika), b) višjejezičnost se koristi kao generički termin za oba fenomena (dva i više od dva jezika) i c) dvojezičnost i višjejezičnost se koriste

kao zasebni termini pri čemu dvojezičnost podrazumijeva dva jezika, a višejezičnost tri ili više jezika.

Istraživanja do samoga kraja 20. stoljeća nisu jasno razlikovala pojmove dvojezičnost i višejezičnost. Višejezičnost se smatrala samo podvrstom dvojezičnosti, a razlika između dvaju pojmova isticala se samo zbog preciznosti navoda o kojem broju jezika se radi (npr. Grosjean, 2010). Međutim, neki su znanstvenici poimanje višejezičnosti kao potkategorije dvojezičnosti opravdali tvrdnjom da ne postoje nikakvi dokazi o bitnim razlikama između dvojezičnih i višejezičnih govornika (npr. Baetens Beardsmore, 1986: 3).

Danas mnogi znanstvenici shvaćaju višejezičnost kao širi pojam koji obuhvaća i dvojezičnost kao vid višejezičnosti (Aronin i Singleton, 2012; Cenoz, 2013b; Franceschini, 2011; Herdina i Jessner, 2000). Definiraju višejezičnost kao ovladavanje i uporabu *dvaju ili više jezika* (npr. Aronin i Singleton, 2008: 2) ili *više od jednoga jezika* (Franceschini, 2011: 344). Međutim, pod utjecajem novijih istraživanja koje ukazuju na specifičnosti višejezičnosti, sve veći broj znanstvenika osjeća potrebu za razlikovanjem pojma višejezičnost od pojma dvojezičnost. U posljednje je vrijeme sve uobičajenija definicija višejezičnosti koja se odnosi na uporabu, ovladavanje i prisutnost *više od dvaju jezika* (Aronin, 2023) odnosno *triju ili više jezika* u jezičnom repertoaru pojedinca ili u društvenoj zajednici (Richards i Smith, 2011).

Višejezični govornici koriste različite jezike na različite načine, ovisno o komunikacijskim potrebama i sugovornicima. Jezike odabiru i rabe ih, ponekad izolirano, a ponekad ih miješaju, iz različitih razloga ili na različite načine, ovisno o situaciji (Cenoz, 2013b). Pod pretpostavkom da jezike možemo jasno pobrojiti i razlikovati (što je u mnogim situacijama moguće), razlika između dvaju ili više jezika, odnosno broj jezika u repertoaru višejezičnoga govornika, predstavlja *kvantitativnu* razliku između dvojezičnosti i višejezičnosti. Kao kvantitativnu razliku znanstvenici također naglašavaju postojanje većeg broja čimbenika koji utječu na ovladavanje i uporabu većeg broja jezika (Cenoz, 2000; Herdina i Jessner, 2002). No, sama priroda posjedovanja više jezika u umu podrazumijeva i sposobnost upravljanja tim jezičnim znanjem (korištenjem pravilnoga jezika na pravilan način u većem broju različitih jezičnih situacija) te ju Herdina i Jessner (2000: 93) nazivaju „umijećem balansiranja između komunikacijskih zahtjeva i jezičnih resursa”. To umijeće smatraju složenijim kad se radi o više od dvaju jezika u jezičnom repertoaru. Međutim, postavlja se pitanje radi li se tu o istoj pojavnosti koja je u slučaju višejezičnosti uzrokovana kvantitativnom razlikom (većim brojem jezika), samo malo složenija, ili se radi o *kvalitativno* različitim pojavnostima. Za njih važnost ra-

zlikovanja dvojezičnosti i višejezičnosti nadilazi terminološku neodređenost i ima iznimno važne teorijske i praktične implikacije: pri odabiru sudionika u empirijskim istraživanjima, vrednovanju jezičnoga i drugih znanja višejezičnih osoba (De Angelis, 2021) i mogućnosti da se precizno ispita rani višejezični razvoj (Stavans i Jessner, 2022). Drugim riječima, glavni argument za razlikovanje dvojezičnosti i višejezičnosti nije vezan za terminologiju niti isključivo za broj jezika u repertoaru govornika. Poimanje višejezičnosti kao zasebne pojavnosti koja se razlikuje od dvojezičnosti podrazumijeva postojanje *kvalitativne* razlike za koju se ovdje uvodi pojam **trećejezičnost**. O njoj će biti riječ u daljnjim poglavljima, posebno onima o kognitivnim i psiholingvističkim vidovima višejezičnosti.

2.2. Definicije višejezičnosti i višejezičnoga govornika

U literaturi pronalazimo različite definicije višejezičnosti. Već nasumičnim pretraživanjem definicija koje se pojavljuju pod pojmom *višejezičnost*, jasno je da se one uvelike razlikuju i to na dva načina: s obzirom na vid višejezičnosti na koji su usmjerene i s obzirom na broj jezika koji pojavnost obuhvaća. Razlike u definicijama s obzirom na vid višejezičnosti posve su očekivane jer se u središte definicije stavlja onaj vid kojim se autor definicije bavi. Iz te se perspektive višejezičnost katkad definira kao *sposobnost*, katkad kao *uporaba* jezika, a katkad kao *prisutnost* u društvu ili zajednici. Tako, na primjer, Franceschini (2011: 344) opisuje višejezičnost kao „različite načine društvene, institucionalne i individualne *uporabe* jezika” dok ju Wei (2008: 2) definira kao „*sposobnost* komuniciranja na više od jednoga jezika”. Razlike u broju jezika prisutnih u repertoaru govornika ili u društvenoj zajednici koje definicije podrazumijevaju, kao što je već navedeno, najčešće odražavaju teorijsko polazište autora o potrebi razlikovanja dvojezičnosti i višejezičnosti.

Same se definicije, a time i opisi višejezičnih pojedinaca i zajednica, također razlikuju u shvaćanju pojma jezik, razini ovladanošću jezicima, učestalosti uporabe jezika te, u konačnici, u prisutnosti navedenih informacija u svakoj definiciji. Različiti autori definiraju višejezičnost uzimajući u obzir različite kriterije. Najčešći je kriterij u definiranju višejezičnoga govornika broj jezika u uporabi, razina jezičnoga umijeća i učestalost uporabe jezika. No pojavljuju se i kriteriji poput dobi u kojoj počinje ovladavanje jezikom ili se pobliže definiraju odrednice unutar nekog od kriterija, npr. radi li se o simultanom ili slijednom ovladavanju jezicima i podrazumijeva li se samo aktivno ili i pasivno znanje jezika. Za jednostavniju ilustraciju problema definicije višejezičnosti, odnosno višejezične osobe, sve definicije bi se mogle svesti u jednu definiciju

s tri nepoznanice: Višejezična je ona osoba koja je ovladala ODREĐENIM brojem ONOGA ŠTO SMATRAMO jezikom na NEKOJ razini jezičnoga umijeća¹⁶. Navedena će se problematika pojasniti izvan samih definicija višejezičnosti i u okviru opisa višejezične osobe.

2.2.1. Razina jezičnoga umijeća kao kriterij u definiranju višejezične osobe

Višejezičnost nije jasno određena kategorija u koju se „ude“, primjerice, s povećanjem jezičnoga umijeća u jednom jeziku niti se po istom kriteriju iz nje ispadne. Drugim riječima, ne postoji precizno definirana minimalna razina ovladanosti jezicima potrebna da se netko okarakterizira kao višejezična osoba.

Razina jezičnoga umijeća koja je potrebna da bismo nekoga klasificirali kao višejezičnu osobu i dalje je predmet rasprave te se različite interpretacije i stajališta smještaju između dva ekstrema, odnosno užega ili širega poimanje višejezičnosti. Prema Aronin i Singleton (2012) pod uže definicije ubrajaju se definicije starijega datuma koje su dvojezičnost definirale u okviru norme jednojezičnoga govornika, odnosno podrazumijevale jezično umijeće izvornoga govornika u svim jezicima (Bloomfield¹⁷, 1933) ili u potpunosti uravnoteženu visoku razinu kompetencije u svim jezicima (Braun¹⁸, 1937). Takva bi definicija obuhvatila jako mali dio populacije dvojezičnih osoba, a vrlo je izgledno da je ovladanost trima jezicima na razini izvornoga govornika iznimno rijetka. Pod šire definicije navode se one definicije višejezičnosti koje vrlo permissivno podrazumijevaju minimalnu razinu jezičnoga znanja, poput određenih izreka ili minimalne gramatičke strukture određenoga jezika (Edwards, 1994; Hall, 1952). Primjerice, Edwards (1994, 2006)¹⁹ smatra da se svaka osoba koja zna čak i samo jednu frazu na nekom *dodatnom* jeziku (npr. fr. *c'est la vie*) može smatrati do neke mjere dvojezičnom. Vrlo fleksibilna razina potrebnoga jezičnoga umijeća uključena je i u njegovu klasifikaciju dvojezičnosti i višejezičnosti (Edwards, 2006).

Suvremenije definicije višejezičnosti nalaze se između ovih ekstrema u poimanju razine jezičnoga umijeća. One, zapravo, ili ne navode potrebnu razinu jezičnoga umijeća (npr. Wei, 2013: 26), ili je smještaju na kontinuum ovladanosti četirima vještinama (npr. Romaine, 1995: 12) ili navode tek da po-

16 Berthele (2023) navedeno naziva zadatkom popunjavanja praznina i nudi istovjetnu, ali vrlo kratku, a time izrazito elegantnu, definiciju na engleskom jeziku: "A multilingual is a speaker-hearer that XYly masters N of Ys."

17 Bloomfield (1933: 56) "native-like control of two or more languages".

18 Braun (1937: 115) "active, completely equal mastery of two or more languages".

19 Edwards (1994: 55): "If, as an English speaker, you can say *C'est la vie* or *Gracias* or *Guten Tag* or *Tovarisch* – or even if you understand them – you clearly have some command of a foreign tongue".

drazumijeva jezično umijeće na različitim razinama (npr. Comanaru i Dewaele, 2015). Većina znanstvenika će se složiti da je potrebna značajnija razina komunikacijske kompetencije u svakom od jezika. Značajnost, međutim, nije mjerljiv pojam. Prema toj definiciji dvojezičnom osobom možemo smatrati osobu koja od rođenja govori dva jezika i učestalo se obama koristi, ali također i osobu koja je određen jezik počela učiti kao strani jezik i postigla visoku razinu komunikacijske kompetencije (kao što je vrlo raširena pojavnost znanja engleskoga kao stranog jezika širom svijeta).

Budući da znamo da se jezično umijeće ostvaruje na različitim jezičnim razinama (fonološkoj morfološkoj, leksičkoj itd.) te u svim četirima vještinama, jedno od važnih pitanja jest treba li kod višejezičnih govornika ono biti jednako razvijeno u svim vještinama pojedinoga jezika (govorenju, čitanju, razumijevanju i pisanju). Primjerice, je li višejezična osoba i ona koja ima samo pasivno znanje jednoga od jezika? Ili ona koja ima visoku razinu komunikacijske kompetencije u dvama/trima jezicima, ali na jednom od njih nije razvila pismenost? Primjerice, neki jezici, poput kreolskoga, nemaju razvijeno pismo (sustav pisanja). Iako se čini nelogičnim da se zbog postojanja samo govorne inačice jezik ne broji u repertoaru govornika, postoje istraživanja koja ukazuju na izostanak pozitivnoga učinka dvojezičnosti kod one djece koja u jednom od svojih jezika nisu razvila pismenost, što ovu komponentu u kriteriju jezičnoga umijeća može činiti jako važnom (više u potpoglavlju 4.3.). Jednako tako neke definicije kao kriterij navode tečnost u produkciji, dok druge navode uspješnost u komunikaciji, no te je kategorije također teško objektivno procijeniti. Važno je ipak naglasiti da višejezičnost ne podrazumijeva ni kompetenciju jednojezičnoga govornika ni visoku razinu kompetencije u svakom jeziku, odnosno ne stavlja je u prvi plan, već je relativizira, a naglasak stavlja na ukupnost jezičnih resursa s kojom višejezična osoba raspolaže i na najbolji mogući način koristi za različite ciljeve.

Nadalje, jezično umijeće u svakom jeziku može se smanjivati ili povećavati pa višejezičnost nikad nije konačna. Jezično znanje je vezano i za kulturo znanje u repertoaru svakoga govornika te se ono nastavlja razvijati tijekom života i ni u jednom trenutku se ne smatra bilo potpunim ili nepotpunim. Ono ovisi o jezičnim potrebama pojedinca u određenom trenutku i u određenoj situaciji. Na primjer, potreba pojedinca određene životne dobi na određenoj geografskoj lokaciji u komunikaciji s određenim sugovornicima. Čak i da postoji mogućnost tako preciznoga mjerenja jezičnoga umijeća, logično je pretpostaviti da bi kategorizacija imala iznimno veliki broj kategorija i potkategorija suodnosa (Edwards, 2013: 13).

Uporaba jezika također je varijabla čija se važnost propituje u samoj definiciji višejezičnosti. Neke definicije upravo uporabu, umjesto jezičnoga umijeća, navode kao važan kriterij u definiciji višejezičnoga govornika. Primjerice, Wei (2013: 33) višejezičnom osobom smatra onu koja se može *koristiti* dvama ili većim brojem jezika u komunikaciji. Međutim, iako se sposobnost uporabe jezika načelno podrazumijeva, ključno je pitanje učestalosti uporabe svakoga od jezika. Velika većina definicija dvojezičnosti i višejezičnost naglašava *učestalu* upotrebu svakoga od jezika u repertoaru. No, teško je procijeniti što znači učestalo se koristiti jezikom. Na primjer, Franceschini (2009: 33) u svojoj definiciji višejezičnosti navodi kriterij „redovite uporabe” jezika u svakodnevnom životu, kao što je i slučaj u dokumentima o jezičnoj politici Europske unije (npr. Vijeće Europe, 2022), dok de Botova definicija (2019: 3) precizira da se radi o „svakodnevnoj uporabi” jezika u repertoaru govornika. O kriteriju *uporabe* u definiranju višejezičnoga govornika bit će više riječi u potpoglavlju o razvoju i dobrobitima višejezičnosti.

2.2.2. Definicija jezika kao kriterij u definiranju višejezične osobe

Budući da nije jednostavno odgovoriti na pitanje *Što se ubraja u pojam jezika?*, rijetke su definicije višejezičnosti koje specificiraju što se podrazumijeva pod pojmom *jezik*. Jednu od njih ponudila je Franceschini (2009; 2011: 344) koja podrazumijeva „ne samo nacionalne jezike, već i regionalne, manjinske, migrantske, znakovne jezike i, u najširem smislu, dijalekte”. Precizno definiranje pojma jezika koji se broje u repertoaru govornika važno je za razgraničenja područja dvojezičnosti i višejezičnosti te je ključno za precizan opis višejezičnih sudionika u empirijskim istraživanjima.

Nažalost, ne postoji svrsishodna definicija jezika, pa tako ni jasna granica između dvaju jezika, jezika i dijalekta ili dvaju dijalekata. Lingvističko poimanje razlike između jezika i dijalekta aktualna je tema među znanstvenicima (Melinger, 2018, 2021). Međutim, u pokušaju da pobliže opišemo višejezične govornike tipološke klasifikacije jezika nisu od velike koristi. U opisivanju višejezične stvarnosti govorimo o jezicima ili dijalektima stvarnih govornika u različitim mikro- i makrodruštvenim kontekstima, u okviru vrlo idiosinkratičnih jezičnih biografija. Varijabilnost je golema i često je vrlo teško odrediti granice između dvaju ili više jezično-komunikacijskih sustava. Kako precizno definirati granice između jezika i dijalekta? Kada neka govorna zajednica može tvrditi da je njihov jezik drugačiji od jezika susjedne govorne zajednice ili da je njegov dijalekt?

Nadalje, ne postoji ni jasno određenje razine sličnosti i razlika između dva-ju jezika ili jezika i dijalekata koja je potrebna da bismo ih u „brojanju“ jezika kod dvojezičara i višejezičara smatrali zasebnim jezicima. Jedan od najboljih primjera su južnoslavenski jezici. Hrvatski, bosanski/bošnjački, crnogorski i srpski zasebni su jezici, iako su međusobno razumljivi, no anegdotalni primjer brojanja svakoga jezika kao dodatnoga jezika u repertoaru izaziva podsmijeh kod govornika bilo kojeg od navedenih jezika. Geografska smještenost/specifičnost određenoga jezika također je jedan od mogućih kriterija, čak i kad se radi o velikoj sličnosti među jezicima. Primjerice, flamanski se može smatrati različitim jezikom od nizozemskoga u Flandriji, a samo dijalektom nizozemskoga jezika u Nizozemskoj, odnosno poimati različito ovisno o geografskoj lokaciji na kojoj se koristi²⁰.

Trenutno su aktualna istraživanja o vertikalnoj dvojezičnosti i njezinom utjecaju na kognitivne značajke višejezičara. Ona pokazuju da određena razina znanja standardnoga jezika i njegova dijalekta ima jednak učinak kao i ista razina znanja dvaju standardnih jezika (npr. Antoniou i sur., 2020; Melinger, 2021; Poarch i sur., 2019). Ako značajan broj istraživanja potvrdi takve nalaze, bit će nužno specificirati status pojedinoga dijalekta u govornikovu repertoaru. Drugim riječima, i dijalekt će se brojiti kao dodatni jezik, što u trenutnim istraživanjima nije slučaj. Dijalekt se u suvremenim istraživanjima, ako se uopće uzima u obzir, navodi samo kao potencijalna interferirajuća varijabla u raspravi o rezultatima istraživanja, unatoč činjenici da se u nekim definicijama spominje kao sastavni dio dvojezičnosti (npr. Grosjean, 2008) i višejezičnosti (v. gore Franceschini, 2011). Međutim, istraživanja pokazuju da je dijalekt jedna od razlikovnih varijabli u repertoaru višejezičnih govornika. Primjerice, Berthele (2008) je pokazao da je kod govornika njemačkoga kao materinskoga jezika dodatno poznavanje dijalekta njemačkoga jezika varijabla koja je odredila uspješnost u pokušaju dekodiranja značenja teksta na nepoznatom germanskom jeziku. Definiranje statusa pojedinoga dijalekta posebno je važno u hrvatskom kontekstu gdje postoje različiti dijalekti, od kojih su neki prilično različiti od standardnoga idioma. U jezičnim istraživanjima u kojima je potrebno definirati status pojedinoga jezika, nužno je odrediti smatra li se dijalekt dodatnim jezičnim sustavom ili se ne smatra. Odnosno, je li standardni idiom dijalektalnom govorniku prvi jezik (J1) ili drugi jezik (J2), a

20 Flamanski je regionalni varijetet nizozemskoga jezika koji se koristi u Flandriji, regiji na sjeveru Belgije. Primjer je inspiriran osobnim iskustvom s višejezičnim govornikom iz Bruggea, grada u flaman-skom dijelu Belgije. Na pitanje koje jezike govori, osim flamanskoga (materinski jezik) i engleskoga jezika, naveo je i nizozemski. Na komentar o sličnosti između flamanskoga i nizozemskoga, odgovorio je da se nizozemski govori u Nizozemskoj, a flamanski samo u jednom dijelu Belgije.

čime je prvi strani jezik potencijalno govornikov treći jezik (J3). Iako lingvisti često tvrde da se standardni idiom ne bi trebao smatrati dodatnim jezikom ili različitom psiholingvističkom stvarnošću u odnosu na dijalekt (npr. Milani Kruljac, 1990²¹; ali vidi Berthele, 2021b), prethodno navedena psiholingvistička istraživanja ipak pokazuju određene komparativne prednosti poznavanja i dijalekta standardnoga jezika.

Potrebno je također napomenuti da postoji i problem jednoznačne određenosti pojma materinskoga jezika ili rođenoga jezika (više o klasifikaciji i problematici termina i njegovih bliskoznačnica vidi u Jelaska, 2005b). U današnje vrijeme, u kojem dijete jezik ne usvaja nužno i isključivo od biološke majke, definiranje je ovoga pojma podložno subjektivnoj samoprocjeni svakoga govornika, pri čemu na njegovo određenje utječu i čimbenici poput identiteta, jezične funkcionalnosti na određenom jeziku, razine jezičnoga umijeća i sl., a ne njegov prvi kontakt s jezikom (Skutnabb-Kangas, 1981). Jasno definiranje pojma materinskoga jezika od velike je važnosti u istraživanjima u području višejezičnosti gdje je određivanje materinskoga jezika sudionika jedan od prvih koraka u odabiru uzorka sudionika u empirijskim istraživanjima. Ono se najčešće ne mjeri, već se određuje procjenom samih sudionika. Iz osobnoga iskustva istraživanja u višejezičnoj zajednici naizgled jednostavan odabir materinskoga jezika u upitniku generirao je pitanja i komentare poput: „To je onaj koji govorim s mamom?“, „To je onaj koji bolje govorim?“, „Smijem li imati dva?“, „Ja ću vam reći svoju situaciju, pa mi vi recite što želite da napišem“. O navedenom izazovu bit će više riječi u potpoglavlju 11.2.

2.3. Poimanje višejezičnosti u široj javnosti

Kod studenata filoloških znanosti u Hrvatskoj vrlo često nalazimo vrlo bogato iskustvo učenja različitih jezika. Iz dugogodišnjega iskustva poučavanja kolegija iz područja višejezičnosti na diplomskom studiju anglistike sa sigurnošću mogu reći da su poimanja dvojezičnosti i višejezičnosti jako raznolika pri upisu na kolegij. Kao jedan od prvih zadataka u kolegiju, studenti trebaju navesti jezike koje su učili u životu i one koje bi naveli pri laičkom pitanju „Koje jezike znaš?“. Nakon što studenti navedu najčešće 3-4 jezika (pritom nerijetko zaboravljajući latinski koji je velika većina ispitanih učila barem dvije godine u srednjoj školi), tražim da navedu smatraju li sebe višejezičnom osobom. Studenti na to pitanje odgovaraju s velikim oklijevanjem i nelagodom objašnjavajući zašto oni ne spadaju u tu kategoriju te se najčešće svrstavaju u

21 O odnosu između istromletačkoga dijalekta i standardnoga talijanskoga jezika u Istri.

kategoriju dvojezičnosti s obzirom na njihovu visoku razinu znanja hrvatskoga i engleskoga jezika. Neki od njih se ipak smatraju višejezičarima, a mahom se radi o studentima koji studiraju dva strana jezika. Međutim, postoji uvijek i neki student koji tvrdi da je jednojezičan, unatoč činjenici da se taj razgovor odvija na engleskom, njihovom drugom jeziku.

U okviru projektnoga zadatka u akademskoj godini 2022./23. „raspakirali” smo poimanje dvojezičnosti i izradili kratak upitnik pomoću kojeg je moguće osvijestiti različite vidove dvojezičnosti vezane za definiciju jezika te izloženost, uporabu i jezično umijeće govornika (Slika 1). Koristeći navedeni upitnik na prigodnom i nereprezentativnom uzorku od 58 studenata Filozofskoga fakulteta, iskusnih učenika stranih jezika, uočena je duboko ukorijenjena jednojezična pristranost. Tipično poimanje dvojezičnosti poprilično je ograničeno i podrazumijeva samo osobu koja dvama jezicima ovlađava od rođenja. Smatra se da dvojezična osoba mora imati izvrsnu i jednaku komunikacijsku kompetenciju u oba jezika. Unatoč naprednom znanju dvaju jezika studenti često izjavljuju da njihov drugi jezik nije na razini znanja izvornoga govornika jezika te da time nisu „pravi dvojezičari”.

Slika 1. Upitnik za osvješćavanje različitih obilježja dvojezičnosti²²

Tko je dvojezičan?

- a. Dvojezičan je onaj tko od rođenja uči dva jezika istovremeno.
- b. Dvojezičan je onaj tko govori tečno dva jezika, bez obzira kad ih je naučio.
- c. Dvojezičan je onaj tko oba jezika govori kao da su mu materinski.
- d. Dvojezičan je onaj tko se može sporazumjeti na dva različita jezika.
- e. Dvojezičan je onaj tko razumije, ali ne govori drugi jezik.
- f. Dvojezičan je onaj tko se u svakodnevnom životu služi dvama jezicima, bez obzira koliko ih tečno i pravilno govori.
- g. Dvojezičan je onaj tko govori i razumije dva službeno različita, ali vrlo slična jezika (npr. hrvatski ili srpski, švedski ili norveški).
- h. Dvojezičan je onaj tko u govoru „miješa” dva jezika.
- i. Dvojezičan je onaj tko uz standardni idiom jezika govori i dijalekt.
- j. Dvojezičan je onaj tko uz standardni idiom govori i specifičan sleng.
- k. Dvojezičan je onaj tko uz standardni idiom poznaje i jezik struke.

Wagner i sur. (2022) također su ispitali percepciju dvojezičnosti kod šire javnosti (na uzorku od približno 500 sudionika), uglavnom kanadskih držav-

²² Upitnik je izrađen u okviru projektnoga zadatka u kolegiju u akademskoj godini 2022/23. u kojem su sudjelovali studenti: Leonarda Blašković, Ivana Klešković, Roko Kovač i Karolina Poljak.

ljana, u dobi od 18 do 83 godine. Cilj istraživanja bio je otkriti kojim se kriterijima sudionici istraživanja vode kada određuju što je jezik (npr. za razliku od dijalekta) i je li osoba dvojezična. Od sudionika se tražilo da u izmišljenim scenarijima jezičnih biografija s različitim kombinacijama dvaju različitih idioma odrede u kojoj mjeri svaki od jezičnih sustava spomenutih u scenariju smatraju zasebnim jezikom, a navedenu osobu dvojezičnom. Rezultati su pokazali da sudionici dvojezično iskustvo smatraju većim ako se J2 učio u bližoj prošlosti, ako se jezik učio u kontekstu jezične uronjenosti (umjesto u formalnom obrazovanju), ako je razina jezičnoga umijeća viša i uporaba jezika učestalija, ako se radi o aktivnom znanju jezika i ako je pismenost razvijena na obama jezicima. Kao što autori navode, rezultati nisu iznenađujući, ali pokazuju višedimenzionalnost navedenih čimbenika. I jednojezični i dvojezični sudionici imali su slične kriterije u procjeni tuđe dvojezičnosti. Odnosno, osobno dvojezično iskustvo nije utjecalo na poimanje dvojezičnosti.

U istraživanju provedenom na široj populaciji, više od 350 sudionika, u Hrvatskoj, pored poimanja dvojezičnosti ispitivalo se, po prvi put u Hrvatskoj, a i šire, poimanje višejezičnosti (Šarac, 2023). Visoka razina jezičnoga umijeća pokazala se kao primarni kriterij za klasificiranje pojedinaca kao dvojezičnih ili višejezičnih. Drugi kriterij po važnosti bio je učestala uporaba jezika. Istraživanje je također pokazalo tendenciju primjene strožega kriterija jezičnoga umijeća u poimanju dvojezičnosti, nego višejezičnosti. Čini se da je i kod šire javnosti u poimanju višejezičnosti naglasak na ukupnosti jezičnih resursa i fleksibilnijem stavu prema očekivanoj razini jezičnoga umijeća kod višejezičara.

2.4. Klasifikacija dvojezičnosti

Brojne klasifikacije dvojezičnosti nastale su s ciljem da se pobliže objasni i razumije fenomen dvojezičnosti. No, klasifikacije vrlo zorno odražavaju složenost i višedimenzionalnost dvojezičnosti kao pojavnosti. Različite klasifikacije imaju različite vidove dvojezičnosti kao polazišni kriterij, a odnose se, među ostalim, na vrijeme početka učenja jezika, jezični suodnos, jezično umijeće, funkcionalnu sposobnost, kognitivni ustroj, status jezika (u društvu), kulturni identitet i utjecaj jednoga jezika na drugi (Butler, 2013; Jelaska, 2005b: 40-46).

Prema navedenim kriterijima, odnosno dimenzijama dvojezičnosti, utvrđene su i tipologije dvojezičnosti. Različiti autori razlikuju veći ili manji broj tipologija, a najuvrženije tipologije u literaturi navedene su u Tablici 1.

Tablica 1. Tipologije dvojezičnosti (prema Butler, 2013; Jelaska, 2005²³; Wei, 2007)

Vrsta dvojezičnosti	Obilježja
uravnotežena dvojezičnost	jezično umijeće u dvama jezicima otprilike je jednako
neuravnotežena (dominantna) dvojezičnost	jezično umijeće i uporaba jezika veća je u jednom nego u drugom jeziku
receptivna (prijamna) dvojezičnost ili pasivna dvojezičnost	razumijevanje jednoga jezika u pisanom ili govorenom obliku (ili oba), bez razvijene sposobnosti govorenja ili pisanja u drugom
produktivna (proizvodna) dvojezičnost ili aktivna dvojezičnost	sposobnost razumijevanja i produkcije razvijena u obama jezicima (ne nužno i vještina pisanja)
istovremena (simultana) dvojezičnost	prisutnost obaju jezika od samoga početka jezičnoga razvoja
slijedna (sukcesivna) dvojezičnost	ovladavanje drugim jezikom započinje u nekom kasnijem trenutku, nakon što je već počelo ovladavanje prvim jezikom
rana dvojezičnost	dvojezičnost razvijena u ranom djetinjstvu
kasna dvojezičnost	dvojezičnost razvijena u adolescenciji ili u odrasloj dobi
dodatna dvojezičnost	drugi jezik u repertoaru statusno je poželjan jezik kojim se ovladava usporedo s prvim jezikom
odbojna dvojezičnost	drugim jezikom zamjenjuje se materinski jezik (njime se ovladava na štetu razvoja prvoga jezika)
okomita (vertikalna) dvojezičnost	uključuje standardni jezik i njegov mjesni idiom koji pokazuje izvjesne različitosti (Pavličević-Franić, 2003) te standardni jezik i njemu srodan, ali bitno različit jezik ili dijalekt (Wei, 2007)
vodoravna (horizontalna) dvojezičnost	uključuje dva različita jezika istoga ili sličnoga statusa
dvokulturalna dvojezičnost	poistovjećivanje s dvjema kulturama
jednokulturalna dvojezičnost	poistovjećivanje samo s jednom kulturom
uklopljena (akulturalna) dvojezičnost	prilagođavanje novoj jezičnoj kulturi na štetu kulture prvoga jezika
nekulturalna dvojezičnost	izostanak poistovjećivanja s bilo kojom od dviju kultura

Jedno od iznimno važnih pitanja na koje još uvijek nemamo odgovor jest precizno razlikovanje procesa ovladavanja drugim jezikom od dvojezičnosti.

23 Prijevodi termina na hrvatski jezik preuzeti su iz Jelaska (2005).

Neki autori izjednačavaju proces ovlađavanja drugim jezikom s razvojem dvojezičnosti, što se može interpretirati kao stajalište u kojem je dvojezičnost konačan rezultat procesa ovlađavanja drugim jezikom. Ovo je stajalište u izravnoj suprotnosti s Edwardsovom (2006) konceptualizacijom dvojezičnosti prema kojoj je osoba dvojezična bez obzira na stupanj u kojem se nalazi u procesu ovlađavanja drugim jezikom. U posljednje vrijeme sve se češće zagovara uporaba pojma **izranjajući dvojezičar** (engl. *emergent bilingual*) umjesto tradicionalnih i standardiziranih termina poput *učenik jezika* (engl. *language learner*) (npr. García i Wei, 2014), što je u skladu s nastojanjem da se prema njemu ne odnosi na temelju njegova jezičnoga umijeća (Mendoza, 2024). Međutim, u empirijskim istraživanjima o različitim vidovima dvojezičnosti pod pojmom dvojezična osoba podrazumijeva se i dvojezično dijete u dvojezičnoj sredini, isto kao i dijete u jednojezičnoj sredini koje drugim jezikom ovlađava u formalnom obrazovanju (učenik drugoga ili stranoga jezika). Nerazlikovanjem ovih dviju skupina sudionika, potencijalno važne specifičnosti u njihovim razvojnim putevima, posebice iz psiholingvističke perspektive, otežavaju interpretaciju rezultata dvojezičnoga razvoja. Terminologiju je svakako potrebno uskladiti kako bismo precizno znali što sve stavljamo pod okrilje dvojezičnosti.

2.5. Klasifikacija višejezičnosti

Istraživanja u području višejezičnosti sve više ukazuju na važnost i samo malih razlika u jezičnom iskustvu višejezičnih govornika. Iako se navedena taksonomija dvojezičnosti uz dodatne modifikacije načelno može koristiti za klasifikaciju višejezičnih govornika, jasno je da, zbog većega broja jezika u repertoaru višejezičnih govornika te većega broja i vrsta suodnosa s drugim jezicima, navedena klasifikacija nije dostatna. Pojedine kategorije najčešće pretpostavljaju dihotomijske odnose vezane za dva jezika te je potrebno nekoliko kategorija da bi se opisao višejezični govornik i obuhvatio cijeli spektar razina umijeća, različitih jezičnih biografija nastalih u stvarnom društvenom okruženju. Kategorije zasigurno ne odražavaju višejezičnu stvarnost govornika jer puko klasificiranje na razini jezične sposobnosti u svakom jeziku (npr. uravnotežena naspram neuravnotežene dvojezičnosti) ne može obuhvatiti i stupanj uporabe svakoga jezika, domene u kojoj se svaki jezik koristi, kao ni neminovne promjene koji pojedini jezici doživljavaju u umu svakoga govornika.

Inherentna složenost višejezičnosti svakako je i jedan od razloga zašto se takve klasifikacije ne koriste u opisivanju višejezičnoga govornika, već se pri opisima sudionika u istraživanjima naglašava nužnost vrlo preciznoga opisa.

Precizan opis nužan je iz znanstvene perspektive kako bismo došli do odgovora na ključna pitanja o dobrobitima i ograničenjima koje višejezičnost nosi. Iz toga razloga klasifikacije višejezičnih govornika načelno se sastoje od popisa najrelevantnijih klasifikacijskih kriterija, a primjer jednoga takvoga popisa naveden je u Tablici 2 (Festman, 2019, ali vidi i Butler, 2013).

Tablica 2. Popis najrelevantnijih kriterija za klasifikaciju višejezičnih govornika (prijevod prema Festman, 2019: 239, Tablica 9.3.)

KRITERIJ	TIP VIŠEJEZIČNOSTI	OBJAŠNJENJE
Uloga jezika	prvi jezik / izvorni jezik	uči se od rođenja
	drugi / dodatni / strani / jezik	uči se kasnije
Trenutačna razina jezičnoga umijeća u J2, J3...	kompetentni višejezičari	jezična sposobnost blizu ili na razini izvornoga govornika
	nekompetentni višejezičari	jezična sposobnost daleko od razine izvornoga govornika
Jezično umijeće / dominantnost	uravnoteženi višejezičari	posjeduju sličnu razinu jezičnoga umijeća u svim jezicima, ali ne nužno visoku razinu u svakom od jezika
	dominantni/ neuravnoteženi višejezičari	posjeduju višu razinu jezičnoga umijeća u jednom od jezika
Dob početka ovladavanja J2, J3...	rani višejezičari	ovladavanje J2, J3... počinje u ranom djetinjstvu (od rođenja do 3./6. godine života)
	kasni višejezičari	ovladavanje J2, J3... započinje nakon 6. godine
	istovremeni višejezičari	istovremeni početak izloženost svim jezicima
	slijedni višejezičari	ovladavaju najprije J1, a zatim J2, J3...
Utjecaj J2 i J1	dodatni višejezičari	J3 se pridodaje u repertoar na već postojeće znanje dvaju jezika
	odbojni višejezičari	J1 se više ne koristi često i obično ga zamijeni većinski jezik društvene sredine
Kontekst / način ovladavanja	formalni	u školi
	neformalni	kod kuće, od roditelja
Status jezika	višejezičari s prestižnim jezicima	svi su jezici cijenjeni u društvenoj sredini
	višejezičari s neprestičnim jezicima	jedan od jezika nije cijenjen jednako kao ostali

KRITERIJ	TIP VIŠEJEZIČNOSTI	OBJAŠNJENJE
Tipologija jezika	iz srodne / slične / iste jezične porodice	npr. španjolski-francuski-talijanski (svi su romanski jezici s velikim brojem sličnosti na razini leksika i sintakse)
	udaljeni / različiti	npr. njemački, farsi, japanski (svaki je jezik iz različite jezične porodice, ne postoje preklapanja)
Čestoća i skorašnjost uporabe svakoga jezika	jednaka	čestoća uporabe svakoga jezika jednako je raspodijeljena tijekom dana/tjedna...
	nejednaka	jedan jezik češće se koristi nego drugi, jedan ili više jezika se u nekom trenutku ne koriste
Svrha uporabe	posao, obrazovanje itd.	jezik/jezici se koriste u određenoj domeni, npr. jezik/jezici se koriste samo na poslu
	privatna domena, komunikacija, internet, čitanje knjiga	jezik/jezici se koriste u privatnoj domeni
Sposobnost jezične kontrole	prebacuju kôd	imaju poteškoća pri korištenju samo jednoga odabranoga jezika
	ne prebacuju kôd	nemaju poteškoća u korištenju samo jednoga odabranoga jezika; nema nesvjesnoga prebacivanja kôda
Navike prebacivanja kôda	često prebacuju kôd	često prebacuju kôd između dvaju ili triju jezika
	ne prebacuju kôd	koriste samo jedan jezik u određenoj situaciji (npr. u razgovoru, pisanju pisma itd.)
Socioekonomski status	niski	niska primanja, niska razina obrazovanja
	visoki	visoka primanja, visoka razina obrazovanja

U daljnjim poglavljima upravo će se u okviru navedenih kriterija precizirati o kakvoj se vrsti višejezičnih govornika radi. Kao što je već navedeno, jasan opis višejezičnoga govornika nužan je za precizniju interpretaciju i razumijevanje rezultata empirijskih istraživanja, ali i za uključivanje višejezičnih sudionika u istraživanje.

2.6. Novije definicije dvojezičnosti i višejezičnosti izvan binarnih kategorija

S obzirom na to da je individualna višejezičnost višedimenzionalan konstrukt, odnosno skup različitih (razina) individualnih obilježja, u posljednje vrijeme znanstvenici u području dvojezičnosti i višejezičnosti pokušavaju izbjeći njegovu kategorizaciju u okviru binarnih kategorija. Umjesto binarnih kategorija predlaže se određivanje višejezičnosti na kontinuumu mjerljivih obilježja govornika unutar jedne kategorije ili više kategorija istovremeno (Luk i Bialystok, 2013). Primjerice, jezično umijeće govornika određuje se na kontinuumu jezičnoga umijeća u jednom jeziku ili više jezika u isto vrijeme, pri čemu razina individualnih obilježja u svakoj kategoriji u kombinaciji s drugim obilježjima i njihovim razinama oslikava različito višejezično iskustvo (više o mjerenju višejezičnosti vidi u potpoglavlju 11.3.).

Ovisno o teorijskoj perspektivi, znanstvenici su manje ili više skloni razlikovanju jezika u repertoaru višejezičnoga govornika te različito konceptualiziraju pojam jezika u jezičnom repertoaru. Problem konceptualizacije i brojanja jezika izvrsno pojašnjava Berthele (2021b). Stavove znanstvenika dijeli na one koji dovode u pitanje mogućnost brojanja jezika u repertoaru višejezičnoga govornika te one koji, najčešće zbog uže teme kojom se bave, inzistiraju na jasnim razgraničenjima između jezika i brojanja jezika u repertoaru govornika. Primjerice, u formalnolingvističkom pristupu jezici se jasno razgraničavaju, kao i u funkcionalnom pristupu kad se radi o temama u kojima je jasno razgraničenje između jezika nužno (npr. u istraživanju međujezičnih utjecaja, prebacivanja kôda i sl.). S druge strane, znanstvenici koji navedenom pitanju pristupaju iz perspektive teorije dinamičkih sustava (npr. de Bot i sur., 2007; Larsen-Freeman i Cameron, 2008) te postmoderne sociolingvistike (Blommaert, 2010, 2016; García, 2009a) dovode u pitanje mogućnost brojanja jezika te njihovu razlučivost u repertoaru. Blommaert (2010: 102) u svojoj definiciji višejezičnosti ne govori o sposobnosti uporabe određenoga broja jezika, već pod jezikom podrazumijeva „skup specifičnih semiotičkih resursa, pri čemu neki pripadaju konvencijom definiranom ‘jeziku’ dok drugi pripadaju nekom drugom ‘jeziku’”. Pod resursima podrazumijeva „naglaske, varijetete, registre, stilove, modalitete – ukupnost načina na koji se jezik upotrebljava u određenom komunikacijskom okružju i domeni” (Blommaert, 2010: 102). Dakle, Blommaertova definicija odražava novije poimanje višejezičnosti u kojem se pod pojmom jezik ne podrazumijeva određeni broj zasebnih jezika u obliku nacionalnih ili jasno definiranih standardiziranih varijanti jer se smatra da su metajezične kategorije i konceptualno i empirijski nejasne. Drugim riječima,

kao i znanstvenici koji problemu pristupaju iz perspektive teorije dinamičkih sustava, Blommaert višjejezični repertoar doživljava kao fluidni jezični repertoar u dinamičkoj uporabi. Takva konceptualizacija višjejezičnosti osnovom je i pojma *nadjezikovanje* (vidi potpoglavlje 10.1.) koji se odnosi na ostvaraj ukupnoga jezičnog znanja, odnosno na ono što činimo s jezicima koje znamo.

U okviru kritičkoga osvrta na različita viđenja i konceptualizaciju jezika Berthele (2021b) (pre)pesimistično gleda na budućnost definiranja višjejezičnosti i zajednički doprinos znanstvenika koji zastupaju tako različite konceptualizacije. Iz toga razloga predlaže da buduće definicije višjejezičnosti, u svrhu definiranja i samoga znanstvenog područja, uzmu u obzir različita poimanja jezika, ali i stvarnu činjenicu da se širom svijeta ljudi koriste i ovladavaju različitim, jasno odvojivim jezičnim sustavima. Berthele (2021b) smatra da se dvojezičnost i višjejezičnost ne bi trebale definirati prema nužnim ili poželjnim uvjetima, već prema prirodnim kategorijama (Lakoff, 1987; Rosch, 1978) te da bi znanstvenici najprije trebali precizirati kategoriju koju jezik predstavlja kako bi došli do zajedničke i jednoznačne interpretacije dvojezičnosti i višjejezičnosti. Naime, on osnovnu premisu preuzima iz kognitivne psihologije, odnosno prijedloga E. Rosch (1978) o prirodnim kategorijama u razumijevanju načina na koje kategoriziramo naše društveno i kulturno okruženje. U vizualizaciji dvojezičnosti u centar smješta prototip (koji također može biti i stereotip) dvojezičnosti, a oko njega radijalne kružnice koje predstavljaju stupnjevitost pripadnosti kategoriji s nejasno definiranim granicama. Dakle, na radijalnim kružnicama smještaju se opisi dvojezičnosti s obzirom na različite kriterije (npr. status dvaju jezika, dob ovladavanja jezikom, uporaba jezika i sl.) i u odnosu na definirani prototip. Berthele na taj način definiciju dvojezičnoga govornika stavlja i u konkretan društveni okvir budući da je prototipni primjer dvojezičnoga govornika također kulturološki obojen, odnosno definiran poimanjem jezičnoga umijeća u određenom jeziku i kontekstu.

2.7. Proliferacija terminologije u području višjejezičnosti

U posljednjih se dvadesetak godina termin višjejezičnost pojavljuje učestalije nego termin dvojezičnost. Toj činjenici zasigurno nisu pridonijela samo istraživanja koja se specifično vežu za fenomen s trima ili više jezika, već se radi i o popularizaciji termina u okviru jezične politike Europske unije, ali i u okviru novih interesa u područjima znanja, poput migracijskih studija, postkolonijalnih studija i sl.

Kako bi se preciznije razlikovala višjejezičnost na individualnoj razini (znanje/uporaba dvaju ili više jezika pojedinca) i višjejezičnost na društvenoj razini

ni (postojanje dvaju ili više jezika u određenom društvu ili jezičnoj zajednici) znanstvenici uvode nove pojmove. Prema terminu *bilinguality* (Hamers i Blanc, 2000) koji označava individualnu dvojezičnost, Aronin i Ó Laoire (2004: 17) višejezičnost na individualnoj razini nazivaju *multilinguality* te ga razlikuju od pojma *multilingualism*, koji za njih predstavlja društvenu višejezičnost. Navedeni termin nije široko prihvaćen, a jedan od mogućih razloga jest i činjenica da je nastao u okviru Biotičkoga modela višejezičnosti²⁴ (Aronin i Ó Laoire, 2004) koji se nije empirijski testirao i razvijao dalje od početnoga prijedloga.

Za individualnu višejezičnost često se upotrebljava pojam **mnogojezičnost** (engl. *plurilingualism*). Mnogojezičnost se kao pojam često pojavljuje u frankofonoj literaturi²⁵ (fr. *plurilinguisme*) (npr. Moore i Gajo, 2009²⁶) te u dokumentima o jezičnoj politici Europske unije (Coste i sur., 1997, 2009)²⁷. Pojam *višejezičnost* u dokumentima Vijeća Europe definira se kao „znanje većeg broja jezika, ili supostojanje različitih jezika u nekom društvu” (Vijeće Europe, 2001: 4), odnosno naglašava se društvena uporaba jezika i koncepcija jezika kao odvojenih sustava. Pojam *mnogojezičnost* uvodi se kao reakcija na takvo statično poimanje višejezičnosti te se, zapravo, upotrebljava kao usporedni pojam kojemu je cilj naglasiti odnose i interakciju jezika koje osoba poznaje²⁸. S obzirom na to da se pojam višejezičnosti iz psiholingvističke perspektive u samim začecima znanosti ne definira tako plastično, kao što je navedeno u dokumentu Vijeća Europe, pojmovi višejezičnost i mnogojezičnost najčešće se ne smatraju različitim pojmovima. Štoviše, Mendoza (2023) navodi da je pojam *mnogojezičnost*, kao alternativni pojam za višejezičnost, u europskim dokumentima i promociji višejezičnoga učenja i poučavanja zapravo omogućio da se u pojam uključi dinamičnost jezične uporabe koja nije istovremeno opterećena dekonstruktivizmom, odnosno holističkim poimanjem jezika u kojem se, primjerice, preispituju kategorije poput materinskoga jezika, stranoga jezika i sl.

U literaturi se također mogu naći različiti pojmovi vezani za višejezičnost kojima se želi istaknuti holističko poimanje višejezičnosti kao pojavnosti: *po-*

24 Biotički model višejezičnosti razmatra višejezičnost iz sociolingvističke perspektive. Model se sastoji od devet međusobno povezanih obilježja društvene višejezičnosti (vidi više u Aronin i Ó Laoire, 2004).

25 Piccardo i sur. (2017:2) navode da pojam dolazi iz talijanskoga jezika (tal. *plurilinguismo*) iz kojeg je najprije preuzet u francuskom, a tek onda u engleskom jeziku.

26 Moore i Gajo (2009:138) rabe termin mnogojezičnost u okviru holističkoga poimanja višejezičnosti kako bi naglasak dodatno stavili na pojedinca i na njegovu ulogu „središta i inicijatora jezičnoga kontakta”.

27 Uporabu pojma *mnogojezičnost* (engl. *plurilingualism*) predložili su Bahtia i Richie (2012: xxi) kao krovni termin za dvojezičnost i višejezičnost, no taj prijedlog nije prihvaćen u literaturi.

28 Pojam mnogojezičnost rijetko se nalazi u rječnicima engleskoga jezika te je kao pojavnica 10 puta rjeđa nego višejezičnost (Tremblay, 2010).

lylingualism (Jørgensen, 2008), *metrolingualism* (Pennycook i Otsuji, 2015), *code-meshing* (Canagarajah, 2011a), *translanguaging* (García i Li, 2014). Takva proliferacija termina stvara veliku pomutnju u akademskoj zajednici budući da svaki od navedenih pojmova ima drugačiji fokus, razvojni put, kontekst uporabe i ideološku povezanost s različitim teorijskim pristupima poimanja jezika (više u Marshall i Moore, 2018). Ono što je svima zajedničko jest naglasak na specifičnosti uporabe jezičnih resursa kod višejezične osobe u odnosu na uporabu jednoga jezika kod jednojezičara.

Jedan od najpopularnijih termina u području višejezičnosti danas je pojam nadjezikovanja (engl. *translanguaging*)²⁹. *Nadjezikovanje* se odnosi na fluidnu i hibridnu uporabu jezika koja dopušta različite društvene, kulturne i lingvističke prilagodbe (vidi Treffers-Daller, 2023). Više o toj konceptualizaciji jezika u okviru višejezičnosti bit će riječi u poglavlju 10.1., no važno ga je razlikovati od pojma *mnogojezikičnost*. Kao ključnu razliku između mnogojezikičnosti i nadjezikovanja García i Otheguy (2020: 24) navode da mnogojezikičnost proizlazi iz jezične politike EU-a, čiji je primarni cilj obrazovati radnike i migrante na većinskim jezicima europskih država, dok je fokus nadjezikovanja na osposobljavanju dvojezičara da prakticiraju svoju dvojezičnost na način koji ih najbolje predstavlja. Oba pojma podrazumijevaju da jezični repertoar treba promatrati holistički te da su jezici u njemu integrirani, a ne striktno odvojeni, no nadjezikovanje načelno negira postojanje odvojenih jezičnih sustava u repertoaru (za detaljniji uvid usporedi Wei, 2018 i Vogel i García, 2017). Za sada je važno naglasiti da se pojmom nadjezikovanje najčešće implicira otpor monoglosijskim ideologijama koje dominiraju u poimanju višejezičnih osoba.

29 Nadjezikovanje se predlaže kao prijevod engleskoga pojma *translanguaging*. Cilj je prefiksom *nad* (engl. *trans*) naglasiti ideju utemeljitelja pojma da se u jezikovanju (engl. *linguaging*) ne miješaju jezici, već nadilaze granice pojedinih imenovanih jezika (Kleyn i García, 2019: 71).

3. Ovladavanje trećim jezikom

Zbog sve većega broja dokaza o specifičnim obilježjima dvojezičnih govornika koji ovladavaju trećim jezikom, u okviru višejezičnosti kao samostalno podpodručje istraživanja nastaje *ovladavanje trećim jezikom* (Hufeisen, 1998, 2003). Iako se višejezičnost i ovladavanje trećim jezikom katkad rabe u istom značenju, važno je odmah naglasiti da je ovladavanje trećim jezikom samo jedan vid višejezičnosti. O samom procesu ovladavanja J3 bit će više riječi u potpoglavlju 4.3.1., a ovdje ćemo navesti samo neke terminološke nedosljednosti, premise na kojima se zasnivala uspostava istraživačkoga područja i dati pregled činjenica koje su pogodovala njegovom nastanku neovisno o području ovladavanja drugim (inim) jezikom.

3.1. Nije lako definirati ni ovladavanje trećim jezikom

Pojam **ovladavanje trećim jezikom** (engl. *third language acquisition*) nastao je kao reakcija na uporabu pojma **ovladavanje drugim jezikom** (engl. *second language acquisition*) za ovladavanje svim jezicima koji nisu materinski, odnosno ovladavanje inim jezicima. Dakle, istraživanja u području ovladavanja trećim jezikom bila su motivirana potrebom da se proširi područje ovladavanja drugim jezikom i uvaži pojavnost u kojoj se radi o više od dva jezika u repertoaru govornika. Naime, u istraživanjima ovladavanja drugim jezikom načelno se uzimao u obzir samo materinski jezik sudionika, a zanemarivalo se znanje drugih jezika ako oni nisu bili fokusom istraživanja, čak i onda kad su se istraživanja provodila u trojezičnim sredinama s govornicima više jezika. Takva je praksa vidljiva i iz tadašnjih definicija ovladavanja drugim jezikom. Primjerice, Sharwood Smith (1994: 7) pod drugim jezikom podrazumijeva bilo koji jezik osim materinskoga, bez obzira na način i kontekst u kojem se jezikom ovladava. Drugim riječima, starija su istraživanja ovladavanja drugim jezikom potencijalno uključivala i trojezične govornike. Znanstvenici su se koncentrirali na dva jezika te od sudionika nisu ni prikupljali podatke o znanju ostalih jezika jer taj podatak nisu smatrali relevantnim. Isto tako, u takvim se istraživanjima nije uzimalo u obzir jesu li sudionici istovremeno govornici i nekog dijalekta.

Ovladavanje J3 odnosi se na ovladavanje inim jezikom kod učenika koji su prethodno ovladali (ili još uvijek ovladavaju) dvama jezicima, bez obzira radi li se o simultanom ili slijednom ovladavanju tim jezicima (Cenoz, 2003a)³⁰. Iz

30 Hammarberg (2018: 128) definira ovladavanje J3 kao iskustvenu situaciju učenika koji imaju prethodno iskustvo ovladavanja jednim ili dvama inim jezicima. Takva definicija isključuje dvojezične govornike koji ovladavaju J3 kao prvim inim jezikom te nije široko prihvaćena.

te definicije ovladavanja J3 jasno je da se radi o ovladavanju trećim po redu jezikom, pri čemu prva dva jezika mogu biti materinski jezici. U definiciji ovladavanja J3 naglasak se stavlja na razliku između ovladavanja J2 i J3, dok su svi jezici kojima se ovladava nakon J3 (J4, J5, Jn) obuhvaćeni pojmom ovladavanje J3 s pretpostavkom da nema ključnih razlika između tih procesa (De Angelis, 2007, Hufeisen, 2003). Takva je pretpostavka vidljiva i u prijedlozima naziva područja *Ovladavanje trećim ili dodatnim jezikom* (engl. *Third or additional language acquisition*; De Angelis, 2007; L₂3; Fouser, 2001) koja obuhvaća i ovladavanje J4, J5 i Jn³¹.

U skladu s navedenom pretpostavkom, pojam *treći jezik* također se koristi za jezik koji je treći po redoslijedu ovladavanja (Jessner, 2008a), a istovremeno se odnosi i na bilo koji jezik kojim se ovladava nakon J3. Međutim, pojam *treći jezik* ponekad se upotrebljava i za ini jezik³² koji je u fokusu višejezičnih istraživanja, neovisno o redoslijedu kojim se ovladava tim jezikom, dok se u tom slučaju ostali ini jezici navode kao J2 (Bardel i Lindqvist, 2007; Hammarberg, 2001). Naime, neki znanstvenici smatraju da linearno navođenje jezika kao J1, J2, J3, J4 itd. nije prikladno za višejezičnost te Hammarberg (2010, 2012) predlaže termin J3 kao naznaku da se radi o složenijem jezičnom znanju i iskustvu. Na taj se način također pokušava „zaobići” potreba preciziranja redoslijeda usvajanja svakoga jezika, definiranje jezika koji se broji u repertoaru govornika, dominantnost pojedinoga jezika i slično. Štoviše, u tu svrhu predlažu se i pojmovi primarni, sekundarni i tercijarni jezik kao alternativni naziv za J1, J2 i J3 (vidi u Hammarberg, 2018). Iako se radi o elegantnom rješenju, ono ipak nije u potpunosti zadovoljavajuće u slučaju kad se kod svih jezika u repertoaru višejezičnoga govornika žele ispitati utjecaji navedenih čimbenika.

Prvi strukturirani uvidi u proces ovladavanja J3 datiraju iz 80-ih godina 20. stoljeća. Ringbom (1987) i Thomas (1988) pokazali su da su dvojezični govornici pri ovladavanju *dodatnim jezikom* (J3) uspješniji od jednojezičnih govornika. No, snažnija zagovaranja specifičnosti područja istraživanja započela su krajem 90-ih godina 20. stoljeća (Cenoz i Genesee, 1998a; Cenoz i Jessner, 2000; Cenoz i sur., 2001; Cenoz i sur., 2003). Vjerojatno najveći poticaj daljnjem razvoju područja dala je publikacija *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (Cenoz i Jessner, 2000) koja je na jednom mjestu okupila kri-

31 U skladu s navedenim, pojam *third language acquisition* prevodi se kao ovladavanje trećim jezikom dok se pojam ini jezik (vidi Jelaska, 2016), koji je krovni pojam za jezike koji nemaju status materinskoga jezika, koristi samo kad se referira na sve jezike koji nisu materinski.

32 Naziv ini jezik odnosi se na sve jezike kojima se ovladava nakon materinskog/ih jezika/â kada nije nužno preciznije razlikovati status toga jezika.

tični broj istraživanja o ovladavanju engleskim jezikom u dvojezičnim sredinama širom Europe te je pokazala da je potrebno razlikovati proces ovladavanja J2 od procesa ovladavanja J3. Kao plod suradnje između znanstvenika iz različitih dijelova Europe, godine 1999. po prvi put organizirana je međunarodna znanstvena konferencija o višejezičnosti (*International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*) koja je u potpunosti bila usmjerena na trećejezičnost. Konferencija se od tada organizira svake dvije godine, a na konferenciji je 2003. godine osnovano je i Međunarodno udruženje za višejezičnost (*The International Association of Multilingualism*) prvo udruženje među mnogim današnjim udruženjima u području višejezičnosti koje naglasak stavlja na trećejezičnost kao pojavu.

3.2. Razlike između ovladavanja drugim i trećim jezikom

Iako ovladavanje J3 ima mnogo zajedničkih obilježja s ovladavanjem J2, pretpostavka o specifičnosti ovladavanja J3 zasniva se na vjerovanju da prethodno jezično znanje, odnosno prethodno iskustvo svjesno učenja J2, ima velik utjecaj na ovladavanje J3. Tu se ponajprije misli na specifično iskustvo učenja jezika te znanje i strategije (Gibson i Hufeisen, 2003) koje učenik stječe učenjem J2. Smatra se da navedeno iskustvo, znanje i vještine dalje utječu na ovladavanje J3 (na brzinu i put jezičnoga razvoja) te da je sam proces pod utjecajem novih čimbenika i učinaka koji su rezultat interakcije s prethodnim jezicima i iskustvom ovladavanja tim jezicima (Cenoz i Genesee, 1998b; Jessner, 2008a; Hoffmann i Stavans, 2007). Ta je pretpostavka osnovom tvrdnje da se ovladavanje J3 ne samo kvantitativno (brojem jezika) već i kvalitativno (Marx i Hufeisen, 2004) razlikuje od ovladavanja J2.

U procesu ovladavanja jezikom višejezični govornici razlikuju se po svojem iskustvu učenja jezika, pri čemu je iskustveni put trojezičara bogatiji i raznolikiji, odnosno posjeduje veću varijabilnost. Razliku između ovladavanja J2 i J3, s naglaskom na složenost koju podrazumijeva ovladavanje J3, prva je zorno prikazala Cenoz (2000). Kao prvu ključnu razliku istakla je kontekst u kojem osoba ovladava trima jezicima: dijete može usvajati tri jezika od rođenja, dvojezična osoba može učiti J3 u formalnom kontekstu, dvojezična osoba može ovladavati J3 nakon preseljenja u novu jezičnu sredinu ili osoba može J2 i J3 paralelno ovladavati u formalnom obrazovanju. Cenoz je prikazala složenost ovladavanja J3 u odnosu na ovladavanje J2 u okviru samo jednoga od kriterija definiranja višejezičnih govornika – redoslijeda ovladavanja pojedinim jezikom (vidi Tablicu 3). Kod ovladavanja J2 postoje samo dva načina ovladavanja jezikom: istovremeno ili slijedno. Kod trojezičnih govornika postoje najma-

nje četiri različita načina. Trojezična osoba jezicima može ovladavati slijedno ($J1 \rightarrow J2 \rightarrow J3$) ili može istovremeno ovladavati dvama jezicima ($J2/J3$) nakon što je već ovladala $J1$. Također, trojezična osoba sve jezike može usvajati istovremeno (kao tri $J1$) ili kao simultani dvojezičar nešto kasnije dodati $J3$ u svoj repertoar (dva $J1$ i $J3$). Kao što je vidljivo iz Tablice 3, u slučaju većega broja jezika u repertoaru govornika, načini ovladavanja jezikom postaju još složeniji. Osim toga, Cenoz upozorava da kod višejezičnoga ovladavanja jezikom učenik može prestati ovladavati nekim jezikom i započeti s ovladavanjem novoga jezika te svakim jezikom može ovladavati u prirodnom ili formalnom okružju, ili istovremeno u obama.

Tablica 3. Ovladavanje drugim u usporedbi s ovladavanjem trećim jezikom (Cenoz, 2000: 40)

Ovladavanje J2	Ovladavanje J3
1. $J1 \rightarrow J2$	1. $J1 \rightarrow J2 \rightarrow J3$
2. Jx / Jy	2. $J1 \rightarrow Jx / Jy$
	3. $Jx / Jy \rightarrow J3$
	4. $Jx / Jy / Jz$
	5. $J1 \rightarrow J2 \rightarrow J3 \rightarrow J4$
	6. $J1 \rightarrow Jx / Jy \rightarrow J4$
	7. $J1 \rightarrow J2 \rightarrow Jx / Jy$
	8. $J1 \rightarrow Jx / Jy / Jz$
	9. $Jx / Jy \rightarrow J3 \rightarrow J4$
	10. $Jx / Jy \rightarrow Jz / Jz1$
	11. $Jx / Jy / Jz \rightarrow J4$
	12. $Jx / Jy / Jz Jz1$

Takva složenost i varijabilnost u razvojnim putovima prema višejezičnosti odražava se na vrlo različite načine i na još jednu od pretpostavljenih kvalitativnih razlika – međujezične utjecaje. Očito je da trojezični govornici na raspolaganju imaju veći broj jezika na koje se mogu osloniti u procesu ovladavanja - ili u uporabi nekog od jezika ili u trenutku kad ne mogu dozvati riječ iz ciljnoga jezika. Dokazi da trojezičari to i rade, odnosno da se oslanjaju ne samo na $J1$, već i na druge jezike u svojem repertoaru, postoje već na temelju istraživanja iz 70-ih godina prošloga stoljeća. Veći broj jezika koji mogu biti izvorom međujezičnih utjecaja ukazuje samo na kvantitativnu razliku. No, kod višejezičara pojavljuju se i neki udruženi učinci iz dvaju jezika, koji ukazuju na kvalitativnu razliku. Upravo su ta istraživanja dala veliki poticaj istraživanjima o specifičnostima trećejezičnosti i ovladavanja $J3$ (više u potpoglavlju 5.2.).

Važno je napomenuti da stajalište o potrebi razlikovanja ovlađavanja J2 i J3 nije općeprihvaćeno. Mnogi znanstvenici zagovaraju potrebu razlikovanja dvaju procesa i navode teorijske i empirijske dokaze za svoju tvrdnju, dok neki nerado zauzimaju jasno stajalište, unatoč dokazima o razlici između dvaju procesa. Potonji pri tom ne negiraju postojanje razlika, već pretpostavku da su one ključne, odnosno da čine stvarnu kvalitativnu razliku između ovlađavanja J2 i J3. Jedan je od razloga činjenica da je kvalitativnu razliku teško dokazati u istraživanjima. Koliko god smatramo intuitivnim da dodatni kognitivni napor, iskustvo i sl. može rezultirati različitim prednostima, uočene razlike u procesu mogu biti samo posljedica činjenice da višejezične osobe, osim jezičnoga umijeća u više jezika, imaju i drugačiji jezični profil, koji podrazumijeva i individualne razlike i specifičnosti. Kao što neki znanstvenici upozoravaju od samih začetaka discipline (npr. Aronin, 2005; Aronin i Singleton, 2012), potrebna su dodatna empirijska istraživanja kako bismo utvrdili je li ovlađavanje J3 kvalitativno drugačije od ovlađavanja J2 ili je samo njegova složenija inačica.

U prethodnim je poglavljima prikazano kako pojavu dvojezičnosti i višejezičnosti, koju intuitivno razumijemo, nije jednostavno znanstveno utemeljeno definirati, što je dovelo do stvaranja brojnih pojmova i pristupa koji pokušavaju obuhvatiti njezinu složenost i dinamičnost. Raspravljalo se i o izazovima razlikovanja između dvojezičnosti i višejezičnosti, kao i o promjenama u njihovom poimanju tijekom vremena. Analizirana je i proliferacija terminologije koja odražava različite teorijske pristupe i ideološke okvire unutar kojih se višejezičnost proučava, uz poseban osvrt na ovlađavanje trećim jezikom kao relativno novije, ali ključno područje istraživanja. Time je postavljen temelj za sljedeće tematsko poglavlje u kojem će se višejezičnost razmotriti iz psiholingvističke perspektive, s naglaskom na proces višejezičnoga razvoja, međujezične utjecaje i kognitivne mehanizme koji podupiru funkcioniranje višejezičnoga uma.

II. PSIHOLINGVISTIČKI VID VIŠEJEZIČNOSTI

4. Višejezični razvoj

Priroda višejezičnoga razvoja jedno je od ključnih pitanja u području višejezičnosti. Razvoj višejezičnosti najčešće se opisuje u odnosu na jednojezični razvoj, a tek se u posljednjih desetak godina javlja svijest o nužnosti ispitivanja prirode višejezičnoga razvoja kao zasebnoga procesa.

Iako su u višejezičnom razvoju već uočena specifična obilježja i tendencije, u procesu i ishodima jezičnoga razvoja kod različitih skupina višejezičara postoje i velike varijabilnosti. Heterogenost višejezičnih govornika najveći je izazov u opisu višejezičnoga razvoja, a očituje se u činjenici da višejezični govornici imaju različite materinske jezike, dob i redoslijed kojim ovlađavaju tim jezicima, razinu izloženosti svakom od jezika, razinu jezičnoga umijeća u svakome od jezika, način ovlađavanja pojedinim jezikom i sl. Povrh toga, heterogenost se odnosi i na same jezike i njihov međuođnos, kao što je pismo svakoga od jezika (npr. latinica ili ćirilica) ili razina tipološke sličnosti između jezika (npr. germanski ili slavenski jezik).

S obzirom na dob u kojoj se započinje s ovlađavanjem jezikom pod *simultanim* ovlađavanjem podrazumijevamo ovlađavanje dvama ili trima jezicima od rođenja ili u nekom trenutku do 3. godine života. Pod *slijednim* ovlađavanjem podrazumijevamo ovlađavanje inim jezicima nakon 3. godine života. Primjeri razvoja simultane trojezičnosti relativno su rijetki (vidi Festman i sur., 2017; Ivir-Ashworth, 2006) te je u slučaju razvoja trojezičnosti u ranoj dobi najčešće riječ o dvojezičnoj djeci koja ovlađavaju J3 u trenutku u kojem započinju s formalnim obrazovanjem (u vrtiću ili školi).

Kod slijednoga višejezičnoga razvoja razlikujemo *rani* (dječji) i *kasni* (zreli) višejezični razvoj pri čemu kasni višejezični razvoj podrazumijeva početak ovlađavanja drugim ili trećim jezikom nakon adolescentske dobi. Montrul (2008: 18) dječji višejezični razvoj dalje dijeli na rani i kasni dječji višejezični razvoj. *Rani dječji* višejezični razvoj odnosi se na početak ovlađavanja drugim ili trećim jezikom u dobi između 4. i 6. godine života (prije početka formalnoga obrazovanja), a *kasni dječji* slijedni višejezični razvoj u dobi od 6. ili 7. do 12. godine života, odnosno početka formalnoga obrazovanja (ali vidi Schwartz, 2003). Istraživanja slijednoga višejezičnoga razvoja djece (s početkom ovlađavanja jezikom u dobi između 4 i 12 godina) najmanje su zastupljena u literaturi te su se intenzivirala tek u posljednjih nekoliko godina. Istraživanja pokazuju da jezični razvoj u kontekstu rane dječje slijedne višejezičnosti s jedne strane dijeli mnoga obilježja sa simultanim višejezičnim razvojem, a s druge strane i s razvojem u kontekstu ka-

sne dječje slijedne višjejezičnosti (Meisel, 2009). Osnovna pretpostavka o potrebi razlikovanja kategorija simultane i slijedne višjejezičnosti, a zatim i različitih kategorija slijedne višjejezičnosti, temelji se na razlikama uočenima u jezičnom razvoju na sintaktičkoj razini (Meisel, 2013; Perpiñán, 2018), pri čemu su najočitije one uzrokovane postojanjem različitih vrsta međujezičnih utjecaja iz J1.

Tek su se u posljednjih dvadeset godina u okviru trećejezičnosti intenzivirala istraživanja dvojezičnih nasljednih govornika (Cabo i Rothman, 2012; Montrul, 2016). Iako se načelno radi o dvojezičnosti s nevećinskim jezikom, istraživanja nasljednih govornika, primjerice, druge generacije migranata u Americi, nisu bila fokusom istraživanja u području višjejezičnosti. Smatralo se da nasljedni govornici načelno započinju ovladavanjem J2 u nešto kasnijoj dobi te se jezični razvoj nasljednih govornika smatrao drugačijim od jezičnoga razvoja dvojezičara u Europi čija je dvojezičnost bila rezultat međunacionalnih brakova i obiteljske dvojezične strategije u kojoj je svaki roditelj koristio svoj materinski jezik s djetetom (vidi u Cantone, 2022; Montrul, 2016). Danas sve veći broj istraživanja u području višjejezičnosti uključuje nasljedne govornike jezika kao specifičnu skupinu sudionika koja upravo zbog svoje unutrašnje homogenosti te specifičnosti na kontinuumu dvojezičnosti omogućuje detaljnije uvide u različite vidove rane trećejezičnosti. Važno je također primijetiti da se prema čimbeniku dobi, pod ranim dječjim dvojezičnim razvojem smatra i ovladavanje J2 u statusu stranoga jezika te bi se jezični razvoj djece koja, primjerice, u Hrvatskoj ovladavaju engleskim jezikom od rane dobi smatrao slijednim dječjim (ranim ili kasnim) dvojezičnim razvojem.

4.1. Simultani višjejezični razvoj

Djeca bi teže učila jezik da on nije uklopljen u komunikacijski kontekst (Lieven, 2019). Usvajanje jezika počiva na komunikacijskoj namjeri, odnosno shvaćanju djeteta da ljudi oko njega pokušavaju s njime komunicirati te da i samo može hotimice komunicirati. Često se smatra da je usvajanje jezika u ranom djetinjstvu puno brže i jednostavnije nego u odrasloj dobi. Djeca naizgled usvoje jezik iz svoje okoline bez mnogo napora, u vrlo kratkom razdoblju. Međutim, to vrijeme samo je relativno kratko jer kad se uspoređi količina usvojenoga jezičnoga znanja kod djece i odraslih u istom vremenskom razdoblju, učinak kod djece znatno je manji. Djeci treba tri do pet godina (ovisno o jeziku) da ovladaju artikulacijom glasova, značenjem riječi, gramatikom te diskursnim i pragmatičkim načelima. No, djeca mogu s gotovo jednakom lakoćom ovladati ne samo jednim već dvama ili trima jezicima (Werker i Byers-Heinlein, 2008).

S obzirom na složenost jezičnoga znanja i činjenicu da višejezična djeca ovlađavaju dvama ili trima jezicima istovremeno, nameće se vrlo logično pitanje o razlikama između jednojezičnoga i višejezičnoga razvoja. Većina je istraživanja odgovor na ovo pitanje pokušavala dati usporedbom jezičnoga i dvojezičnoga razvoja ili korelacijskim istraživanjima. S druge strane, opis dvojezičnoga razvoja u okviru norme jednojezičnoga razvoja smatra se najočitijim primjerom jednojezične pristranosti koja pretpostavlja i ideal izvornoga govornika jezika. Za sada je važno naglasiti da postoje velike varijabilnosti u razvoju jednojezične, a još veće u razvoju višejezične djece (De Houwer, 2009), te da višejezični razvoj treba gledati holistički i neovisno o miljokazima jednojezičnoga razvoja.

Već odavno znamo da dvojezična djeca prolaze kroz iste faze u jezičnom razvoju kao i jednojezična djeca (De Houwer, 1995). To ne znači nužno da kroz faze prolaze jednako brzo, a uočene varijabilnosti ovise o različitim čimbenicima, poput količine jezičnoga unosa na svakom od jezika, sličnosti između jezika kojima ovlađavaju, statusa dominantnoga jezika i sl. I u usvajanju prvoga jezika djeca griješe i proizvode strukture koje odrasli govornici toga jezika ne bi nikad proizveli. Daljnjim jezičnim razvojem te pogreške nestaju. Isto je kod višejezične djece. Razlika je u tome što njihove pogreške mogu biti prisutne nešto dulje, katkad upravo pod izravnim utjecajem drugoga jezika, ali u konačnici one također nestaju. Međutim, te se pogreške ne događaju uvijek niti su djeca nužno dosljedna u pogreškama. Pogreške nisu nasumične, već uvijek prate neki uzorak, odnosno imaju neku svoju unutrašnju regulaciju. Iz toga razloga znanstvenike zanima pod kojim se uvjetima takva *odstupanja*³³ događaju i kako ona utječu na miljokaze višejezičnoga razvoja. Čak i kod simultanih višejezičara koji jezike usvajaju od rođenja najčešće nalazimo da je jedan jezik dominantniji ili da u jednom jeziku imaju veću razinu jezičnoga umijeća (Flege i sur., 2002). To znači da na različitim razinama jezičnoga iskustva i uporabe postoji „asimetrija u prilog jednom od jezika” (Birdsong, 2014: 374).

Najveći broj istraživanja višejezičnoga razvoja proveden je na uzorku simultane dvojezičnosti od najranije dobi na razini fonološkoga, leksičkoga i morfosintaktičkoga razvoja (za pregled vidi npr. De Houwer, 2009, 2017b; Genesee, 2001). Intenzivnija istraživanja simultanoga ovlađavanja dvama jezicima³⁴ od

33 Ovdje se umjesto pojma *pogreška* namjerno uvodi pojam *odstupanje* upravo kako bi se izbjegla negativna konotacija navedene pojavnosti u jezičnom razvoju.

34 Simultano ovlađavanje dvama jezicima često se u literaturi na engleskom jeziku navodi kao *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA), odnosno dvojezično usvajanje jezika te se u tom slučaju jezike simultanoga dvojezičara naziva jezikom A i jezikom Alfa (De Houwer, 2009) kako bi se ukazalo da se radi o dvama ravnopravnim jezicima. Rijetka istraživanja koja se bave ovlađavanjem trima jezicima od rođenja koriste pojam *Trilingual First Language Acquisition* (TFLA), odnosno trojezično usvajanje jezika.

rođenja provode se u posljednjih 40-ak godina³⁵, a istraživanja simultanoga trojezičnog razvoja započela su tek prije petnaestak godina (npr. Barnes, 2006, 2011; Chevalier, 2015; Kazzazi, 2011; Montanari, 2009a, 2009b, 2010a, 2011a, 2013; Quay, 2008, 2011b). U istraživanjima simultanoga trojezičnog razvoja najčešće se radi o studijama slučaja sa specifičnim fokusom u jezičnom razvoju, kao što su međujezični utjecaji (Kazzazi, 2011) ili prebacivanje kôda (Hoffmann i Stavans, 2007; Stavans i Swisher, 2006). Quay (2011b) također upozorava na neusustavljen način opisa kvalitete i kvantitete jezičnoga unosa te načina prikupljanja i analize podataka u istraživanjima simultane trojezičnosti. Osim što je zahtjevnije mjeriti trojezični nego dvojezični razvoj, nedostatak istraživanja o simultanoj trojezičnosti također je posljedica različitih stavova prema nužnosti razlikovanja dvojezičnoga i trojezičnoga razvoja. Jednako kao u slučaju razlikovanja između ovladavanja J2 i J3 (vidi potpoglavlje 3.1.), neki znanstvenici smatraju da je simultani trojezični razvoj samo „proširena verzija” simultanoga dvojezičnog razvoja te ne vide potrebu za takvim istraživanjima. Međutim, drugi tvrde da trojezični razvoj ima svoja specifična obilježja (npr. Montanari, 2013; Quay, 2011b). Hoffmann (2001: 2) smatra da se dvojezični i trojezični razvoj, osim po broju jezika, ne razlikuju značajno, ali naglašava da različiti društveni, kulturni, psihološki i individualni čimbenici mogu imati neproporcionalno velik utjecaj na razvoj trojezičnosti, što nije slučaj u dvojezičnom razvoju. U svakom slučaju, potrebna su nam sustavnija longitudinalna istraživanja kako bismo mogli odgovoriti na to pitanje. Najočitije su specifičnosti trojezičnoga razvoja, za razliku od dvojezičnoga, postojanje veće količine i veće raznovrsnosti međujezičnih utjecaja te manja prosječna izloženost svakom pojedinom jeziku u odnosu na dvojezičare. Do sada uočene razlike između simultanoga dvojezičnog i trojezičnog razvoja bit će navedene u ovom poglavlju u onim vidovima jezičnoga razvoja za koja imamo dostupne podatke.

4.1.1. Čimbenici koji utječu na rani višjezični razvoj

Glavno je pitanje na koje pokušavamo odgovoriti u simultanom višjezičnom razvoju važnost kvalitete i kvantitete jezičnoga unosa, odnosno količine jezičnoga unosa i različitih vrsta jezičnoga unosa. Višjezična djeca prirodni su eksperiment sam po sebi jer su situacije u kojima mogu biti izložena je-

35 Najranija istraživanja dvojezičnoga razvoja započela su subjektivnim opažanjima dvojezičnoga razvoja djece u prvom dijelu prošloga stoljeća (Ronjat, 1913; Leopold, 1939) te su na neki način bili preteča i istraživanjima jednojezičnoga razvoja s kojima se sustavno započelo tek polovicom prošloga stoljeća (Brown, 1958).

ziku vrlo raznolike i specifične. Djeca koja su više izložena jezičnom unosu na nekom jeziku brže napreduju, ali ona koja su manje izložena svedeno ih dostignu. Drugim riječima, količina izloženosti određuje samo relativnu brzinu usvajanja jezika. Da je količina jezičnoga unosa presudna za jezični razvoj, onda višjezična djeca nikad ne bi bila uspješna u usvajanju jezika. Simultano višjezično dijete usvaja dva ili tri jezika od rođenja, no izloženost jezicima u stvarnom životu nikad nije potpuno ravnomjerna, a jezični unos na svakom jeziku ne dolazi od jednakoga broja sugovornika. Jezični unos je uvijek podijeljen u nekom omjeru između jezika, bilo to 60 : 40 ili 80 : 20 kod dvojezičara, ili npr. 50 : 30 : 20 kod trojezičara. Međutim, pitanje jezičnoga unosa teorijski je obojano jer ovisi o tome što smatramo da jezični unos predstavlja u usvajanju jezika, odnosno kakvu ulogu sam po sebi ima (o raspravi o važnosti jezičnoga unosa kod dvojezičara vidi Carroll, 2017).

Pitanje izloženosti jezičnom unosu postavlja se i u usvajanju materinskoga jezika kod jednojezičara, ali ne postoji utvrđena minimalna količina izloženosti jezičnom unosu (u broju sati) nužna za usvajanje jezika. Jasno je da za usvajanje vokabulara moramo biti izloženi upravo određenom vokabularu da bismo ga usvojili. Međutim, postavlja se pitanje važnosti jezičnoga unosa kad se radi o gramatičkim strukturama, primjerice znanju o glagolskoj fleksiji, odnosno činjenici da se subjekt i predikat moraju slagati u rečenici (JA govoriM, TI govoriŠ). Drugim riječima, cilj nam je otkriti ima li količina jezičnoga unosa jednak utjecaj na jezični razvoj i vokabulara i sintakse. Odnosno, koliko je jezičnoga unosa dovoljno i je li jednaka količina dovoljna i za razvoj vokabulara i razvoj sintakse? Istraživanja usvajanja jednoga jezika od rođenja ukazuju na važnost kvantitete i kvalitete jezičnoga unosa. Primjerice, jednojezična djeca iz obitelji višega socioekonomskoga statusa, koju u prosjeku karakterizira uporaba većeg broja riječi i dulji iskazi, u dobi od 3 godine imaju veći vokabular (Hoff, 2013), a veličina vokabulara u ranoj dobi (npr. u dobi od 2 godine) dobar je prediktor akademskih postignuća kasnije u životu (Bleses i sur., 2016; Head Zauche i sur., 2017). Novija istraživanja pokazuju još veći utjecaj *kvalitete* jezičnoga unosa na razvoj vokabulara jednojezične djece. Učestalost djetetovih konverzacijskih razmjena sa sugovornikom povezan s veličinom vokabulara kod djece (Donnelly i Kidd, 2021). Primjerice, istraživanja ukazuju na važnost aktivnoga sudjelovanja djece u interakciji, pri čemu ona mora biti usmjerena na djetetov trenutni fokus, kao što je zajedničko čitanje knjige ili vođena igra (Chen i sur., 2021). Čini se da važnost kvalitete i kvantitete jezičnoga unosa u jezičnom razvoju ovisi i o dobi ovlađavanja jezikom. Primjerice, Rowe (2012) smatra da je količina jezičnoga unosa važnija u ranim fazama usvajanja jezika,

dok je u kasnijoj dobi, uslijed veće kognitivne zrelosti, važniji čimbenik kvalitete, odnosno raznolikosti jezičnoga unosa. Iz navedenoga je jasno da brojni čimbenici utječu na rani jezični razvoj čak i kad se radi o samo jednom jeziku. Hoff (2006) navodi niz makro- i mikročimbenika, od socioekonomskoga statusa do čimbenika poput dobi majke i redoslijeda rođenja u obitelji.

Već je odavno poznato da je količina jezičnoga unosa na svakom od jezika kod dvojezične djece snažno povezana s veličinom vokabulara u svakom od jezika (Byers-Heinlein, 2013; De Houwer, 2007). Što je dijete izloženiije jeziku, znat će više riječi. Kod trojezične djece važnost jezičnoga unosa za jezični razvoj nije dovoljno istražena. Postoji tek mali broj istraživanja razvoja vokabulara kod trojezičara (npr. Albin i Gershkoff-Stowe, 2016; Arnaus Gil i sur., 2021; Chevalier, 2015; De Houwer, 2004; Montanari, 2010a; Quay, 2011a). Iako postojeća istraživanja također pokazuju da veća izloženost jednom od jezika utječe na brži razvoj vokabulara u tom jeziku u odnosu na druga dva (Montanari, 2010a; Oller, 2010), ta su istraživanja bila usmjerena ponajprije na dokazivanje da istovremeno usvajanje triju jezika nema negativnih posljedica na jezični razvoj, osim mjerljivoga kašnjenja u usporedbi s veličinom vokabulara u svakom jeziku kod jednojezičara i dvojezičara (Côté i sur., 2022). Čini se da kod trojezične djece obično postoji jedan dominantni i dva relativno slabije razvijena jezika, što se pripisuje upravo manjoj relativnoj zastupljenosti drugih dvaju jezika kod trojezičara, odnosno značajkama jezičnoga unosa (Montanari, 2013). Postoji mogućnost da je kod simultanih trojezičara u najranijoj dobi sprega između izloženosti jezičnome unosu i razine jezičnoga umijeća veća nego u kasnijoj dobi, kao što se to pokazalo u istraživanjima jednojezičnoga razvoja. Međutim, treći jezik kod trojezične djece, ako se radi o jeziku sredine ili jeziku obrazovanja, obično brzo postaje dominantnim jezikom. Primjerice, kad djeca krenu u vrtić (Quay, 2011a) ili u školu (Mieszkowska i sur., 2017; Navracsics, 2022, Stavans i Swisher, 2006).

Važno je pitanje u višjezičnom razvoju, te od velikoga interesa i za roditelje koji pokušavaju odgojiti višjezičnu djecu, magičan omjer izloženosti jezicima. Thordardottir (2011) je u Kanadi kod francusko-engleske simultano dvojezične djece u dobi od 5 godina zabilježila sličnu razinu receptivnoga vokabulara kao i kod jednojezične djece te na osnovi toga zaključila da je za to dovoljno 40-60 % ukupnoga izlaganja svakom jeziku. Kao što je već navedeno, kod trojezične se djece ukupna izloženost dijeli na tri ili više jezika te je potrebna neka minimalna količina izloženosti jeziku kako bi dijete postalo aktivno trojezično, odnosno aktivno se koristilo trima jezicima (Chevalier, 2015; Quay, 2008). Još uvijek nemamo dovoljno saznanja o minimalnom relativnom po-

stotku izloženosti pojedinom jeziku, ali postoje naznake da je za to dovoljno već 20 % izloženosti jednom jeziku kod trojezičnoga djeteta (Quay, 2008).

