Problematika dvojezičnog obrazovanja

Kovač, Klaudia

Undergraduate thesis / Završni rad

2014

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:903489

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij Psihologije

Klaudia Kovač

PROBLEMATIKA DVOJEZIČNOG OBRAZOVANJA

Završni rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Gorka Vuletić

Sumentor: Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2014.

SADRŽAJ

1. Uvod 4

2. Važnost materinskog jezika za socijalizaciju i osjećaj identiteta 5

3. Definicija i podjela dvojezičnosti 6

4. Jezični razvoj i karakteristike dvojezične djece 8

5. Prednosti dvojezičnosti 10

6. Učenje drugog jezika – postoji li kritično razdoblje? 12

7. Dvojezično obrazovanje 13

7.1. Preduvjeti dvojezičnog obrazovanja 13

7.2. Osobine i nastavni sadržaj dvojezične škole 14

7.3. Dvosmjerno dvojezično obrazovanje 15

8. Oblici obrazovanja za bilingvale 16

8.1. Jednojezični oblici obrazovanja za bilingvale 16

8.2. Slabi oblici dvojezičnog obrazovanja za bilingvale 17

8.3. Jaki oblici dvojezičnog obrazovanja za bilingvale 17

9. Problemi i nedostaci dvojezičnog obrazovanja 18

10. Očekivanja u budućnosti 20

11. Zaključak 21

12. Literatura 22

SAŽETAK

Jezik na značajan način čovjeka opredjeljuje, označava i izražava njegovu društvenost. Učenje jezika također znači i usklađivanje čovjeka s društvom te usvajanje i osvještavanje socijalizacijskog i kulturnog sadržaja životnog okruženja. Prije svega mislimo na učenje materinskog jezika, ali također i na učenje drugih jezika, koji su u čovjekovoj okolini živi i njen sastavni dio. Uz samo poznavanje materinskog jezika, potrebna je dvojezičnost, koja podrazumijevanja savladavanje jezika društva u kojem pojedinac živi te prilagodbu govornom ponašanju i misaonom uzorku koji su značajni za govornike tog jezika. Većina definicija dvojezičnosti najčešće uključuje samo jedan aspekt dvojezičnosti – vladanje jezikom, ali ne i socijalne i kulturalne elemente. Poznavanjem jezika okoline pojedinac spoznaje širi kulturni prostor, identificira se sa širim društvenim skupinama, pri čemu čuva svoju primarnu socijalizaciju te utvrđuje svoju nacionalnu svijest i pripadnost. Suženjem mogućnosti usvajanja jezika u obitelji, nužno se povećava uloga dvojezične škole pri usvajanju materinskog jezika. Među temeljnim ciljevima dvojezične škole su očuvanje nacionalnog identiteta, otvorenost za osvještavanje kultura i usvajanje jezika te kulturna i jezična koegzistencija. Unatoč tome što organizacija i nastavni plan i program dvojezične škole zahtijevaju dodane reforme, vidljive su komunikacijske, kulturalne i kognitivne prednosti pohađanja dvojezičnih programa obrazovanja.

Ključne riječi: materinski jezik, učenje drugog jezika, jezični razvoj, dvojezičnost, dvojezično obrazovanje

1. UVOD

U ovom radu predstavljena je važnost očuvanja materinskog jezika, ali također i jezika okoline, opisane su specifičnosti jezičnog razvoja bilingvalnih osoba te su predstavljene prednosti i nedostaci dvojezičnog obrazovanja za bilingvale. U polaznom poglavlju objašnjena je ključna uloga materinskog jezika u primarnoj socijalizaciji i stvaranju osjećaja nacionalnog identiteta. U nastavku se daje definicija i podjela dvojezičnosti s obzirom na prostorni odnos prvog i drugog jezika, na vrijeme i način usvajanja, stupanj ovladanosti jezika, jezične vještine te međuodnos dvaju jezika i njihov status u društvu. Navedene su i neke specifičnosti jezičnog razvoja dvojezičnih osoba, kao i komunikacijske, kulturalne i kognitivne prednosti dvojezičnosti. Razmotreno je i koliko je korisno rano uvođenje drugog jezika te postoji li kritično razdoblje. Potom je dan detaljniji uvid u karakteristike i oblike dvojezičnog obrazovanja, skupa s pozitivnim i negativnim stranama te prijedlozima za poboljšanje takvih oblika nastave u budućnosti. U zaključku su potvrđene glavne ideje koje se provlače kroz cijeli rad.

Materinski i nematerinski jezik često se nazivaju i prvi i drugi jezik, a definiraju se prema kronologiji usvajanja i prema stupnju znanja jezika. Materinski jezik je jezik koji smo usvojili u ranom djetinjstvu, u obitelji i u okolini u kojoj živimo (Stern, 1983; prema Požgaj-Hadži, 2012). Daje nam identitet, dok drugi jezik obično učimo iz okoline zbog komunikacijskih potreba (Ferbežar, 1999; Medved Kranjovič, 2010; prema Požgaj-Hadži, 2012). Ponekad je teško razgraničiti prvi i drugi jezik, zbog „intimne odluke pojedinca kojem će jeziku dati prednost“ (Ferbežar, 1999, 417; prema Požgaj-Hadži, 2012). Vjerujemo da narodnost nije moguće sačuvati samo s tim da njen pripadnik u svojoj sredini može govoriti svoj materinski jezik. Ako želimo da se narodnost razvija, potrebno je u sredinu većinskog naroda, u kojoj živi, utkati kulturu narodnosti, postaviti ravnopravnost jezika i opredijeliti društvene norme takvog suživota ili odnosa prema narodnosti (Kerčmar, 1984).

Problematika odgoja i obrazovanja djece migranata prisutna je u svim društvima svijeta. Međunarodne i regionalne organizacije kao što su UNESCO, OECD, EGS i druge, bave se konkretnim pitanjima kulturnog identiteta njihove djece u materinskom jeziku. Po mišljenju EGS-a, nastava materinskog jezika je za djecu migranata sastavni dio redovite nastave i drugih aktivnosti škole odnosno programa države u koju su se doselili. Na oblikovanje osobnosti i narodnog identiteta te djece najviše utječu trajanje kontakata s imigrantskim društvom, njihovom kulturom i jezikom; redovno školovanje u njegovim školama, kontakti s domovinom, njenom kulturom i jezikom te jezik koji djeca upotrebljavaju u svakodnevnoj interakciji (