Raznovrsnost izvora jezičnoga unosa također je važan čimbenik. To se posebno uočava u usporedbi jezičnoga razvoja većinskoga jezika i onoga kojem je dijete izloženo samo u privatnoj domeni. Uloga jezičnoga unosa posredovanjem medija u razvoju višjejezičnosti nije dovoljno istražena. Jasno je da mediji pridonose količini i raznolikosti jezičnoga unosa na ciljnom jeziku, ali je za sada uočen pozitivan utjecaj na razvoj višjejezičnosti samo onda kad je takav izvor jezičnoga unosa zajednički fokus tijekom interakcije između djeteta i roditelja (Barnes, 2006; Dewaele, 2007).

Nadalje, strukturne razlike između jezika kojima višjejezična djeca ovlađavaju mogu utjecati na redoslijed ovlađavanja pojedinim jezičnim strukturama i dob u kojoj se ona pojavljuje u jezičnoj produkciji (Müller, 2004). O tom će čimbeniku biti više riječi u daljnjim potpoglavljima jer upravo strukturna odstupanja mogu dati precizniji uvid u način funkcioniranja mehanizma ovlađavanja jezikom te nam otkriti kako se um djeteta prilagođava jezičnom okruženju, odnosno savladava izazove višestrukoga ovlađavanja jezikom.

4.1.2. Razlikovanje jezika u ranom višjejezičnom razvoju

Prva istraživanja o jeziku/jezicima u umu dvojezičara nastojala su odgovoriti na pitanje radi li se o dvama odvojenima ili jednom objedinjenom sustavu. Odnosno, započinju li djeca jezični razvoj s jednim jezičnim sustavom te tek naknadno razlikuju dva jezika ili imaju dva različita sustava od samoga početka ovlađavanja jezicima (De Houwer, 1990). Nekad se smatralo da dvojezična djeca ne razlikuju dva jezika kojima ovlađavaju, odnosno da ih počinju postupno razlikovati tek nakon što započnu ovlađavati vokabularom u svakom jeziku. Pretpostavljalo se da postoje tri razdoblja u jezičnom razvoju. U prvom razdoblju djeca imaju zajednički leksički sustav koji sadrži riječi iz obaju jezika. U drugom se razdoblju leksički sustavi razdvajaju, ali se primjenjuju ista sintaktička pravila na oba jezika, zbog kojih nastaju odstupanja u jednom ili obama jezicima. Tek u trećem razdoblju (u dobi od oko 2;8 godina) djeca razlikuju dva jezika i na leksičkoj i sintaktičkoj razini (Volterra i Taeschner, 1978). Vrlo često se impliciralo i da dijete ne može biti dvojezično prije treće godine jer zapravo ne prepoznaje jezike kao odvojene sustave (vidi Genesee, 2002). Međutim, kako naglašava De Houwer (1990), ta pretpostavka zasnivala se samo na psiholingvističkim tumačenjima pojavnosti poput miješanja jezika u govoru (engl. *language mixing*) i prebacivanju kôda (engl. *code-switching*).

hing). Naime, navedeno se tumačilo kao dokaz da djeca ne razlikuju jezike te kao argument u prilog objedinjenom jezičnom sustavu. Nije se uzimao u obzir jezični kontekst, odnosno u kojim situacijama i s kim djeca miješaju jezike i prebacuju kôd.

Pretpostavka o postojanju jednoga jezičnoga sustava u suprotnosti je s tzv. „hipotezom dvostrukoga sustava” (Meisel, 2004: 98) ili hipotezom odvojenoga razvoja (npr. De Houwer, 2009) koja pretpostavlja da dijete od samoga početka jezičnoga razvoja odvojeno razvija jezični sustav svakoga jezika. Primjerice, Meisel (1989) je tvrdio da djeca u jezičnoj obradi kreću od semantičko-pragmatičkih, a ne sintaktičkih principa specifičnih za pojedini jezik te da dvojezična djeca vrlo rano razlikuju jezike. Danas prevladava stav da su jezični sustavi kod višejezičara odvojeni (Genesee i Nikoladis, 2007), da djeca razlikuju dva jezika u umu (posjeduju različite kognitivne predodžbe svakoga od jezika) te da su jezici istovremeno u fluidnoj i dinamičkoj interakciji i međuovisnosti (Genesee, 2022). Kao dokaz navodi se činjenica da djeca mogu imati prijevodne ekvivalente u obama jezicima od samoga početka ovlađavanja jezicima, već nakon što znaju tek desetak riječi (Pearson i sur., 1995) te da u skladu s komunikacijskim potrebama (ovisno o kontekstu i sugovorniku) već u dobi od jedne do dvije godine (u rečenicama s jednom do dvije riječi) koriste „pravi” jezik (Genesee, 2022). To ne znači da djeca neće izmjenjivati kôd. Katkad će to biti upravo zato što ne znaju riječ u jednom od jezika. Međutim, važno je naglasiti da je prebacivanje kôda kod simultanih dvojezičara uvijek u skladu sa sintaktičkim pravilima svakoga od jezika (Genesee, 2022; MacSwan, 2020) te se navedeno također uzima kao dokaz o odvojenosti jezika u njihovom umu³⁶. Miješanje jezika danas se smatra pokazateljem povećane osjetljivosti na jezično okruženje u kojoj djeca prepoznaju i odabiru jezik u komunikaciji te se smatra da to čine svjesno (Meisel, 2004). Nadalje, djeca koja odrastaju u višejezičnom okruženju u kojem je miješanje kodova učestala praksa, pojedinim jezicima svejedno uspješno ovlađavaju u različitim domenama i za različite potrebe.

Djetetovi zahtjevi za prijevodom, samostalni spontani ili potaknuti prijevodom, igra glasovima, otkrivanje morfosintaktičkih pogrešaka u iskazu, svjesnost da sugovornici mogu razumjeti dva jezika, zainteresiranost za jezike i osobe koje ih koriste, samoispravljanje u odabiru jezika na kojem se dijete obraća sugovorniku i ispravljanje sugovornika smatraju se pokazateljima je-

36 Dokaz da djeca razvijaju odvojene jezične sustave od samoga početka jest i činjenica da morfosintaktički razvoj u jednom jeziku ne utječe na morfosintaktički razvoj u drugom jeziku. Više o tome u potpoglavlju 4.1.4.

zične svjesnosti u ranoj dobi (De Houwer, 2017a). Jedan od klasičnih pokazatelja jezične svjesnosti kod dvojezične djece djetetov je zahtjev za prijevodom, a može se pojaviti već u dobi od 1,5 godina (Cruz-Ferreira, 2006). Iako djeca u vokabularu svakoga jezika mogu imati prijevodne ekvivalente, to ne znači nužno da su djeca svjesna da se radi o prijevodnom ekvivalentu (De Houwer, 2017a). Međutim, u dobi nakon 2 godine djeca ipak mogu spontano ili na zahtjev sugovornika ponuditi prijevodni ekvivalent u drugom jeziku (De Houwer, 2009). Svijest o arbitrarnosti jezičnoga znaka, odnosno svjesno razlikovanje da različiti sugovornici koriste neku riječ za isti pojam, može se pojaviti već u dobi od 2 godine (Leopold, 1949), a uskoro nakon toga djeca mogu i imenovati jezik kojim se oni ili njihovi sugovornici služe ili jezik na kojem imenuju svaki pojam (Deuchar i Quay, 2000; za detaljniji pregled vidi De Houwer, 2017a). Istraživanja pokazuju i da su djeca već u dobi od približno 2 godine svjesna da svi ljudi ne moraju nužno govoriti isti jezik i da mogu govoriti više jezika, što nije slučaj kod jednojezične djece. U dobi od 3 godine, a često i nešto ranije, djeca mogu samostalno ili na neki signal sugovornika promijeniti jezik na kojem se obraćaju sugovorniku, odnosno mogu shvatiti pogrešku u odabiru jezika (De Houwer, 2009). Spontana ili potaknuta samoispravljanja jezičnih iskaza na strukturnoj razini pojavljuju se nešto prije treće godine, a nakon treće godine dvojezična su djeca sposobna ispraviti i sugovornika (više detalja u De Houwer, 2017a).

Hoffmann i Stavans (2007) na temelju istraživanja s dvojezičnom djecom pretpostavili su da se dokazi u prilog odvojenosti jezičnih sustava i razvoju jezične svjesnosti mogu pronaći i u slučaju simultane trojezičnosti. Recentnija istraživanja simultane trojezičnosti pokazala su da trojezična djeca od samoga početka razlikuju jezike (Arnaus Gil i sur., 2019; Montanari, 2010b) te da ih uspješno i na prikladan način koriste u komunikaciji, kao i dvojezična djeca (Poeste i sur., 2019).

4.1.3. Višejezični fonetski razvoj

Razlikovanje fonema u jeziku preduvjet je za usvajanje govora. Poznato je da novorođenče ima „iznimnu” fonetsku percepciju zbog koje može razlikovati sva ostvarenja glasova (pa i one koji ne postoje u jeziku koji usvaja). Ta sposobnost nestaje nakon dobi od šest mjeseci kad dijete razlikuje samo ona razlikovna obilježja glasova koji postoje u jeziku s kojim odrasta (Werker i Tees 1984; za detaljniji uvid u varijabilnosti vidi de Groot, 2011).

Dvojezična djeca imaju ista obilježja u razvoju fonetske percepcije, ali istraživanja pokazuju neke specifičnosti. Razdoblje percepcije različitih ostvarenja glasova kod dvojezične djece traje dulje i obično završava do prve godine života (Petitto i sur., 2012), ali postoje i faze nerazlikovanja i ponovnoga razlikovanja određenih razlikovnih obilježja (više u Werker i sur., 2009). Te varijabilnosti ovise o kombinaciji jezika koje usvajaju, relativnoj razini jezičnoga umijeća u svakom jeziku, jezičnoj dominantnosti i sl., ali i o činjenici da se u dobi od otprilike 1 do 3 godine dramatično povećava broj sinaptičkih veza, kao posljedica novih opažanja i iskustava (više u Kidd i sur., 2018).

Jezici se razlikuju po glasovnom ostvarenju istih fonema (npr. kratki-dugi, aspirirani-neaspirirani). Na primjer, engleski i hrvatski jezik razlikuju se po ostvarivanju fonema /p/ koji je u engleskom aspiriran, a u hrvatskom nije. Djeca koja se od rođenja odgajaju dvojezično moraju nekako primijetiti da se jezični unos sastoji od dvaju, a ne jednoga jezika i moraju razlikovati jezični unos, odnosno obilježja svakoga jezika. Smatra se da djeci u tome pomaže povećana osjetljivost na novitet u jezičnom unosu (Filippi i sur., 2019). Pokazalo se da su djeca izložena dvama jezicima od rođenja u dobi od 7 do 9 mjeseci zainteresiranija za novi zvučni uzorak od jednojezične djece te da su uspješnija u učenju novih zvučnih uzoraka (Kovács i Mehler, 2009b)³⁷. U nešto kasnijoj dobi (oko 18 mjeseci) simultani dvojezičari bolje uočavaju razlike između sličnih riječi, npr. uočavaju promjenu jednoga glasa, te su time uspješniji i u učenju sličnih riječi (Singh i sur., 2018). Bosch i Sebastián-Gallés (2001) pokazale su da djeca izložena katalonskom i španjolskom jeziku od rođenja već u dobi od 4 mjeseca razlikuju glasove svojih dvaju jezika od drugih nepoznatih jezika, jednako kao i jednojezična djeca. Budući da su katalonski i španjolski ritmički vrlo slični jezici, navedena se činjenica smatra dosta čvrstim dokazom o sposobnosti razlikovanja fonoloških sustava kod dvojezične djece od samih početaka jezičnoga razvoja.

Bez obzira na prirodu fonemskih predodžbi ili njihove eventualne razvojne promjene, dvojezična djeca razvijaju dva sustava glasova. Oni se mogu ponešto razlikovati od onih kod jednojezičara na fonološkoj razini, no u produkciji, odnosno na fonetskoj razini, vrlo su česti utjecaji iz drugoga jezika (Fantini, 1985). Štoviše, pokazuje se da jezični unos u najranijem jezičnom razvoju ima snažan utjecaj na daljnji fonetski i fonološki razvoj jer on kasnije određuje sposobnosti percepcije i produkcije u drugim jezicima. Dokazi o tom utjecaju vidljivi su i kod višejezičnih osoba u odrasloj dobi (Sebastián-Gallés i sur., 2005). Često se

37 Više o samim rezultatima i njihovom tumačenju kod djece izloženoj dvama jezicima u predjezičnom razdoblju vidi u potpoglavlju 8.7.

postavlja pitanje imaju li dvojezični govornici strani izgovor što ukazuje na to da se od dvojezične osobe očekuje da govori bez pogreške i izgovorom izvornoga govornika u svakom jeziku. Većina će lingvista reći da svi govornici govore s nekim naglaskom (npr. Yule, 2023: 292) pa je navedeno pitanje tek teorijskoga karaktera i relevantno kad se pokušava utvrditi pod kojim uvjetima dolazi do prijenosa određenih fonetskih obilježja iz jednoga jezika u drugi.

Istraživanja simultanih i ranih slijednih višejezičara, odnosno djece koja su s ovladavanjem J2 započela nešto kasnije tijekom djetinjstva, pokazuju da je dob početka ovladavanja J2 vrlo značajna odrednica za smjer i količinu međujezičnih utjecaja (MJU) na fonetskoj i fonološkoj razini. Dob početka ovladavanja jezikom utječe i na percepciju i produkciju glasova kod ranih dvojezičara; izgovor u J2 kod simultanih dvojezičara pod manjim je utjecajem J1 nego kod slijednih dvojezičara (Baker i Trofimovich, 2005), a ranija izloženost jezičnom unosu na svakom od jezika doprinosi boljim fonetskim i fonološkim sposobnostima (Amengual, 2024).

Istraživanja sustavno pokazuju da priroda i količina MJU-a na fonetskoj i fonološkoj razini nije ovisna samo o dobi u kojoj se započinje s ovladavanjem jezikom, već i o jezičnoj dominantnosti (za sustavni pregled istraživanja vidi Amengual, 2024) te relativnoj razini jezičnoga umijeća u svakome jeziku. Međutim, jezična je dominantnost dinamičan čimbenik i može se mijenjati tijekom cijeloga života pa je teško odrediti relativan značaj dominantnosti u odnosu na druge čimbenike.

Jedno od rijetkih longitudinalnih istraživanja fonetskoga razvoja kod simultane trojezične djece (engleski, perzijski i mađarski) provela je Navracscics (2000). Od samih početaka ovladavanja jezikom djevojčice su razlikovale glasove u trima jezicima i točno proizvodile glasove specifične za pojedini jezik. Iako su i na razini percepcije i na razini produkcije (npr. u duljini samoglasnika, razlikovanju zvučnoga i bezvučnoga parnjaka) uočeni različiti MJU-i, u dobi od 4 do 5 godina djeca su u J3 (mađarskom) ovladala i onim razlikovnim obilježjima koja ne postoje u J1 i J2.

4.1.4. Višejezični razvoj od razumijevanja riječi do pripovijedanja

Kao što je već spomenuto, prva istraživanja dvojezičnosti uspoređivala su dvojezičnu djecu s jednojezičnom ponajprije kako bi dokazala da su negativni stavovi prema dvojezičnosti neutemeljeni. U takvim se istraživanjima pokazalo da je kod dvojezične djece vokabular obično manji nego kod jednojezične djece iste dobi (Pearson i sur., 1997). Drugim riječima, ako mjerimo leksički

razvoj samo u jednom jeziku, dvojezična djeca pokazuju niži stupanj jezičnoga razvoja nego jednojezična djeca u tom istom jeziku. Takav nalaz nije nelogičan zbog nužne raspodjele jezičnoga unosa na dva ili više jezika kod višjejezičnoga djeteta, a određeno kašnjenje ovjereno je i standardiziranim testovima produktivnoga i receptivnoga vokabulara dvojezične djece od rane pa sve do adolescentske dobi (Bialystok i sur., 2010). Dakle, usporedbom postignuća dvojezičnih i jednojezičnih govornika u većinskom jeziku zajednice, koji je najčešće i jezik obrazovanja, pokazuje se da dvojezična djeca trebaju određeno vrijeme da dostignu istu normu po kojoj se mjere jednojezična djeca. Neka istraživanja pokazuju da je za to potrebno puno vremena. Bialystok i sur. (2010) na uzorku od 1700 djece u dobi između 3 i 10 godina pokazali su da djeca ne dostižu tu normu na receptivnoj razini na engleskom, većinskom jeziku, do desete godine. Paradis i Jia (2017) također su pokazali da je kinesko-engleskoj dvojezičnoj djeci koja su se obrazovala na engleskom jeziku u Kanadi trebalo 5 godina obrazovanja da bi dostigla tu normu, a opsežnija istraživanja u Americi pokazuju da je za to potrebno 3-7 godina školovanja, ovisno o jezičnoj domeni koja se mjeri (Hakuta i sur., 2000).

Kao što je navedeno, postignuća dvojezične djece mjerila su se najčešće u većinskom jeziku zajednice ne kontrolirajući uvijek ostale razlike u razini dvojezičnosti kod djece (npr. količinu jezičnoga unosa na većinskom jeziku), kao ni znanje drugoga (najčešće materinskoga) jezika djeteta. Međutim, komparativno istraživanje kojim se ispitala veličina vokabulara u J1 jednojezične i u dominantnom jeziku dvojezične i trojezične djece u dobi od 4;5 do 6;5 godina u Velikoj Britaniji pokazalo je sličnu veličinu vokabulara u dominantnom jeziku (engleskom) u svim skupinama (Mieszkowska i sur., 2017). Višjejezična su djeca samo u svojem nasljednom jeziku (poljskom) imala slabije razvijen vokabular nego jednojezična djeca u Poljskoj. Međutim, posebno je važna i zanimljiva činjenica da su u navedenom istraživanju dvojezična djeca u svojem nedominantnom jeziku na razini diskursa u zadatku pripovijedanja priče u mjeri koherentnosti priče imala rezultate usporedive s jednojezičnom djecom u Poljskoj. Drugim riječima, nije bilo velikih razlika u jasnoći elaboracije događaja i njihove važnosti u pripovijedanju, što je na praktičnoj razini relevantniji podatak o jezičnokomunikacijskoj kompetenciji, nego veličina vokabulara u pojedinom jeziku.

Tvrđi se da dvojezična djeca urednoga neurološkog razvoja koja odrastaju s dvama jezicima razumiju i govore „*barem jedan jezik*”³⁸ na sličnoj razini kao i jednojezična djeca njihove dobi”, a daljnjom se izloženošću svakom od jezika

38 Kurziv u originalu.

razlika između znanja pojedinoga jezika kod dvojezičnoga i jednojezičnoga djeteta smanjuje (De Houwer, 2023: 347). Kad se mjeri ukupna veličina receptivnoga i produktivnoga vokabulara kod dvojezičnoga djeteta, ona je kvantitativno usporediva s onom kod jednojezičnoga djeteta (Hoff i sur., 2012; Miękisz i sur., 2019) ili često i daleko veća (De Houwer i sur., 2014; Gonzalez-Barrero i sur., 2020; Pearson i Fernández, 1994). Primjerice, dvojezična djeca u dobi od 13 mjeseci razumjela su i do 71 % više riječi nego jednojezična djeca (De Houwer i sur., 2014), što može biti i rezultat činjenice da poznaju prijevodne ekvivalente riječi u drugom jeziku.

Dvojezična djeca počinju rabiti riječi iz obaju jezika u dobi od približno 13 mjeseci (De Houwer, 2021), a distribucija prema vrsti riječi u vokabularu (zastupljenost imenica, glagola i sl.) jednaka je kao i kod jednojezične djece u istom jeziku (Nikoladis, 2001). No kao što je već navedeno, kod dvojezične djece veličina produktivnoga i receptivnoga vokabulara u svakom jeziku nije jednaka (za pregled istraživanja vidi De Houwer, 2009) te razvoj u jednom jeziku nije povezan s razvojem u drugom jeziku. Međutim, statistički značajne pozitivne korelacije između veličine vokabulara u dvama jezicima uočene su kod simultanih dvojezičara u *adolescentnoj* dobi (Gathercole i sur., 2013) (vidi potpoglavlje 4.3.).

Nadalje, leksički razvoj kod ranih višejezičara također je u pozitivnoj korelaciji s morfosintaktičkim razvojem u svakom jeziku, ali ne i između dvaju ili više jezika (Komeili i sur., 2023). Nedostatak pozitivne korelacije između postignuća na razini znanja vokabulara i na razini gramatike opet pokazuje da se vokabular i morfosintaksa razvijaju neovisno o drugom jeziku, odnosno da se te vještine ne prenose iz jednoga jezika u drugi, već ovise o jezičnom unosu na svakom od jezika (De Houwer, 2009). Sintaktički razvoj kod višejezične djece načelno je isti kao kod jednojezične, a uočene razlike u sintaktičkom razvoju dvaju ili triju jezika kod višejezičara ovise o specifičnostima određene gramatičke strukture u svakom jeziku. Primjerice, Harel i sur. (2023) mjerili su ovladanost upitnim objektnim rečenicama kod dvojezične djece u dobi od 4 do 6 godina. Manje razlike u rezultatima obrade navedene strukture, odnosno boljem razumijevanju upitnih objektnih rečenica u J2 nego J1, autori su pripisali specifičnostima navedene strukture u svakom jeziku.

Još uvijek nema dovoljno istraživanja i saznanja o razvoju vokabulara i morfosintakse kod simultano trojezične djece. Longitudinalno istraživanje leksičkoga razvoja šestoro trojezične djece (Reiser-Bello Zago i Berthele, 2023) pokazuje visok stupanj varijabilnosti, odnosno velike razlike u leksičkom razvoju kod svakoga djeteta. Rijetka istraživanja pokazuju da je kod trojezične djece

leksički razvoj najbrži u jeziku na kojem se djeca počinju obrazovati te da na tom jeziku najbolje razvijaju vještine naracije (vidi također Navracsics, 2022). Sivakumar i sur. (2020) veličinu vokabulara ispitivali su kod višejezičnih govornika dvaju, triju i četiriju jezika (francuskoga, katalanskoga, njemačkoga i španjolskoga). Negativan učinak višejezičnosti (znanja većega broja jezika) na veličinu vokabulara utvrđen je samo u njemačkom jeziku. Budući da se takav rezultat nije mogao pripisati čimbenicima poput jezične dominantnosti, statusa jezika i sl., autorice su rezultat objasnile jezično-tipološkom udaljenošću njemačkoga od ostalih triju romanskih jezika. Neovisno o veličini vokabulara, najvažnija opservacija u navedenom istraživanju jest da trojezična djeca također mogu postići uravnoteženu trojezičnost (Sivakumar i sur., 2020).

Uvidi su u simultani višejezični razvoj na pragmlingvističkoj razini rijetki jer je taj razvoj teže mjeriti i uspoređivati budući da se radi o većem broju jezika. U longitudinalnoj studiji slučaja višejezičnoga djeteta u dobi od približno 2,5 do 5,5 godina, Safont-Jordà (2013) uočila je da pod utjecajem načina izražavanja zahtjeva u J3 (engleskom jeziku) djetetovo izražavanje zahtjeva postaje izravnije i u prethodno ovladanim jezicima (katalonskom i španjolskom). Prema autorici, to ukazuje na složenost višejezičnoga razvoja, odnosno specifičnost trećejezičnosti. Važan podatak iz istoga istraživanja jest i to da se dijete služilo jezičnim sredstvima za ublažavanje iskaza i sofisticiranijim pragmlingvističkim signalima u ranijoj dobi nego što je to predviđeno u pragmlingvističkom razvoju jednojezične djece.

4.2. Održavanje simultane i rane višejezičnosti

Razlozi za višejezični razvoj od rođenja mogu biti različiti. Ako dijete odrasta u sredini u kojoj većinski jezik nije materinski jezik roditelja, roditelji mogu donijeti odluku da dijete od rođenja odrasta uz dva ili više jezika. Višejezične obitelji u višejezičnim i jednojezičnim sredinama oduvijek se suočavaju s pitanjem koju jezičnu strategiju i politiku odabrati kako bi dijete ne samo postalo već i ostalo višejezično. Odluka o odgoju djeteta na materinskom jeziku roditelja može biti potaknuta funkcijom jezika kao simbolom identiteta ili praktičnim razlozima kao što je mogućnost komunikacije s rodbinom ili pak potencijala koji znanje više jezika donosi, najčešće u profesionalnom životu. Međutim, i u takvim uvjetima roditelji odluku ne donose olako. Najveći strah vezan je za teret koji višejezični razvoj predstavlja za dijete te time i potencijalni negativni učinak na djetetov razvoj, a kasnije i na akademski uspjeh. Najčešće upravo neopravdano uvriježene pretpostavke o kašnjenju u jezičnom razvoju višejezične djece stvaraju nedoumice kod roditelja, ali i odgojitelja/

učitelja, pa višjejezični odgoj otvara prostor za pitanja do koje mjere su kašnjenja normalna ili su, možda, posljedica patologije.

Međutim, jednom kad roditelji donesu odluku o višjejezičnom odgoju, pitanja su usmjerena na način razvoja višjejezičnosti u interakciji. Koje je optimalno okruženje za razvoj obaju jezika? Kojim od jezika se koristiti, u kojem kontekstu, s kojim roditeljem i na koji način? Smiju li roditelji prebacivati kôd u razgovoru s djetetom? Je li strategija *jedna osoba (roditelj), jedan jezik* - JOJJ (engl. *one parent, one language* - OPOL) najučinkovitiji pristup razvoju višjejezičnosti kod djeteta?

Roditelji mogu upotrebljavati različite strategije u interakciji s djetetom u cilju razvoja djetetove višjejezičnosti. S obzirom na materinski jezik roditelja, njegov odnos s većinskim jezikom u široj zajednici i način interakcije unutar obitelji, Arnaus Gil i sur. (2021: 3) navode četiri jezične strategije roditelja:

- 1) Jedna osoba - jedan jezik (JOJJ), pri čemu je jedan od jezika većinski jezik zajednice
- 2) JOJJ i dodatni većinski jezik
- 3) dvojezični roditelj - miješani jezici
- 4) višjejezično domaćinstvo i manjinski³⁹ jezik u obrazovnoj instituciji

U primjeru 1) radi se o roditeljima koji s djetetom komuniciraju svaki na svojem materinskom jeziku, ali je jedan od jezika i većinski jezik zajednice. Na primjer, u Hrvatskoj majka s djetetom govori hrvatski, a otac talijanski te dijete postaje dvojezično. U primjeru 2) radi se o istoj jezičnoj strategiji u obitelji, ali dijete kroz interakciju u društvenoj sredini postaje trojezično. Na primjer, majka i otac koriste svaki svoj jezik s djetetom (hrvatski i talijanski) u Francuskoj, pri čemu se dijete obrazuje na francuskom jeziku. U primjeru 3) također se radi o višjejezičnom odgoju u kojem je jedan roditelj dvojezičan (ili su oba roditelja dvojezična), ali s različitim jezicima, te se u obitelji, uz većinski jezik društvene sredine, naizmjenično služe dvama jezicima. Primjerice, u Hrvatskoj, u domaćinstvu u kojem je majka dvojezična i u interakciji s djetetom se koristi talijanskim i hrvatskim, dok se otac koristi slovenskim (ili i hrvatskim). U primjeru 4) radi se o konstelaciji jezika u kojoj se dijete odgaja dvojezično kod kuće te se dodatno obrazuje na jednom od manjinskih jezika kojim se koristi kod kuće. Odnosno, za ilustraciju možemo uzeti drugi primjer majke Hrvatice i oca Talijana koji žive u Francuskoj, a dijete pohađa

39 Pojam *manjinski jezik* ovdje se odnosi na jezik koji nije većinski jezik zajednice te ne podrazumijeva istovremeno i pravni status manjinskoga jezika u državi ili sredini u kojoj se koristi.

dvojezični francusko-talijanski obrazovni program. Međutim, stvarne situacije mogu biti i složenije kad se roditelji međusobno sporazumijevaju na jeziku koji nije ni jezik sredine ni jezik kojim se sporazumijevaju s djetetom. Jedan je od primjera situacija kao u 2), u kojoj se roditelji koriste strategijom JOJJ, pri čemu majka s djetetom govori češki, a otac španjolski, u sredini u kojoj je većinski jezik njemački te se dijete obrazuje na njemačkom jeziku. Dijete je, osim navedenim trima jezicima, izloženo kod kuće i engleskom jeziku koji roditelji koriste za međusobnu komunikaciju.

Jedno o važnih pitanja, i u znanosti i u društvu, jest relativna važnost različitih čimbenika koji pridonose razvoju ili zapostavljanju jezika u ranoj višejezičnosti. Na temelju postojeće literature Chevalier (2015) navodi osam čimbenika koji pridonose uspjehu u razvoju i održavanju višejezičnosti: dosljednost u provedbi obiteljske jezične strategije, količina jezičnoga unosa, jezična konstelacija, raznolikost kontakata s drugim osobama, raznolikost jezičnoga unosa putem medija, diskursni stil roditelja, status jezika u društvu te pojavnost u kojoj je roditelj istovremeno i znanstvenik⁴⁰ (vidi također Arnaus Gil i sur., 2021; Barnes, 2011).

Istraživanja o različitim roditeljskim strategijama uporabe više jezika u obitelji pokazala su da kod strategije JOJJ koja uključuje nevećinski jezik(e) ne dolazi uvijek do aktivne višejezičnosti. Dosljednost i sustavnost uporabe manjinskoga jezika u obitelji jedan je od najvažnijih čimbenika, ali ne i jedini, te ne jamči aktivnu višejezičnost. Važno je da se oba roditelja s djetetom koriste manjinskim jezikom, a posebice u slučaju kad su oba roditelja istovremeno i govornici većinskoga jezika (Arnaus Gil i sur., 2021; De Houwer, 2007). Veća je vjerojatnost da će djeca razviti višejezičnost u situaciji u kojoj se roditelji koriste istim manjinskim jezikom kod kuće, nego u onoj u kojoj dvojezičnost razvijaju izloženošću dvama jezicima kod kuće (De Houwer, 2009; vidi Montrul, 2008 u kontekstu s nasljednim jezikom). Drugim riječima, čini se da je teško postići aktivnu višejezičnost s onim manjinskim jezikom koji govori samo jedan od roditelja, u situaciji u kojoj oba roditelja govore i većinski jezik, dok se uspješnom pokazuje jezična situacija u kojoj oba roditelja govore manjinski jezik onoga drugoga (De Houwer, 2004). Međutim, istraživanja načelno pokazuju da za uspješno održavanje manjinskoga jezika nije presudna vrsta roditeljske strategije, već da je važnije smanjiti uporabu većinskoga jezika u obiteljskoj komunikaciji te svjesno poticati uporabu manjinskoga jezika (za dokaze kod dvojezične djece vidi Chevalier, 2015; De Houwer, 2004, 2007, a za dokaze kod

40 Podaci o razvoju simultane dvojezičnosti najčešće dolaze iz dnevnika jezičnoga razvoja djece ili upitnika za praćenje jezičnoga razvoja koje vode i popunjavaju roditelji djece, često ujedno i znanstvenici.

trojezične djece vidi Braun i Cline, 2010, 2014; Dewaele, 2007). Primjerice, Braun i Cline (2010, 2014) pokušali su otkriti zašto su neki roditelji uspješniji u prenošenju manjinskih jezika na djecu i u razvoju aktivne višjejezičnosti. Ispitali su uvjete jezičnoga razvoja kod 70 obitelji u Engleskoj i Njemačkoj te su ih kategorizirali u tri skupine: 1. skupina - roditelji se koriste svaki svojim manjinskim jezikom od djetetova rođenja, 2. skupina - jedan ili oba roditelja koriste se dvama jezicima, pri čemu je jedan od jezika (jednoga ili obaju roditelja) većinski jezik, 3. skupina - jedan ili oba roditelja govore tri jezika, pri čemu je jedan od jezika (jednoga ili obaju roditelja) većinski jezik. U prvoj je skupini više od dvije trećine djece održalo jezike kojima su bili izloženi od rođenja, a kao razlog se najčešće navodila potreba navedenih jezika u komunikaciji s bakama i djedovima. U drugoj su se skupini u gotovo dvije trećine slučajeva djeca prestala služiti jednim od jezika. U obiteljima koje su se služile trima jezicima (treća skupina), ishod je bio različit ovisno o državi u kojoj su živjeli. Kod 83 % obitelji u Njemačkoj djeca su zadržala sva tri jezika, dok su se kod 89 % obitelji u Engleskoj djeca prestala koristiti dvama od triju jezika. Tendenciju priklanjanja većinskom jeziku pripisali su njegovom prestižnom statusu, a zapostavljanje manjinskih jezika (poput ruskoga i urdua) njihovom nižem statusu u društvu. Dakle, status manjinskoga jezika u društvu također može utjecati na proces održavanja jezika te na djetetove stavove, motivaciju za uporabu, a u konačnici i na učestalost uporabe toga jezika. Na održavanje višjejezičnosti, osim same obrazovne institucije, utječu i vršnjaci, odnosno socijalizacijske grupe (višjejezične ili jednojezične djece) koje određuju koji se jezik koristi u interakciji te time i njegovu uporabnu funkciju izvan obiteljskoga okružja.

Održavanje i poticanje višjejezičnosti obično postaje važnom temom u trenutku kada dvojezično dijete dođe u obrazovni sustav, odnosno započne s formalnim obrazovanjem. To može biti jednojezični obrazovni sustav u kojem roditelji moraju odabrati jezik obrazovanja. No, i u dvojezičnim je obrazovnim sustavima jedan jezik gotovo uvijek dominantniji, barem u administrativnom smislu. Prisutnost jezičnoga unosa na manjinskom jeziku u obrazovnom sustavu važan je čimbenik s obzirom na tendenciju da se aktivna uporaba manjinskoga jezika smanji u trenutku kad djeca započnu s formalnim obrazovanjem na većinskom jeziku. Vrlo se često smatra da su dvojezična djeca, posebno ona s manjinskim J1, jednom jeziku izložena kod kuće, dok su drugom izložena u obrazovnoj instituciji. No, De Houwer (2021) pretpostavlja da je u stvarnosti oko 75 % simultanih dvojezičara izloženo obama jezicima i u kućnom okružju. Iz toga razloga mnoga istraživanja impliciraju da se samo uz sustavnu institucijsku potporu manjinskom jeziku može značajno doprinijeti

aktivnoj uporabi jezika (Bohnacker i sur. 2016). Naime, presudan trenutak u višjezičnom razvoju djeteta javlja se kad dijete koje koristi manjinski jezik u obitelji, u kojoj je on vrednovan i prihvaćen, dođe u obrazovni sustav u kojem se njegov manjinski jezik ne smatra jednakovrijednim. U takvim situacijama, neovisno o ustrajnosti roditelja, dolazi do zapostavljanja manjinskoga jezika (Barron-Huawert, 2000; De Houwer i Bornstein, 2016).

4.3. Slijedni višjezični razvoj i ovladavanje trećim jezikom

Slijedni višjezični razvoj podrazumijeva da se J2 ili J3 počne ovladavati otprilike u dobi od 3 do 4 godine, odnosno nakon što je dijete već sposobno komunicirati na jednom jeziku. Međutim, neki znanstvenici u kategoriju slijedne višjezičnosti smještaju i djecu koja počinju s ovladavanjem J2 već nakon 2. godine života (npr. De Houwer, 2009). Uočeno je da se jezični razvoj kod slijedne rane dječje dvojezičnosti razlikuje od jezičnoga razvoja kod simultanih dvojezičara ponajprije zbog većega utjecaja J1 na razvoj J2, unatoč činjenici da se također radi o ovladavanju jezikom u vrlo ranoj dobi i u prirodnom, a ne formalnom kontekstu. Naime, djeca koja J2 ovladavaju nakon druge godine života imaju manji receptivni vokabular u J2 nego simultano dvojezična djeca iste dobi. Kod njih postoje velike varijabilnosti u razvoju jezične produkcije, u prvoj su fazi njihove govorne produkcije česti formulaični izrazi te, za razliku od simultanih dvojezičara, u J2 prenose mnoge strukturne (fonološke i sintaktičke) oblike iz J1.

Razvoj jezičnih vještina u J1 također je povezan s razvojem vještina u J2. Odnosno, kod djece iste dobi veća razina jezičnoga umijeća u J1 podrazumijeva i veću jezičnu kompetenciju u J2, što nije slučaj kod simultanih višjezičara. Nadalje, jezični razvoj u J2 kod slijednih višjezičara, osim o dobi u kojoj djeca počinju s ovladavanjem tim jezikom, ovisit će i o afektivnim čimbenicima poput motivacije za uporabu J2.

Kod slijednih višjezičara (koji J2 i J3 počinju ovladavati u nekom trenutku nakon što u ovladali J1) postoji cijeli niz uzoraka ovladavanja jezicima. Dakle, višjezičnom se osobom može postati u bilo kojem trenutku u životu i u različitim okružjima. Okružje može biti dom, škola, uža ili šira zajednica, radno mjesto, radni /studijski boravak i drugo te se u ovladavanju J3 treba uzeti u obzir veći broj čimbenika, uključujući dob početka ovladavanja svakim jezikom i društveni kontekst, uz koji se kao važan čimbenik veže status pojedinoga jezika. Nadalje, osobe koje J2 ili J3 ovladavaju u prirodnom okružju (migranti, osobe na privremenom radu) razlikuju se od tzv. elitnih

višejezičara koji višejezičnost stječu formalnim obrazovanjem. Sam kontekst ovladavanja jezikom definira i njihovu motivaciju jer je za prvu skupinu ovladavanje jezikom nužnost dok je kod potonjih ono motivirano osobnim ili profesionalnim ciljem. Dakle, u istraživanjima razvoja slijedne dvojezičnosti treba razlikovati razvoj slijedne višejezičnosti u kontekstu u kojem je J2 ili J3 ujedno i većinski jezik u jezičnoj zajednici, od onoga u kojem su J2 i J3 manjinski ili strani jezici.

Na uspjeh u ovladavanju J3 može snažno utjecati i prethodno iskustvo učenja jezika (Hirosh i Degani, 2018), status jezika (J1 ili J2) pomoću kojeg se ovladava J3 (npr. Hirosh i Degani, 2021; Kemp i McDonald, 2021) te tipološka sličnost između J3 i ostalih jezika u repertoaru govornika (Rothman, 2011). Dob, odnosno učinak biološke dobi i početka ovladavanja jezikom, jedna je od najistraženijih tema unutar područja ovladavanja J2, no čimbenik dobi u ovladavanju J3 nije dovoljno istražen. Iako već postoji veliki broj istraživanja ovladavanja J3 kod osoba u različitoj životnoj dobi, treba tek utvrditi je li čimbenik dobi, a time i razina jezičnoga umijeća u J2 i J3, važan čimbenik uspjeha u ovladavanju J3. Pretpostavlja se da dob i jezično umijeće u prethodnim jezicima u trenutku početka ovladavanja J3 mogu utjecati na jezični razvoj, obradu i jezično umijeće u J3 te smjer i prirodu međujezičnih utjecaja (Bardel i Sánchez, 2020). Kao što sugerira Sánchez (2020), ako daljnja istraživanja pokažu razlike u ovladavanju J3 s obzirom na dob početka ovladavanja tim jezikom, bit će potrebno precizirati i kontekst ovladavanja J3 u kojem se očekuju specifične prednosti trećejezičnosti, odnosno kvalitativne razlike u ovladavanju J3.

Trećim se jezikom najčešće ovladava u formalnom kontekstu, odnosno u formalnom obrazovanju, te je u dvojezičnim sredinama to najčešće prvi strani jezik, dok je u dominantno jednojezičnim sredinama poput Hrvatske J3 obično drugi strani jezik. Iako za ovladavanje J3 nije presudno o kojem se jeziku radi, važno je istaknuti ulogu engleskoga jezika koji se u globalizacijskom procesu nametnuo kao globalni jezik (*lingua franca*). U višejezičnim sredinama u Europi engleski je gotovo uvijek prisutan u repertoaru govornika. Ta je tendencija posebno primjetna u posljednjih 20 godina u europskim državama u kojima se ovladavanjem engleskim jezikom u formalnom obrazovanju započnje sve ranije. Upravo je engleski najčešći J2 u dominantno jednojezičnim sredinama, u većini europskih dvojezičnih sredina on je gotovo uvijek J3. Ovu činjenicu treba imati na umu u interpretaciji rezultata istraživanja o ovladavanju J3.

Kao što je već navedeno (vidi potpoglavlje 3.1.), definicija ovlađavanja J3 podrazumijeva ovlađavanje trećim jezikom prema redoslijedu ovlađavanja te se odnosi na proces ovlađavanja jezikom kod osoba koje su prethodno ovlađale dvama materinskim jezicima, kao i kod onih kojima su i J2 i J3 ini jezici. Zbog prirode istraživačkih pitanja u području ovlađavanja J3, važno je razlikovati radi li se o dvojezičnim govornicima kojima je J3 prvi ini jezik ili osobama kojima je J3 drugi ili treći ini jezik. Prvi uvidi u proces ovlađavanja J3 kod dvojezičara bili su usmjereni na otkrivanje dobrobiti dvojezičnosti u ovlađavanju dodatnim jezikom (J3), odnosno kao odgovor na pitanje olakšava li prethodno jezično znanje i iskustvo ovlađavanje J3. Novija istraživanja procesa ovlađavanja J3 usmjerena su na otkrivanje učinkovitosti ovlađavanja J3 u različitoj životnoj dobi, odnosno implikacijama za poučavanje J3 te inojezičnu obrazovnu politiku u okviru razvoja višejezičnosti. Ta će istraživanja biti sustavnije prikazana u potpoglavlju 13.3. o višejezičnosti u formalnom obrazovanju.

Mnoga su istraživanja ukazala na prednost dvojezičara nad jednojezičarima u ovlađavanju dodatnim jezikom na različitim razinama jezičnoga opisa (Sanz 2000; Cenoz, 2003a, 2013a; Kopečková 2016; Hirosh i Degani 2018). Primjerice, u dvojezičnoj Baskiji varijabla dvojezičnosti pokazala se važnom u predviđanju uspjeha na testovima slušanja, čitanja, pisanja, vokabulara i gramatike u engleskom jeziku (Cenoz i Valencia, 1994). Međutim, rezultati nisu potvrđeni na svim razinama jezičnoga opisa ni u svim vještinama, pa čak i kad se radilo o istom jeziku u ulozi J3. Primjerice, Van Gelderen i sur. (2003) nisu utvrdili prednost kod dvojezičnih migranata u Nizozemskoj koji su učili engleski kao J3, u odnosu na jednojezičnu djecu koja su učila engleski kao J2, na testu razumijevanja čitanjem na engleskom jeziku. Istovremeno dvojezičari s manjinskim J1 u Njemačkoj postigli su bolje rezultate na različitim testovima na engleskom jeziku (J3) (Hopp i sur., 2019). Do kraja 6. razreda osnovne škole jedan od najboljih prediktora uspjeha kod tih dvojezičnih sudionika s manjinskim jezikom bila je veličina vokabulara u J1, dok je kasnije bolji prediktor uspješnosti bilo njihovo jezično umijeće u njemačkom, većinskom jeziku i jeziku obrazovanja (J2). Takva nedosljednost rezultata najčešće se objašnjava razlikama u metodološkom pristupu, profilima dvojezičnih sudionika, ali i socioekonomskom i obrazovnom statusu.

Na temelju postojećih rezultata istraživanja čini se da dvojezičari postižu bolje rezultate na jezičnim testovima u J3 onda kad je J2 sličniji J3, npr. kad se radi o dvama germanskim jezicima (Cenoz, 2013a). U nekim su se istraživanjima prednosti dvojezičara pokazale i kod aktivnih i pasivnih dvojezičara (npr. Sanz, 2000), dok je u nekima prednost dokazana smo kod dvojezičara koji su

razvili pismenost u oba jezika (Kesler i Paulick, 2010; Thomas, 1988; Todeva i Cenoz, 2009: 5). Primjerice, u testovima razumijevanja čitanjem u engleskom jeziku (J3) te u testovima metajezične svjesnosti dvojezičari s razvijenom pismenošću u oba jezika ostvarili su bolje rezultate od jednojezičara i dvojezičara s djelomično razvijenom pismenošću u J1 (Rauch i sur., 2012). Nadalje, prednosti dvojezičara na jezičnim testovima u J3 (najčešće engleskom) pokazale su se u vještini pisanja (Sagasta Errasti, 2003), na testovima s gramatičkim zadacima (Sanz, 2000, 2007) te u različitim akademskim vještinama poput otkrivanja pseudoriječi, sricanja i sl. (Schwartz i sur., 2007). Prednost dvojezičara pokazala se i na pragmalingvističkoj razini kod izražavanja zahtjeva na engleskom (J3) te u razini svjesnosti o njihovoj prikladnoj uporabi (Safont-Jordà, 2005). Festman (2021) zaključuje da su do sada provedena istraživanja još uvijek pristrana jer se u većini istraživanja o dobrobitima dvojezičnosti pri učenju J3 radilo o engleskom jeziku te se najvećim dijelom ispitala vještina pisanja u J3. Logično je pretpostaviti da je za vještinu pisanja važna razvijenost pismenosti u prethodnim jezicima pa važnost višejezičnosti i njenu povezanost s učenjem jezika u formalnom okruženju tek treba sustavnije istražiti.

4.4. Empirijski dokazi o razlikama u ovladavanju drugim i trećim jezikom

Kao što je navedeno u potpoglavlju 3.2., rasprave o ključnim razlikama između ovladavanja J2 i J3 te njihovo dokazivanje bili su osnovom prvih istraživanja unutar područja ovladavanja J3. Razlike u ovladavanju J2 i J3 sagleđavaju se iz različitih perspektiva te znanstvenici i dalje pokušavaju dobiti odgovore na pitanja poput: Ponaša li se višejezični um na drugačiji način u obradi i kontroli kada su umu prisutna dva i tri jezika? Postoji li razlika između istovremenoga ovladavanja dvama i trima jezicima? Ako postoji, zašto je tomu tako? Nakon pregleda osnovnih teorijskih pretpostavki o različitosti, navest ćemo neke od razlika koje su uočene u empirijskim istraživanjima, a o jezičnoj obradi i međujezičnim utjecajima kod višejezičara bit će više riječi u sljedećim poglavljima (poglavlja 5 i 6).

Osnovna postavka kvalitativne razlike između ovladavanja J2 i J3 smještena je u iskustvenu domenu višejezičnih govornika. Gibson i sur. (2001: 138) navode da „dodatni izvori znanja daju učeniku J3 prednost koju nema učenik koji strani jezik uči po prvi put”. Time impliciraju određenu posebnost jezične kompetencije koja proizlazi iz ovladavanja dvama inim jezicima. Nadalje, Williams i Hammarberg (1998) i Hammarberg (2010) navode da prethodno usvojeni jezici imaju različite uloge pri ovladavanju J3 te da sama ta činjenica

također podrazumijeva kvalitativnu razliku. Ta je razlika također ugrađena u neke od modela ovladavanja J3 i trećejezičnosti, a dva su modela bila posebno utjecajna. To su *faktorski model* (engl. *Factor model*; Hufeisen, 1998; Hufeisen, 2010; Marx i Hufeisen, 2004) i *dinamički model višjejezičnosti* (engl. *Dynamic Model of Multilingualism*; Herdina i Jessner, 2002) (više o modelima u poglavlju 9). Oba modela podrazumijevaju postojanje dodatnoga čimbenika u procesu ovladavanja J3 koji učeniku J3 omogućava da prenosi prethodno stečena iskustva učenja i jezične vještine na ovladavanje dodatnim jezikom: čimbenik M (engl. *M-factor*; Herdina i Jessner, 2002) i inojezični čimbenik (engl. *Foreign Language Factor*; Hufeisen, 2010). Pri tom naglasak nije na ovladavanju pojedinim jezikom, već na ovladanošću samom vještinom učenja, odnosno „stečenim rutinama” (Jessner, 2008c: 360). Takva je pretpostavka u skladu s teorijskim modelima ovladavanja jezikom koji navedenu rutinu smatraju dijelom eksplicitnoga znanja kojim upravlja deklarativno pamćenje (Paradis, 2009). Smatra se da se jezičnom obradom eksplicitno znanje automatizira (vidi Rutgers i Evans, 2017) pri čemu nastaje metaproceduralno znanje koje pomaže u restrukturiranju postojećega znanja (internih predodžbi) te je time zaslužno za uočene kvalitativne razlike između ovladavanja J2 i ovladavanja J3. S druge strane, moguće je da prethodno jezično znanje kod učenika dovodi do veće razine jezične svjesnosti kao što je na primjer svjesnost o strukturnim razlikama i sličnostima među jezicima. O učinku takve svjesnosti na uspješnost ovladavanja J3 još uvijek ne postoje čvrsti dokazi. Već je davno uočen olakšavajući učinak sličnosti između jezika (Ringbom, 2007; Rutgers i Evans, 2017), a posebice na razini srodnica. No, istraživanja pokazuju da višjejezičari ne iskorištavaju uvijek tu sličnost u procesu ovladavanja J3 (Fouser, 2001, Letica Krevelj, 2016b; Otwinowska i Szewczyk, 2017) te da određene uočene sličnosti mogu imati i (privremeni) negativni učinak na ovladavanje J3 (Bardel i Falk, 2007; Rast, 2010; Sanchez, 2012).

Empirijska su istraživanja ukazala na složenost ovladavanja J3 na različitim razinama (Safont-Jordà i Portolés, 2015). Ta se složenost očituje u međujezičnim utjecajima i činjenici da se kod ovladavanja J3 radi o međujezičnim interakcijama triju jezika, ali i različitim uzorcima pojavnosti tih međujezičnih utjecaja pri ovladavanju J3 na sintaktičkoj i leksičkoj razini (De Angelis i Dewaele, 2011; Flynn i sur., 2004). Uočena je također i stalna interakcija i međuovisnost jezika koja nije uzrokovana samo međujezičnim utjecajima (De Angelis i Dewaele, 2011). Nadalje, kao kvalitativna razlika navodi se razlika u uporabi strategija pri ovladavanju J2 i J3. Trojezični se govornici koriste drugačijim strategijama od dvojezičara (jednojezičara koji uče J2) te pokazuju

veću fleksibilnost u odabiru strategija (Kemp, 2007). Safont-Jordà (2005) je također ukazala na veću razinu pragmlingvističke kompetencije kod trojezičara u odnosu na dvojezičare. Primjerice, njihova je svjesnost o izražavanju zahtjeva u J3 bila veća, a samo izražavanje zahtjeva primjerenije nego kod dvojezičnih sudionika. U prilog kvalitativnoj razlici idu i novija istraživanja pragmlingvističkoga razvoja kod djece u predškolskoj i ranoj školskoj dobi u istom dvojezičnom okružju. Pokazalo se da viša razina pragmlingvističke svjesnosti nije povezana s razinom jezičnoga umijeća u svakom od jezika višejezičara, već s činjenicom da posjeduju znanja i iskustva prethodnoga učenja dvaju jezika (Portolés, 2015). Jedan od recentnijih fokusa u istraživanju pragmlingvističke kompetencije kod trojezičnih govornika njezina je povezanost sa stavovima učenika i roditelja prema određenim jezicima te odabir škole/ jezika obrazovanja u višejezičnom kontekstu (Safont-Jordà, 2017).

Pretpostavka kvalitativne razlike između dvojezičnih i višejezičnih osoba istraživala se i u području stavova, odnosno gledao se utjecaj jezičnoga iskustva (broja jezika koje je osoba učila u životu) na stavove prema ovladavanju jezikom i višejezičnosti. Jedno takvo istraživanje provedeno je i u Hrvatskoj. Mihaljević Djigunović (2013) uočila je razlike između dvojezičnih i trojezičnih osoba u Hrvatskoj u tri vrste stavova: u stavu prema učenju stranih jezika, u toleranciji i stavu prema različitosti te u stavu prema višejezičnosti. Višejezični sudionici imali su pozitivnije stavove prema učenju stranih jezika, pokazali su značajno veću toleranciju prema dugome i različitome, na primjer prebacivanju kôda u govoru na materinskom jeziku, veću toleranciju prema osobama druge nacionalnosti, vjeroispovijesti i sl. te značajno pozitivnije stavove prema višejezičnim govornicima. Mihaljević Djigunović je istaknula mogućnost da se kognitivne prednosti višejezičnosti poput veće metajezične i međujezične svjesnosti i metasvjesnosti općenito odražavaju i na razini stavova (2013:180).

Dakle, kod slijedne višejezičnosti i ovladavanja J3 jasno je da je ono potpomognuto znanjem J2. Rivers i Golonka (2009: 259) kao glavne prednosti u ovladavanju J3, za razliku od ovladavanja J2, bez obzira na status prethodnoga J2 u repertoaru govornika, navode:

- veću metakognitivnu sposobnost, posebno metakognitivne vještine samostalnoga upravljanja procesom ovladavanja jezikom
- uporabu većega broja različitih kognitivnih strategija učenja
- veću razinu autonomije u učenju

- veći učinak afektivnih čimbenika, posebice pozitivnijega stava prema procesu učenja jezika
- veće postignuće na razini jezičnoga umijeća u istom razdoblju.

Uzrok navednih prednosti uočenih na jezičnoj, kognitivnoj i afektivnoj razini treba tek detaljnije ispitati u okviru tvrdnje o kvalitativnoj razlici između ovladavanja J2 i J3.

5. Međujezični utjecaji

Proučavanje međujezičnih utjecaja (kraticom MJUI) u ovladavanju trećim ili dodatnim jezikom relativno je mlado istraživačko područje, no jedno je od najstarijih u području ovladavanja J3. Ono objedinjuje tradicionalne i već utvrđene pretpostavke o MJUI-ma u ovladavanju J2 s novim teorijama koje pokušavaju objasniti jezičnu obradu i procese u umu višejezičara. Cilj je istraživanja MJUI-a objasniti kako i pod kojim uvjetima prethodno jezično znanje utječe na produkciju, recepciju i ovladavanje ciljnim jezikom, što je još uvijek središnje pitanje u području ovladavanja J3. Utječe li broj jezika (dva ili tri) u repertoaru govornika na prirodu i smjer MJUI-a? Ako utječe, koji čimbenici pridonose toj razlici? Je li razlika uvjetovana brojem jezika ili tek sličnostima između jezika u repertoaru višejezičnih govornika?

Velika većina istraživanja danas pokazuje da bilo koji jezik u umu višejezičara može biti izvorom MJUI-a. Razlike u mehanizmima ovladavanja J1 i J2, razina sličnosti između jezika, njihovih oblika i struktura, razina jezičnoga umijeća u svim jezicima, skorašnjost uporabe svakoga od jezika i sl., te međusobna interakcija navedenih varijabli, u konačnici određuju učestalost MJUI-a iz svakoga od prethodnih jezika u J3. Pritom je izvan strogo kontroliranih uvjeta u jezičnoj produkciji nemoguće u potpunosti izmjeriti i pozitivne i negativne učinke MJUI-a te treba imati na umu da u generalizaciji učinaka pojedinih čimbenika, a tako i ulozi J1 i J2, imamo samo djelomičan uvid u prirodu MJUI-a.

5.1. Od interferencije do međujezičnih utjecaja

Uloga J1 oduvijek je bila važnom temom u području ovladavanja J2 te je ona na različitim razinama jezičnoga opisa u ovladavanju i uporabi J2 detaljno opisana u brojnim publikacijama (npr. Ellis, 1994; Gass i Selinker, 2008; Larsen-Freeman i Long, 1991; Odlin, 1989). Tijekom 1950-ih, rana istraživanja u području dvojezičnosti i ovladavanja J2 pojavu jezičnih oblika iz materinskoga jezika u ciljnom jeziku nazivala su interferencijom (engl. *interference*; Weinreich, 1953). Istraživanje uloge J1 u ovladavanju J2 bilo je usmjereno na njezin negativni učinak u okviru biheviorističke teorije i hipoteze o kontrastivnoj analizi (engl. *Contrastive analysis hypothesis*; Lado, 1957) prema kojoj se smatralo mogućim predvidjeti pogreške u ciljnom jeziku na temelju strukturne usporedbe J1 i ciljnoga jezika. Smatralo se da će se interferencije iz J1 pojaviti u onim oblicima i strukturama u kojima se dva jezika razlikuju, dok će sličnosti između dvaju jezika olakšati učenje i rezultirati produkcijom ciljnoga jezika bez pogrešaka.

Spoznaja da ovladavanje novim jezikom nije puka primjena pravila i struktura iz J1 došla je s djelima Cordera (1967) i Selinkera (1972). Uvođenjem novoga modela analize pogrešaka (engl. *error analysis*), u kojem se po prvi put u proces ovladavanja jezikom pokušalo proniknuti analizom stvarne produkcije na J2, Corder (1967) je pokazao da nisu sve pogreške rezultat utjecaja J1. Taj je uvid bio osnovom tvrdnje da u procesu ovladavanja J2 učenik stvara jezični sustav - međujezik (engl. *intellanguage*; Selinker, 1972) koji ima obilježja obaju jezika (J1 i J2), ali i vlastitu strukturu i pravilnosti. Nakon što se također uvidjelo da razvojni obrasci u ovladavanju J2 imaju velike sličnosti s razvojnim obrascima u usvajanju J1 (Dulay i Burt, 1977), smanjuje se istraživački fokus na ulogu J1 u ovladavanju J2, a pojam *interferencija* postupno se zamjenjuje pojmom *transfer*, uglavnom zbog povezanosti prethodnoga pojma s biheviorističkim shvaćanjem ovladavanja jezikom.

Daljnja istraživanja o sprezi između J1 i J2 bila su usmjerena na govornikovu *percepciju* strukturne sličnosti između dvaju jezika (Kellerman, 1983, 1986, 1995). Ona su pokazala da J1 utječe na J2 na različite načine koji nadilaze strukturne sličnosti između jezika te odražavaju i svjesne i nesvjesne kognitivne procese. Iz toga razloga Sharwood Smith i Kellerman predlažu da se pojam *transfer* (jezični prijenos) ograniči na „procesе koji dovode do prijenosa elemenata jednoga jezika u drugi” (1986: 1) te uvode novi pojam međujezični utjecaj (engl. *crosslinguistic influence*). Radi se o teorijski neutralnom pojmu koji obuhvaća koncepte jezičnoga prijenosa i interferencije, ali istovremeno i vrlo složenih pojava koje se očituju u obliku strategija izbjegavanja, prekomjerne uporabe određene jezične strukture (engl. *overproduction*) te pojednostavljivanja, odnosno ukupnosti „načina na koji su dva jezična sustava integrirana u umu učenika” (Sharwood Smith i Kellerman, 1986: 72).

U jednoj od najcitiranijih definicija međujezičnih utjecaja Odlin (1989: 27) definira MJUI kao „utjecaj koji proizlazi iz sličnosti i razlika između ciljnoga jezika i bilo kojega drugog jezika koji je prethodno (i možda nepotpuno) usvojen”. Razlog popularnosti ove definicije MJUI-a leži u dvije činjenice. Bila je to prva definicija koja je sugerirala da MJUI mogu doći iz svih jezika koje učenici poznaju, a riječ *utjecaj* u definiciji MJUI-a bila je dovoljno neodređena da obuhvati sve moguće pojavnosti i načine na koji znanje jednoga jezika može utjecati na znanje i upotrebu drugoga jezika: od MJUI-a u obliku međujezičnih identifikacija koje su vidljive u produkciji na J2, do MJUI-a koji se pojavljuju tijekom jezične obrade (De Angelis, 2005a) i vidljivi su iz analize obrazaca jezičnoga ponašanja.

5.2. Međujezični utjecaji u ovladavanju trećim jezikom

Danas je općeprihvaćena činjenica da svaki jezik u repertoaru višejezičara može utjecati na bilo koji drugi, odnosno da se MJUI pojavljuju između J1 i J2, J1 i J3, i J2 i J3 te da mogu biti dvosmjerni (Cheung i sur., 2011; De Angelis, 2007; Rothman i sur, 2013). Upravo je ta veća varijabilnost u pojavljivanju MJUI-a pri ovladavanju J3, od one u ovladavanju J2, jedna od važnih posebnosti ovladavanja J3. Nadalje, smatra se da je upravo ta interakcija između više od dvaju jezika u umu barem složenija od one koja podrazumijeva interakciju između dvaju jezika budući da priroda te interakcije može utjecati na jezične i kognitivne prilagodbe u procesu ovladavanja i uporabe J3. Empirijski dokazi o različitim smjerovima MJUI-a i činjenica da se oni pojavljuju iz svih jezika u umu govornika, dovela je do potrebe za redefiniranjem teorije MJUI-a. U okviru višejezičnosti predlaže se novi pojam: međujezična interakcija (engl. *crosslinguistic interaction*; Herdina i Jessner, 2002). Radi se o teorijski obojenom pojmu koji, osim pojavnosti navedenih u definiciji međujezičnih utjecaja (Sharwood Smith i Kellerman, 1986), podrazumijeva i druge svjesne i nesvjesne pojavnosti. Među svjesne pojavnosti autori uključuju one utjecaje koji su rezultat jezičnih dodira, poput prebacivanja kôda i posuđivanja (engl. *borrowing*) koji su se primarno vezivali za područje dvojezičnosti i ovladavanje drugim jezikom te nesvjesne, odnosno „nepredvidive dinamične pojavnosti i učinke” (Herdina i Jessner, 2002: 29). Pojam međujezične interakcije konceptualno je vezan i za holističko poimanje jezika te objašnjenje fenomena višejezičnosti u okviru metateorije dinamičkih sustava (engl. *Dynamic Systems Theory*; Larsen-Freeman i Cameron, 2008b) (vidi više u potpoglavlju 9.2.).

Prva sustavna istraživanja MJUI-a u ovladavanju J3 pojavljuju se krajem sedamdesetih godina prošloga stoljeća. Usmjerena su na ispitivanje pojavnosti MJUI-a iz svih jezika u repertoaru višejezičnoga govornika te ukazuju na to da se MJUI pojavljuju onda kada postoje sličnosti između dvaju jezika (Ahukanna i sur., 1981; Möhle, 1989; Ringbom, 1986, 1987; Singleton, 1987), ali i onda kad se radi o tipološki udaljenim jezicima (Schmidt i Frota, 1986; Seliker i Baumgartner-Cohen, 1995). Međutim, u istraživanjima se uočava da MJUI u J3 često dolaze iz J2 (De Angelis, 2005a, 2005b; De Angelis i Selinker, 2001; Hall i Ecke, 2003; Williams i Hammarberg, 1998) te se javlja potreba za uvođenjem nove terminologije koja bi ukazala na specifičnost te vrste prijenosa, prijenosa iz inoga jezika. Uvodi se pojam međujezični prijenos (engl. *crosslinguistic transfer*) (Bouvy, 2000; Cenoz, 2000) kako bi se naglasilo da se radi o „većinom nesvjesnom fenomenu interakcije između dvaju nepotpuno usvojenih jezika” (Bouvy, 2000: 143). Iz toga je razloga u prvom desetljeću

ovoga stoljeća najveći broj istraživanja MJUI-a u J3 bio usmjeren na ulogu J2 na različitim razinama jezičnoga opisa i na razini produkcije i recepcije u J3 (Bardel i Lindqvist, 2007; Fouser, 2001; Gibson i Hufeisen, 2003; Hammarberg, 2001; Letica i Mardešić, 2007; Odlin i Jarvis, 2004; Ringbom, 2001)⁴¹. Međutim, bilo je jasno da ne utječu svi ini jezici u jednakoj mjeri na J3 pa se postavilo pitanje o utjecaju različitih čimbenika na određenje učestalosti i jezika kao izvora MJUI-a. Osim navedenoga čimbenika jezične udaljenosti, *status J2* (Hammarberg, 2001) navodi se kao važan čimbenik za objašnjenje tendencije da se upravo J2, a ne J1, pojavljuje kao izvor MJUI-a u J3. Radi se o pretpostavci da se MJUI iz J2 pojavljuju zbog jednakoga statusa J2 i J3 (statusa inoga jezika) te time uporabe istih mehanizama ovladavanja jezikom. O svim relevantnim čimbenicima bit će više riječi u potpoglavlju 5.4.

5.3. Priroda međujezičnih utjecaja u ovladavanju i uporabi trećega jezika

S obzirom na suvremeno poimanje MJUI-a, jasno je da MJUI ne možemo opisivati kao statičnu, homogenu i jednodimenzionalnu pojavnost ograničenu na utjecaj jednoga jezičnog sustava na drugi. Najočitija specifičnost MJUI-a u ovladavanju i uporabi J3 činjenica je da se možemo oslanjati na znanje jednoga ili više prethodno usvojenih jezika te da se MJUI mogu ostvariti i kao kombinacija utjecaja J1 i J2 (De Angelis, 2007; Letica Krevelj, 2014b; Rothman i sur., 2013). Osim navedenoga, činjenica da se pri ovladavanju J3 pojavnosti MJUI-a sagledavaju istovremeno u suodnosu triju jezika dovela je do nekih dodatnih uvida u prirodu MJUI-a koji nisu bili jednako uočljivi u istraživanjima MJUI-a između dvaju jezika:

1. MJUI su se najčešće proučavali kao pojavnosti *prijenosa prema naprijed* (engl. *forward transfer*), odnosno pojava MJUI-a iz J1 i J2 u J3, no sve učestalija istraživanja prijenosa unatrag (engl. *backward transfer*) između dvaju ili triju jezika jasno su pokazala da i J3 i J2 mogu utjecati na prethodno usvojene jezike (vidi Kecskes i Papp, 2000 o utjecaju J2 i J3 na J1; Stoehr i sur., 2024 o utjecaju J3 na J1 i J2). Iako i jezični prijenos unatrag ovisi o brojnim čimbenicima poput razine jezičnoga umijeća u svakom jeziku, statusa jezika i sl., usporedna istraživanja MJUI-a između triju jezika pokazuju da J3 ima veći utjecaj na J2 nego na J1 pa čak i onda kad postoji visoka razina jezičnoga umijeća u J2, kad su J2

41 Za detaljni povijesni pregled empirijskih istraživanja MJUI-a vidi De Angelis i Dewaele (2009).

i J3 tipološki udaljeniji i kad se J2 ovladava u prirodnom kontekstu u ranoj dobi (Stoehr i sur., 2024).

2. Istraživanja MJUI-a u J3, kao i u J2, bila su usmjerena na njihove *negativne* učinke, odnosno interferencije. Međutim, već u prvim istraživanjima MJUI-a u konstelaciji triju jezika Stedje (1976) je naglasila važnost pozitivnih učinaka MJUI-a. Ispitujući interferencije iz švedskoga (J2) u njemačkom jeziku (J3) kod govornika finskoga (J1), uočila je da učenici koji uz finski znaju i švedski, unatoč većem broju interferencija, pokazuju prednosti u usvajanju njemačkoga kao J3. Uskoro nakon toga Ringbom (1987) je utvrdio da pozitivni učinci MJUI-a mogu biti veći nego oni negativni i snažno usmjerio istraživanja u području ovladavanja J3 prema otkrivanju važnosti jezične *sličnosti* i njezine *pozitivne* uloge, odnosno olakšavanju procesa ovladavanja dodatnim jezikom.
3. MJUI su se najčešće ispitivali kao pojavnosti u *pisanoj produkciji*, odnosno analizom jezične produkcije, pa je broj istraživanja MJUI-a u J2 i J3 na razini jezične obrade (mjereno vremenom reakcije) puno manji (Lago i sur., 2021). Istraživanja MJUI-a vidljivih u pisanoj produkciji, za razliku od potonjih, ukazuju na prisutnost MJUI-a iz pojedinih jezika, no ne otkrivaju način na koji se oni ostvaruju u stvarnom vremenu. Rezultati istraživanja MJUI-a u jezičnoj obradi kod višejezičara dovode do novih uvida u povezanost jezika u umu govornika i načina na koji um obrađuje jezike te će o tim rezultatima biti više riječi u potpoglavlju 6.2. u okviru njihova doprinosa otkrivanju kognitivnih mehanizama u jezičnoj produkciji i recepciji i testiranju modela višejezične obrade⁴².
4. MJUI mogu biti rezultat primjene *komunikacijskih strategija* ili *nesvjesnoga stvaranja poveznica* između elemenata dvaju (ili više) jezika (Ellis, 1994). MJUI-e je teško nedvojbeno klasificirati kao namjerne ili nenamjerne pojavnosti samo na temelju njihove prisutnosti na razini produkcije, a katkad čak ni uz pomoć introspekcijskih i retrospekcijskih metoda (Letica Krevelj, 2012, 2014b). Na pojavnost MJUI-a kao nesvjesnoga ili strateškoga oslanjanja na prethodno jezično znanje utječe i vrsta jezične produkcije i tip zadatka. Na primjer, u slobodnoj produkciji postoji veća mogućnost da su MJUI nesvjesna pojava nego u zadatku popunjavanja praznina ili prevođenju s jednoga jezika na drugi. Međutim, i pri svjesnoj uporabi znanja prethodnoga jezika

42 Za detaljniji pregled o MJUI u obradi J2 i J3 na različitim razinama jezičnoga opisa vidi Lago i sur. (2021) te Cabrelli Amaro i Wrembel (2016).

može doći do nesvjesnih asocijacija između elemenata dvaju (ili više) jezika u umu govornika (Jarvis i Pavlenko, 2008; Letica Krevelj, 2012). I svjesne i nesvjesne asocijacije između J3 i prethodno usvojenih jezika često se navode kao anegdotalna iskustva višejezičnih govornika.

5.4. Čimbenici koji utječu na učestalost i smjer međujezičnih utjecaja u trećem jeziku

Postoji velik broj čimbenika koji utječu na učestalost i određenje jezika kao izvora MJUI-a u ovlađavanju i uporabi J3. Hall i Ecke (2003) čimbenike dijele prema domenama:

- 1) na čimbenike vezane za samoga govornika (npr. psihotipologija, razina metajezične svjesnosti, dob i sl.)
- 2) na čimbenike vezane za proces ovlađavanja jezikom (jezično umijeće, izloženost jeziku, status J2, kontekst ovlađavanja jezikom i sl.) te
- 3) na čimbenike vezane za jezik/jezike (formalna sličnost između jezika, razina kontakta između jezika i sl.).

Mnoga empirijska istraživanja pokušala su proniknuti u relativnu važnost i ulogu pojedinih čimbenika na učestalost MJUI-a i određenje jezika kao njihovog izvora. S obzirom na složenost fenomena MJUI-a, uloga se ne može pripisati samo jednom čimbeniku, već se najčešće objašnjava međusobnom interakcijom nekoliko čimbenika. Međutim, dva se čimbenika nameću kao relativno najvažnija: jezična (psiho)tipologija i status J2, a veliki broj istraživanja pokušava proniknuti u relativnu važnost svakoga. Hoće li veći utjecaj na J3 imati onaj jezik koji govornik doživljava sličnijim J3 (pri čemu to može biti i J1 i J2) ili će veći utjecaj na J3 uvijek imati J2 s obzirom da je J2 kao i J3 ini jezik?

5.4.1. Jezična tipologija, psihotipologija i formalna sličnost

Jezična tipologija, psihotipologija i formalna sličnost pojmovi su koji podrazumijevaju određeni stupanj kongruencije između jezika i smatra se da ta kongruencija potiče ili ograničava pojavnost MJUI-a. *Jezična tipologija*, odnosno jezična bliskost ili udaljenost, odnosi se na objektivnu sličnost ili razliku između jezika s obzirom na njihovu genetsku klasifikaciju ili pripadnost jezičnoj porodici dok se *formalna sličnost* odnosi na objektivnu sličnost između jezičnih oblika i struktura dvaju jezika neovisno o njihovoj genetskoj klasifikaciji. *Psihotipologija*, s druge strane, odražava subjektivnu realnost, odnosno odnosi se na učenikovu ili govornikovu subjektivnu procjenu sličnosti ili

udaljenosti između jezika (Kellerman, 1983). Kellerman (1978) je ukazao na važnost subjektivnosti u pojavnosti MJUI-a te činjenicu da psihotipologija ne mora biti u skladu sa stvarnom, objektivnom sličnošću između jezika. Također je utvrdio da je psihotipologija promjenjiva i ovisna o razini jezičnoga umijeća u J3. Primjerice, u ovladavanje J3 možemo krenuti s pretpostavkom da je taj jezik sličan nekom drugom jeziku na osnovi njegove genetske klasifikacije te daljnjim učenjem i "otkrivanjem" ciljnoga jezika možemo modificirati vlastitu procjenu, odnosno subjektivni doživljaj njegove sličnosti s drugim jezicima.

Jezična tipologija i psihotipologija navode se kao najvažniji čimbenici koji utječu na pojavu MJUI-a. Smatra se da su MJUI češći između tipološki sličnijih jezika (Bouvy, 2000; Cenoz, 2001, 2003b; De Angelis, 2005a, 2005b; De Angelis i Selinker, 2001; Hammarberg, 2001; Rast, 2010; Ringbom, 2001) nego između tipološki udaljenijih jezika. Dokazi proizlaze iz istraživanja koja su istovremeno proučavala utjecaj indoeuropskoga i neindoeuropskoga jezika na indoeuropski J3. Na primjer, dokazan je veći utjecaj engleskoga nego ibo (igbo)⁴³ jezika na francuski jezik (Ahukanna i sur., 1997), španjolskoga nego baskijskoga na engleski (Cenoz, 1997, 2001, 2003b) i švedskoga nego finskoga na engleski jezik (Odlin i Jarvis, 2004; Ringbom, 1987). Međutim, razlika između jezika može se opisati samo u relativnim omjerima budući da neki par jezika može biti sličniji ili udaljeniji od nekog drugog para jezika i na različitim razinama jezičnoga opisa. Primjerice, francuski, talijanski i španjolski pripadaju istoj jezičnoj porodici romanskih jezika, ali se talijanski i španjolski procjenjuju međusobno sličnijima na svim razinama jezičnoga opisa nego svaki od navedenih jezika u usporedbi s francuskim. Iz toga je razloga čimbenik tipologije potrebno sagledati u okviru sličnosti određenih jezičnih oblika i struktura jer i tipološki udaljeniji jezici mogu imati formalne sličnosti na razini pojedinih riječi (Jarvis i Pavlenko, 2008; Ringbom, 2007).

Dokazi o pojavnosti MJUI-a zbog međujezične sličnosti na razini recepcije dolaze iz istraživanja o uspješnosti dekodiranja značenja teksta na nepoznatom jeziku. Pokazalo se da su na tom zadatku uspješniji oni govornici koji u svojem jezičnom repertoaru imaju jezik koji je tipološki sličan nepoznatom jeziku (Gibson i Hufeisen, 2003; Singleton i Little, 1984[2005]). Međutim, na razini produkcije rezultati istraživanja većinom svjedoče o negativnim učincima MJUI-a između tipološki sličnih jezika u ovladavanju i uporabi J3. Primjerice, u produkciji na engleskom (J3) pojavnosti MJUI-a u obliku stvaranja nove riječi

43 Ibo (igbo) je jedan od najznačajnijih jezika Nigerije. Govori ga oko 18 000 000 ljudi te pripada južnoistočnoj skupini središnjih nigersko-kongoanskih jezika nigersko-kordofanske porodice (Hrvatska enciklopedija, <https://www.enciklopedija.hr/clanak/ibo>).

stapanjem dviju ili više riječi iz različitih jezika (engl. *coinage*) dolaze isključivo iz španjolskoga, a ne baskijskoga (tipološki udaljenijeg) jezika (Cenoz, 2001). I kod tipološki sličnih jezika Bardel i Lindqvist (2007) uporabu cjelovite riječi iz španjolskoga, umjesto francuskoga jezika, u talijanskom (J3) objašnjavaju uočenom većom fonetskom sličnošću između španjolskoga i talijanskoga nego francuskoga i talijanskoga jezika. Dakle, objektivna sličnost između jezika može se očitovati kao olakšavajući čimbenik u ovladavanju novim jezikom, ali istovremeno povećava vjerojatnost pojave negativnoga prijenosa. Drugim riječima, subjektivna procjena sličnosti između jezika određuje u kojoj će se mjeri govornik u cilnom jeziku oslanjati na druge jezike, dok objektivna (stvarna) sličnost određuje je li taj učinak pozitivan ili negativan (Jarvis i Pavlenko, 2008).

Koncept sličnosti Ringbom (2001, 2007) stavlja u središte pojavnosti MJUI-a jer smatra da učenik/govornik jezika svjesno ili nesvjesno traži sličnosti, a ne razlike između jezika. On objašnjava da se pojavnost prijenosa oblika (formalnoga prijenosa) i prijenosa značenja (semantičkoga prijenosa) na leksičkoj razini zasniva na subjektivnoj sličnosti, ali na dva različita načina. Tvrdi da se formalni prijenos pojavljuje kao posljedica opažene sličnosti između dvaju jezika, a prijenos značenja kao posljedica pretpostavljene sličnosti neovisna o opaženim sličnostima. Navedenu pretpostavku o postojanju različitih razina subjektivne sličnosti, koje je Ringbom (2001) vezao za dva različita ostvaraja jezičnoga prijenosa, Jarvis i Pavlenko (2008) definiraju kao opću pretpostavku o čimbeniku jezične sličnosti na svim razinama jezičnoga opisa. *Opaženu sličnost* smatraju „svjesnom ili nesvjesnom procenom da je neki oblik, struktura, značenje, funkcija ili uzorak ponašanja uočen u cilnom jeziku na neki način sličan nekom od obilježja jezika koji već poznaje”, dok je *pretpostavljena sličnost* za njih „svjesna ili nesvjesna procjena da neki oblik, struktura, značenje, funkcija ili uzorak ponašanja iz već poznatoga jezika ima odgovarajući ekvivalent u cilnom jeziku, neovisno o tome je li takvo nešto prethodno opaženo ili uopće postoji” (Jarvis i Pavlenko, 2008: 179). Navedena je pretpostavka potvrđena i u empirijskom istraživanju MJUI-a u J3 te je njo-me objašnjena činjenica da ista vrsta pojavnosti prijenosa oblika može imati različitu motivaciju (Letica Krevelj, 2014; za usporedbu vidi Ringbom, 2001). Primjerice, kod stvaranja nove riječi stapanjem dviju ili više riječi iz različitih jezika, kao jedne od pojavnosti prijenosa oblika, pokazalo se da novostvorena riječ može biti posljedica i opažene i pretpostavljene sličnosti. Kao sinonim za englesku riječ *doctor's office* (hr. ordinacija, ambulanta) u odgovorima sudionika s hrvatskim jezikom u jezičnom repertoaru nalazimo riječ *ordination*⁴⁴ i

44 ordination (eng) - (hr) zaređenje

*ordinance*⁴⁵ kao očite primjere MJUI-a iz hrvatskoga jezika. Iako se objektivno radi o lažnim parovima između hrvatskoga i engleskoga jezika, jasno je da se u navedenim primjerima ne radi o uočenoj sličnosti (sudionici navedene riječi vjerojatno nikada prije nisu susreli) već pretpostavljenoj sličnosti u kojoj je riječ *ordinacija*, na temelju semantičke sličnosti, prilagođena fonološkom i morfološkom sustavu engleskoga jezika (Letica Krevelj, 2014a). U nastojanju da se definira suodnos sličnosti na razini jezičnoga sustava i sličnosti na razini pojedinih oblika i struktura, Jarvis i Pavlenko (2008: 182) zaključuju da „kada postoji dovoljna količina uočenih sličnosti između jezika, govornik pretpostavlja opću sličnost između jezika te time i stvara pretpostavku o postojanju dodatnih sličnosti koje nije još uočio (i koje možda niti ne postoje)”. U usporedbi pojavnosti MJUI-a u konstelaciji triju tipološki različitih jezika (hrvatskom, talijanskom i engleskom), Letica Krevelj (2014a) je zaključila da je psihotipologija na razini pojedinih leksičkih jedinica bolji prediktor pojave MJUI-a u produkciji na J3 nego psihotipologija na razini jezika kao sustava. MJUI su se u produkciji na engleskom (J3) pojavljivali iz obaju jezika u jezičnom repertoaru sudionika (hrvatskoga i talijanskoga) te gotovo isključivo u kontekstu u kojem je postojala neka vrsta objektivne formalne i/ili semantičke sličnosti među riječima u navedenim jezicima, neovisno o procijenjenoj sličnosti jezika na razini jezičnoga sustava.

Postoje također dokazi da višejezični govornici ne uočavaju sličnosti između jezika koje smatraju tipološki udaljenima, iako sličnosti postoje (Aronin i Singleton, 2012). Međutim, retrospektivnim je pristupom uočeno da u jezičnoj obradi govornici stvaraju poveznice između jezika na temelju njihove sličnosti, odnosno da nedostatak konkretnoga dokaza (u obliku MJUI-a) u jezičnoj produkciji ne znači da sličnost nije bila prethodno uočena (Letica Krevelj, 2014b). U zadatku usmenoga prevođenja s hrvatskoga (J1) na talijanski (J3) sudionici su riječ *knjižnica* (u većini slučajeva) preveli kao *libreria* (tal. knjižara) umjesto *biblioteca*, unatoč činjenici da je riječ u J3 srodnica s riječju u J1 (hr. biblioteka). U retrospektivnom zadatku samo su tri sudionika uočila pogrešku koju je svaki objasnio na svoj način:

Primjer a) „htjela sam da ne zvuči kao u hrvatskom (biblioteka) pa sam tražila nešto u engleskom”

Primjer b) „krivom analogijom libro-libreria. Biblioteka mi je zvučala kao internacionalizam pa sam tražila nešto što više zvuči talijanski”

Primjer c) „to mi je valjda iz engleskog *library*. Često miješam ta dva jezika.”

45 ordinance (eng) - (hr) 1. uredba 2. sakrament

Odgovori sudionika u primjeru (a) i (b) ukazuju da su sudionici u nekom trenutku uspostavili asocijaciju ili uočili formalnu sličnost riječi s riječju u J1 (prema tvrdnji u retrospektivskom zadatku), ali da su odbacili pretpostavku o njezinoj prenosivosti s obzirom na to da se radi o obliku riječi iz hrvatskoga jezika (primjer a) ili internacionalizmu (primjer b). Sudionik u primjeru (c) također je uspostavio asocijaciju između (engleskoga i talijanskoga) jezika na temelju formalne sličnosti, ali ne na svjesnoj razini. Iako je, kao što je već navedeno, na razini jezične obrade primarna asocijacija temeljena na uočenoj sličnosti s drugim jezikom bila uspostavljena, na pojavnost MJUI-a i određivanje jezika kao izvora MJUI-a utjecala je govornikova percepcija o tome što je i iz kojeg jezika prenosivo u ciljni jezik.

Unatoč činjenici da je Ringbom (1987) empirijski utvrdio da poznavanje tipološki sličnoga jezika ima pozitivan utjecaj na ovlađavanje J3 te da sličnosti između jezika dovode do stvaranja mentalnih asocijacija između jezika (međujezičnih identifikacija) (Odlin, 1989), pozitivni vid MJUI-a nije bio u fokusu ranijih istraživanja (ali vidi Kecskes i Papp, 2000). Najočitija sličnost između dvaju ili više jezika na leksičkoj razini jest postojanje srodnica. Srodnice su često temelj za asocijaciju i pojavu MJUI-a između tipološki sličnih jezika (Müller-Lancé, 2003a), ali i tipološki nesrodnih jezika (Letica Krevelj, 2014a, 2016a) te polazište u pokušaju razumijevanja nepoznatoga jezika (Gibson i Hufeisen, 2003). Tipološki slični jezici imaju veliki broj srodnica, no one su prisutne i u tipološki nesrodnim jezicima kao rezultat jezičnoga posuđivanja (Ivir, 1968; Ringom, 2007). Uloga je srodnica temeljito istražena u području ovlađavanja inim jezikom te u području dvojezičnosti, posebice u okviru eksperimentalnih psiholingvističkih istraživanja jezične obrade. Na primjer, sudionici brže imenuju sliku na J2 ako je prijevodni ekvivalent te riječi srodnica u J1, odnosno riječ s istim značenjem i fonološki sličnim oblikom (Costa i sur., 2005). Ova tendencija poznata pod pojmom olakšavajući učinak srodnice⁴⁶ (engl. *cognate facilitation effect*) (Dijkstra, 2005) uočava se i kod djelomičnih srodnica u kojima se značenja ne preklapaju u potpunosti (Sunderman i Schwartz, 2008). Olakšavajući učinak srodnica pokazao se i u trojezičnoj obradi na zadatku percepcije vidno predstavljenih srodnica. Sudionici su brže reagirali na riječi koje su bile srodnice u jednom od jezika te još brže kad se radilo o srođnicama u trima jezicima (Lemhöfer i sur., 2004; Szubko-Sitarek, 2011). Isti učinak uočen je i u produkciji u zadatku imenovanja slike: sudionici

46 Olakšavajući učinak srodnica objašnjava se snagom aktivacije lema u mentalnom leksikonu. Srodnice imaju snažniju aktivaciju od nesrodnica budući da aktivacija dolazi istovremeno iz čvorova dvaju jezika (više u Schlepens i sur., 2012 i potpoglavlju 6.2.1.).

su brže imenovali riječ ako je bila srodnica u trima jezicima (Poarch i van Hell, 2014)⁴⁷. U novijem istraživanju o olakšavajućem učinku srodnica pri učenju izmišljenoga J3 (kolbertijanskoga jezika)⁴⁸, Bartolotti i Marian (2017) dokazali su da je za učenje novih riječi dovoljno da ciljna riječ bude slična s riječju u jednom od jezika koji učenik poznaje. Ako se uzme u obzir da pri jezičnoj obradi dodatni jezik najčešće usporava jezičnu obradu (vidi potpoglavlje 6.2.), onda je jasno da srodnice između jezika imaju poseban učinak. Postojanje srodnica između jezika također je osnova višejezičnoga pristupa poučavanju J3 u kojima se pokazalo da uočavanje srodnica i poučavanje na temelju srodnica između jezika ima pozitivan učinak na ovladavanje J3 (npr. Molnár, 2010). Međutim, kao što navodi Odlin (2003: 443) samo postojanje srodnica „ne jamči da će govornik to uočiti ili donijeti ispravnu odluku o njihovoj podudarnosti u dvama jezicima”. Učinak srodnica⁴⁹ i lažnih prijatelja između jezika potrebno je dalje ispitati jer daje dodatne uvide u prirodu MJUI-a i njihovu ulogu u ovladavanju J3 te dodatna saznanja o mentalnom leksikonu kod višejezičara (vidi potpoglavlje 6.2.1. o učinku srodnica u jezičnoj obradi).

5.4.2. Status drugoga jezika

Jedno od najvažnijih pitanja u području istraživanja MJUI-a pitanje je uloge prethodnih jezika (J1 i J2) u ovladavanju i uporabi J3. U najranijim istraživanjima MJUI-a u J3, posebice na razini leksika, naglasak je bio na ulozi J2, upravo zbog dokazivanja specifičnosti ovladavanja J3 u odnosu na ovladavanje J2 (vidi potpoglavlje 3.2.) te se kao relevantan čimbenik pojavljuje *status drugoga jezika* (status J2) (Hammarberg, 2001). Pod tim se čimbenikom podrazumijeva empirijski dokazana tendencija da je upravo J2, a ne J1, izvor MJUI-a pri produkciji na J3. Hammarberg (2001: 37) nudi dva moguća objašnjenja toga fenomena. Prvi je razlika između kognitivnih mehanizama u procesu usvajanja i učenja jezika pri čemu svi jezici osim J1, pa tako i J2 i J3, imaju iste mehanizme učenja (vidi također Bardel i Falk, 2012). Drugi je potreba da se potisne utjecaj J1 kao „ne-stranoga” jezika pri čemu se govornik orijentira na prethodno naučeni strani jezik (J2) kao strategiju u pristupu J3. De Angelis (2005a) navedenu tendenciju, u slučaju nesvjesnoga prijenosa iz J2,

47 Međutim, taj olakšavajući učinak nije uvijek uočen. U nekim je primjerima kod trojezičara olakšavajući učinak srodnica bio veći kad je riječ bila srodnica u dvama nego u trima jezicima.

48 Dvojezični govornici engleskoga i njemačkoga jezika učili su riječi u kolbertijanskom jeziku, umjetnom jeziku nazvanom po američkom glumcu i komičaru Stephenu Colbertu, u kojem su riječi bile slične riječima u engleskom ili njemačkom jeziku.

49 Za detaljan pregled o ulozi srodnica u ovladavanju jezikom i pojavnosti MJUI-a vidi Otwinowska (2016).

naziva *promjenom sustava* (engl. *system shift*) i smatra da njome upravljaju dva čimbenika: *percepcija točnosti* (engl. *perception of correctness*) i *doživljaj straności* (engl. *association of foreignness*). Prvi se odnosi na tendenciju višjejezičara da izbjegavaju materinski jezik kad postoji neka druga opcija, dok drugi pretpostavlja da se inim jezicima pripisuje status „stranoga jezika” i time zajednička kognitivna poveznica, drugačija od poveznice s materinskim jezikom (De Angelis, 2005a: 11). Drugim riječima, ona pretpostavlja da govornik smatra netočnim i nepoželjnim sve ono što „osjeća” da dolazi iz materinskoga jezika (vidi primjere iz Letica Krevelj, 2014b u potpoglavlju 5.4.1.).

Tendencija da se J2 kao izvor MJUI-a u J3 pojavljuje češće nego J1 dokazana je u mnogim empirijskim istraživanjima, posebice onim najranijima (De Angelis, 2005a; De Angelis i Selinker, 2001; Dewaele, 1998, Hammarberg, 2001; Williams i Hammarberg, 1998). Iako je u mnogim od navedenih istraživanja J2 bio istovremeno tipološki sličniji J3 nego J1, ta tendencija dokazana je i u slučajevima u kojima je J2 bio tipološki udaljeniji od J3 nego J1 (Schmidt i Frota, 1986; Slinker i Baumgartner-Cohen, 1995). Zagovornici tvrdnje o relativno većoj važnosti J2 nego J1, varijabilnosti u pojavnosti MJUI-a iz J2 objašnjavaju različitim kognitivnim čimbenicima. Primjerice, Bardel i Falk (2012) veći utjecaj iz J2 temelje na Ullmanovoj (2005) tvrdnji da su J2 i J3 kao strani jezici pohranjeni u deklarativnom pamćenju, za razliku od J1 koji je pohranjen u proceduralnom pamćenju. Nadalje, na temelju empirijskih istraživanja Bardel i Sanchez (2017) varijabilnost u količini MJUI-a s negativnim učinkom iz J2 pripisuju kognitivnim čimbenicima poput radne memorije i kontrole pažnje. Smatraju da je jezični prijenos iz J2 osnovna pretpostavka MJUI-a u J3 te da osobe s manjim kapacitetom radne memorije i manjom kontrolom pažnje nisu u stanju inhibirati neželjene aktivacije iz J2. Međutim, neki autori veću prisutnost MJUI-a iz J2 pripisuju većoj razini metajezične svjesnosti koja je rezultat bogatijega iskustva formalnoga učenja jezika (npr. Bono, 2011; Jarvis, 2015). Iz toga je razloga važno naglasiti da su tvrdnje o djelovanju čimbenika statusa J2 vezane isključivo za J2 kojim se ovladava nakon treće godine života te barem djelomično i u formalnom kontekstu jer u protivnom J2 može imati istu ulogu kao i J1 (Bardel i Falk, 2012: 69-70).

5.4.3. Razina jezičnoga umijeća u drugom i trećem jeziku

Jezično umijeće u svakom od jezika važan je čimbenik koji utječe na pojavu i učestalost MJUI-a u produkciji i recepciji višjejezičnih govornika. Najčešće se pretpostavlja da višjejezični govornik najvišu razinu jezičnoga umijeća postiže u J1 (vidi 11.2.), iako ni ona nije apsolutna, a jezično umijeće u J2 i J3 može

biti na različitim razinama i u svakom se može s vremenom mijenjati. Iz toga je razloga nemoguće utvrditi općenitu relativnu važnost jezičnoga umijeća u pojavnosti MJUI-a pa treba jasno razgraničiti ulogu jezičnoga umijeća u J2 i J3⁵⁰ (npr. Bardel i Lindqvist, 2007; Sánchez i Bardel, 2016).

Istraživanja su pokazala da razina jezičnoga umijeća u J2 ima važnu ulogu u ovladavanju J3, ali i učestalosti pojave MJUI-a (npr. Bardel i Lindqvist 2007; Sánchez i Bardel, 2017) pa je glavno pitanje na koji način jezično umijeće u J2 utječe na učestalost jezičnoga prijenosa iz toga jezika u J3. MJU se pojavljuju iz J2 u kojem je govornik razvio visoku razinu jezičnoga umijeća (npr. Lindqvist, 2010), ali i iz onoga u kojem ima nisku razinu jezičnoga umijeća (Bardel i Lindqvist, 2007; De Angelis, 2005a, 2005b). No učestalost MJU-a ovisi i o razini jezičnoga opisa. Smatra se da jezično umijeće u J2 mora biti „dovoljno dobro” da bi jezik mogao biti izvorom MJU-a na (morfo)sintaktičkoj razini (Falk i Bardel, 2011), odnosno da je učestalost MJU-a veća što je veće jezično umijeće u J2 (Stadt i sur., 2018; Williams i Hammarberg, 1998). Osim toga, pretpostavlja se da se ne radi o jezičnom umijeću općenito, već o razini znanja određene strukture u J2. Primjerice, bolja ovladanost određenom strukturom rezultirat će većim utjecajem iz toga jezika na razini te strukture (Sánchez, 2020), no to se za sada ne potvrđuje u svim istraživanjima (Dahl i sur., 2022).

Vrlo često učenici na samome početku učenja J3 spominju važnost J2 koji im pomaže u ovladavanju J3 ili se žale na MJUI iz J2 koji ih u tome ometaju. Iz toga je razloga važno pitanje u kojem trenutku, odnosno na kojoj razini jezičnoga umijeća u J3 učenici mogu profitirati od prethodnoga jezičnog znanja i u kojem trenutku se smanjuju negativni utjecaji iz prethodnih jezika. Učestalost MJUI-a iz J2 smanjuje se s povećanjem jezičnoga umijeća u J3 iako taj odnos nije uvijek linearan (Lindqvist, 2006; 2009). Sánchez i Bardel (2017) išle su toliko daleko da su postavile razinu jezičnoga umijeća na srednju razinu znanja jezika (engl. *intermediate*) kao prekretnicu u kojem se smanjuje utjecaj J2 na J3.

Razina jezičnoga umijeća u J2 i J3 utječe i na vrstu pojavnosti MJUI-a. Neke se vrste MJUI-a pojavljuju samo u ranom razdoblju učenja J3 dok se neke zadržavaju ili tek pojavljuju na vrlo naprednim razinama jezičnoga umijeća (De Angelis, 2007; Ringbom, 2007). Primjerice, u početnoj fazi ovladavanja J3 pojavljuju se različite vrste MJUI-a iz tipološki sličnih J2 ovisno o razini jezičnoga umijeća govornika u svakom od jezika. Izravan prijenos riječi (engl.

50 Za pregled istraživanja o ulozi razine jezičnoga umijeća u J2 vidi Sánchez (2020), a razine jezičnoga umijeća u J3 vidi Sciutti (2020).

language switch) češći je iz jezika koji govornik slabije poznaje dok je stvaranje nove riječi stapanjem riječi iz drugoga jezika češće iz jezika s višom razinom znanja (Bardel i Lindquist, 2007; De Angelis i Selinker, 2001). Pretpostavka je da je izravan prijenos riječi iz drugoga jezika posljedica miješanja dvaju jezika (J2 i J3) u kojima govornik još uvijek nema razvijenu jezičnu kompetenciju. Za razliku od toga stvaranje nove riječi stapanjem riječi iz nekog drugog jezika pojavljuje se iz jezika s većom razinom jezičnoga umijeća od onoga u J3 budući da ju govornik lakše prizove iz mentalnoga leksikona te njome popunjava leksičku prazninu u J3.

Treba također imati na umu da se o odnosu između razine jezičnoga umijeća i učestalosti MJUI-a najčešće govori u okviru negativnoga prijenosa (vidi Odlin i Jarvis, 2004). Logično je da će negativan učinak biti često prisutan u ranoj fazi učenja, najčešće kao rezultat primjene kompenzacijskih strategija u nedostatku znanja ciljnoga jezika. No, on će se smanjiti s povećanjem jezičnoga umijeća i time smanjenom potrebom za oslanjanje na prethodno jezično znanje. S druge strane, pozitivan prijenos iz drugih jezika povećava se u kasnijim fazama učenja zbog sve većeg broja uočenih sličnosti između ciljnoga jezika i drugih jezika koje govornik poznaje.

5.5. Međujezični utjecaji na različitim razinama jezičnoga opisa

Istraživanja MJUI-a u ovladavanju i uporabi jezika kod višejezičara ne provode se uvijek s istim ciljem, a sama priroda MJUI-a ispituje se u okviru različitih teorijskih perspektiva koje djelomično određuju i razinu jezičnoga opisa na kojoj se MJUI istražuju. Najveći broj ranih istraživanja MJUI-a u J3 odnosio se na jezični prijenos na leksičkoj razini, ali su istraživanja uskoro pokazala da utjecaj svakoga od prethodnih jezika (J1 i J2) može biti manji ili veći ovisno o razini jezičnoga opisa na kojoj se proučava. Primjerice, J2 može biti češće izvor MJUI-a u J3 na leksičkoj razini, a na sintaktičkoj razini to može biti J1.

Istraživanja jezičnoga prijenosa iz J2 u J3 na (morfo)sintaktičkoj razini počela su se provoditi tek krajem prvoga desetljeća ovoga stoljeća (Falk i Bardel, 2011; Flynn i sur., 2004; García Mayo i Rothman, 2012; Jaensch, 2008; Leung, 2005a, 2005b, 2007, 2009; Rothman, 2010; Rothman i Cabrelli Amaro, 2010; Sanchez, 2011), ali su u posljednjih deset godina učestalija nego ona na leksičkoj razini (vidi Angelovska i Hahn, 2017; Cabrelli i sur., 2023; Foryś-Nogala i sur., 2023). Istraživanja na (morfo)sintaktičkoj i fonološkoj razini najčešće kreću iz perspektive formalne lingvistike, dok se MJUI na leksičkoj razini promatraju iz psiholingvističke perspektive. Osnovna razlika između navedenih

perspektiva zasniva se na pretpostavci modularnosti. Iz psiholingvističke perspektive proces ovlađavanja jezikom smatra se jednakim procesu ovlađavanja bilo kojom kognitivnom vještinom u kojoj važnu ulogu imaju kognitivni čimbenici poput pažnje, percepcije, inteligencije, pamćenja i sl. Formalnolingvistička perspektiva podrazumijeva da je jezična sposobnost modularna i vođena jezičnospecifičnim mehanizmima koji su neovisni o drugim kognitivnim procesima. Iz toga su razloga formalnolingvistička istraživanja MJUI-a usmjerena na početno razdoblje učenja J3 i sintaktičku razinu kako bi ispitala ulogu univerzalne gramatike u okviru različitih utjecaja znanja J1 i J2 na J3⁵¹.

Kao što će biti vidljivo iz pregleda rezultata istraživanja MJU-a na različitim razinama jezičnoga opisa, saznanja o prirodi i pojavnostima MJUI-a teško je generalizirati. Iako se radi o složenoj i heterogenoj pojavnosti na koju ukazuje i sama činjenica da se MJUI različito ostvaruju na različitim razinama jezičnoga opisa, nužna je, suradnja između znanstvenika koji istraživanju MJUI-a pristupaju iz dviju različitih perspektiva (za drugačiji stav vidi Berthele, 2021b). Osim toga, nužan je i veći broj istraživanja kojima bi se kod istih sudionika ispitala pojavnost MJUI-a na različitim razinama jezičnoga opisa (npr. Hopp i sur., 2018).

5.5.1. Međujezični utjecaji na leksičkoj razini

MJUI najčešće se pojavljuju na leksičkoj razini (Ringbom, 1987), no treba uzeti u obzir da ih je na toj razini najlakše prepoznati (Singleton, 1999). Učestalost njihove pojavnosti teško je iskazati konkretnim mjerama jer ona ovisi o jezičnom modalitetu (govorenju ili pisanju), metodologiji istraživanja pojavnosti, ali i o statusu jezika u repertoaru govornika.

Veliki, a možda i najveći, broj istraživanja fokusirao se na MJUI u slobodnoj govornoj i pisanoj produkciji na zadacima prepričavanja priča, esejima ili intervjuima, ali i u kontroliranoj produkciji u obliku zadatka popunjavanja praznina, prevođenja i sl. U tim je istraživanjima fokus bio ponajprije na analizi pogrešaka i očitim primjerima MJU-a iz nekog jezika. Budući da se uporabom navedene metodologije ne mogu sustavno opisati pojave MJUI-a poput izbjegavanja određenih riječi (engl. *avoidance*) i pozitivnoga prijenosa, istraživanja o MJUI-ma na leksičkoj razini bila su usmjerena na negativan učinak i time zapravo daju samo djelomičan uvid u sveukupnost pojavnosti MJUI-a.

51 Za pregled ovlađavanja trećim jezikom iz generativističke perspektive vidi Rothman i sur. (2010).

Na leksičkoj razini razlikujemo prijenos oblika i prijenos značenja (Ringbom, 1987)⁵², iako postoje pojavnosti MJUI-a koje mogu pripadati objema kategorijama (za dodatna pojašnjenja vidi Jarvis i Pavlenko, 2008; Ringbom, 1986). Ringbom (1987) je proveo jednu od najsveobuhvatnijih studija s različitim primjerima MJUI-a iz J1 i J2 u J3 na leksičkoj razini. Analizom 11 000 nacionalnih testova pisane produkcije na engleskom jeziku (J3) kod učenika s finskim i švedskim (J1 ili J2) uočio je različitu distribuciju vrsta MJUI-a te različite vrste prijenosa oblika s obzirom na izvorni jezik. Ringbom (2001) je zaključio da prijenos oblika (npr. uporaba riječi iz drugoga jezika, stvaranje nove riječi stapanjem riječi iz dvaju jezika i lažni parovi) dolazi u J3 iz švedskoga (tipološki sličnijega jezika) dok prijenos značenja (npr. kalk i semantička proširenja) dolazi uvijek iz J1 (bez obzira je li u pitanju švedski ili finski). Kasnija su istraživanja također potvrdila da prijenos značenja dolazi iz J1 ili jezika s visoko razvijenom razinom umijeća (De Angelis i Selinker, 2001; Letica i Mardešić, 2007; Letica Krevelj, 2012; Singleton, 1987; Wei, 2003).

S obzirom na vrstu riječi, MJUI se pojavljuje i u gramatičkim (suznačnim) riječima (prijedlozi, veznici, zamjenice i sl.) i leksičkim (samoznačnim) riječima (imenice, pridjevi, glagoli, prilozi i brojevi). Istraživanja su pokazala da se MJUI češće pojavljuje u leksičkim riječima (npr. Cenoz, 2001), no teško je odrediti tendenciju pojavljivanja MJUI-a na razini tako široke gramatičke kategorije s obzirom na izvorni jezik. U nekim se jezičnim konstelacijama pokazalo da je J2 češće izvor MJUI-a na razini leksičkih riječi (Burton, 2012; Cenoz, 2001) dok druge ukazuju na najveći utjecaj J2 na razini gramatičkih riječi (Williams i Hammarberg, 1998). Primjerice, kod trojezičnih govornika hrvatskoga, engleskoga i talijanskoga jezika, uočen je veći utjecaj J1 (hrvatskoga) na razini gramatičkih riječi, a veći utjecaj J2 (engleskoga) na razini leksičkih riječi u produkciji na talijanskome jeziku (J3) (Letica i Mardešić, 2007). Danas je jasno da različiti čimbenici utječu na pojavnost MJUI-a u različitim gramatičkim kategorijama, a najveću ulogu imaju status jezika i tipološka sličnost, odnosno formalna sličnost između pojedinih riječi u jezicima.

Ranija su istraživanja u svojim analizama MJUI-a na leksičkoj razini pokušavala specificirati prirodu MJUI-a s obzirom na razinu svjesnosti ili namjere (Bardel i Lindqvist, 2007; De Angelis i Selinker, 2001; Hammarberg, 2009), dok su se neki fokusirali samo na pojavnosti koje su, prema ponekad nejasnim kriterijima, definirali kao nesvjesni prijenos (Burton, 2012; De Angelis i Selinker, 2001). Veći broj istraživanja ipak ukazuje na činjenicu da je prijenos

52 Ili leksemski i lematški prijenos prema Jarvis (2009).

oblika iz J2 najčešće nesvjestan (Bouvy, 2000; De Angelis, 2005a; Letica Krevelj, 2012, 2014b).

Na leksičkoj se razini MJUI u J3 nikada ne pripisuju isključivo J1. Istraživanja pokazuju da J1 može biti izvor MJUI-a te se, s obzirom na vrstu pojavnosti, veže primarno uz prijenos značenja (npr. semantičko proširenje), odnosno negativni učinak MJUI-a. Letica Krevelj (2014a) neizravno je ispitala važnost J1 i J2 kao izvora MJUI-a u produkciji na razini leksika u J3 (engleskoga) kod višejezičnih govornika u Hrvatskoj. Istraživanje je, za razliku od prethodnih istraživanja MJUI-a u produkciji na leksičkoj razini, mjerilo i pozitivne i negativne učinke MJUI-a. Kontrolirajući veliki broj čimbenika poput statusa jezika, razine jezičnoga umijeća u svakom jeziku, redoslijeda učenja jezika i slično, pokazalo se da se višejezični učenici, suočeni s leksičkom prazninom u ciljnom jeziku, koriste jezičnim resursima iz obaju prethodnih jezika (hrvatskoga i talijanskoga). Pri tome se oslanjaju na procjenu o korisnosti svakoga jezika na temelju odnosa sličnosti koje uoče ili za koje pretpostavljaju da postoje na razini pojedinih leksičkih jedinica. Međutim, u navedenom istraživanju status J1 bio je čimbenik koji je odredio učestalost MJUI-a iz svakoga od prethodno usvojenih jezika. Drugim riječima, sudionici su češće svjesno ili nesvjesno uočavali ili pretpostavljali formalnu sličnost između riječi u J3 i J1, nego J2 i J3 (Letica Krevelj, 2014a).

Kao što je već spomenuto u uvodnom dijelu ovoga poglavlja, istraživanja MJUI-a u J3 na leksičkoj razini bila su usredotočena samo na pogreške u J3 budući da je njih lakše uočiti i ovjeriti. Međutim, MJUI se mogu pojaviti u obliku nedovoljne ili prekomjerne uporabe određenih struktura u ciljnom jeziku (J3) ili u obliku favoriziranja nekih leksičkih jedinica u odnosu na druge (za primjer vidi Letica Krevelj, 2014a; Odlin, 1989). Istraživanja MJUI-a na leksičkoj razini pokazuju svu silinu idiosinkratičnosti MJUI-a te njihovu ovisnost o mnogim prethodno navedenim čimbenicima. No još uvijek se rijetko fokusiraju na njegov pozitivan učinak.

5.5.2. Međujezični utjecaji na (morfo)sintaktičkoj razini

Rana istraživanja MJUI-a na (morfo)sintaktičkoj razini iz psiholingvističke perspektive bila su rjeđa nego ona na leksičkoj razini. Najčešće su se bavila MJUI-ma u produkciji i načelno ih definirala u okviru različitih vrsta gramatičkih riječi (De Angelis, 2005b; Letica i Mardešić, 2007; Letica Krevelj, 2014b), a rjeđe na razini pojedinih (morfo)sintaktičkih struktura (Ó Laoire i Singleton, 2009).

Morfosintaktička istraživanja koja su pokušala proniknuti u važnost J1 i J2 u inicijalnom usvajanju J3 često su imala oprečne tvrdnje o ulozi dvaju jezičnih sustava. Neki znanstvenici tvrde da je upravo J1 i samo J1 glavni izvor MJUI-a (Hermas, 2014; Jin, 2009; Na Ranong i Leung, 2009). Drugi tvrde da je izvor MJUI-a isključivo J2 (npr. Bardel i Falk 2007, 2012; Bardel i Sanchez, 2017). Ulogu J1 znanstvenici opravdavaju pozivajući se na iste argumente o kognitivnim mehanizmima u ovladavanju jezikom kao što je to slučaj za ulogu J2 (vidi potpoglavlje 5.4.2.). Međutim, u ovom se slučaju naglašava specifičnost J1 koji govornik, za razliku od J2, usvaja. Drugim riječima, argumentacija o ulozi J1 kao izvora MJUI-a vezana je za intrinzična obilježja statusa J1 kojim se ovladava od rođenja i kojim se uvijek u potpunosti ovlada. Smatra se da je iz toga razloga znanje J1 konsolidiranije i snažnije te posljedično izvor MJUI-a. Za sada dokazi o MJUI-ma iz isključivo J1 postoje samo na razini određenih sintaktičkih kategorija.

Jedan gotovo zaseban put u teorijskim diskusijama o MJUI-ma na (morfo)sintaktičkoj razini vezan je za četiri teorijska modela MJUI-a te velika većina empirijskih istraživanja MJUI-a na sintaktičkoj razini pokušava dokazati koji od modela bolje opisuje pojavnost i prirodu MJUI-a⁵³. Sva četiri modela objašnjavaju ulogu prethodnih jezika u okviru čimbenika tipološke sličnosti i jezičnoga statusa. To su model tipološke prednosti (engl. *Typological Primacy Model* (TPM); Rothman, 2015), model jezične bliskosti (engl. *Linguistic Proximity Model* (LPM); Westergaard i sur., 2017), model kumulativnoga učinka (engl. *Cumulative Enhancement Model* (CEM); Flynn i sur., 2004) i model skalpela (engl. *Scalpel Model* (SM); Slabakova, 2017). Ti modeli imaju različite pretpostavke o ulozi prethodnih jezika u pojavnosti MJUI-a u J3: da je uvijek jedan jezik primarni ili jedini izvor MJUI-a (Model tipološke prednosti) ili da oba jezika, odnosno svi jezici u repertoaru, mogu biti izvor MJUI-a (preostala tri modela). Prva dva modela, model tipološke prednosti i model jezične bliskosti, pretpostavljaju da će izvor MJUI-a biti onaj jezik koji je najbliži J3. Model tipološke prednosti pretpostavlja da je jezični prijenos (prema autorovoj terminologiji) proces u kojem se gramatika prethodno usvojena u drugim jezicima u potpunosti prenosi, odnosno kopira na gramatiku u J3 te služi kao polazište u (morfo)sintaktičkom razvoju u J3. Drugi model (model jezične bliskosti) pretpostavlja da MJUI u J3 mogu doći iz bilo kojega od prethodnih jezika ovisno o uočenoj potrebi, odnosno da je transfer selektivan i da ovisi o strukturnoj sličnosti između jezika. Drugim riječima, MJUI se pojavljuje onda kad određena struktura ili oblik u ciljnom jeziku ima sličnosti sa strukturom

53 Za detaljniji prikaz istraživanja MJU u području (morfo)sintakse vidi Jeansch (2013).

ili oblikom u drugim jezicima koje govornik poznaje. To implicira da prethodno jezično znanje može imati i pozitivan i negativan učinak na produkciju ili ovladavanje J3 (Westergaard i sur., 2017: 5). Model kumulativnoga učinka pretpostavlja da bilo koji od prethodnih jezika može biti izvorom MJUI-a te da, za razliku od ostalih modela, MJUI uvijek imaju načelno pozitivan, a ne negativan učinak na ovladavanje J3. Model skalpela ne pretpostavlja koji će od prethodnih jezika biti glavni izvor MJUI-a, već to da on ovisi o svakoj pojedinoj jezičnoj strukturi odnosno njezinoj učestalosti, dostupnosti u jezičnom unosu, strukturnoj kompleksnosti i sl. (Slabakova, 2017: 653).

Iako se radi o složenim, teorijski obojenim i detaljno elaboriranim modelima, njihove pretpostavke mogu se i kratko sažeti. Svi modeli pretpostavljaju da se jezični prijenos zasniva na jezičnoj sličnosti, a razlikuju se u pretpostavci o načinu na koji se prijenos realizira. Model tipološke prednosti (vidi npr. Rothman, 2011, 2015; Rothman i Cabrelli Amaro, 2010) pretpostavlja da se sličnost između jezika uspostavlja na razini jezika kao sustava, odnosno na kombinaciji leksičkih, fonoloških/fonotaktičkih, morfoloških i sintaktičkih migova (engl. *cues*)⁵⁴ prema kojima osoba donosi odluku koji je jezični sustav (J1 ili J2) sličniji J3 (Rothman, 2015). Ostali modeli smatraju da MJUI ovise o svakoj pojedinoj jezičnoj strukturi u svim jezicima koje govornik poznaje te da one u konačnici određuju koji će jezik biti izvorni jezik MJUI-a u ciljnom jeziku (Berkes i Flynn, 2012; Flynn i sur., 2004; Slabakova, 2017; Westergaard i sur., 2017).

Važno je naglasiti da ti modeli jezičnoga prijenosa najčešće istražuju MJUI-e kod jasno odvojenih jezičnih sustava, tj. ne bave se pitanjima dijalekata i sličnostima između jezika i njihovih dijalekata, te im u fokusu nije ni prijenos unatrag (npr. MJUI iz J3 u J2 i J1) ni holistički opis pojavnosti MJUI-a. Nadalje, u tim se modelima tipološka sličnost, u skladu s teorijskim postavkama, temelji samo na formalnom jezičnom opisu koji ne uključuje psiholingvističke elemente poput psihotipologije. Osnovna je motivacija navedenih modela MJUI-a proniknuti u prirodu jezičnoga znanja govornika, a manje u samu prirodu, smjer ili vrstu MJUI-a. Znanstvenicima koji pitanjima pristupaju iz formalnolingvističke perspektive, višejezičnost otvara prostor ispitivanja mehanizma koji reguliraju jezični prijenos (Leung, 2007; Rothman, 2015). Odnosno, omogućuje uvid u način na koji funkcionira jezični parser u trenutku ovladavanja J3 u okviru različitih opcija koje proizlaze iz jezičnoga znanja dvaju ili više jezika (Alonso, 2011). Postoji niz empirijskih istraživa-

⁵⁴ Pojam *cue* u engleskom jeziku Škarić (1991) prevodi kao *mig*.

nja s različitim jezičnim kombinacijama koja su testirala navedene modele. U nekim se jezičnim kombinacijama i kontekstima pokazalo da se MJUI mogu objasniti u okviru modela tipološke prednosti (npr. Hop i sur., 2018; Hopp, 2019), ali i modela jezične bliskosti (Letica Krevelj, 2014a, 2016a)⁵⁵. Međutim, sve moguće pojavnosti MJUI-a čak i na razini samo jedne strukture teško je u potpunosti objasniti u okviru jednoga modela (Angelovska, 2017)⁵⁶. Sama činjenica govori u prilog idiosinkratičnosti MJUI-a i nedorečenosti zaključaka o MJUI-ma na ovoj razini jezičnoga opisa. Osim opisa MJUI-a u okviru pozitivnoga ili negativnoga učinka i razmjera do kojega je vođen jezičnom sličnošću, čini se da bi modeli trebali uzeti u obzir i druge čimbenike koji su se već pokazali važnima kod MJUI-a iz psiholingvističke perspektive: razinu jezičnoga umijeća u trima jezicima, razinu metajezične svjesnosti (vidi npr. Forys-Nogala i sur., 2023), složenost pojedine strukture i njihovu istaknutost (engl. *saliency*) (Jensen i sur., 2023) i sl.

5.5.3. Međujezični utjecaji na fonetskoj/fonološkoj razini

Najranija istraživanja MJUI-a u području ovladavanja J3 na fonološkoj razini bavila su se percepcijom stranoga izgovora (engl. *perceived foreign accent*), odnosno govornikovom percepcijom segmentalnih i prozodijskih devijacija u J3. Pokazalo se da na percepciju naglaska u J3 može utjecati i J1 i J2 (npr. Hammarberg, 2001; Hammarberg i Hammarberg, 2005). Sustavna istraživanja MJUI-a na fonetsko-fonološkoj razini počela su se provoditi prije manje od 15 godina (Gut, 2010; Llama i sur., 2010; Wrembel, 2010). No još uvijek ne postoji formalizirana teorija MJUI-a iako se njezina pojavnost pokušava objasniti u okviru modela MJUI-a na (morfo)sintaktičkoj razini (vidi potpoglavlje 5.5.2.). Pretpostavka je da bi se na razini predodžbe na fonetskoj razini MJUI trebali ostvarivati na isti način kao i na razini (morfo)sintakse, ali isto tako da izgovor može imati svoje specifičnosti (za diskusiju vidi Cabrelli i Pichan, 2021; Kopečková i sur., 2016).

55 Više o istraživanjima jezičnoga prijenosa čiji se rezultati mogu objasniti Modelom tipološke prednosti vidi Puig-Mayenco (2023), a o istraživanjima čiji se rezultati mogu objasniti Modelom jezične bliskosti i Modelom skalpela vidi Westergaard i sur., (2023). Za sustavni prikaz MJU u J3 iz generativističke perspektive vidi Puig-Mayenco i sur. (2020) te Rothman i sur. (2019).

56 Zanimljivost kod ovih dosta citiranih modela jest što njihovi začetnici usko surađuju na različitim projektima, te neki i unutar istoga sveučilišta, a empirijske rezultate svojih istraživanja teško nedvojbeno objašnjavaju u okviru samo jednoga od modela.

Primjenom akustičke analize produkcije na J3 i perceptivne prosudbe (engl. *perceptual judgement*)⁵⁷ novija istraživanja pokazuju da MJUI u J3 mogu doći iz dominantnijega jezika, čak i ako je drugi jezik u repertoaru sličniji J3 (Llama i López-Morelos, 2020), iz tipološki najbližijega jezika bez obzira na njegov status (J1 ili J2) (npr. Cabrelli i Pichan, 2021) ili jezika koji je sličan ciljnom jeziku na segmentalnoj razini (Kopečková, 2016). Iako je nezahvalno donositi jedan zaključak s obzirom na to da se radi o još uvijek nedovoljno istraženom fenomenu, najveći broj istraživanja na razini izgovora pokazuje da MJUI mogu doći iz različitoga izvora te da će to češće biti J2 ako je taj jezik istovremeno tipološki sličniji J3. Međutim, pokazalo se da izvorni jezik MJUI-a na fonološkoj razini ovisi i o fonološkom obilježju koje se proučava te da se on može promijeniti s povećanjem jezičnoga umijeća u J3. Primjerice, u početnim fazama učenja J3, J2 može biti izvor MJUI-a, a s povećanjem jezičnoga umijeća u J3, dominantnijim izvorom postaje J1 (Hammarberg i Hammarberg, 2005; Wrembel, 2010).

Specifičnost istraživanja MJUI-a na fonetsko-fonološkoj razini njihova je usmjerenost ponajprije na pozitivan učinak MJUI-a iz prethodnih jezika, a sve veći broj istraživanja usmjerava se na populaciju nasljednih govornika različitih manjinskih jezika koji putem većinskoga jezika (J2) ovladavaju J3. Takva populacija sudionika može dati odgovore na pitanja o ulozi različitih čimbenika poput učestalosti uporabe određenoga jezika te jezične dominantnosti na fonetskoj i fonološkoj razini.

57 Perceptivna prosudba eksperimentalna je procedura kojom se ispituje sposobnost sudionika da procijeni jezični unos prema određenom kriteriju. Primjerice, od sudionika se traži da u jezičnom unosu uoče razliku između različitih glasova ili fonema (npr. /b/ i /p/).

6. Višejezični mentalni leksikon i višejezična obrada kod višejezičara

Umijeće i fleksibilnost višejezičara pri upravljanju većim brojem jezika u umu čini se impresivnim. Višejezičari svaki od jezika u umu bez problema rabe zasebno prema komunikacijskim potrebama te se isto tako, bez problema, u govoru prebacuju s jednoga jezika na drugi. Kako bismo proniknuli u mentalne procese u jezičnoj produkciji i recepciji kod višejezičara, koristimo se mjerljivim činjenicama poput jezične točnosti, brzine kojom prizivamo riječi i pojavnostima kao što su prebacivanje kôda i MJUI. Međutim, kako bismo objasnili uočeno jezično ponašanje koristimo se metaforama, odnosno apstraktnim konstruktima poput aktivacije, inhibicije i jezičnih oznaka, budući da ne postoji izravan uvid u mehanizme jezične obrade.

Istraživanja višejezičnoga leksikona iz psiholingvističke perspektive usmjerena su na pitanja leksičkoga pristupa i ustroja mentalnoga leksikona kod višejezičara te odnosa između konceptualnih i jezičnih predodžbi u umu višejezičara. Dakle, pokušavamo otkriti na koji su način višejezičarima dostupne informacije iz različitih jezika u svakom trenutku i kontekstu. Nadalje, smatra se da prisutnost više jezika u umu višejezičara predstavlja dodatni napor sustavu jezične obrade koji mora na neki način kontrolirati te jezike. Pod jezičnom kontrolom podrazumijevamo različite procese i mehanizme koji omogućuju prenošenje i razumijevanje jezične poruke. Primjerice, u jezičnoj produkciji, ti mehanizmi i procesi trebaju omogućiti pristup pojedinom jeziku, nadgledati leksičko nadmetanje, odabrati pravu riječ, provjeriti njezinu prikladnost s obzirom na ciljni jezik i semantički plan te spriječiti neželjene međujezične utjecaje (Festman, 2021). U ovom ćemo se potpoglavlju osvrnuti na činjenice, modele i konstrukte kojima se koristimo da bismo objasnili strukturu i funkcioniranje višejezičnoga mentalnog leksikona i jezičnu obradu kod višejezičara. Pokušat ćemo dati odgovor na sljedeća pitanja: Što čini višejezično znanje? Kako je ono organizirano u umu? Kako varijable poput razine jezičnoga znanja u svakom jeziku utječu na organizaciju višejezičnoga znanja u umu? Kako prenosimo i razumijemo jezičnu poruku, odnosno koji su mehanizmi jezične produkcije i recepcije?

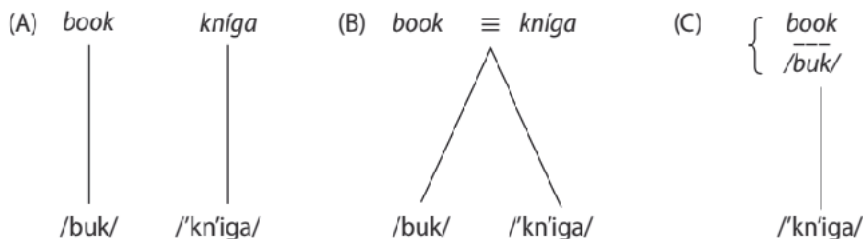
6.1. Kako je jezično znanje organizirano i povezano u umu višejezičara?

Jedno od prvih pitanja o jezicima kod višejezičara bilo je pitanje njihove organizacije u umu. Je li jezično znanje svakoga jezika pohranjeno u jednom zajedničkom leksikonu ili je svaki jezik zasebno zastupljen? Rane teorije pret-

postavljale su da je svaki jezik zasebno zastupljen te da se svaki jezik može po potrebi uključiti ili isključiti (npr. Macnamara, 1967), no pokušaj da se odgovori na to pitanje otvorio je i puno važnije pitanje konceptualne predodžbe jezika. Postoji li zajednički koncept za više jezika kod višejezičara ili zasebni koncept u svakom jeziku?

Jedan od prvih pokušaja izrade modela jezične organizacije je Weinreichov model (1953). Weinreich je u svojem modelu krenuo od De Saussureove (2000) dihotomije između označitelja i označenoga i jezičnu predodžbu predstavio kao koncept i njegovo jezično ostvarenje (riječ), odnosno značenje i oblik. Sugerirao je da postoje tri vrste odnosa između koncepta i riječi kod dvojezičara: paralelni, složeni i podređeni (engl. *coordinated*, *compound* i *subordinate*) (Slika 2). U paralelnom (A) odnosu se pretpostavlja da je riječ u svakom jeziku povezana sa svojim konceptom, u složenom (B) odnosu dvije zasebne riječi povezane su s istim konceptom, dok je u podređenom (C) odnosu samo riječ u J1 povezana s konceptom i služi kao posrednik između riječi u J2 i koncepta koji riječ označava. Navedene se vrste odnosa između riječi i značenja često pogrešno tumače kao tipovi dvojezičnosti: koordinirana, složena i podređena, no Weinreich nije sugerirao da jedan odnos isključuje drugi, već da sve vrste odnosa mogu u isto vrijeme biti prisutne kod dvojezičara. Naime, očekivano je da kod uravnoteženoga dvojezičara, ili čak i samo naprednoga govornika obaju jezika, dominira složeni odnos u kojem riječi iz dvaju jezika dijele isti koncept. Međutim, često se pronalaze i primjeri drugih dvaju odnosa, kao na primjer, da je riječ u J1 posrednik između riječi u J2 i njezinoga značenja. Kao što su kasnije sugerirali Schwartz i Kroll (2006) vrsta odnosa ovisi o razini apstraktnosti koncepta, čestoti riječi i sl. te je moguće da su rjeđe i apstraktnije riječi u podređenom, a česte i konkretnije riječi u složenom odnosu.

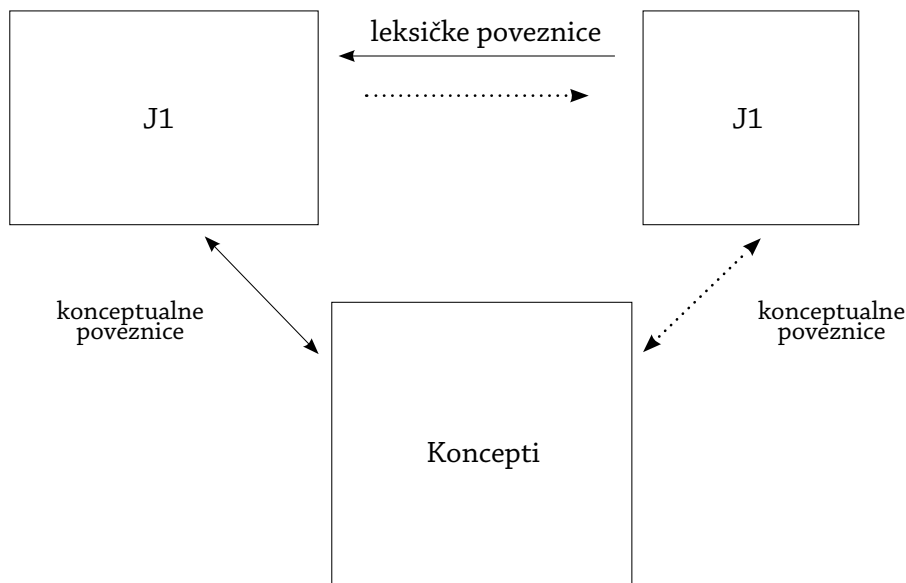
Slika 2: Weinreichov model dvojezične memorije s primjerima iz engleskoga i ruskoga jezika (prema De Groot, 1993: 28)



Iz Weinreichova modela proizašli su novi prilagođeni i prošireni modeli koji su pokušali detaljnije opisati pojavnosti u odnosu između konceptualne i leksičke predodžbe. Najpoznatiji su: revidirani hijerarhijski model (Kroll i Stewart, 1994), model distribuiranih obilježja (Van Hell i De Groot, 1998) i integrirani model (Hartsuiker i sur., 2004).

Revidirani hijerarhijski model (Kroll i Stewart, 1994) pretpostavlja da postoji zajednički konceptualni sustav i dva zasebna leksikona te da je povezanost dvaju leksikona (odnosno njihovih čvorova) s konceptom ovisna o razini jezičnoga umijeća govornika u svakom od jezika (Slika 3). Model uvijek pretpostavlja veći leksikon u J1 te njegovu snažniju vezu s konceptom nego u slučaju J2. S povećanjem razine jezičnoga umijeća u J2 veza J2 s konceptom postaje jača, a ona leksička s J1 slabi, te s vremenom dolazi do izravne poveznice između leksikona J2 i koncepta. Dakle, na početku ovladavanja J2, za pristup konceptu u J2 učenici se oslanjaju na riječ u J1 te se na nju prestaju oslanjati s povećanjem jezičnoga umijeća u J2.

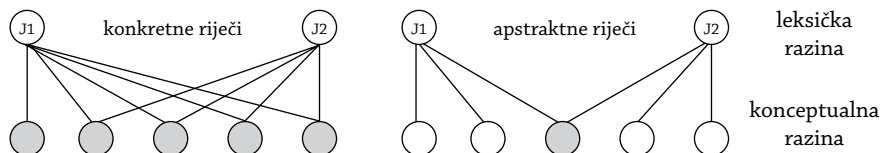
Slika 3. Revidirani hijerarhijski model (Kroll i Stewart, 1994: 150)



Za razliku od revidiranoga hijerarhijskog modela koji koncept prikazuje statičnim i univerzalnim, model distribuiranih obilježja (Van Hell i De Groot, 1998) predlaže da značenje riječi nije pohranjeno kao fiksni koncept već kao skup (mreža) distribuiranih obilježja koji se aktivira različitim jezicima. Model također pretpostavlja da je svaka riječ povezana s nizom umreženih semanti-

čkih, fonoloških i ortografskih obilježja u obama jezicima te da leksičke jedinice imaju značenjska obilježja koje se međusobno manje ili više preklapaju. Dakle, neka obilježja riječ dijeli s drugim jezicima dok su neka jezičnospecifična. Razina preklapanja najčešće ovisi o vrsti riječi. Pretpostavlja se da srodnice ili konkretne riječi imaju veću razinu preklapanja, a nesrodnice i apstraktne riječi manju (Slika 4). Ovaj je model u suglasju s rezultatima istraživanja prevođenja riječi koja pokazuju da je vrijeme reakcije u prevođenju s jednoga jezika na drugi kraće kod konkretnih riječi i srodnica u dvama jezicima. Međutim, važno je naglasiti da i konkretne riječi mogu imati različite razine preklapanja. Primjerice, riječ *pas* i njegov prijevodni ekvivalent *dog* dijele većinu konceptualnih obilježja (životinja, ljubimac, ima dlaku, laje i sl.), ali mogu imati jezičnospecifična kulturna obilježja (*pas* – čuvar; *dog* – odani pratitelj). Doprinos modela distribuiranih obilježja bila je upravo ova fleksibilnija verzija odnosa između riječi u J1 i J2 i njihova značenja, čime predviđa i mogućnost konceptualnih pomaka u umu dvojezičara, što kasnije preuzima i proširuje Pavlenko (2009).

Slika 4. Model distribuiranih obilježja (Van Hell i De Groot, 1998)



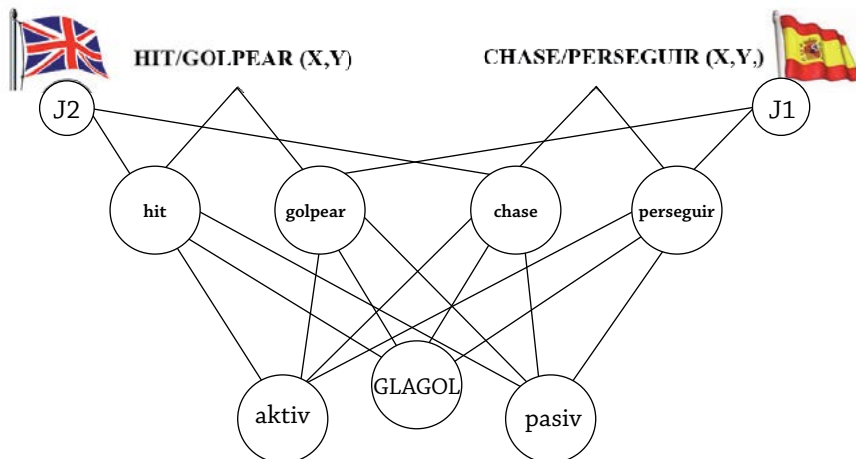
Pavlenko (2009) je napravila važan daljnji konceptualni pomak u istraživanju sprege između konceptualnoga sustava i mentalnoga leksikona. Tvrdi da se povećanjem jezičnoga umijeća promjene ne događaju samo na razini leksičkih sustava, već da dolazi i do promjena u konceptualnom sustavu, odnosno do preoblikovanja samih koncepata. Kako bi opisala konceptualno preoblikovanje koje se događa dodavanjem novih riječi u leksikon J2, Pavlenko (2009) u navedeni model uključuje i pretpostavku da se koncepti tijekom ovlađavanja J2 restrukturiraju prema razini sličnosti s više mogućih ishoda (vidi i Athanasopoulos, 2011): potpuno preklapanje koncepata u dvama jezicima, djelomično preklapanje koncepata ili stvaranje jezičnospecifičnih koncepata. Važno je napomenuti da se, primjerice, za slične riječi u J1 i J2 mogu razviti različiti koncepti, ali se s vremenom mogu i pomiješati, pri čemu nastaje novi hibridni koncept koji ne postoji ni u jednome jeziku zasebno. Na primjer, kada govornik hrvatskoga jezika uči engleski, susreće se s pojmovima *borrow* (hr. *posuditi/uzeti*) i *lend* (hr. *posuditi/dati*), koji su u hrvatskom jeziku obuhvaće-

ni jednim pojmom *posuditi*. Pavlenko u svojem modelu sugerira da će učenik proći kroz proces konceptualne diferencijacije u kojem će shvatiti razliku u engleskom jeziku između posuđivanja kao uzimanja i posuđivanja kao davanja te da navedena razlika može utjecati i na učenikovo poimanje koncepta *posuditi* u hrvatskom te potencijalno i njegovo leksičko ostvarenje (npr. *dat ću mu na posudbu umjesto posudit ću mu*).

Benati i Schwieter (2017) pokušali su navedeni model primijeniti na ovladavanje J3. U svojem trojezičnom modificiranom hijerarhijskom modelu (engl. *Trilingual modified hierarchical model*) pretpostavljaju da dodavanje novih riječi i u J2 i J3 dovodi također do konceptualnoga restrukturiranja te podrazumijeva i mogućnost leksičke medijacije putem J2. Primjerice, kada govornik hrvatskoga (J1) i talijanskoga (J2) treba imenovati riječ *biscuit* (hr. keks) u engleskom (J3), pristup značenju riječi može imati putem talijanskoga prijevodnog ekvivalenta, riječi *biscotto*, a ne riječi *keks* u J1. Još uvijek nema dovoljno saznanja o omjeru učestalosti leksičke medijacije putem J1 i J2 (ali vidi Letica Krevelj, 2014a; Rothman, 2011, 2015) iako je poprilično razvidno da u tome ulogu igra jezična tipologija, čestoća riječi, srodnost riječi i sl. (vidi više u poglavlju 5).

Prethodni modeli ukazivali su na organizaciju i povezanost dvojezičnoga znanja na konceptualno-semantičkoj razini, no važno je reći nešto o toj povezanosti na sintakičko-proceduralnoj razini. Integrirani model (Hartsuiker i sur., 2004), osim organizacije odnosa oblika i značenja, objašnjava također i poveznicu između mentalnoga leksikona i sintaktičkoga kodiranja. Model pretpostavlja objedinjeni leksikon i sintaksu obaju jezika. Sugerira da su leme povezane s jezikom i s kombinatornim čvorovima koji sadrže informaciju o sintaktičkim obilježjima (+ glagol, + aktiv). Pretpostavlja se da su leksičke jedinice s istim obilježjima u obama jezicima povezane istim kombinatornim čvorovima, odnosno da su značenje i gramatički oblik riječi spona između jezika (Hartsuiker i Pickering, 2008) (Slika 5). Tako je integrirani model u skladu s dinamičkim poimanjem jezika budući da ne podrazumijeva jasnu granicu između leksikona i gramatičkih struktura (vidi Lowie i Verspoor, 2011).

Slika 5. Leksičko-semantički model dvojezične produkcije s primjerima iz engleskoga i španjolskoga jezika (Hartsuiker i sur., 2004, prema Bernolet, 2008: 22)⁵⁸



6.2. Višejezični mentalni leksikon

Mentalni leksikon jedno je od temeljnih područja psiholingvističkih istraživanja (Erdeljac, 2009). Međutim, mnogi znanstvenici u području višejezičnosti smatraju da upravo višejezični mentalni leksikon treba služiti kao primarno teorijsko i metodološko ishodište (Libben i Schwieter, 2019). Naime, višejezični um pruža jedinstvenu istraživačku perspektivu jer može omogućiti precizniji uvid u strukturnu organizaciju leksičkoga znanja u jezičnoj obradi, način na koji je leksičko znanje zastupljeno u umu i odnos između pojedinih komponenti jezičkoga znanja. Takav pristup u teorijskom smislu jest opravdan, no njegova praktična primjena susreće se s brojnim izazovima. Višejezičnost podrazumijeva i veći broj varijabli, poput izloženosti i jezičkoga umijeća u svakom jeziku, tipološku sličnost između dvaju, triju ili više jezika i sl., koje uvelike otežavaju sustavna istraživanja višejezičnoga leksikona. Zbog toga istraživanje višejezičnoga mentalnog leksikona zahtijeva precizno definirane metodološke okvire i visoku razinu kontroliranosti istraživačkih uvjeta.

Pretpostavlja se da je jezično znanje pohranjeno u dugoročnom pamćenju u obliku predodžbi značenja riječi, gramatike i izgovora (Festman, 2019). Na-

⁵⁸ Glagoli u obama jezicima povezani su s kategorijskim čvorom „GLAGOL” i kombinatornim čvorovima „aktiv” ili „pasiv”. Prijevodni ekvivalenti u obama jezicima dijele isti koncept, a leme su jezično obilježene (ovdje simbolično zastavama koje pokazuju da se radi o engleskom i španjolskom jeziku) (Bernolet, 2008: 21).

vedene informacije nalaze se u mentalnom leksikonu koji se, budući da stalno učimo nove riječi, neprestano mijenja. Iako se mentalni leksikon često naziva rječnikom uma, jasno je da rječnik nekog jezika (u pisanom ili elektroničkom obliku) nije sličan onom u umu govornika. Međutim, još uvijek postavljamo pitanja o organizaciji višejezičnog mentalnog leksikona; radi li se o jednom objedinjenom leksikonu ili odvojenom leksikonu svakog jezika? Odgovor na ovo pitanje ovisi i o pretpostavci o poveznicama između konceptualnoga i leksičkoga znanja u mentalnom leksikonu.

Postoje dva suprotstavljena shvaćanja pristupa višejezičnom mentalnom leksikonu: neselektivni i selektivni pristup. Neselektivni pristup pretpostavlja da postoji samo jedan leksikon u kojem je integrirano znanje svih jezika te da su u procesu recepcije i produkcije svi jezici aktivni. S druge strane, selektivni pristup pretpostavlja da je u umu višejezičnoga govornika aktiviran samo jezik koji je potreban za trenutnu komunikaciju. Dakle, pri jezičnoj produkciji konceptualni sustav aktivira samo one leksičke jedinice koje pripadaju unaprijed odabranom jeziku što implicira da je pristup višejezičnom leksikonu sličan kao i jednojezičnom leksikonu. Danas prevladava stav da je pristup mentalnom leksikonu neselektivan, odnosno da su svi jezici kod višejezičara aktivirani tijekom jezične obrade (za pregled dokaza vidi Kroll, 2024). Upravo takav neselektivan i dinamičan pristup leksikonu pretpostavljaju mnogi dvojezični modeli jezične predodžbe u mentalnom leksikonu: model jezične recepcije (npr. Dijkstra i Van Heuven 2002), model jezične produkcije (npr. Costa, 2005) i modeli dvojezične memorije (npr. Kroll i Stewart, 1994; Pavlenko, 2009) (vidi potpoglavlje 6.1.).

No uvidom u istraživanja višejezičnoga leksikona postaje jasno da njegova struktura ne može biti jednoznačno opisana ni kao ona u kojoj su svi jezici objedinjeni, ni ona u kojoj su svi jezici odvojeni. Na svakoj razini jezičnoga opisa (fonološkoj, semantičkoj i sintaktičkoj) mogu postojati različite razine povezanosti između jezika (Kroll i Tokowicz, 2005). Nadalje, Cook (2002) navodi da na organizaciju leksikona mogu utjecati individualne razlike pojedinaca (način na koji ovladavaju jezikom, dob u kojoj počinju ovladavati jezikom i sl.) kao i tipološka sličnost između jezika. U iscrpnoj analizi dokaza i argumenata u prilog ujedinjenom ili odvojenim leksikonima, Singleton (2003) zaključuje da postoje dokazi o visokoj razini integracije između leksikona. U prilog toj tvrdnji navodi jezične pojavnosti u produkciji višejezičara poput prebacivanja kôda i pojavnosti međujezičnih utjecaja. Takve pojavnosti ne bi bile moguće da su leksikoni u potpunosti odvojeni. S druge strane, Singleton navodi da postoje i protuargumenti za potpunu integraciju leksikona: činjenica da više-

jezičari uspijevaju u govoru u potpunosti odvojiti jezike u umu odabirom samo jednoga jezika u komunikaciji te neurološki dokazi o selektivnom oporavku ili gubitku jezične sposobnosti pacijenata s različitim afazijama.

Važno je istaknuti i noviji, radikalno drugačiji pristup poimanju višejezičnoga leksikona iz perspektive teorije dinamičkih sustava (TDS). S obzirom da TDS pretpostavlja da je „mentalna aktivnost dinamična te nastaje u vremenskom i višemodalnom mentalnom prostoru stanja (engl. *state space*)” (Lowie i Verspoor, 2011: 277), mentalni leksikon iz ove perspektive ne podrazumijeva postojanje nikakvih fiksnih predodžbi, pa time ni mentalnoga leksikona. Smatra se da svi jezici višejezičara čine nejasno definirane podskupove čiji se sadržaj neprestano mijenja te se jezici smatraju „izrazito nestabilnim i kontekstualno osjetljivim kognitivnim rutinama u prostoru stanja” (Lowie i Verspoor, 2011: 280). U skladu s tim, riječi se ne poimaju kao predodžbe oblika i značenja, već kao poveznice između mnogostrukih vidova oblika i značenja koji se pojavljuju u danom kontekstu.

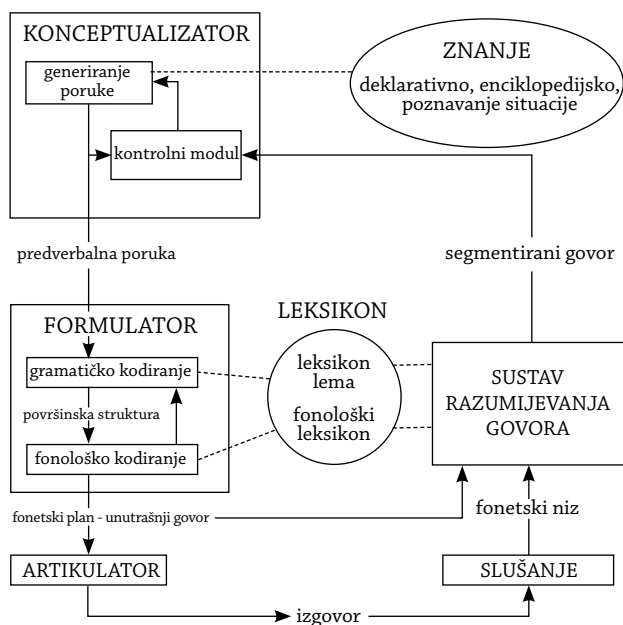
O navedenim će pretpostavkama biti više riječi u nastavku, no važno je istaknuti da je danas već uvriježen stav da su jezici u višejezičnom leksikonu snažno povezani te da se višejezični mentalni leksikon ne smatra ni u potpunosti odvojenim ni u potpunosti integriranim. Dakle, radi se o vrlo složenoj organizaciji koja je ovisna o individualnim obilježjima višejezičara i njihovom iskustvu ovlađavanja jezicima, o samoj strukturi jezika u umu i vrsti eksperimentalnoga zadatka kojom se ono ispituje (Lemhöfer, 2023).

6.3. Jezična obrada kod višejezičara

Da bismo objasnili višejezični model jezične produkcije i recepcije, osvrnut ćemo se najprije na dva najvažnija modela jednojezične obrade: Leveltov model (1989) i Dellov model (1986), na koje se oslanja velika većina modela višejezične obrade. Leveltov model jedan je od najcjelovitijih i najprihvaćenijih modela jednojezične obrade. Prema Leveltovu modelu (1989) jezična se produkcija odvija u tri slijedna koraka u konceptualizatoru, formulatoru i artikulatuoru kao sastavnim komponentama modela (Slika 6). Prva razina, stvaranje poruke, odvija se u konceptualizatoru. Prema Leveltu, u toj komponenti govornik pomoću znanja o svijetu u komunikacijskoj situaciji stvara predverbalnu, odnosno nejezičnu poruku. Levelt smatra da tu također postoje dvije razine specifikacije poruke: makro i mikrorazina. Govornikova se namjera određuje na makrorazini dok se informacije na mikrorazini koriste tek u formulatoru gdje se ‘uparuju’ s informacijama iz leksikona. Druga i treća razina,

gramatičko i fonološko kodiranje, odnosno odabir semantičkih, sintaktičkih, morfoloških i fonoloških informacija iz leksikona odvija se u formulatoru gdje predverbalna poruka dobiva značenje i oblik. Semantičke i sintaktičke informacije odabiru se najprije na razini leme (npr. značenje riječi i vrsta riječi), a morfološke i fonološke na razini leksema. Na četvrtoj razini, razini artikulacije, provjerava se točnost fonetskoga plana (ostvaraj iz formulatora) te se poruka verbalizira. Osnovna postavka Leveltova modela jest da svaka komponenta započinje s kodiranjem čim primi potrebnu informaciju od prethodne te se obrada odvija paralelno u svakoj komponenti, neovisno o obradi na drugim razinama. Leveltov model smatra se modularnim modelom što znači da nema interakcije između razina, već se informacija prenosi samo u jednom smjeru, od više prema sljedećoj nižoj razini⁵⁹. Kao što je vidljivo na Slici 6, recepcija podrazumijeva isti slijedni proces, ali u obrnutom smjeru.

Slika 6. Leveltov model jezične produkcije (Erdelj, 2009: 152 prema Levelt, 1989).



Dellov (1986) model jednojezične produkcije počiva na principu šireće aktivacije (engl. *spreading activation*) s jednoga čvora na drugi na trima razinama jezične obrade. Aktivacija omogućava govorniku da odabere odgovarajuću in-

⁵⁹ Detaljnije o Leveltovu modelu vidi Erdelj (2009).

formaciju na svakoj od razina. Aktivacija, prema Dellovu (1986) modelu, za razliku od Leveltova modela, ne pretpostavlja samo jednosmjernu aktivaciju od konceptualizatora do artikulatora, već dvosmjernu aktivaciju između pojedinih razina. Na primjer, u trenutku kada govornik treba imenovati vizualnu predodžbu (npr. sliku psa), on najprije treba pristup njegovoj konceptualnoj predodžbi koja dalje aktivira odgovarajući leksički čvor te zatim i odgovarajuće fonološke elemente potrebne za fonetski ostvaraj ciljne riječi (npr. pas). Međutim, pri aktivaciji konceptualne predodžbe psa, aktiviraju se i druge značenjski povezane predodžbe (npr. mačka, hrčak) od kojih svaka aktivira odgovarajući čvor na svim razinama. Dellov model pretpostavlja da je mehanizam odabira ciljne predodžbe *razina aktivacije* njezine predodžbe na različitim razinama sintaktičkoga, morfološkoga i fonološkoga kodiranja. Dakle, kako bi se odabrala ciljna predodžba, i na konceptualnoj razini pa sve do artikulacije, bira se čvor s najvišom razinom aktivacije i proces se nastavlja prema nižim razinama dok se ne kodiraju sve informacije potrebne za produkciju ciljnoga jezičnog sadržaja.

Na temelju Leveltova i Dellova modela sredinom prošloga stoljeća nastali su i psiholingvistički modeli dvojezične obrade i predodžbe. Oni su također pretpostavljali hijerarhijski organizirane i statične komponente u kojima jedna karika u lancu pokreće drugu kariku te se ponavlja uvijek na isti način i istim redoslijedom. Ključni dodatak u njihovim nastojanjima bio je pokušaj da se objasni obrada dvaju jezika i priroda njihove interakcije te dodatne pojavnosti poput prebacivanja kôda, međujezični utjecaji i mehanizmi kontrole, koji nisu bili relevantni u jednojezičnim modelima.

Leveltov model bio je polazištem velikoga broja modela višejezične produkcije (de Bot, 1992; Clyne, 2003; Poullisse i Bongaerts, 1994), dok je Dellov model bio polazna pretpostavka u modelima višejezične recepcije (npr. Bilingual Interactive Activation Plus model; BIA+; Dijkstra i Van Heuven, 2002). Navedeni modeli primarno dvojezične obrade detaljno su opisani u mnogim publikacijama (npr. Cenoz i sur., 2003; De Angelis, 2007; Hofer, 2015) te su stvarni opis svakoga od njih nadilazi okvire ove knjige. Unatoč velikom broju istraživanja o jezičnoj obradi kod dvojezičara, većina postojećih modela jezične obrade objašnjava samo neke od vidova ovoga vrlo složenoga procesa. Iz toga će razloga modeli biti predstavljeni u okviru odgovora na specifična pitanja o jezičnoj obradi kod višejezičara.

6.3.1. Dokazi o suaktivaciji jezika u jezičnoj obradi kod višjejezičara

Dokazi o simultanoj aktivaciji više jezika kod višjejezičara dolaze iz istraživanja na razini recepcije (npr. Dijkstra i Van Heuven, 2002; Shook i Marian 2013) i produkcije (npr. Poarch i van Hell 2012; Starreveld i sur., 2014). Pretpostavlja se da se pri produkciji i recepciji kod višjejezične osobe različite riječi nadmeću za aktivaciju. To se u obradi na jednom jeziku događa između riječi iz istih ili semantički sličnih kategorija (npr. *vilica* i *žlica*) te se naziva unutarjezičnim nadmetanjem. Dokazano je da su semantički povezane riječi ometači koji ometaju i usporavaju jezičnu obradu. Primjerice, u testu imenovanja slike na kojoj je vizualno predstavljena vilica reakcija sudionika bit će sporija ako se uz sliku pojavi riječ *žlica*. Međutim, kod višjejezičnih osoba u nadmetanje se uključuju i prijevodni ekvivalenti iz drugih jezika te se ta pojava naziva međujezično nadmetanje (Thierry i Wu, 2007). Međujezično nadmetanje smatra se dodatnim zahtjevom u jezičnoj obradi te se u eksperimentalnim istraživanjima očituje sporijim vremenom reakcije u imenovanju slike. Sporije vrijeme reakcije objašnjava se postojanjem većeg broja riječi koje se natječu za aktivaciju pri odabiru ciljne riječi. Sporija obrada kod dvojezičnih sudionika, u odnosu na jednojezične, zabilježena je kod djece (Poarch i Van Hell, 2012) i odraslih (Sullivan i sur., 2018) bez obzira na kojem je jeziku (poznatom govorniku) riječ koja se pojavi uz sliku (npr. riječ *spoon* uz sliku vilice). S druge strane, reakcija će sudionika biti brža ako se uz tu riječ pojavi riječ fonološki slična riječi koja imenuje sliku (npr. hr. *vile*) ili njezin prijevodni ekvivalent (npr. engl. *fork*) ili srodnica (npr. polj. *widalec*). Navedene će se pojavnosti dalje ilustrirati primjerima iz eksperimentalnih istraživanja i pretpostavkama iz različitih modela koji pokušavaju preciznije definirati čimbenike koji utječu na navedeno ponašanje višjejezičara.

Dakle, višjejezični govornici ne mogu isključiti ili uključiti neki od jezika u umu budući da su oni u neprestanoj interakciji na svim razinama. U svojem BIA+ modelu leksičke obrade (engl. *Bilingual Interactive Activation Plus Model*), Dijkstra i Van Heuven (2002) podrazumijevaju umreženost svih leksičkih jedinica te smatraju da aktivacija jedne leksičke jedinice utječe na razinu aktivacije svih leksičkih jedinica s kojima je povezana. Time se nameće i logično pitanje o prirodi i dinamici suaktivacije više jezika. Je li poticaj za suaktivaciju oblik riječi, značenje riječi ili oboje? O kojim čimbenicima ovisi brzina suaktivacije riječi (npr. jezičnoj dominantnosti, nedavnoj izloženosti i sl.)? BIA+ model pretpostavlja da se suaktivacija događa zbog uspostavljene sličnosti između leksičkih jedinica: sličnosti po značenju, sličnosti oblika ili nekom drugom zajedničkom obilježju (npr. registru), ali da je potrebna neka nespecificirana

razina jezične aktivacije kako bi leksička jedinica sudjelovala u nadmetanju za odabir (Van Hell i Dijkstra, 2002) .

Suaktivacija jezika tijekom produkcije na ciljnom jeziku dokazana je u zadatku imenovanja slike kad je ciljna riječ srodnica u dvama jezicima koje sudionik poznaje. U samom zadatku osoba najprije treba identificirati predmet, prizvati njegovo značenje, spojiti značenje s odgovarajućim oblikom i prizvati fonološke značajke te riječi. Ako se fonološke predodžbe u dvama jezicima aktiviraju istovremeno, sudionici bi trebali brže imenovati sliku koja ima isti ili sličan leksički oblik u oba jezicima nego onu u kojoj su leksički oblici nesrodni ili različiti. Vjeruje se da se kod srodnica aktivacija širi paralelno do fonološke predodžbe riječi u oba jezika pri čemu fonološko preklapanje dovodi do snažnije aktivacije nego kod riječi s različitim leksičkim oblicima u dvama jezicima, u kojoj aktivacija dolazi samo od ciljnoga jezika.

Međutim, pokazalo se da određeni čimbenici poput jezičnoga umijeća u J2 te dob u kojoj je osoba počela s ovlađavanjem J2 utječu na međujezičnu aktivaciju te na snagu olakšavajućega učinka srodnica (vidi također potpoglavlje 5.4.1.). Olakšavajući učinak srodnica često se pokazao i u J1 i J2, dok se u nekim istraživanjima taj učinak pokazao samo u J1⁶⁰. Potonje se objašnjava nižom razinom aktivacije fonoloških obilježja srodnica u J2. Naime, pri dosjećanju srodnice u produkciji na J2, snažna aktivacija njezinoga prijevodnog ekvivalenta u J1 širi se na fonološku razinu i olakšava dosjećanje njezinih fonoloških obilježja u J2. S druge strane u produkciji na J1, niža razina aktivacije fonoloških obilježja J2 ne olakšava u istoj mjeri dosjećanje fonoloških obilježja u J1 te je time olakšavajući učinak srodnica manji. Poarch i Van Hell (2012) usporedili su olakšavajući učinak srodnica kod dvojezične djece, trojezične djece i djece koja formalno uče J2. Uočili su da se olakšavajući učinak srodnica pri produkciji na J2 pojavljuje kod svih triju skupina sudionika, ali da se on ne pokazuje pri produkciji na J1 kod učenika u procesu učenja J2. Autori su rezultate interpretirali u prilog tvrdnji da je potrebna relativno visoka razina jezičnoga umijeća kako bi se oba jezika mogla aktivirati i utjecati jedan na drugoga u produkciji na J1.⁶¹

60 Sudionici brže imenuju sliku na J2 ako je prijevodni ekvivalent te riječi srodnica u J1.

61 Autori navode da je potencijalno interferirajuća varijabla bila dob početka ovlađavanja jezikom jer su svi dvojezični i trojezični sudionici J2 počeli učiti u ranijoj dobi nego učenici koji formalno uče J2. Drugim riječima, argument nije moguće pripisati isključivo razini jezičnoga umijeća u J2.

Dokazi o suaktivaciji riječi dolaze također iz istraživanja koja se koriste eksperimentalnim postupkom usmjeravanja (pobuđivanja⁶²; engl. *priming*). Usmjerivač je poticaj (u obliku riječi, slike i sl.) koji utječe na reakciju ili odgovor na neki drugi poticaj. U eksperimentalnim zadacima od sudionika se traži reakcija na riječ koja se na ekranu pojavi nakon usmjerivača (npr. prepoznavanje riječi) te se brzina reakcije sudionika, mjerena u milisekundama, uzima kao pokazatelj brzine jezične obrade. Usmjerivač je, na primjer, riječ koja je značenjem ili oblikom slična riječi koja slijedi te se utjecaj takve povezanosti na brzinu obrade uspoređuje s eksperimentalnim uvjetom u kojem usmjerivač nije ni na koji način sličan riječi koja slijedi. Na primjer, kad se usmjerivač *night* pojavi prije riječi *dan* vrijeme reakcije je brže te se smatra dokazom o povezanosti i značenjskih predodžbi u različitim jezicima (npr. Basnight-Brown i Altarriba, 2007). Mnoga su istraživanja pokazala da povezanost postoji i onda kad su riječi slične oblikom (fonološki ili ortografski). Kod dvojezičara uočena je interferencija (sporije vrijeme reakcije) kada su usmjerivač i riječ koja slijedi sličnoga oblika, ali drugačijega značenja (npr. kod homografa) dok je vrijeme reakcije kraće kad su usmjerivač i riječ koja slijedi srodnice (Dijkstra i sur., 1999). Dakle, radi se o istim dokazima kao u uvodnom primjeru jezične produkcije s riječju *vilica*, no obrnutim redoslijedom ostvaraja tih dokaza jer se ovdje radi o jezičnoj recepciji.

Iste pretpostavke o povezanosti i suaktivaciji potvrđene su i u nekim istraživanjima koja su uključivala tri jezika na razini produkcije i recepcije, no takva su istraživanja još uvijek rijetka. Primjerice, pokazalo se da sudionici riječi u J3 imenuju brže ako je usmjerivač na J1 ili J2 fonološki sličan ciljnoj riječi te posebice ako se radi o sudionicima s manjom razinom jezičnoga umijeća u J3 (González Alonso, 2012). Sve navedeno su tek opaženi dokazi o sporijoj ili bržoj reakciji u jezičnoj obradi mjerenom jedinicom vremena. Još uvijek se pitamo što paralelna aktivacija više jezika sugerira o načinu na koji višejezičari obrađuju jezik, odnosno o mehanizmima jezične obrade?

62 Usmjeravanje i pobuđivanje ponuđeni su kao prijevodni ekvivalenti za engleski pojam *priming* te pojam usmjerivač i pobuđivač za engleski *prime* (Erdeljac, 2009).

Slika 7. Vizualni prikaz višjejezičnoga mentalnog leksikona (Ilustrator: Mia Fretze, 2023)⁶³



6.3.2. Kada i kako višjejezičar odabire „ispravnu” riječ i „ispravan” jezik u jezičnoj obradi?

Višjejezična se osoba može naći i u situaciji u kojoj joj je potreban pristup samo jednom od jezičnih sustava u umu. To je zapravo vrlo česta situacija u svakodnevnom životu u razgovoru s osobom koja govori samo taj ciljni jezik te u većini formalnih situacija u kojima se očekuje uporaba samo jednoga jezika. U tom slučaju osoba na neki način treba biti sposobna usredotočiti se samo na jedan jezik, a zanemariti ostale jezike u umu. Kako to višjejezična osoba radi ili kako sustav jezične obrade odabire riječ u „ispravnom” jeziku?

Jednu od najutjecajnijih pretpostavki o načinu na koji sustav jezične obrade upravlja jezicima i odabire „ispravan” jezik ponudio je Green (1998) u modelu

63 Ilustracija je vizualna interpretacija poglavlja o psiholingvistici višjejezičnosti i predodžbi jezika u umu (Festman, 2019). Nastala u okviru tematske diskusije u sveučilišnom kolegiju *Dvojezičnost* na Filozofskom fakultetu u Zagrebu kao uvod u diskusiju o još uvijek nerazjašnjenim vidovima organizacije višjejezičnoga leksikona i načina odabira ciljnoga jezika u jezičnoj obradi kod višjejezičara.

inhibicijske kontrole (engl. *Inhibitory control model*). Green smatra da svaka mentalna predodžba riječi ima i jezičnu oznaku (engl. *language tag*) koja označava jezik kojem riječ pripada te da sustav pažnje na razini leme inhibira oznake neodabranoga jezika. Na razini jezične produkcije to znači da pri aktivaciji dviju ili više leksičkih predodžbi, kognitivni sustav odlučuje o „ispravnoj” predodžbi, dok inhibicijska kontrola inhibira neodabranu predodžbu. Snaga inhibicije ovisna je o jezičnoj dominantnosti te se pretpostavlja da je za inhibiciju dominantnijega jezika (obično J1) potrebna veća inhibicijska snaga, no ona može ovisiti i o kontekstu i načinu na koji višejezična osoba upotrebljava jezike u jezičnom repertoaru. Iz toga su razloga Green i Abutalebi (2013) postavili hipotezu prilagodljive kontrole (engl. *Adaptive control hypothesis*) prema kojoj višejezičari neprestano prilagođavaju mehanizme kognitivne kontrole zahtjevima komunikacijske situacije. Autori razlikuju tri različita interakcijska konteksta: kad se višejezična osoba istovremeno koristi samo jednim jezikom (npr. jedan kod kuće, drugi u školi), kad se različiti jezici koriste u istom kontekstu, ali s različitim osobama te u situaciji čestog prebacivanja kôda u kojem se različiti jezici koriste istovremeno (vidi Calabria i sur., 2018). Pretpostavlja se da je najveća inhibicijska snaga potrebna u drugoj situaciji kad je jezik potrebno uskladiti sa sugovornikom, dok je najmanja snaga potrebna u situaciji slobodnoga prebacivanja kôda u komunikaciji sa svim sugovornicima⁶⁴.

Dakle, pretpostavlja se da se inhibicija aktivira u trenutku prebacivanja kôda (npr. s jezika J1 na J2), ali da ostaje djelovati i u trenutku kad osoba ponovo prebacuje kôd (s J2 na J1). Na taj način model objašnjava postojanje razlike u brzini reakcije u prebacivanju s J1 na J2 i s J2 na J1. Naime, sporije vrijeme reakcije uočava se u prebacivanju s J2 na J1 (npr. Philipp i Koch, 2009) jer se pretpostavlja da je dominantniji jezik, jednom kad je inhibiran, teže ponovo aktivirati.

Neodgovoreno pitanje o procesu višejezične obrade jest trenutak odabira jezika. Većina se znanstvenika slaže da se jezik odabire na konceptualnoj razini (de Bot, 1992; Poulisse i Bongaerts, 1994; ali vidi Clyne, 2003). Međutim, ne postoji suglasnost o načinu na koji konceptualni sadržaj aktivira leksičke predodžbe ciljnoga jezika. Kao što je navedeno, većina znanstvenika smatra da se to ostvaruje povećanom razinom aktivacije leksičkih predodžbi odabranoga jezika u mentalnom leksikonu. Osim informacija o značenju i ostalim gramatičkim obilježjima, lema sadrži i informaciju o jeziku kojem pripada. Dakle,

64 Green i Abutalebi (2013) pretpostavljaju da neprestana prilagodba dovodi do plastičnih promjena u mozgu i povećava njegovu sposobnost da uspješno upravlja većim brojem jezika (vidi više u potpoglavlju 8.1.).

ciljna se riječ aktivira prema oznaci jezične pripadnosti. Modeli koji podrazumijevaju neselektivan pristup višejezičnom mentalnom jeziku pretpostavljaju da postoji dodatni kognitivni mehanizam kontrole u odabiru leme ciljnoga jezika (npr. inhibicija leme/lema „neodabranoga” jezika), dok modeli koji podrazumijevaju selektivan pristup smatraju da dodatna kontrola nije potrebna jer se pretpostavlja da leme „neodabranoga” jezika nisu ni aktivirane te ne sudjeluju u nadmetanju za aktivaciju. Konektivistički modeli (Shook i Marian, 2013) također ne predviđaju dodatne informacije poput jezičnih oznaka uz samu riječ već smatraju da se riječi i glasovi iz različitih jezika grupiraju u različitim područjima mozga te da njihovo grupiranje proizlazi iz njihove statističke učestalosti u jezičnom unosu. Drugim riječima, višejezično pamćenje se samoorganizira u jezičnospecifične podkategorije (De Bot i Jaensch, 2015).

U navedenim primjerima osvrnuli smo se većinom na modele jezične produkcije budući da se najčešće podrazumijeva da se oni razlikuju od modela jezične percepcije samo u smjeru procesa jezične obrade. Međutim, kad se radi o trenutku odabira jezika kod višejezičara, postoje razlike između modela jer u produkciji govornik mora odabrati ciljni jezik. Kao što je već navedeno, modeli jezične produkcije najčešće pretpostavljaju da do odabira jezika dolazi u početnim fazama jezične obrade, dok je u modelima jezične recepcije pretpostavka da se čvor ciljnoga jezika aktivira tek u završnoj fazi recepcije.

Dva najutjecajnija modela jezične recepcije su model BIA+ (Dijkstra i Van Heuven, 2002) i model BIMOLA (engl. *Bilingual Model of Lexical Access*; Grosjean, 1988). Model BIA+, u skladu s modelom inhibicijske kontrole (Green, 1998) pretpostavlja da su riječi iz dvaju jezika pohranjene u istom „spremniku” te da svaka lema ima jezičnu oznaku koja obavještava sustav kojem jeziku ona pripada. Međutim, model BIA+ podrazumijeva neselektivni pristup leksikonu sve do trenutka kada u procesu recepcije riječ aktivira odgovarajući jezični čvor i time uspostavi jezičnu pripadnost riječi. Budući da su dvojezični govornici sporiji u prepoznavanju jezika nego prepoznavanju riječi, Dijkstra i Snoeren (2004) zaključuju da se u procesu recepcije pripadnost jeziku određuje tek nakon što se prizove ciljna riječ.

Model BIMOLA, dvojezični model receptivnoga pristupa leksiku, pretpostavlja da jezici kod dvojezičara predstavljaju zasebne podsustave većega jezičnog sustava te u skladu s Grosjeanovom teorijom jezičnoga modaliteta (engl. *Language Mode Hypothesis*; Grosjean, 2001) pretpostavlja da je aktivacija jezika kod dvojezičara pod svjesnom ili nesvjesnom kontrolom dvojezičnoga govornika. Grosjean smatra da broj aktiviranih jezika kod dvojezičara u svakom trenutku ovisi o modalitetu u kojem se dvojezičar nalazi: jednojezičnom

modalitetu u kojem je većinom aktiviran samo jedan jezik ili dvojezičnom modalitetu u kojem su u potpunosti ili gotovo u potpunosti aktivirana oba jezika.

Dakle, može se reći da je odabir „ispravne” riječi i jezika u višejezičnoj obradi rezultat interakcije između konceptualne aktivacije, leksičkoga nadmetanja i mehanizama izvršne kontrole u određenom komunikacijskom kontekstu. Iako se često pretpostavlja da se jezik odabire već na konceptualnoj razini, empirijski nalazi o neselektivnoj aktivaciji leksičkih jedinica ukazuju na to da se predodžbe različitih jezika istodobno aktiviraju, pri čemu inhibicija ima ključnu ulogu u suzbijanju „neispravnih” leksičkih predodžbi. Model inhibicijske kontrole (Green, 1998) i hipoteza prilagodljive kontrole (Green i Abutalebi, 2013) upućuju na to da se snaga inhibicije i strategije odabira jezika mijenjaju ovisno o obrascima uporabe jezika i zahtjevima interakcijskoga konteksta, dok modeli receptivnoga pristupa poput BIA+ i BI-MOLA naglašavaju različite trenutke u kojima se uspostavlja jezična pripadnost. Stoga je jezični odabir kod višejezičara dinamičan proces u kojem se aktivacija i inhibicija neprestano uravnotežuju kako bi se omogućila učinkovita komunikacija prilagođena komunikacijskom kontekstu.

6.4. Dinamički modeli višejezične obrade

Prvi model višejezične produkcije koji ističe važnost prikaza govorne produkcije kao dinamičkoga procesa je Clyneov mnogojezični model (Clyne, 2003). Iako se temelji na Leveltovu modelu jezične obrade, za razliku od svih ostalih modela dvojezične obrade, on naglašava važnost sociolingvističkih i psiholingvističkih čimbenika u višejezičnoj govornoj produkciji te interakciju između jezika. Model pretpostavlja da odabir jezika ovisi o jezičnom modalitetu (Grosjean, 1998) i komunikacijskim potrebama ili čimbenicima poput kulturnoga identiteta i normi jezičnoga ponašanja govorne sredine. Clyneov mnogojezični model sugerira da su jezici integrirani u istom leksikonu te da se jezični odabir odvija putem jezičnih oznaka u lemi. Specifičnost je ovoga modela pretpostavka da lema može istovremeno imati nekoliko jezičnih oznaka. Time se objašnjava lakoća prebacivanja kôda kod višejezičara, a pojavnost međujezičnih utjecaja objašnjava istim tim „nejasnim ili višestrukim oznakama leme” (Clyne, 2003: 214). Za razliku od drugih jednosmjernih modela jezične obrade ovaj model pretpostavlja da postoji opažajna povratna informacija (engl. *perceptual feedback*) od fonološke razine do razine leme. Pomoću te povratne informacije višejezičari nadgledaju jezičnu produkciju i prilagođavaju jezični ostvaraj sugovorniku i komunikacijskom kontekstu. Ona omogućava

višejezičarima da uoče pogreške u stvarnom vremenu i kontroliraju razinu međujezičnih utjecaja.

Međutim, mnogi znanstvenici u području višejezičnosti smatraju da ova- kvi modularni i statični modeli ne mogu objasniti dinamičnost i složenost višejezičnosti. Ključni konceptualni zaokret vidljiv je po prvi puta u de Boto- vu (2004) modelu jezične produkcije. De Botov model (2004) nastao je pod utjecajem teorije dinamičkih sustava koja podrazumijeva da je jezik dinami- čan i nelinearan sustav u stalnom razvoju. Za razliku od prethodnih linearnih modela s jasno označenim razinama obrade, ovaj model uključuje značajke nelinearne interakcije, vremensku dimenziju jezičnoga razvoja te moguć- nost nastanka novih pojavnosti iz samoga procesa jezične obrade. Umjesto jezičnospecifičnih oznaka u pristupu leksiku, model pretpostavlja da je oda- bir jezika dio dinamičkoga i kontekstualiziranoga procesa u kojem su jezici u neprestanoj interakciji te da leksički sadržaj i sintaktička pravila proizlaze iz interakcije jednostavnijih jezičnih jedinica pod utjecajem obrazaca jezične uporabe. Umjesto inhibicije „neodabranih” jezika u govornoj produkciji model pretpostavlja postojanje sustava samokontrole i opažajnu povratnu informa- ciju koja omogućuje prilagodbe u stvarnom vremenu.

Najnoviji modeli višejezične obrade uključuju nove uvide iz kognitivne znanosti, neuroznanosti i računalnoga modeliranja težeći sveobuhvatnijem razumijevanju višejezičnosti. Ti modeli naglašavaju dinamičku, prilagodljivu i kontekstualiziranu prirodu višejezične uporabe jezika ističući složene interak- cije između jezika i utjecaj društvenih i kulturnih čimbenika. Oni propituju ideju jezičnih predodžbi u umu i u skladu s postavkama TDS (Larsen-Freeman i Cameron, 2008b: 109) sugeriraju da jezično znanje nije datost, već da se ono „stječe” u interakciji, a da višejezičnost nije stanje nego proces (de Bot, 2012).

Najsustavniji opis višejezične obrade u skladu s postavkama TDS-a po- nudili su Lowie i Verspoor (2011). Prema njima, višejezična obrada iz per- spektive TDS-a ne podrazumijeva postojanje zasebnih komponenti jezične obrade kao što su konceptualizator, formulator, artikulador i leksikon stoga ni hijerarhijskih razina jezične obrade. Konceptualizacija se ostvaruje prema govornikovom cilju, kontekstu i prethodnim iskustvima, ali je dinamična te pretpostavlja da se konceptualni plan mijenja s priljevom novih informacija ili promjenom komunikacijskoga konteksta. Smatraju da jezični oblici nasta- ju interakcijom jednostavnijih kognitivnih procesa pod utjecajem dinamičke međujezične interakcije, a tradicionalno fiksne predodžbe iz linearnih modela Lowie i Verspoor (2011: 280) vide kao „iznimno promjenjive mentalne pod- skupine koje ne pripadaju niti jednom jeziku”. Drugim riječima, smatraju da

ne postoji ni razlika između leksikona i sintakse već da oni tvore „kontinuum” (Lowie i Verspoor, 2011: 281). Model pretpostavlja da su podskupine međusobno povezane te da se interakcijom u vremenu i prostoru mijenjaju ili utječu jedna na drugu (više u de Bot, 2012⁶⁵).

Libben (2022) također sugerira promjenu konceptualizacije mentalnoga leksikona kao statičnoga spremnika u konceptualizaciju leksikona kao dinamičkoga sustava koji je ovisan o uporabi, kontekstu i poveznicama u danom trenutku. Na temelju rezultata vlastitih psiholingvističkih istraživanja i računalnoga modeliranja, Libben sugerira da riječi u mentalnom leksikonu nisu predodžbe koje posjedujemo već *radnje* koje poduzimamo u svakom trenutku. Ono što tradicionalno smatramo morfemima, riječima ili složenicama, za njega su ishodi leksičke radnje, odnosno ishodi radnje koje poduzimamo produkcijom ili razumijevanjem. Libben (2022) smatra da je naša sposobnost služenja tim uvježbanim radnjama kao da su one zasebne pojavnosti, ono što omogućava jezičnu produkciju i međusobnu povezanost jezičnih radnji u mentalnom leksikonu. Ovakva promjena u poimanju riječi kao jezičnih radnji mogla bi imati ključni utjecaj na način poimanja i istraživanja mentalnoga leksikona, pristupa leksikonu i buduće modele leksičke obrade.

6.5. Postoje li specifičnosti trećejezičnosti u jezičnoj obradi?

Dvojezičari imaju dva jezika u umu pa pri korištenju jednoga jezika moraju inhibirati drugi. Trojezični govornik mora inhibirati dva jezika kako bi samo jedan bio dostupan i aktivan pa se smatra da je zbog većega omjera inhibiranih nego odabranih jezika sustav obrade dodatno opterećen. Taj se proces naziva *prilagodbom zahtjevnosti jezične obrade* i navodi kao specifičnost trećejezične obrade (Festman, 2019). Kritičkim uvidom u postojeće rezultate istraživanja De Bot i Jeansch (2015) zaključuju da je trojezična obrada u osnovi slična, ali da postoje neke temeljne razlike s obzirom na broj uključenih jezika i kognitivni napor koje ona zahtijeva. Dvojezičari pri prebacivanju kôda najčešće izmjenjuju dva jezika dok kod trojezičara to podrazumijeva veći napor u kontroliranju izmjena s više fluidnosti ili preklapanja između jezika. U dvojezičnoj obradi dolazi do jezičnoga prijenosa iz jednoga jezika u drugi dok u jezičnoj obradi kod višejezičara mogu postojati složeniji uzorci MJUI-a koji zahtijevaju dodatne kognitivne resurse. Dvojezičarima jedan jezik može biti dominantniji dok trojezičari mogu imati različite razine jezičnoga umijeća u svakom jeziku

65 de Bot (2012) se u potpunosti priklanja poimanju višejezične obrade u okviru teorije dinamičkih sustava te svoje prethodne modele smatra pogrešnim pretpostavkama.

što može utjecati na strategije u jezičnoj obradi i sam proces jezične obrade. Navedene tvrdnje još su uvijek većinom na razini pretpostavki te de Bot i Je-ansch (2015) u zaključku tvrde da osim kvantitativnih razlika, još uvijek nema dovoljno dokaza da se radi o kvalitativnoj promjeni u trojezičnoj obradi u odnosu na dvojezičnu obradu. Istraživanja trojezične obrade, poput onih koja ispituju olakšavajući učinak srodnica u trima jezicima, mogu potencijalno dati važne odgovore o aktivaciji jezika kod trojezičara u produkciji i recepciji i doprinijeti raspravama o kvalitativnim specifičnostima trećejezičnosti na razini jezične obrade.

7. Misli i emocije kod višjejezičara

7.1. Kako emocije utječu na uporabu jezika kod višjejezičara?

Emocije su do sada spomenute samo kao jedan od važnih čimbenika u okviru održavanja višjejezičnosti. Osim što djeca u višjejezičnoj sredini ili obitelji mogu stvarati različite emocionalne poveznice sa svakim od jezika, višjejezični roditelji u svakodnevnoj komunikaciji s djecom mogu svjesno ili nesvjesno dodjeljivati različite uloge pojedinim jezicima. Primjerice, nekim jezicima se mogu više ili manje koristiti u svakodnevnoj komunikaciji dok se za izražavanje emocija, primjerice za pokudu, pohvalu i sl., mogu koristiti isključivo jednim jezikom (Pavlenko, 2005).

Pavlenko (2012) spregu između višjejezičnosti i emocija opisuje kao dvosmjernan proces. Emocije određuju jezik kojim će se osoba koristiti i razvojni put u ovlađavanju jezikom. S druge strane, razlike između emocionalne (i općenito afektivne) domene u leksikonu različitih jezika u umu višjejezičara utječu na način na koji oni doživljavaju sebe i svijet oko sebe te načine na koji koriste jezične resurse u interakciji. Postoje mnoga istraživanja o utjecaju višjejezičnosti na način izražavanja, percepcije i doživljaja emocije (vidi Dewaele, 2013). U ovom ćemo se potpoglavlju osvrnuti samo na dva ključna pitanja koja su izravno vezana za psiholingvističke i obrazovne vidove višjejezičnosti: kako kontekst ovlađavanja jezikom utječe na emocionalni doživljaj toga jezika i kako višjejezičari odabiru jezik kojim će izraziti emocije?

Emocionalna veza posebno je snažna s jezikom s kojim odrastamo. Usvajajući jezik ne usvajamo samo nove riječi i izraze, već uz njih vezujemo veći broj multimodalnih doživljaja: miris dunje, zvuk neke igračke, govor tijela i izraz lica uz pojedine riječi i izraze, ili osjećaj hladnoće u tijelu i oblačić pare u dahu kad netko kaže „hladno je”. Takve se veze stvaraju pri usvajanju riječi i izraza kod jednojezičnih i višjejezičnih govornika, no taj multimodalni doživljaj izostaje pri učenju jezika u formalnom okružju. Dunja se, osim u pisanom ili govorenom obliku, u najboljem slučaju prikazuje i u vizualnom obliku (npr. na slici u udžbeniku) koji ne aktivira osjet mirisa i dodira pri susretu s riječju. Iz tog razloga, višjejezični govornici često navode da je jezik s kojim su odrasli emocionalniji, odnosno da su emocije izražene tim jezikom snažnije (Dewaele, 2010) te da su im riječi naučene u formalnom okružju često manjega emocionalnog naboja nego one usvojene u prirodnom okružju. Najočitiiji primjer za to su psovke (koje su pored tabu riječi najčešće istraživana vrsta riječi u emocionalnoj domeni) koje za učenike J2 nemaju jednak naboj kao psovke u J1 (Dewaele, 2004).

No, učeći nove jezike tijekom života i uz njih vežemo nove multimodalne doživljaje i stvaramo nove poveznice koje mogu biti slabije ali i snažnije nego one u J1. Primjerice, prvi romantični doživljaji mogu se stvarati na inom jeziku i upravo riječi i izrazi u toj domeni mogu imati veći emocionalni naboj nego riječi u J1. Iz toga razloga, za višejezične govornike određene riječi i izrazi mogu imati manji ili veći emocionalni naboj u materinskom ili inom jeziku (Dewaele, 2010; vidi također Santiago-Rivera i Altarriba, 2002). No isto tako J1 nije isključivo emocionalniji, a J2 distanciraniji jezik. Postoje razlike između jezika u načinu izražavanja emocija te se kod višejezičara, osim po veličini leksikona u emocionalnoj domeni svakoga jezika, emocionalni leksikon može razlikovati u konceptualnoj organizaciji (Pavlenko, 2012). Drugim riječima, emocionalne riječi ne moraju imati prijevodne ekvivalente u svim jezicima višejezičara pa je pretpostavka da se iz toga razloga i njihovi doživljaji i interpretacije nekih događaja mogu razlikovati ovisno o jeziku (Pavlenko, 2012: 457).

Pod pretpostavkom da je lakše izraziti osjećaje na J2, postoji prednost u izražavanju npr. nekih traumatičnih doživljaja na J2 umjesto jeziku J1 jer se govornik na neki način može distancirati od potpunoga proživljavanja iste emocije u J1 (Cook i Dewaele, 2022). Istraživanja u području psihoterapije s višejezičnim govornicima upozoravaju da je iznimno važno osvijestiti povezanost jezika kojim se višejezična osoba koristi i načina na koji izražava svoje misli i osjećaje. Visoka razina jezičnoga umijeća u nekom jeziku ne podrazumijeva istovremeno da osoba može na tom jeziku govoriti o svojim osjećajima te sami sudionici često navode da zbog nedostatka pragmatolingvističke i sociopragmatičke kompetencije njihovim iskazima nedostaje tankoćutnosti i sofisticiranosti, odnosno da se ne mogu precizno izraziti (Rolland i sur., 2017).

No važno je naglasiti da višejezični govornici mogu birati kojim će se jezikom koristiti ovisno o diskurzivnoj domeni ili osjećajima koje žele izraziti, a odabir jezika za izražavanje emocija ovisit će o razini jezičnoga umijeća u tom jeziku te iskustvu i učestalosti uporabe jezika (Dewaele, 2013). Odgovori na navedena pitanja o izražavanju emocija kod višejezičara samo ukazuju na isprepletenost i međusobnu ovisnost načina ovlađavanja jezikom, jezična ostvarenja emocija u različitim jezicima i kontekstu u kojem se emocije izražavaju (npr. ovisno o temi, sugovorniku i mjestu).

7.2. Misle li višejezične osobe na različitim jezicima?

Višejezične osobe ne razmišljaju uvijek na istom jeziku. Postoje određeni dijelovi naših misli koji se ostvaruju u jeziku i to najčešće ovisi o kontekstu

u kojem o nečemu razmišljamo, sugovornicima, razini jezičnoga umijeća u tom jeziku i konkretnoj namjeri. Primjerice, ako razmišljamo kako ćemo nešto reći, onda razmišljamo na jeziku na kojem želimo prenijeti poruku. Isto tako, možemo razmišljati na jednom jeziku dok pišemo na tom jeziku, ali se također možemo prebaciti na razmišljanje na drugom jeziku kad se promijeni kontekst ili naše emocionalno stanje. Smatra se da upravo ovo prebacivanje s jezika na jezik, koje najčešće podrazumijeva i prilagodbu procesa razmišljanja, predstavlja specifični vid višejezične kognicije.

Međutim, odgovor na pitanje iz naslova vrlo je problematičan jer nemamo odgovor ni na pitanje „Ima li misao jezik?“. U znanosti postoje dva gotovo oprečna stajališta. S jedne se strane tvrdi da naše misli nemaju jezik. Filozofi smatraju da se misao izražava jezikom uma/misli, odnosno unutrašnjim mentalnim sustavom predodžbi koji nije ovisan o prirodnom (govorenom ili pisanom) jeziku (Fodor, 1975). Neki kognitivni znanstvenici poput Pinkera (1994) također smatraju da kognitivni procesi ne ovise u potpunosti o jezičnim strukturama, već da se misao odvija bez posredovanja jezika, pri čemu je jezik, kako tvrdi Pinker, samo instinktivna sposobnost ljudskoga uma odvojena od drugih kognitivnih procesa. S druge strane, postoje tvrdnje da su jezik i misao snažno povezani i da jezik oblikuje ili čak stvara misao. Navedeno se najčešće pomalo neprecizno vezuje uz hipotezu poznatu kao Sapir-Whorfova hipoteza⁶⁶ te uz hipotezu o jezičnoj relativnosti (Boroditsky, 2011) koje tvrde da različiti načini izražavanja koncepata u različitim jezicima utječu i na kognitivne procese poput percepcije vremena i prostora.

Stajalište je većine kognitivnih znanstvenika i lingvista negdje u sredini (Gleitman i Papafragou, 2013). Ne smatra se ni da su misli u potpunosti neovisne o jeziku ni da jezik određuje misao, već da, u skladu s blažom inačicom hipoteze o jezičnoj relativnosti, jezik usmjerava pozornost na koncepte koji su njime izraženi. Dokazi da jezik utječe na percepciju i kognitivne procese dolaze iz istraživanja načina na koji različite jezične zajednice kategoriziraju vrijeme, prostorne odnose, boje i sl., odnosno iz analize jezičnih struktura koje naglašavaju neki specifični vid iskustva. Međutim, istovremeno se smatra da je veliki dio ljudskoga promišljanja nejezičan.

Načelno, na nekom jeziku razmišljamo samo onda kad razmišljamo o jeziku, odnosno u razgovoru s nekim sugovornikom u kojem misli prenosimo

66 U lingvistici, naziv za pretpostavku o međuovisnosti jezične strukture i načina na koji ljudi percipiraju stvarnost. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/sapir-whorfova-hipoteza>

riječima. Jezik je samo sredstvo za izražavanje misli, a ne medij pomoću kojeg razmišljamo. Primjerice, ako želimo javiti nekome da kasnimo na dogovor, mislit ćemo o riječima na jeziku na kojem tu poruku trebamo prenijeti, ali ako razmišljamo o činjenici da kasnimo, ona se neće ostvariti na nekom jeziku. U prilog tome idu i vrlo česti dokazi da za neki pogledani film ili odslušano predavanje nismo sigurni na kojem jeziku smo ga gledali ili čuli. Sjećamo se konceptata, značenja, osjećaja, ali rijetko konkretnih riječi. Konkretnih se riječi sjećamo samo u slučaju da su bile iz nekog razloga jako upečatljive (oblikom ili značenjem). Iz anegdotalnih primjera višejezičnih osoba vidljivo je da se često ne mogu sjetiti jezika na kojem se odvijao pojedini razgovor, ali se jako dobro sjećaju sadržaja toga razgovora.

Jasno je da „misлити na jeziku” podrazumijeva i određenu razinu jezičnoga umijeća u svakom jeziku. Međutim, ključno pitanje vezano za jezično izražavanje misli kod višejezičara je upravo gore navedena pretpostavka da specifičnosti različitih jezičnih sustava mogu utjecati na artikulaciju govornikovih iskustava. Drugim riječima, kako više jezika u umu može utjecati na našu percepciju i izražavanje misli na pojedinom jeziku? Navedeno se pitanje usko veže za odnos između jezika i kognicije u umu višejezičara te pojavnost konceptualnoga prijenosa (Jarvis i Pavlenko, 2008), odnosno način na koji se jezično-specifične konceptualne kategorije jednoga jezika mogu prenijeti u drugi jezik i utjecati na samu koncepciju višejezičnoga leksikona (vidi Pavlenko, 2009 i potpoglavlje 6.1.). Priroda i čistoća takve konceptualne reorganizacije kod višejezičara još uvijek nije jasna.

III. KOGNITIVNE DOBROBITI VIŠEJEZIČNOSTI

8. Višejezični poticaj

Pojam **višejezični poticaj** (engl. *multilingual boost*) može se odnositi na cijeli niz kognitivnih, društvenih i obrazovnih dobrobiti višejezičnosti koje proizlaze iz znanja više jezika. Međutim, danas se najčešće pod tim pojmom podrazumijevaju uočene prednosti višejezičara nad jednojezičarima u području kognitivnih dobrobiti. Razlog tomu je činjenica da su kognitivne dobrobiti, za razliku od npr. društvene dobrobiti poput sposobnosti komuniciranja s većim brojem sugovornika, manje uočljive i još uvijek nejasne. Pod kognitivnim dobrobitima višejezičnosti najčešće se navodi 1) bolje funkcioniranje izvršnih funkcija kao što su kognitivna fleksibilnost, kontrola pažnje i radno pamćenje, 2) povećana metajezična svjesnost i 3) odgoda početka opadanja kognitivnih sposobnosti u starijoj dobi. Postojanje višejezičnoga poticaja, ovisno o teorijskom polazištu, temelji se na postojanju međujezičnoga prijenosa, prijenosa vještina iz jednoga jezika u drugi (Cummins, 1991) te metajezičnih i metakognitivnih prednosti višejezičnih govornika (Bialystok, 2001).

8.1. Polazišta u argumentaciji o kognitivnoj dobrobiti višejezičnosti

Pitanje utjecaja dvojezičnosti na kogniciju aktualno je pitanje od samih početaka istraživanja obilježja dvojezičnih govornika. Kao što je razvidno iz povijesnoga pregleda razvoja dvojezičnosti kao istraživačkoga područja (vidi potpoglavlje 1.4.) to se pitanje najprije postavljalo u okviru negativnoga ozračja u poimanju dvojezičnosti. Ono je postalo ključno tek u posljednjih tridesetak godina u nastojanjima da se precizno definiraju dobrobiti višejezičnosti.

Preteča u argumentaciji o kognitivnim dobrobitima višejezičnosti je Cumminsova (1991) **hipoteza međuovisnosti** (engl. *interdependence hypothesis*) u dvojezičnom razvoju. Smatra se da su kognitivne prednosti dvojezičara posljedica istovremene izloženosti dvama jezicima, prebacivanja kôda i svjesne ili nesvjesne usporedbe dvaju jezika (Cummins, 1991). Kao što navodi Cummins, izloženost dvama jezicima dvojezičaru donosi šire jezično iskustvo te širinu u promišljanju, prebacivanje kôda povećava fleksibilnost promišljanja, a svjesna ili nesvjesna usporedba jezika, pri čemu se kontroliraju jezične interferencije i znanje jednoga jezika unapređuje znanje drugih jezika, rezultira boljim metajezičnim vještinama (Cummins, 1991: 84). Cummins navedene jezične i kognitivne prednosti objašnjava prijenosom vještina između dvaju jezika. Njegova hipoteza međuovisnosti pretpostavlja da postoji određeno temeljno jezično umijeće (engl. *common underlying proficiency*) zajedničko dvama jezicima (J1 i J2) koje služi kao medijator u ovladavanju jezikom (Cummins,

1976). Naime, smatra da se u procesu ovladavanja jezikom vještine i meta-jezično znanje mogu prenositi iz J1 u J2 upravo zato što su oni dio zajedničkih resursa, odnosno zajedničkoga temeljnog jezičnog umijeća koje olakšava daljnje ovladavanje jezikom. Različite razine iskoristivosti zajedničkih resursa kod dvojezičara Cummins objašnjava hipotezom jezičnoga praga (engl. *threshold hypothesis*), odnosno ovisnošću o razini jezičnoga umijeća u dvama jezicima (više u Baker i Hornberger, 2001; vidi potpoglavlje 8.3.).

Znamo da na kogniciju tijekom života utječu različita iskustva i vještine kao što su učenje, fizička aktivnost, sviranje instrumenta, vožnja automobila. S obzirom da ni jedna aktivnost u svakodnevnom životu nije prisutnija i zastupljenija od jezika, logično je da jezik utječe na kogniciju. Kao što je prethodno objašnjeno, sve su riječi u našem umu u nekom fonološkom (dan - dar) i semantičkom suodnosu (dan - noć) te se pri obradi jezika nadmeću za aktivaciju. Suaktivacija više različitih jezika u umu višejezičara zahtijeva veći kognitivni napor u kontroli jezične produkcije i recepcije od one kod jednojezičnih govornika (Kroll i sur., 2015). Osim toga, ona zahtijeva i neki mehanizam koji kontrolira jezično nadmetanje, aktivaciju i u konačnici odabir ciljne riječi. Veće iskustvo kontroliranja aktivacije i inhibicije jezika, odnosno redovna uporaba jezika povezuje se s razvojem sustava izvršnih funkcija (Green, 1998; Filippi i sur., 2015). Naime, kao što je navedeno u poglavlju 6, Greenov model kontrole inhibicije (1998) pretpostavlja da je inhibicijska kontrola sastavni dio izvršne funkcije koji inhibira sve neželjene aktivirane jezične oblike kako bi odabrao ispravnu riječ⁶⁷. Nadalje, višejezičari te iste jezike koriste u komunikaciji, katkad naizmjenice, a katkad miješaju jezike u razgovoru ili se unutar istoga razgovora prebacuju s jednoga jezika na drugi. To ujedno znači da i u recepciji i produkciji na svakom od jezika moraju uspostaviti odnos između oblika i značenja svake riječi koje čuju ili proizvedu u odgovarajućem jeziku. Prebacivanje s jednoga jezika na drugi također pretpostavlja neprestano nesvjesno korištenje sustava izvršnih funkcija (Anderson i sur., 2018). Budući da je sustav izvršnih funkcija zadužen i za neverbalno procesiranje, pretpostavka je da se učinak kognitivnoga napora potrebnoga za kontroliranje nekoliko jezika, odnosno učinak „mentalnoga treninga” može prenijeti i na neverbalno kognitivno procesiranje, tj. na opće kognitivne sposobnosti (Bialystok, 2017,

67 *Sustav izvršnih funkcija* je krovni termin za opće kognitivne procese u prefrontalnom korteksu ljudskog mozga poput pažnje, inhibicije, radne memorije i kognitivne fleksibilnosti koji se razvija tijekom djetinjstva. Inhibicijska kontrola omogućuje nam da odaberemo način na koji ćemo reagirati na neki podražaj, radno pamćenje nam omogućuje da zadržimo i upotrijebimo prethodno pohranjene i nove informacije u umu, a kognitivna fleksibilnost omogućuje da se prilagodimo izmjenama u zadacima koje obavljamo i da ih možemo sagledati iz drugačije perspektive (za više informacija vidi Diamond, 2013).

Green i Abutalebi, 2013). Iz toga razloga očekuje se da višjejezičnost utječe i na jezičnu kompetenciju i kogniciju (Grundy, 2020).

8.2. Načini mjerenja kognitivnih dobrobiti višjejezičnosti

Povezanost između višjejezičnosti i izvršnih funkcija provjerava se u istraživanjima bihevioralnim ili neurofiziološkim mjerama. Bihevioralne mjere sastoje se od neverbalnih zadataka koji, na različite načine, od sudionika zahtijevaju selektivnu pažnju u primjeni različitih pravila, ažuriranju informacija ili potiskivanju (inhibiciji) nerelevantnih podataka. Sami zadaci obično uključuju neke ometače koje sudionici trebaju ignorirati ili se cilj samoga zadatka mijenja tijekom testiranja. Neke od eksperimentalnih bihevioralnih mjera povezanosti izvršnih funkcija i neverbalnoga kognitivnog procesiranja su: zadatak razvrstavanja karata prema različitim dimenzijama (Zelazo, 2006), Stroopov zadatak (Stroop, 1935), zadatak verbalne fluentnosti (vidi Shao i sur., 2014), flanker zadatak (Eriksen i Eriksen, 1974) i Simonov zadatak (Simon i Rudell, 1967) pri čemu se najčešće koriste posljednja dva zadatka.

Zadatak razvrstavanja prema različitim dimenzijama zahtijeva od sudionika da naizmjenice primjenjuju različite načine ili pravila razvrstavanja istoga predmeta kako bi se pratio njihov uspjeh u potiskivanju prethodnoga pravila u svrhu primjene novoga. Primjerice, u zadatku razvrstavanja kartica prema boji i obliku, sudionicima se pokazuju kartice sa slikom predmeta (npr. krokodil ili automobil) u nekoj boji (npr. crvenoj ili žutoj). Ako se uz sliku nalazi zvjezdica, sudionici karticu trebaju razvrstati prema boji, a ako nema zvjezdice, razvrstavaju je prema predmetu koji je prikazan na kartici. Jednojezični i dvojezični sudionici jednako su uspješni u zadacima kada nema zvjezdica, odnosno kad je u zadatku od početka do kraja cilj isti (npr. razvrstati kartice prema boji). Međutim, kad zadatak uključuje izmjenu cilja tijekom zadataka, višjejezični sudionici bolje se prilagođavaju toj izmjeni cilja te su na tim zadacima uspješniji od jednojezičnih sudionika (više u potpoglavlju 8.3).

Simonov i flanker zadatak vrste su mjernoga instrumenta u kojima zadatak stvara kognitivni konflikt i zahtijeva aktivaciju inhibicijske kontrole, ali na različiti način. U oba zadatka, ukupno vrijeme reakcije u kompatibilnim (kongruentnim) i nekompatibilnim (nekongruentnim) uvjetima predstavlja brzinu kojom sudionici kontroliraju i selektivno usmjeravaju svoju pažnju na izmjene u zadatku. Simonov zadatak je test koji se provodi na računalu pri čemu se podražaji pojavljuju na ekranu, a sudionik obično ima uređaj za odgovor koji se sastoji od dvije tipke ili dva mjesta reakcije. Podražaji se sastoje od

vizualnih signala (npr. obojeni geometrijski oblici) koji se pojavljuju na lijevoj ili desnoj strani ekrana. Sudionici pritiskom na odgovarajuću tipku (lijevu ili desnu) moraju reagirati na zadano obilježje podražaja (vrsta ili boja geometrijskoga oblika) bez obzira gdje se ono pojavljuje na ekranu (lijevo ili desno). Odnosno, trebaju pritisnuti lijevu tipku za crvenu boju i desnu tipku za zelenu boju ignorirajući pritom lokaciju podražaja na ekranu. Kompatibilni odgovor je onaj u kojem se oblik podudara u boji i strani ekrana s bojom i stranom mjesta reakcije (crveni kvadrat na lijevoj strani i crvena tipka na lijevoj strani). Nekompatibilan je onaj u kojem se boja i položaj na ekranu ne podudaraju. Potreba za dodatnom kognitivnom kontrolom u nekompatibilnim pokušajima dovodi do sporijih i netočnih odgovora pa sudionici obično odgovaraju brže i točnije na kompatibilne pokušaje. Razlika u vremenu reakcije između dvaju uvjeta (kompatibilnoga i nekompatibilnoga) uzima se kao mjera inhibicijske kontrole, a njezina je magnituda indikator utjecaja nepodudarnosti u Simonovom zadatku (ili utjecaja ometača u flanker zadatku). Manja magnituda pokazuje bolju kontrolu kod kognitivnoga konflikta (Poarch, 2022).

Zadatak verbalne fluentnosti zadatak je kojim se mjere različiti vidovi jezične produkcije i izvršne funkcije. Postoje dvije vrste zadatka koje se uzimaju kao mjere za semantičku (kategorijsku) fluentnost i fonemsku (slovnu) fluentnost. Sudionici moraju unutar jedne minute navesti što više riječi koje pripadaju nekoj zadanoj semantičkoj kategoriji (npr. životinje, namještaj) i što više riječi koje počinju s nekim slovom (p, s, t). U prvom se slučaju radi o kategorijskoj fluentnosti koja ispituje bogatstvo leksičkih predodžbi i brzinu njihovoga dosjećanja te se također koristi kao mjera jezične sposobnosti, odnosno za procjenu veličine vokabulara (Dubé i Thordardottir, 2024). U drugom se slučaju radi o zadatku koji nije u skladu s načinom na koji su riječi organizirane u našem umu pa se tim zadatkom ispituje kontrola jezične obrade (nadzor, pažnja i odabir), ali i jezične analize (vidi Bialystok, 2001) te se također smatra metajezičnim zadatkom⁶⁸.

8.3. Rezultati istraživanja o kognitivnim dobrobitima višjejezičnosti

Mnoga su istraživanja pokazala da na kognitivnim zadacima, posebno onima vezanim za izvršno funkcioniranje, dvojezične osobe postižu bolje rezultate i bržu reakciju na mjerenjima (Bialystok, 2017; Bialystok i Craik, 2022;

68 Iako zadacima verbalne fluentnosti nije primarni cilj mjeriti metajezičnu svjesnost, oni mogu ukazivati na razinu razvoja fonemske i semantičke svjesnosti kod djece. Naime, uspjeh djece na zadatku može ukazati na njihovu sposobnost prepoznavanja i baratanja s glasovima u riječima i razumijevanja poveznica između riječi i njihovih značenja.

Chung-Fat-Yim i sur., 2019; za detaljniji pregled vidi Antoniou, 2019). Prednost je često dokazana kod dvojezične djece u dobi od 3 do 12 godina (npr. De Cat i sur., 2018; Sorge i sur., 2017), no postavlja se pitanje ovisnosti te prednosti o dobi u kojoj se ona mjeri i održivosti kognitivnih prednosti kasnije u životu. Dakle, ostvaruju li se metakognitivne prednosti samo kod relativno ujednačeno dvojezične djece i samo u ranoj dobi odnosno, kako se one ostvaruju s daljnjim razvojem kognitivne zrelosti?

Longitudinalna istraživanja pokazuju da se s vremenom inhibicijska kontrola kod dvojezičara povećava (npr. Park i sur., 2018), no značajne razlike između dvojezičara i jednojezičara ne pronalaze se u svim vrstama zadataka. Park i sur. (2018) zaključuju da dvojezičnost nema isti učinak na razvoj različitih komponenti izvršne funkcije, odnosno u različitim fazama kognitivnoga razvoja. Do sličnoga zaključka dolazi i Poarch (2018) koji uspoređuje rezultate dviju skupina djece u dobi od 5 do 13 godina, jednojezične djece koja uče J2 i dvojezične djece koja uče J3. Prednost dvojezične djece pokazali su rezultati u flanker zadatku, ali ne u Simonovom zadatku.

Rezultati istraživanja na dvojezičarima u dobi od 18 do 30 godina također su nedosljedni. Naime, pretpostavka je da se prednosti dvojezičara pokazuju u težim zadacima, odnosno zadacima koji zahtijevaju veću pažnju te se nedosljednost rezultata objašnjava činjenicom da kognitivne sposobnosti dosežu svoj vrhunac nakon adolescentske dobi te da je nedostatak značajne razlike u prilog dvojezičarima rezultat stopostotne izvedbe u objema skupinama (Antoniou, 2019). Međutim, Ward i Awani (2024) dokazali su prednost dvojezičara u kognitivnoj fleksibilnosti u dobi od 18 do 35 godina. Zaključili su da dvojezičnost poboljšava opće kognitivne procese mjerene zadacima koji zahtijevaju kognitivnu kontrolu, odnosno onima koji, poput zadataka razvrstavanja kartica prema različitim dimenzijama, zahtijevaju selektivnu pažnju⁶⁹ (vidi niže Bialystok i Craik, 2022). Metaanalizom rezultata različitih dobnih skupina (18+), Ware i sur. (2020) pokazali su također prednost dvojezičara na svim komponentama testa mreže pažnje (engl. *Attentional network task*), ali ne u flanker zadatku⁷⁰. Zaključili su da prednost koja se inače pronalazi kod dvojezičara može biti najuže povezana s pažnjom, odnosno da dvojezičari brže usmjeravaju pažnju na podražaj

69 U istraživanju je korišten zadatak razvrstavanja karata po različitim dimenzijama (*Wisconsin Card Sorting Test*; WCST) koji ispituje kognitivnu fleksibilnost i izvršno funkcioniranje. On također mjeri zadržavanje pažnje i sposobnost promjene fokusa pažnje u trenutku kad se dimenzija (pravilo) u razvrstavanju karata iznenada promijeni. Dakle, najpreciznije mjeri kako osobe upravljaju resursima pažnje i pritom se prilagođavaju novim informacijama.

70 Flanker zadatak mjeri izvršnu kontrolu, tj. isključivo rješavanje konflikta i inhibiciju reakcije, dok test mreže pažnje ima širi doseg; osim mjere izvršne kontrole uključuje i različite vidove pažnje.

nego jednojezičari. Nadalje, prednost dvojezičara pokazala se najdosljednijom u dobnoj skupini između 30 i 49 godina, a najveći učinak dvojezičnosti pojavljuje se u dobi iznad 50 godina. Dakle, metaanalizom potvrđena je poveznica između dvojezičnosti i kognitivnih dobrobiti, ali i ovisnosti rezultata o mjernom instrumentu. Prednost dvojezičara nad jednojezičarima bila je izglednija na Stroopovom i Simonovom zadatku te zadacima za mjerenje pažnje i izglednija kod sudionika u dobi iznad 50 godina.

Istraživanja s dvojezičarina starije dobi sustavnije pokazuju prednost dvojezičara na zadacima izvršne funkcije (za pregled vidi Bialystok i sur. 2016). No cilj je ovih istraživanja najčešće ispitati neurološki utjecaj dvojezičnosti u smislu njezine dobrobiti za neuronske mreže u prefrontalnom korteksu u kojem su vidljive posljedice starenja. Istraživanja su pokazala da utreniranost izvršne funkcije u kontroliranju jezika kod dvojezičara odgađa početak demencije (Woumans i sur., 2015) i blažih kognitivnih poremećaja (Wilson i sur., 2015).

Važno je napomenuti da postoje istraživanja koja ne nalaze značajne razlike između jednojezičnih i dvojezičnih (Duñabeitia i sur., 2014; Lowie i sur., 2021; Paap, 2023; Paap i Greenberg, 2013) i trojezičnih sudionika (za pregled vidi Festman, 2021). Iako bi se moglo reći da u slučajevima u kojima razlike postoje, one uvijek idu u prilog dvojezičarima (za pregled vidi Sekerina i sur., 2019; Van den Noort i sur., 2019), kao što je već navedeno, višjejezična prednost ne pokazuje se na zadacima kojima se ispituje jezično znanje te se u okviru istraživanja kognitivnih prednosti na to najčešće referira kao nedostatak dokaza o *jezičnoj* prednosti višjejezičara (Bialystok, 2009; Bylund i sur., 2023). Dakle, na zadacima poput zadatka verbalne fluentnosti jednojezičari postižu bolje rezultate od dvojezičara. Na primjer, mjerenjem brzine reakcije pokazalo se da je semantička fluentnost razvijenija kod jednojezične djece jer dvojezična djeca trebaju odabrati riječ iz ispravnoga jezika (Gollan i sur., 2002). Tendenciju sporijega dosjećanja riječi kod dvojezične djece već smo objasnili mogućnošću da dvojezična djeca određene riječi u jednom od jezika koriste rjeđe ili u njemu imaju manju jezičnu kompetenciju (Gollan i Acenas, 2004; Gollan i sur., 2011; vidi potpoglavlje 4.1.1.). Nije na odmet i ovdje upozoriti da se u ovakvim zadacima u kojima bolje rezultate postižu jednojezična djeca ne radi o nekom nedostatku kod višjejezične djece. Znanje više jezika za njih ne predstavlja opažljivi kognitivni napor, niti problem u jezičnoj obradi te nemaju nikakvih vidljivih posljedica u svakodnevnom funkcioniranju i obradi informacija.

S obzirom da su inhibicija i aktivacija osnovni mehanizmi kognitivne kontrole, pretpostavka je da bi veće iskustvo u nadgledanju i kontroli većega broja

(tri ili više) jezika trebalo dovesti do bolje kognitivne kontrole kod trojezičnih govornika. Međutim, dosadašnja istraživanja razlika u kognitivnoj kontroli između dvojezičara i trojezičara ne potvrđuju uvijek takvu pretpostavku (vidi de Bot i Jaensch, 2015). Razlika nije uočena kod dvojezičara i trojezičara u dobi od 5 do 8 godina (Poarch i van Hell, 2012), no neka istraživanja potvrđuju veću inhibicijsku kontrolu kod trojezičara kad se radi o visokoj razini jezičnoga umijeća u svim jezicima (Videsott i sur., 2012). Istraživanja su također ispitala način na koji se kod trojezičara kognitivna kontrola prilagođava potrebi upravljanja trima jezicima. Declerck i sur. (2021) su korištenjem zadatka n-3 unatrag⁷¹ dokazali da dolazi do dinamične prilagodbe sustava kontrole ovisno o jeziku koji je prethodno korišten i zahtjevnosti prebacivanja s nekog od jezika na drugi, odnosno da se trojezičari potencijalno razlikuju od dvojezičara u načinu kontrole jezika i strategijama prilagodbe. Međutim, u nekim se zadacima pokazala samo potencijalna kvantitativna razlika u opterećenju kognitivnih funkcija, ali ne i kvalitativna. Primjerice, trojezičari su na trojezičnoj verziji Stroopova zadatka bili brži i točniji u unutarjezičnom nadmetanju nego međujezičnom nadmetanju, kao što je slučaj i kod dvojezičnih sudionika, te su Stroopov učinak pokazali u svim jezicima (Marian i sur., 2013). Navedeno ukazuje da trojezična obrada podrazumijeva i veće opterećenje kognitivne kontrole, no nema dokaza da to opterećenje mijenja i samu prirodu kognitivnoga opterećenja (de Bot i Jaensch, 2015).

Fleksibilnost memorije ispitala se usporedno kod jednojezične, simultane dvojezične i simultane trojezične djece dobi od 1;6 godina. Na zadatku generalizacije pamćenja (primjena naučenih odgovora u kontekstu drugačijem od onoga u kojem su se odgovori uvježbavali) dvojezična su djeca postigla značajno bolje rezultate od jednojezične i trojezične djece, odnosno prednost trojezične djece nije zabilježena (Brito i sur., 2015). Pod pretpostavkom da je trojezičarima potreban veći napor u kontroliranju jezika, možemo pretpostaviti da upravljanje s više jezika također dovodi do još veće kognitivne prednosti nego one koje pokazuju dvojezičari, no za sad taj je učinak još uvijek na razini pretpostavke.

Dakle, različiti zadaci za mjerenje izvršnoga funkcioniranja pokazali su oprečne rezultate, a neke metaanalize također dovode u pitanje pouzdanost višjejezičnoga učinka i kod djece (Donnelly i sur., 2019) i kod odraslih (Lehto-

71 Zadatak n-3 unatrag mjeri uspješnost prilagodbe i kontrolne procese u višjejezičnoj produkciji. U zadatku imenovanja slike sudionici moraju imenovati sliku naizmjenice na trima različitim jezicima. Zadatak se zove n-3 unatrag jer mjeri učinak podražaja (u ovom slučaju jezika) koji se pojavio tri koraka (n) ranije na trenutačni podražaj (brzinu reakcije i točnost jezične produkcije) (Rac-Lubashevsky i Kessler, 2016).

nen i sur., 2018). Primjerice, Donnelly i sur. (2019) nalaze samo mali učinak dvojezičnosti u najranijoj dobi te sugeriraju da se u istraživanjima obuhvaćenim njihovom metaanalizom radi tek o pristranosti pri objavi rezultata (engl. *publication bias*). Drugi pak kao razlog navode činjenicu da se različitim zadacima mjere različite domene izvršnoga funkcioniranja (npr. kontrola inhibicije, kognitivna fleksibilnost, radno pamćenje i sl.) pri čemu je moguće da svaka zapravo daje uvid u različite segmente kognitivnoga procesa. Bialystok (2017) kao razlog za oprečne rezultate navodi operacionalizaciju pojma dvojezičnosti koja rezultate različitih istraživanja čini teško usporedivima. Navodi da su se u istraživanjima pri kategorizaciji sudionika često koristile tek samoprocjena dvojezičnosti ili samo jedna od dimenzija iz višedimenzionalnoga koncepta dvojezičnosti ili se arbitrarno određivala razina jezičnoga umijeća u J2 prema kojoj su se sudionici istraživanja klasificirali kao jednojezičari i dvojezičari (npr. Paap i Greenberg, 2013). Dakle, ovdje se zorno pokazuje da sve dok ne preciziramo način na koji se višejezičnost definira i način na koji se mjeri⁷² (vidi za primjer de Bruin, 2019) nismo u mogućnosti precizno definirati kognitivne prednosti višejezičnosti. U obzir moramo uzeti i raznolikost iskustava višejezičara, kompleksnu prirodu višejezičnosti i nužnost njezinoga opisa izvan binarnih kategorija (Luk i Bialystok, 2013; Surrain i Luk, 2019; vidi poglavlje 2.6.) te promjene u profilu višejezičnosti tijekom života.

Kao drugo objašnjenje oprečnih rezultata Bialystok (2017) navodi mogućnosti da su zadaci za mjerenje izvršne kontrole (Simonov, Stroopov i sl.) relativno jednostavni i neprikladni za dob u kojoj sudionici dosežu vrhunac kognitivnih sposobnosti (od 17 do 35 godina). Sve više se propituju i potencijalni utjecaji ometajućih varijabli koje su tipične za eksperimentalna istraživanja. To se posebno odnosi na upitnost preciznoga kontroliranja čimbenika poput socioekonomskoga statusa, kao i već navedenih načina mjerenja jezičnoga umijeća u eksperimentalnim istraživanjima te preciznoga izvještaja o samom metodološkom postupku.

Antoniou (2019) upozorava da novija istraživanja nikako ne poništavaju rezultate prethodnih istraživanja u kojima je prednost dvojezičara uočena. Imajući u vidu različitost konteksta, jezičnoga iskustva i izloženosti kod dvojezičara Antoniou (2019: 408) navodi da nije niti logično očekivati da će se prednosti dvojezičnosti pokazati kod svih dvojezičara i u svim uvjetima. Štoviše, De Cat i sur. (2018) su u ispitivanju prednosti dvojezične djece u dobi od 5 do 7 godina na zadacima koji mjere izvršnu funkciju pokušali otkriti i koja

72 U smislu što brojimo kao jezik, koja je razina jezičnoga umijeća da bi se jezik brojio u jezičnom repertoaru i sl.

je količina dvojezičnoga iskustva potrebna da se prednost ostvari. U njihovom je istraživanju (samo?) 38 % sudionika pokazalo takvu prednost pred jednojezičnom djecom. Iz toga se razloga predlaže da se pitanje prednosti dvojezičnosti usmjeri na prednosti koju dvojezičnost donosi u stvarnom životu, izvan eksperimentalnih istraživanja. Jezična iskustva, navike i društveno okruženje višjejezičara potrebno je detaljno ispitati i opisati kako bi se izbjegla paušalnost definiranja kategorija jednojezičara, dvojezičara i trojezičara u okviru kategoričkih varijabli (Poarch i Krott, 2019).

Chung-Fat-Yim i sur. (2021) također navode da se kognitivne prednosti pokazuju u pojedinim profilima višjejezičara. Kao neke od ključnih čimbenika, na čiju se važnost već ukazalo u različitim istraživanjima, navode dob početka ovladavanja jezicima, razinu jezičnoga umijeća u svim jezicima, jezičnu dominantnost te učestalost prebacivanja kôda i sociolingvistički kontekst u kojem višjejezična osoba prebacuje kôd (vidi Green i Abutalebi, 2013 i potpoglavlje 6.2.2.). Primjerice, smatra se da iskustvo učestalog prebacivanja kôda kod dvojezičara doprinosi mjerljivom utjecaju dvojezičnosti na kogniciju (Green i Wei 2014). Nadalje, kognitivne prednosti dvojezičara pokazuju se često pri relativno ujednačenim jezičnim sposobnostima u obama jezicima (npr. vidi Bialystok i Majumder, 1998) što je u skladu s hipotezom jezičnoga praga (Cummins, 1976). Navedena hipoteza pretpostavlja određenu razinu jezičnoga umijeća u obama jezicima kako bi dvojezičnost mogla imati pozitivan utjecaj na ukupni jezični razvoj. Ta je prednost uravnoteženih dvojezičara također u skladu nalazima o razini metajezične svjesnosti (vidi potpoglavlje 8.5.).

Nadalje, bolju izvedbu na zadacima izvršne kontrole imaju sudionici s većim stupnjem višjejezičnosti (Chung-Fat-Yim i Bialystok, 2023) što ukazuje da ključna razlika nije u broju jezika već u obilježjima višjejezičnosti kad se gleda na kontinuumu⁷³. Odgovor na pitanje o kognitivnim prednostima višjejezičnosti u posljednje se vrijeme traži i u odnosu na neke kognitivne ili jezične poteškoće višjejezične djece (Choo i sur., 2023). Primjerice, odgovor na pitanje ostvaruju li se kognitivne prednosti i kod višjejezične djece s ispodprosječnim kognitivnim sposobnostima mogao bi biti od velike praktične važnosti u svakodnevnom životu.

U posljednje se vrijeme javljaju i alternativne tvrdnje o mehanizmima kontrole i aktivacije jezika kod višjejezičara koji dovode do višjejezične prednosti. Bialystok i Craik (2022) navode da alternativa nije jasna, ali sugeriraju da od-

⁷³ Pod obilježjima dvojezičnosti autorice podrazumijevaju kontinuum dvojezičnosti na kojem se dvojezičnost određuje u okviru različitih čimbenika poput dobi ovladavanja, izloženosti jeziku, uporabi jezika i sl. (Chung-Fat-Yim i Bialystok, 2023).

govore treba tražiti u području pažnje, a ne izvršne kontrole. Pretpostavlja se da se radi o nekoj vrsti selektivne pažnje, odnosno sposobnosti višjejezičara da kontrolira pažnju pomoću koje u nizu nerelevantnih opcija može odabrati relevantnu. Upravo je to zajedničko ponašanju uočenom u eksperimentalnim zadacima i pojavnostima u svakodnevnom životu višjejezičara; fokusiranje na jezik koji se koristi i izbjegavanje utjecaja iz jezika koji nije u uporabi, fokusiranje na mjesto kockice na ekranu, a ne njezinu boju, fokusiranje na boju riječi, a ne riječ. Tome potencijalno pridonosi već spomenuta sposobnost dvojezične djece (čak i one u predverbalnoj dobi) da se usredotoče na male promjene koje opažaju u jezičnom unosu oko sebe (vidi potpoglavlja 4.1.3. i 8.7.). Bialystok (2015) pretpostavlja da djeca na taj način od rane dobi „uvježbavaju” svoje mehanizme za pažnju.

Iz svega navedenoga sa sigurnošću se može zaključiti da je višjejezična prednost nedovoljno empirijski ovjerena. Ona se po nekim mjerama ili parametrima negdje pobija, a negdje potvrđuje te ju je teško mjeriti. Osim toga, pojavljuju se i vrlo uvjerljiva potencijalna objašnjenja za izostanak utjecaja višjejezičnosti na izvršnu funkciju. Smatra se da je višjejezičnost tek jedan od potencijalnih čimbenika koja povećava sposobnost izvršne funkcije (npr. to je slučaj i s obrazovanjem, glazbom i sl.) te da je time njezin specifični doprinos teško mjeriti u odnosu na ostale. Genetska istraživanja također pokazuju da je sposobnost izvršne funkcije velikim dijelom nasljedna sposobnost, što znači da ima jako malo prostora za njezinu modifikaciju. Kao treće objašnjenje navodi se već spomenuta mogućnost da se višjejezičari tijekom izvedbe na različitim eksperimentalnim zadacima ne oslanjaju na opću izvršnu funkciju, već na neke usko specializirane mehanizme koji omogućavaju uspješno rješavanje upravo tog zadatka. Navedeno podrazumijeva da nema ni temelja za transfer kognitivnih prednosti kao posljedice višjejezičnosti (vidi Paap i Majoubi, 2025).

Dakle, jasno je da ne znamo što zapravo mjerimo kad u mjerenjima primjenjujemo različite zadatke. Bialystok i Craik (2022) smatraju da se istraživanja previše oslanjaju na pojednostavljeno poimanje izvršnoga sustava umjesto da se same postavke modificiraju prema empirijskim rezultatima. Čini se da će upravo pojam pažnje u skoroj budućnosti biti ključni pojam u objašnjavanju kognitivnih dobrobiti višjejezičnosti, no važno je imati na umu praktičnu implikaciju rezultata ovih istraživanja.

U eksperimentalnim istraživanjima u kojima se učinci mjere brzinom reakcije, razlike između jednojezičnih i višjejezičnih sudionika iskazuju se u milisekundama, što je zasigurno ili od male ili ni od kakve koristi u svakodnevnom životu. Primjerice, u skijaškim natjecanjima razlike u rezultatima mjere se u

stotinkama sekundi i one određuju pobjednika, no izvan natjecateljske arene svi su natjecatelji izvršni skijaši koji mogu bez problema svladati svaki skijaški izazov. Na isti bi način višjejezični govornici trebali imati koristi od svoje višjejezičnosti, odnosno bolje izvedbe izvršne funkcije u svakodnevnom životu u kojem postoje brojni „ometaći” i velika potreba za upravljanjem informacijama. U okviru dobrobiti višjejezičnosti, i dalje ne znamo kako se ova pretpostavka očituje u sposobnostima i svakodnevnom funkcioniranju višjejezičara. Primjerice, u novijem istraživanju koje uspoređuje dosjećanje vokabulara u prepričavanju priče jednojezične i dvojezične djece u svakodnevnom, ekološki valjanim uvjetima, Nicoladis (2024) pokazuje da dvojezična djeca imaju neke poteškoće u leksičkom dosjećanju, ali da su razlike između skupina relativno male te da ne predstavljaju poteškoću u prirodnim uvjetima. Ovakva će istraživanja u budućnosti dati valjanije odgovore na pitanja o dobrobitima i izazovima višjejezičnosti.

8.4. Dodatne prednosti višjejezičara u kognitivnoj domeni

Dvojezičnim se govornicima pripisuje prednost u nekim vještinama koje mogu biti važne u svakodnevnom životu. Dvojezičari pokazuju fleksibilnost u promjeni perspektive, npr. prihvaćanju novih naziva za istu pojavnost (Schroeder, 2018), veću kreativnost i sposobnost divergentnoga razmišljanja⁷⁴ (Kharkhurin, 2009) i bolju toleranciju prema dvosmislenosti⁷⁵ (engl. *tolerance of ambiguity*) (Dewaele i Wei, 2013). Navedene su sposobnosti, osim u svakodnevnom životu, važne i u različitim domenama poput znanosti, umjetnosti, poduzetništva i sl.

Nadalje, dvojezična su djeca pokazala prednosti u odnosu na jednojezičnu djecu u domeni **teorije uma** (engl. *theory of mind*; ToM), kognitivnoga mehanizma koji omogućuje pripisivanje niza mentalnih stanja, poput namjera, želja, vjerovanja i emocija, sebi i drugima te uporabu tih informacija u objašnjavanju i predviđanju ponašanja (Saxe i sur., 2004). Drugim riječima, radi se o stavljanju u poziciju druge osobe i odmaku od vlastite perspektive te sposobnosti objašnjavanja i predviđanja tuđega ponašanja. Goetz (2003) je prva dokazala prednost dvojezičnosti kod djece u dobi od 3 do 4 godine⁷⁶ na nizu zadataka koji mjere teoriju uma. Njihove je prednosti pripisala boljoj inhibi-

74 Divergentno mišljenje odnosi se na kreativno i šire razmišljanje u kojem se dolazi više načina rješavanja nekog problema (npr. u osmišljavanju različitih vrsta uporabe kotača).

75 Dewaele i Wei (2013) definiraju toleranciju dvosmislenosti kao stupanj ugođe koju osoba osjeća suočena s nesigurnošću i nepredvidivošću situacije, oprečnih uputa i višestrukih zahtjeva.

76 Istraživanje je provedeno u Americi na uzorku dvojezične djece govornika mandarinskoga i engleskoga jezika.

cijskoj kontroli, većoj metajezičnoj svjesnosti i većoj osjetljivosti u komunikacijskoj interakciji. Nadalje, metaanaliza 16 različitih studija (Schroeder, 2018) također je pokazala malu prednost dvojezičara, međutim, nije iznenađujuće da postoje istraživanja koja tu prednost nisu dokazala (npr. Gordno, 2016). Jedno vrlo recentno istraživanje (Bialecka i sur., 2024) u skladu je s općim zaključcima o potrebi razlikovanja različitih profila individualne višjejezičnosti. Naime, ovo istraživanje nije dokazalo prednost dvojezičara u cjelini, već su njihovi rezultati na različitim testovima koji mjere teoriju uma bili povezani s razinom jezičnoga umijeća i to u oboma jezicima dvojezičara.

Iz područja kognitivne neuroznanosti također dolaze dokazi o pozitivnim učincima dvojezičnosti na druge kognitivne domene. U suvremenoj kognitivnoj neuroznanosti naglasak je na dinamičnosti, odnosno neuroplastičnosti⁷⁷ mozga i sinapsama koje neurone povezuju u složene interaktivne funkcionalne mreže. Smatra se da bogatije i složenije neuronske mreže dovode do veće kognitivne rezerve, odnosno sposobnosti mozga da barem djelomično kompenzira neke patološke promjene (Bak i Alladi, 2014). Usporedba dvojezičnih i jednojezičnih govornika pokazuje da su dvojezični govornici otporniji na različite vrste moždanih oštećenja, sporije kognitivno stare i bolje se oporavljaju nakon moždanoga udara (Alladi i sur. 2016; Bak i sur., 2014). Istraživanja oslikavanja mozga (engl. *neuroimaging*) pokazuju također kvalitativne razlike u mozgu u izvršnom funkcioniranju kao na primjer, promjene u strukturnoj organizaciji u područjima zaduženim za jezičnu obradu i nadzor (García-Pentón i sur., 2014). Dokazi da je jezična kontrola povezana s općom izvršnom kontrolom dolaze iz istraživanja moždanih aktivnosti tijekom prebacivanja kôda kod dvojezičnih i trojezičnih sudionika, a pokazuje da kognitivni napor pri prebacivanju kôda ovisi o i komunikacijskom kontekstu i jezičnom umijeću (Blanco-Elorrieta i Pyllkänen, 2018). Sve veći broj istraživanja pokazuje da individualne razlike u profilima dvojezičara imaju različiti utjecaj na neurokognitivne prilagodbe višjejezičara (DeLuca i sur., 2019, 2020), a pretpostavlja se da na prilagodbu može utjecati i strukturna udaljenost između jezika u repertoaru višjejezičara (DeLuca, 2024). Iako je važnost relativne udaljenosti jezika u jezičnim konstelacijama također sve češća pretpostavka i u psiholingvističkim istraživanjima (Festman, 2021; Letica Krevelj, 2014b), još uvijek ne postoji dovoljan broj istraživanja koja su uzela u obzir navedeni čimbenik te je njegov potencijalni pozitivni učinak potrebno istražiti.

77 Cjelozivotna sposobnost mozga za prilagodbu na nova iskustva ili uvjete pri čemu se mozak mijenja i prilagođava.

Dakle, prednosti višjejezičara pripisuju se i izvršnoj funkciji i teoriji uma. Međutim, i dalje nije jasno u kojim se to točno uvjetima događa, odnosno koja je priroda višjejezičnoga iskustva koje dovodi do uočenih razlika niti koji mehanizmi uzrokuju opaženu razliku, odnosno zbog čega vidimo razlike u izvedbi na različitim testovima. Postoje veliki problemi s repliciranjem istraživanja i kontroliranjem interferirajućih varijabli u eksperimentalnim istraživanjima. Potrebni su puno detaljniji opisi profila višjejezičnih sudionika kako bi se daljnja istraživanja mogla fokusirati na specifičnosti višjejezičnih osoba koje doprinose određenom pozitivnom kognitivnom učinku. Takvi uvidi mogu dati puno konkretniju sliku o kognitivnim dobrobitima višjejezičnosti od dosadašnjih usporedbi izvedbe višjejezičara s izvedbom jednojezičnih govornika. Za sada je potrebno jasno razlikovati činjenice od njihove interpretacije te empirijske dokaze od željenih rezultata. Poopćavanje kognitivnih prednosti višjejezičnosti sve se češće pojavljuje u obliku vrlo paušalnih izjava u prilog različitim argumentacijama o kognitivnim dobrobitima višjejezičnosti koje se često koriste u marketinške svrhe. Stoga je potreban veliki oprez u interpretaciji gore navedenih činjenica i rezultata znanstvenih istraživanja (najčešće provedenih u laboratorijskim uvjetima) u svrhu implementacije tih saznanja u različitim domenama svakodnevnoga života.

8.5. Višjejezičnost i jezična svjesnost

Jezična svjesnost je složeni konstrukt koji, u najširem smislu riječi, ima pozitivan učinak na ovladavanje jezikom. Sastavnice jezične svjesnosti razvijaju se postupno, a njihov razvoj nije ni ujednačen ni neovisan o drugim sastavnicama te je vrlo vjerojatno ovisan o mnogim individualnim čimbenicima. S obzirom da je jezična svjesnost sastavni dio opće kognicije, moglo bi se pretpostaviti i da je njezin razvoj neovisan o jeziku kojim se ovladava, no razvoj nekih od sastavnica (npr. morfosintaktičke svjesnosti) ovisi o jeziku, odnosno o kombinaciji jezika kojima se ovladava.

Metajezična svjesnost dio je jezične svjesnosti koja se odnosi na znanje o jeziku i to na različitim razinama jezičnoga opisa, npr. od metafonološke do metasintaktičke svjesnosti (Wrembel, 2013). Postoji, međutim, veliki broj različitih definicija metajezične svjesnosti, a metajezično znanje, metajezična sposobnost i metajezična svjesnost vrlo se često u literaturi navode kao sinonimi iako postoji teorijska definicija svakog od pojmova (Bialystok, 2001). *Metajezično znanje* odnosi se na opće i apstraktno znanje o jeziku odnosno općim principima funkcioniranja jezika (npr. znanje da imenice imaju množinu i jedninu) te se ono razvija i ovladavanjem samo jednim jezikom. *Metajezičnu*

sposobnost Bialystok (2001: 124) definira kao „sposobnost uporabe znanja o jeziku” (za razliku od sposobnosti uporabe jezika) te ona podrazumijeva npr. sposobnost određivanja jednine ili množine neke imenice. Prema Bialystok (2001: 127) *metajezična svjesnost* podrazumijeva „fokussiranu pažnju usmjerenu na znanje koje opisuje eksplicitna svojstva jezika”. Navedeni se pojmovi djelomično preklapaju te su ovisni jedan o drugome. Metajezična svjesnost može se ostvariti na različitim razinama svijesti kao uočavanje ili navođenje obilježja jezičnih oblika, svjesno analiziranje jezičnih struktura i oblika itd., pa sve do metakognicije, tj. samorefleksije o uporabi jezika (struktura i oblika). Najeksplicitnijim očitovanjem metajezične svjesnosti smatra se uporaba metajezika (Jessner, 2008b: 278) koja se često u istraživanjima mjeri testom metajezične sposobnosti (npr. Metalinguistic ability test (MAT); Pinto i sur., 1999).

Metajezična svjesnost dovodi se u vezu s učinkovitijom jezičnom obradom i boljom izvedbom na jezičnim zadacima te zadacima općih kognitivnih sposobnosti (Jessner i sur., 2018). Metajezična svjesnost dvojezične djece najčešće se proučavala iz kognitivno-razvojne perspektive te se konceptualizira u okviru analize i kontrole (Bialystok, 2001), odnosno kognitivnih mehanizama u ovladavanju i uporabi jezika. Dvojezična djeca nisu pokazala prednost nad jednojezičnom djecom u svim vidovima metajezične svjesnosti, no u relativno dobro razvijenom jezičnom umijeću u obama jezicima, uočene su prednosti mjerene različitim vrstama zadataka (Bialystok, 2001). Kao što je već navedeno, dvojezična su djeca pokazala bolje metajezične sposobnosti na zadacima koji zahtijevaju selektivnu pažnju pri obradi informacija (vidi potpoglavlje 8.1.), a bolja kontrola pažnje⁷⁸ kod dvojezične se djece pripisuje potrebi razlikovanja dvaju jezika u svakodnevnom životu te ona ima važnu ulogu u daljnjem jezičnom razvoju, posebno u razvoju pismenosti. Metajezična svjesnost također se smatra ključnom sastavnicom u razvoju pismenosti, posebice vještine čitanja kod djece (Bialystok, 2001; Riehl, 2021) i njome se objašnjava tvrdnja da dvojezična djeca mogu nešto ranije naučiti čitati. Naime, budući da su slova simboli bez značenja i ne sliče glasovima koje predstavljaju, kako bi naučila čitati i pisati, djeca trebaju imati razvijenu fonološku svjesnost i razumijevanje simboličke funkcije jezika. Čini se da dvojezična djeca ranije uspostavljaju simboličku funkciju pisanoga teksta ako su izložena dvama jezicima.

78 Važno je istaknuti da dvojezična djeca ne pokazuju jednako izražene prednosti u analizi. Ona pokazuju određene kognitivne prednosti u analitičkoj sposobnosti koja se ispituje jezičnim zadacima i testovima izvršne kontrole, ali ne i analitičku sposobnost općenito. U tom su području rezultati istraživanja podijeljeni (Bialystok, 2011).

Nadalje, smatra se da jezična kompetencija u više od dva jezika povećava razinu metajezične sposobnosti i svjesnosti (Jessner, 2014) i tako ima važnu ulogu u formalnom ovladavanju J3 (Hofer i Jessner, 2019; Kieseier i sur., 2022). Dakle, smatra se da upravo formalni razvoj pismenosti doprinosi razvoju metajezične svjesnosti (Sanz, 2000; Thomas, 1988). Dokazi za to proizlaze iz usporedbe metajezičnoga znanja dvojezične djece koja su razvila pismenost u oba jezika i one koja su pismenost razvila samo u jednom jeziku. Dvojezična djeca koja su razvila pismenost u obama jezicima pokazuju veću metajezičnu svjesnost o različitim gramatičkim obilježjima u J3 (Thomas, 1988) i smatra se da formalno opismenjavanje omogućava dvojezičarima da se usmjere na jezične oblike i relevantna obilježja u jezičnom unosu (Sanz, 2000: 36). Posebno zanimljivo istraživanje za dalje uvide u funkcioniranje metajezične svjesnosti kod višejezičara provele su Torregrossa i sur. (2022). Autorice su na primjeru dvojezične talijansko-grčke djece pokazale da se metajezična svjesnost pokazuje većom u zadacima u kojima se istovremeno aktiviraju oba jezika. Smatraju da takvi testovi metajezične svjesnosti imaju veću ekološku vrijednost, odnosno da u prirodnim uvjetima ispituju međujezičnu svjesnost dvojezičara te da bi se upravo takvim testovima trebala mjeriti metajezična svjesnost višejezičara.

Iz perspektive višejezične kompetencije, metajezična sposobnost uključuje i sposobnost usporedbe i uspostavljanja poveznica između različitih jezika u jezičnom repertoaru, odnosno *međujezičnu* svjesnost (Jessner, 2006). Naime, pokazalo se da višejezična djeca uočavaju i svjesno promišljaju i uspoređuju jezične oblike i njihove funkcije u jezicima ranije nego jednojezična djeca. Međutim, i u razvoju međujezične svjesnosti ulogu imaju različiti čimbenici poput dobi i kognitivne zrelosti, količine izloženosti jezicima, razine jezičnoga umijeća i pismenosti. Muñoz (2020) je ispitala ulogu dobi i izloženosti J3 u prepoznavanju fonoloških srodnica kod dvojezičnih govornika koji uče J3 u dobi od 7 i 9 godina. Zaključila je da se svjesnost o postojanju srodnica između jezika razvija upravo u dobi između 7. i 9. godine. Djeca u obje dobne skupine lakše su prepoznala srodnice nego nesrodnice, ali su starija djeca (u dobi od 9 godina) bila uspješnija u uspostavljanju sličnosti riječi u J3 s riječima u J1. Autorica je tu razliku objasnila većom razinom metajezičnih vještina koje se poboljšavaju s razvojem kognitivnih sposobnosti, odnosno ovisne su o dobi (vidi i Goriot i sur., 2018; Otwinowska, 2016).

Iz vlastitih neobjavljenih zapažanja jezičnoga razvoja djeteta koje od rane dobi uz materinski jezik pasivno ovladava engleskim jezikom i dvama dijalektima materinskoga idioma, vidljiva su neka karakteristična obilježja simulta-

noga višjejezičnog razvoja. Dijete u dobi prije treće godine sposobno je navoditi više od dva prijevodna ekvivalenta za isti pojam i pri tom jasno naglasiti tko se od sugovornika koristi tim prijevodnim ekvivalentom. Primjerice, pri slušanju priče u dobi od 2;11 godina dijete po prvi put susreće standardnu riječ *kolica* (za napravu koja se gura ili pokreće i služi za prevoženje tereta) i kaže:

Ah, u priči kaže *kolica*. (J1 standardni jezik)

Piko⁷⁹ kaže *wheelbarrow*. (J2)

Tata kaže *tačke*. (dijalekt J1 A)

A sve je to *kariola*. (dijalekt J1 B)

Jel' tako?

J.K., 2;11;14



Navedeno je ponašanje također dobar pokazatelj sposobnosti teorije uma (vidi potpoglavlje 8.4.) jer pokazuje da se dijete ne oslanja na *međusobnu isključivost*, odnosno strategiju učenja riječi koja pretpostavlja da se nova riječ ne može odnositi na nešto što već zna imenovati. Dijete u primjeru zapravo traži potvrdu točnosti svoje pretpostavke i pokazuje svjesnost o arbitrarnosti jezičnih znakova.

Osnovni mehanizmi ovlađavanja jezikom zasigurno doprinose povećanju jezične svjesnosti koja utječe na brži razvoj jezičnoga umijeća. Međutim, budući da se u gornjem primjeru ne radi o aktivnom višjejezičnom djetetu, ovdje je logično postaviti pitanje uloge izloženosti većem broju idioma, odnosno jezičnom unosu na više jezika u razvoju jezične svjesnosti u ranijoj dobi. Čini se da takva istraživanja na uzorku slijednih višjejezičara ne postoje.

8.6. Postaje li učenje dodatnoga jezika lakše ako već znamo dva jezika?

Neke osobe ovlađaju većim brojem jezika dok neke tijekom života uspiju ovladati samo materinskim jezikom. Neke osobe jezicima ovlađavaju s manje, a neki s više poteškoća. No, je li višjejezičnim osobama lakše ovlađavati dodatnim jezikom, odnosno postaje li lakše ovlađavati dodatnim jezikom jednom kad već poznajemo barem dva jezika? Pitanje je naizgled jednostavno, a odgovor gotovo intuitivan; učiti J3 trebalo bi biti lakše jednom kad već poznajemo dva jezika. No, i pitanje i odgovor zapravo su vrlo složeni. Unatoč sve većem broju istraživanja, još uvijek nije dovoljno jasno u kojem trenutku i u kojim je uvjetima lakše učiti jezik i što „lakše” zapravo znači u praktičnom smislu uče-

79 Lik iz serije slikovnica (engl. *Spot*).

nja novoga jezika. Anegdotalni primjeri pokazuju da i sami višejezični govornici nisu sigurni u odgovor na pitanje je li J3 lakše učiti nego J2. S obzirom da se J3 češće uči u starijoj dobi nego J2, vrlo često se na to pitanje dobivaju vrlo elaborirani, ali u konačnici nejasni odgovori u kojima iskusni učenici jezika jasno naglašavaju samo svjestan napor potreban za ovlađavanje J3.

Kako bismo odgovorili na pitanje iz naslova potrebno je najprije utvrditi zbog čega potencijalno dolazi do lakšega učenja dodatnoga jezika. Je li uzrok višejezične prednosti izravni prijenos znanja i vještina iz prethodnih jezika ili se radi o neizravnim učincima koji su rezultat kvalitativnih promjena u kognitivno-jezičnom funkcioniranju višejezične osobe? U prvom se slučaju višejezična prednost pripisuje npr. prethodnom iskustvu u povezivanju novih riječi s već poznatim konceptima (Kaushanskaya, 2012) ili povezivanju dvaju fonoloških sustava s jednim ortografskim pismom (Kaushanskaya i Marian, 2009a). Pod neizravnim se učincima podrazumijevaju uzroci apstraktnije prirode (o kojima je bilo riječi u potpoglavljima 8.1. i 8.5.), odnosno većoj sposobnosti kognitivne kontrole (Bartolotti i Marian, 2012; Kaushanskaya i Marian, 2009b) i većoj razini metajezične svjesnosti (Sanz, 2000).

Hirosh i Degani (2018) smatraju da se radi o kombinaciji obaju uzroka. Na temelju velikoga broja istraživanja koja su ispitivala prednosti višejezičara izradili su teorijski model čimbenika višejezičnosti koji mogu imati pozitivan učinak na učenje dodatnoga jezika. Oni uzroke smještaju na kontinuum s izravnim i neizravnim učinkom. Zaključuju da su prednosti *izravne* kada postoji veća sličnost između novoga jezika i prethodnih jezika i iskustava višejezičara, a manje izravne ako se radi o potpuno novom iskustvu. Drugim riječima, kad nova informacija nameće nova pravila, pozitivan učinak proizlazi iz općih kognitivnih i jezičnih sposobnosti (Hirosh i Degani, 2018: 914).

Iz vrlo iscrpnoga pregleda istraživanja o ovoj temi (Hirosh i Degani, 2018) u nastavku se detaljnije iznose ključne spoznaje o prednostima višejezičara nad jednojezičarima. Prednost dvojezičara nad jednojezičarima u ovlađavanju J3 uočena je kod odraslih učenika u učenju vokabulara u formalnom kontekstu (Papagano i Vallar, 1995), a autori su je pripisali boljem fonološkom pamćenju dvojezičara i bogatom iskustvu učenja vokabulara u formalnom obrazovanju. No, prednost dvojezičara u odrasloj dobi uočena je i pri implicitnom usvajanju dvaju prethodnih jezika (Kaushanskaya i Marian, 2009a, 2009b), što se pripisalo ranoj izloženosti dvama fonološkim sustavima i fleksibilnijem fonološkom sustavu koji olakšava učenje riječi. Novija istraživanja pokušala su proniknuti u način na koji prethodni jezici utječu na sposobnost učenja novih riječi, odnosno ulogu dominantnoga jezika. Pokazalo se da prednost

dvojezičara proizlazi iz povećane kognitivne kontrole, posebice sposobnosti kontrole dominantnoga jezika. Naime, Bogulski i sur. (2019) pokazali su da se dvojezična prednost vidi samo u slučaju kad se riječi uče posredstvom J1. Učenje novoga jezika posredstvom J2 nije pokazalo nikakve prednosti (ali vidi Bartolotti i Marian, 2012) te su autori pretpostavili da je prednost dvojezičara posljedica bogatijega prethodnog iskustva u inhibiranju J1 u procesu ovlađavanja J2.

Prednost na fonološkoj razini, odnosno učenju novih glasova u nepoznatom jeziku ispitivala se kod jednojezičnih, dvojezičnih i trojezičnih govornika (Tremblay i Sabourin, 2012). Trojezični sudionici pokazali su značajno bolje rezultate u razlikovanju glasova od jednojezičara, ali ne od dvojezičara koji također nisu pokazali statistički značajnu prednost pred jednojezičarima. Prednost višejezičara nad jednojezičarima pokazala se i u razvoju pismenosti na J3 (Kahn-Horwitz i sur., 2014). Višejezična djeca (u dobi od 10 godina) su bolje ovladala orto-fonološkim konvencijama u novom jeziku, ali samo u slučajevima kad konvencije u novom jeziku nisu bile potpuno nove. Primjerice, višejezičari su bili bolji u čitanju i pisanju svih konvencija na novom (engleskom) jeziku, ali ne u slučaju tihog e (glasa e koji se ne izgovara na kraju riječi) (engl. *silent <e>*) koji nije postojao u ortografskom sustavu drugih jezika. U tom slučaju nije bilo razlika između višejezičara i jednojezičara. Za razliku od gore navedenih argumenata koji su prednost pripisivali neizravnim učincima, ova prednost ipak sugerira tek prethodno jezično znanje i iskustvo kao izvor prednosti. O toj će prednosti biti više riječi u okviru modela ovlađavanja J3 u poglavlju 9.

8.7. Postoji li trećejezični poticaj?

Kao što je već navedeno, dobrobiti trećejezičnosti ispitivale su se najčešće u okviru razine postignutoga jezičnog umijeća u J3. Pod pretpostavkom da učenje J3 aktivira različite kompetencije višejezičnoga govornika i povećava razinu njegove metajezične svjesnosti (Jessner, 2006), postavlja se pitanje u kojem trenutku prethodno jezično iskustvo postaje prednost u ovlađavanju J3. Odgovor na to pitanje nije nimalo jednostavan. Cenoz (2013a) navodi da je kod simultanih dvojezičara koji ovlađavaju J3, prethodno jezično znanje imalo najveći pozitivan utjecaj na nekoj srednjoj razini znanja J3 (engl. *intermediate level*). U slijednom ovlađavanju J3 teško je odgovoriti na ovo pitanje jer je potrebno uzeti u obzir i jezično umijeće u J2 i J3. Time se opet vraćamo i na pitanje razine jezičnoga praga (De Angelis, 2007: 34) u J2, odnosno razine jezičnoga umijeća koja je potrebna da bi taj jezik imao utjecaj na daljnje učenje

J3. Sustavnija istraživanja međujezičnih utjecaja na tragu su odgovora na ovo pitanje, no preciznoga odgovora nema.

Za sada istraživanja ne pokazuju značajnu prednost trojezičara nad dvojezičarima i jednojezičarima, odnosno postojanje trećejezičnoga poticaja (engl. *multilingual boost*) (Berthele i Udry, 2019). Berthele i Udry (2019) su na uzorku od 115 trojezičnih učenika u Švicarskoj u dobi od 10 do 12 godina testirali dva teorijska modela koja prednost trojezičara pripisuju različitim čimbenicima. Pretpostavka prvoga modela bila je da će znanje J3 (engleskoga) biti bolje ako postoji bolje znanje prethodnih jezika⁸⁰ (njemačkoga i francuskoga). Pretpostavka drugoga modela bila je da iskustvo učenja prethodnih jezika nema nikakav utjecaj na uspjeh u učenju J3 već da on ovisi o općim kognitivnim sposobnostima. Rezultati su pokazali da oba modela mogu objasniti dobivene rezultate. Iako istraživanje nije moglo utvrditi uzročno-posljedične odnose, autori tvrde da kognitivne sposobnosti (neverbalna inteligencija, verbalna radno pamćenje i vizualno-spacijalno radno pamćenje) imaju snažan utjecaj te da nema dodatnoga učinka ukupnosti prethodnoga jezičnog znanja na učenje J3.

Festman (2021) je odgovore na pitanje o lakšem ovlađavanju dodatnim jezikom (J3) iz lingvističke perspektive pokušala objasniti u okviru pet potencijalnih učinaka trećejezičnosti: stimulativnoga, olakšavajućega, katalitičkoga, modulacijskoga i aktivacijskoga učinka. Pod **stimulativnim** učinkom Festman navodi kontekst ovlađavanja jezikom koji razvija snažniji „istraživački“ pristup usvajanju jezika kod višjejezične djece od samoga početka ovlađavanja jezikom. Djeca u najranijoj dobi moraju pronaći način za prepoznavanje obilježja jezika koji čuju oko sebe. Kako bi razabrala zvučne signale jezičnoga unosa iz različitih jezika, djeca razvijaju snažnije istraživačko ponašanje u potrazi za novim informacijama. Stimulativni učinak izloženosti dvama jezicima u ranoj dobi na učenje novih riječi i otkrivanje obrazaca dokazana je već u dobi od 7 do 9 mjeseci (Kovács i Mehler, 2009a, 2009b). Djeca izložena dvama ili trima jezicima brže prebacuju pažnju i osjetljiviji su na fonetske razlikovna obilježja u jezičnom unosu te se brže prilagođavaju novom jezičnim unosu. Kovács i Mehler (2009a, 2009b) su metodom praćenja pokreta očiju (engl. *eye-tracking*) pokazali da su djeca koja su bila izložena dvama jezicima od rođenja (cijelih 7 mjeseci!) imala bolju kognitivnu kontrolu od uparenih jednojezičara. Naime, djeca su pogledom tražila sliku lutkice koja se pojavljivala na lijevoj strani ekrana, a njezino je pojavljivanje bilo uvjetovano izgovorom neke

80 Pod pretpostavkom da višjejezičnost poboljšava sposobnost radnoga pamćenja.

trosložne pseudo riječi (npr. le-le-mo). Dvojezična i jednojezična djeca unutar devet pokušaja naučila su gledati prema lijevoj strani ekrana kad bi čula navedenu riječ. Naučila su pravilo. Međutim, kad je došlo do promjene pravila, odnosno kad se lutkica počela pojavljivati na desnoj strani ekrana uz prethodno izgovoreno drugu trosložnu riječ (npr. mo-le-le), dvojezična su djeca potisnula prethodno naučeno pravilo i novi uzorak ponašanja naučila unutar šest pokušaja. Nakon izgovorene druge trosložne riječi lutkicu su očekivali na desnoj strani ekrana. Jednojezična djeca nisu naučila novo pravilo, odnosno nisu uspjela „zanemariti” prethodno naučeno pravilo ni u devet pokušaja. Kovács i Mehler (2009a) ovu su sposobnost objasnili njihovom utreniranošću da oko sebe čuju dva različita jezika koja se izmjenjuju često i nepredvidivo. Kovács i Mehler (2009b) su na drugom uzorku jednogodišnjaka (koji još nisu započeli s govorom) također utvrdili veću kognitivnu fleksibilnost one djece koja odrastaju u dvojezičnom domu. Takvi rezultati dokazuju da obrada predodžbi iz dvaju jezika pogoduje razvoju općih kognitivnih sposobnosti, odnosno sustava kognitivne kontrole i prije pojave govora. Navedeno istraživanje repliciralo se više puta od 2009. godine s različitim jezicima. D’Souza i sur. (2020) nisu potvrdile takvu prednost dvojezičara u Ujedinjenom Kraljevstvu kao ni Kalashnikova i sur. (2020) na uzorku dvojezične baskijsko-španjolske djece u Baskiji. Međutim, istraživanje Dal Ben i sur. (2022) u Kanadi na uzorku dvojezične englesko-francuske djece i trojezične djece (s dodatnim jezikom) pokazalo je isti rezultat te se ponovnom analizom rezultata iz istraživanja D’Souza i sur. (2020) i Kalashnikova i sur. (2020) pokazalo da je isti vidljiv i u njihovim eksperimentima. Festman (2018) je navedeni učinak dokazala i kod djece u dobi od 3 do 4 godine u Njemačkoj. Djeca su u predškolskom obrazovanju bila izložena kraćem poučavanju njemačkoga i engleskoga jezika. Za dio djece njemački je bio J1, a engleski J2 dok su ostala djeca imala različite J1 (poljski, japanski, ruski i sl.) te su istovremeno ovladavali engleskim i njemačkim. Obje su grupe imale jednaka postignuća na testu iz engleskoga jezika, ali je kod djece s različitim materinskim jezicima uočen bolji rezultat u njemačkom jeziku nego kod djece kojoj je njemački bio J1. Drugim riječima, djeca izložena dvama inim jezicima imala su veće koristi od jezičnoga unosa iz dvaju jezika, odnosno u skladu s tvrdnjom o stimulativnom učinku, bolje su iskoristila višejezični unos i pokazala bolju sposobnost učenja. Međutim, važno je napomenuti da prednost nije utvrđena kod svakog djeteta.

Stimulativnim učinkom u učenju dodatnoga jezika smatra se i prethodno jezično znanje koje vrlo često navodeiskusni učenici J3 u odrasloj dobi. Istraživanja pokazuju da su spremni eksperimentirati sa znanjem i vještinama iz

prethodnih jezika pri učenju J3 (Hörder, 2018; Letica Krevelj, 2014b; Letica Krevelj i Kovačić, 2023). Primjerice iskusni govornik nekoliko jezika stimulativni učinak objašnjava na sljedeći način: „obično uzimam u obzir sve što znam iz svih jezika koje znam kako bih si stvorila optimalno okruženje - (...) treba samo znati kako to [jezično znanje] posložiti” (Letica Krevelj i Kovačić, 2023: 188).

Veći broj jezika u umu implicira i veći broj jezičnih podataka (leksičkih jedinica, gramatičkih struktura, glasova i sl.), a time i veću raznolikost informacija. Pretpostavka je da navedeno predstavlja **olakšavajući učinak** u ovladavanju J3. Međutim, nije jasno u kojem trenutku višejezični govornici mogu profitirati od prethodnoga znanja i koji čimbenici pospješuju olakšavajući učinak. Mnoga istraživanja pokazuju olakšavajući učinak na receptivnoj razini. On se često pokazuje u ranim fazama učenja novoga jezika kad prethodno znanje pomaže u otkrivanju značenja riječi i struktura u novom jeziku, posebice kad se radi o srođnicama (Berthele, 2011; Otwinowska, 2016; vidi potpoglavlje 5.4.1.). Berthele (2011) zaključuje da uspješnost u otkrivanju značenja srodnica pozitivno korelira s brojem jezika u repertoaru govornika, no višejezični su govornici bili značajno uspješniji od jednojezičara samo ako su u svojem jezičnom repertoaru imali tipološki sličan jezik na visokoj razini jezičnoga umijeća. Dakle, širi repertoar jezičnih struktura može pomoći u inicijalnoj obradi informacija iz dodatnoga jezika i time olakšati ovladavanje tim jezikom jer, kao što je već navedeno, u sličnim strukturama dolazi do pozitivnoga prijenosa na svim razinama jezičnoga opisa.

Istraživanja pokazuju da je lakše naučiti tipološki slične jezike (Antoniou i sur., 2015) te da su višejezičari skloni međujezičnim usporedbama, što je vidljivo na razini jezične produkcije (Festman, 2021) i u strateškom pristupu ovladavanju J3 (Letica Krevelj i Kovačić, 2023). Međutim, kao što je već navedeno i za prethodne učinke, ovaj učinak nije prisutan kod svih višejezičara. Letica Krevelj (2014b) je identificirala tri načina funkcioniranja višejezičara s obzirom na uporabu jezičnih resursa iz jezičnoga repertoara: one koji se fokusiraju na svukupno jezično znanje, one koje se fokusiraju na znanje iz samo jednoga jezika (J1 ili J2) i one koji se ne koriste postojećim resursima iz drugih jezika (vidi također Müller-Lancé, 2003b za slične uvide na razini recepcije). Kvantitativna istraživanja koja su istovremeno mjerila veliki broj čimbenika poput znanja o svijetu, veličine vokabulara, razine jezičnoga umijeća u svakom jeziku, socioekonomski status, dob, inteligenciju i sl. pokazala su da i navedeni čimbenici utječu na uspješnost u ovladavanju J3 (Vanhove i Berthele, 2015).

Sposobnost višjejezičara da brže od jednojezičara usvoje nove informacije Festman (2021) pripisuje **katalitičkom** učinku. Pretpostavlja se da nakon uočene nove informacije višjejezičar brže stvara mentalnu predodžbu, brže je obrađuje i lakše zapamti. Dokazi da višjejezičari brže uče riječi dolaze iz već opisanih eksperimentalnih istraživanja na razini leksika, npr. u učenju pseudoriječi ili novoga nepoznatog jezika (Papagno i Vallar, 1995; za pregled vidi Hirosh i Degani, 2018 te istraživanja navedena u potpoglavlju 8.6.) i da su osjetljiviji od jednojezičara na akustičke detalje u jezičnom unosu (vidi Tremblay i Sabourin, 2012 u potpoglavlju 8.6.). U oba se slučaja bolji učinak pripisuje raznolikijem i fleksibilnijem fonološkom sustavu koji je samim time učinkovitiji u kodiranju novih fonoloških informacija, a Papagno i Vallar (1995) pretpostavljaju da učinak dolazi i zbog povećanoga kapaciteta verbalnog pamćenja.

Festman (2021) **modulacijski** učinak vidi u naprednim metajezičnim vještinama višjejezičara. Smatra se da dvojezičari, zbog prethodne izloženosti dvama jezicima, imaju analitički pristup jeziku (Chin i Wigglesworth, 2007), odnosno da im veći broj jezika u umu omogućava da lakše uoče posebnosti svakog od jezika i njihovu međusobnu sličnost. S obzirom na navedeno Festman (2021) sugerira da metajezičnu svjesnost ranih dvojezičara mogu potaknuti tipološki različiti jezici, dok s druge strane tipološka sličnost, učenje jezika u formalnom kontekstu i razvijena pismenost na obama jezicima ima modulacijski učinak na razinu metajezične svjesnosti i brže učenje dodatnoga jezika.

Istraživanja ranoga dvojezičnog razvoja potvrdila su da djeca koja ovlađavaju dvama tipološki različitim jezicima pokazuju neke prednosti u jezičnom razvoju u odnosu na djecu koja ovlađavaju srodnim jezicima. Iz toga se razloga čini važnim postaviti još uvijek neistraženo pitanje o učinku poznavanja jezičnih sustava koji su vrlo različiti. Može li poznavanje vrlo različitih sustava proizvesti modulacijski učinak u ovlađavanju novim jezikom koje se ostvaruje tek u trenutku kad osoba poznaje tri različita jezična sustava? Jedna od pretpostavki je da upravo veći raspon različitih znanja čini trojezičare osjetljivijima na nove jezične podražaje, odnosno uspješnijima u korištenju prethodnih jezičnih resursa u rješavanju jezičnoga problema u J3 (Letica Krevelj, 2014b). Dakle, postoji mogućnost da određena količina različitosti između jezičnih sustava koju trojezična osoba ima u jezičnom repertoaru, a ne samo broj jezika u repertoaru višjejezičara, stvara modulacijski učinak.

Aktivirajući učinak proizlazi iz samoga procesa ovlađavanja jezikom. Odnosi se na kognitivnu sposobnost upravljanja novim informacijama, njihovo-

vom integracijom s već postojećim predodžbama u umu ili brzoga stvaranja nove predodžbe. Smatra se da u tom procesu dolazi do prilagodbe u sustavu kontroliranja jezika te da ono poboljšava jezičnu i kognitivnu kontrolu (Festman, 2021; više u potpoglavlju 8.1.).

U zaključku vrlo iscrpne analize Festman (2021) navodi da nema jednostavnoga odgovora na pitanje o trećejezičnom poticaju te naglasak stavlja na nedosljednost dostupnih rezultata istraživanja te činjenicu da ti učinci nisu sustavno dokazani kod svih višjejezičara. Drugim riječima, da postoje i razlike u rezultatima ovisno o profilu višjejezičnosti – individualnim obilježjima višjejezičara te svim vanjskim i unutarnjim čimbenicima ovladavanja jezikom. Kao ključne čimbenike za lakše ovladavanje jezikom Festman (2021) navodi sličnost između jezika, razinu pismenosti u svim jezicima i genetske predispozicije. Važnost čimbenika tipološke sličnosti već je mnogo puta spomenuta vezano za različite vidove višjejezičnosti (vidi potpoglavlje 5.4.1. i 8.5.), no razina pismenosti, zbog svoje složenosti, još uvijek nije dovoljno istražen čimbenik. Kao što je navedeno, razvoj pismenosti najuže se veže uz formalno učenje u razrednom okružju koje podrazumijeva i ovladavanje strategijama učenja i posjedovanje različitih vidova jezičnoga znanja (izgovor, ortografija, gramatički oblik i sl.). Festman (2021) upozorava da je teško odrediti koji segment u razvoju pismenosti doprinosi pozitivnom učinku višjejezičnosti. Nadalje, genetske predispozicije utječu na inteligenciju, pamćenje, sustav izvršnih funkcija i sl., što znači da utječu i na sposobnost višjejezičara da uoči sličnosti i razlike između jezika, da uspoređuje jezike, da postojeće znanje primijeni u novim situacijama i sl. Poznavanje najmanje dvaju jezika zasigurno otvara mogućnosti za lakše ovladavanje dodatnim jezikom, no Festman (2021: 150) zaključuje da genetske predispozicije te mnogi drugi vanjski čimbenici, a ponajprije komunikacijska potreba, određuju način na koji će svaki višjejezični pojedinac iskoristiti potencijal svojega jezičnog repertoara i prethodno stečenih vještina i iskustva ovladavanja jezicima.

IV. ISTRAŽIVANJE I MJERENJE VIŠEJEZIČNOSTI: MODELI, KONCEPTUALIZACIJE I METODOLOGIJA

9. Modeli višjejezičnosti i višjejezične kompetencije

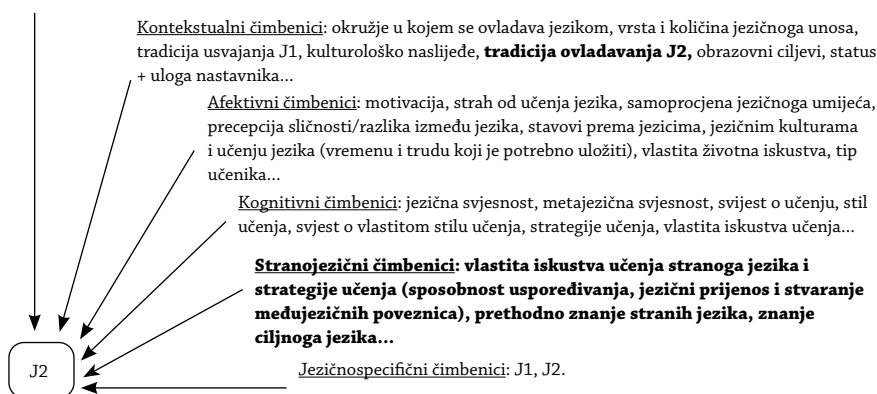
U području višjejezičnosti, u posljednjih dvadeset godina snažno se zastupa holistički pristup višjejezičnosti i višjejezičnom razvoju. Radi se o pristupu koji u proučavanju fenomena pokušava sagledati djelovanje svake pojedine sastavnice u okviru njezine povezanosti s drugim sastavnicama i fonomenom višjejezičnosti u cjelini. Međutim, u većini empirijskih istraživanja još uvijek prevladava atomistički pristup, odnosno onaj koji gleda ulogu pojedinoga segmenta zasebno i odvojeno od cjeline. Taj atomistički pristup očit je u zasebnom proučavanju različitih jezika u repertoaru višjejezičnoga govornika (npr. engleski kao J2) ili pak u proučavanju pojavnosti samo na jednoj od razina jezičnoga opisa (npr. u istraživanju međujezičnih utjecaja iz jednoga jezika na morfološkoj razini). U ovom ćemo se potpoglavlju osvrnuti na dva modela višjejezičnosti koja naglašavaju specifičnosti trećejezičnosti, odnosno kvalitativnu razliku između dvojezičnosti i trojezičnosti. Prvi model je faktorski model (Hufeisen, 2000, 2001) koji se odnosi na učenje J3 u formalnom okružju i neprestano se nadopunjava (Hufeisen, 1998, 2003, 2010, 2018). Drugi model, dinamički model višjejezičnosti (Herdina i Jessner, 2002; Jessner, 2008b) pokušava holistički objasniti veći broj pojavnosti vezanih za višjejezičnu kompetenciju. Unatoč razlikama u fokusu i dosegu svakog modela, oba modela pretpostavljaju povezanost svih jezika u umu govornika te važnu ulogu prethodnoga jezičnog znanja u ovladavanju dodatnim jezikom, odnosno onoga što Festman (2021) smatra katalitičkim učinkom specifičnim za ovladavanje J3.

9.1. Faktorski model ovladavanja trećim jezikom

Faktorski model (Hufeisen, 2010) navodi različite skupine čimbenika koji utječu na ovladavanje J3 u formalnom obrazovanju, pri čemu polazi od pretpostavke kvalitativnih razlika u ovladavanju J1, J2 i J3. Na Slici 8 prikazan je model skupine čimbenika koji utječu na ovladavanja J3. On obuhvaća i čimbenike prisutne u ovladavanju J1 i J2, a masnim su slovima otisnuti dodatni čimbenici koji se pojavljuju pri ovladavanju J3, odnosno oni koji se ne pojavljuju u ovladavanju J1 i J2.

Slika 8. Faktorski model (Hufeisen, 2010 iz Hufeisen i Jessner, 2019: 81⁸¹)

Neurofiziološki čimbenici: temeljna sposobnost usvajanja jezika, dob...



U proces ovladavanja J1 uključene su samo prve dvije skupine čimbenika: neurofiziološki čimbenici i kontekstualni čimbenici. Neurofiziološki čimbenici su temeljne urođene sposobnosti koje su preduvjet za usvajanje i učenje jezika (biološke i neurokognitivne predispozicije), a kontekstualni čimbenici se odnose na društveno-kulturno okruženje i tradiciju ovladavanja jezikom te vrstu i količinu jezičnoga unosa (npr. okruženje poput doma, obitelji, vrtića, škole i količina jezičnoga unosa na J1).

Pri ovladavanju J2 i dalje su relevantni čimbenici prisutni u usvajanju J1, no dodaju se novi čimbenici u skupini kontekstualnih čimbenika te nove skupine čimbenika. U skupinu kontekstualnih čimbenika dodaje se tradicija učenja stranoga jezika u obrazovnom kontekstu (način poučavanja, vrsta didaktičkih materijala, broj učenika u skupini i sl.), obrazovni ciljevi, kulturno naslijeđe te status i uloga nastavnika. Dodaju se tri nove skupine čimbenika: afektivni čimbenici koji imaju iznimno snažan utjecaj na učenje J2 (motivacija, strah od stranoga jezika i sl.), kognitivni čimbenici, odnosno sposobnost učenja ključna za učenje J2 (jezična svjesnost, strategije učenja i sl.) te jezični čimbenici (ukupnost jezičnoga znanja i kulturološkoga iskustva jednoga ili više J1).

U proces ovladavanja J3 uključeni su svi čimbenici prikazani u ovladavanju prethodnim dvama jezicima. Međutim, pojavljuju se novi čimbenici koji se smatraju ključnim argumentom za razlikovanje procesa ovladavanja J2 od procesa ovladavanja J3. Novi čimbenici koji igraju ulogu u ovladavanju J3 su: novo jezično znanje i vještine J2, tradicije i iskustva učenja J2 te ključni čimbe-

81 U prijevodu autorice.

nik u ovom modelu – **stranojezični čimbenik**, odnosno iskustvo prethodnoga učenja stranoga jezika. Stranojezični čimbenik podrazumijeva individualno iskustvo učenja stranoga jezika, sposobnost usporedbe J2 i J3, sposobnost prijenosa leksičkoga i sintaktičkoga znanja između J2 i J3, uspostave međujezičnih poveznica i sl. te on objašnjava specifičnost ovlađavanja J3, odnosno katalitički učinak trećejezičnosti. Model pretpostavlja da navedeno prethodno iskustvo olakšava proces učenja drugoga stranog jezika, ali pretpostavlja da mogu postojati i negativni učinci prethodnoga iskustva koji se mogu očitovati primjerice kao negativan stav prema učenju novoga jezika.

Kao što je već navedeno u okviru kvalitativnih razlika između ovlađavanja J2 i J3 (vidi potpoglavlje 3.2.), faktorski model često se navodi kao argument da se ovlađavanje J4 ne smatra kvalitativno drugačijim od procesa ovlađavanja J3. Model pretpostavlja da stranojezični čimbenik utječe na proces ovlađavanja J4 na jednak način kao i na ovlađavanje J3. Hufeisen to u modelu 2.1 (2018) vizualno prikazuje tako da se pri ovlađavanju J4, J5, Jn, svaki dodatni jezik nadodaje samo kao dodatni jezični sustav u skupini jezičnospecifičnih čimbenika. Ostali se čimbenici ne mijenjaju kvalitativno. Faktorski model i dalje je jedno od najčešćih polazišta u argumentaciji u prilog razlikovanju procesa ovlađavanja J2 i J3 te polazište u analizi i opisu obilježja ovlađavanja J3 u formalnom kontekstu.

9.2. Dinamički model višejezičnosti

Dinamički model višejezičnosti (DMV) (*Dynamic model of multilingualism*; Herdina i Jessner, 2002) jedan je od najutjecajnijih modela višejezičnosti. Radi se o prilagodbi postavki teorije dinamičkih sustava (Larsen-Freeman i Cameron, 2008b) fenomenu višejezičnosti. Iako model teži holističkom prikazu višejezičnosti, već iz samih postavki jasno je da je usmjeren ponajprije na psiholingvističku perspektivu višejezičnosti. Model objašnjava višejezični razvoj pojedinca s naglaskom na složenim i dinamičnim interakcijama između jezika u umu i promjena koje su posljedica tih interakcija. Pritom, model navodi specifičnosti višejezičnoga govornika. Te se specifičnosti odnose na, primjerice, pojave koje višejezičnoga govornika čine manje uspješnim u usporedbi s jednojezičnim govornikom toga jezika te ona obilježja koja višejezičnom govorniku donose prednosti pred jednojezičnim govornikom. Prema DMV-u, višejezična kompetencija rezultat je dinamičkih međudjelovanja: 1) psiholingvističkih jezičnih sustava (J1, J2, J3, Jn), 2) međujezičnih interakcija između jezičnih sustava i 3) čimbenika M(*multilingualism*), neke vrste metasustava koji se razvija kod višejezičara kao posljedica višejezičnoga iskustva. Dakle,

model pretpostavlja da sinergijski učinak neprestanih međujezičnih interakcija u umu dovodi do različitih kognitivnih i jezičnih prednosti koje čine čimbenik M (vještine i sposobnosti koje unaprjeđuju i potencijalno ubrzavanju daljnji jezični razvoj). Čimbenik M konceptualno je istovjetan stranojezičnom čimbeniku u faktorskom modelu (Hufeisen, 2010), osim što u ovom pokušava prikazati njegova dinamičnost i interakcija unutar sustava. DMV pretpostavlja da je ovladavanje J3 različito od ovladavanja J2 i to na temelju činjenice da je u ovladavanju J3 polazišno znanje drugačije te da postoji veći broj dinamičkih međudjelovanja različitih čimbenika u procesu jezičnoga razvoja. Model naglašava dinamičnost procesa ovladavanja jezikom koji karakterizira nelinearnost, reverzibilnost (mogućnost zaboravljanja jezika), međuovisnost, složenost i kvalitativna promjena. Ovaj je model za sada jedini koji pokušava objasniti ne samo ovladavanje jezikom, već i održavanje i gubitak jezičnoga znanja (zaboravljanje jezika). Zaboravljanje jezika također se objašnjava kao dinamički fenomen u kojem, zbog nedovoljnoga korištenja, jezik postaje sve teže dostupnim, što prema Herdina i Jessner (2002), može dovesti i do njegovoga propadanja.

Cilj DMV-a bio je znanstvenicima u području višejezičnosti ponuditi novu perspektivu istraživanju višejezičnosti u skladu s kojom se mogu udaljiti od tradicionalnih teorijskih paradigmi u ovladavanju J2. U skladu s postavkama teorije dinamičkih sustava DMV nameće nova polazišta u istraživanju višejezične kompetencije. Model sugerira da nema smisla proučavati samo jedan od jezika u višejezičnom sustavu te da bi istraživanja višejezičnosti trebala biti usmjerena na promjenu tijekom vremena, a ne na trenutačno stanje u vremenu i prostoru. Model također implicira da promjene u jednom jeziku, zbog interakcije između svih jezika, utječu na druge jezike (sustave) i da, s obzirom na prirodna ograničenja kapaciteta jezične obrade, dodavanje novoga jezika u sustav utječe i na postojeće jezične sustave u umu višejezičara. S pogledom od više od dvadeset godina unatrag, može se reći da je model istinski utjecao na razvoj višejezičnosti kao zasebnoga istraživačkog područja i poimanje složenosti samoga fenomena višejezičnosti. Međutim, ostao je gotovo na razini metafore kad se radi o njegovom utjecaju na razvoj metodologije istraživanja višejezičnosti (više u potpoglavlju 11.1.).

10. Konceptualizacije višjejezičnosti

Konceptualizacija u istraživanju višjejezičnosti odnosi se na način na koji znanstvenici definiraju i objašnjavaju prirodu, strukturu i funkciju jezičnih sustava i uporabu jezika kod višjejezičnih govornika. Ona podrazumijeva interpretaciju podataka s različitih stajališta (Aronin i Jessner, 2014) te služi kao pristup, metoda i sredstvo istraživanju. Konceptualizacije su se u posljednjih 20 godina uvriježile u području višjejezičnosti te se koriste za razvoj novih koncepata i konstrukata ili objašnjenja postojećih iz nove perspektive. Najčešće korištene konceptualizacije su dostupnice (engl. *affordances*; Gibson 1977), višestruka kompetencija (engl. *multi-competence*; Cook, 1992, 1996, 2013), **dominantna konstelacija jezika** (*Dominant language constellations*, DLC; Aronin, 2006) i **nadjezikovanje** (engl. *translanguaging*; García, 2009a) (o dodatnim konceptualizacijama u području višjejezičnosti vidi u Aronin i Jessner, 2014). Za razliku od dostupnica i višestruke kompetencije koje su primjenjive u različitim područjima jezičnih znanosti, nadjezikovanje i dominantna konstelacija jezika vežu se specifično za područje trećejezičnosti te će o njima biti više riječi u sljedećim potpoglavljima.

10.1. Nadjezikovanje

Jedna od trenutačno najpopularnijih konceptualizacija u području višjejezičnosti jest nadjezikovanje. Iako se radi o vrlo apstraktnoj konceptualizaciji jezika, njezinoj popularnosti i sveprisutnosti doprinijela je njezina načelna primjena u obrazovnom sustavu, odnosno u nastojanjima primjene višjejezičnoga pristupa poučavanju jezika (vidi potpoglavlje 13.1.). Radi se o konceptualizaciji koja naglašava dinamičnost i fluidnost uporabe jezičnih resursa kod višjejezičnih govornika iz sociolingvističke i psiholingvističke perspektive (García i Wei, 2014). Oslanja se na ideju jezikovanja (engl. *linguaging*; Shohamy, 2006)⁸² pri čemu je jezik ponajprije društvena aktivnost pojedinca u određenom kontekstu, a ne apstraktni sustav (imenovani jezik). U skladu s time, García i Wei (2014) višjejezični repertoar vide kao jedinstveni sustav, a ne kao skup različitih jezičnih sustava te kao društvenu tvorevinu koja je rezultat „specifičnog odabira jezičnih obilježja iz repertoara govornika” (García i Wei, 2014: 14; Vogel i García, 2017). Drugim riječima, jezični se sustavi ne razdvajaju, ne kategoriziraju niti navode poimence.

⁸² Shohamy (2006: 2) navodi da je jezikovanje poimanje jezika „kao prirodne i sastavne komponente interakcije, komunikacije i stvaranja značenja”.

Nadjezikovanje je gotovo nemoguće jednoznačno definirati. Prijevod je velškoga pojma *trawsiethu* kojim je Williams (1994; u Lewis i sur, 2012) sugerirao istovremenu upotrebu dvaju jezika (velškoga i engleskoga jezika) u nastavnoj praksi u cilju revitalizacije velškoj jezika u Velsu (više o tome vidi u potpoglavlju 13.1.). García (2009a, 2009b) je navedeni pojam preuzela i proširila na jezičnu uporabu u okviru svakodnevne komunikacije. Pojam je definirala kao „govorni čin pri kojem dvojezičari imaju pristup različitim jezičnim značajkama ili modelima onoga što se naziva zasebnim jezikom u svrhu maksimalne iskoristivosti komunikacijskoga potencijala” (García, 2009b: 140). No, pojam je već više puta modificiran i redefiniran (Little i Kirwan, 2019) kako bi se naglasili različiti vidovi pojma u različitim domenama ljudskoga djelovanja i znanstvenoga istraživanja.

Nadjezikovanje je oblik konceptualizacije utoliko što se ono navodi i kao praktična teorija jezika (Wei, 2018) koji se poima kao heteroglosičan (Bakhtin, 1981), multimodalan, multisenzoran te sastavljen od zajedničkih semiotičkih resursa. Primjerice, Wei, jedan od najvećih zagovornika nadjezikovanja, definira ga kao „stratešku uporabu različitih semiotičkih resursa (...) u svrhu stvaranja društveno-interakcijskoga prostora za učenje i razumijevanje, konstruiranje znanja i uspostavljanje identiteta” (2018: 32) ili kao praktičnu teoriju jezika koja proizlazi i praktičnih potreba razumijevanja kreativnih i dinamičnih uporaba više jezika (2018: 27). Nadalje, García i Lin (2017) razlikuju stroži i blaži (engl. *strong* i *weak*) stav prema poimanju jezika u konceptu nadjezikovanja. Stroži stav proizlazi iz gore navedenih tvrdnji da višejezične osobe ne govore različite jezike, već da selektivno koriste jezične oblike u repertoaru (García i Lin, 2017: 126), odnosno pretpostavlja da jezik ne postoji kao lingvistička stvarnost. Blaži stav prema jeziku je fleksibilniji jer prepoznaje imenovane jezike (npr. nacionalne jezike) te zagovara ublažavanje granica između njih. Stroži se stav vezuje pretežno uz teorijsko poimanje jezika, a blaži se čini kao neka vrsta koncesije za njegovu uporabu u području obrazovanja. Naime, blaži je oblik praktičniji za primjenu u obrazovnom kontekstu (više o kritici takvoga teorijskog utemeljenja vidi u Cummins, 2021⁸³).

Pojam nadjezikovanje elegantno izbjegava neke od glavnih problema s kojima se višejezičnost u istraživačkom smislu suočava, primjerice, brojanje jezika u repertoaru i definiranje sličnosti i razlika između pojedinih jezika. Međutim, takva konceptualizacija ipak ne dozvoljava generalizaciju i uvide u neka

83 Cummins (2021: 10) stroži stav naziva jedinstvenom teorijom nadjezikovanja (engl. *Unitary translanguaging theory*), a fleksibilniji stav međujezičnom teorijom nadjezikovanja (engl. *Crosslinguistic translanguaging theory*).

konkretna pitanja koja su od ključnoga interesa u području psiholingvistike višejezičnosti te višejezičnoga obrazovanja (Berthele, 2021). Primjerice, analiza jezične produkcije na pojedinom jeziku kod višejezičara potrebna je kako bismo dobili odgovore na pitanja od ključnoga interesa za nastavnike i učenike u obrazovnom procesu te druge dionike u kreiranju jezične obrazovne politike u području višejezičnosti.

10.2. Dominantna konstelacija jezika

U posljednje vrijeme sve popularnijom postaje konceptualizacija višejezičnoga repertoara koja omogućava generalizaciju i holistički pristup višejezičnosti. Radi se o konceptu dominantne konstelacije jezika (DoKoJ⁸⁴) (Aronin, 2006, 2016, 2109a, 2019b, 2020) koji nudi okvir za razumijevanje i analizu jezičnih kompetencija višejezičara. Pojedinčeve jezične kompetencije definira kao dinamični i integrirani sustav, a ne kao zasebne kompetencije u pojedinim jezicima te je utoliko u potpunosti u skladu s teorijom dinamičkih sustava. Koncept DoKoJ-a pretpostavlja da određeni jezici u jezičnom repertoaru pojedinca u svakodnevnom životu imaju dominantniju ulogu odnosno da se DoKoJ, za razliku od jezičnoga repertoara, odnosi upravo na tu skupinu jezika koja je ključna u životu pojedinca ili jezične sredine (vidi npr. Coetzee Van Rooy, 2020; Letica Krevelj, 2020; Nightingale, 2020). Naglasak nije na jezičnom umijeću u svakom od jezika, već na načinu na koji se jezici isprepliću u jezičnom funkcioniranju pojedinca. Naime, višejezična osoba se ovisno o svojim potrebama koristi pojedinim jezicima za različite svrhe, u različitim domenama (obrazovna ili privatna) i pritom nema jednaku jezičnu kompetenciju ili razinu tečnosti u svakom jeziku. Primjerice, jednim jezikom se koristi samo u profesionalnom kontekstu, drugim u komunikaciji s obitelji i trećim u obrazovnom kontekstu.

Konceptualizacija DoKoJ-a služi također kao metodološki pristup u definiranju jezičnih konstelacija pojedinca i društva i time njihovih potreba i identiteta. Ona omogućava sociolingvistički potpuniju sliku višejezičnoga konteksta koji uvažava dinamičnost i promjenjivost višejezične stvarnosti pojedinca i društva tijekom vremena⁸⁵. Dakle, DoKoJ može prikazati najužu potrebu pojedinca i društva za određenim jezicima u određenom trenutku te može ponu-

84 Mogući prijevod pojma Dominant Language Constellations je i dominantni skup jezika, no termin dominantna konstelacija jezika zadržava primarnu ideju autorice (L. Aronin) u vizualizaciji konstelacije jezika na koncentričnim kružnicama u obliku nebeskih tijela.

85 DoKoJ se može s vremenom mijenjati pod utjecajem društvenoga konteksta, profesionalnih ili obrazovnih potreba i sl.

diti uvide u primjerice, stvarni status jezika u pojedinom društvu i izloženost pojedinca određenom jeziku, jezični identitet neke zajednice ili pojedinca i sl.

S praktične strane, pokazalo se da vizualni prikaz dominantne konstelacije jezika, odnosno izrada vlastitoga prikaza, može uvelike povećati svijest višejezičnoga pojedinca o vlastitoj višejezičnoj kompetenciji. To može biti posebno važno u hrvatskom kontekstu u kojem se jezici poimaju gotovo isključivo kao odvojeni otoci. Istraživanje koje su provele Letica Krevelj i Kovačić (2023) jasno je pokazalo da pitanje „Koje jezike znaš/govoriš?” ne donosi izravne odgovore. Sudionici najčešće postavljaju dodatna pitanja koja se odnose na razinu jezične kompetencije potrebne u svakom jeziku te u tim pitanjima do izražaja dolazi subjektivnost, apstraktnost i nedefiniranost pojma jezične kompetencije. Vizualni prikazi DoKoJ-a mogu poslužiti kao izvrsna okvirna struktura unutar koje višejezični učenici i govornici mogu „smjestiti” i opisati svoju višejezičnu kompetenciju. Na taj način DoKoJ, unatoč subjektivnoj prirodi, postaje vrlo konkretna te definirana u stvarnom kontekstu svakodnevnoga funkcioniranja višejezičnoga govornika. Prednost je ovoga modela što putem vizualizacija olakšava poimanje vlastite jezične kompetencije kao cjeline, jednoga unikatnog sustava koji se sastoji od više komponenti. Korisnost navedenoga pristupa uočena je i u metodologiji istraživanja psiholingvističkih vidova višejezičnosti (Letica Krevelj, 2020).

Dakle, identificiranjem dominantnih jezika, koncept DoKoJ-a omogućava kategorizaciju višejezičnih govornika, ali i zajednica, kao jednoga sustava/cjeline koja istovremeno zadržava svu svoju složenost, dinamičnost i specifičnost u vremenu i prostoru. Primjerice, identifikacija istinskih jezičnih potreba važna je u kreiranju jezične politike i obrazovnih programa koji nastoje zadovoljiti potrebe višejezičnih govornika u nekom društvu. Osim toga, posebnost DoKoJ-a ogleda se u činjenici da se model može prikazati vizualno i taktilno (Melo-Pfeifer, 2021), crtežom, modelom od plastelina, ali i 3D računalnom vizualizacijom (Aronin i Moccozet, 2023).

11. Istraživanje višejezičnosti

Postoji niz izazova s kojima se susrećemo u istraživanju individualne višejezičnosti. Oni su s jedne strane uzrokovani samom složenošću i varijabilnošću individualne višejezičnosti, a s druge strane izravno su povezani s činjenicom da se višejezičnost još uvijek sagledava kroz prizmu jednojezičnosti. Individualna višejezičnost izrazito je specifična i svaki višejezični govornik može imati jedinstven profil te istraživanja moraju uzeti u obzir sve potencijalne razlikovne čimbenike i vidove individualne višejezičnosti.

11.1. Specifičnosti istraživanja u području višejezičnosti

Jezik i njegova uporaba izravno su povezani s različitim kontekstualnim (društvenim, kulturnim i situacijskim) čimbenicima, a kod individualne višejezičnosti treba obuhvatiti cijeli niz različitih okružja u kojem se jezici koriste. Iz tog razloga istraživanja u području višejezičnosti, posebice ona kvalitativna, zahtijevaju detaljan opis konteksta istraživanja, sudionika i uvjeta u kojem se istraživanje provodi. Osim toga, u jezičnom razvoju djece varijable vezane za vrstu i progresiju jezičnoga razvoja načelno nisu stabilne kao kod odraslih pa time predstavljaju dodatni problem u planiranju i mjerenju višejezičnoga razvoja.

Znanstvenici ukazuju i na potrebu za novom istraživačkom metodologijom u području višejezičnosti. Postoje mnoge pojavnosti u području višejezičnosti u koje se ne može proniknuti pomoću postojećih metodologija istraživanja (npr. objasniti način na koji međujezične interakcije utječu na jezičnu obradu i produkciju). Potrebna je i metodologija koja bi omogućila generalizaciju rezultata u području višejezičnosti te bolju povezanost između različitih disciplina koje iz različitih perspektiva proučavaju taj fenomen (vidi Safont- Jordà, 2017). Neki znanstvenici sugeriraju da tradicionalni pristupi znanstvenim istraživanjima nisu prikladni za istraživanje višejezičnosti (De Bot i Jaensch, 2015). Kao što je već navedeno, u tradicionalnim je pristupima uobičajeno da se pojedine varijable u istraživanju izoliraju i da se u takvim uvjetima provode uvriježeni statistički postupci. Međutim, u istraživanju varijabli u okviru ukupnosti sustava, linearni modeli poput korelacijske analize nisu dostatni. Kao jedan od obećavajućih metodoloških pristupa istraživanju višejezičnosti nameće se holistički pristup istraživanju iz perspektive složenih dinamičkih sustava (Herdina i Jessner, 2002). Međutim, iako je holistički pristup istraživanju ovladavanja jezikom vrlo uvjerljiv, njegovu je dinamičnost teško operacionalizirati u okviru istraživanja (više u Letica Krevelj, 2014a). Iz toga se

razloga za analizu rezultata istraživanja u području višejezičnosti predlaže tzv. retrodiktivno kvalitativno modeliranje (Dörnyei, 2014; Larsen-Freeman i Cameron, 2008a). Radi se o metodi izrade modela koji može objasniti prethodno uočeno ponašanje, odnosno kvalitativnim čimbenicima retrogradno objasniti odnose između sastavnih dijelova (jezičnoga) sustava. Dakle, naglasak nije na predviđanju ponašanja, već otkrivanju mehanizama koji upravljaju uočenim ponašanjem. Drugim riječima, prikupljeni se podaci objašnjavaju u okviru obilježja čimbenika jezičnoga razvoja i njihovoga ponašanja u okviru cjelokupnoga složenog sustava (Larsen-Freeman, 2015; Larsen-Freeman i Cameron 2008a). Primjerice, utvrđeni obrasci i varijabilnosti jezičnoga ponašanja višejezičara (npr. učestalost prebacivanja kôda, učestalost MJUI-a iz određenoga jezika) mogu se objasniti u okviru opisnih obilježja određenoga profila višejezičnoga govornika (vidi Letica Krevelj, 2020).

S obzirom na heterogenost individualne višejezičnosti, znanstvenici također naglašavaju potrebu za longitudinalnim i kvalitativnim istraživanjima. Smatra se da takva istraživanja, posebno studije slučaja, mogu dati dobar temelj za provjeru teorijskih modela višejezičnosti ili primjerice zaključaka o pozitivnim učincima višejezičnosti ili višejezičnoga pristupa obrazovanju. Ona su također nužna za potpuniji i detaljniji uvid u rezultate kvantitativnih i transverzalnih istraživanja koja su trenutačno brojnija. S obzirom da se jezično umijeće u svakom jeziku može s vremenom mijenjati, pa tako i jezična dominantnost, longitudinalna su istraživanja potrebna za preciznije praćenje kako razvoja, tako i održavanja višejezičnosti. Nadalje, u području višejezičnosti čini se uputno provoditi replikacijska istraživanja (Ward i Awani, 2024). Iako su stavovi prema replikacijama istraživanja u znanosti podijeljena, takva su istraživanja nužna za ispitivanje valjanosti postojećih rezultata istraživanja te oprečnih rezultata istraživanja istih pojavnosti, kao što su kognitivne prednosti višejezičnosti (vidi potpoglavlje 8.3.).

Iako su istraživanja u području višejezičnosti za razliku od područja ovladavanja J2 usmjerena na nešto drugačiju populaciju sudionika te pokušavaju odgovoriti na nešto drugačija istraživačka pitanja, u oba se područja koriste slični metodološki pristupi. No, u području višejezičnosti u posljednje se vrijeme javlja i sve veći broj vizualnih metodologija, iz disciplina poput antropologije sociologije i kulturoloških studija, kojima se istražuje društvena i individualna višejezičnost (npr. Kalaja i Melo-Pfeifer, 2019). Posebice korisnima za područje istraživanja individualne višejezičnosti su uvidi u dječju samopercepciju višejezičnosti (Busch, 2022) te višejezični repertoar i dominantnu konstelaciju jezika kod višejezičara (Lo Bianco i Aronin, 2020). Za prikupljane poda-

taka o jezičnoj svjesnosti i doživljaju te iskustvu višejezičnosti kod višejezičara koriste se vizualni narativi u obliku crteža (Kalaja i Melo-Pfeifer, 2019), a za prikaz dominantne konstelacije jezika, odnosno najvažnijih jezika višejezičara u određenoj sredini i trenutku, koriste se crteži ili 3D modeli (Lo Bianco i Aronin, 2020; Aronin i Melo-Pfeifer, 2023) te digitalne vizualizacije (Aronin i Moccozet, 2023). Nadalje, dva vizualna metodološka pristupa prethodno vezana, ponajprije za istraživanje društvene višejezičnosti, su materijalna kultura višejezičnosti (engl. *material culture of multilingualism*; Aronin, 2012; Aronin i Ó Laoire, 2013) i jezični krajolici (engl. *linguistic landscapes*). U prvoj se radi o prikupljanju dokaza o višejezičnosti analizom opipljivih jezikom označnih predmeta (npr. omotu nekog proizvoda) na nekom prostoru (privatnom ili javnom) s ciljem otkrivanja suodnosa tih materijalnih objekata ili njihovih utjecaja na uporabu jezika, jezični identitet, rani jezični razvoj i sl. Smatra se da se analizom materijalne kulture višejezičnosti dobiva uvid u način na koji ona odražava, utjelovljuje i prenosi navike, vrijednosti i ideologije (Aronin, 2012). Jezični krajolici kao metodologija istraživanja odnosi se na vidljivost i prisutnost jezika u javnom prostoru. Obuhvaća pisani, govoreni ili simbolički prikaz jezika u obliku znakova, reklama, naziva ulica, službenih dokumenata ili javnih napisa. Jezični krajolik oslikava višejezični i/ili višekulturni sastav neke sredine (kao i škole, razreda) i društveno političku (ili obrazovnu) dinamiku koja utječe na uporabu jezika i jezičnu politiku. On je time dobar pokazatelj jezične hijerarhije i navika onih kojima je sadržaj u jezičnom krajoliku namijenjen. Navedeni metodološki pristupi omogućavaju znanstvenicima da složena društvena pitanja od ključne važnosti za individualnu višejezičnost ispituju na novi, pristupačniji i manje konvencionalan način. Iako ne postoji literatura koja sustavno prikazuje metodologiju istraživanja u području višejezičnosti iz perspektive ovlađavanja J2 i J3, neke konkretne upute vezane za metodologiju istraživanja višejezičnosti dostupni su u Wei i Moyer (2009).

11.2. Mjerenje individualne višejezičnosti - opis uzorka sudionika

Ne postoji općeprihvaćeni standard u mjerenju razine individualne višejezičnosti. Različite discipline razvile su svoje mjerne instrumente za različite vidove višejezičnosti, ali budući da se one u osnovi bave različitim konceptima, mjerni instrumenti rijetko su usporedivi te je usporedne rezultate teško interpretirati. Iz toga je razloga u istraživanju različitih vidova višejezičnosti jedan od ključnih prvih koraka definirati uzorak višejezičnih sudionika. Precizni opisi višejezičnih sudionika u istraživanjima potrebni su kako bismo znali u kojim se segmentima ili komponentama višejezične osobe (i višejezične zajednice) razlikuju jedne od

drugih, odnosno o kome govorimo kad se koristimo pojmom višjejezični pojedinac. Ovi su opisi najšee bili izostavljeni iz istraživanja u prošlosti. Iako su znanstvenici svjesni činjenice da višjejezičnost nije jednoznačno određena, nepotpune karakterizacije višjejezičnih sudionika ni danas nisu rijetkost. Primjerice, Surrain i Luk (2019) analizirali su opise dvojezičnih sudionika u 186 istraživanja i utvrdili da 31 % istraživanja nije sadržavalo opis profila dvojezičnih sudionika. Velika većina istraživanja precizirala je jezično umijeće (77 %) i uporabu jezika (79 %), ali ne i druge kriterije poput dobi početka ovlađavanjem jezicima, sociolingvistički kontekst, izloženost jezicima i sl. To je posebno problematično ako uzmemo u obzir da se i kod jednojezičnih govornika sama pasivna izloženost jeziku (npr. u dvojezičnoj sredini) pokazala razlikovnom varijablom u psiholingvističkim istraživanjima (Bice i Kroll, 2019).

Nadalje, kategoriziranje dvojezičnih i jednojezičnih govornika u jednoznačne kategorije te pretpostavka da postoji kriterij za određivanje kad se jezični sustav koji se koristi u komunikaciji broji kao zaseban sustav, dovelo je do nedosljednosti u rezultatima različitih istraživanja višjejezičnosti (vidi u Bak, 2016; Bialystok, 2016), posebice već spomenutim istraživanjima o kognitivnim dobrobitima višjejezičnosti. Iz toga se razloga u posljednje vrijeme pokušava izbjeći kategorizacija višjejezičnosti u okviru binarnih kategorija te se razina dvojezičnosti određuju na kontinuumu (de Cat i sur., 2018; Gallo i sur., 2021). Takav pristup ne omogućava ispitivanje razlika između jednojezičnih i dvojezičnih sudionika, ali je koristan u mjerenju utjecaja različitih razina dvojezičnoga iskustva na nezavisnu varijablu (predmet mjerenja). Određenje višjejezičnoga profila sudionika na kontinuumu često je u ispitivanju utjecaja dvojezičnosti na kogniciju ili ispitivanju kvalitativnih razlika između dvojezičnih i trojezičnih sudionika (DeLuca i sur., 2019, 2020; Kałamała i sur., 2021). Ono ima svoje prednosti i u statističkoj analizi. Povećava samu statističku snagu testa⁸⁶ te omogućava zadržavanje većega broja sudionika u uzorku, onih koji bi bili izostavljeni zbog heterogenosti sudionika prema nekoj od varijabli u kategorizaciji višjejezičnosti. Navedeni način mjerenja također je u skladu s teorijom dinamičkih sustava i dinamičkim modelom višjejezičnosti (Herdina i Jessner, 2002) koji višjejezičnost i višjejezični razvoj prikazuju holistički kao složeni i nelinearni proces.

Kako bismo izradili profil višjejezičnih govornika, potrebno je izmjeriti različite čimbenike koji definiraju njihovu višjejezičnost. O izazovima u definiranju čimbenika u okviru kojih se opisuju višjejezični govornik bilo je već riječi

86 Statistička snaga testa je vjerojatnost da će istraživač u uzorku naći statističku značajnost ako učinak postoji u cjelokupnoj populaciji (McHugh, 2008: 263).

u poglavlju 2., a ovdje će se navesti samo neki od izazova u operacionalizaciji najvažnijih konstrukata i čimbenika u mjerenju individualne višjejezičnosti.

Jezično umijeće kao predmet mjerenja samo je po sebi problematičan konstrukt. U području jezičnoga vrednovanja poimanje jezika najčešće je u skladu s funkcionalističkim/primijenjenim teorijama koje jezično umijeće vide kao konstrukt s višestrukim međusobno povezanim segmentima znanja koje se ostvaruje uporabom jezika u različitim kontekstima (Bachman, 2014). Teži se valjanom i svrsishodnom vrednovanju jezičnoga znanja koje se može lako interpretirati ovisno o samom cilju vrednovanja. Međutim, kao što je već naglašeno, jezično umijeće višjejezičara najčešće se mjeri zasebno u svakom jeziku, a katkada samo u jednom jeziku.

Najčešće se u istraživanjima ne mjeri jezična kompetencija u J1 jer se podrazumijeva da svaki govornik u J1 ima „idealnu” razinu jezičnoga umijeća. Zanimljivo je činjenica da postoji velika varijabilnost u jezičnom razvoju u ranoj dobi te da nisu ni svi odrasli jednojezični govornici jednako elokventni i ne posjeduju jednako bogat vokabular. Recentnija istraživanja također dokazuju da jednojezične sudionike nikako ne možemo smatrati homogenom skupinom (Luk i Rothman, 2022) te time pokazuje da je i kod višjejezičnih govornika potrebno mjeriti jezično umijeće u J1.

Umjesto izravnoga mjerenja jezičnoga umijeća, u istraživanjima se često kao mjera jezičnoga umijeća koristi sudionikova samoprocjena jezičnoga umijeća. Sudionici razinu jezičnoga znanja procjenjuju najčešće na ljestvici (poput Likertove ljestvice), ali se koriste različiti rasponi vrijednosti pa ni rezultati dobiveni različitim upitnicima nisu potpuno usporedivi. Nadalje, nekim se upitnicima ispituje ukupna razina jezičnoga umijeća dok se u nekim traži zasebna samoprocjena umijeća u svakoj od četiriju jezičnih vještina.

Izloženost jezičnom unosu mjeri se u okviru količine i kvalitete jezičnoga unosa. Kvaliteta jezičnoga unosa mjeri se kvantifikacijom različitih čimbenika poput jezične politike u obitelji, uporabe jezika kod kuće i sl., a količina jezičnoga unosa na svakom jeziku najčešće se izražava ukupnim brojem sati i u odnosu na druge jezike (De Houwer, 2009; Grüter i sur., 2014). Do podataka se dolazi sudionikovom samoprocjenom (za kritiku mjerenja vidi Grüter i sur., 2014: 20), istraživačevom procjenom na temelju opservacije i upitnicima o izloženosti jeziku, poput upitnika *Language Exposure Questionnaire* (LEQ) (Bosch i Sebastián-Gallés, 2001), koji ispunjavaju roditelji ili skrbnici. Za mjerenje izloženosti jezicima kod djece postoji i nešto noviji instrument *Multilingual Approach to Parent Language Estimates* (MAPLE), u obliku struktu-

riranoga intervjua, pomoću kojeg znanstvenici mogu preciznije i pouzdanije ispitati relativnu izloženost svakom jeziku kod višjejezičara (Byers-Heinlein i sur., 2020).

Gore navedene čimbenike potrebno je mjeriti i zbog utvrđivanja dominantnoga jezika višjejezičnih sudionika. Jezična dominantnost određuje se na temelju jezičnoga umijeća u jednom jeziku u odnosu na ostale jezike (npr. Dubé i Thordardottir, 2024), a u obzir se uzimaju i vanjski čimbenici kao što je relativna izloženost jezičnom unosu i uporaba svakoga jezika (Silva-Corvalán i Treffers-Daller, 2015). Međutim, dokazano je da višjejezičari ne moraju imati najvišu razinu jezične kompetencije u dominantnom jeziku, odnosno zasigurno ne u svakoj od domena jezične uporabe, niti na svim razinama jezičnoga opisa (Komeili i sur., 2023). Ovo je iznimno važna informacija za istraživanja u području višjejezičnosti koja jezično umijeće najčešće mjere samo u jednoj jezičnoj domeni (npr. na razini ili leksika ili sintakse). Kao što je već navedeno, mjera veličine vokabulara ne pokazuje gramatičku kompetenciju višjejezičara jer razvoj vokabulara ovisi o kontekstu. Primjerice, matematički pojmovi (zbrajanje, oduzimanje i sl.) djetetu će biti poznati na jeziku na kojem uči matematiku, ali mjere razvijenosti vokabulara nisu pokazatelj morfološkoga i sintaktičkoga razvoja u istom jeziku.

11.3. Instrumenti za mjerenje individualne višjejezičnosti

Sudionikova samoprocjena jedna je od vrlo čestih mjera razine višjejezičnosti u istraživanjima. Unatoč njezinim nedostacima koje su na primjeru dvojezičara zorno prikazali Wagner i sur. (2022) (vidi potpoglavlje 2.3.), samoprocjena je najbrži način prikupljanja velikoga broja podataka. Dva su najčešće korištena instrumenta za samoprocjenu razine dvojezičnosti i dvojezičnoga iskustva: Upitnik o jezičnom iskustvu i umijeću (engl. *Language Experience and Proficiency Questionnaire* (LEAP-Q; Marian i sur., 2007) i Upitnik o jezičnoj povijesti (engl. *Language History Questionnaire* (LHQ 2.0; Li i sur., 2006; Li i sur., 2014). Upitnik o jezičnom iskustvu i umijeću obuhvaća pitanja o jezičnom umijeću, dominantnom jeziku, početku ovladavanja jezikom, jezičnim preferencijama sudionika te detaljna pitanja o izloženosti jezicima u različitim kontekstima. U tom je upitniku utvrđena snažna povezanost s mjerom jezičnoga umijeća, no navode se i kritike vezane za mali broj sudionika pri testiranju valjanosti instrumenta i izradi faktorske analize (vidi Anderson i sur., 2018). Upitnik o jezičnoj povijesti je generički upitnik na računalnom sučelju koji je izrađen s ciljem da obuhvati istraživačke potrebe šire istraživačke zajed-

nice u području dvojezičnosti. Sastoji se od najučestalijih pitanja preuzetih iz prethodno korištenih četrdesetak upitnika te je preveden na veliki broj jezika.

U posljednje je vrijeme jedan od najpopularnijih instrumenata za mjerenje dvojezičnosti Upitnik o jezicima i društvenom okružju (engl. *Language and social background questionnaire* (LSBQ); Anderson i sur., 2018). Radi se o detaljnom upitniku kojem je cilj obuhvatiti širi profil dvojezičnih isudionika. Sastoji se od triju dijelova: uobičajenoga dijela s demografskim podacima, samoprocjene jezičnoga umijeća i procjene jezične uporabe. Iako je po mnogočemu sličan prethodnim upitnicima, preciznijim validiranjem smanjen je broj čestica (pitanja) te su uvedene čestice koje umanjuju učinak uobičajenih nedostataka instrumenata samoprocjene kao što su subjektivnost poimanja jezika, problem dosjećanja podataka i pristranost zbog društvene poželjnosti određenih odgovora. Prema autorima (Anderson i sur., 2018) prednost je ovoga upitnika fleksibilniji pristup u analizi prikupljenih podataka. Podaci se mogu analizirati kao uobičajene kategoričke vrijednosti, kao vrijednost kompozitnoga faktora na kontinuumu (od 0 do 8) ili kao kombinacija jednoga i drugoga. Veća vrijednost na kontinuumu ukazuje na veću razinu dvojezičnoga iskustva. Međutim, kao što autori sami navode, upitnik ne može točno mjeriti uporabu više od dvaju jezika.

Na potrebu detaljnoga opisa načina dokumentiranja dječje dvojezičnosti u empirijskim istraživanjima upozorili su i Kaščelan i sur. (2021). Analizom 48 različitih upitnika koja mjere dvojezično iskustvo kod djece identificirali su komponente dvojezičnoga iskustva koje svaki upitnik mjeri te ispitali usporedivost mjera (načina operacionalizacije) svake komponente. Uočili su da postoji velika varijabilnost u načinu operacionalizacije komponenti jezične izloženosti i uporabe jezika, različitih aktivnosti i razvijenosti jezičnih vještina. Gotovo isti zaključci proizašli su iz analize upitnika za mjerenje dvojezičnosti kod odraslih dvojezičara (kao što su gore navedeni Upitnik o jezičnom iskustvu i umijeću i Upitnik o jezičnoj povijesti). Velika je varijabilnost uočena u komponentama jezičnoga umijeća i dobi u kojoj se započinje s ovlađavanjem jezikom (De Bruin, 2019). Primjerice, dob ovlađavanja jezikom operacionalizira se na različite načine: kao dob u kojoj se započinje s ovlađavanjem jezikom, kao dob u kojoj osoba po prvi put dolazi u sredinu jezičnoga govornog područja, kao dob u kojoj se jezik počinje aktivno upotrebljavati, kao dob prve izloženosti jeziku, kao dob u kojoj se započinje s formalnim učenjem jezika i sl. (de Bruin, 2019).

Upitnik o ovlađavanju jezicima (engl. *Language Learning Background Questionnaire* (LLBQ); Letica Krevelj, 2014a) izrađen je za potrebe istraživanja višjejezičnosti u hrvatskom kontekstu, odnosno dvojezičnim sredinama u Istri.

Temeljen je na Upitniku o jezičnom iskustvu i umijeću (Marian i sur., 2007) i Upitniku o jezičnoj povijesti (Li i sur., 2006) te prilagođen specifičnostima lokalnoga, službeno dvojezičnoga konteksta i činjenici da su svi jezici u jezičnom repertoaru sudionika zastupljeni i u obrazovnom sustavu. Osim njegove prilagođenosti kontekstu u kojem se višejezičnost postiže i formalnim obrazovanjem, Upitnik o ovladavanju jezicima omogućio je i bolji holistički opis sudionika, odnosno uvid u funkcije koje jezici imaju u svakodnevnom životu sudionika te definiranje različitih uzoraka višejezičnih govornika u Istri (vidi Letica Krevelj, 2020). Upitnik je dostupan na talijanskom, hrvatskom i engleskom jeziku (Letica Krevelj, 2014a). Međutim, kao ni Upitnik o povijesti jezika, ni Upitnik o ovladavanju jezicima ne donosi upute o načinu interpretacije dobivenih podataka ili načinu klasifikacije pojedinih vrsta višejezičnih sudionika. U akademskoj zajednici već su dugo prisutna nastojanja da se izradi jedan opći upitnik za mjerenje višejezičnosti i višejezičnoga iskustva kako bi profili višejezičnih sudionika bili usporedivi. Takav instrument još uvijek nije dostupan.

11.4. Mjerenje višejezičnoga razvoja

Sve više djece širom svijeta odrasta s dvama ili više jezika te stoga postoji potreba da se precizno i pravilno mjeri njihov razvoj. Uvidi u jezični razvoj višejezične djece proizlazili su najčešće iz usporedbe njihovoga razvoja s jezičnim razvojem jednojezične djece srednjega ekonomskog statusa (Genesee i sur., 2004). Iako je prethodno već navedeno da su dvojezična djeca jednostavno drugačija i da njihov jezični razvoj nije uputno mjeriti prema jednojezičnoj normi, u nedostatku miljkaza višejezičnoga razvoja, ove su usporedbe još uvijek relevantne u dijagnostici i obrazovnoj politici. Primjerice, ona su važna u definiranju jezične politike u obrazovanju dvojezičnoga djeteta koji se obrazuje na svojem nedominantnom jeziku te u otkrivaju poremećaja jezičnoga razvoja, odnosno procjeni različitih vrsta razvojnih odstupanja.

Za mjerenje jezičnoga i komunikacijskoga razvoja u (jednom) materinskom jeziku koriste se komunikacijske razvojne ljestvice koje popunjavaju roditelji ili skrbnici. Najpoznatiji instrument za mjerenje komunikacijskoga razvoja jest *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* koji mjeri razvoj u dobi od 8. do 30. mjeseca (o valjanosti i pouzdanosti vidi Fenson i sur., 2007). Instrument je preveden na brojne jezike te je kulturološki prilagođen kontekstu u kojem se jezik usvaja, a *Komunikacijske razvojne ljestvice* (KORALJE)⁸⁷ mjerni

87 KORALJE se sastoje od dviju ljestvica, ljestvice za dojenčad (Riječi i geste) za dob od 8. do 16. mjeseca te ljestvice za hodančad (Riječi i rečenice) za dob od 16. i 30. mjeseca.

je instrument koji mjeri rani jezični i komunikacijski razvoj u hrvatskom jeziku (Kovačević, 2007).

Mjerenje jezične sposobnosti u dječjoj dobi dosta je složeno i kad se radi o ovlađavanju samo jednim jezikom, a posebice kad se radi o ovlađavanju većim brojem jezika. Upravo zbog ograničene izloženosti jezičnom unosu na svakom od jezika (njezine podijeljenosti između dvaju ili više jezika) višejezična djeca s urednim jezičnim razvojem pokazuju usporeniji jezični razvoj pa im se iz toga razloga često krivo dijagnosticiraju različite poteškoće (vidi npr. Paradis, 2016). S druge strane, katkad se upravo zbog „očekivanoga” sporijeg jezičnog razvoja ne uoče na vrijeme pojedine jezične teškoće višejezične djece.

Kako bi se izradili pouzdani i valjani mjerni instrumenti za mjerenje višejezičnoga razvoja, ključno je poznavati razvojna obilježja višejezične djece (Butler, 2019; De Houwer, 2023). Dakle, potrebni su nam dijagnostički instrumenti pomoću kojih se može vrednovati postignuće višejezične djece u okviru višejezične norme. Za sada postoji validirani instrument BESA (Bilingual English-Spanish Assessment) za dvojezičnu englesko-španjolsku djecu u dobi od 4;00 do 6;11 godina koji pouzdano mjeri komunikacijsku i jezičnu sposobnost djece na kontinuumu. Instrument se može koristiti za svaki jezik zasebno ili istovremeno za oba jezika te testira fonološki, morfosintaktički i semantički razvoj. Prema uputama navedenim u priručniku (Peña i sur. 2018), ovaj standardizirani test namijenjen je otkrivanju jezičnih poteškoća jednojezične i dvojezične djece iz Latinske Amerike, praćenje jezičnoga napretka, određivanje dominantnoga jezika na trima razinama jezičnoga opisa te usporedbu dvojezične djece s poteškoćama u jezičnom razvoju i dvojezične djece s urednim jezičnim razvojem. De Houwer (2023) ipak naglašava da takvi testovi još uvijek predstavljaju vrednovanje u okviru jednojezične norme jer testiranje svakog jezika zasebno podrazumijeva da dvojezičar može „isključiti” jezik koji se ne vrednuje na pojedinom testu. Postoje i inicijative za izradu testova koji omogućuju dvojezičarima korištenje dvaju jezika. Primjerice, Hwang i sur. (2020) su na testu vokabulara kod dvojezične djece (španjolski i engleski) dopustili mogućnost odgovora na obama jezicima i potvrdili da je globalni rezultat dobar prediktor jezičnoga umijeća u engleskom jeziku (jeziku sredine) i rezultata na testu razumijevanja čitanjem. Ovakav je pristup posebno prikladan za testiranje djece koja možda nikada nisu ni bila u prilici u kojoj se moraju pridržavati samo jednoga jezika i koja možda ni ne znaju riječ za neki pojam u obama jezicima (De Houwer, 2023).

Od 2010. postoje različite inicijative za izradu instrumenta za mjerenje višejezičnoga razvoja kod djece, a jedan od rezultata je i LITMUS baterija testo-

va (vidi Armon-Lotem i sur., 2015). Radi se o mjernim instrumentima za različite segmente jezičnoga razvoja u različitim jezicima, no nakon i više od deset godina istraživanja još uvijek nije uspostavljena višejezična norma prema kojoj se može vrednovati postignuće višejezične djece. Jedan od ključnih razloga je velika varijabilnost u višejezičnim profilima i kod djece i kod odraslih. U posljednjih nekoliko godina, sve veći broj znanstvenika tvrdi da bi upravo varijabilnosti u jezičnom razvoju trebale biti fokusom u budućim istraživanjima. Smatraju da bolji uvid u varijabilnosti u jezičnom razvoju i iskustvu višejezičara može dati veći doprinos za uspostavu višejezične norme (npr. De Houwer, 2023; Luk i Rothman, 2022) te iz toga razloga zagovaraju veću usmjerenost na kvalitativna istraživanja u području višejezičnosti.

V.
OBRAZOVNI VID
VIŠEJEZIČNOSTI

12. Višejezičnost u obrazovnom kontekstu

Višejezičnost u obrazovanju važno je istraživačko područje iz perspektive ovladavanja jezikom u formalnom okružju. Međutim, ona se holistički može sagledavati samo interdisciplinarnim pristupom, odnosno uzimajući u obzir i sociolingvističke čimbenike (npr. status manjinskih i migrantskih jezika u društvu) i jezičnu obrazovnu politiku. Jedan od ključnih razloga ove neraskidive veze jest i današnja konceptualizacija višejezičnosti kao obrazovnoga cilja i obrazovnoga resursa (Gorter i Cenoz, 2017; Vijeće Europe, 2001).

Današnje laičko poimanje višejezičnoga obrazovanja još uvijek je vezano za koncept učenja nekoliko jezika u kontekstu dodatne (engl. *additive*) višejezičnosti, dok se novija konceptualizacija višejezičnoga obrazovanja temelji upravo na potrebama učenika, odnosno jezičnoj i društvenoj stvarnosti učenika. Takva novija konceptualizacija višejezičnoga obrazovanja ne podrazumijeva dodavanje novoga jezika u obrazovni sustav (npr. dodavanje trećega jezika ondje gdje postoje već dva) već promjenu u konceptualizaciji odnosa između više jezika i prilagodbu tih znanja društveno-obrazovnom kontekstu (Mary i Hélot, 2022).

U ovom će se poglavlju dati detaljniji prikaz vrsta višejezičnoga obrazovanja i njihove primjene u različitim obrazovnim kontekstima. Međutim, u skladu s promjenom perspektive, odnosno konceptualizacije u višejezičnom obrazovanju, u navedenim će opisima naglasak biti na ciljevima različitih vrsta višejezičnoga obrazovanja. Dakle, dvojezično obrazovanje te obrazovanje s trima ili više jezika prikazat će se u okviru potreba koje različite vrste višejezičnoga obrazovanja zadovoljavaju kod različitih profila učenika u obrazovnom sustavu ovisno o statusu jezika kojima se služe i na kojima se obrazuju. Naglasak će biti na višejezičnom obrazovanju u Europi s tek ponekim referencama na višejezično obrazovanje u svijetu.

12.1. Što je višejezično obrazovanje i zašto tome težimo?

Višejezično obrazovanje Cenoz (2013a: 2) definira kao obrazovanje u kojem je uporaba dvaju ili više jezika u obrazovnom sustavu usmjerena na razvoj višejezičnosti. Ono se odnosi na različite modele višejezičnoga obrazovanja: poučavanja više stranih jezika kao zasebnih školskih predmeta u formalnom obrazovanju i dvojezičnih ili trojezičnih modela obrazovanja u kojima su svi jezici učenika i društvene sredine zastupljeni u obrazovanju, pri čemu se potiče aktivna uporaba svih jezika. Osim modela poučavanja jezika kao školskoga predmeta, dvojezični modeli obrazovanja najbrojniji su modeli obrazovanja u Europi, no sve su češći i brojniji modeli s trima ili više jezika u obrazovnom sustavu.

Osnovni je cilj višejezičnoga obrazovanja omogućiti učenicima da postanu višejezični tijekom formalnoga obrazovanja ili da tijekom formalnoga obrazovanja dalje razvijaju komunikacijsku kompetenciju u jezicima koje već poznaju ili koriste u svojem okružju. U tom smislu pojam višejezičnoga obrazovanja mogao bi se najkraće definirati kao krovni termin za sustav obrazovanja ili pristup obrazovanju u kojem se učenici poučavaju na više jezika, ovladavaju većim brojem jezika i uče o većem broju jezika u svrhu razvoja njihove višejezičnosti.

Zbog globalizacije i sve većih migracija dolazi do demografske transformacije prostora EU-a te učionice u Europi, a i šire, postaju višejezične (Bergroth i sur., 2023). Zbog te višejezičnosti i višekulturnosti u učionicama, u prethodno pretežito jednojezičnom i jednokulturnom okružju, pitanje jezika u obrazovanju postaje od ključne važnosti.

Već dulje vrijeme istraživanja pokazuju lošija akademska postignuća (engl. *achievement gap*) one djece kojima jezik školovanja nije materinski jezik (OECD, 2020), pri čemu se najčešće radi o učenicima s migrantskim materinskim jezikom (OECD, 2023). Ta se pojavnost u najvećoj mjeri pripisuje nejednakim uvjetima obrazovanja, niskim očekivanjima od učenika pod utjecajem predrasuda, prevelikim naglaskom na razvoju vještina u većinskom jeziku ili negativnim društvenim stavovima prema migrantskim jezicima općenito (Haukås, 2016). Jedan je od ciljeva u promicanju društvene kohezije i smanjenja nejednakosti u obrazovanju premošćivanje toga tzv. jaza mogućnosti, odnosno razlika u prilikama i mogućnostima te akademskim postignućima (vidi u Juvonen i Källkvist, 2021). Naime, osnovna je pretpostavka da će uvažavanje jezične raznolikosti i promicanje višejezičnosti kao posebne vrijednosti dovesti do inkluzivnoga i kvalitetnoga obrazovanja za sve (Kirsch i Duarte, 2020; za kritiku razine očekivanja vidi Berthele, 2023). Drugim riječima, višejezično se obrazovanje smatra važnim čimbenikom u nastojanjima da se smanje nejednakosti i podigne razina socijalne pravde u društvu.

Kad se govori o višejezičnosti u obrazovnim institucijama, treba jasno razgraničiti između višejezičnosti kao posljedice prisutnosti djece s različitim materinskim jezicima i višejezičnosti koja se postavlja kao obrazovni cilj. Prva pojavnost ne podrazumijeva istovremeno i višejezično obrazovanje, iako je danas uobičajena u urbanim sredinama, ali i svim onim sredinama u kojima se djeca školuju na nematerinskom jeziku. Dakle, višejezični su razredi stvarnost u većini europskih država, a ta se stvarnost, kao što sugeriraju Bonnet i Siemund (2018), treba u najvećoj mogućoj mjeri koristiti kao resurs u obrazovanju, a ne doživljavati prijetnjom. Međutim, ono o čemu se još uvijek najmanje govori jest veliki raskorak između kurikulnih očekivanja (očekivanih ishoda

učenja koja se najčešće definiraju u okviru vrlo konkretnih jezičnih ishoda) i očekivanja od višjejezičnoga obrazovanja u društvu (da služi kao sredstvo u cilju postizanja ravnopravnosti jezika i kultura).

12.2. Višjejezično obrazovanje u kontekstu jezične obrazovne politike

Razina višjejezičnosti u obrazovnom kontekstu ovisi o društvenim, povijesnim i gospodarskim i političkim prilikama. Odluke o višjejezičnom obrazovanju, odnosno zastupljenost određenih jezika i oblik njihove zastupljenosti dio su jezične politike svake države ili jezične zajednice. Nadalje, jednojezične nacionalne ideologije najčešće su uzrok stvaranja hijerarhije jezika pri čemu neki jezici imaju veću moć i prestiž od drugih. Iz toga su razloga odgovori na pitanja: koji jezik rabiti, koji jezik učiti i kojim jezikom poučavati, uvijek vezani za ideologiju i omjere jezične moći u svakom obrazovnom kontekstu.

Različiti dokumenti EU-a predlažu različite aktivnosti kojima nastoje poboljšati komunikaciju, suradnju i razumijevanje između država članica te budućim generacijama učenika ponuditi jezične vještine koje će im omogućiti pristup europskom prostoru obrazovanja i kompetitivnost na globalnom tržištu rada. Od svoga osnutka Europska unija potiče mnogojezičnost kroz formalno obrazovanje. U dokumentima jezične politike pod stranim jezikom (SJ) ili modernim stranim jezikom (MSJ) podrazumijeva se formalno učenje stranoga jezika kao školskoga predmeta (najčešće 1-3 sata tjedno). Europski dokumenti jezične kompetencije smatraju osnovnim vještinama koje se stječu redovnim i cjeloživotnim obrazovanjem (Europska komisija, 2000) te zagovaraju učenje barem dvaju dodatnih jezika, službenih jezika EU-a, u formalnom obrazovanju (Europska komisija, 1995, 2002: 20). Iz toga se razloga mnogojezičnost u EU-u na globalnoj razini katkad karakterizira kao europska ideja usmjerena ponajprije na učenje službenih jezika EU-a (vrlo često engleskoga kao drugoga jezika) te na pojedinca srednjega sloja društva u višekulturnom urbanom okružju (Kubota, 2016).

Iz sociolingvističke perspektive, jezici se najčešće dijele na nadređene (tzv. većinske ili dominantne) jezike i podređene jezike (npr. manjinske, regionalne i useljeničke) ovisno o njihovom relativnom statusu na određenom teritoriju (Jelaska, 2005a). U kategoriju podređenih jezika spadaju i jezici koje nazivamo nasljednim jezicima (engl. *heritage*) ili domorodačkim (engl. *indigenous*) jezicima⁸⁸. Isti jezik može biti manjinski jezik u jednoj državi (talijanski u Hrvatskoj)

88 Iz povijesnih i političkih razloga, navedeni su se termini češće upotrebljavali izvan europskoga kontinenta, dok je u Europi bio uvrženiji termin manjinski jezik za obje kategorije jezika. Sa sve većim prilivom migracijskoga stanovništva, u europskoj literaturi u području obrazovanja u posljednjih se 20 godina sve više koristi precizniji pojam nasljedni jezik.

i većinski jezik u drugoj (talijanski jezik u Italiji). Istovremeno manjinski jezici mogu, ali i ne moraju imati i status službenoga jezika (uz većinski jezik). Na primjer, talijanski je službeni jezik u onim općinama i gradovima gdje talijanska manjina čini značajan udio stanovništva u Istri (Hrvatski sabor, 2000⁸⁹), kao što je slučaj i s velškim u Velsu, dok npr. korzikanski nije službeni jezik na francuskom otoku Korzici (Vijeće Europe, 2019).

Iako se u Europi promiče svijest o važnosti manjinskih, autohtonih jezika (vidi primjere modela revitalizacija baskijskoga u Cenoz i Gorter, 2015), jasno je da jezici poput turskoga i arapskoga nisu u jednakoj mjeri uključeni u takva nastojanja na europskom prostoru (Hélot i Young, 2005; Mary i Hélot, 2022). Razlog za to je njihov pravni status. U europskim dokumentima spominju se regionalni, manjinski (Europska komisija, EACEA, Eurydice, 2019) i migrant-ski jezici (Vijeće Europe, 2009), no manjinskim jezicima smatraju se isključivo regionalni manjinski jezici (npr. baskijski, frizijski i sl.) dok se pod migrantskim jezikom smatraju svi manjinski jezici izvan europskoga govornog područja (npr. turski). Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima (Vijeće Europe, 1992) utvrđuje način promoviranja i uporabu regionalnih i manjinskih jezika u različitim sferama ljudskoga djelovanja pa tako i u obrazovanju⁹⁰. Manjinski jezici su u Europskoj povelji o regionalnim ili manjinskim jezicima (Vijeće Europe, 1992)⁹¹ definirani prema omjeru broja govornika u odnosu na većinski jezik neke države. Prema Povelji, regionalni ili manjinski jezici odnose se na jezike koji se „tradicionalno rabe na području određenog državnog teritorija od strane državljana te države koji sačinjavaju grupu brojčano manju od ostatka državnog stanovništva, i razlikuju od službenih jezika te države” te „ne uključuje ni dijalekte službenog jezika države ni jezike useljenika“ (Narodne novine, 18/1997). Ovakva podjela između manjinskih jezika u Europskoj uniji reflektira se i na prava i zastupljenost pojedinih manjinskih jezika u obrazovanju u Europi te različiti tretman autohtonih i migrantskih jezika. U slučaju autohtonih jezika naglasak je na njihovoj promociji i očuvanju, dok se migrantski jezici spominju tek u okviru načela zaštite od diskriminacije (McDermott, 2017), koja najčešće ostaje na razini uporabe jezika u privatnoj domeni, a ne na zakonodavnoj razini (May, 2014b).

89 U Istarskoj županiji, nekoliko općina i gradova uz hrvatski ima i talijanski jezik kao službeni jezik. Neki od gradova i općina su: gradovi Rovinj (Rovigno), Poreč (Parenzo), Umag (Umago), Novigrad (Cittanova), Buje (Buie) i općine Brtonigla (Verteneglio), Grožnjan (Grisignana), Oprtalj (Portole).

90 Nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj ostvaruju pravo na odgoj i obrazovanje na svojem jeziku i pismu u skladu s Ustavom i odredbama Zakona o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (Narodne novine 51/00).

91 Zastupnički dom Sabora Republike Hrvatske na sjednici 17. listopada 1997. donio je Zakon o potvrđivanju Europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima (Narodne novine, 18/97).

Međutim, jezična obrazovna politika ogleda se i u nedovoljno ili neprecizno definiranim odlukama i zakonima. Kao primjere takvih odluka Hélot i Ó Laoire (2011) navode prihvaćanje samo jedne jezične varijante u obrazovanju (npr. standardni jezik, a ne njegov dijalekt), razinu obrazovanja na kojoj se u kurikulum uvodi određeni jezik ili pretpostavka da za ovladavanje nekim jezikom nije potrebno formalno obrazovanje (npr. srodnim jezikom). Nadalje, deklarirana jezična politika ne odražava nužno i stvarnu jezičnu politiku, bilo zbog nemogućnosti provođenja takve politike u praksi ili nekih drugih skrivenih ciljeva (Shohamy, 2006). Primjerice, inojezična obrazovna politika u Hrvatskoj promovira učenje stranih jezika od prvoga razreda osnovne škole ne propisujući koji bi to jezik trebao biti. Istovremeno se ponuda prvoga stranog jezika u školama najčešće svodi samo na engleski ili mogućnost biranja između engleskoga i još jednoga stranog jezika te je time odluka o jezičnoj politici prepuštena ravnateljima škola ili još češće zahtjevima roditelja.

S ciljem stvaranja boljih preduvjeta za postizanje mnogojezličnosti u Europi, došlo je do značajnoga povećanja broja učenika stranoga jezika u ranoj dobi u većini država Europske unije. Uvođenje prvoga stranog jezika sve ranije u formalno obrazovanje također je dio jezične obrazovne politike, kao i odluke o jeziku na kojem se djeca obrazuju, jeziku koji mogu učiti kao prvi strani jezik i sl. Sve navedene odluke djelomično određuju i vrstu višjejezičnosti koja se razvija u pojedinom društvu te situacije u kojoj su određene skupine u potencijalno povlaštenom ili podređenom položaju.

12.3. Vrste dvojezičnoga obrazovanja prema jezičnoj politici

Odluke o dvojezičnom obrazovanju odnosno zastupljenosti određenih jezika i oblik njihove zastupljenosti u obrazovanju ovise i o cilju dvojezičnoga obrazovanja populacije kojoj su namijenjeni. Dvojezični obrazovni programi mogu biti namijenjeni učenicima kojima je J1 većinski jezik obrazovne sredine ili onima čiji je J1 nevećinski jezik. U klasifikacijama se dvojezični programi najčešće dijele na one koji potiču dodatnu dvojezičnost i one koji potiču odbojnu dvojezičnost (vidi Baker, 2011 za podjelu prema istom kriteriju u *snažnije* ili *slabije* oblike dvojezičnoga obrazovanja). Odbojni dvojezični programi samo privremeno nude obrazovanje na nevećinskim jezicima i njihov je konačni cilj stjecanje jezične kompetencije na većinskom jeziku. Takvi programi koji skrbe o potrebama učenika s nevećinskim J1 najčešće su rezultat već spomenutih političkih odluka koje reguliraju prava govornika manjinskih jezika (Flores i Baetens Beardsmore, 2015). Dodatni dvojezični programi teže uspostavljanju uravnotežene dvojezičnosti, odnosno jednakoj kompetenciji u oboma jezici-

ma. Najčešći cilj dodatnih dvojezičnih programa jest stjecanje dodatnih jezičnih vještina poželjnih i korisnih u daljnjem obrazovanju ili životu. Osim po populaciji učenika kojoj su namijenjeni, programi se razlikuju i po zastupljenosti jezika u kurikulumu, organizaciji nastavnoga programa, razini zastupljenosti kulture u poučavanju jezika i sl.

12.3.1. Odbojni dvojezični programi

Odbojni dvojezični programi namijenjeni su učenicima čiji J1 nije zastupljen u društvenoj sredini ili je tek minimalno prisutan. Takvi su programi usmjereni na razvoj jezične kompetencije u većinskom jeziku, a različite podvrste takvih programa ukazuju na razinu do koje je svaka usmjerena istovremeno i na razvoj J1. Programi se dijele u dvije kategorije: potapajući (engl. *submersion*) program i tranzicijski (engl. *transitional*) program. **Potapajući program** ne dozvoljava uporabu J1 u obrazovanju te je dvojezičan samo toliko što su učenici u programu načelno dvojezični. **Tranzicijski programi** uključuju J1 samo u prvih nekoliko godina obrazovanja kao posrednika u razvoju kompetencije na većinskom jeziku. Tranzicijski programi također se međusobno razlikuju prema razini strukturiranosti obrazovanja na J1 i njegove zastupljenosti na pojedinim razinama obrazovanja. Primjerice, razina i način zastupljenosti J1 može biti u potpunosti prepuštena diskreciji nastavnika (García, 2009a), a njegova se zastupljenost mjeri u postocima koji se načelno smanjuju s povećanjem učenikove komunikacijske kompetencije u većinskom jeziku. Iako tranzicijskim programima nije cilj razvijati dvojezičnost te se često naglašava da mogu rezultirati i segregacijom govornika manjinskoga jezika (Skutnabb-Kangas, 2000), važno je naglasiti da postoje dokazi o njihovom pozitivnom učinku na akademska postignuća učenika u odnosu na učenike u potapajućem programu (npr., Durán i sur., 2015), odnosno one u kojima njihov J1 nije uopće prisutan.

12.3.2. Dodatni dvojezični programi

Za razliku od odbojnih dvojezičnih programa, dodatni dvojezični programi namijenjeni su učenicima s većinskim i nevećinskim J1 te teže razvoju uravnotežene dvojezičnosti u oba jezika koja se koriste u obrazovanju. Program kojem je cilj učenike s većinskim J1 poučiti dodatnom jeziku naziva se **uranjajući program** (engl. *immersion program*). Postoje različite vrste uranjajućih programa ovisno o razini obrazovanja na kojoj se nude (npr. rani, srednji i kasni program) te o omjeru u kojem je nevećinski jezik zastupljen u obrazovanju (od 100 % u nekoj od godina obrazovanja do 50 % ili manje)

(Cummins, 2009). Ova vrsta programa nastala je u pokrajini Kvebek u Kanadi 1965. godine, gdje je uz engleski u obrazovanje uključen i francuski jezik te je i danas najrasprostranjeniji oblik dvojezičnoga obrazovanja (npr. vidi Accents, 2017; Swain i Lapkin, 2005). Pod uranjajuće programe spada i tzv. **uranjajući revitalizacijski program** (engl. *immersion revitalization program*) u koji su uključeni učenici kojima je J1 domorodački jezik ili jezik kojem prijeti izumiranje. Primjer takvoga programa je uranjajući program na havajskom koji na Havajima postoji od 1987. godine (Hornberger i De Korne, 2018).

Program kojem je cilj također razvoj dvojezičnosti s nevećinskim jezikom je i tzv. **dvostruki dvojezični program** (engl. *dual language program*) koji je nastao u SAD-u te samim nazivom ukazuje na dvostrukost u cilju dvojezičnoga programa. Kod dvostrukoga dvojezičnog programa razlikuju se jednosmjerni (engl. *one-way*)⁹² i dvosmjerni (engl. *two-way immersion education*) dvojezični programi ovisno o populaciji učenika kojoj su namijenjeni. **Jednosmjerni dvojezični program** namijenjen je učenicima s nevećinskim J1 koji se koriste u jezičnoj zajednici i cilj mu je poticati razvoj toga jezika uz većinski jezik zajednice. **Dvosmjerni dvojezični programi** su programi koji osim djece s nevećinskim J1 obrazuju i djecu kojoj je J1 većinski jezik zajednice⁹³ i koja vrlo često ne posjeduju jezičnu kompetenciju na odabranom nevećinskom jeziku (više u Tedick i Weseley, 2015). Cilj je obaju programa razvoj dvojezičnosti i dvokulturnosti, odnosno upoznavanje kulture nevećinskoga jezika, a omjer zastupljenosti dvaju jezika u programu varira od 90 : 10 do 50 : 50 (Flores i Baetens Beardsmore, 2015). Učinkovitost ovih programa ispitivala se najčešće iz jezične perspektive, odnosno bila je usmjerena na kompetenciju u J1 te produktivne i receptivne vještine u J2. Vrednovanje ishoda učenja u uranjajućim programima u različitim obrazovnim sustavima pokazalo je vrlo pozitivne učinke u jezičnoj kompetenciji (Björklund i Mård-Miettinen, 2014 u Finskoj; Genesee i Lindholm-Leary, 2013 u Kanadi i Americi; Tedick i Wesley, 2015 u Americi). Jezične kompetencije učenika u J1 iste su kao i kod učenika u drugim programima, unatoč činjenici da je J1 manje zastupljen u kurikulu, dok je jezična kompetencija u J2 veća. Predmetne kompetencije također su jednake kao i kod učenika u drugim programima.

Važno je napomenuti da postoje još i različiti didaktički pristupi koji su usmjereni na razvoj jezičnih vještina višejezičnih učenika na nevećinskom J1 i

92 Jednosmjerni dvojezični program je poznat i pod nazivom *Developmental /Maintenance bilingual education program*.

93 Za kategorizaciju dvojezičnoga programa kao dvosmjernoga programa najmanje 30 % učeničke populacije mora imati većinski jezik kao J1 (Collier i Thomas, 2004).

jeziku obrazovanja (pri čemu su to često većinski jezici sredine). Dobru razinu jezične kompetencije u oboma jezicima učenici također postižu u pristupima kao što su jezično i kulturno osjetljivo poučavanje⁹⁴ (engl. *linguistically and culturally responsive teaching*; Lucas i Villegas, 2011, 2013), jezično osjetljiva nastava (njem. *sprachsensibler Fachunterricht*; Leisen, 2013) i kontinuirano inkluzivno jezično obrazovanje (engl. *continuous inclusive language education*; Gogolin i sur., 2011).

12.4. Važnost obrazovanja na materinskom jeziku

Na važnost obrazovanja na materinskom jeziku ukazao je već Cummins (1991, 2008) svojom hipotezom međuovisnosti koja pretpostavlja da se znanje iz J1 prenosi u druge jezike, pod uvjetom da postoji motivacija za učenje i zadovoljavajuća razina izloženosti drugim jezicima. Cummins smatra da zanemarivanje materinskoga jezika, odnosno razvoj pismenosti isključivo na J2 dovodi do „neuspješne” dvojezičnosti jer nedostatno razvijena kompetencija u J1 može imati negativan utjecaj na razvoj vještina u J2.

Pozitivni učinci uključivanja J1 u obrazovanje paralelno s J2, odnosno paralelnoga razvoja dvaju jezika, na razvoj akademskih vještina dokazani su u mnogim istraživanjima (Cummins, 1996/2001). Pismenost razvijena u dva jezika također se pokazala kao prednost u ovlađavanju drugim sadržajima. Primjerice, dvojezični učenici u Americi koji su razvili pismenost na kineskom i engleskom jeziku postigli su statistički značajno bolje rezultate na standardiziranom testu matematike na prijemnim ispitima nego dvojezična djece koja nisu razvila pismenost na materinskom (kineskom) jeziku (Li i sur., 1999). Novija istraživanja razvoja pismenosti također sustavno pokazuju da razvoj pismenosti u dodatnom jeziku poboljšava pismenost (npr. vještinu čitanja) i u prvom jeziku (za kritički pregled literature vidi Tsimpli, 2017). Ta su istraživanja donijela spoznaje važne za jezičnu politiku i obrazovnu praksu jer su uvjerljivo dokazala da sustavni razvoj dvaju jezika u obrazovanju ima pozitivne učinke i na jezik i akademska postignuća (više u Cummins, 2000, 2008).

Dokazi o važnosti razvoja materinskoga jezika dolaze također iz psiholingvističkih istraživanja ovlađavanja vokabularom. Primjerice, Hirosh i Degani (2021) su odrasle sudionike s hebrejskim kao J1 i engleskim kao J2 poučavali riječi na njemačkom jeziku. Uvježbavane riječi na njemačkom jeziku bile su

94 Navedeni je pristup usmjeren na razvoj pozitivnoga stava prema vlastitoj kulturi i identitetu, upoznavanju drugih jezika i kultura i razvoju jezične svjesnosti, usporedivim s pristupom osvježavanja jezika (Candelier, 2004, 2017; vidi poglavlje 13).

srodnice, lažni parovi ili riječi bez ikakve sličnosti s J2 (engleskim). Sudionici su bili uspješniji u učenju riječi s prijevodom na J1 nego J2, a posebno u slučaju kad nije bilo formalne sličnosti između prijevodnih ekvivalenata u trima jezicima. Autorice su pretpostavile da je učenje novih riječi s prijevodom na J1 uspješnije zbog jednostavnije jezične obrade J1 nego J2, zbog bogatijega iskustva u jezičnoj kontroli J1. Pretpostavljaju da pri učenju riječi s prijevodom na J1 učenici imaju manje opterećenje jezične kontrole i time „oslobađaju” veću količinu kognitivnih resursa potrebnih za učenje novih riječi. Iako se uspjeh u učenju riječi na J1 nije pokazao dominantnim čimbenikom⁹⁵, ono ipak dokazuje da jezik poučavanja ima utjecaja na učenje te kao implikaciju svojega istraživanja navode da bi učenici, u slučaju u kojem postoji mogućnost izbora, trebali učiti J3 posredstvom J1, a ne J2.

Obrazovanje na materinskom jeziku uobičajena je i neupitna pojava sve dok je djetetov materinski jezik istovremeno i većinski (i službeni) jezik društvene sredine. Međutim, važnost obrazovanja na materinskom jeziku (i gore navedene argumentacije) stavljaju se u drugi plan kad je materinski jezik neki od podređenih jezika u društvenoj zajednici. Nedoumice o obrazovanju na nevećinskom J1 najčešće se svode na dva pitanja: hoće li obrazovanje na nevećinskom J1 omogućiti djetetu da svoje akademske vještine razvije i u većinskom jeziku kojim također treba ovladati i hoće li obrazovanje na nevećinskom J1 poticati segregaciju djece s nevećinskim jezicima i time utjecati na njihov budući akademski uspjeh.

12.5. Oblici zastupljenosti nevećinskih jezika u obrazovnom sustavu

Postoje velike razlike u zastupljenosti nevećinskih jezika u obrazovanju širom svijeta. Kao što je razvidno iz modela dvojezičnoga obrazovanja, nevećinski J1 može biti u potpunosti zanemaren, kao npr. u potapajućem „potoni ili plivaj” (engl. *sink or swim*) programu. Može se pojavljivati u dvojezičnim programima u kojima se učenike s nevećinskim jezikom poučava većinski jezik kako bi se što prije uključili u obrazovanje na većinskom jeziku (najčešće na samom početku primarnoga obrazovanja) te u jednojezičnom obrazovanju na nevećinskom jeziku, barem u početnom razdoblju.

Osim već navedenih političkih razloga, zastupljenost nevećinskih jezika u obrazovanju ovisi i o jezičnim i geografskim čimbenicima. Jezični čimbenici su npr. sličnost između nevećinskoga i većinskoga jezika koja olakšava ili

⁹⁵ Formalna sličnost između riječi u trima jezicima bio je čimbenik koji je objasnio najveći dio varijance u istraživanju.

otežava međusobno razumijevanje (npr. hrvatski u kombinaciji sa srpskim ili mađarskim kao nevećinskim jezikom) te postojanje standardizirane norme nevećinskoga jezika. Geografska zastupljenost nevećinskoga jezika u smislu broja govornika na određenom području i geografske udaljenosti od teritorija na kojem je taj jezik većinski jezik, također utječu na način njegove zastupljenosti u obrazovanju (dostupnost nastavnika, nastavnih materijala, izloženost jeziku izvan obrazovanja i sl.). Vrlo slični modeli obrazovanja za pripadnike nacionalnih manjina postoje u svim državama Europe, a popularnost određenih obrazovnih modela uvjetovana je i društvenim statusom manjinskoga jezika u lokalnoj zajednici ili šire.

Pripadnicima nacionalnih manjina u Hrvatskoj omogućeno je da svoje ustavno pravo na odgoj i obrazovanje ostvaruju prema trima modelima obrazovanja: A, B ili C. Manjinski jezik može biti glavni jezik obrazovanja. U hrvatskom obrazovnom sustavu takav se model naziva modelom A. On podrazumijeva da se cjelokupna nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine uz obvezno učenje hrvatskoga jezika u istom broju sati u kojemu se uči jezik nacionalne manjine (RH, Narodne novine, broj 29/2010). U najvećem broju slučajeva cilj je takvih programa opstojanje i osnaživanje uloge manjinskoga jezika u društvu i povećanje broja njegovih govornika. Međutim, u stvarnosti je vrlo česta situacija da se manjinski jezik upotrebljava samo u obrazovanju dok se u ostalim domenama najčešće upotrebljava većinski jezik. Polaznici takvih programa mogu biti govornici kojima je J1 manjinski jezik, ali oni mogu privući i veći broj učenika kojima manjinski jezik nije J1. Motivacija za obrazovanje na manjinskom jeziku učenika s većinskim J1 često ovisi o važnosti ili prestižu jezika na lokalnoj ili globalnoj razini, no sve češće proizlazi iz osobnih ciljeva postizanja višejezičnosti. Međutim, zastupljenost manjinskih jezika u obrazovnom sustavu u RH puno je veća na nižim razinama obrazovanja nego na višim (npr. u srednjim školama) (Šesto periodičko izvješće, Vlada RH, 2019).

U obrazovnom se sustavu na manjinskom jeziku može također poučavati određeni broj predmeta iz kurikula, dok se ostatak predmeta poučava na većinskom jeziku. U hrvatskom obrazovnom sustavu takav se model naziva model B - dvojezična nastava. Nastava prirodoslovne skupine predmeta izvodi se na hrvatskom jeziku, a društvene skupine predmeta na jeziku pripadnika nacionalne manjine (RH, Narodne novine, broj 29/2010).

U modelu C - njegovanje jezika i kulture (nacionalne manjine), manjinski je jezik zastupljen samo kao predmet u kurikulu. Uz redovitu nastavu na hrvatskome jeziku dva do pet školskih sati tjedno izvodi se nastava na jeziku nacionalne manjine i poučava se jezik i kultura nacionalne manjine (RH, Narodne

novine, broj 29/2010). Više o obrazovanju pripadnika manjinskih zajednica u Hrvatskoj može se naći u okviru započetoga projekta RENA <http://ihjj.hr/projekt/repozitorij-nacionalnomanjinskih-jezika-u-hrvatskoj-rena/125/>; Lewis i sur., 2020).

12.6. Od monoglosijske prema heteroglosijskoj obrazovnoj perspektivi

Bez obzira radi li se o dodatnoj ili odbojnoj dvojezičnosti, sve prethodno navedene vrste dvojezičnih programa karakterizira stroga odvojenost jezika u kurikulumu. Iako se striktna podjela između jezika u programima dodatne dvojezičnosti zasniva na pretpostavci da se radi o najboljem načinu postizanja uravnotežene dvojezičnosti, ishodi takvih programa u novije se vrijeme nazivaju „dvostrukom jednojezičnošću” (Flores i Baetens Beardsmore, 2015: 213). Štoviše, za sve do sada navedene dvojezične programe navodi se da proizlaze iz monoglosijske jezične ideologije (García, 2009a), odnosno one u kojoj su jezici odvojeni i usko vezani za pripadnost određenoj državi-naciji.

Kao odgovor na monoglosijsku jezičnu ideologiju javlja se heteroglosijski pristup obrazovanju kao dio višejezičnoga zaokreta (engl. *multilingual turn*; May, 2014a). Pojam **višejezični zaokret** odnosi se na promjenu pristupa jezičnom obrazovanju. On naglašava važnost osvješćivanja i uvažavanja jezične raznolikosti i zagovara višejezičnost kao resurs u ovlađavanju i poučavanju jezika te jezičnoj politici. Drugim riječima, naglasak je na inkluzivnom pristupu jezičnom obrazovanju koji podržava istovremeni razvoj više jezika i uvažava društveno-kulturni kontekst.

Ideje takvoga pristupa vidljive su u jezičnoj politici Vijeća Europe pod pojmom mnogojezičnosti te mnogojezičnoga i međukulturnoga obrazovanja (Beacco, 2007: 10; Vijeće Europe, 2010). Vijeće Europe (2001: 168) mnogojezičnu je kompetenciju definiralo kao sposobnost korištenja različitih jezika na različitim razinama jezičnoga umijeća i za različite svrhe. Taj se složeni koncept, umjesto u okviru gramatičkoga i metajazičnoga znanja, definira u okviru funkcionalnih i praktičnih razina jezičnoga umijeća, sposobnosti i vještina jezične uporabe. Vijeće Europe (2001) također poziva na promjenu perspektive u pristupu jezičnom obrazovanju tako da se jezici ne poučavanju više kao zasebni predmeti u kurikulumu, već da se uče i poučavanju u suodnosu te da se jezici u repertoaru učenika koriste kao temelj za učenje dodatnih jezika. Upravo je ta druga preporuka bila jedna vrsta revolucije u obrazovnoj politici jer je u obrazovnom sustavu otvorila prostor za uključivanje svih materinskih jezika učenika, odnosno i onih koji do tada nisu bili službeni jezici obrazovanja ili se

nisu poučavaju kao strani jezici u obrazovnom sustavu. Pod utjecajem navedene jezične politike EU-a, mnoge su europske države implementirale programe u kojima su regionalni jezici (npr. baskijski i katalonski u Španjolskoj) postali i jezici obrazovanja.

Istovremeno, zbog izostanka dokaza o povećanju razine mnogojezicičnosti u društvu poučavanjem jezika kao zasebnih predmeta u formalnom obrazovanju, europski dokumenti (npr. Europska komisija, 2008) promoviraju uvođenje *integriranoga* učenja jezika i nastavnoga *sadržaja*, poznatijega pod akronimom CLIL (engl. *content and language integrated learning*). Primarna ideja CLIL-a bila je omogućiti učenicima veću izloženost dodatnom jeziku. Osnovna obilježja ovoga programa gotovo su ista kao ona u programu uranjanja, odnosno općenito programa u kojima se istovremeno poučava i jezik i neki drugi sadržaj (engl. *Content based instruction (CBI)*)⁹⁶. Razlike između programa uvjetovane su vanjskim čimbenicima kao što su: razina obrazovanja na kojoj se uvodi, jezične kompetencije nastavnika i kombinacija različitih jezika u programu (Cenoz, 2015). Coyle (2007) razlikuje čak 216 vrsta CLIL programa u Europi s obzirom na vrstu obveznosti, intenzitet, razinu obrazovanja na kojoj se uvodi, očekivanu razinu jezičnoga umijeća i trajanje programa. Gotovo su sve države Europske unije (European Commission, EACEA, Eurydice, 2023) uključile u svoje obrazovanje neki od četiriju oblika CLIL programa u osnovnom i/ili srednjoškolskom obrazovanju iako nisu u svakoj državi jednako rasprostranjeni i dostupni svim učenicima (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Jezici uključeni u CLIL program mogu biti strani jezici, regionalni ili manjinski jezici te u nekim slučajevima i migrantski jezici. Osim različitoga omjera zastupljenosti jezika u svakom programu, programi se također razlikuju po broju sati poučavanja na pojedinom jeziku, sadržaju koji se poučava na određenom jeziku, ali i po usmjerenosti ishoda učenja takvoga programa (na sadržaj ili jezik). U Republici Hrvatskoj postoji vrlo ograničeni broj CLIL programa⁹⁷, a noviji uvidi u obilježja pojedinih isključivo srednjoškolskih programa pokazuju velike, iako ne ključne razlike u njihovoj provedbi u okviru gimnazijskih programa (Jerbić, 2024).

Upravo zbog velikoga broja modela CLIL programa, odnosno njegove fleksibilnosti, zagovaratelji CLIL programa smatraju da su prikladni za različite

96 CBI programi nastali su u Americi te na neki način bili preteča CLIL-a koji je nastao u Europi. I CLIL i CBI koriste se kao krovni termini za različite podvrste programa.

97 Pojam CLIL ili njegova hrvatska inačica integrirano učenje jezika i nastavnoga sadržaja ne spominje se u zakonu i službenoj dokumentaciji. Ovaj oblik nastave naziva se „nastava dijela predmeta i sadržaja predmeta određenih obrazovnim planom i programom na jednom od svjetskih jezika” ili „nastava na stranom jeziku” (Pravilnik NN 116/2016; Jerbić, 2024).

populacije učenika. CLIL se često navodi kao primjer heteroglosijskoga pristupa obrazovanju pod pretpostavkom da u implementaciji potiče fluidniju jezičnu praksu (ne samo striktno odvojene jezike) (za nešto drugačije viđenje vidi Hélot i García, 2019). Međutim, CLIL programi često nailaze na kritike vezane za poticanje nejednakosti u obrazovanju, odnosno činjenicu da takav oblik obrazovanja nije dostupan svima (Flores, 2013; Flores i Baetens Bear-dsmore, 2015) i da nije dostupan u svim oblicima (o dodatnim poteškoćama u Somers, 2017). Naime, budući da CLIL programi u praksi vrlo rijetko uključuju migrantske manjinske jezike u Europi ili jezike poput romskoga (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023⁹⁸), Hélot (2006)⁹⁹ naglašava da najveću korist od ovakvoga programa imaju učenici s većinskim J1.

Zbog usmjerenosti CLIL programa na razvoj jezične kompetencije u J2, u istraživanjima se rijetko mjeri učinak programa na razvoj materinskoga jezika te obrazovnih postignuća u predmetu poučavanja. CLIL program pokazao se uspješnim u unapređivanju jezičnoga umijeća u J2, engleskom jeziku (Coyle, 2007; Lorenzo i sur., 2010; za recentniji pregled vidi Goris i sur., 2019), no postoje mnoga istraživanja koja ne pokazuju pozitivne učinke CLIL programa (Feddermann i sur., 2021) te se najčešće ne može jasno utvrditi jesu li dobri jezični pokazatelji rezultat samo veće izloženosti J2 ili obilježja obrazovnoga programa (Cenoz i Gorter, 2019). Unatoč tome, CLIL programi uživaju veliku popularnost u Europi zbog činjenice da poučavanje nastavnoga sadržaja na stranom jeziku pomaže učenicima u ovladavanju i materinskim i stranim jezikom za profesionalne i akademske potrebe te se naglasak stavlja na razvoj **dvo/višejezične disciplinarne pismenosti** (npr. vidi Cost projekt CLILNetLE, <https://www.clilnetle.eu/about>).

98 Eurydice (2023) navodi da se CLIL programi u hrvatskom obrazovnom sustavu izvode na regionalnim ili manjinskim jezicima, tj. mađarskom, srpskom i češkom, dok se ne spominju CLIL programi na stranim jezicima poput engleskoga i njemačkoga (vidi Jerbić, 2024).

99 Hélot (2005 i drugdje) taj problem naziva „ignoriranom dvojezičnošću”.

13. Heteroglosijska obrazovna perspektiva

Neki od dokumenata Vijeća Europe (npr. Cavalli i sur., 2009: 7) prvotno su navodili da novi pristupi obrazovanju podrazumijevaju „promjenu perspektive”, a ne promjenu načina poučavanja jezika. Noviji programski i projektni dokumenti EU-a koji promoviraju mnogojezični i mnogokulturni pristup obrazovanju opovrgavaju takav stav. Jasno je da promjena perspektive uključuje i korjenite promjene u načinu poučavanja, vrednovanja te samoga jezično-komunikacijskoga kurikula (Vijeće Europe, 2020). Naime, u okviru EU institucija (Vijeće Europe i Europskog centra za moderne jezike u Grazu) nastaje *Referentni okvir za mnogojezični pristup jezicima i kulturama* (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures; FREPA) u kojem se također pomoću opisnika operacionalizira konstrukt *mногоjezične kompetencije*. Navedeni referentni okvir objedinjuje četiri različita pristupa koja u poučavanje uključuju više jezika i kultura, umjesto samo jedne kulture i jednoga jezika (Candelier i sur. 2009: 5). On uključuje 1) integrirani didaktički pristup (engl. *integrated didactic approach*; Horst i sur., 2010) koji nastoji uspostaviti poveznice između svih jezika u školskom kurikulu, 2) pristup poticanja razumijevanja uporabom srodnih jezika (engl. *intercomprehension between related languages*) usmjeren na razvoj receptivnih vještina u srodnim jezicima (unutar skupine germanskih, romanskih ili slavenskih jezika), 3) pristup osvješćivanja jezika (fr. *Eveil aux langues*, engl. *Awakening to languages*; Candelier, 2004, 2017) koji, na tragu ideja pokreta jezične svjesnosti u osamdesetim godinama prošloga stoljeća (Hawkins, 1984), potiče na razvoj interkulture svjesnosti i u poučavanje uvodi aktivnosti na migrantskim, manjinskim i regionalnim jezicima te 4) međukulturalni pristup (engl. *intercultural approach*; Beacco i sur., 2016) usmjeren na kulturološku etiku u višekulturnoj i višejezičnoj komunikaciji.

Važno je ipak istaknuti da navedeni pristupi nisu ponudili dovoljno jasne smjernice za njihovu primjenu u nastavnoj praksi. Implementacija pristupa bila je vrlo spora, a vrlo mali broj projektnih izvješća o primjerima dobre prakse nije osigurao čvrsti temelj niti dao smjernice za daljnju primjenu. Zbog velikoga broja različitih pristupa razvoju mnogojezičnosti u obrazovanju, europske institucije danas pozivaju na jasno razdvajanje prvotno ujedinjenih pristupa razvoju mnogojezičnoga obrazovanja (navedenih u *Referentnom okviru za mnogojezični pristup jezicima i kulturama*). Pokazalo se da je specifičnost ciljeva svakog od navedenih pristupa nedovoljno transparentna te da je potrebna jasnija operacionalizacija u svrhu zadovoljavanja potreba različitih

obrazovnih okružja u kojem se oni primjenjuju (Candelier, 2023). Primjerice, za razliku od *integriranoga didaktičkog pristupa* kojem je primarni cilj ujediti različite jezike koji su prisutni u obrazovnom sustavu kako bi se povećala učinkovitost ovladavanja tim jezicima, pristup *osvješćivanja jezika* ističe važnost upoznavanja učenika s kulturnom i jezičnom raznolikošću pri čemu naglasak nije nužno na učenju dodatnih jezika. Cilj je pristupa *osvješćivanje jezika* poboljšati obrazovna postignuća učenika za koje je, prema navedenom pristupu, nužno njegovati pozitivan stav prema vlastitoj kulturi i identitetu, poticati na upoznavanje drugih jezika i kultura i poticati razvoj jezične svjesnosti. Drugim riječima, neki se od pristupa usmjeravaju na jezična postignuća i jezične poveznice između jezika, dok su drugi usmjereni na razvoj međukulturne kompetencije. Ono što nedostaje jest holistički višejezični pristup koji bi objedinio potencijalne dobrobiti na svakoj razini te za sve učenike u obrazovnom sustavu.

U najnovijoj publikaciji Vijeća Europe *Preporuke o važnosti mnogokulturnog i interkulturalnog obrazovanja za demokratsku kulturu* (Vijeće Europe, 2022: 12), mnogokulturno i interkulturalno obrazovanje definira se kao holistički koncept te se pod mnogojezičnim repertoarom podrazumijevaju svi jezici „kojima se ovladalo u različitim kontekstima (kod kuće, društvenim kontaktom, u školi, i sl.)” i koji se mogu koristiti „za različite svrhe (komunikaciju s obitelji, druženje sa susjedima, učenje u školi ili na sveučilištu i sl.)”. Veliki broj najnovijih projekata Europskog centra za moderne jezike u Grazu usmjeren je na implementaciju navedenih preporuka u okviru različitih pristupa razvoja višejezičnosti i višekulturnosti (vidi <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2024-2027/tabid/5628/language/en-GB/Default.aspx>¹⁰⁰).

13.1. Koncept nadjezikovanja i međujezičnoga poučavanja

U okviru već navedenoga višejezičnog zaokreta (May, 2014a, 2019) središnje mjesto u teorijskom polazištu u području ovladavanja jezikom te u obrazovnim znanostima zauzima koncept nadjezikovanja¹⁰¹. Nastao je kao jedan od glavnih oblika suprotstavljanja jednojezičnoj normi te se, osim kao obrazovni pristup, navodi i kao teorija jezika i instrument za postizanje socijalne pravde (vidi potpoglavlje 10.1.) Nadjezikovanje se kao obrazovni pristup

100 Hrvatska je kao pridruženi partner uključena u četverogodišnji projekt *A toolkit for implementing integrated didactics in language education* (voditelj C. Koch) kojem je cilj operacionalizirati već postojeći pristup razvoju višejezičnosti i višekulturnosti za primjenu u različitim obrazovnim kontekstima.

101 Treffers-Daller (2024: 18) navodi da se radi o pojmu koji je doživio dosad nezabilježenu razinu propagande i popularnosti u području obrazovanja (vidi i Prilutskaya, 2021).

može najjednostavnije definirati kao način uključivanja više jezika u obrazovanje. Međutim, postoji toliko tumačenja koncepta nadjezikovanja u području obrazovanja da je teško razlučiti što ono jest, a što nije i u užem i širem smislu (Treffers-Daller, 2023), stoga je važno razumjeti temeljno polazište toga koncepta u obrazovanju.

Kao što se višejezično obrazovanje razlikuje ovisno o ciljnoj skupini kojoj je namijenjeno (12.3.), tako se i nadjezikovanje kao pedagoški pristup razvijao prema obrazovnim ciljevima u različitim kontekstima. U velškom kontekstu u kojem je pojam nastao, cilj nadjezikovanja bio je razvoj i održavanje uravnotežene dvojezičnosti u engleskom i velškom (Williams, 1994) strateškom uporabom obaju jezika u obrazovanju.

Postoje dva glavna pravca razvoja primjene koncepta nadjezikovanja u obrazovanju. García (2009:45) uvodi koncept nadjezikovanje u kontekst obrazovanja učenika latinoameričkoga porijekla u Sjevernoj Americi i definira ga kao uporabu učenikovoga cijelog repertoara u poučavanju i učenju (García i sur., 2017: 61). García (2007: xiii) savjetuje da bi obrazovne smjernice trebalo tražiti u načinu na kojem se višejezično ponašanje odvija u stvarnoj komunikaciji. Dakle, referira se na višejezično ponašanje latinoameričkih govornika koji u svakodnevnom govoru koriste „mješavinu” španjolskoga i engleskoga jezika te druge lokalne nestandardne idiome engleskoga jezika. Smatra da nadjezikovanje kao pristup u obrazovanju pretpostavlja „normalizaciju” spontanoga govora višejezičara odnosno slobodnu uporabu bilo kojeg jezika u školi u svrhu postizanja društvene jednakosti u obrazovanju. Pritom García, navodi da prefiks *trans-* u originalnom terminu (prema kojem je u hrvatskom jeziku upotrebljen prefiks *nad-*) naglašava upravo činjenicu da se radi o komunikaciji koja nadilazi uporabu pojedinih imenovanih jezika (vidi potpoglavlje 2.7.). Nadalje, javljaju se i različite interpretacije odnosa (razlika i sličnosti) između relativno novoga koncepta nadjezikovanja i pojavnosti prebacivanja kôda. Iako se i u nadjezikovanju u praktičnom smislu zaista radi o izmjenjivanju jezika u komunikaciji, Wei (2018) objašnjava da je ključna razlika između dviju pojavnosti u samom konstrukt i njegovoj konceptualizaciji; prebacivanje kôda smatra se sociolingvističkim konstruktom dok je nadjezikovanje društveno-kognitivni konstrukt (za kritiku navedenoga razgraničenja vidi Auer, 2022).

Drugi pravac u razvoju primjene koncepta nadjezikovanja u obrazovanju dolaze iz pristupa obrazovanju koji predlažu Cenoz i Gorter (2017). U svrhu razlikovanja dvaju koncepata Cenoz i Gorter (2017, 2021) koriste naziv **pedagoško nadjezikovanje** te se na prethodni koncept (koji je uvela García) re-

feriraju pod pojmom **spontano nadjezikovanje**. Kao ključnu razliku navode način uporabe više jezika. Autori smatraju nadjezikovanje krovnim pojmom koji obuhvaća primjenu i u nastavi i izvan nje, odnosno spontanom reakcijom ili unaprijed planiranom aktivnosti izmjenjivanja kôda, dok pedagoško nadjezikovanje vide isključivo kao unaprijed planiranu uporabu jezika u učionici. U pedagoškom nadjezikovanju naglasak nije na spontanoj komunikaciji koja nadilazi uporabu imenovanih jezika, već na usporedbi i prebacivanju *između* jezika¹⁰². Pedagoško nadjezikovanje bliže je konceptu koji je u obrazovnom sustavu predložio Williams (1994; u Lewis i sur, 2012) te ono podrazumijeva postojanje didaktičkih strategija koje potiču uporabu više jezika ili stvaraju poveznice između više jezika.

Cenoz i Gorter (2017) smatraju da spontano nadjezikovanje u obrazovanju može biti prepreka razvoju jezične kompetencije u nevećinskom jeziku, odnosno da može ugroziti već ionako ugrožene nevećinske jezike, poput baskijskoga jezika u Baskiji. Naime, budući da se radi o manjinskom jeziku, pretpostavka je da bi većinski jezik (francuski ili španjolski) imao veći utjecaj na baskijski te time smanjio njegovu uporabu. U slučaju pedagoškoga nadjezikovanja Cenoz i Gorter (2017) naglašavaju da ono može biti prilika za razvoj manjinskih jezika ako se stvori potreba za korištenjem manjinskoga jezika i poštuju određena načela poput naizmjeničnoga korištenja dvaju jezika bez prevođenja. Tako se stvara potreba za razumijevanjem i većinskoga i manjinskoga jezika kako bi se komunikacijska poruka razumjela u cijelosti. Dakle, pedagoško nadjezikovanje je i teorijski i didaktički pristup koji naglasak stavlja na iskorištavanje potencijala cijeloga jezičnog repertoara učenika.

Različiti modeli višejezičnoga obrazovanja kao i istraživanja učinkovitosti različitih višejezičnih pristupa u nastavi (vidi potpoglavlja 13.2. i 14.2.) s više ili manje kritičnosti preuzimaju pojam nadjezikovanja kao krovni termin a da ne propituju ili se referiraju na njegovo teorijsko utemeljenje i njegovu relevantnost u interpretaciji učinaka njihove primjene u različitim obrazovnim kontekstima. Kao što pokazuju Fuster i Bardel (2024) u analizi empirijskih istraživanja provedenih u Švedskoj u periodu između 2017. i 2023. godine, više od 90 % istraživanja glavnu svrhu nadjezikovanja vidi u okviru društvene inkluzije (te se time referira na koncept spontanoga nadjezikovanja) učenika kojima je švedski J2, a ne materinski jezik. Drugim riječima, nadjezikovanje se promatra isključivo kao dobrobit za učenike s manjinskim materinskim je-

102 Precizniji termin u hrvatskom jeziku koji bi bolje oslikavao pojam *pedagogical translanguaging* mogao bi biti i međujezikovanje. Međutim, Cenoz i Gorter (2017) ne posežu za terminom *cross languaging* te se i u prijevodu na hrvatski jezik predlaže termin pedagoško nadjezikovanje ili prekojezikovanje.

zikom, a ne za učeničku populaciju u cjelini ili specifične pristupe institucijskom poučavanju švedskoga kao J2 i drugih stranih jezika u obrazovanju (vidi također Drachman i sur., 2023).

Važno je istaknuti da postoje i bojazni da nadjezikovanje može rezultirati i društvenom ekskluzijom. Kuteeva (2020) upozorava da za razliku od anglofone kulture, iz koje je potekla ideja spontanoga nadjezikovanja, u neanglofonim kulturama kao što je Švedska, pri primjeni spontanoga nadjezikovanja u obrazovanju naglasak može biti na uporabi švedskoga i engleskoga jezika. U tom slučaju spontano nadjezikovanje u nepovoljan položaj stavlja učenike s manjinskim J1, a u povoljniji položaj učenike kojima je švedski J1 i koji istovremeno imaju i veću jezičnu kompetenciju u engleskom jeziku. Ovaj konkretni primjer iz empirijskih istraživanja ide u prilog i bojaznima da višejezični pristup može imati i suprotan učinak u obrazovanju (Charalambous i sur., 2019; Flores, 2013), odnosno da on nije jednako učinkovit u svim obrazovnim kontekstima. Kao primjeri se za sada navode oni obrazovni konteksti u kojima se teži revitalizaciji manjinskih jezika pri čemu se nadjezikovanje vidi kao „opasnost” da većinski jezik zajednice ulazi u prostor koji je, često velikim naporima, osiguran za manjinski jezik (Cenoz i Gorter, 2017; Nicholas i McCarty, 2022; Wiley, 2022). S obzirom na navedeno, logično je postaviti slično pitanje o uporabi spontanoga nadjezikovanja u primarno jednojezičnim sredinama u kojima se višejezičnost razvija ponajprije izloženošću ciljnom jeziku u formalnom obrazovanju (npr. učenje engleskoga jezika u Hrvatskoj) ili gotovo isključivo u formalnom obrazovanju (npr. učenje francuskoga jezika u Hrvatskoj) (više u potpoglavlju 16.1.).

O različitim poimanjima nadjezikovanja i njihovom mjestu u različitim modelima bit će više riječi kasnije, a ovdje je važno naglasiti da je samo određenje koncepta i didaktičkoga pristupa utkano u društveni i povijesni kontekst te da njega treba uzeti u obzir u primjeni pristupa nadjezikovanja u svakoj obrazovnoj sredini (Fuster i Bardel, 2024; Singleton i Flynn, 2022). Heteroglosijski pristup obrazovanju odlikuje oba koncepta nadjezikovanja. Međutim, spontano nadjezikovanje (García, 2009a) naglasak stavlja na jezična prava marginaliziranih populacija, dok pedagoško nadjezikovanje (Cenoz i Gorter, 2017) naglasak stavlja na iskorištavanje jezičnoga potencijala cijeloga jezičnog repertoara učenika u cilju postizanja što veće razine višejezične kompetencije i pozitivnijega stava prema višejezičnosti. Dakle, spontano je nadjezikovanje (García, 2009a) usmjereno na sveukupni ishod uporabe ili ovlađavanja jezikom te on kao takav nije dobar teorijski konstrukt ako je cilj višejezičnoga pristupa usmjeren na uočavanje specifičnih razlika između dvaju ili više ime-

novanih jezika s ciljem povećanja međujezične svjesnosti. U literaturi postaje sve teže razlučiti koji se teorijski koncepti kriju iza uporabe termina nadjezikovanje. To otežava i usporedbu rezultata empirijskih istraživanja koji pokušavaju proniknuti u konkretne učinke nadjezikovanja.

Međutim, mnogi znanstvenici dovode u pitanje svrhu teorijskoga koncepta nadjezikovanja u obrazovanju (vidi Grin, 2018). Navodi se da je tvrdnja da zasebni jezici ne postoje konceptualno neodrživa¹⁰³ i, što je najvažnije, nelogično teorijsko polazište za operacionalizaciju nadjezikovanja kao pedagoškoga postupka (Cummins 2021: 17). Jezici su svakako društvena tvorevima s nejasno određenim granicama, ali su istovremeno stvarni za učenike, nastavnike i druge koji se jezikom bave (Singleton i Flynn, 2022; vidi također Berthele, 2021).

Ballinger i sur. (2017) kritiziraju umnožavanje termina iz područja višejezičnosti u obrazovanju općenito te sugeriraju da se za pedagoške pristupe u kojima je naglasak na mobilizaciji i uporabi svih jezičnih resursa umjesto nadjezikovanja (engl. *translanguaging*) koristi pojam **međujezično poučavanje** (engl. *cross-linguistic pedagogy*). U terminologiji na engleskom jeziku u području višejezičnoga obrazovanja pojam *pedagogy* nije nov. Pojam višejezična pedagogija, odnosno **višejezične pedagogije** (engl. *multilingual pedagogies*) García i Flores (2012) koriste kao krovni termin za sve vrste poučavanja koje su u skladu s idejom višejezičnoga zaokreta, ali podrazumijevaju i neke specifičnosti ovisno o obrazovnom kontekstu u kojem se primjenjuju, vrijednosnim sustavima, stavovima i sl. Međutim, pojam koji se u tom smislu uvriježio u literaturi danas je pojam **višejezični pristup poučavanju** (engl. *multilingual/plurilingual approach*).

S obzirom na navedeno, ovdje se u prijevodu na hrvatski jezik kao krovni i teorijski neutralan pojam predlaže pojam višejezični pristup poučavanju. Osim toga, u svrhu lakšega razlikovanja poimanja polazišnoga koncepta u pojmu nadjezikovanje, u skladu s prijedlogom Ballinger i sur. (2017) **međujezično poučavanje** predlaže se kao krovni termin za one višejezične pristupe u kojima je primarni cilj aktivacija i uporaba cijeloga jezičnog repertoara višejezičnoga učenika, odnosno za sve međujezične interakcijske i didaktičke strategije i postupke u nastavnom procesu. Pojam nadjezikovanje koristi se isključivo onda kada je u višejezičnom pristupu naglasak na vidu koji u obrazovanje uvodi García (2009a), odnosno onome u kojem se pedagoškim pristupom pokušava riješiti pitanje jezičnih ideologija i odnosa moći. Upravo je na-

103 Cummins (2021: 29) osporava tvrdnju da jezici nemaju lingvističku već samo društvenu stvarnost pitanjima poput, s čega na što u tom slučaju prevodimo ili iz čega na što prenosimo jezične resurse?

vedeno srž koncepta nadjezikovanja koja ga time i odvaja od drugih koncepata vezanih za višejezični pristup poučavanju.

13.2. Klasifikacija i modeli višejezičnoga obrazovanja

Modeli višejezičnoga obrazovanja najčešće se klasificiraju prema obilježima sociolingvističkoga konteksta u kojem se model primjenjuje i načinu na koji su jezici prisutni u obrazovnom sustavu. Svi jezici u obrazovnom sustavu mogu biti prisutni i u društvenom okružju ili se samo neki od njih koriste izvan obrazovnoga sustava. Prema načinu na koji su jezici prisutni u sustavu razlikujemo poučavanje jezika kao zasebnih predmeta ili kao jezika kao sredstva poučavanja (poučavanja na ciljnom jeziku).

Osim sociolingvističkoga konteksta, Ytsma (2001) u svojoj klasifikaciji u obzir uzima i strukturu obrazovnoga programa i sličnost između jezika te razlikuje načelno tri modela trojezičnoga obrazovanja:

- 1) dvojezični program koji uključuje većinski i nevećinski jezik neke sredine (J1 + J2) i J3 (najčešće engleski) kojim se ovladava u obliku nastavnoga predmeta u kurikulumu
- 2) program u kojem se u poučavanju služi trima jezicima, pri čemu se barem dva od triju jezika rabe i u lokalnom okružju (npr. u Baskiji i Južnom Tirolu)
- 3) dvojezični program u kojem djeca migranata uče dva jezika lokalne sredine te svoj J1 (migrantski ili nasljedni jezik).

Kao i modeli dvojezičnoga obrazovanja, različiti modeli višejezičnoga obrazovanja nastaju s ciljem zadovoljavanja potreba različitih profila učenika, ali i različitih obrazovnih sustava. Modeli se mogu načelno podijeliti na one koji nastoje zadovoljiti potrebe manjinskih skupina i time osnažuju, emancipiraju i promiču uvažavanje jezične i kulturne raznolikosti te one koje u službi postojećih društvenih hijerarhija dominacije i statusa pojedinih jezika promiču dodatnu višejezičnost (Flores i Baetens Beardsmore, 2015).

Flores i Baetens Beardsmore (2015) navode da su najbrojniji višejezični modeli u kojima već dvojezična ili višejezična djeca razvijaju ili održavaju svoju višejezičnost u formalnom obrazovanju u privatnim ili međunarodnim školama. Manje zastupljeni su oni modeli u kojima se dvojezični programi sastoje od većinskoga i nekog regionalnoga jezika ili autohtonoga jezika sredine, pri čemu se u obrazovanje uključuje i još neki treći jezik. Radi se o graničnim područjima unutar Europe u kojima se iz različitih političkih i povijesnih razloga

više jezika koristi u svakodnevnom životu (npr. u Južnom Tirolu i Luksemburgu) ili se koriste dva jezika, a treći se uči kao strani jezik (npr. u Baskiji u Španjolskoj). Najmanje su zastupljeni oni modeli koji se brinu o potrebama migranata s nevećinskim jezicima iako su njima time uskraćena i osnovna jezična prava.

Međutim, postoje velike razlike između modela višejezičnoga obrazovanja u svakoj od triju kategorija. Iz toga je razloga Cenoz (2009, 2013a) ponudila okvir za kategorizaciju obrazovanja na kontinuumu pod nazivom **Kontinuum višejezičnoga obrazovanja** (engl. *Continua of multilingual education*) u kojem su kategorije klasifikacije otvorene i dinamičnije. Radi se o okviru koji se nadograđuje na okvir dvojezičnoga obrazovanja na kontinuumu (engl. *Continua of biliteracy*; Hornberger, 2003). Kontinuum višejezičnoga obrazovanja predlaže se kao sredstvo za opisivanje, usporedbu i vrednovanje različitih vrsta višejezičnoga obrazovanja i to samo onoga koji razvija jezičnu kompetenciju u dvama ili više jezika te mu je cilj razvoj višejezičnosti. Specifičnost je okvira njegova težnja prema holističkom prikazu pojedinoga obrazovnog programa u kojem se sva njegova obilježja sagledavaju na kontinuumu.

Kontinuum višejezičnoga obrazovanja podrazumijeva opis obrazovnih, jezičnih i sociolingvističkih čimbenika i njihovih poveznica. U samom središtu su **obrazovni** čimbenici: a) *predmet*, b) *jezik poučavanja* i c) *nastavnik i školski kontekst*. *Predmet* se odnosi na način i model prema kojem se jezici poučavaju, broj jezika u obrazovnom programu, početak učenja svakog od jezika unutar programa te povezanost jezika u kurikulumu. Program se smatra „više višejezičnim“ ako se uči veći broj jezika, ako je izloženost tim jezicima veća, ako postoji integrirani jezični kurikulum i sl. *Jezik poučavanja* u programima može biti uvijek isti, ali se sadržaj može poučavati na više različitih jezika te je na kontinuumu više višejezičan onaj model koji ima međusobno usklađene kurikule različitih jezika. *Nastavnik* kao čimbenik na razini višejezičnosti pojedinoga programa mjeri se brojem višejezičnih nastavnika, kvalifikacijom ili izobrazbom u području jezika i u području metodologije integriranoga poučavanja jezika i sadržaja (CLIL-a). Školski kontekst odnosi se na školski krajolik (engl. *school landscape*) te jezike koji unutar škole koriste nastavnici i/ili nenastavno osoblje u međusobnoj komunikaciji i izvannastavnoj komunikaciji s učenicima i roditeljima.

Na sve navedene obrazovne čimbenike utječu **jezični** čimbenici poput sličnosti između jezika u programu. Jezična udaljenost kao čimbenik nije izražena u kategorijama već također na kontinuumu te ona u modelu služi kao važan čimbenik u određivanju npr. broja sati potrebnih za razvoj kompetencije u određenom jeziku. Primjerice, ako su jezici unutar višejezičnoga obrazovanja

međusobno sličniji na različitim razinama jezičnoga opisa, može se pretpostaviti da će biti lakše ovladati određenim jezicima i da će jezične vještine iz jednoga jezika biti lakše prenositi u drugi.

Kontinuum višjejezičnoga obrazovanja u obzir uzima i **sociolingvističke** čimbenike poput broja višjejezičnih govornika u lokalnoj sredini, status jezika i njihovu prisutnost u medijima i svakodnevnom životu te jezike koji se govore kod kuće ili u lokalnoj zajednici. Sociolingvistički čimbenici također utječu na obrazovne čimbenike jer oni određuju dominantni jezični sustav, na profile učenika koji pohađaju određeni program te na opće obrazovne ciljeve. Okvir također uzima u obzir i povratnu spregu između obrazovnih čimbenika i sociolingvističkoga konteksta s obzirom na to da obrazovni čimbenici potencijalno mijenjaju društveni kontekst: novim ishodima višjejezičnoga i vešekulturnoga obrazovanja utječu na društvo u cjelini. Navedeni je okvir istinska pomoć pri usporedbi učinkovitosti različitih oblika višjejezičnoga obrazovanja no, kao što Cenoz (2009) upozorava, ni s ovim modelom nije moguće s velikom preciznošću prikazati svaki oblik višjejezičnoga obrazovanja. Unatoč tome, s obzirom da je u skladu s idejama višjejezičnoga zaokreta (May, 2014a), opisi na kontinuumu (umjesto binarnih kategorija) čine ga fleksibilnijim instrumentom za opisivanje obilježja programa višjejezičnoga obrazovanja.

Naglasak u primjeni temeljnih polazišta višjejezičnoga zaokreta u obrazovanju ovisi o ciljevima višjejezičnoga obrazovanja u svakom obrazovnom sustavu. U pojedinim se modelima naglasak stavlja:

- a) na zaštitu i promicanje učenja manjinskih jezika (Cenoz i Gorter, 2017)
- b) na prethodno jezično znanje kao resurs za učenje dodatnoga jezika te postizanje određene razine jezičnoga umijeća u svim jezicima (Cenoz i Gorter, 2017)
- c) na društvenu inkluziju i uvažavanje jezične raznolikosti (García i Flores, 2012)
- d) na uspostavljanje ravnoteže između moćnih i manje moćnih jezika (Canagarajah, 2011b).

Kako bi učvrstili svoje napore u očuvanju i revitalizaciji manjinskoga jezika (baskijskoga), Cenoz i Gorter (2013, 2017, 2021) u pristupu pod nazivom Fokus na višjejezičnosti (engl. *Focus on Multilingualism*) zagovaraju pristup obrazovanju u višjejezičnim sredinama uporabom pedagoškoga nadjezikovanja i „omekšavanjem” granica između jezika koji učenici znaju i koriste i u svakodnevnom životu. Dakle, njihov pristup dovodi u pitanje striktnu odvojenost jezika u kurikulumu, naglašava važnost načina na koji višjejezični govornici kori-

ste jezike u svakodnevnom životu te tu stvarnost prenosi u učionicu. Najvažnija komponenta ovoga pristupa jest pedagoško nadjezikovanje (vidi 13.1.) koje omogućava aktiviranje ukupnoga jezičnog znanja višjezičnih učenika i komunikaciju u kojoj se koristi više jezika (Cenoz i Gorter, 2015: 4). Cenoz i Gorter (2013) smatraju da uporaba više jezika u učionici potiče učenike na korištenje prethodnoga jezičnog znanja i učinkovitijega iskorištavanja i daljnje- ga poticanja razvoja metajezične svjesnosti. Glavna strategija u pedagoškom nadjezikovanju je poticanje (među)jezične svjesnosti kod učenika isticanjem sličnosti i razlika između pojedinih jezika kako bi se ukazalo na potencijal koji prethodno jezično znanje ima u ovladavanju novim sadržajem (Cenoz i Gorter, 2014). Nadalje, kao primjeri pedagoškog nadjezikovanja predlažu se strategije poput *izmjenjivanja jezika* (npr. pripremna vježba za pisanje o određenoj temi podrazumijeva prikupljanje informacija o temi čitanjem teksta na drugom jeziku/jezicima). Takvim se strategijama, prema autorima, produbljuje razumijevanje sadržaja te potiče razvoj metajezične svjesnosti. Razvoj svijesti o jezicima također je jedna od strategija koja se ostvaruje aktivnostima poput izrade jezičnoga krajolika (engl. *linguistic landscape*) u kojima učenici postaju svjesni zastupljenosti i statusa pojedinih jezika društvenoj sredini. Cenoz i Gorter (2022) nadalje spominju strategiju koja se ne odnosi izravno na nastavni proces u razredu, već na integraciju jezika na razini kurikula, odnosno usklađivanje silaba različitih jezika u obrazovanju. Cenoz i Gorter (2021) daju izvrstan prikaz osnovnih obilježja pedagoškoga nadjezikovanja i njegovu povezanost s didaktičkom podrškom (engl. *scaffolding*)¹⁰⁴ te načina na koje ono pomaže učenicima razviti metajezičnu svjesnost i iskoristiti potencijal prethodnoga jezičnog znanja.

Postoji također nekoliko pristupa višjezičnom obrazovanju kojima primarni cilj nije samo razvoj višjezične kompetencije, već uvažavanje jezične raznolikosti i rješavanje pitanja nejednakosti i specifičnih problema govornika marginaliziranih jezika. Nadjezikovanje (García, 2009a, 2009b; García i Flores, 2012) i nadjezični pristup (engl. *translingual approach*; Horner i sur., 2011: 305) omogućavaju učenicima s različitim manjinskim jezicima zastupljenost njihovih jezika u obrazovanju uporabom više jezika u poučavanju i fluidnijom uporabom različitih manjinskih J1. Vrlo sličan pristup pod nazivom nadjezična praksa (engl. *translingual practice*) zagovara i Canagarajah (2013) s ciljem

104 Pojam didaktička podrška (engl. *scaffolding*) (Wood i sur., 1976) odnosi se na privremenu podršku koju nastavnik (ili iskusniji učenik) pruža kako bi učenik napredovao i u konačnici bez pomoći mogao provesti neki zadatak. Takva podrška može se realizirati na različite načine: razlaganjem zadatka u jednostavnije korake potrebne za izvršenje zadatka, pokaznom izvedbom, davanjem povratne informacije i sl.

razvoja višjejezične pismenosti. Kao i u prethodnim pristupima smatra se da je nadjezikovanje učinkovitiji način za razvijanje pismenosti u više jezika, no ovaj je pristup usmjeren ponajprije na razvoj višjejezične pismenosti u neslužbeno višjejezičnim sredinama, odnosno onima u kojima je višjejezičnost u razredu posljedica većega broja nevećinskih jezika u repertoaru učenika.

U skladu s nastojanjima da se smanji uloga moći i jezičnih ideologija u obrazovanju Cummins (2021) predlaže teorijski okvir koji je usmjeren na društveno osnaživanje i poboljšanje akademskih postignuća učenika s manjinskim J1. Naime, Cummins je u prethodnim istraživanjima (1986: 20; 1996/2001, 2000) utvrdio da se slabija akademska postignuća učenika s manjinskim J1 nisu mogla objasniti jezičnim čimbenicima, već društveno političkom i društveno kulturnom stvarnošću koja njihove jezike stavlja u nepovoljan položaj i u društvu i u obrazovanju. Iz tog razloga Cummins u teorijskom okviru stavlja naglasak na nastojanja koja su u domeni nastavnika u nastavnom procesu. Kao posebna nastojanja navodi: a) pristupanje dvojezičnosti/dvopismenosti učenika s manjinskim J1 iz perspektive dodatne, a ne odbojne dvojezičnosti, b) eksplicitnoga poučavanja načina na koji se jezik i jezici koriste za akademske potrebe te c) poučavanje usmjereno na prijenos koncepata, vještina i strategija učenja između jezika (Cummins, 2021: 11). Umjesto na apstraktnom konceptu nadjezikovanja, Cumminsov se okvir u potpunosti zasniva na „međujezičnoj verziji nadjezikovanja” jer smatra da je takav konstrukt moguće empirijski testirati u nastavnoj praksi i obrazovnoj politici (Cummins, 2021: 10). Navedeni pristupi višjejezičnom obrazovanju poslužili su kao modeli u pristupu obrazovanju u mnogim obrazovnim sustavima, no najvažnije je uočiti različitost njihovih ciljeva koji su usko vezani za potrebe društvenoga okružja. To je važno imati na umu u trenutku kad se razmatra implementacija vrlo popularnih koncepata poput nadjezikovanja u obrazovne sustave širom svijeta.

Jedan od modela višjejezičnoga obrazovanja koji pokušava istovremeno zadovoljiti različite potrebe učenika unutar istoga obrazovnog sustava jest holistički model višjejezičnosti u obrazovanju (engl. *Holistic model of multilingualism in education*; Duarte, 2017; Duarte i Günther-van der Meij, 2018). Holistički model višjejezičnosti u obrazovanju¹⁰⁵ nastao je prema uočenim obrazovnim potrebama u Friziji, višjejezičnoj pokrajini u sjeverozapadnoj Nizozemskoj, u kojoj su u obrazovanje uključeni frizijski kao regionalni jezik i nizozemski kao većinski jezik te engleski kao strani jezik. Osim toga, višjejezična raznolikost povećava se sa sve većim postotkom stanovništva migrantskoga

¹⁰⁵Model je rezultat projekta Više mogućnosti s više jezika (niz. 3M: *Meer kansen Met Meertaligheid*) (Duarte, 2017).

porijekla (ukupno 12 % prema Duarte i Günther-van der Meij, 2018). Problem je toga obrazovnog konteksta učinkovita integracija svih jezika u obrazovni sustav na način koji zadovoljava potrebe svih učenika: zadovoljavajuća razina jezičnoga umijeća u regionalnom jeziku (frizijskom) za govornike većinskoga jezika, razvoj jezičnoga umijeća u engleskom od rane dobi te adekvatna potpora učenicima migrantskoga porijekla u razvoju njihovog J1 (Duarte i Günther-van der Meij, 2018).

Holistički model višejezičnosti u obrazovanju (Slika 9) objedinjuje različite pristupe višejezičnom obrazovanju: osvješćivanje jezične raznolikosti, usporedbu jezika, komunikaciju uporabom srodnih jezika (receptivnu višejezičnost), program uranjanja i nadjezikovanje. Prema autoricama, holistički pristup modela ogleda se u mogućnosti da se ne samo prepoznaju i uvažavaju različiti jezici, već da se stvori prilika za njihovu uporabu u obrazovanju, da svi učenici imaju priliku doći u kontakt i s jezicima koje ne poznaju te istovremeno iskoristiti potencijal cijeloga jezičnog repertoara. Ono stavlja različite višejezične pristupe obrazovanju na kontinuum (prema Cenoz, 2013a) od jednostavnoga uvažavanja različitih jezika do uporabe određenoga jezika u okviru programa uranjanja. Uvažavanje jezika operacionalizirano je kao osvješćivanje (najčešće kod nastavnika, ali i učenika) jezične raznolikosti u društvu te sličnosti i razlika između jezika. Za stvaranje poveznice između jezika koristi se komparativni pristup poučavanja jezika izravnom usporedbom različitih jezika jer se smatra da ona utječe i na povećanje metajezične svjesnosti, dok se **receptivna višejezičnost**, kao oblik asimetrične komunikacije u kojoj se svaki sugovornik koristi svojim jezikom, primjenjuje u tipološki srodnim jezicima. Glavni je cilj pristupa receptivne višejezičnosti razvijanje receptivne vještine u jeziku, ali i razvoj strategija učenja jezika. I na kraju, u programu CLIL različiti jezici koriste se za poučavanje predmetnoga sadržaja, a u programu uranjanja jezici se poučavaju na ciljnom jeziku. U svim pristupima prisutno je i nadjezikovanje, odnosno korištenje različitih jezika u komunikaciji na nastavi i pri povezivanju različitih nastavnih aktivnosti. Posebnost je ovoga modela što otvara mogućnost istovremeno i nastavnicima i učenicima da iskoriste potencijal sveukupnoga jezičnog znanja i vještina.

Slika 9. Holistički model višejezičnosti u obrazovanju (Duarte i Günther-van der Meij, 2018) izvor: <http://holi-frysk.nl/en/key-principles.html>



U holističkom modelu višejezičnosti u obrazovanju Duarte (2020) razlikuje tri funkcije nadjezikovanja: simboličku funkciju, funkciju didaktičke potpore i epistemološku funkciju. Simbolička funkcija ogledava se u uvažavanju različitih jezika prisutnih u učionici i najčešće se odnosi na migrantske jezike koje govore isključivo pojedini učenici. Funkciju didaktičke potpore ima spontana reakcija nastavnika u kojoj se različiti jezici koriste u ovladavanju novim ciljnim jezikom pri čemu to može biti i uporaba samo nekoliko riječi na drugom jeziku. Epistemološka funkcija je ona u kojoj je pedagoško nadjezikovanje glavni način poučavanja u svrhu prenošenja znanja i poučavanja jezika na strukturirani i unaprijed osmišljeni način. Epistemološka funkcija pedagoškoga nadjezikovanja ostvaruje se ponajprije programom CLIL te, ako je potrebno, angažiranjem dodatnoga nastavnika, govornika ciljnoga jezika.

Prvi rezultati primjene holističkoga modela višejezičnosti u obrazovanju ukazuju na pozitivne pomake u akademskim postignućima višejezične djece (Duarte, 2020; Kirsch i Duarte, 2020). Istovremeno, istraživanja ukazuju na pozitivne akademske ishode u obrazovnom modelu koji uključuje manjinski jezik te najčešće pretpostavlja učenje većinskoga jezika i engleskoga jezika (ondje gdje on nije većinski jezik) (Gorter i sur., 2014). Osim toga, različita istraživanja izvještavaju o kratkoročnim dobrobitima primjene višejezičnih modela u okviru mjerljivih i vidljivih pomaka i u akademskom i u jezičnom postignuću. Međutim, važno je naglasiti da još uvijek ne postoje sustavna mjerenja učinkovitosti navedenih modela i pristupa višejezičnom obrazovanju pa time nije ni moguće iznositi precizne tvrdnje o njihovoj kratkoročnoj ili

dugoročnoj dobrobiti. Navedeni se modeli zasnivaju na znanstveno utemeljenim pretpostavkama, ali su očekivani, i željeni, ishodi ipak još uvijek na razini pretpostavke. Nadalje, višejezični modeli obrazovanja najčešće se pojavljuju u obliku implementacije projekti istraživanja te se najveći broj takvih istraživanja odnosi na primarno obrazovanje. Istraživanja dobrobiti modela u srednjoškolskom obrazovanju slabije su zastupljena.

13.3. Višejezičnost sa stranim jezicima u formalnome obrazovanju

Prema preporukama europskih dokumenata da se u škole povrh materinskoga uvede učenje dvaju stranih jezika od vrlo rane dobi (Europska komisija, 2020) u svim se državama Europske unije, osim Irske (ali vidi Flynn i Singleton, 2024), uči strani jezik kao obavezan predmet u osnovnoj školi. Prema posljednjim podacima 86,1 % osnovnoškolaca uči barem jedan strani jezik što je povećanje od otprilike 3 % u odnosu na 2014. godinu (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2023: 21-23). U većini se obrazovnih sustava u Europi s učenjem prvoga stranog jezika počinje u dobi između 6 i 8 godina, no početak ovisi i o dobi u kojoj djeca počinju s formalnim obrazovanjem. Primjerice, i na Malti i u Hrvatskoj s učenjem prvoga stranog jezika počinje se od prvoga razreda osnovne škole, ali u Hrvatskoj učenici počinju s formalnim obrazovanjem u dobi od 6/7 godina, a na Malti u dobi od 5 godina. S učenjem drugoga stranog jezika (prema Eurydice, 2023) najčešće se započinje u višim razredima osnovne škole ili nakon osnovne škole pa je tako broj učenika koji dva strana jezika uče u nižim razredima osnovne škole vrlo mali, odnosno svega 7,2 %. U zadnjem se izvješću po postocima učenja dvaju stranih jezika ističu Luksemburg (s 83,2 % učenika) te Danska, Estonija i Grčka (s oko 30 % učenika).

Govornici većinskih jezika svoj put prema višejezičnosti najčešće započinju učenjem nekog od jezika šire komunikacije ili onih koje popularno zovemo „velikim” jezicima. Prvi strani jezik najčešće je engleski, a u posljednje vrijeme sve veći broj obrazovnih sustava uvodi učenje i drugoga stranog jezika. Isti je slučaj i u dvojezičnim sredinama u kojima se uvođenje engleskoga jezika u kurikulum vidi kao pozitivan dodatak dvojezičnosti zajednice koji istovremeno udovoljava zahtjevima Europske komisije o razvijanju vještina u trima jezicima (Alcón, 2007). Upravo je takav kontekst višejezičnosti s engleskim jezikom, u ovom slučaju trećim jezikom, postao gotovo norma u obrazovanju u Europi.

Osim toga, u učionicama širom Europe sve je veći broj učenika s različitim materinskim jezicima pa tako i u učionicama stranih jezika. Primjerice, u nekim školama u Austriji, uz već manjinu jednojezičnih učenika koji uče engleski

kao strani jezik nalaze se i učenici kojima je J1 npr. hrvatski, turski, srpski, pa je za mnoge od njih engleski treći, a za neke i četvrti jezik. Vrlo je vjerojatno da će ovakva situacija biti uskoro uobičajena u svim dijelovima Europe pa je logično da se upravo iz te perspektive promišlja budućnost poučavanja stranoga jezika.

Kao što je već navedeno, višejezičnost se razvija i poučavanjem većega broja jezika u formalnom obrazovanju. Radi se o daleko najučestalijem modelu širom svijeta u kojem se postiže jezična kompetencija u materinskom i stranim jezicima pri čemu su jezici odvojeni u zasebne nastavne predmete, a nastava je usmjerena na samo jedan (ciljni) jezik (Otwinowska, 2017). Ovakvo zasebno poučavanje različitih jezika u obrazovnom sustavu utemeljeno je u ideji što veće izloženosti jezičnom unosu na ciljnom jeziku pa su time i materijali i nastava stranih jezika jasno razdvojeni. Danas se takav način ovladavanja većim brojem jezika smatra jednojezičnom ideologijom koja je u suprotnosti s idejom simultane i integrirane uporabe više jezika. U literaturi se često naziva paralelnom jednojezičnošću (engl. *parallel monolingualism*; Heller, 1999: 271) ili politikom „samo jednoga jezika” (engl. *One language only* (OLON); Wei, 2011: 374), a navedenu striktnu odvojenost jezika u kurikulum Cummins (2008, p.65 ff) naziva i „dvjema osamljenostima” (engl. *two solitudes*). Glavne su zamjerke ovom načinu razvoja višejezičnosti činjenica da se ne zasniva na stvarnom načinu na koji se jezici uče i koriste u svakodnevnom životu (vidi Cenoz i Gorter, 2013, 2015), da ne uvažava psiholingvistička saznanja o poveznicama između jezika u umu govornika i da nije u skladu s težnjama prema holističkom pristupu u jezičnom razvoju. Međutim, kritike se sve češće temelje i na rezultatima empirijskih istraživanja koja pokazuju da učenici ne postižu očekivane razine jezičnoga umijeća propisane kurikulumom, odnosno da ta vrsta višejezičnoga obrazovanja ne dovodi do funkcionalne višejezičnosti (Letica Krevelj i Kovačić, 2024).

Činjenica da sve veći broj djece uči tri jezika u osnovnoškolskom ili srednjoškolskom obrazovanju ukazala je na potrebu ispitivanja prirode ovladavanja J3 kao predmeta u kurikulumu. Načelno se pokušava odgovoriti na pitanje bi li pristup poučavanju J3 (drugoga stranog jezika), trebao biti drugačiji od pristupa poučavanju J2. Neki znanstvenici koji se bave ovladavanjem J3 u formalnom obrazovanju zagovaraju strukturne promjene na razini kurikula, drugi predlažu promjene na razini pristupa poučavanju J3 u učionici ili promjene na objema razinama. Strukturne promjene na razini kurikula podrazumijevaju uvođenje nekog od već opisanih modela višejezičnoga obrazovanja i/ili zajedničkoga/integriranog kurikula u kojem je uključeno više jezika ili su usposta-

vljeni višjejezični moduli. Iako su navedene preporuke prisutne u europskim dokumentima i znanstvenoj literaturi već više od 15 godina, one se još uvijek jasno očituju samo na deklarativnoj razini, odnosno u kurikulumnim dokumentima. To je posebice očito u onim državama EU-a koji, poput Hrvatske, još uvijek u velikoj mjeri žive u jednojezičnoj stvarnosti (npr. NOK, 2011). Primjerice, unatoč različitim kurikulumnim poveznicama i načelnoj ideji promicanja višjejezičnosti u obliku prožetosti i povezanosti različitih jezika u obrazovanju, poučavanje jezika i dalje se pojavljuje u obliku zasebnoga školskog predmeta (Engleski jezik, Njemački jezik i sl.).

Višjejezičnost na razini didaktičkoga pristupa jeziku svodi se na prijedloge o uporabi različitih jezika u nastavi u svrhu postizanja višjejezične kompetencije. On se načelno zasniva na ideji olakšavanja učenja stranoga jezika naglašavanjem pozitivnoga jezičnog prijenosa iz drugih jezika i poticanja razvoja metajezične svjesnosti. Takvi pristupi poučavanju J3 nastali su u dvojezičnim sredinama poput Kanade ili Baskije (više u Cenoz, 2003a). U modelu slijednoga učenja stranih jezika u formalnom obrazovanju najrazvijeniji su u obrazovnim sustavima u Njemačkoj, a proizašli iz pionirskih projekata Hufeisen i suradnika (Fäcke i Meißner, 2019; za primjenu modela poučavanja u hrvatskom obrazovnom kontekstu vidi Horvatić Čajko, 2014). Hufeisen i Neuner (2004) uvode pristup pod nazivom *tercijarna didaktika* (njem. *Tertiärsprachendidaktik*; engl. *Tertiary Didactics*) koji naglasak stavlja na specifičnost ovlađavanja J3, odnosno razliku između poučavanja J2 i J3. Temeljno je polazište da se J3 ne poučava od nule, već se oslanja na već postojeće jezično znanje kao temelj u poučavanju novoga jezika. Cilj je ovoga pristupa poboljšati ishode učenja strateškom uporabom prethodnoga jezičnog znanja u nastavi J3.

Argumenti za drugačiji pristup poučavanju J3 zasnivaju se na pretpostavci o sličnosti kao temelju učenja (Ringbom, 2007), na rezultatima istraživanja međujezičnih utjecaja koji pokazuju da se u ovlađavanju jezikom spontano oslanjamo na prethodno jezično znanje te pretpostavci o interakciji između jezika u umu višjejezičnih govornika. U skladu s tim, Jessner (2008a) navodi četiri osnovna pristupa poučavanju J3. Prvi je da nastavnici J3 trebaju uzeti u obzir sva prethodna jezična znanja i iskustva učenja jezika, tj. prethodno stečene vještine i strategije i kod učenika osvijestiti njihov potencijal u učenju J3. Drugi je pristup usmjeren na otkrivanje sličnosti između jezika. Predlaže se da nastavnici potiču učenike na aktivno traženje takvih sličnosti, ali i da u svojem poučavanju naglašavaju sličnosti koje mogu biti od koristi učenicima. Treći pristup koji navodi Jessner (2008a) jest poučavanje korištenjem drugih jezika (engl. *teaching across languages*). Kao primjere za takav pristup navodi

pristup poučavanju njemačkoga jezika koristeći se učenikovim znanjem engleskoga jezika (Dentler i sur., 2000; Horvatić Čajko, 2015; Hufeisen, 1994). Četvrti pristup je osvješćivanje i strukturirano poučavanje strategija koje učenici nesvjesno i sami koriste u svakodnevnoj komunikaciji u prirodnom okružju (vidi Schmid, 1993).

Važno je, međutim, navesti da o dobitima višejezičnoga pristupa najmanje znamo upravo u tom kontekstu formalnoga simultanog ili slijednoga učenja stranih jezika. Nacionalna izvješća o rezultatima ranoga učenja više stranih jezika u različitim obrazovnim sustavima u Europi nisu zadovoljavajuća ako se ishodi mjere u okviru očekivanih jezičnih postignuća. Primjerice, u Švicarskoj se, prema nacionalnom kurikulumu, uče dva strana jezika u osnovnoj školi. Kao prvi strani jezik uči se jedan od službenih jezika (francuski, njemački ili talijanski) i engleski, a svaki kanton samostalno određuje koji se od jezika uči kao prvi strani jezik. Prvi se strani jezik počinje učiti u dobi od 9 godina (5. razred), a drugi u dobi od 11 godina (7. razred) dva do tri sata tjedno (ovisno o razredu) (EDK, 2004). Očekivana razina jezično-komunikacijske kompetencije prema ZEROJ-u je A2.1 (i A1.2 u vještini pisanja) za J2, a A1.2. za J3 (EDK, 2004; Lehrplan 21, 2017). S ciljem povećanja razine jezične kompetencije, uvodi se Passepartout kurikulum (Passepartout, 2008) koji naglasak stavlja na stvaranje poveznica između jezika u obrazovanju i prenošenje jezičnih znanja iz jednoga jezika u drugi. Glavne specifičnosti kurikula su višejezični pristup nastavi, konstruktivističko poimanje učenja, usmjerenost na sadržaj te naglasak na tri područja razvoja: 1) razvoj komunikacijske kompetencije, 2) razvoj jezične i kulturne svjesnosti te 3) razvoj strategija učenja (Wiedenkiller i Lenz, 2019: 1). Na kraju obrazovnoga ciklusa (8. razreda), odnosno nakon četiri godine učenja francuskoga kao prvoga stranog jezika, vrednovali su se ishodi na razini komunikacijske kompetencije odnosno rezultati postignuti na testovima razumijevanja čitanjem i slušanjem te testovima govorenja. Postignuća prema navedenom kurikulumu pozitivno su ocijenjena samo na razini receptivne vještine razumijevanja slušanjem. Iako je očekivana razina jezično-komunikacijske kompetencije na kraju primarnoga obrazovnog ciklusa bila A2.1, značajan broj učenika nije postigao ni razinu A1.2 u francuskom kao prvom stranom jeziku. Kao jedan od ključnih čimbenika u interpretaciji rezultata navodi se motivacija za učenje jezika. Motivacija za učenje francuskoga jezika bila je dosta niska i značajno niža od motivacije za učenje engleskoga, drugoga stranog jezika (J3) (Wiedenkiller i Lenz, 2019: 9). Istraživanja slijednoga ovladavanja stranim jezicima u formalnom obrazovanju još su uvijek nedostatna, iako su izvrstan kontekst za procjenu i kratkoročnih i dugoročnih dobiti višejezičnoga pristupa nastavi, odnosno međujezičnoga poučavanja.

14. Višejezični pristup poučavanju

Kao što je već opisano u prethodnim poglavljima, većina višejezičnih pristupa obrazovanju oslanja se na empirijska saznanja iz područja psiholingvističke višejezičnosti, odbacuje pojam izvornoga govornika kao odrednice za ishode učenja te potiče uporabu prethodnoga jezičnog znanja u svrhu razvoja višejezične kompetencije. Napušta se tradicionalni pristup razvoju višejezičnosti programima učenja i jezicima kao strogo odvojenim predmetima u kurikulumu, a mnogi pristupi u središte stavljaju upravo pojam nadjezikovanja (spontanoga ili pedagoškoga).

Glavna ideja svih višejezičnih pristupa koji se pozivaju na nadjezikovanje jest da se u nastavi treba oslanjati na učenikovo prethodno jezično znanje (materinskoga i inih jezika) i aktivno ga upotrebljavati. Međutim, kao što navodi Treffers-Daller (2023), u tome nema ništa sporno budući da su se važnost materinskoga jezika i sama dobrobit uporabe J1 u različite svrhe već pokazale nužnima i u „tradicionalnoj” nastavi prvoga stranog jezika. Uporaba J1 uvijek je bila prisutna u nastavi stranoga jezika neovisno o tome je li ona bila preporukom u nekoj od popularnih metoda poučavanja tijekom povijesti ili tek spontana uporaba J1 nastavnika i učenika. Praktični razlozi za uporabu J1 u nastavi već su odavno prisutni i u teorijskim promišljanjima nastave stranoga jezika (Cook, 2001; Al Mased, 2016). Glavni argumenti za uporabu J1 dolaze iz psiholingvističkih istraživanja koja pokazuju npr. važan olakšavajući učinak srodnica na produkciju na ciljnome jeziku¹⁰⁶. Sama činjenica da su svi jezici višejezičnih govornika aktivirani u procesu produkcije na ciljnom jeziku zapravo ukazuje na neprikladnost pojedinih povijesnih metoda poučavanja stranoga jezika koje su u procesu poučavanja J2 branile i izbacivale uporabu J1 pod pretpostavkom da J1 ometa proces ovladavanja J2. Navedeno pokazuje ne samo da isključivanje J1 nije poželjno, već da ono nije ni moguće te nudi važan temelj za različite operacionalizacije međujezičnoga poučavanja koje kapitalizira na aktivaciji svih jezika u obrazovnom procesu. Drugim riječima, kao što naglašava Treffers-Daller (2024), potreba za uključivanjem materinskoga jezika učenika u obrazovanje je neupitna, ali još uvijek ne znamo koji pristup poučavanju najučinkovitije iskorištava činjenicu da su svi jezici kod višejezičnoga učenika aktivni u procesu učenja ciljnoga jezika.

106 Iako je olakšavajući učinak srodnica prepoznat već 70-ih godina prošloga stoljeća, on nikada nije bio važnim argumentom za uporabu drugih jezika u nastavi stranih jezika te je još uvijek nedovoljno naglašen kao argument za poučavanje strategija učenja.

Ostali argumenti za uvođenje višjezičnoga pristupa zasnivaju se na uočenim prednostima na razini jezično-komunikacijske kompetencije mjerene različitim testovima. Istraživanja o ovladavanju stranim jezikom isključivo u formalnom obrazovanju pokazala su bolje rezultate učenika s većim jezičnim iskustvom, odnosno onih kojima je strani jezik bio J3, a ne J2. Istraživanje koje se često citira u izvješćima u švicarskom kontekstu u prilog argumentaciji prijenosa vještina iz jednoga jezika u drugi proveli su Haenni Hoti i sur. (2011). Uspoređivala su se postignuća u francuskom jeziku onih učenika koji su prethodno učili engleski jezik i onih koji su učili francuski kao prvi strani jezik. Djeca s francuskim kao drugim stranim jezikom pokazala su bolje vještine slušanja i čitanja od učenika koji su francuski učili kao prvi strani jezik. Prednosti u prilog bogatijem jezičnom iskustvu dolaze i iz istraživanja ovladavanja dodatnim jezikom kod učenika s nevećinskim J1, no rezultati ovoga profila višjezičnih učenika često su oprečni. Ranija su istraživanja pokazala da učenici s nevećinskim J1 ostvaruju slabije rezultate u učenju stranoga jezika u primarnom obrazovanju (Maluch i sur., 2016), no kontroliranjem individualnih razlika i socioekonomskoga statusa, učenici s nevećinskim J1 (posebice oni s bogatim vokabularom u J1) pokazuju prednosti u učenju gramatike i vokabulara u stranom jeziku (Hopp i sur., 2019; Maluch i Kempert, 2017). Međutim, Hopp i sur. (2019) ukazuju da se prednosti učenika s nevećinskim J1 gube u određenoj dobi pri poučavanju stranoga jezika na tradicionalan način. Takav se podatak interpretira u prilog primjeni višjezičnoga pristupa upravo u ranom stranojezičnom obrazovanju.

Ciljevi višjezičnoga pristupa obrazovanju u pojedinim istraživanjima ili modelima imaju jasno teorijsko uporište te su operacionalizirani u okviru vrlo konkretnih didaktičkih intervencija i strategija te mjerljivih ishoda. U drugima su oni definirani vrlo načelno, s uporištem u širem teorijskom okviru višjezičnoga zaokreta (May, 2014a). Kao i kod ciljeva višjezičnoga obrazovanja, ciljevi višjezičnih pristupa poučavanju mogu biti različiti ili se u pojedinim segmentima mogu preklapati te ovise o obrazovnom kontekstu i profilu učenika kojima su namijenjeni.

Ciljevi koji se pojavljuju u literaturi su:

- 1) odmak od monoglosijskoga poimanja jezika i poučavanja jezika kao strogo odvojenoga školskog predmeta (umjesto kojeg se predlaže „omekšavanje” granica između jezika)
- 2) razvoj pozitivnih stavova prema jezičnoj i kulturološkoj raznolikosti u obrazovnom sustavu i u društvu (pri čemu naglasak može biti na dobrobitima samo za učenike s nevećinskim J1 ili za sve učenike u nastavnom procesu)

- 3) povećanje emocionalnoga angažmana i sudjelovanja na nastavi
- 4) lakše izražavanje i razumijevanje
- 5) posredovanje u učenju sadržaja
- 6) uvažavanje jezičnoga i kulturnoga identiteta
- 7) razvoj višejezičnoga identiteta
- 8) razvoj metajezične i međujezične svjesnosti
- 9) povećanje razine komunikacijske kompetencije u svim ili odabranim jezicima.

U operacionalizaciji prvoga i najšire postavljenoga cilja (odmak od monoglosijskoga poimanja i poučavanja jezika) često se navodi da nema potrebe za promjenom u pristupu poučavanju jezika, već da se u postojeće uspješne metode i pristupe poučavanju jednostavno uvedu i drugi jezici. Dopušta se uporaba svih jezika koji su poznati učenicima i/ili nastavniku (na bilo kojoj razini jezičnoga umijeća).

Na temelju pregleda istraživanja o primjeni nadjezikovanja u obrazovanju u Švedskoj, Fuster i Bardel (2024) navode da su neke od najčešće upotrebljavanih operacionalizacija nadjezikovanja u nastavi prevođenje i korištenje nekog drugog, umjesto ciljnoga, jezika za objašnjavanje gramatičkih pravila i značenja riječi te isticanje ključnih informacija (vidi također Anderson, 2022). Takve strategije su u potpunosti usporedive sa strategijama kojima su se nastavnici stranih jezika oduvijek spontano koristili u nastavi. Međutim, treba imati na umu da su ovdje ciljevi nadjezikovanja u nastavi samo jednim dijelom u službi olakšavanja ovladavanja jezikom dok je glavni naglasak ipak na njegovoj socijalnoj dimenziji, osnaživanju prava učenika s manjinskim jezikom i povećanju akademskih postignuća.

S druge strane, međujezično poučavanje naglašava aktivaciju *svih* jezika u repertoaru učenika s ciljem razvoja višejezične kompetencije i metajezične i međujezične svjesnosti. Dakle, u ovim je pristupima ključno polazište potreba aktivacije J1 ili drugih jezika učenika, no oni se razlikuju po didaktičkim operacionalizacijama toga cilja. Drugim riječima, razlikuju se po poimanju najboljega načina da se iskoristi činjenica kako su svi jezici kod višejezičara aktivni u procesu učenja i uporabe jezika. Kao primjeri aktivnosti i strategija poučavanja navode se: komparativni pristupi poučavanju koji se zasnivaju na izravnoj usporedbi jezika na različitim razinama jezičnoga opisa (npr. usporedba odnosa između slova i glasa u različitim jezicima, usporedba jezične polisemije i sl.) (npr. Hopp i sur., 2021; Leonet i sur., 2020), usmjeravanje pažnje na određene jezične strukture te uvježbavanje određenih strategija učenja (Allgäuer-Hackl i Jessner, 2013; Jessner, 2006). Naime, smatra se da usporedba dviju stvari

(pojava, pravila, jezika i sl.) potiče analoško rezoniranje te se pokazala uspješnom aktivnošću za poticanje konceptualnoga učenja, primjerice u učenju matematike (Ziegler i Stern, 2016). Izravna usporedba primjera naizgled sličnih, ali temeljno različitih problemskih zadataka (npr. zbrajanja i oduzimanja koji su slični, ali konceptualno različiti) pomaže u razlikovanju i razumijevanju kategorija i strategija rješavanja problema. Drugim riječima, ona pomaže u uočavanju upravo onih važnih razlika i sličnosti između pojava, pa time i jezika te njihovih međusobnih odnosa (Gentner i sur., 2003).

U svrhu poticanja učenika na promišljanje o jezicima i kulturi i razvoja identiteta višejezičnoga govornika Darwin i Zhang (2023) navode aktivnost u kojoj su studenti u Hong Kongu morali odabrati i objasniti značenje neke riječi u kantonskom koja iz kulturoloških razlika nema prijevodni ekvivalent u mandarinskom i engleskom. Autori navode da je zadatak ne samo osvijestio razlike između jezika, već potaknuo na propitivanje privilegiranoga statusa engleskoga (kao kolonijalnoga jezika i jezika obrazovanja) i omogućio učenicima da se nametnu kao stručnjaci u vlastitom jeziku, pri čemu nastavnici postaju učenici.

U svrhu razvoja pozitivnih stavova prema jezičnoj i kulturološkoj raznolikosti u obrazovnom sustavu i u društvu koriste se pristupi ili aktivnosti koje nisu usko vezane za uporabu određenoga jezika. Jedna od mogućih aktivnosti jest izrada jezičnoga krajolika razreda, škole ili šire društvene zajednice (vidi također potpoglavlja 11.1. i 13.2.). Pristup svoje začetke ima u sociolingvistici (Gorter, 2006) i primarno se koristi za određivanje kvantitativne distribucije jezika u nekom višejezičnom okružju kako bi se utvrdili npr. statusni odnosi između jezika, obilježja uporabe pojedinoga jezika i sl. U posljednjih 15-ak godina, jezični se krajolici (slike javnih natpisa, reklama, grafita) koriste kao didaktičko sredstvo za osvješćivanje prisutnosti različitih jezika u nekoj zajednici ili školi (Dressler, 2015; Muth, 2018). Primjerice, prikupljeni podaci ukazuju na prisutnost ili odsutnost pojedinih jezika, pokazuje tko ili što određene jezike „donosi” u prostor, na koji način jezični krajolik pridonosi višejezičnosti i sl. Navodi se da uporaba jezičnih krajolika potiče razvoj jezične i međukulturne svjesnosti, a time interaktivniji pristup poučavanju stranoga jezika (Brinkmann i Melo-Pfeifer, 2023). Smatra se također da utječe na razvoj pismenosti i pragmatičke kompetencije te da potiče implicitno učenje jezika (Muth, 2018).

14.1. Dobrobiti višjejezičnoga pristupa u obrazovanju

Višjejezični pristupi u obrazovanju još uvijek nisu dovoljno jasni ni nastavnicima ni učenicima na praktičnoj razini. Kao najčešći razlozi navode se ideologije, odnosno vrijednosti i vjerovanja koja nisu u skladu s višjejezičnim shvaćanjem učenja i poučavanja. O tome će biti više riječi u sljedećem poglavlju. Međutim, radi se i o nedostatku dokazano učinkovitih i jasno operacionaliziranih višjejezičnih pristupa poučavanju i strategija poučavanja (koje su u skladu s višjejezičnom ideologijom) te nedostatku didaktičkih materijala i smjernica za nastavnike.

Treba istaknuti da još uvijek ne postoji snažan dokaz o prednosti višjejezičnoga pristupa nad ostalim pristupima obrazovanju (Berthele, 2021). Međutim, neka recentnija istraživanja o primjeni međujezičnoga poučavanja u nastavi stranoga jezika pokazala su prednosti takvoga pristupa nad onim u kojem se koristi isključivo jedan jezik u poučavanju. Uporaba komparativnoga pristupa, npr. usporedbe različitih jezičnih sustava iz repertoara učenika, u poučavanju J3 pokazuje bolje učinke na razini jezične svjesnosti (Leonet i sur., 2020) te razini jezičnoga umijeća na različitim razinama jezičnoga opisa (fonološkoj, morfološkoj, leksičkoj i diskursnoj razini) (Cenoz i Santos, 2020; Cenoz i sur., 2022; García i sur., 2017; Leonet, i sur., 2020) (detaljnije u Cenoz i Gorter, 2021). Nadalje, usporedba sintaktičkih obilježja stranoga jezika s J1 pokazala se uspješnom i u poučavanju odraslih učenika: navedeni međujezični pristup povećava razinu međujezične svjesnosti te dovodi do povećanja jezične kompetencije u ciljnom jeziku (npr. u učenju francuskoga jezika, vidi McManus i Marsden, 2019).

Međujezično poučavanje pokazalo je dobre rezultate i u poučavanju J3 (engleskoga jezika) u Njemačkoj gdje su se, osim njemačkoga kao većinskoga jezika, u poučavanju koristili i različiti J1 učenika migrantskoga porijekla (Hopp i Thoma, 2021)¹⁰⁷. Međujezično poučavanje koristilo se u poučavanju relativnih rečenica, pasivnih konstrukcija i upitnih rečenica s upitnom zamjenicom u engleskom jeziku sustavnom usporedbom konstrukcija u trima jezicima. Navedene gramatičke kategorije obuhvaćale su dva uvjeta: onaj u kojem je gramatička kategorija slična u svim jezicima i onaj u kojem je gramatička kategorija slična kategoriji u migrantskim jezicima, a drugačija u njemačkom jeziku. Hopp i Toma (2021) pozitivan su učinak poučavanja utvrdili kod onih gramatičkih kategorija u kojima ne postoji podudarnost između jezika, ali ne

¹⁰⁷ Hopp i Thoma (2021) svoj pristup poučavanju nazivaju pedagoškim nadjezikovanjem.

u slučajevima gdje se kategorije podudaraju. U potonjima, učenici u eksperimentalnoj skupini nisu bili uspješniji od kontrolne skupine u primjeni prethodno utvrđenih sličnosti između jezika na ovladavanje novim strukturama. Međutim, važno je naglasiti u ovom kontekstu da je pozitivan učinak međujezičnoga poučavanja bio jednak za učenike s nevećinskim i one s većinskim J1. Naime, neka istraživanja pokazuju da unatoč primjeni međujezičnoga poučavanja učenici migrantskoga porijekla ne pokazuju prednosti na testovima u engleskom kao J3. Iako bi upravo na jezičnoj razini višejezično iskustvo učenika s dodatnim migrantskim jezicima u statusu J1 trebalo doći najviše do izražaja, učinci na razini jezičnih postignuća nisu vidljivi ni kad se kontroliraju društveni i ekonomski čimbenici (Berthele i Udry, 2021).

Huang i Chalmers (2023) proveli su detaljnu analizu deset empirijskih istraživanja koja su ispitivala učinkovitost nadjezikovanja pri učenju engleskoga jezika, neovisno o vrsti operacionalizacije toga koncepta, i ocijenili pouzdanost svakog empirijskoga istraživanja na ljestvici od 1 do 4 (prema Gorrard, 2014). Ni jedno istraživanje nije ocijenjeno najvišom ocjenom, a samo su tri istraživanja ocijenjena ocjenom većom od 1. Autori su zaključili da istraživački nacrt većine istraživanja ne pruža dovoljno valjan dokaz o učinkovitosti nadjezikovanja u učenju engleskoga jezika. Huang i Chalmers (2023: 15-17) navode da se na temelju analiziranih istraživanja ne može tvrditi da postoje prednosti uporabe nadjezikovanja, ali i da postoje dovoljno dobri dokazi da nadjezikovanje kao pristup poučavanju jezika nije manje učinkovit od tradicionalnoga jednojezičnog pristupa poučavanju.

Dakle, važno je imati na umu da su se pozitivni učinci međujezičnoga poučavanja istraživali i pokazali na razini vrlo specifičnih ishoda, od učenja predmetnoga sadržaja i očuvanja manjinskih jezika (Cenoz i Gorter, 2017) do postignuća na pojedinim mjerenjima razvijenosti jezičnih vještina. Međutim, još uvijek ne znamo na koji način uporaba cijeloga jezičnog repertoara dovodi do poboljšanja višejezične kompetencije. Cenoz i Gorter (2021) također navode da zbog nedovoljnoga broja istraživanja o učincima samoga pristupa nema ni dovoljno saznanja o optimalnoj dobi za primjenu ovoga pristupa, razini višejezične kompetencije potrebne za provedbu pristupa i sl.

Neki znanstvenici također pozivaju na oprez u svezi s nadjezikovanjem (u smislu spontanoga nadjezikovanja) i njegovoj moći da mijenja jezične hijerarhije (Berthele, 2023; Jaspers, 2018; Poza, 2017). Primjerice, Sierens i van Avermaet (2014) su pokazali da je uključivanje J1 učenika migrantskoga porijekla u obrazovanje u Flandriji pozitivno utjecalo na njihovu jezičnu svjesnost

i stavove prema višjejezičnosti i manjinskom jeziku. Međutim, ono nije utjecalo na obrazovna postignuća i razinu jezičnoga umijeća u nizozemskom jeziku.

Učinkovito višjejezično obrazovanje trebalo bi počivati na pravilnim pristupima u poučavanju. S druge strane, za primjenu bilo kakvog pristupa potrebno je razumjeti principe i dinamiku razredne interakcije i u okviru nje ispitati učinke pojedinoga višjejezičnog pristupa (u samoj implementaciji, ali i s obzirom na angažman učenika i prihvaćanje pristupa). Iako još uvijek nema dovoljno spoznaja o emocionalnoj reakciji učenika na uporabu više jezika u nastavi, pokazuje se da učenici s manjinskim J1 ne smatraju uvijek da je nadjezikovanje potrebno ili poželjno (Charalambous i sur., 2016; Van Gorp i Verheyen, 2024). Van Gorp i Verheyen (2024) ispitali su stavove učenika s manjinskim J1 prema uporabi više jezika u nastavi u jednojezičnom osnovnoškolskom sustavu (u Flandriji s nizozemskim kao jezikom obrazovanja). Neki učenici su s ponosom govorili o/na svojem J1 dok su drugi to činili nerado ili s nelagodom navodeći da ne govore jezik dovoljno dobro da bi se njime koristili u školi. Neki su tvrdili da škola nije prikladno mjesto za uporabu njihovog J1.

Dakle, gore navedeno ukazuje da tek treba detaljno ispitati stvarne učinke nadjezikovanja i višjejezičnoga pristupa u nastavi, ali i utvrditi koji čimbenici u razrednoj interakciji doprinose većoj učinkovitosti višjejezičnoga pristupa odnosno pospješuju učenikovo sudjelovanje, razumijevanje i u konačnici korištenje više jezika.

14.2. Kontekst kao okosnica u primjeni višjejezičnoga pristupa

Spoznaje iz područja višjejezičnosti, kao i iz područja ovlađavanja J2, uvijek je potrebno kritički sagledati i prilagoditi svakom obrazovnom kontekstu. Pristup obrazovanju s naglaskom na kontekstu nije ništa novo. Ono je u skladu s onim što nazivamo poslijemetodskim razdobljem u poučavanju jezika gdje naglasak nije na uporabi pojedinih metoda poučavanja, već na jasnoći ciljeva i analizi potreba u okviru kojih se kontekstualizira nastava (Kumaravadivelu, 2001). U tom je smislu jasno da jedan pristup poučavanju ne može vrijediti za sve, odnosno da se višjejezični pristupi ne mogu primjenjivati kao „gotovi recepti” u nastavi (Leung i Valdés, 2019). To je posebno važno imati na umu u ovom trenutku u kojem još uvijek nemamo dovoljno saznanja o učincima višjejezičnoga pristupa, a posebice učincima svakog pristupa u različitim obrazovnim kontekstima.

Višjejezične pristupe najprije treba sagledati u okviru potreba učenika i obrazovnih ciljeva. Učenik koji se obrazuje na J1 mora imati priliku uz razvoj

materinskoga jezika postići komunikacijsku kompetenciju na više jezika (jeziku/cima koji se koriste u društvenoj i obrazovnoj sredini i jezicima koji se poučavaju u okviru formalnoga obrazovanja) na optimalan način. Učenik koji se obrazuje na J2 mora biti u mogućnosti jasno izraziti svoje potrebe, uspješno savladati obrazovni sadržaj i većinski jezik na kojem se obrazuje. Mora imati priliku uz razvoj J2 razvijati kompetenciju i na J1 te steći jezično-komunikacijsku kompetenciju na jeziku/jezicima koji se koriste u društvenoj i obrazovnoj sredini i jezicima koji se poučavaju u okviru formalnoga obrazovanja. Cilj višejezičnoga obrazovanja trebao bi zadovoljiti sve potrebe obiju skupina.

Iako se potrebe navedenih dvaju profila učenika preklapaju, pa time i ciljevi višejezičnih pristupa obrazovanju, postoji i ključna razlika u očekivanim ishodima učenja koju nameće status jezika u društvu i obrazovanju. Za jezike koji se ne koriste u društvenoj sredini, ishod je unaprijed određena jezično-komunikacijska kompetencija kojom se učenik ubuduće treba koristiti u nekom nepoznatom kontekstu, dok je za jezike prisutne u društvu očekivani ishod uporaba jezika za funkcioniranje u različitim domenama. Dakle, kod prve je ona usmjerena na ovladavanje jezikom, a kod druge na uporabu jezika. U prvom su slučaju očekivani ishodi unaprijed poznati i definirani određenom razinom jezičnoga umijeća (npr. kurikulum) dok su u drugom ishodi ovisni o društvenom kontekstu u kojoj se osoba mora služiti tim jezikom (na bilo koji način) kako bi zadovoljila možda neke i najosnovnije potrebe. Pritom, kako bi se takvi ishodi ostvarili potrebno je pristupe poučavanju prilagoditi razini pismenosti i komunikacijske kompetencije u svakom jeziku, a one se mogu značajno razlikovati od učenika do učenika. Ta je prilagodba potrebna ne samo kako bi se olakšao proces ovladavanja jezikom za same učenike, već i kako bi se izbjeglo stvaranje privilegiranih pojedinaca i pružila potrebna potpora svim učenicima (Forster i sur., 2023). Naravno, i ovo je moguće zamisliti kao neki kontinuum, na kojem bi se cilj poučavanja te očekivani ishodi mogli definirati ovisno o jeziku/jezicima kojima učenik ovladava odnosno s obzirom na prisutnost jezika u društvu, izloženosti tom jeziku, njegovom statusu i sl.

Dakle, kako bismo primijenili ispravan model i pristup višejezičnom obrazovanju u nekoj geografskoj i obrazovnoj sredini, potrebno je najprije poznavati obrazovni kontekst, a onda obrazovati sve dionike: kreatore nacionalne obrazovne politike i kurikula, autore nastavnih materijala, nastavnike (sadašnje i buduće) te roditelje. Važno je također omogućiti kontinuitet takvoga obrazovanja na svim razinama obrazovanja, uspostaviti poveznice između svih jezika u kurikulu te jezika s ostalim sadržajima u kurikulu.

15. Stavovi prema jezicima i višejezičnosti i višejezičnom pristupu poučavanju jezika

U promicanju višejezičnosti u obrazovanju, veliku ulogu imaju nastavnici, posebice nastavnici jezika. Budući da su oni posrednici između obrazovne politike i stvarne nastavne prakse, za implementaciju višejezičnoga obrazovanja i višejezičnoga pristupa u nastavi ključna su njihova vjerovanja i stavovi prema višejezičnosti. Vjerovanje se definira kao kognitivni vid stava prema nekoj tvrdnji ili pretpostavci koju pojedinac smatra točnom. Često je nesvjesno, ima jaki afektivni naboj, temeljno je polazište svakoga djelovanja i teško se mijenja (Borg, 2011). Vjerovanja nastavnika (engl. *teacher beliefs*) odnose se na „složeni niz iskustava i shvaćanja koja proizlaze iz vlastitih obrazovnih iskustava, učenja, nastavne prakse i društva općenito” (Haukås, 2018: 356), a ta ista vjerovanja utječu na njihovo poučavanje i rad u nastavi (Borg, 2006, 2011).

Profesionalno obrazovanje većine današnjih nastavnika jezika bilo je usmjereno gotovo isključivo na razvoj znanja i kompetencija s ishodima učenja vezanim za specifični jezik. Zato ne čudi da nova ideologija višejezičnosti i uporaba različitih jezika u nastavnoj praksi može za te nastavnike predstavljati izazov. Iz toga se razloga naglašava potreba za što boljom pripremljenošću nastavnika za višejezičnu realnost (Schroedler i Fischer, 2020). Potrebno je obrazovati buduće nastavnike u području višejezičnosti te osvijestiti njihove ponekad nesvjesne stavove prema višejezičnosti. Potrebno im je ponuditi sredstva pomoću kojih mogu primijeniti višejezični pristup u nastavi i uspostaviti usku suradnju s drugim nastavnicima (posebice nastavnicima jezika) unutar obrazovne institucije (vidi npr. Knežević i sur., 2022)

Na temelju prethodnih istraživanja Haukås (2016) navodi kompetencije nastavnika nužne za promicanje višejezičnosti u obrazovanju i višejezičnoga pristupa nastavi. Nastavnik bi trebao imati barem neke, ako ne i sve, od navedenih kompetencija:

- i sam biti višejezičan kako bi bio uzoran primjer svojim učenicima
- imati visoku razinu međujezične i metajezične svjesnosti
- poznavati rezultate suvremenih istraživanja o višejezičnosti
- znati poticati višejezičnost kod djece i uvažavati individualne kognitivne i afektivne razlike kod učenika
- spremno surađivati s drugim nastavnicima (i ne nužno samo nastavnicima jezika) u promociji višejezičnosti učenika (Haukås, 2016: 3).

U posljednjih deset godina proveden je veliki broj istraživanja o vjerovanjima i stavovima nastavnika prema višjejezičnosti i višjejezičnom obrazovanju. Istraživanja su se provodila u primarnom (Alisaari i sur., 2019; Arocena, 2017; Gorter i Arocena, 2020; Lundberg, 2019; Knudsen i sur., 2021), sekundarnom (Calafato, 2020; Haukås, 2016; Mitits, 2018; Otwinowska, 2017; Villabona i Cenoz, 2022) i tercijarnom obrazovanju (Doiz i Lasagabaster, 2017; Serna-Bermejo i Lasagabaster, 2024) u različitim obrazovnim sustavima širom Europe (npr. Danska, Grčka, Malta, Nizozemska, Norveška, Švedska, Španjolska). Primjerice, ispitalo se razumijevanje višjejezičnosti kao pojavnosti te emocionalni i profesionalni odgovor nastavnika na višjejezičnu stvarnost u društvu (Camenzuli i sur., 2023; Lundberg, 2019). Bez obzira na razlike u obrazovnom kontekstu, sva su istraživanja pokazala slične rezultate. Nastavnici su bili svjesni višjejezičnosti i njezine važnosti, ali ne i načina na koji bi mogli poučavati višjejezične učenike ili potaknuti učenike na promišljanje vlastite višjejezičnosti. Nadalje, nastavnici nisu znali na koji način uključiti u nastavu jezike koje govore njihovi učenici, a oni sami ne govore te su se smatrali nedovoljno kompetentnima za primjenu takvog pristupa (Knudsen i sur., 2021). Drugim riječima, unatoč pozitivnim stavovima prema višjejezičnosti, pokazalo se da nastavnici te stavove ne prenose u obrazovni kontekst pa čak ni kad je on sam višjejezičan.

U mnogim višjejezičnim kontekstima nerijetko nalazimo da su stavovi i učenika i nastavnika prema većinskim jezicima i vrlo često engleskom jeziku puno pozitivniji nego prema nevećinskim jezicima i dijalektima. To zorno prikazuje istraživanje u nizozemskoj pokrajini Friziji u kojem su stavovi prema nizozemskom i engleskom pozitivniji od stavova prema frizijskom i dijalektima, pri čemu 37 % sudionika navodi da ih je katkada sram govoriti frizij-ski (Günther-van der Meij i sur., 2021). Ti su uvidi bili povodom za projekt Holi-Frysk (Günther-van der Meij i Duarte, 2018) kojem je cilj bio pozitivno utjecati na stavove srednjoškolskih učenika i nastavnika prema višjejezičnosti i frizijskom jeziku. Pozitivni stavovi poticani su aktivnostima poput samostalnoga istraživanja pojedinoga dijalekta i intervju s govornikom toga dijalekta, učenja o različitim jezičnim porodicama i njihovoj srodnosti, izradom postera o srodnicama u jezicima, izradom vloga o porijeklu određene riječi u nevećinskom jeziku i sl.¹⁰⁸ Sama intervencija nije polučila značajne rezultate. Učenici i nastavnici vrlo su pozitivno reagirali na samu intervenciju; učenici su nakon nje bili otvoreniji prema učenju drugih jezika, a nastavnici su se smatrali spremnijima ubuduće provoditi takve aktivnosti. Međutim, nije bilo promjene u njihovim stavovima prema pojedinom jeziku. U posljednje se vrijeme navodi

108 Aktivnosti izrađene u okviru projekta dostupne su na <http://holi-frysk.nl/en/products.html>.

da takvi rezultati ne odražavaju nužno osobne stavove nastavnika prema pojedinom jeziku, već kombinaciju nekih duboko ukorijenjenih pretpostavki i jezičnih hijerarhija koje izravno ili neizravno postavlja obrazovna institucija (Putjata i Koster, 2023).

Nastavnici su svjesni važne sprege između jezika i identiteta, odnosno važnosti materinskoga jezika za svakog pojedinca i time važnosti da se kao nastavnici afirmativno ponašaju prema nevećinskim jezicima učenika, da ih uvažavaju (Kirwan, 2019). Istovremeno je gotovo sveprisutno vjerovanje da je ovladavanje većinskim jezikom u nekoj sredini najvažniji cilj obrazovanja i da se u tu svrhu govornici nevećinskoga jezika i kod kuće trebaju koristiti većinskim jezikom (Alisaari i sur., 2019; Rodríguez-Izquierdo i sur., 2020). Čak i u onim sredinama s duljom tradicijom višejezičnoga obrazovanja, istraživanja pokazuju da su nastavnici svjesni kognitivnih i afektivnih učinaka višejezičnosti, ali nisu usmjereni na ostvarivanje dugoročnoga inkluzivnog višejezičnog obrazovanja. Duboko ukorijenjeni i nepreispitani stavovi o jezičnim i društvenim razlikama velika su prepreka na putu u podizanju svjesnosti o dobrobitima višejezičnoga obrazovanja u cjelini. Jedan je od primjera i sama potreba provedbe istraživanja u kojoj su se uspoređivala obrazovna postignuća djece u Nizozemskoj u odjeljenjima u kojima su isključivo djeca s nizozemskim kao J1 i onom u kojem nastavu pohađaju i djeca s migrantskim J1 (npr. Ohinata i van Ours, 2013). Iako je istraživanje pokazalo da ne postoje razlike u akademskom postignuću djece u dvama odjeljenjima, čini se da moramo čekati empirijske dokaze onoga što je, nažalost, teže mjeriti: dobrobiti, i obrazovne i kulturne, koje mogu proizaći iz izloženosti različitim jezicima i kulturama u ranoj dobi. Kao što navode Kramsch i Zhang (2018) uspješan nastavnik nije nužno onaj koji ima najbolju jezičnu kompetenciju i najbolje poznaje kulturu, već onaj koji pomaže učenicima da shvate stvarnost u kojoj žive, a to uključuje i svijest o jezičnoj hijerarhiji, dostupnosti i uporabi drugih jezika i dijalekata te time kulturološki i jezično osjetljiv pristup poučavanju koji se oslanja na očite prednosti višejezičnosti.

Višejezičnost učenika rijetko se na sustavan način koristi kao resurs u nastavi (Burner i Carlsen, 2022; Heyder i Schädlich, 2014). Nastavnici često pogrešno shvaćaju pojam višejezičnoga pristupa nastavi i pogrešno pretpostavljaju da se pojam odnosi i na tek povremenu uporabu većinskoga (često materinskoga) jezika u nastavi (Haukås, 2016). Često su skeptični prema pristupima pedagoškoga nadjezikovanja (Jaspers 2018) i nisu skloni uvođenju nevećinskih jezika u nastavu ciljnoga jezika (Fischer i Lahmann, 2020; Portolés i Martí, 2020; Schroedler i Fischer, 2020). Sve navedeno ukazuje da postoje velike nedosljed-

nosti između nastavnikovih vjerovanja i onoga što zaista rade na nastavi (npr., Kratzmann i sur., 2017), a sami nastavnici ukazuju da je uzrok tome nedovoljna pripremljenost nastavnika (Falk i Lindqvist, 2022), odnosno manjkavost studijskih programa i programa profesionalnoga usavršavanja u području višejezičnosti. Međutim, ovaj raskorak ukazuje da za promjenu perspektive i pristupa iz monoglosijskoga u heteroglosijski nije dovoljno imati spoznaje o dobrobiti višejezičnosti te osvijestiti razinu višejezičnosti u društvu.

Najnovija se istraživanja bave upravo otkrivanjem čimbenika koji bi mogli utjecati na promjenu stavova budućih nastavnika u svrhu reformiranja studijskih programa koji obrazuju buduće nastavnike jezika. Pokazalo se da na nastavnikovo poimanje važnosti višejezičnoga pristupa obrazovanju može utjecati: a) profesionalno usavršavanje iz područja višejezičnosti (Fischer i Lahmann, 2020; Gorter i Arocena, 2020; Kirsch i sur., 2020; Portolés i Martí, 2020; Schroedler i Fischer, 2020), b) prethodno iskustvo u poučavanju u višejezičnom kontekstu i prethodno obrazovanje u području višejezičnosti (Alisaari i sur., 2019; Calafato, 2020; Mitits, 2018; Trinki i Letica Krevelj, 2020), c) vlastita razina višejezičnosti (Alisaari i sur., 2019; Otwinowska, 2017; Schroedler i Fischer, 2020) te d) razina jezičnoga umijeća u jezicima koje nastavnik poznaje (Knudsen i sur., 2021). Profesionalno usavršavanje u području višejezičnosti (npr. osvještavanje značenja višejezičnosti, propitivanje vlastite višejezičnosti i njezinoga značaja), kao jedini od gore navedenih čimbenika na koji se može izravno utjecati, dovodi do pozitivnijih stavova prema višejezičnosti i višejezičnom pristupu poučavanju. Međutim, učinci u smislu promjena u samom poučavanju su mali (Kirsch i sur., 2020) te se smatra da je potrebno više vremena za prilagodbu višejezičnoga pristupa samom nastavnom kontekstu prije njegove implementacije u nastavi (Haukås, 2016). U tu je svrhu razvijen i opservacijski instrument za procjenu razine primjene višejezičnoga pristupa obrazovanju (Multilingual Approach to Diversity in Education (MADE) (Christison i sur., 2021). Autori smatraju da se instrumentom može objektivnije procijeniti razina primjene holističkoga višejezičnog pristupa u nastavi te da može poslužiti kao smjernica nastavnicima u planiranju nastavnoga sata, odabiru materijala i izradi aktivnosti (Lorenz i sur., 2021). Instrument sadrži osam kategorija kojima se ispituje razina osviještenosti i implementacije određenih vrijednosti i višejezičnih pristupa u nastavi: doživljaj učionice kao višejezičnoga prostora, komunikacijski obrasci različitih skupina učenika koje se spontano formiraju u višejezičnim razredima, jezična raznolikost i način na koji učenici i nastavnici koriste različite jezike u razrednoj interakciji, način na koji se različiti jezici i kulture integriraju u nastavni proces, način izrade i oda-

bira kulturološki i jezično primjerenih materijala te način poticanja razvoja pismenosti u više jezika (više u Christison i sur., 2021). Ovaj se instrument za sada koristio za opažanje nastave i davanje povratne informacije nastavnicima u višejezičnoj školi u Finskoj. Iako gotovo četvrtini učenika u školi finski nije J1, pokazatelji razine višejezičnosti u svim kategorijama bili su ispod očekivanoga prosjeka (Christison i sur., 2021).

Postoje i neki preliminarni uvidi u stavove nastavnika prema višejezičnom obrazovanju u Hrvatskoj. Unatoč činjenici da je hrvatski obrazovni sustav u svoj kurikulum integrirao preporuke EU-a o poticanju višejezičnosti u obrazovanju, poučavanje stranih jezika je još uvijek usko usmjereno na postizanje očekivanih razina jezično-komunikacijske kompetencije u svakom zasebnom jeziku (Petravić, 2015). Trinki i Letica Krevelj (2020) ispitale su spremnost nastavnika engleskoga jezika u Hrvatskoj na uporabu višejezičnoga materijala (višejezičnih slikovnica) u nastavi i poticanje međujezične i metajezične svjesnosti kao sastavnoga dijela nastave školskoga predmeta Engleski jezik. Iako su nastavnici spremno prigrlili ideju prisutnosti višejezičnoga materijala u nastavi, dobiti takvih aktivnosti prepoznali su samo na deklarativnoj razini u okviru uvažavanja i osvješćivanja jezične raznolikosti. Ovakvi rezultati ne začuđuju iz dva razloga: nedostatak obrazovanja nastavnika o potencijalnim dobitima višejezičnosti i višejezičnoga pristupa u nastavi s jedne strane te s druge strane, činjenici da EU preporuke usvojene na kurikulumnoj razini nisu razrađene u predmetnom kurikulumu. Trinki i Letica Krevelj (2020) zaključile su da za primjenu višejezičnoga pristupa nastavi u Hrvatskoj nisu dovoljne preporuke na razini općega obrazovnog kurikula, pa čak ni predmetnoga kurikula ako cilj primjene takvih pristupa nije izrijeком naveden u okviru mjerljivih ishoda učenja (npr. određene razine međujezičnoga znanja ili svjesnosti). Nastavnici su mahom prepoznali dobiti primjene međujezičnoga poučavanja za razvoj vokabulara u drugim jezicima, no nisu izrazili želju da takve aktivnosti primijene u nastavi engleskoga jezika. Smatrali su da za takve aktivnosti nemaju „prostora” u školskom planu i programu te da se one mogu provoditi u okviru nekog dodatnoga izbornog školskog predmeta. Potrebu za primjenom višejezičnoga pristupa spontano su uočili samo oni nastavnici koji se u učionici, osim s učenicima s hrvatskim J1, susreću i s potrebama učenika s različitim J1. No, gore navedena istraživanja pokazala su da se višejezični pristup vrlo nesustavno primjenjuje čak i u obrazovnim kontekstima koji su snažno usmjereni na razvoj višejezičnosti, onima u kojima je višejezična učionica svakodnevna stvarnost te onima u kojima jedan ili dva jezika u obrazovanju ne zadovoljavaju potrebe svih učenika.

16. Potencijal za razvoj višjejezičnosti u obrazovnom sustavu u Hrvatskoj

Tijekom povijesti na teritoriju Republike Hrvatske pored hrvatskoga i latinskoga službeni jezici bili su i njemački, francuski, talijanski te je hrvatsko društvo iz povijesnih razloga oduvijek bilo svjesno važnosti poznavanja različitih jezika. Poznavanje više jezika u Hrvatskoj još se uvijek usko veže uz pojam obrazovanoga čovjeka (Jelaska, 2005a) i očituje se u čestoj uporabi latinske poslovice „*Quot linguas calles, tot homines vales*” (Koliko jezika znaš, toliko ljudi vrijediš). Hrvatska ima i dugu tradiciju učenja različitih stranih jezika i u formalnom obrazovanju, a i izvan njega u obliku tečajeva stranih jezika. Od 50-ih godina prošloga stoljeća u Hrvatskoj se učio strani jezik (ruski, pa zatim njemački i engleski te drugi jezici), a naglasak je bio na većim, odnosno svjetskim jezicima (Vilke, 2019; Mihaljević Djigunović, 2013). Jelaska (2005a) također naglašava važnost učenja i malih, odnosno manjinskih, useljeničkih, pokranjskih i susjednih jezika. Smatra da oni predstavljaju dobru podlogu za razvoj višjejezičnosti u Hrvatskoj jer su svi hrvatski govornici tijekom života u nekoj mjeri bili izloženi tim jezicima. Jelaska (2003) navodi da višjejezičnost razvija i pozitivan odnos prema jezičnoj raznolikosti i uporabi različitih jezika, što uključuje poštivanje vlastitoga jezika i njegovih idioma. Međutim, tek se u posljednje vrijeme glasnije ističe i dijalektalna različitost hrvatskoga društva, odnosno rasprostranjenost dvodijalektalnosti (okomite dvojezičnosti) (Cvikić i Turza-Bogdan, 2022) koja vrlo snažno ukazuje na činjenicu da je ono ispod svoje jednojezične površine poprilično višjejezično.

16.1. Učenje stranih jezika i jezična politika u Hrvatskoj

Unatoč povijesnoj jezičnoj raznolikosti, pozitivnom stavu prema učenju jezika te dijalektalnoj raznolikosti, višjejezičnost se kao fenomen rijetko dovodi u izravnu vezu s Hrvatskom. U Hrvatskoj se višjejezičnost najčešće postiže slijednim ili istovremenim učenjem nekoliko stranih jezika u osnovnoškolskom, srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju.

U Hrvatskoj se 2003./04. godine uvelo učenje stranoga jezika već u prvom razredu osnovne škole. Unatoč činjenici da resorno ministarstvo ne propisuje koji jezik treba učiti kao prvi strani jezik, daleko najveći broj djece uči engleski te je popularnost učenja engleskoga kao prvoga stranog jezika jednaka kao i u većini država Europe (vidi Letica Krevelj, 2019). Osim toga, učenje stranoga jezika sve češće počinje u predškolskoj dobi (Cindrić, 2024). I u toj se dobi najčešće radi o učenju engleskoga jezika kojem su djeca izložena i u najranijoj

dobi putem medija (crtića i filmova), a kasnije i interneta, računalnih igara, filmova i društvenih mreža.

U Hrvatskoj se drugi strani jezik nudi kao izborni predmet od četvrtoga razreda osnovne škole pri čemu je to najčešće njemački, a nešto rjeđe talijanski i francuski te španjolski jezik. Iako statistički podaci pokazuju da veliki postotak djece u obrazovnom sustavu u Hrvatskoj uči drugi strani jezik, vidljivo je i odustajanje od učenja drugoga jezika tijekom obrazovanja već u osnovnoj školi, ali i prekid učenja odabranoga drugog jezika zbog neusklađenosti jezične politike u tranziciji iz jedne razine obrazovanja u drugu (npr. srednja škola ne nudi nastavak učenja francuskoga jezika) (vidi Letica Krevelj i Mihaljević Djigunović, 2021).

Engleski se često u Hrvatskoj, kao i u mnogim drugim jednojezičnim, ali i dvojezičnim sredinama, smatra prijetnjom učenju drugih jezika. U dvojezičnim se sredinama smatra prijetnjom manjinskom jeziku, dok se u jednojezičnim sredinama smatra da engleski jezik smanjuje motivaciju za učenje drugih stranih jezika. Međutim, kao što je sugerirao Edwards (2004: 164) prije dva desetljeća, upravo zbog njegove sveprisutnosti, čini se da dolazi do spoznaje da poznavanje drugih jezika (osim engleskoga) u današnje doba donosi komparativnu prednost.

Međutim, istraživanja pokazuju da čak iiskusni učenici različitih stranih jezika (npr. studenti stranih jezika u visokoškolskom obrazovanju) ne poimaju sebe višjejezičnim govornicima. Učenje različitih jezika tijekom života vrednuju gotovo isključivo u okviru postignute razine komunikacijske kompetencije u svakom jeziku te ju najčešće ocjenjuju nedostatnom. Razlozi koje navode su način učenja i poučavanja jezika u formalnom obrazovanju, nedostatna izloženost jeziku izvan formalnoga obrazovanja, nedostatak prilika za uporabu jezika te nedostatak motivacije za učenje jezika (Letica Krevelj i Kovačić, 2024).

Kao jedan od zornih primjera osvrta na učenje različitih jezika tijekom života u Hrvatskoj je sljedeći primjer koji je proizašao iz zadatka osvješćivanja jezične biografije studentice engleskoga jezika u Hrvatskoj. Uz opširni opis procesa učenja različitih jezika tijekom života studentica na početku odmah nabraja i jasno etiketira svoje jezike.

Što znači biti višjejezičan?

Slovenski – propuštena prilika

Engleski – odabrani jezik

Njemački – puno truda uzalud

Latinski – rosa, rosae, f.

Talijanski – malo da, malo ne

Ruski – nešto potpuno drugačije

Španjolski – jezik „pokupljen” usput

Poljski – motivirani izbor

Unatoč velikom broju jezika navedenih u jezičnoj biografiji na samom kraju studentica poziva na oprez u interpretaciji:

S obzirom na veliki broj jezika spomenutih u ovoj jezičnoj biografiji, netko bi mogao dobiti krivi dojam. Želim naglasiti da sebe nikako ne smatram višejezičnom osobom. Uzevši u obzir sve najrelevantnije čimbenike poput razine jezičnog umijeća, izloženost jeziku, stečene vještine i stvarnu uporabu jezika, ja sam dvojezična. Moji jezici su hrvatski i engleski. (P17, iz neobjavljenoga korpusa)

Iz navedenoga je primjera jasno da su jezici u Hrvatskoj izolirani „otoci” te da velika količina uloženoga napora u učenje jezika od osnovnoškolskoga do visokoškolskoga obrazovanja ne ostavlja zadovoljavajući dojam na same učenike koji ukupnost jezičnoga znanja i iskustava učenja jezika ne doživljavaju kao prednost.

Medved Krajnović i Letica (2009: 599) već su odavno utvrdile da postoji „pozitivan stav i organizacijska potpora državnih institucija” za razvoj višejezičnosti u Hrvatskoj, u smislu mogućnosti učenja većega broja stranih jezika u obrazovnom sustavu. Knežević i Šenjug Golub (2015) navode da je jedan od najznačajnijih preduvjeta za razvoj višejezičnosti stvoren donošenjem Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK, 2011). Autorice kao važan korak navode činjenicu da je komunikacija na stranim jezicima uvedena kao jedna od temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje u okviru koje se naglašava važnost višejezične i međukulturne kompetencije te da kurikulumni pristup radu zagovara povezivanje sadržaja u programu putem međupredmetne povezanosti. Međutim, iz samog je dokumenta jasno da se višejezična i međukulturna kompetencija trebaju steći odvojenim učenjem i poučavanjem materinskoga i drugih stranih jezika.

Materinski jezik osnova je za ovladavanje drugim jezicima. Poučavanjem, učenjem i usvajanjem klasičnih i modernih stranih jezika i upoznavanjem njihovih kultura širi se slika svijeta u skladu s općim kulturnim i civiliza-

cijskim vrijednostima. Stjecanjem višejezične i međukulturne kompetencije razvija se svijest pojedinca o potrebi ovlađavanja drugim jezicima i upoznavanja njihovih kultura te potiče poštivanje različitosti i toleranciju. (NOK, 2011: 55)

Jajić Novogradec (2017) analizirala je kurikulne dokumente za osnovne i srednje škole te ustanovila da ne postoje poveznice između jezika u kurikulu te da se kod pojedinoga stranog jezika sugeriraju različiti pristupi u stvaranju poveznica između ciljnoga, materinskoga i drugoga stranog jezika. Jajić Novogradec predložila je temeljitu razradu jezično-komunikacijskoga područja na mikro i makrorazini u svrhu usklađivanja individualnih ciljeva, ishoda učenja, programskih sadržaja i međupredmetnih veza. Uvidom u važeće kurikule nastavnoga predmeta stranoga jezika vidljiv je također jedan važan korak naprijed, a to je navođenje uporabe drugih jezika u nastavi ciljnoga jezika s ciljem poticanja višejezičnosti i razvoja višejezične kompetencije. Međutim, vidljivo je i da su takvi ciljevi prisutni samo u nekim kurikulima. Primjerice, Kurikulum nastavnoga predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (MZO Engleski jezik, 2019: 352) navodi da se „potiče višejezičnost, odnosno svrsishodna uporaba drugih jezika i dijalekata”. Kurikulum nastavnoga predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije sugerira da „učitelj u nastavi integrira i različite oblike višejezičnoga pristupa” (MZO, Francuski jezik, 2019: 81), čime se po prvi put poticaj na razvoj višejezičnosti dovodi konkretnije na razinu kurikula nastavnoga predmeta. Učinak prisutnosti ovakvih ciljeva u kurikulu nije još ispitan u stvarnoj nastavnoj praksi u Hrvatskoj.

16.2. Kako optimizirati postojeći obrazovni sustav u svrhu razvoja višejezičnosti?

Pitanje koje se najčešće postavlja kod slijednoga učenja stranih jezika u obrazovnom sustavu jest ono o razlikama između poučavanja J2 i J3. Znanstvenici često navode da poučavanje J3 ne podrazumijeva revolucionarne promjene u načinu poučavanja, ali podrazumijeva shvaćanje cilja višejezičnoga pristupa koji u središte stavlja učenikovo cjelokupno jezično znanje. Ovu promjenu perspektive naglašava Jessner (2006, 2008a) te kao jedan od važnih koraka u tom smjeru navodi razvoj metajezičnih i pedagoških vještina nastavnika. Nastavnici trebaju biti upoznati s jezičnim repertoarom učenika i poticati ih da prepoznaju i iskoriste prilike za međujezične usporedbe kako bi optimalno iskoristili prirodnu međujezičnu interakciju. Nastavnici također trebaju poticati učenike da se koriste postojećim znanjem jezika kao resursom u daljnjem učenju. Osnovno polazište ovoga pristupa jest da poučavanje ne

počinje od nule već se jezično znanje nadograđuje. Jessner (2008a) također navodi da je osnovni preduvjet da nastavnici imaju pozitivan stav prema višjezičnom razvoju te da razumiju da višjejezični pristup nastavi ne pridonosi isključivo jezično-komunikacijskoj kompetenciji u ciljnom jeziku. Pritom je važno imati na umu da se takav pristup poučavanju ne odnosi samo na treći jezik po redoslijedu ovladavanja, odnosno drugi strani jezik, već na sve jezike. Drugim riječima, u nastavi engleskoga jezika, najčešće prvoga stranog jezika, također je potrebno uzeti u obzir učenikovo znanje drugih jezika koje uče u obrazovnom sustavu.

Danas nastavnici imaju načelno pozitivan stav prema uporabi J1 u nastavi (Ellis i Shintani, 2014; Trinki i Letica Krevelj, 2020). Međutim, poznato je i da nastavnici imaju osjećaj krivnje kad koriste J1 (Hall i Cook, 2012). Osjećaj krivnje može se pripisati dvama razlozima. Svjesna i strateška uporaba J1 počela se zagovarati tek u postmetodskom razdoblju u poučavanju stranoga jezika. Na taj način ona nije bila jasno definirana na način na koji je stav prema uporabi J1 bio definiran u metodskom razdoblju, u okviru vrlo konkretnih principa s uputama o njegovoj primjeni u nastavi. Istovremeno, upravo zbog velike popularnosti i utjecaja metoda poput audio-vizualne metode i strože inačice komunikacijskoga pristupa poučavanju jezika, koje su prethodno branile uporabu J1 (vidi npr. Howatt i Widdowson, 2004), njegova je uporaba zadržala neku negativnu auru. Međutim, samu uporabu i materinskoga i drugih jezika potrebno je još uvijek detaljno ispitati iz perspektive načina na koji različiti jezici služe jedan drugome kao potpora u ovladavanju jezicima.

Što se tiče spontanoga nadjezikovanja u učionicama stranoga jezika, potreban je oprez. Uloga nadjezikovanja u jednojezičnim kontekstima poput Hrvatske, u kojoj se višjejezičnost stječe slijednim učenjem stranih jezika još uvijek nije dovoljno ispitana. Potrebno je pažljivo ispitati dobrobiti spontanoga nadjezikovanja u odnosu na već uvriježene i uspješne pristupe poučavanju u kojima upravo nemogućnost da se izrazimo na J1 otvara prostor za svjesni i ciljani angažman u uporabi različitih komunikacijskih strategija i strategija učenja te otkrivanja značenja (engl. *meaning making*). Pri razmatranju takvoga pristupa važno je uzeti u obzir i status jezika i izloženost ciljnom jeziku izvan učionice. Primjerice, nije isto u Hrvatskoj poučavati engleski i bilo koji drugi strani jezik (npr. francuski), bez obzira poučavaju li se kao prvi ili drugi strani jezik. Izloženost francuskom jeziku izvan učionice puno je manja nego engleskom, koji gotovo da ima status drugoga jezika (Pavičić Takač i Bagarić, 2011), pa je time izloženost ciljnom jeziku u učionici dragocjena. Drugim riječima, vrijeme odvojeno za druge jezike znači manje vremena za ciljni jezik. Osim

toga, treba imati na umu da je primarni cilj spontanoga nadjezikovanja održavanje višjejezičnosti, a ne razvoj višjejezičnosti te da sam koncept u primjeni podrazumijeva određeno znanje obaju jezika. Singleton i Flynn (2022) iz toga razloga naglašavaju da to nije pristup koji se preporuča u početnim fazama učenja jezika.

Nadalje, preporuke nacionalnoga kurikula potrebno je također sagledati na razini pojedine društvene sredine ili pojedine škole ili razrednoga konteksta i njihove dinamike (Mendoza i sur., 2023). Kao što je već navedeno, povezivanje jezika u kurikulu i višjejezični pristup poučavanju, a posebice spontano nadjezikovanje, traži kritički pristup u svakom kontekstu, a posebno u dvojezičnim sredinama. Potrebno je preispitati status svakog jezika i „jezične moći” koju svaki jezik donosi svakom učeniku. Drugim riječima, potrebno je odnose moći i potrebe svakoga jezika preispitati u kontekstu i u skladu s ciljem s kojim se koristi višjejezični pristup u nastavi. Primjerice, u dvojezičnim sredinama u Istri, potrebno je najprije ispitati ulogu i način uporabe talijanskoga, istro-mletačkoga i hrvatskoga jezika u nastavi jer svaki od njih može imati drugačiju ulogu u različitim školama ili učionicama. Međutim, prethodno treba razmisliti i o stavovima prema „nestandardnim” inačicama standardnih jezika koji se koriste u obrazovanju: prihvatljivost lokalnoga dijalekta u obrazovanju, prihvatljivost nestandardnih varijantni engleskoga jezika i sl. Nažalost, u hrvatskom se obrazovnom sustavu uporaba “I’m gonna go” još uvijek većinom strogo penalizira umjesto da se njezino mjesto, s pragmlingvističkoga stajališta, uvaži i osvijesti kod učenika.

No, na koji način treba primijeniti višjejezični zaokret u službeno jednojezičnim sredinama poput Hrvatske? Unatoč činjenici da je višjejezični zaokret imao odijeka i u području ovlađavanja J2, jednojezična ideologija još uvijek snažno utječe na poučavanje jezika širom svijeta (Douglas Fir Group, 2016) pa tako i u Hrvatskoj. Nekoliko je potencijalnih razloga za to. Iako u literaturi postoji već dosta primjera primjene višjejezičnoga pristupa u obrazovnom sustavu i nastavi, čini se da to nije u dosluhu s literaturom o obrazovanju nastavnika jezika. Jedan od razloga za sporu primjenu višjejezičnoga pristupa je i nedovoljno definirani cilj višjejezičnoga pristupa i njegova artikulacija i operacionalizacija na razini ishoda učenja u kurikulu. Takve operacionalizacije tek se rijetko pojavljuju u obrazovnim ishodima u Europi. Primjerice, povećanje jezične svjesnosti često se navodi kao cilj višjejezičnoga pristupa, no ne operacionalizira se na razini ishoda učenja u predmetnome kurikulu. Kao jedan od pozitivnih primjera jest danski obrazovni sustav u kojem se jezična svjesnost navodi kao važan ishod u kurikulu. Međutim, istraživanja pokazuju da još

uvijek ne znamo dovoljno o različitim vrstama jezične svjesnosti i načinu na koji se ona na optimalan način razvija u učionici. Opažanjem razredne interakcije u cilju identificiranja različitih razina jezične svjesnosti kod učenika, Krogager Andersen (2024) zaključuje da učenici pokazuju različite vrste metajezične i kritičke i praktične jezične svjesnosti, ali da još uvijek ne postoji strukturirani pristup u poučavanju. Nadalje, višejezična kompetencija često se navodi kao cilj višejezičnoga obrazovanja, no nju još uvijek ne znamo precizno definirati. Za razliku od jednojezične kompetencije, višejezična kompetencija ima puno veću varijabilnost te je teško utvrditi što bi trebalo biti normom i kako ju operacionalizirati u okviru ishoda učenja. Međutim, kao što je navedeno, primjena višejezične perspektive još je uvijek izazov i u onim društvenim kontekstima u kojima postoji stvarna potreba za svakodnevnom komunikacijom na dvama ili više jezika. Time ne začuđuje da je njezino prihvaćanje sporije u kontekstu u kojem većina stanovništva barem osnovne potrebe u potpunosti uspješno zadovoljava s većinskim jezikom pri čemu je ini jezik samo dodatna prednost.

U posljednje vrijeme u Hrvatskoj se zagovara obavezno učenje drugoga stranog jezika od četvrtog razreda osnovne škole. Obavezno učenje drugoga stranog jezika je navedeno i kao jedan od ciljeva eksperimentalnoga projekta *Osnovna škola kao cjelodnevna škola* (MZO, Eksperimentalni program, 2023), no o samoj provedbi obaveznoga učenja stranoga jezika u programskom dokumentu nema nikakvih informacija. Detaljna izvješća o učinkovitosti ovoga dijela eksperimentalnoga programa bit će izrazito važna za daljnje rasprave o uvođenju obveze učenja drugoga stranog jezika već u prvom dijelu primarnoga obrazovanja. Naime, empirijska istraživanja o ranom učenju više stranih jezika u primarnom obrazovanju u Europi vrlo su rijetka. Osim toga, izvješća postojećih istraživanja nisu u potpunosti pozitivna (vidi potpoglavlje 13.3.). Drugim riječima, ad hoc odluka o obaveznom učenju dvaju stranih jezika u primarnom obrazovanju nikako nije preporučljiva. Postojeća istraživanja ukazuju na izostanak nekih pozitivnih ishoda, dok potencijalno postojanje negativnih ishoda nije uopće ispitano. Unatoč snažnoj želji za održavanjem tradicije učenja većeg broja stranih jezika u Hrvatskoj, nužno je razmotriti cijeli niz čimbenika koji utječu na ishode učenja. To nije moguće bez uvida u rezultate sustavnoga empirijskog istraživanja provedenog u hrvatskom kontekstu.

Istraživanja također pokazuju da za učinkovitije učenje J3 u formalnom obrazovanju, treba poraditi ne samo na lingvističkim poveznicama između različitih jezika, već i na onim afektivnim (Wiedenkiller i Lenz, 2019). Primjerice, motivacija za učenje J3 često se javlja kao problem u obrazovnom sustavu,

a posebno u slučaju kad je J2 (prvi strani jezik) engleski ili neki drugi jezik s prestižnim statusom u toj sredini (Phillipson, 2008). Učenje novoga jezika nije lagan zadatak čak i ako učenik zna već nekoliko jezika. Neki su učenici intrinzično motivirani, stoga napor i strpljenje koje je potrebno za učenje jezika potpomaže njihov doživljaj uspjeha i autonomije u tom procesu. Međutim, za mnoge učenike učenje jezika nije izvor zadovoljstva. Pri učenju J3 u ranoj dobi posebna prepreka može biti činjenica da se taj zadatak pred učenike stavlja u trenutku kad još nisu u mogućnosti pojmiti vrijednost koju taj napor može donijeti u budućnosti. Nadalje, u hrvatskom kontekstu u kojem je drugi strani jezik izborni predmet u osnovnoj školi, roditelji koji smatraju da im djeca nisu sklona učenju jezika ne odlučuju se za učenje J3 jer bi lošija ocjena iz J3 mogla utjecati na prosjek ocjena i time na daljnje obrazovanje (upis u željenu srednju školu).

Istraživanje motivacije za učenje J3 u fokusu je istraživača tek u posljednjih desetak godina (Csizér i Lukács, 2010; Henry, 2012). Istraživanja, koja se temelje mahom na Dörnyei-ovom (2005) modelu **inojezičnoga motivacijskog sustava pojmova o sebi** (engl. *L2 Motivational Self System*), pokazuju da se motivacija za učenje J3 često uspoređuje s motivacijom za učenje najčešće dominantnijeg J2 s kojim se učenik lakše poistovjećuje. U takvoj situaciji J2 obično preuzima važniju ulogu i time umanjuje potencijal koncepta **trećejezičnoga ja** (engl. *L3 self*) u ukupnom identitetu učenika jezika (vidi Henry, 2010, 2012, 2013). Upravo taj problem trebaju osvijestiti nastavnici i u poučavanju koristiti što veći broj motivacijskih tehnika, smanjiti naglasak na ocjenjivanju i potaknuti poistovjećivanje s J3. Iz toga razloga Henry (2013) kao jedan od pedagoških fokusa u višjejezičnom pristupu navodi da nastavnik treba učenicima osvijestiti realni i poticati idealni pojam o sebi kao učeniku J3. **Idealno trećejezično ja** (engl. *ideal L3 self*) potiče se kod učenika osvještavanjem njihovih razloga za učenje jezika, načina na koji se tim jezikom žele koristiti u budućnosti te predodžbom sebe kao govornika tog jezika u budućnosti. Henry (2013) naglašava da je to posebno važno upravo u onim situacijama gdje je učenikov J2 prestižniji jezik koji je istovremeno i posrednik u učenju J3. Međutim, još uvijek nema prijedloga konkretnih strategija kojima se nastavnik s tim ciljem može koristiti u nastavi. Jedan od načina moglo bi biti i samo osvještavanje jezične biografije govornika, primjerice uporabom konstrukta dominantne konstelacije jezika (Aronin, 2006) (vidi potpoglavlje 10.2.), kako bi učenici mogli u realnom vremenu i kontekstu objektivno sagledati ograničenja i dostupnice za svaki od jezika u svojoj jezičnoj konstelaciji. Primjerice, u istraživanjima jezičnih biografija studenata neofilološke skupine

predmeta uočeno je da u uspješnosti ovladavanja J3 najvažniju ulogu imaju afektivni čimbenici. Dublje sagledavanje vlastitoga sustava u okviru konteksta u kojem osoba ovladava jezikom, ili se njime koristi, može doprinijeti realističnijem poimanju sebe kao učenika i govornika jezika. Naime, iako se jako često navodi da je u Hrvatskoj znanje engleskoga jezika usko vezano uz sveprisutnost engleskoga jezika u svakodnevnicima, posebice mlađih generacija učenika, rijetko se govori o načinima na koje neprisutnost drugih jezika utječe na status toga drugog jezika u dominantnoj konstelaciji jezika određenoga govornika. Vizualizacija dominantne konstelacije jezika mogla bi doprinijeti objektivnijem sagledavanju čimbenika koji su utjecali na trenutačnu dominantnu konstelaciju jezika kod pojedinca (jezike koje koristi i koji su mu važni u životu) i na njezine promjene tijekom vremena. Primjerice, rasprava o utjecaju konteksta na jezičnu uporabu može bolje osvijestiti činjenicu da status nekog jezika koji smo u nekom trenutku u životu učili i u njega ulagali veliki napor nije ispravno gledati kao vlastiti neuspjeh, već kao stanje stvari proizašlo iz djelovanja različitih čimbenika, kako jezičnih tako i izvanjezičnih. U okviru ovakvih spoznaja, odnosno osvještavanja čimbenika koji ipak jesu pod kontrolom učenika, moguće je utjecati na razinu motivacije.

Možemo sa sigurnošću reći da put prema uvođenju višejezičnoga pristupa poučavanju u obrazovanje nije nimalo jednostavan. Iz empirijskih istraživanja stavova ali i iskustava u primjeni višejezičnoga pristupa nastavi čini se da je ključna suradnja između nastavnika i znanstvenika. Znanstvenici najprije trebaju uspostaviti jasne poveznice između višejezičnoga pristupa i ključnih obrazovnih ishoda. Ishodi ne samo da moraju biti važni, već ih važnima moraju smatrati i nastavnici te moraju biti jasno definirani i mjerljivi. Nakon toga treba empirijskim istraživanjem utvrditi što, kad i kako primijeniti kao pristup u poučavanju. Primjerice, ako želimo primijeniti pristup uspoređivanja određenih jezičnih struktura u svrhu postizanja što veće jezične kompetencije u svima jezicima koji se uspoređuju, bilo bi dobro osloniti se na već postojeće strategije usporedbe (primjeri dobre prakse) i ispitati različite strategije kako bismo otkrili koja od strategija donosi najbolje rezultate u okviru očekivanih ishoda te u određenom obrazovnom kontekstu.

Osim toga, učinkovitost obveznoga slijednog učenja dvaju stranih jezika u ranoj dobi također treba preispitati u okviru uloženoga vremena i sredstava svih dionika u obrazovnom sustavu. Kao što je očito iz prethodnih potpoglavlja, preporuke o višejezičnom obrazovanju još se uvijek velikim dijelom temelje na različitim ideologijama, a postoji tek mali i nedostatan broj konkretnih preporuka temeljenih na empirijskim istraživanjima. Kao što nepopularno ali

objektivno navodi Berthele (2019), preporuke znanstvenika za jezičnu politiku i reformske zahvate ne smiju se temeljiti na čvrstim uvjerenjima i klimavim dokazima. Osim što navedeno nije u skladu s osnovnim načelima znanstvene čestitosti, teško je ne složiti se da takve preporuke mogu i baciti loše svjetlo na znanstvenu disciplinu ili naštetiti najranjivijima. Nažalost, takvih može biti mnogo ovisno o obrazovnoj intervenciji i kontekstu obrazovanja.

U ovom je trenutku u svrhu unapređenja znanstvenih spoznaja najvažnije provoditi sustavna empirijska istraživanja u hrvatskom kontekstu i istovremeno prikupljati informacije iz rezultata nacionalnih izvješća država članica koje provode sličnu jezičnu politiku. Obrazovne inovacije bez obzira na njihov izvor treba kritički preispitati u konkretnom kontekstu te se suzdržati od *zagovaračkoga* istraživanja (engl. *advocacy-based research*), koliko god vjerovali ili željeli vjerovati u ispravnost određenih obrazovnih principa i praksi. U iščekivanju novih pouzdanih rezultata empirijski provjerenih programskih preporuka potrebno je raditi na svijesti o dobrobitima višejezičnosti i višekulturalnosti te jasno i otvoreno priznati objektivne dosege znanja u ovom trenutku. Ova knjiga trebala bi biti jedan mali korak u tom smjeru.

Literatura

- Accent (2017). Types of French Immersion Programs in Alberta, Canada. Pristupljeno 3. 1. 2024. https://accentalberta.ca/images/organismes/2017-06-06-13-37TypesProgrammesImmersion_en.pdf
- Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J. i Gentile, R. J. (1981). Inter- and intralingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal*, 65, 281-287.
- Albin, A. i Gershkoff-Stowe, L. (2016). Rapid word learning in trilingual children: One spurt or three? U: D. Stinger, J. Garrett, B. Halloran i S. Mossmanet (ur.), *Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (str. 14-30). Cascadia.
- Alcón, E. (2007). Linguistic unity and cultural diversity in Europe: Implications for research on English language and learning. U: E. Alcón i M. P. Safont (ur.), *Intercultural language use and language learning* (str. 23-40). Springer.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. i Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher education*, 80, 48-58.
- Alladi, S., Bak, T. H., Mekala, S., Rajan, A., Chaudhuri, J. R., Mioshi, E., Krovvidi, R., Surampudi, B., Duggirala, V. i Kaul, S. (2016). Impact of bilingualism on cognitive outcome after stroke. *Stroke*, 47(1), 258-261.
- Allgäuer-Hackl, E. i Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins 1 Einleitung. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*, 111.
- Al Maseed, K. (2016). Judicious use of L1 in L2 Arabic speaking practice sessions. *Foreign Language Annals*, 49, 716-728.
- Alonso, R. (2011). The translation of motion events from Spanish into English: A cross-linguistic perspective. *Perspectives. Studies in Translatology*, 19(4), 353-366. <https://doi.org/10.1080/0907676x.2011.607238>
- Amengual, M. (2024). Phonetics of Early Bilingualism. *Annual Review of Linguistics*, 10, 191-210.
- Athanasopoulos, P. (2011). Cognitive restructuring in bilingualism. U: A. Pavlenko (ur.), *Thinking and Speaking in Two Languages* (str. 29-65). Multilingual Matters.
- Anderson, J. (2022). The translanguaging practices of expert Indian teachers of English and their learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2045300>
- Anderson, J. A. E., Chung-Fat-Yim, A., Bellana, B., Luk, G. i Bialystok, E. (2018). Language and cognitive control networks in bilinguals and monolinguals. *Neuropsychologica*, 117, 352-363.
- Angelovska, T. (2017). Evidence from spoken and written data by L1 Russian speakers. U: T. Angelovska i A. Hahn (ur.), *L3 syntactic transfer: Models, new developments and implications* (str. 195-222). John Benjamins Publishing Company.
- Angelovska, T. i Hahn, A. (ur.). (2017). *L3 syntactic transfer: Models, new developments and implications* (Vol. 5). John Benjamins Publishing Company.

- Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism. *Annual Review of Linguistics*, 5, 395-415.
- Antoniou, M., Liang, E., Ettlinger, M. i Wong, P. (2015). The bilingual advantage in phonetic learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 283-295.
- Antoniou, K., Veenstra, A., Kissine, M. i Katsos, N. (2020). How does childhood bilingualism and bi-dialectalism affect the interpretation and processing of pragmatic meanings? *Bilingualism, Language and Cognition*, 23, 186-203. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001189>
- Armon-Lotem, S., de Jong, J. i Meir, N. (ur.). (2015). *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual matters.
- Arnaus Gil, L., Müller, N., Sette, N. i Hüppop, M. (2021). Active bi- and trilingualism and its influencing factors. *International Multilingual Research Journal*, 15(1), 1-22, <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753964>
- Arnaus Gil, L., Müller, N., Hüppop, M., Poeste, E. S. M., Sivakumar, N. S. A., Espinosa, M. T. i Zimmermann, K. S. (2019). *Frühkindlicher Trilinguismus. Französisch, Spanisch, Deutsch*. Narr.
- Arocena, M. E. (2017). *Multilingual Education: Teacher's beliefs and language use in the classroom*. Doktorski rad. Donostia San Sebastián: University of the Basque Country.
- Aronin, L. (2006). Dominant language constellations: An approach to multilingualism studies. U: M. Ó Laoire (ur.), *Multilingualism in Educational Settings* (str.140-159). Schneider Publications.
- Aronin, L. (2012). Material culture of multilingualism and affectivity. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 179-191.
- Aronin, L. (2015). Current multilingualism and new developments in multilingual research. U: M. P. Safont Jorda i L. Portolés Falomir (ur.), *Learning and Using Multiple Languages: Current Findings from Research on Multilingualism* (str. 1-27). Cambridge Scholars Publishers.
- Aronin, L. (2016). Multicompetence and Dominant language constellation. U: V. Cook i L. Wei (ur.), *The Cambridge Handbook of linguistic multicompetence* (str. 142-163). Cambridge University Press.
- Aronin, L. (2019a). What is multilingualism? U: D. Singleton i L. Aronin (ur.), *Twelve lectures on multilingualism* (str. 3-34). Multilingual Matters.
- Aronin, L. (2019b). Dominant language constellation as a method of research. U: E. Vetter i U. Jessner (ur.), *International research on multilingualism: Breaking with the monolingual perspective* (str. 13-26). Springer.
- Aronin, L. (2020). Dominant language constellation as an approach for studying multilingual practices. U: J. Lo Bianco i L. Aronin (ur.), *Dominant language constellations: A new perspective on multilingualism* (str. 19-33). Springer.
- Aronin, L. (2022). *An advanced guide to multilingualism*. Edinburgh University Press.
- Aronin, L. i Hufeisen, B. (ur.). (2009). *The exploration of multilingualism*. John Benjamins.
- Aronin, L. i Jessner, U. (2014). Methodology in bi- and multilingual studies: From simplification to complexity. *AILA review*, 27(1), 56-79.

- Aronin, L. i Melo-Pfeifer, S. (ur.) (2023). *Language Awareness and Identity*. Springer Nature.
- Aronin, L. i Moccozet, L. (2023). Dominant language constellations: Towards online computer-assisted modelling. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 1067-1087.
- Aronin, L. i Ó Laoire, M. (2004). Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. U: C. Hoffman i J. Ytsma (ur.), *Trilingualism in family, school and community* (str. 11-29). Multilingual Matters.
- Aronin, L. i Ó Laoire, M. (2013). The material culture of multilingualism: Moving beyond the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 225-235.
- Aronin, L. i Singleton, D. (2008). Multilingualism as a New Linguistic Dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.2167/ijm072.0>
- Aronin, L. i Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. John Benjamins Publishing.
- Auer, P. (2022). 'Translanguaging' or 'Doing Languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. U: J. MacSwan (ur.), *Multilingual Perspectives on Translanguaging* (str. 126-53). Channel View. <https://doi.org/10.21832/9781800415690-007>
- Auer, P. i Wei, L. (2007). Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? U: P. Auer i L. Wei (ur.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (str. 1-12). Mouton de Gruyter.
- Bachman, L. F. (2014). Ongoing challenges in language assessment. U: A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment*, (vol. 3, 1. izd., str. 1586 -1603). Wiley.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. Multilingual Matters.
- Bak, T. (2016). The impact of bilingualism on cognitive aging and dementia: Finding a path through a forest of confounding variables. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6, 205-226. <https://doi.org/10.1075/lab.15002.bak>
- Bak, T. H. i Alladi, S. (2014). Can being bilingual affect the onset of dementia?. *Future Neurology*, 9(2), 101-103.
- Bak, T. H., Nissan, J. J., Allerhand, M. M. i Deary, I. J. (2014). Does bilingualism influence cognitive aging?. *Annals of Neurology*, 75(6), 959-963.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5. izd.). Multilingual matters.
- Baker, C. i Hornberger, N. H. (ur.). (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (Vol. 29). Multilingual Matters.
- Baker, W. i Trofimovich, P. (2005). Interaction of native-and second-language vowel system(s) in early and late bilinguals. *Language and speech*, 48(1), 1-27.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A. i Genesee, F. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 30-57.
- Banda, F. (2020). Shifting and multi-layered dominant language constellations in dynamic multilingual contexts: African perspectives. U: J. Lo Bianco i L. Aronin (ur.), *Dominant language constellations: A new perspective on multilingualism* (str.75-93). Springer International Publishing.

- Bardel, C. i Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23(4), 459-484. <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>.
- Bardel, C. i Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. U: J. Cabrelli Amaro, S. Flynn i J. Rothman (ur.), *Third Language Acquisition in Adulthood* (str. 61-78). John Benjamins.
- Bardel, C. i Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. U: K. Hyltenstam (ur.), *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (str.123-145). Guerra Editore.
- Bardel, C. i Sánchez, L. (2017). The L2 status factor hypothesis revisited. U: T. Angelovska i A. Hahn (ur.), *L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications* (str. 85-101). John Benjamins.
- Bardel, C. i Sánchez, L. (ur.). (2020). *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism (Eurosla Studies 3)*. Language Science Press.
- Barnes, J. (2006). *Early trilingualism. A focus on questions*. Multilingual Matters.
- Barnes, J. (2011). The influence of child-directed speech in early trilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 42-62. <https://doi.org/10.1080/14790711003671861>
- Barron-Hauwaert, S. (2000). Issues surrounding trilingual families: Children with simultaneous exposure to three languages. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(1), 1-13.
- Barros, S. Dome, L.M., Symons, C. i Ponzio, C. (2020). Challenging Monolingual Ways of Looking at Multilingualism: Insights for Curriculum Development in Teacher Preparation. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(4), 239-254. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1753196>
- Bartolotti, J. i Marian, V. (2012). Language learning and control in monolinguals and bilinguals. *Cognitive Science*, 36, 1129-1147.
- Bartolotti J. i Marian, V. (2017). Orthographic knowledge and lexical form influence vocabulary learning. *Applied Psycholinguistics*, 38, 427-456.
- Basnight-Brown, D. M. i Altarriba, J. (2007). Differences in semantic and translation priming across languages: The role of language direction and language dominance. *Memory & Cognition*, 35(5), 953-965. <https://doi.org/10.3758/BF03193468>
- Beacco, J. C. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. i Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Benati, A. i Schwieter, J. W. (2017). Input processing and processing instruction: pedagogical and cognitive considerations for L3 acquisition. U: T. Angelovska i A. Hahn (ur.), *L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments, and Implications* (str. 253-275). John Benjamins.

- Bergroth, M., Llompart-Esbert, J., Pepiot, N., Sierens, S., Dražnik, T. i Van Der Worp, K. (2023). Whose action research is it?: Promoting linguistically sensitive teacher education in Europe. *Educational Action Research*, 31(2), 265-284.
- Bernolet, S. (2008). *Lexical-syntactic representations in bilingual sentence production*. Doktorski rad. Ghent University. Pristupljeno 26. 5. 2023. https://www.researchgate.net/publication/277180416_Lexicalsyntactic_representations_in_bilingual_sentence_production
- Berkes, É. i Flynn, S. (2012). Multilingualism: New perspectives on syntactic development. U: W. C. Ritchie i T. K. Bhatia (ur.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2. izd., str. 137-167). John Wiley & Sons.
- Berthel , R. (2008). Dialekt-Standard Situationen Als Embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse Zum Interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. *Sociolinguistica*, 22(1), 87-107. <https://doi.org/10.1515/9783484605299.87>
- Berthele, R. (2019). Policy recommendations for language learning: Linguists' contributions between scholarly debates and pseudoscience. *Journal of the European Second Language Association*, 3(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.22599/jesla.50>
- Berthele, R. (2021a). Introduction: What's Special About Multilingualism?. *Language Learning*, 71(1), 5-11.
- Berthele, R. (2021b). "The Extraordinary Ordinary: Re-engineering Multilingualism as a Natural Category". *Language Learning*, 71(1) 80 -120. doi: 10.1111/lang.12407.
- Berthele, R. (2021c). Dispositions for language learning and social differences. U: R. Berthele i I. Udry (ur.), *Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation* (str. 105-124). Language Science Press. <https://doi:10.5281/zenodo.5464753>
- Berthele, R. (2023). "Not all social constructions are evil. A cognitive-linguistic attempt to save multilinguals' languages from de(con)struction." Izlaganje AcqVA Aurora u Troms u u Norve skoj. Pristupljeno 10. 2. 2023. https://www.youtube.com/watch?v=eBt_3ebdjLk
- Berthele, R. i Udry, I. (2019). Multilingual boost vs. cognitive abilities: Testing two theories of multilingual language learning in a primary school context. *International Journal of Multilingualism*. Advance online publication. <https://doi.org/101080/14790718.2019.1632315>
- Berthele, R. i Udry, I. (ur.). (2021). *Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation*. (EuroSLA Studies 5). Language Science Press. <https://doi:10.5281/zenodo.5378471>
- Bhatia, T. K. (2006). Introduction. U: T. K. Bhatia i W. C. Ritchie (ur.), *The handbook of bilingualism* (str. 5-6). John Wiley & Sons.
- Bhatia, T. K. i Ritchie, W. C. (2012). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Blackwell.
- Bia lecka, M., Wodniecka, Z., Muszy nska, K., Szpak, M. i Haman, E. (2024). Both L1 and L2 proficiency impact ToM reasoning in children aged 4 to 6. Painting a more nuanced picture of the relation between bilingualism and ToM. *Bilingualism: Language and Cognition*, 27(3), 400-418.

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. U: J. F. Kroll i A. M. B. de Groot (ur.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches* (str. 417-432). Oxford.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3-11.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235.
- Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the development of executive functions: The role of attention. *Child Development Perspective*, 9(2), 117-121.
- Bialystok, E. (2016). The signal and the noise: finding the pattern in human behavior. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6, 517-534. <https://doi:10.1075/lab.15040.bia>
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological bulletin*, 143(3), 233-262. <https://doi: dx.doi.org/10.1037/bul0000099>
- Bialystok, E. i Craik, F. I. (2022). How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29(4), 1246-1269.
- Bialystok, E. i Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19(1), 69-85.
- Bialystok, E. i Sullivan, M. D. (ur.). (2017). *Growing old with two languages: Effects of bilingualism on cognitive aging*. John Benjamins.
- Bialystok, E., Dey, A., Sullivan, M. D. i Sommers, M. (2020). Using the DRM paradigm to assess language processing in monolinguals and bilinguals. *Memory and Cognition*, 48, 870-883. <https://doi:10.3758/s13421-020-01016-6>
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. i Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531.
- Bialystok, E., Abutalebi, J., Bak, T. H., Burke, D. M. i Kroll, J. F. (2016). Aging in two languages: Implications for public health. *Ageing Research Review*, 27, 56-60.
- Bice, K. i Kroll, J. F. (2019). English only? Monolinguals in linguistically diverse contexts have an edge in language learning. *Brain and language*, 196, 104644. <https://doi:10.1016/j.bandl.2019.104644>
- Birdsong, D. (2014). Dominance and age in bilingualism. *Applied Linguistics*, 35(4), 374-392.
- Björklund, S. i Mård-Miettinen, K. (2014). Established and emerging perspectives on immersion education. U: M. Bigelow i J. Ennser-Kananen (ur.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (str. 119-131). Routledge.
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A. i Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalisation*. Cambridge University Press.

- Blommaert, J. (2016). From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. U: N. Coupland (ur.), *Sociolinguistics: Theoretical debates* (str. 242-260). Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Allen & Unwin.
- Bosch, L. i Sebastián-Gallés, N. (2001). Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*, 2(1), 29-49. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0201_3
- Bogulski, C. A., Bice, K. i Kroll, J. F. (2019). Bilingualism as a desirable difficulty: Advantages in word learning depend on regulation of the dominant language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(5), 1052-1067. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000858>
- Bohnacker, U., Lindgren, J. i Öztekin, B. (2016). Turkish- and German-speaking bilingual 4-to-6-years-olds living in Sweden: Effects of age, SES and home language input on vocabulary production. *Journal of Home Language Research*, 1, 17-41. <https://doi.org/10.16993/jhlr.26>
- Bonnet, A. i Siemund, P. (2018). Multilingualism and foreign language education. A synthesis of linguistic and educational findings. U: A. Bonnet i P. Siemund (ur.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (str. 1-29). Benjamins.
- Bono, M. (2011). Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition. U: G. De Angelis i J.-M. Dewaele (ur.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research* (str. 25-52). Multilingual Matters.
- Borg, S. (2006). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 29, 370-380.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Boroditsky, L. (2011). "How Languages Construct Time." U: S. Dehaene i E. Brannon (ur.), *Space, Time and Number in the Brain: Searching for the Foundations of Mathematical Thought* (str. 333-341). Academic Press.
- Bosch, L. i Sebastián-Gallés, N. (1997). Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition*, 65, 33-69. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(97\)00040-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(97)00040-1)
- Bouvy C. (2000). Toward the Construction of a Theory of Cross-Linguistic Transfer. U: J. Cenoz i U. Jessner (ur.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (str. 143-156). Multilingual Matters.
- Braun, M. (1937). Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, 4, 115-130.
- Braun, A. i Cline, T. (2010). Trilingual families in mainly monolingual societies: Working towards a typology. *International Journal of Multilingualism*, 7(2), 110-127.
- Braun, A. i Cline, T. (2014). *Language strategies for trilingual families. Parents' perspectives*. Multilingual Matters.
- Brinkmann, L. M. i Melo-Pfeifer, S. (2023). Linguistic Landscapes in Multilingual Pedagogies. International teachers' beliefs on the use of linguistic landscapes in the foreign language classroom. U: L. Eibensteiner, A. Kropp, J. Müller-Lancé i C. Schlaak (ur.),

- Neue Wege des Französischunterrichts: Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter* (str. 199-226). Narr Francke Attempto Verlag.
- Brito, N., Sebastián-Gallés, N. i Barr, R. (2015). Differences in language exposure and its effects on memory flexibility in monolingual, bilingual, and trilingual infants. *Bilingualism, Language and Cognition*, 18(4), 670-682. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000789>.
- Brown, R. (1958). *Words and things*. Free Press.
- Burner, T. i Carlsen, C. (2022). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>
- Burton, G. (2012). Cross-linguistic influence in non-native languages: explaining lexical transfer using language production models. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 46-59.
- Busch, B. (2022). Children's perception of their multilingualism. U: A. Stavans i U. Jessner (ur.), *The Cambridge Handbook of Child Multilingualism* (str. 395-427). Cambridge.
- Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. U: T. K. Bhatia i W. C. Ritchie (ur.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (str. 109-136). John Wiley & Sons.
- Butler, Y. G. (2019). Assessment of young English learners in instructional settings. U: X. Gao (ur.), *Second handbook of English language teaching* (str. 477-496). Springer.
- Byers-Heinlein, K. (2013). Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 32-48. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000120>
- Byers-Heinlein, K., Schott, E., Gonzalez-Barrero, A. M., Dubé, D., Jardak, A., Laoun-Rubenstein, A., Mastroberardino, M., Morin-Lessard, E., Iliaei, S. P., Salama-Siroishka, N. i Tamayo, M. P. (2020). MAPLE: A multilingual approach to parent language estimates. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(5), 951-957. <https://doi.org/10.31234/osf.io/r2q3u>
- Bylund, E., Antfolk, J., Abrahamsson, N., Olstad, A. M. H., Norrman, G. i Lehtonen, M. (2023). Does bilingualism come with linguistic costs? A meta-analytic review of the bilingual lexical deficit. *Psychonomic Bulletin & Review*, 30, 897-913. <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-022-02136-7>
- Cabrelli, J. i Pichan, C. (2021). Initial phonological transfer in L3 Brazilian Portuguese and Italian. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(2), 131-167. <https://doi.org/10.1075/lab.18048.cab>
- Cabrelli Amaro, J. i Wrembel, M. (2016). Investigating the acquisition of phonology in a third language – a state of the science and an outlook for the future. *International Journal of Multilingualism*, 13(4), 395-409.
- Cabrelli, J., Chaouch-Orozco, A., Alonso, J. G., Soares, S. M. P., Puig-Mayenco, E. i Rothman, J. (ur.). (2023). *The Cambridge handbook of third language acquisition*. Cambridge University Press.

- Calabria, M., Costa, A., Green, D. W. i Abutalebi, J. (2018). Neural basis of bilingual language control. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1426(1), 221-238.
- Camenzuli, R., Lundberg, A. i Gauci, P. (2023). Collective teachers' beliefs about multilingualism in Maltese primary education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(4), 379-394.
- Canagarajah, S. (2011a). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Canagarajah, S. (2011b). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>.
- Canagarajah, A. S. (2013). *Literacy as translanguaging practice*. Routledge.
- Candelier, M. (ur.). (2004). *Janua Linguarum - the gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... i Schröder-Sura, A. (2009). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. ECML i Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, M. (2017). Awakening to languages and educational language policy. U: J. Cenoz, D. Gorter i S. May (ur.), *Language awareness and multilingualism* (str. 161-172). Springer.
- Candelier, M. (2023). La Didactique intégrée des langues au sein des approches plurielles des langues et des cultures. Faire percevoir sa spécificité par les enseignants. 10th International Conference of the Association EDiLiC, 28-30 lipnja 2023., Kopenhagen, Danska. <https://conferencemanager.events/edilic2023/download-zip?data=356904>
- Cantone, K. F. (2022). Language exposure in early bilingual and trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 19(3), 402-417.
- Calafato, R. (2020). Language teacher multilingualism in Norway and Russia: Identity and beliefs. *European Journal of Education*, 55(4), 602-617.
- Carroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3-16.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. i van de Ven, P. (2009). Plurilingual and intercultural education as a project. Council of Europe. Pristupljeno 23. 2. 2023. <https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-this-text-has-be/16805a219f>
- Cenoz, J. (1997). The influence of bilingualism on multilingual acquisition: Some data from the Basque Country. U: *I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo: Comunidades e individuos bilingües* (str. 278-287). Universidade de Vigo. Pristupljeno 2. 1. 2021. <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/03/Cenoz.pdf>
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. U: J. Cenoz i U. Jessner (ur.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (str. 39-53). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 8-20). Multilingual Matters.

- Cenoz, J. (2003a). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7,1, 71-87.
- Cenoz, J. (2003b). The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *The Multilingual Lexicon* (str. 103- 116). Kluwer.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013a). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46, 71-86.
- Cenoz, J. (2013b). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Cenoz, J. i Genesee, F. (ur.) (1998a). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. i Genesee, F. (1998b). Psycholinguistic Perspective on multilingualism and multilingual education. U: J. Cenoz i F. Genesee (ur.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (str. 16-32). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism. A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quarterly*, 47, 591-599.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. U: A. Creese i A. Blackledge (ur.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (str. 239-254). Springer.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2015). Towards a Holistic approach in the study of multilingual education. U: J. Cenoz i D. Gorter (ur.), *Multilingual Education: Between language learning and translanguaging* (str.1-15). Cambridge University Press.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity?. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 38(10), 901-912.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2019). Educational policy and multilingualism. U: D. Singleton i L. Aronin (ur.), *Twelve lectures on multilingualism* (str. 101-132). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (ur.). (2020). Pedagogical translanguaging: Navigating between languages at school and at the university, *System*, 92.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2020a). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 53(2), 342-354.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2023). *Multilingualism at school and multilingual education*. Elsevier.
- Cenoz, J. i Jessner, U. (ur.). (2000). *English in Europe. The acquisition of a third language*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. i Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Cenoz, J. i Valencia, J. (1994). Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 197-209. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>

- Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). (2001). *Crosslinguistic influence in third language acquisition*. Multilingual matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). (2003). *The Multilingual Lexicon*. Kluwer Academic.
- Cenoz, J., Leonet, O. i Gorter, D. (2022). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2759-2773. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>
- Charalambous, P., Charalambous, C. i Zembylas, M. (2016). Troubling translanguaging: Language ideologies, superdiversity and interethnic conflict. *Applied Linguistics Review*, 7(3), 327-352.
- Charalambous, P., Charalambous, C. i Zembylas, M. (2019). Inarticulate voices: Translanguaging in an ecology of conflict. U: J. Jaspers i L. M. Madsen (ur.), *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: Linguagised lives* (str. 167-191). Routledge.
- Chen, C., Houston, D. M. i Yu, C. (2021). Parent-child joint behaviors in novel object play create high-quality data for word learning. *Child Development*, 92, 1889-1905.
- Cheung, A. S. C., Matthews, S. i Tsang, W. L. (2011). Transfer from L3 German to L2 English in the Domain of Tense/Aspect. U: G. De Angelis i J-M. Dewaele (ur.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research* (str. 53-73). Multilingual Matters.
- Chevalier, S. (2015). *Trilingual language acquisition: Contextual factors affecting active trilingualism*. John Benjamins.
- Chin, N. B.C. i Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An advanced resource book*. Taylor & Francis.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Choo, A. L., Smith, S., Pratt, A. i Leon Guerrero, S. (2023). Multilingualism and neurodevelopmental disorders. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1267023>.
- Chung-Fat-Yim, A., Himel, C. i Bialystok, E. (2019). The impact of bilingualism on executive function in adolescents. *International Journal of Bilingualism*, 23(6), 1278-1290. <https://doi.org/10.1177/1367006918781059>.
- Chung-Fat-Yim, A., Poarch, G. J., Comishen, K. J. i Bialystok, E. (2021). Does language context impact the neural correlates of executive control in monolingual and multilingual young adults? *Brain and Language*, 222, 105011. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2021.105011>
- Chuang, Y.-Y., Bell, M. J., Banke, I. i Baayen, H. R. (2021). Bilingual and multilingual mental lexicon: A modeling study with Linear Discriminative Learning. *Language Learning*, 71(S1), 219-292. <https://doi.org/10.1111/lang.12435>
- Cindrić, I. (2024). Rano učenje stranih jezika u Hrvatskoj: Istraživanje trendova i provedbe u vrtićima od 2008./09. do 2022./23. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 53(1), 23-45.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*. Cambridge University Press.
- Coetzee Van Rooy, S. (2020). Viewing one type of Dominant Language Constellation of urban multilingual South Africans through the lens of a specific language repertoire

- survey instrument. U J. Lo Bianco i L. Aronin (ur.), *Dominant Language Constellations: A perspective on present-day multilingualism* (str. 139-165). Springer.
- Comanaru, R.-S. i Dewaele, J.-M. (2015). A bright future for interdisciplinary multilingualism research. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 404-418.
- Cook, S. R. i Dewaele, J.-M. (2022). 'The English language enables me to visit my pain'. Exploring experiences of using a later-learned language in the healing journey of survivors of sexuality persecution. *International Journal of Bilingualism*, 26(2), 125-139.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557-591.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
- Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. U: G. Brown, K. Malmkjaer i J. Williams (ur.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (str. 57-69). Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Cook, V. (ur.). (2002). *Portraits of the L2 user*. Multilingual Matters.
- Cook, V. (2013). Multi-competence. U: C. A. Chapelle (ur.), *The encyclopedia of applied linguistics* (str. 3768-3774). Wiley-Blackwell.
- Collier, V. P. i Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 160-170.
- Costa, A. (2005). Lexical access in bilingual production. U: J. Kroll i A. de Groot (ur.), *The Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (str. 308-325.) Oxford University Press.
- Costa, A., Santesteban, M. i Caño, A. (2005). On the facilitatory effects of cognate words in bilingual speech production. *Brain and Language*, 94, 94-103.
- Coste, D., Moore, D. i Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. i Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Council of Europe.
- Côté, S. L., Gonzalez-Barrero, A. M. i Byers-Heinlein, K. (2022). Multilingual toddlers' vocabulary development in two languages: Comparing bilinguals and trilinguals. *Journal of Child Language*, 49(1), 114-130. <https://doi.org/10.1017/S030500092000077X>.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Creese, A. i Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *The Modern Language Journal*, 94, 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cruz-Ferreira, M. (2006). *Three is a crowd? Acquiring Portuguese in a trilingual environment*. Multilingual Matters.

- Csizer, K. i Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System* 38, 1-13.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-36.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. U: E. Bialystok (ur.), *Language processing in bilingual children* (str. 70-89). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996/2001). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. *California Association for Bilingual Education*.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual matters.
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. U: N. H. Hornberger (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (str. 1528-1538). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. U: M. H. Long i C. Doughty, C. (ur.), *The handbook of language teaching* (str. 159-181). Wiley-Blackwell.
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. U: P. Juonen i M. Källkvist (ur.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (str. 7-36). Multilingual Matters.
- Cvikić, L. i Turza-Bogdan, T. (2022). Potiče li se u nastavi Hrvatskoga jezika okomita višejezičnost? U: K. Aladrović Slovaček (ur.), *Suvremena promišljanja o usvajanju i učenju hrvatskoga jezika* (str. 171-190). Alfa.
- Dahl, A., Listhaug, K. i Busterud, G. (2022). The role of L1 Norwegian and L2 English in the acquisition of verb placement in L3 German. U: T. Leal, E. Shimanskaya i C. A. Isabelli (ur.), *Generative SLA in the Age of Minimalism: Features, interfaces, and beyond* (str. 191-212). John Benjamins.
- Dal Ben, R. Killam, H., Pour Iliaei, S. i Byers-Heinlein, K. (2022). Bilingualism Affects Infant Cognition: Insights From New and Open Data. *Open Mind*, 6, 88-117. https://doi.org/10.1162/opmi_a_00057
- Darvin, R. i Zhang, Y. (2023). Words that don't translate: investing in decolonizing practices through translanguaging, *Language Awareness*, 32(4), 645-661. DOI: 10.1080/09658416.2023.2238595
- De Angelis, G. (2005a). Multilingualism and non-native lexical transfer: an identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25.
- De Angelis, G. (2005b). Interlanguage transfer of function words. *Language Learning*, 55, 379-414.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.

- De Angelis, G. (2015). English L3 learning in a multilingual context: The role of parental education and L2 exposure within the living community. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 435-452, <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071017>
- De Angelis, G. (2021). *Multilingual testing and assessment*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G. i Dewaele, J-M. (ur.). (2011). *New trends in cross-linguistic influence and multilingualism research*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G. i Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 42-58). Multilingual Matters.
- de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's Speaking model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.
- de Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modeling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1, 17-32.
- de Bot, K. (2012). Rethinking multilingual processing: From a static to a dynamic approach. U: J. Cabrelli Amaro, S. Flynn i J. Rothman (ur.), *Third language acquisition in adulthood* (str. 79-93). John Benjamins.
- de Bot, K. (2019). Defining and assessing multilingualism. U: J. W. Schwieter i M. Paradis (ur.), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (str. 1-18). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119387725>
- de Bot, K. i Jaensch, C. (2015). What is special about L3 processing?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 130-144.
- de Bot, K., Lowie, W. i Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), 7-21.
- de Bruin, A. M. T. (2019). Not all bilinguals are the same. A call for more detailed assessments and descriptions of bilingual experiences. *Behavioral Sciences*, 9(3), 33. <https://doi.org/10.3390/bs9030033>
- De Cat, C., Gusnanto, A. i Serratrice, L. (2018). Identifying a threshold for the executive function advantage in bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 119-151.
- Declerck, M., Schuch, S. i Phillip, A. M. (2021). Conflict adaptation during multilingual language production as evidenced by the n-3 effect. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(1), 211-214.
- De Groot, A. M. (1993). Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed representational system. U: R. Schreuder i B. Weltens (ur.), *The Bilingual lexicon* (str. 27-51). John Benjamins.
- De Groot, A. M. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. Psychology press.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. U: P. Fletcher i B. MacWhinney (ur.), *Handbook of child language* (str. 219-250.) Blackwell.
- De Houwer, A. (2004). Trilingual input and children's language use in trilingual families in Flanders. U: C. Hoffmann i J. Ytsma (ur.), *Trilingualism in family, school and community* (str. 118-135). Multilingual Matters.

- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424. <https://doi:10.1017/S0142716407070221>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2017a). Early multilingualism and language awareness. U: J. Cenoz, D. Gorter, D. i S. May (ur.), *Language awareness and multilingualism* 6 (str. 83-97). Springer.
- De Houwer, A. (2017). Bilingual language acquisition. U: P. Fletcher i B. MacWhinney (ur.), *The handbook of child language* (str. 219-250). Blackwell.
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2023). The danger of bilingual-monolingual comparisons in applied psycholinguistic research. *Applied Psycholinguistics*, 44(3), 343-357.
- De Houwer, A. i Bornstein, M. H. (2016). Bilingual mothers' language choice in child-directed speech: Continuity and change. *Journal of multilingual and multicultural development*, 37(7), 680-693.
- De Houwer, A., Bornstein, M. H. i Putnick, D. L. (2014). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied psycholinguistics*, 35(6), 1189-1211.
- DeLuca, V. (2024). The potential roles of multilingualism and language structural distance in neurocognitive adaptation to language experience. *Journal of Multilingual Theories and Practices*. <https://doi.org/10.1558/jmtp.25486>
- DeLuca, V., Rothman, J., Bialystok, E. i Pliatsikas, C. (2019). Redefining bilingualism as a spectrum of experiences that differentially affects brain structure and function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(15), 7565-7574. <https://doi:10.1073/pnas.1811513116>
- DeLuca, V., Rothman, J., Bialystok, E. i Pliatsikas, C. (2020). Duration and extent of bilingual experience modulate neurocognitive outcomes. *Neuroimage*, 204, 116222. <https://doi:10.1016/j.neuroimage.2019.116222>
- Dentler, S., Hufeisen, B. i Lindemann, B. (2000). *Tertiär- und drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Stauffenburg.
- de Saussure, F. (2000). *Tečaj opće lingvistike*. ArTresor naklada: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Deuchar, M. i Quay, S. (2001). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford University Press.
- Dewaele, J-M. (2004). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of multilingual and multicultural development*, 25(2-3), 204-222.
- Dewaele, J-M. (2007). Still trilingual at ten: Livia's multilingual journey. *Multilingual Living Magazine*, 68-71.
- Dewaele, J-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J-M. (2013). Multilingualism and Emotions. U: C. A. Chapelle (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (str. 1-7). Wiley-Blackwell.
- Dewaele, J-M. i Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231-240.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.

- Diaz, R. M. (1983). Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. *Review of research in education*, 10(1), 23-54.
- Dijkstra, T. i Snoeren, N. D. (2004). Appartenance linguistique dans la reconnaissance et la production des mots chez les bilingues. U: L. Ferrand i J. Grainger (ur.), *Psycholinguistique Cognitive. Essais en l'honneur de Juan Seguí* (str. 377-399). De Boeck.
- Dijkstra, T. i 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.
- Dijkstra, T., Grainger, J. i van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41(4), 496-518. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2654>
- Doiz, A. i Lasagabaster, D. (2017). Teachers' beliefs about translanguaging practices. U: C. M. Mazak i K. S. Carroll (ur.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* (str. 157-176). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096657-011>
- Donnelly, S. i Kidd, E. (2021). The longitudinal relationship between conversational turn-taking and vocabulary growth in early language development. *Child Development*, 92(2), 609-625.
- Donnelly, S., Brooks, P. J. i Homer, B. D. (2019). Is there a bilingual advantage on interference-control tasks? A multiverse meta-analysis of global reaction time and interference cost. *Psychonomic Bulletin and Review*, 26(4), 1122-1147. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01567-z>.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum.
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, 19-47.
- Drachmann, N., Haukås, Å. i Lundberg, A. (2023). Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – a comparative curriculum analysis. *Language Culture and Curriculum*, 36(3), 327-342.
- Dressler, R. (2015). Sign geist: Promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128-145.
- D'Souza, D., Brady, D., Haensel, J. X. i D'Souza, H. (2020). Is mere exposure enough? The effects of bilingual environments on infant cognitive development. *Royal Society open science*, 7(2). <http://dx.doi.org/10.1098/rsos.180191>
- Duarte, J. (2017). 3M: Meer Kansen Met Meertaligheid - projectaanvraag. NHL Stenden Hogeschool.
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232-247.
- Duarte, J. i Günther-van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24-43.
- Dubé, D. i Thordardottir, E. (2024). Using Semantic Verbal Fluency to estimate the relative and absolute vocabulary size of bilinguals: An exploratory study of children and adolescents. *Journal of Communication Disorders*, 106450. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2024.106450>.

- Dulay, H. C. i Burt, M. K. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. U: H. Dulay i M. Finocchiaro (ur.), *Viewpoints on English as a Second Language* (str. 95-126). Regents.
- Duñabeitia, J. A., Hernández, J. A., Antón, E., Macizo, P., Estevez, A., Fuentes, L. J. i Carreiras, M. (2014). The inhibitory advantage in bilingual children revisited: Myth or reality? *Experimental Psychology*, 61, 234-251
- Dunn, A. L. i Fox Tree, J. E. (2014). More on language mode. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 605-613. <https://doi.org/10.1177/1367006912454509>
- Durán, L., Roseth, C. J. i Hoffman, P. (2015). Effects of transitional bilingual education on Spanish-speaking preschoolers' literacy and language development: Year 2 results. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 921-951.
- EDK. (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Pristupljeno 20. 2. 2024. <https://edu-doc.ch/record/30008>
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Routledge.
- Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism. U: T. K. Bhatia i W. C. Ritchie (ur.), *The handbook of bilingualism* (str. 7-31). John Wiley & Sons.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: some concepts. U: T. K. Bhatia i W. C. Ritchie (ur.), *The Handbook of bilingualism and multilingualism* (str. 5-25). Blackwell Publishing.
- Edwards, V. (2004). *Multilingualism in the English-speaking world: Pedigree of nations*. John Wiley & Sons.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. i Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge
- Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Ibis grafika.
- Eriksen, B. A. i Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception Psychophysics*, 16, 143-149.
- Ettlinger, M., Lanter, J. i Van Pay, C. K. (2014). Learning to remember by learning to speak. *Developmental Psychology*, 50(2), 431-438. <https://doi.org/10.1037/a0033317>
- Europska komisija. (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. Brussels: European Commission. Pristupljeno 21. 2. 2023. https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- Europska komisija. (2000). *Presidency Conclusions Lisbon European Council*. Pristupljeno 22. 4. 2023. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Europska komisija. (2002). *Presidency Conclusions Barcelona European Council*. Pristupljeno 22. 4. 2023. https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf
- Europska komisija. (2008). *Council conclusions on Multilingualism* (2008/C 140/10) Official Journal of the European Union. Pristupljeno 3. 11. 2022. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0606\(03\)&-from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0606(03)&-from=EN)

- Europska komisija, European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2019). *Poučavanje regionalnih ili manjinskih jezika u školama u Europi*, Publications Office of the European Union. Pristupljeno 22. 4. 2023. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/483773>
- Europska komisija, European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>
- European Union (2022). BRIEFING Multilingualism: The language of the European Union. Pristupljeno 22. 11. 2023. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI\(2019\)642207_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI(2019)642207_EN.pdf)
- Fäcke, C. i Meißner, F. J. (ur.). (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Falk, Y. i Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.
- Falk, Y. i Lindqvist, C. (2022). Teachers' attitudes towards multilingualism in the foreign language classroom: The case of French and German in the Swedish context. U: A. Kruhl, G. Neokleous i A. Dahl (ur.), *Theoretical and applied perspectives on teaching foreign languages in multilingual settings. Pedagogical implications* (str. 139-152). Multilingual Matters.
- Fantini, A. E. (1985). *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective (To Age Ten)*. Multilingual Matters.
- Feddermann, M., Möller, J. i Baumert, J. (2021). Effects of CLIL on second language learning: Disentangling selection, preparation, and CLIL-effects. *Learning and Instruction*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101459>
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S. i Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. Brookes.
- Festman, J. (2018). Vocabulary gains of mono-and multilingual learners in a linguistically diverse setting: Results from a German-English intervention with inclusion of home languages. *Frontiers in Communication*, 3, 26. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00026>
- Festman, J. (2019). The psycholinguistics of multilingualism. U: D. Singleton i L. Aronin (ur.), *Twelve lectures on multilingualism* (str. 233-269). Multilingual Matters.
- Festman, J. (2021). Learning and processing multiple languages: The more the easier?. *Language Learning*, 71(S1), 121-162.
- Festman, J., Poarch, G. J. i Dewaele, J.-M. (2017). *Raising multilingual children*. Multilingual Matters.
- Filippi, R., D'Souza, D. i Bright, P. (2019). A developmental approach to bilingual research: The effects of multi-language experience from early infancy to old age. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 1195-1207.
- Filippi, R., Morris, J., Richardson, F. M., Bright, P., Thomas, M. S. C., Karmilof-Smith, A. i Marian, V. (2015). Bilingual children show an advantage in controlling verbal inter-

- ference during spoken language comprehension. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 490-501.
- Fischer, N. i Lahmann, C. (2020). Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 29(2), 114-133.
- Flege, J. E., MacKay, I. R. i Piske, T. (2002). Assessing bilingual dominance. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 567-598.
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500-520.
- Flores, N. i Baetens Beardsmore, H. (2015). Programs and structures in bilingual and multilingual education. U: E. W. Wayne, B. Sovicheth i O. García (ur.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (str. 205-222). John Wiley & Sons.
- Flynn, S., Foley, C. i Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development. *International Journal of Multilingualism*, 1, 3-17.
- Flynn, C. i Singleton, D. (2024). Primary school L2 learning: the general empirical picture and specific policy issues in the Irish context.
- Fodor, J. A. (1975). *The Language of Thought*. Harvard University Press.
- Foster, N., Van Avermaet, P. i Auger, N. (2023). Hierarchies of home language proficiency in the linguistically diverse primary school classroom: Personal, social and contextual positioning. *Linguistics and Education*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101187>.
- Forys-Nogala, M., Broniś, O., Opacki, M. i Otwinowska, A. (2023). Cross-linguistic influences, language proficiency and metalinguistic knowledge in L3 Italian subject placement. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 308-328.
- Fouser, R. (2001). Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L₂3. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 149-169). Multilingual Matters.
- Franceschini, R. (2009). The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research. U: L. Aronin i B. Hufeisen (ur.), *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (str. 27-61). John Benjamins Publishing Company.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*, 95(3), 344-355. <http://www.jstor.org/stable/41262371>
- Fuster, C. i Bardel, C. (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective. *System*, 121, 103241. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103241>
- Gahl, S. (2020). Bilingualism as a Purported Risk Factor for Stuttering: A Close Look at a Seminal Study (Travis et al., 1937). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3680-3684. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00364
- Gallo, F., Novitskiy, N., Myachikov, A. i Shtyrov, Y. (2021). Individual differences in bilingual experience modulate executive control network and performance: behavioral and structural neuroimaging evidence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), 293-304.

- García, O. (2009a). *Bilingual education in the twenty-first century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. U: A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson i T. Skutnabb-Kangas (ur.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (str. 128-45). Orient Blackswan.
- García, O. i Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. U: M. Martin-Jones, A. Blackledge i A. Creese (ur.), *The Routledge handbook of multilingualism* (str. 232-246). Routledge.
- García, O. i Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. U: O. García, M.Y. Lin, S. May, i Hornberger, N. (ur.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (str. 117-130). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1
- García, O. i Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O. i Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., Ibarra Johnson, S. i Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García Mayo, M.d.P. i Rothman, J. (2012). L3 morphosyntax in the generative tradition: From the initial stages and beyond. U: J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, i J. Rothman (ur.), *Third language acquisition in adulthood*, (str. 9-32). John Benjamins.
- García-Pentón, L., Pérez Fernández, A., Iturria-Medina, Y., Gillon-Dowens, M. i Carreiras, M. (2014). Anatomical connectivity changes in the bilingual brain. *NeuroImage*, 84, 495-504. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.08.064>
- Gass, S. M. i Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*. Routledge.
- Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., Roberts, E., Hughes, C. i Hughes, E. K. (2013). Why assessment needs to take exposure into account: Vocabulary and grammatical abilities in bilingual children. U: V. C. Mueller-Gathercole (ur.), *Issues in the Assessment of Bilinguals* (str. 20-55). Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. *Annual review of applied linguistics*, 21, 153-168.
- Genesee, F. (2002). Portrait of the bilingual child. U: V. Cook (ur.), *Portraits of the L2 user* (str. 170-196). Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2022). Evidence for differentiated languages from studies of bilingual first language acquisition. U: J. MacSwan (ur.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (str. 183-200). Multilingual Matters.
- Genesee, F. i Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-based language Education*, 1(1), 3-33.
- Genesee, F. i Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. U: E. Hoff i M. Shatz (ur.), *Handbook of Language Development* (str. 324-342). Blackwell.
- Genesee, F., Nicoladis, E. i Paradis, J. (1995) Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.

- Gentner D., Loewenstein J. i Thompson L. (2003). Learning and transfer: A general role for analogical encoding. *Journal of Educational Psychology*, 95, 393-405.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. U: R. Shaw i J. Bransford (ur.), *Perceiving, Acting and Knowing* (str. 67-82). Wiley.
- Gibson, M. i Hufeisen, B. (2003). Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown language into a known foreign language. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *The Multilingual Lexicon* (str. 87-102). Kluwer Academic.
- Gibson, M., Hufeisen, B. i Libben, G. (2001). Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in L3 acquisition: Psychological perspectives* (str. 90-114). Multilingual Matters.
- Gleitman, L. i Papafragou, A. (2013). "Relations Between Language and Thought." U: K. Ochsner i S. Kosslyn (ur.), *The Oxford Handbook of Cognitive Neuroscience* (str. 468-483). Oxford University Press.
- Göbel, K. i Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule: Migration-Heterogenität-Bildung*. (Vol. 4642). Ferdinand Schöningh. UTB.
- Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and cognition*, 6(1), 1-15.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. i Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann Verlag.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I. i Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16(4), 562-576.
- Gollan, T. H. i Acenas, L-A. R. (2004). What is a TOT? Cognate and Translation Effects on Tip-of-the-Tongue States in Spanish-English and Tagalog-English Bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(1), 246-269. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.30.1.246>
- Gollan, T. H., Slattery, T. J., Goldenberg, D., Van Assche, E., Duyck, W. i Rayner, K. (2011). Frequency drives lexical access in reading but not in speaking: The frequency-lag hypothesis. *Journal of Experimental Psychology*, 140, 186-209. <https://doi.org/10.1037/a0022256>
- González Alonso, J. (2012). Assessing multilingual lexical incorporation hypotheses through a primed picture-naming task. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2(1), 91-107. <https://doi.org/10.1075/lab.2.1.04gon>
- Gonzalez-Barrero, A. M., Schott, E. i Byers-Heinlein, K. (2020). Bilingual adjusted vocabulary: A developmentally-informed bilingual vocabulary measure. *Pristupljeno* 21. 3. 2024. <https://doi.org/10.31234/osf.io/x7s4u>
- Goodenough, L. (1926). Racial differences in the intelligence of school children. *Journal of Experimental Psychology*, 9, 358-397.
- Gorard S. (2014). A proposal for judging the trustworthiness of research findings. *Radical Statistics*, 110, 47-60.

- Gordon, K. R. (2016). High proficiency across two languages is related to better mental state reasoning for bilingual children. *Journal of Child Language*, 43, 407-424. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000276>
- Goriot, C., Broersma, M., McQueen, J. M., Unsworth, S. i Van Hout, R. (2018). Language balance and switching ability in children acquiring English as a second language. *Journal of Experimental Child Psychology*, 173, 168-186.
- Goris, J., Denessen, E. i Verhoeven, L. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe: A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 18, 675-98.
- Gorter, D. (ur.). (2006). *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Multilingual Matters.
- Gorter, D. i Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 102272. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Gorter, D. i Cenoz, J. (2011). Multilingual education for European minority languages: The Basque country and Friesland. *International Review of Education*, 57(5), 651-666.
- Gorter, D. i Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248.
- Gorter, D., Zenotz, V., Etxague, X. i Cenoz, J. (2014). Multilingualism and European minority languages: The case of Basque. U: D. Gorter, V. Zenotz, X. Etxague i J. Cenoz (ur.), *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global* (str. 201-220). Springer.
- Green, D. W. (1986). Control, activation, and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and language*, 27(2), 210-223.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67-81.
- Green, D. W. i Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of cognitive psychology*, 25(5), 515-530.
- Green, D. W. i Wei, L. (2014). A control process model of code-switching. *Language, Cognition and Neuroscience*, 29(4), 499-511. <https://doi.org/10.1080/23273798.2014.882515>.
- Grin, F. (2018). On some fashionable terms in multilingualism research: Critical assessment and implications for language policy. U: P. A. Kraus i F. Grin (ur.), *The politics of multilingualism: Europeanisation, Globalisation and Linguistic Governance* (str. 247-274). John Benjamins Publishing Company.
- Grosjean, F. (1988). Exploring the recognition of guest words in bilingual speech. *Language and cognitive processes*, 3(3), 233-274.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.
- Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: Issues, findings, and models. U: A. M. B. de Groot i J. F. Kroll (ur.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (str. 225-254). Erlbaum.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.

- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Grundy, J. G. (2020). The effects of bilingualism on executive functions: An updated quantitative analysis. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 4(9), 177-199. <https://doi.org/10.1007/s41809-020-00062-5>
- Grüter, T., Hurtado, N., Marchman, V. A. i Fernald, A. (2014). Language exposure and on-line processing efficiency in bilingual development. Relative versus absolute measures. U: T. Grüter i J. Paradis (ur.), *Input and experience in bilingual development* (str. 15-36). John Benjamins.
- Gut, U. (2010). Cross-linguistic influence in L3 phonological acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 7, 19-38.
- Günther-van der Meij, M., Duarte, J. i Coret-Bergstra, M. (2021). Design-Based Research at the core of the innovative development in the field of multilingual education. U: R. J. Coelen, G. Geitz, A. Donker i H. Assen (ur.), *Stepping into Design-Based Education* (str. 120-129). NHL Stenden Hogeschool.
- Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W. i Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: The effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 98-116. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.527006>
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language. The debate on bilingualism*. Basic Books Inc.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. i Witt, D. (2000). How Long Does It Take English Learners To Attain Proficiency? *The University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1*. Stanford University. Pristupljeno 16. 12. 2023. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443275.pdf>
- Hall, A. R. (1952). Bilingualism and applied linguistics. *Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft*, 6, 13-30.
- Hall, G. i Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning: State of the art. *Language Teaching*, 45(3), 271-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Hall, C. J. i Ecke, P. (2003). Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *The Multilingual Lexicon* (str. 71-85). Kluwer Academic.
- Haman, E., Wodniecka, Z., Marecka, M., Szewczyk, J., Białecka-Pikul, M., Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Mięgisz, A., Kacprzak, A., Banasik, N. i Foryś-Nogala, M. (2017). How does L1 and L2 exposure impact L1 performance in bilingual children? Evidence from Polish-English migrants to the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, vol. 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01444>
- Hamers, J. F. i Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (str. 21-41). Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2009). *Processes in third language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary language. U: A. Bonnet i P. Siemund (ur.), *Foreign language education in multilingual classroom* (str. 127-150). John Benjamins.

- Hammarberg, B. i Hammarberg, B. (2005). Re-setting the basis of articulation in the acquisition of new languages: A third-language case study. U: B. Hufeisen i R. J. Fouser (ur.), *Introductory readings in L3* (str. 11-18). Stauffenburg.
- Harel, E., Armon-Lotem, S. i Botwinik, I. (2023). Comprehension of who-and which-questions in monolingual and bilingual acquisition: Explicating the difficulty of set restriction. *International Journal of Bilingualism*, 13670069231217183. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13670069231217183>
- Hartsuiker, R. J. i Pickering, M. J. (2008). Language integration in bilingual sentence production. *Acta Psychologica*, 128, 479-489.
- Hartsuiker, R. J., Pickering, M. J. i Veltkamp, E. (2004). Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-English bilinguals. *Psychological science*, 15(6), 409-414.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in language learning and teaching: An overview. U: Å. Haukås, C. Bjørke i M. Dypedahl (ur.), *Metacognition in language learning and teaching* (str. 11-30). Taylor & Francis.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Head Zauche, L., Darcy Mahoney, A., Thul, T., Zauche, M., Weldon, A. i Stapel-Wax, J. (2017). The power of language nutrition for children's brain development, health, and future academic achievement. *Journal of Pediatric Health Care*, 31(4), 493-503.
- Hélot, C. (2006). Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. U: M. O'Laoire (ur.), *Multilingualism in Educational Settings* (str. 49-72). Schneider Verlag.
- Hélot, C. i García, O. (2019). Bilingual Education and Policy. U: J. Schwieter i A. Benati (ur.), *Cambridge Handbook of Language Learning* (str. 649-672). Cambridge University Press.
- Hélot, C. i Ó Laoire, M. (2011). Introduction: From language education policy to a pedagogy of the possible. U: C. Hélot i M. Ó Laoire (ur.), *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible* (str. xi-xxiii). Multilingual Matters.
- Hélot, C. i Young, A. (2005). The notion of diversity in language education: Policy and practice at primary level in France. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 242-257. <https://doi.org/10.1080/07908310508668745>
- Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(2), 149-162
- Henry, A. (2012). *L3 Motivation*. Gothenburg Studies in Educational Science.
- Henry, A. (2013). The motivational effects of cross-linguistic awareness: Developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 self-concept. *Innovations in Language Learning and Teaching*, 8(1), 1-19. <https://doi:10.1080/17501229.2012.733008>

- Herdina, P. i Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. U: J. Cenoz i U. Jessner (ur.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (str. 84-98). Multilingual Matters.
- Herdina, P. i Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters.
- Hermas, A. (2014). Multilingual transfer: L1 morphosyntax in L3 English. *International Journal of Language Studies*, 8(2), 1-24.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. i Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. U: E. Klieme (ur.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (str. 208-230). Beltz.
- Hesse, H.-G. i Göbel, K. (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI-Studie. U: I. Gogolin i U. Neumann (ur.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (str. 281-287). VS-Verlag.
- Heyder, K. i Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität - eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183-201.
- Hirosh, Z. i Degani, T. (2018). Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25, 892-916.
- Hirosh, Z. i Degani, T. (2021). Novel word learning among bilinguals can be better through the (dominant) first language than through the second language. *Language Learning*, 71(4), 1044-1084. <https://doi.org/10.1111/lang.12457>.
- Hofer, B. i Jessner, U. (2019). Assessing components of multi-(lingual) competence in young learners. *Lingua*, 232, 102747. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.102747>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M. i Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *The International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1-17.
- Hoffmann, C. i Stavans, A. (2007). The evolution of trilingual code switching from infancy to school age: The shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 55-72. <https://doi.org/10.1177/13670069070110010401>
- Hopp, H. (2019). Cross-linguistic influence in the child third language acquisition of grammar: Sentence comprehension and production among Turkish-German and German learners of English. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 567-583. <https://doi.org/10.1177/1367006917752523>
- Hopp, H. i Thoma, D. (2021). Effects of Plurilingual Teaching on Grammatical Development in Early Foreign-Language Learning. *The Modern Language Journal*, 105(2), 464-483. <https://doi.org/10.1111/modl.12709>.

- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T. i Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99-110.
- Hopp, H., Kieseier, T., Vogelbacher, M. i Thoma, D. (2018). L1 effects in the early L3 acquisition of vocabulary and grammar. U: A. Bonnet i P. Siemund (ur.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (str. 305-330). John Benjamins Publishing Company. <https://doi:10.1075/hsld.7.14hop>.
- Hörder, S. (2018). The correlation of early multilingualism and language aptitude. U: S. M. Reiterer (ur.), *Exploring language aptitude: Views from psychology, the language sciences, and cognitive neuroscience* (str. 277-304). Springer.
- Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, practice in multilingual settings*. Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. i De Korne, H. (2018). Is revitalization through education possible?. U: L. Hinton, L. Huss i G. Roche (ur.), *The Routledge handbook of language revitalization* (str. 94-103). Routledge.
- Horner, K. i Weber, J. J. (2018). *Introducing multilingualism: A social approach*. 2. izdanje. Routledge.
- Horner, B., Lu, M. Z., Royster, J. J. i Trimbur, J. (2011). Language difference in writing: Toward a translanguaging approach. *College English*, 73(3), 303-321.
- Horst, M., White, J. i Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of bilingualism*, 14(3), 331-349.
- Horvatić Čajko, I. (2014). Developing Metalinguistic Awareness in L3 German Classrooms. U: A. Otwinowska i G. De Angelis (ur.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives* (str. 199-215). Multilingual Matters.
- Horvatić Čajko, I. (2015). Ovladavanje trećim jezikom (J3) u konstelaciji njemački kao strani jezik nakon engleskoga - NJEnE. U: S. L. Udier i K. Cergol Kovačević (ur.), *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja* (str. 219-234). Srednja Europa, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Howatt, A. P. R. i Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013 – 2024. Pristupljeno 13. 3. 2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/ibo>
- Hrvatski sabor. (2000). *Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj* (Narodne novine, br. 51/00, 56/00). Pristupljeno 12. 6. 2023. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2000_11_51_1114.html
- Huang, X. i Chalmers, H. (2023). Implementation and effects of pedagogical translanguaging in EFL classrooms: A systematic review. *Languages*, 8(3), 194. <https://doi.org/10.3390/languages8030194>
- Hufeisen, B. (1994). *Englisch im unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Klett.
- Hufeisen, B. (1998). L3 - Stand der Forschung: Was bleibt zu tun? U: B. Hufeisen i B. Lindemann (ur.), *Tertiärsprachen: Modelle, Methoden* (str. 169-184). Stauffenburg Verlag.
- Hufeisen, B. (2000). A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. U: J.W. Rosenthal (ur.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education:*

- English as a Second Language, Bilingual and Foreign Language Instruction for a Multilingual World* (str. 209-229). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hufeisen, B. (2001). Deutsch als Tertiärsprache. U: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici i H. J. Krumm (ur.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (str. 648-653). Walter de Gruyter.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97-109.
- Hufeisen, B. (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. U: B. Hufeisen i M. Lutjeharms (ur.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum* (str. 9-18). Gunter Narr.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-207.
- Hufeisen, B. (2018). Models of multilingual competence. U: A. Bonnet i P. Siemund (ur.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (str. 173-189). John Benjamins Publishing.
- Hufeisen, B. i Neuner, G. (ur.). (2004). *The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English*. Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B. i Marx, N. (2007). How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. U: J. Ten Thije i L. Zeevaert (ur.), *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (Hamburg Studies on Multilingualism 6) (str. 307-321). John Benjamins. DOI: 10.1075/hsm.6.20huf.
- Hufeisen, B. i Jessner, U. (2019). The psycholinguistics of multiple language learning and teaching. *Twelve lectures on multilingualism* (str. 65-100). Multilingual Matters.
- Hwang, J. K., Mancilla-Martinez, J., McClain, J. B., Oh, M. H. i Flores, I. (2020). Spanish-speaking English learners' English language and literacy skills: The predictive role of conceptually scored vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 41(1), 1-24.
- Ivir, V. (1968). Serbo-Croat – English False Pair Types, *SRAZ*, 25/26, 149-159.
- Ivir-Ashworth, K. (2006). Trojezično usvajanje hrvatskoga jezika: prikaz slučaja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 2(2), 159-166.
- Jaensch, C. (2008). The role of the L1 and L2 in the L3 acquisition of German DP features. Doktorski rad. University of Essex.
- Jaensch, C. (2013). Third language acquisition. Where are we now? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(1), 73-93.
- Jajić Novogradec, M. (2017). Individualna višjezičnost u kontekstu hrvatskoga obrazovnog sustava. *Studia Polensia*, 6(1), 29-48.
- Jarvis, S. (2009). Lexical transfer. In A. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (str. 99-124). Multilingual Matters.
- Jarvis, S. (2015). Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages. U: M. Juan-Garau i J. Salazar-Noguera (ur.), *Content based language learning in multilingual educational environments* (str. 69-86). Springer.

- Jarvis, S. i Pavlenko, A. (2008). *Cross-linguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Jaspers, J. (2018). Linguistic diversity in the classroom: the wise teacher's dilemma. *Languages, Society and Policy*. <https://doi.org/10.17863/CAM.46549>
- Jelaska, Z. (2003). Hrvatski jezik i višejezičnost. U: D. Pavličević-Franić i M. Kovačević (ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II: teorijska razmatranja, primjena* (str. 106-125). Jastrebarsko Sveučilište u Zagrebu i Naklada Slap.
- Jelaska Z. (2005a). Hrvatski u višejezičnosti. U Z. Jelaska (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 277-285). Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska Z. (2005b). Materinski, drugi, strani i ostali jezici. U: Z. Jelaska (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 24-37). Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2016). Ini hrvatski jezik i identitet – od stranoga do nasljednoga govornika. U: T. Pišković, T. Vuković (ur.) *Drugi - alteritet, identitet, kontakt u hrvatskome jeziku, književnosti i kulturi* (str. 89-107). FF Press.
- Jensen, I. N., Mitrofanova, N., Anderssen, M., Rodina, Y., Slabakova, R. i Westergaard, M. (2023). Crosslinguistic influence in L3 acquisition across linguistic modules. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 717-734.
- Jerbić, L. (2004). *A comparison of Content and Language Integrated Learning (CLIL) approaches in secondary school bilingual programmes in Croatia*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilingualism: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- Jessner, U. (2008b). A DST Model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.
- Jessner, U. (2008c). Language awareness in multilinguals: Theoretical trends. U: J. Cenoz i N. Hornberger (ur.), *Encyclopedia of language and education. Vol 6: Knowledge about language* (str. 357-369). Springer.
- Jessner, U. (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. U: M. Pawlak i L. Aronin (ur.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism: Studies in honor of David Singleton* (str. 175-184). Springer International Publishing.
- Jessner, U., Török, V. i Pellegrini, C. (2018). The role of Latin in multilingual learners' strategies. *Langscape*, 1, 85-102.
- Jin, F. (2009). Third language acquisition of Norwegian objects: Interlanguage transfer or L1 influence? U: Y.-K. I. Leung (ur.), *Third language acquisition and universal grammar* (str. 144-161). Multilingual Matters.
- Jørgensen, N. (2008). Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.
- Juvonen, P. i Källkvist, M. (ur.) (2021). *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Multilingual Matters.

- Kahn-Horwitz, J., Kuash, S., Ibrahim, R. i Schwartz, M. (2014). How do previously acquired languages affect acquisition of English as a foreign language: The case of Circassian. *Written Language & Literacy*, 17, 40-61.
- Kalaja, P. i Melo-Pfeifer, S. (ur.) (2019). *Visualising Multilingual Lives. More than words*. Multilingual Matters.
- Kałamała, P., Senderecka, M. i Wodniecka, Z. (2021). On the multidimensionality of bilingualism and the unique role of language use. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3), 471-483. <https://doi.org/10.1017/S1366728921001073>
- Kalashnikova, M., Mattock, K. i Monaghan, P. (2014). The effects of linguistic experience on the flexible use of mutual exclusivity in word learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 626-638.
- Kalashnikova, M., Pejovic, J. i Carreiras, M. (2020). The effects of bilingualism on attentional processes in the first year of life. *Developmental Science*, 24(2), Article e13011. <https://doi.org/10.1111/desc.13011>
- Kaščelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S. i De Cat, C. (2021). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs? *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(1), 29-41. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000390>
- Kaushanskaya, M. (2012). Cognitive mechanisms of word learning in bilingual and monolingual adults: The role of phonological memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 470-489.
- Kaushanskaya, M. i Marian, V. (2009a). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(4), 705-710. doi: 10.3758/PBR.16.4.705.
- Kaushanskaya, M. i Marian, V. (2009b). Bilingualism reduces native-language interference during novel-word learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(3), 829-835. doi:10.1037/a0015275.
- Kazzazi, K. (2011). Ich brauche mix-cough: Cross-linguistic influence involving German, English and Farsi. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/14790711003671879>
- Kecskes, I. i Nde Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Psychology Press.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. U: S. Gass i L. Selinker (ur.), *Language transfer in language learning* (str. 112-134). Newbury House.
- Kellerman, E. (1986). An Eye for an Eye: Crosslinguistic Constraints on the Development of the L2 Lexicon. U: E. Kellerman i M. Sharwood Smith (ur.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (str. 35-48). Pergamon Press.
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism* 4(4), 241-261. <https://doi.org/10.2167/ijm099.0>.
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. U: L. Aronin i B. Hufeisen (ur.), *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition* [AILA Applied Linguistics Series 6] (str. 11-26). John Benjamins.

- Kemp, L. S. i McDonald, J. L. (2021). Second language vocabulary acquisition: The effects of semantic relatedness, form similarity, and translation direction. *Language Learning*, 71(3), 716-756. <https://doi.org/10.1111/lang.12449>
- Keßler, J.-U. i Paulick, C. (2010). Mehrsprachigkeit und schulisches Englischlernen bei Lernern mit Migrationshintergrund. U: B. Ahrenholtz (ur.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (str. 257-278). Narr.
- Kharkhurin, A. V. (2009). The role of bilingualism in creative performance on divergent thinking and invented alien creatures tests. *The Journal of Creative Behavior*, 43(1), 59-71.
- Kidd, E., Donnelly, S. i Christiansen, M. H. (2018). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in cognitive sciences*, 22(2), 154-169.
- Kieseier, T., Thoma, D., Vogelbacher, M. i Hopp, H. (2022). Differential effects of metalinguistic awareness components in early foreign language acquisition of English vocabulary and grammar. *Language awareness*, 31(4), 495-514. <https://doi.org/10.1080/09658416.2022.2093888>
- Kirsch, C. i Duarte, J. (ur.). (2020). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning: From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674>.
- Kirwan, D. (2019). Multilingual environments: Benefits for early language learning. *TE-ANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10, 38-57. <https://doi:10.35903/teanga.v10i0.69>.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45, 419-465.
- Kleyn, T. i García, O. (2019). Translanguaging as an Act of Transformation. U: L.C. de Oliveira (ur.), *The Handbook of TESOL in K-12* (str. 69-82). John Wiley & Sons.
- Knapp, K. i Antos, G. (2007). Introduction to the handbook series. U: P. Auer i L. Wei, (ur.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* Vol. 5. (str. V-XV). Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Knežević, Ž. i Šenjug Golub, A. (2015). Stav roditelja prema učenju stranih jezika kao jedan od čimbenika razvoja višjejezičnosti u učenika. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(1-2), 151-167.
- Knežević, Ž., Šenjug Krleža, A. i Petravić, A. (2022). Development of students' multilingual competence in primary education from the perspective of language teachers, professional associates, and school principals. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 29(2), 203-228.
- Knudsen, H. B. S., Donau, P. S., Mifsud, C., Papadopoulos, T. C. i Dockrell, J. E. (2021). Multilingual classrooms—Danish teachers' practices, beliefs and attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 767-782.
- Komeili, M., Tavakoli, P. i Marinis, T. (2023). Using multiple measures of language dominance and proficiency in Farsi-English bilingual children. *Frontiers in Communication* 8, 1153665. <https://doi:10.3389/fcomm.2023.1153665>
- Kopečková, R. (2016). The bilingual advantage in L3 learning: A developmental study of rhotic sounds. *International Journal of Multilingualism*, 13, 410-425.

- Kopečková, R., Marecka, M., Wrembel, M. i Gut, U. (2016). Interactions between three phonological subsystems of young multilinguals: The influence of language status. *International Journal of Multilingualism*, 13(4), 426-443. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1217603>
- Kovács, Á. M. i Mehler, J. (2009a). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 6556-6560. <https://doi.org/10.1073/pnas.0811323106>
- Kovács, Á. M. i Mehler, J. (2009b). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 325(5940), 611-612.
- Kovačević M., Jelaska, Z., Kuvač Kraljević, J. i Cepanec, M. (2007). *Komunikacijske razvojne ljestvice (KORALJE)*. Naklada Slap.
- Koven, M. (2006). "Feeling in Two Languages: A Comparative Analysis of a Bilingual's Affective Displays in French and Portuguese". U: A. Pavlenko (ur.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation* (str. 84-117). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598746-006>
- Kramsch, C. i Zhang, L. (2018). *The multilingual instructor*. Oxford University Press
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. i Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 237-258.
- Krogager Andersen, L. (2024). Unfolding language awareness in a plurilingual context – A study of metalinguistic, practical, and critical language awareness. *Modern Language Journal*, 108. <https://doi.org/10.1111/modl.12912>.
- Krogull, A. (2021). Rethinking historical multilingualism and language contact 'from below'. Evidence from the Dutch-German borderlands in the long nineteenth century. *Dutch Crossing*, 45(2), 147-170.
- Kroll, J. F. (2024). The bilingual mental lexicon. U: T. Ionin, S. Montrul i R. Slabakova (ur.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition, Morphosyntax, and Semantics* (str. 47-60). Routledge.
- Kroll, J. i Stewart, E. (1994). Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149-174.
- Kroll, J. F. i Tokowicz, N. (2005). Models of Bilingual Representation and Processing: Looking Back and to the Future. U: J. F. Kroll i A. M. B. de Groot (ur.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (str. 531-553). Oxford University Press.
- Kroll, J., Dussias, P. E., Bice, K. i Perrotti, L. (2015). Bilingualism, mind, and brain. *Annual Review of Linguistics*, 1, 377-394.
- Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474-494. <https://doi.org/10.1093/applin/amu045>
- Kumaravivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>

- Kuteeva, M. (2020). Revisiting the 'E' in EMI: Students' perceptions of standard English, lingua franca and translingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 287-300.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press.
- Lago, S., Mosca, M. i Stutter Garcia, A. (2021). The role of crosslinguistic influence in multilingual processing: Lexicon versus syntax. *Language Learning*, 71(S1), 163-192.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten 'lessons' from complex dynamic systems theory: What is on offer. U: Z. Dornyei, A. Henry i P. D. MacIntyre (ur.), *Motivational dynamics in language learning* (str. 11-19). Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D. i Cameron, L. (2008a). Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, 92(2), 200-213.
- Larsen-Freeman, D. i Cameron, L. (2008b). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: OUP
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Research*. Longman.
- Lasagabaster, D. (2000). "The effects of three bilingual education models on linguistic creativity". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38(3-4), 213-228. <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.3-4.213>
- László, M. (2012). Višejezičnost u translajtanijskom dijelu Austro-ugarske monarhije (1867.-1918.): politika i praksa. *Jezikoslovlje*, 13(2), 269-297.
- Lehrplan 21. (2017). Pristupljeno 2. 2. 2024. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|0&la=yes>
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A. i Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psycholinguistic Bulletin*, 144, 394-425. <https://doi.org/10.1037/bul0000142>
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Klett.
- Lemhöfer, K. (2023). Processing Words in a Multilingual Lexicon. U J. Cabrelli, A. Chaouch-Orozco, J. González Alonso, S. M. Pereira Soare, E. Puig-Mayenco, J. Rothman (ur.), *The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition* (str. 165-194). Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press.
- Lemhöfer, K., Dijkstra, T. i Michel, M. (2004). Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition. *Language and cognitive processes*, 19(5), 585-611.
- Letica Krevelj, S. (2012). Multilinguals' Exploitation of Affordances: Evidence from the Use of Compensatory Strategies. U: J. Mihaljević Djiginović i M. Medved Krajnović (ur.), *UZRT 2012: Empirical studies in English applied linguistics* (str. 113-130). FF press.
- Letica Krevelj, S. (2014a). *Crosslinguistic interaction in acquiring English as L3: Role of psychotypology and L2 status*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet.

- Letica Krevelj, S. (2014b). "Patterns of crosslinguistic consultations during L3 production". Rad izložen na the 9th International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism (str. 49). Uppsala University, Švedska.
- Letica Krevelj, S. (2016a). Psychotypology and the Activation of Interlingual and Deceptive Cognates from Typologically Unrelated Languages in L3 English Production. U: I. Zovko Dinković i J. Mihaljević Djigunović (ur.), *English Studies from Archives to Prospects: Volume 2 - Linguistics and Applied Linguistics* (str. 254-269). Cambridge Scholars Publishing.
- Letica Krevelj, S. (2016b). Multilinguals' perceptions of crosslinguistic similarity and relative ease of learning genealogically unrelated languages. *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia*, 61, 175-206.
- Letica Krevelj, S. (2019). Strani jezik i višejezičnost: stvarnost, spoznaje i preporuke. U: Y. Vrhovac i suradnici (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 26-34). Knjižara Ljevak.
- Letica Krevelj, S. (2020). Studying Crosslinguistic Interaction in Multilingual Production Through the Dominant Language Constellations. U: J. Lo Bianco i L. Aronin (ur.), *Dominant language Constellations. A New Perspective on Multilingualism* (str. 211-229). Springer Nature Switzerland.
- Letica Krevelj, S. i Kovačić, N. (2023). DLC of consecutive multilinguals studying languages in an officially monolingual environment. U: L. Aronin i S. Melo-Pfeifer (ur.), *Language Awareness and Identity: Insights via Dominant Language Constellation Approach* (str. 173-194). Springer International Publishing.
- Letica Krevelj, S. i Kovačić, N. (2024). Inventory of Language Learning Affordances in Croatian Socio-Educational Context. U: D. Gabrys-Barker i E. Vetter (ur.), *Modern Approaches to Researching Multilingualism: Studies in Honour of Larissa Aronin* (str. 161-182). Springer Nature Switzerland.
- Letica, S. i Mardešić, S. (2007). Cross-Linguistic Transfer in L2 and L3 Oral Production. U: J. Horvath i M. Nikolov (ur.), *Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 307-318). Lingua Franca Csoport.
- Leonet, O., Cenoz, J. i Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29, 41-59.
- Leopold, W. (1939). *Speech development of a bilingual child. Vol I: Vocabulary growth in the first two years*. Northwestern University Press.
- Leopold, W. (1949). *Speech development of a bilingual child. A linguist's record. Vol. 3. Grammar and general problems in the first two years*. Northwestern University Press.
- Leung, Y-K. I. (2005a). Second vs. Third Language Acquisition of Tense and Agreement in French by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals. U: J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad i J. MacSwan (ur.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (str. 1344-1352). Cascadilla Press.
- Leung, Y-K. I. (2005b). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(1), 39-61.

- Leung, Y-K. I. (2007). Review article: Third language acquisition: why it is interesting to generative linguists? *Second Language Research*, 23(1), 95-114.
- Leung, Y-K.I. (ur.) (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Multilingual Matters.
- Leung, C. i Valdés, G. (2019). Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 103(2), 348-370.
- Lewis, G., Jones, B. i Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational research and evaluation*, 18(7), 641-654.
- Lewis, K., Skelin Horvat, A. i Škiljan, F. (2020). For Whom the School Bell Tolls: Minority Language Politics in the Croatian Educational System. U: Strani, K. (ur.), *Multilingualism and Politics* (str. 285-308). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40701-8_12
- Li, C., Nuttall, R. i Zhao, S. (1999). The effect of writing Chinese characters on success on the Water-Level Task. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 91-105.
- Li, P., Sepanski, S. i Zhao, X. (2006). Language history questionnaire: A web based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods*, 38(2), 202-210.
- Li, P., Zhang, F. A. N., Tsai, E. i Puls, B. (2014). Language history questionnaire (LHQ 2.0): A new dynamic web-based research tool. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(3), 673-680.
- Libben, G. (2022). From Lexicon to Flexicon: The Principles of Morphological Transcendence and Lexical Superstates in the Characterization of Words in the Mind. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4:788430. <https://doi:10.3389/frai.2021.788430>
- Libben, G. i Schwieter, J. W. (2019). Lexical Organization and Reorganization in the Multilingual Mind. U: M. Paradis (ur.), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (str. 297-312). John Wiley & Sons. <https://doi:10.1002/9781119387725.ch14>
- Lin, A. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) contexts: Theory and practice*. Springer.
- Lightbown, P. M. i Spada, N. (2010). *How languages are learned* (3. izd.). Oxford university press.
- Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues*. Doktorski rad. Stockholms universitet.
- Lindqvist C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3: Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 281-297.
- Little, D. i Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion in an Irish primary school*. Bloomsbury Publishing.
- Llama, R., Cardoso, W. i Collins, L. (2010). The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 39-57.
- Llama, R. i López-Morelos, L. P. (2020). On heritage accents: Insights from VOT production by trilingual heritage speakers of Spanish. U: E. Babatsouli i M. J. Ball (ur.), *An anthology of bilingual child phonology* (str. 209-231). Multilingual Matters.

- Lo Bianco, J. i Aronin, L. (ur.) (2020). *Dominant Language Constellations: A New Perspective on Multilingualism*. Springer.
- Lorenz, E., Krulatz, A. i Torgersen, E. N. (2021). Embracing linguistic and cultural diversity in multilingual EAL classrooms: The impact of professional development on teacher beliefs and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103428>
- Lorenzo, F., Casal, S. i Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied linguistics*, 31(3), 418-442.
- Lowe, C. J., Cho, I., Goldsmith, S. F. i Morton, J. B. (2021). The bilingual advantage in children's executive functioning is not related to language status: A meta-analytic review. *Psychological Science*, 32, 1115-1146. <https://doi.org/10.1177/0956797621993108>
- Lowie, W. i Verspoor, M. (2011). The dynamics of multilingualism: Levelt's speaking model revisited. U: M. Schmid i W. Lowie (ur.), *Modeling bilingualism: From structure to chaos* (str. 267-288). John Benjamins Publishing.
- Lucas, T. i Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. U: T. Lucas (ur.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms* (str. 35-52). Routledge.
- Lucas, T. i Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52(2), 98-109.
- Luk, G. i Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605-621. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>
- Luk, G. i Rothman, J. (2022). Experience-based individual differences modulate language, mind and brain outcomes in multilinguals. *Brain and Language*, 228, 105107. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2022.105107>
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266-283.
- MacSwan, J. (2020). Sociolinguistic and linguistic foundations of code switching research. U: J. MacSwan i C. Faltis (ur.), *Code Switching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, & ideology* (str. 3-38). Routledge.
- Maluch, J. T., Neumann, M. i Kempert, S. (2016). Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. *Learning and Individual Differences*, 51, 111-118.
- Maluch, J. T. i Kempert, S. (2017). Bilingual profiles and third language learning: The effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 870-882.
- Marian, V., Blumenfeld, H.K. i Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 940-967.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., Mizrahi, E., Kania, U. i Cordes, A-K. (2013). Multilingual Stroop performance: Effects of trilingualism and proficiency on inhibi-

- tory control. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 82-104. [https://doi:10.1080/14790718.2012.708037](https://doi.org/10.1080/14790718.2012.708037).
- Marshall, S. i Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- May, S. (ur.). (2014a). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*.
- May, S. (2014b). Contesting public monolingualism and diglossia: Rethinking political theory and language policy for a multilingual world. *Language Policy*, 13(4), 371-393. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9327-x>.
- May, S. (2019). Negotiating the Multilingual Turn in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 122-129. <https://doi.org/10.1111/modl.12531>
- Marx, N. i Hufeisen, B. (2004). A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 141-154. [https://doi:10.1080/14790710408668184](https://doi.org/10.1080/14790710408668184)
- Mary, L. i Hélot, C. (2022). Multilingual Education in Formal Schooling: Conceptual Shifts in Theory, Policy and Practice. U: A. Stavans i U. Jessner (ur.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (str. 82-112). Cambridge University Press.
- McDermott, P. (2017). Language rights and the Council of Europe: A failed response to a multilingual continent? *Ethnicities*, 17(5), 603-626. <https://doi.org/10.1177/1468796816654725>.
- McHugh, M. (2008). Power analysis in research. *Biochemia Medica*, 18(3), 263-274.
- McManus, K. i Marsden, E. (2019). Signatures of automaticity during practice: Explicit instruction about L1 processing routines can improve L2 grammatical processing. *Applied Psycholinguistics*, 40, 205-234.
- Medved Krajnović, M. i Letica, S. (2009). Učenje stranih jezika u Hrvatskoj: politika, značnost i javnost. U: J. Granić (ur.), *Language Policy and Language Reality* (str. 598-607). Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. U: K. Hyltenstam i L. Obler (ur.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* (str. 13-40). Cambridge University Press.
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. U: T. K. Bhatia i W. C. Ritchie (ur.), *The Handbook of Bilingualism*, (str. 91-113). Oxford: Blackwell.
- Meisel, J. M. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5-34.
- Meisel, J. M. (2013). Sensitive phases in successive language acquisition: The critical period hypothesis revisited. U: C. Boeck i K. Grohmann (ur.), *The Cambridge handbook of biolinguistics* (str. 69-85). Cambridge University Press.
- Meißner, F. J. (2018). Modelling plurilingual processing in intercomprehension. U: S. Garbarino i C. Degache (ur.), *Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations* (str. 279-283). Pristupljeno 5. 1. 2024. https://iris.unito.it/bitstream/2318/1861762/1/Garbarino_Degache_IC_en_r%C3%A9seau.pdf#page=279

- Melinger, A. (2018). Distinguishing languages from dialects: a litmus test using the picture-word interference task. *Cognition*, 172, 73-88. <https://doi:10.1016/j.cognition.2017.12.006>
- Melinger, A. (2021). Do elevators compete with lifts? Selecting dialect alternatives. *Cognition*, 206, 104471. <https://doi:10.1016/j.cognition.2020.104471>
- Melo-Pfeifer, S. (2021). Understanding Dominant Language Constellations through analysis of visual linguistic autobiographies by Foreign Language student-teachers in Germany. U: L. Aronin i E. Vetter (ur.), *Dominant Language Constellations approach in Education and Language acquisition* (str. 203-224). Springer.
- Mendoza, A. (2023). *Translanguaging and English as a lingua franca in the plurilingual classroom*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800413443>
- Mendoza, A., Hamman-Ortiz, L., Tian, Z., Rajendram, S., Tai, K. W., Ho, W. Y. J. i Sah, P. K. (2023). Sustaining critical approaches to translanguaging in education: A contextual framework. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3240>
- Mendoza, L. E. (2024). Translanguaging in the Multilingual Language Classroom. U: S. Jones, R. Schmor i J. Kerekes (ur.), *Reconceptualizing Language Norms in Multilingual Contexts* (str. 54-67). IGI Global. <https://doi:10.4018/978-1-6684-8761-7.ch003>
- Miękisz, A., Haman, E., Łuniewska, M., Kuś, K., O'Toole, C. i Katsos, N. (2019). The impact of a first-generation immigrant environment on the heritage language: productive vocabularies of Polish toddlers living in the UK and Ireland. U: D. Gatt i C. O'Toole (ur.), *Risk and Protective Environmental Factors for Early Bilingual Language Acquisition* (str. 67-84). Routledge.
- Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z. i Haman, E. (2017). Home language will not take care of itself: Vocabulary knowledge in trilingual children in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01358>
- Mihaljević Djigunović, J. (2013). Multilingual attitudes and attitudes to multilingualism. U: D. Singleton, J. A. Fishman, L. Aronin i M. Ó Laoire (ur.), *Current multilingualism. A new linguistic dispensation* (str. 163-186). De Gruyter Mouton.
- Milani Kruljac, N. (1990). *La comunità' italiana in Istria e a Fiume fra diglossia e bilinguismo*. Centro di Ricerche Storiche di Rovigno, Etnia.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije. Pristupljeno 3. 9. 2023. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Engleski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije. Pristupljeno 3. 9. 2023. <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/francuski-jezik/745>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2023). Eksperimentalni program: OSNOVNA ŠKOLA KAO CJELODNEVNA ŠKOLA: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja. Pristupljeno 17. 11. 2023. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImag->

- es/dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole/Cjelodnevna-skola/Eksperimentalni-program-Osnovna-skola-kao-cjelodnevna-skola.pdf
- Mitits, L. (2018). Multilingual Students in Greek Schools: Teachers' Views and Teaching Practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28-36.
- Modirghamene, S. (2006). The reading achievement of third language versus second language learners of English in relation to the inter-dependence hypothesis. *International Journal of Multilingualism*, 3, 280-295.
- Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. i Skutnabb-Kangas, T. (ur.) (2009). *Multilingual education for social justice: Globalising the local*. Orient Blackswan.
- Möhle, D. (1989). Multilingual interaction in foreign language production. U: H. W. Dechert i M. Raupach (ur.), *Interlingual processes* (str. 179-194). Gunter Narr Verlag.
- Molnár, T. (2010). Cognate Recognition and L3 Vocabulary Acquisition, *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2(2), 337-349.
- Montanari, S. (2009a). Pragmatic differentiation in early trilingual development. *Journal of Child Language*, 36(3), 597-627. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009112>
- Montanari, S. (2009b). Multi-word combinations and the emergence of differentiated ordering patterns in early trilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(4), 503-519. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990265>
- Montanari, S. (2010a). Translation equivalents and the emergence of multiple lexicons in early trilingual development. *First Language*, 30(1), 102-125. <https://doi.org/10.1177/0142723709350528>
- Montanari, S. (2010b). *Language Differentiation in Early Trilingual Development. Evidence from a Case Study*. Verlag Dr. Müller.
- Montanari, S. (2011). Phonological differentiation before age two in a Tagalog-Spanish-English tri-lingual child. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/14790711003671846>
- Montanari, S. (2013). Productive trilingualism in infancy: What makes it possible?. *World Journal of English Language*, 3(1), 62. <https://doi.org/10.5430/wjel.v3n1p62>
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. John Benjamins.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Moore, D. i Gajo, L. (2009). French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 6, 137-153.
- Müller, N. (2004). Null-arguments in bilingual children: French topics. U: P. Prévost i J. Paradis (ur.), *The acquisition of French in different contexts: Focus on functional categories* (str. 275-304). John Benjamins.
- Müller-Lancé, J. (2003a). A strategy model of multilingual learning. U: J. Cenoz, B. Huelsen i U. Jessner (ur.), *The Multilingual Lexicon* (str. 117-132). Springer Netherlands.
- Müller-Lancé, J. (2003b). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Stauffenburg. Pristupljeno 22. 1. 2024.

https://madoc.bib.uni-mannheim.de/6809/1/M%C3%BCller-Lanc%C3%A9_Der%20Wortschatz%20romanischer%20Sprachen%20im%20L3-Erwerb.pdf

Muñoz, C. (2020). Cognate recognition by young multilingual language learners: The role of age and exposure. U: C. Bardel i L. Sánchez (ur.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism* (str. 145-165). Language Science Press. <https://doi:10.5281/zenodo.4138743>

Muth, S. (2018). Linguistic landscaping. U: A. Bonnet i P. Siemund (ur.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (str. 213-235). John Benjamins Publishing Company.

Myles, F. (2017). Learning foreign languages in primary schools: is younger better? *Pristupljeno 13. 7. 2021.* <http://www.meits.org/policy-papers/paper/learning-foreign-languages-in-primary-schools-is-younger-better>

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK). (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. *Pristupljeno 4. 9. 2023.* <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20gimnazijsko%20obrazovanje.pdf>

Na Ranong, S. i Leung, Y-K. (2009). Null objects in L1 Thai – L2 English – L3 Chinese: An empiricist take on a theoretical problem. U: Y.-K. Leung (ur.), *Third language acquisition and universal grammar* (str. 162-191). Multilingual Matters.

Narodne novine. (18/97). *Zakon o potvrđivanju konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda i protokola br. 1., 4., 6., 7., i 11. uz konvenciju za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda.* *Pristupljeno 12. 6. 2023.* https://narodne-novine.nn.hr/clanci/meunarodni/1997_10_18_120.html

Navracsics, J. (2022). Infant bi-and multilingual development. U: A. Stavans i U. Jessner (ur.), *Cambridge handbook of childhood multilingualism* (str. 13-37). Cambridge University Press.

Nicholas, S. E. i McCarty, T. L. (2022). To 'think in a different way' - A relational paradigm for indigenous language rights. U: J. MacSwan (ur.), *Multilingual perspectives on translinguaging* (str. 227-247). Multilingual Matters.

Nicoladis, E. (2001). Finding first words in the input. U: J. Cenoz i F. Genesee (ur.), *Trends in Bilingual Acquisition* (str. 131-147). John Benjamins.

Nicoladis, E. (2024). Bilinguals' lexical choice in storytelling: Testing the weaker-links hypothesis. U: E. Babatsouli (ur.), *Multilingual Acquisition and Learning. An ecosystemic view to diversity* (str. 452-472). John Benjamins.

Nightingale, R. (2020). A Dominant Language Constellations perspective on language use and the affective domain: A case study of a Moroccan immigrant living in the Valencian community. U: J. Lo Bianco i L. Aronin (ur.), *Dominant Language Constellations: A Perspective on present-day multilingualism* (str. 231-259). Springer.

Novak, K. (2012). *Višejezičnost i kolektivni identiteti iliraca. Jezične biografije Dragojle Jarnević, Ljudevita Gaja i Ivana Kukuljevića Sakcinskoga.* Srednja Europa.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning.* Cambridge University Press.

- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. U: C. Doughty i M. Long (ur.), *Handbook of Second Language Acquisition* (str. 436-486). Blackwell.
- Odlin, T. i Jarvis, S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *The International Journal of Multilingualism*, 1(2), 123-140.
- OECD (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World*. OECD Publishing.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ohinata, A. i Van Ours, J. C. (2013). How immigrant children affect the academic achievement of native Dutch children. *The Economic Journal*, 123(570).
- Oller, D. K. (2010). All-day recordings to investigate vocabulary development: A case study of a trilingual toddler. *Communication Disorders Quarterly*, 31(4), 213-222. <https://doi.org/10.1177/1525740109358628>
- Oller, D. K. i Eilers, R. E. (ur.). (2002). *Language and literacy in bilingual children* (2. izd.). Multilingual Matters.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: Attitudes, awareness, activation* (Vol. 93). Multilingual Matters.
- Otwinowska, A. (2017). English teachers' language awareness: away with the monolingual bias?. *Language Awareness*, 26(4), 304-324. DOI: 10.1080/09658416.2017.1409752
- Otwinowska, A. i Szewczyk, J. (2017). The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 974-991. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1325834>.
- Paap, K. R. (2023). *The bilingual advantage in executive functioning hypothesis: How the debate provides insight into psychology's replication crisis?*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003308027>
- Paap, K. R. i Greenberg, Z. I. (2013). There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. *Cognitive Psychology*, 66(2), 232-258.
- Paap, K. i Majoubi, J. (2025). Voir la vie sans rose-colored glasses: A reality check on bilingualism and executive functioning. *Experimental Psychology*, 72(3), 115-134. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000648>
- Papagno, C. i Vallar, G. (1995). Verbal short-term memory and vocabulary learning in polyglots. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48, 98-107.
- Paradis, J. (2016). The development of English as a second language with and without specific language impairment: Clinical implications. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 171-182.
- Paradis, J. i Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: Language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental science*, 20(1). <https://doi.org/10.1111/desc.12433>

- Park, J., Ellis Weismer, S. i Kaushanskaya, M. (2018). Changes in executive function over time in bilingual and monolingual school-aged children. *Developmental Psychology*, 54, 1842-1853.
- Passepartout, A. R. (2008). *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule*. Pristupljeno 24. 2. 2024. <https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Didaktische-Grunds%C3%A4tze.pdf>
- Pavičić Takač, V. i Bagarić, V. (2011). Foreign Language Acquisition in space and time: A comparative analysis of the Croatian foreign language acquisition context. U: M. Brdar i sur. (ur.), *Space and Time in Language* (str. 329-351). Peter Lang.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. U: A. Pavlenko (ur.), *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches* (str. 125-60). Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and emotions. U: A. Blackledge, A. Creese i M.M. Martin-Jones (ur.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 454-70). Routledge.
- Pavlenko, A. (ur.). (2023a). *Multilingualism and History*. Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2023b). Multilingualism and Historical Amnesia: An Introduction. U: A. Pavlenko (ur.), *Multilingualism and History* (str. 1-49). Cambridge University Press.
- Pavličević- Franić, D. (2003). Razvoj pragmatične jezične kompetencije u sustavu okomito bilinglnoga diskursa. U: D. Stolac, N. Ivanetić i B. Pritchard (ur.), *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici* (str. 579-589). Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Peal, E. i Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23.
- Pearson, B. Z. i Fernández, S. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44, 617-653. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00633.x>
- Pearson, B. Z., Fernández, S. i Oller, D. K. (1995). Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: one language or two? *Journal of Child Language*, 22, 345-368.
- Pearson, B. Z., Fernández, S., Lewedeg, V. i Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B. A. i Bedore, L. M. (2018). *Bilingual English Spanish Assessment (BESA)*. Brookes.
- Pennycook, A. i Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the City*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315724225>
- Perpiñán, S. (2018). On convergence, ongoing language change, and crosslinguistic influence in direct object expression in Catalan-Spanish bilingualism. *Languages*, 3(2), 14. <https://doi.org/10.3390/languages3020014>
- Petitto, L. A., Berens, M. S., Kovelman, I., Dubins, M. H., Jasinska, K. i Shalinsky, M. (2012). The "Perceptual Wedge Hypothesis" as the basis for bilingual babies' phonet-

- ic processing advantage: New insights from fNIRS brain imaging. *Brain and language*, 121(2), 130-143.
- Petravić, A. (2015). Mehrsprachigkeit als Bildungsziel: Fragen der Curriculum-entwicklung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. U: K. Cergol Kovačević i S.L. Udier (ur.), *Multidisciplinary Approaches to Multilingualism: Proceedings from the CALS conference* (str. 199-226). Peter Lang.
- Pfenninger, S. E. (2020). Age meets multilingualism: Influence of starting age on L3 acquisition across different learner populations. U: C. Bardel i L. Sánchez (ur.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*, (str. 167-207). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4138745>
- Philipp, A. M. i Koch, I. (2009). Inhibition in language switching: What is inhibited when switching between languages in naming tasks?. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(5), 1187-1195.
- Phillipson, R. (2008). Lingua Franca or Lingua Frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27, 250-267.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. William Morrow and Company.
- Pinto, M. A., Titone, R., i Trusso, F. (1999). *Metalinguistic awareness: Theory, development and measurement instruments*. Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Poarch, G. J. (2018). Multilingual language control and executive function: A replication study. *Frontiers in Communication*, 3, 46. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00046>
- Poarch, G. J. (2022). Cognitive Effects of Bilingualism. U: A. Godfroid i H. Hopp (ur.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Psycholinguistics* (str. 426-438). Routledge.
- Poarch, G. J. i Krott, A. (2019). A bilingual advantage? An appeal for a change in perspective and recommendations for future research. *Behavioral Sciences*, 9, 95. <https://doi.org/10.3390/bs9090095>
- Poarch, G. J. i Van Hell, J. G. (2012). Cross-language activation in children's speech production: Evidence from second language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 419-438.
- Poarch, G. J. i Van Hell, J. G. (2014). Cross-language activation in same-script and different-script trilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 693-716.
- Poarch, G. J., Vanhove, J. i Berthele, R. (2019). The effect of bidialectalism on executive function. *International Journal of Bilingualism*, 23, 612-628. <https://doi.org/10.1177/1367006918763132>
- Poeste, M., Müller, N. i Arnaus Gil, L. (2019). Code-mixing and language dominance: Bilingual, trilingual and multilingual children compared. *International Journal of Multilingualism*, 16, 459-491.
- Poropat Jeletić, N. (2017). Italofona dijasistemska raslojenost u hrvatskoj Istri: jezični i komunikacijski status, korpus i prestiž. *Annales. Series historia et sociologia*, 27(1), 191-204. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2017.15>
- Portolés, L. (2015). *Multilingualism and very young learners: An analysis of pragmatic awareness and language attitudes* (Trends in applied linguistics, Vol. 20). Mouton de Gruyter.

- Portolés, L. i Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264.
- Poullisse, N. i Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied linguistics*, 15(1), 36-57.
- Poza, L. (2017). Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6(2), 101-128.
- Prasad, G. (2018). "How does it look and feel to be plurilingual?": Analyzing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 902-924. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>
- Prilutskaya, M. (2021). Examining Pedagogical Translanguaging: A Systematic Review of the Literature. *Languages*, 6(180), 1-18. <https://doi.org/10.3390/languages6040180>
- Puig-Mayenco, E., Gonzalez Alonso, J. i Rothman, J. (2020). A systematic review of transfer studies in third language acquisition. *Second Language Research*, 36(1), 31-64. <https://doi.org/10.1177/0267658318809147>
- Puig-Mayenco, E. (2023). Full Transfer in L3/Ln Acquisition: Evidence from Two Clusters of Studies. U: J. Cabrelli, A. Chaouch-Orozco, J. González Alonso, S. M. Pereira Soares, E. Puig-Mayenco i J. Rothman (ur.), *The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition* (str. 195-218). Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press.
- Putjata, G. i Koster, D. (2023). 'It is okay if you speak another language, but...': Language hierarchies in mono-and bilingual school teachers' beliefs. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 891-911.
- Quay, S. (2008). Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language*, 28(1), 5-33. <https://doi.org/10.1177/0142723707083557>
- Quay, S. (2011a). Trilingual toddlers at daycare centers: the role of caregivers and peers in language development. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 22-41. <http://dx.doi.org/10.1080/14790711003671853>
- Quay, S. (2011b). Introduction: Data-driven insights from trilingual children in the making. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1080/14790711003671838>
- Rac-Lubashevsky, R. i Kessler, Y. (2016). Decomposing the n-back task: An individual differences study using the reference-back paradigm. *Neuropsychologia*, 90, 190-199. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.07.013>
- Rast, R. (2010). The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition. *International Journal of Applied Linguistics*, 48(2-3), 159-183. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.008>
- Rauch, D. P., Naumann, J. i Jude, N. (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402-418.

- Reiser-Bello Zago, E. i Berthele, R. (2023). Trilingual children's narratives: a longitudinal study of lexical development. *International Journal of Multilingualism*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2232394>
- Reiterer, S.M. (2009). Brain and language talent: A synopsis. U: G. Dogil i S. M. Reiterer (ur.), *Language talent and brain activity. Trends in applied linguistics 1* (str. 155-191). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215496>.
- Richards, J.C. i Schmidt, R.W. (2011). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4. izd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Riehl, C. M. (2021). The interplay of language awareness and bilingual writing abilities in heritage language speakers. *Languages*, 6(2), 94. <https://doi.org/10.3390/languages6020094>
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process. U: E. Kellerman i M. Sharwood Smith (ur.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (str. 150-162). Pergamon Press.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3-production. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (str. 59-68). Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rittle-Johnson, B. i Star, J. (2011). The power of comparison in learning and instruction: learning outcomes supported by different types of comparisons. *Psychology of Learning and Motivation: Cognition in Education*, 55, 199-225.
- Rivers, W. P. i Golonka, E. M. (2009). Third language acquisition theory and practice. U: M. H. Long i C. J. Doughty (ur.), *The handbook of language teaching* (str. 250-266). Blackwell Publishing.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González Falcón, I. i Goenechea Permisán, C. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103035. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
- Rolland, L., Dewaele, J-M. i Costa, B. (2017). Multilingualism and psychotherapy: Exploring multilingual clients' experiences of language practices in psychotherapy. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 69-85.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. H. Champion.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. U: E. Rosch i B. B. Lloyd (ur.), *Cognition and categorization* (str. 27-48). Lawrence Erlbaum.
- Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 245-273.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127. <https://doi.org/10.1177/0267658310386439>

- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179-190. <https://doi.org/10.1017/S136672891300059X>
- Rothman, J. i Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189-218. <https://doi.org/10.1177/0267658309349410>
- Rothman, J., Alonso, J. G. i Puig-Mayenco, E. (2019). *Third language acquisition and linguistic transfer*. Cambridge University Press.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J. i de Bot, K. (2013). *Third language acquisition*. U: J. Herschensohn i M. Young Scholten (ur.), *Cambridge handbook of second language acquisition*. *Cambridge handbooks in language and linguistics* (str. 372-393). Cambridge University Press
- Rothman, J., Iverson, M. i Judy, T. (2010). Introduction: Some notes on the generative study of L3 acquisition. *Second Language Research*, 27(1), 5-19.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 8, 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Ruiz de Zarobe, L. i Ruiz de Zarobe, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 393-403.
- Rutgers, D. i Evans, M. (2017). Bilingual education and L3 learning: Metalinguistic advantage or not? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 788-806. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1103698>.
- Safont-Jordà, M. P. (2005). *Third language learners: Pragmatic production and awareness*. Multilingual Matters.
- Safont-Jordà, M. P. (2017). Third Language Acquisition in Multilingual Contexts. U: J. Cenoz, D. Gorter i S. May (ur.), *Language Awareness and Multilingualism*. *Encyclopedia of Language and Education* (str. 137- 148). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_10-1
- Safont-Jordà, M. P. i Portolés, L. (2015). Pragmatic awareness in early consecutive third language learners. U: M. P. Safont i L. Portolés (ur.), *Learning and using multiple languages. Current findings from research on multilingualism* (str. 218-237). Cambridge Scholars.
- Sagasta Errasti, M. P. (2003). Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 7, 27-42.
- Sánchez, L. (2011). 'Luisa and Pedrito's dog will the breakfast eat': Interlanguage transfer and the role of the second language factor. U: G. De Angelis i J-M. Dewaele (ur.), *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research* (str. 86-104). Multilingual Matters.
- Sánchez, L. (2014). An inquiry into the role of L3 proficiency on crosslinguistic influence in third language acquisition. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, 15, 169-188.

- Sánchez, L. (2020). Multilingualism from a language acquisition perspective. U: C. Bardel i L. Sánchez (ur.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism* (str.15-41). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4138735>
- Sánchez, L. i Bardel, C. (2016). Cognitive factors, linguistic perceptions and transfer in third language learning. *Revue française de linguistique appliquée*, 21(2), 123-138.
- Sánchez, L. i Bardel, C. (2017). Transfer from an L2 in third language learning. U: T. Angelovska i A. Hahn (ur.), *L3 Syntactic Transfer* (str. 223-252). John Benjamins.
- Santiago-Rivera, A. L. i Altarriba, J. (2002). The role of language in therapy with the Spanish-English bilingual client. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 30-38.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44.
- Sanz, C. (2005). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice*. Georgetown University Press.
- Sanz, C. (2007). Predicting enhanced L3 learning in bilingual contexts: The role of bilitracy. U: C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau i A. Bel (ur.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (str. 220-240). Multilingual Matters.
- Saxe, R., Carey, S. i Kanwisher, N. (2004). Understanding other minds: Linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annual Review of Psychology*, 55, 87-124.
- Schepens J., Dijkstra, D. i Grootjen, F. (2012). Distribution of cognates in Europe as based on the Levenshtein Distance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 157-166.
- Schmid, S. (1993). Learning strategies for closely related languages: On the Italian spoken by Spanish immigrants in Switzerland. U: B. Kettemann i W. Wieden (ur.), *Current issues in European second language acquisition research* (str. 405-419). Narr.
- Schmidt, R. W. i Frota, S. N. (1986). Developing basic conversation ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. U: R. Day (ur.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (str. 237-326). Newbury House.
- Schmitt, N. i Celce-Murcia, M. (2002). An overview of applied linguistics. U: N. Schmitt (ur.), *An Introduction to Applied Linguistics* (str. 1-16). Arnold.
- Schroeder, S. R. (2018). Do bilinguals have an advantage in theory of mind? A meta-analysis. *Frontiers in Communication*, 3, 36. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00036>
- Schroedler, T. i Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49-72.
- Schwartz, B. D. (2003). Child L2 acquisition: Paving the way. U: B. D. Schwartz, B. Beachley, A. Brown i F. Conlin (ur.), *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development* (str. 26-50). Cascadilla Press.
- Schwartz, M., Geva, E., Share, D. L. i Leikin, M. (2007). Learning to read in English as third language: The cross-linguistic transfer of phonological processing skills. *Written Language & Literacy*, 10(1), 25-52.
- Schwartz, A. I. i Kroll, J. F. (2006). Language Processing in Bilingual Speakers. U: M.J. Traxler i M.A. Gernsbacher (ur.), *Handbook of psycholinguistics* (str. 967-999). Academic Press.

- Sciutti, S. (2020). The acquisition of clitic pronouns in complex infinitival clauses by German-speaking learners of Italian as an L3: The role of proficiency in target and background language(s). U: C. Bardel i L. Sánchez (ur.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism* (str. 111-144). Language Science Press. [https://doi: 10.5281/zenodo.4138741](https://doi.org/10.5281/zenodo.4138741)
- Sebastián-Gallés, N., Echeverría, S. i Bosch, L. (2005). The influence of initial exposure on lexical representation: Comparing early and simultaneous bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 52(2), 240-255.
- Sekerina, I. A., Spradlin, L. i Valian, V. (ur.). (2019). *Bilingualism, Executive Function, and beyond. Questions and Insights*. Benjamins.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.
- Selinker, L. i Baumgartner-Cohen, B. (1995). Multiple language acquisition: 'Damn it, why can't I keep these two languages apart? U: M. Bensoussan, I. Kreindler i E. Aogáin (ur.), *Multilingualism and language learning: Language, culture and curriculum* (str. 115-123). Multilingual Matters.
- Serna-Bermejo, I. i Lasagabaster, D. (2024). Translanguaging in Basque and English: practices and attitudes of university teachers and students. *International Journal of Multilingualism*, 21(2), 763-782.
- Shao, Z., Janse, E., Visser, K. i Meyer, A. S. (2014). What do verbal fluency tasks measure? Predictors of verbal fluency performance in older adults. *Frontiers in Psychology*, 5, 772. [https://doi:10.3389/fpsyg.2014.00772](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00772).
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: Theoretical foundations*. Longman.
- Sharwood Smith, M. i Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. U: M. Sharwood Smith i E. Kellerman (ur.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (str. 1-9). Pergamon Press.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Shook, A. i Marian, V. (2013). The bilingual language interaction network for comprehension of speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(2), 304-324.
- Siemund, P. (2023). *Multilingual development: English in a global context*. Cambridge University Press.
- Sierens, S. i Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. U: D. Little, C. Leung i P. Van Avermaet (ur.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (str. 204-222). Multilingual Matters.
- Silva-Corvalán, C. i Treffers-Daller, J. (2015). "Digging into dominance: A closer look at language dominance in bilinguals." U: C. Silva-Corvalán i J. Treffers-Daller (ur.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (str. 1-14). Cambridge University Press. [https://doi:10.1017/CBO9781107375345.001](https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.001)
- Simon, J. R. i Rudell, A. P. (1967). Auditory S-R compatibility: The effect of an irrelevant cue on information processing. *Journal of Applied Psychology*, 51, 300-304.
- Singh, L., Fu, C. S., Tay, Z. W. i Golinkoff, R. M. (2018). Novel word learning in bilingual and monolingual infants: Evidence for a bilingual advantage. *Child Development*, 89(3), e183-e198.

- Singleton, D. (1987). Mother and other tongue influence on learner French. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 327-346.
- Singleton, D. (2003). Perspectives on the multilingual lexicon: A critical synthesis. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *The Multilingual Lexicon* (str. 167-176). Kluwer Academic.
- Singleton, D. i Flynn, C. J. (2022). Translanguaging: A pedagogical concept that went wandering. *International multilingual research journal*, 16(2), 136-147.
- Singleton, D. i Little, D. (1984/2005). A first encounter with Dutch: Perceived language distance and transfer as factors in comprehension. U: B. Hufeisen i R. J. Fouser (ur.), *Introductory Readings in L3* (str. 101-109). Stauffenberg Verlag.
- Sivakumar, A., Sette, N., Müller, N. i Arnaus Gil, L. (2020). Die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes bei bi-, tri- und multilingual aufwachsenden Kindern. *Linguistische Berichte*, 263, 329-64.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Routledge.
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-665. <https://doi.org/10.1177/1367006916655413>
- Somers, T. (2017). Content and language integrated learning and the inclusion of immigrant minority language students: A research review. *International Review of Education*, 63, 495-520.
- Sorge, G. B., Toplak, M. E. i Bialystok, E. (2017). Interactions between levels of attention and levels of bilingualism in children's executive functioning. *Developmental Science*, 20, e12408.
- Stadt, R., Hulk, A. i Sleeman, P. (2018). The influence of L1 Dutch and L2 English on L3 French: A longitudinal study. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 63-71. <https://doi.org/10.22599/jesla.42>
- Starreveld, P., de Groot, A., Rossmark, B. i van Hell, J. (2014). Parallel language activation during word processing in bilinguals: Evidence from word production in sentence context. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17, 258-276.
- Stavans, A. i Jessner, U. (ur.). (2022). *The Cambridge handbook of childhood multilingualism*. Cambridge University Press.
- Stavans, A. i Swisher, V. (2006). Language switching as a window on trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 3(3), 193-220. <https://doi.org/10.2167/ijm020.0>
- Stedje, A. (1976). Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen- Ein Vergleich. *Zielsprache Deutsch*, 1, 15-21.
- Stoehr, A., Jevtović, M., de Bruin, A. i Martin, C. D. (2024). Phonetic and lexical crosslinguistic influence in early Spanish-Basque-English trilinguals. *Language Learning*, 74(2), 332-364. <https://doi.org/10.1111/lang.12598>
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.

- Sullivan, M. D., Poarch, G. J. i Bialystok, E. (2018). Why is lexical retrieval slower for bilinguals? Evidence from picture naming. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21, 479-488.
- Sunderman, G. i Schwartz, A. I. (2008). Using cognates to investigate cross-language competition in second language processing. *TESOL Quarterly*, 42, 527-536.
- Surraín, S. i Luk, G. (2019). Describing bilinguals: a systematic review of labels and descriptions used in the literature between 2005-2015. *Bilingualism Language and Cognition*, 22, 401-415. <https://doi:10.1017/S1366728917000682>
- Suskind, D., Suskind, B. i Lewinter-Suskind, L. (2015). *Thirty million words: Building a child's brain*. Dutton.
- Swain, M. i Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development 1. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- Szubko-Sitarek, W. (2011). Cognate facilitation effects in trilingual word recognition. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 189-208.
- Šarac, V. (2023). *But do you dream in English? – The Perception of Bilingualism and Multilingualism in Croatia* (neobjavljeni diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:980867>
- Šesto izvješće Republike Hrvatske o primjeni Europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima, Vlada Republike Hrvatske (2019). Pristupljeno 9. 1. 2024. <https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/%C5%A0esto%20izvjesce%20Republike%20Hrvatske%20o%20primjeni%20Europske%20povelje%20o%20regionalnim%20ili%20manjinskim%20jezicima.pdf>
- Škarić, I. (1991). Fonetika hrvatskoga književnog jezika. U: S. Babić, D. Brozović, M. Moğuš, S. Pavešić, I. Škarić i S. Težak (ur.), *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnoga jezika: nacrti za gramatiku* (str. 71-378). HAZU, Globus.
- Tedick, D. i Wesley, P. (2015). A review of research on content-based foreign/second language education in US K-12 contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 28, 25-40.
- Thierry, G. i Wu, Y. J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, 12530-12535.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.
- Todeva, E. i Cenoz, J. (2009). Multilingualism: Emic and etic perspectives. U: E. Todeva i J. Cenoz (ur.), *The Multiple Realities of Multilingualism* (str. 1-32). Mouton de Gruyter.
- Torregrossa, J., Eisenbeiß, S. i Bongartz, C. (2022). Boosting Bilingual Metalinguistic Awareness Under Dual Language Activation: Some Implications for Bilingual Education. *Language Learning*, 73, 683-722.
- Travis, L. E., Johnson, W. i Shover, J. (1937). The relation of bilingualism to stuttering: A survey of the East Chicago, Indiana, schools. *Journal of Speech Disorders*, 2(3), 185-189.

- Treffers-Daller, J. (2023). Unravelling translanguaging: A critical appraisal. *ELT Journal*, ccad058.
- Treffers-Daller, J. (2024). Translanguaging. What is it besides smoke and mirrors?. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1-26. <https://doi.org/10.1075/lab.24015.tre>
- Tremblay, C. (2010). L'Observatoire européen du plurilinguisme: Présentation et projets. U: C. Clairis (ur.), *Variétés et enjeux du plurilinguisme* (str. 13-31). Harmattan.
- Tremblay, M. C. i Sabourin, L. (2012). Comparing behavioral discrimination and learning abilities in monolinguals, bilinguals and multilinguals. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 132, 3465-3474.
- Trinki, M. i Letica Krevelj, S. (2020). Multilingualism in English language classrooms in Croatia: Can we think outside the box?. U: R. Geld i S. Letica Krevelj, (ur.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics* (str. 56-74). FF Press. <https://doi: 10.17234/UZRT.2018.7>
- Tsimpli, I. M. (2017). Multilingual education for multilingual speakers. *Journal of Languages, Society and Policy*. Pristupljeno 12. 10. 2023. <http://www.meits.org/policy-papers/paper/multilingual-education-for-multilingual-speakers>
- Ullman, M. (2005). "A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: the declarative/procedural model." U: C. Sanz (ur.), *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice* (str. 141-178). Georgetown University Press.
- Van den Noort, M., Struys, E., Bosch, P., Jaswetz, L., Perriard, B., Yeo, S., Barisch, P., Vermeire, K., Lee, S.-H. i Lim, S. (2019). Does the bilingual advantage in cognitive control exist and if so, what are its modulating factors? A systematic review. *Behavioral Sciences*, 9, 27. <https://doi.org/10.3390/bs9030027>
- van Dijk, C., Dijkstra, T. i Unsworth, S. (2022). Cross-linguistic influence during online sentence processing in bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(4), 691-704.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., De Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A. i Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modeling approach. *International Journal of bilingualism*, 7(1), 7-25.
- Van Gorp, K. i Verheyen, S. (2024). Primary school children's conflicted emotions about using their heritage languages in multilingual classroom tasks. *Modern Language Journal*, 108. <https://doi.org/10.1111/modl.12893>
- Van Hell, J. i De Groot, A. (1998). Disentangling context availability and concreteness in lexical decision and word translation. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51(A), 41-63.
- Vanhove, J. i Berthele, R. (2015). The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53, 1-38. <https://doi:10.1515/iral-2015-0001>.
- Videsott, G., Della Rosa, P. A., Wiater, W., Franceschini, R. i Abutalebi, J. (2012). How does linguistic competence enhance cognitive functions in children? A study in multilingual

- children with different linguistic competences. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 884-895.
- Vijeće Europe. (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages* (ETS No. 148). Pristupljeno 11. 6. 2023. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148>
- Vijeće Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Pristupljeno 9. 9. 2023. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Vijeće Europe. (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Školska knjiga.
- Vijeće Europe. (2009). *Regional, Minority and Migration languages*. Strasbourg: Language Policy Division. Pristupljeno 22. 4. 2023. [https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/regional-languages#{%2228070066%22:\[0\]}](https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/regional-languages#{%2228070066%22:[0]})
- Vijeće Europe. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Vijeće Europe. (2019). *Report of the Committee of Experts on the Charter for Regional or Minority Languages*. Pristupljeno 10. 6. 2023. <https://rm.coe.int/0900001680995b0d>
- Vijeće Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Companion Volume)*. Council of Europe. Pristupljeno 15. 9. 2023. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Vijeće Europe. (2022). *The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe. Pristupljeno 15. 9. 2023. <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4>.
- Villabona, N. i Cenoz, J. (2022). The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 36-50.
- Vilke, M. (2019). Djeca i učenje stranih jezika u našim školama. U: Y. Vrhovac i suradnici (ur.) *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 14-25). Knjižara Ljevak.
- Vogel, S. i García, O. (2017). Translanguaging. U: G. Noblit i L. Moll (ur.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Pristupljeno 21. 11. 2023. <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>
- Wagner, D., Bialystok, E. i Grundy, J. G. (2022). What is a language? Who is bilingual? Perceptions underlying self-assessment in studies of bilingualism. *Frontiers in Psychology*, 13, 863991. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.863991>
- Ward, R. i Awani, J. (2024). Bilingualism and flexibility in task switching: A close replication study. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-17. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000378>

- Ware, A. T., Kirkovski, M. i Lum, J. A. G. (2020). Meta-Analysis Reveals a Bilingual Advantage That Is Dependent on Task and Age. *Frontiers in Psychology*, 11, 1458. [https://doi:10.3389/fpsyg.2020.01458](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01458)
- Wei, L. (2003). Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning. U: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *The Multilingual Lexicon* (str. 57-70). Kluwer Academic.
- Wei, L. (2007). Dimensions of bilingualism. U: L. Wei (ur.), *The Bilingualism reader* (2. izd. str. 3-22). Routledge.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.
- Wei, L. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. U: J. Cenoz i D. Gorter (ur.), *Multilingual Education. Between Language Learning and Translanguaging* (177-198). Cambridge University Press.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wei, L., i Moyer, M. G. (ur.). (2009). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. John Wiley & Sons.
- Weinreich, P. (1953). *Languages in Contact*. Mouton.
- Werker, J. F. i Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: First steps in perception and comprehension. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 144-151.
- Werker, J. F. i Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavioral Development*, 7, 49-63. [https://doi:10.1016/S0163-6383\(84\)80022](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(84)80022)
- Werker, J. F., Byers-Heinlein, K. i Fennell, C. T. (2009). Bilingual beginnings to learning words. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1536), 3649-3663.
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R. i Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The linguistic proximity model. *International Journal of Bilingualism*, 21, 666-682. <https://doi.org/10.1177/1367006916648859>
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Rodina, Y. i Slabakova, R. (2023). Full Transfer Potential in L3/Ln acquisition: Crosslinguistic influence as a property-by-property process. U: J. Cabrelli, A. Chaouch-Orozco, J. González Alonso, S. M. Pereira Soares, E. Puig-Mayenco i J. Rothman (ur.), *The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition and Processing* (str. 219-242). Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press.
- Wienkeller, E. i Lenz, P. (2019). *Kurzbericht zum Projekt, Ergebnisbezogene Evaluation des Französischunterrichts in der 6. Klasse (HarmoS 8) in den sechs Passepartout-Kantonen durchgeführt von Juni 2015 bis März 2019 am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Auftrag der Passepartout-Kantone*. Institut für Mehrsprachigkeit, Universität Freiburg.

- Wiley, T. G. (2022). The grand erasure: Whatever happened to bilingual education and language minority rights? U: J. MacSwan (ur.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (str. 248-292). Multilingual Matters.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*. Doktorski rad. University of Wales, Bangor.
- Williams, S. i Hammarberg B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.
- Willson, R. S., Boyle, P. A., Yang, J., James, B. D. i Bennett, D. A. (2015). Early life instruction in foreign language and music and incidence of mild cognitive impairment. *Neuropsychology*, 29, 292-302.
- Wood, D., Bruner, J. S. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Woumans, E., Santens, P., Sieben, A., Versijpt, J., Stevens, M. i Duyck, W. (2015). Bilingualism delays clinical manifestation of Alzheimer's disease. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 568-574.
- Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 75-90.
- Wrembel, M. (2013). Metalinguistic awareness in third language phonological acquisition. U: K. Roehr i G. A. Gánem-Gutiérrez (ur.), *The metalinguistic dimension in instructed second language learning* (str. 119-144). Bloomsbury.
- Ytsma, J. (2001). Towards a Typology of Trilingual Primary Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 11-22. <https://doi:10.1080/13670050108667715>
- Yule, G. (2023). *The study of language* (8. izd.). Cambridge University Press.
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. *Narodne novine* 51/00, 56/00. Pristupljeno 9. 1. 2024. <https://www.zakon.hr/z/318/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina>
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1, 297-301.
- Ziegler E. i Stern E. (2016). Consistent advantages of contrasted comparisons: Algebra learning under direct instruction. *Learning and Instruction*, 41, 41-51.

Koliko jezika govoriš, toliko vrijediš, govori poznata izreka. Tu činjenicu najbolje razumiju oni koji žive višejezični život, kao što to nesumnjivo čini i Stela Letica Krevelj. Oslanjajući se na gotovo dva desetljeća istraživanja, osobnu znatiželju i vlastito putovanje kao učenice i učiteljice jezika, autorica u svojoj knjizi *Višejezičnost i ovladavanje jezikom* oblikuje diskurs koji donosi jasnoću i dubinu u razumijevanju pojma višejezičnosti.

Autorica neposredno uključuje čitatelje u promišljanje i preispitivanje vlastitih iskustava, stavova i vjerovanja te ih utemeljenom i dosljednom argumentacijom i izvrsno prilagođenim stilom vodi kroz složeni svijet višejezičnosti. Osobito je vješto odgovorila na izazov prevođenja pojmova, od kojih neki predstavljaju ključne pojmove koji su do sada na vrlo različite, često neprihvatljive, načine primjenjivani u hrvatskoj literaturi. Izvrsna rješenja koja autorica predlaže, kao što su *višejezičar* ili *trećejezičnost*, poseban su doprinos ovog djela hrvatskoj znanosti.

Kao prva monografija na hrvatskom jeziku koja na sustavan način pristupa višejezičnosti, knjiga je neophodan i jedinstven izvor za istraživače, studente, nastavnike i sve one koji žele razumjeti višejezičnost i načine na koji jezici oblikuju našu osobnost i razvoj.

Prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač

Knjiga *Višejezičnost i ovladavanje jezikom* bavi se društveno, obrazovno i politički važnom temom višejezičnosti. Ovo je prva znanstvena monografija na hrvatskome jeziku u kojoj se temi višejezičnosti pristupa integrativno: od psiholingvističke dimenzije (iz perspektive pojedinca) do obrazovnolingvističke perspektive (uloge obrazovnoga sustava u postizanju višejezičnosti), ukazujući na njihovu povezanost i međuodnos. No, to je ujedno prva i jedina knjiga na hrvatskome jeziku koja se sveobuhvatno bavi ovladavanjem *dodatnim* jezikom.

U samo središte autorica stavlja znanstveno-istraživački pristup višejezičnosti i ovladavanju jezikom: kritički promišljajući o teorijskim konceptima, modelima i pristupima, vrednujući metode i načine istraživanja, stavljajući ih u kontekst sličnih istraživanja i drugih spoznaja o ovladavanju jezikom, sintetizirajući ih na način da čitatelju budu jasni i razumljivi. Taj pristup autorica utemeljuje na relevantnoj i recentnoj literaturi zadivljujućega opsega (više od 800 jedinica), čime pokazuje svoju širinu poznavanja područja i tema o kojima piše te njihovo duboko razumijevanje. Stoga je ova knjiga i iznimno važno vrelo relevantnih izvora za sve one koji se navedenim temama profesionalno bave. Ona je i svojevrstan priručnik o tome kako do tih znanja doći: kako pristupiti znanstvenome istraživanju, kako tumačiti dobivene rezultate i njihov značaj.

Prof. dr. sc. Lidija Cvikić

PF press

ISBN 978-953-379-252-1

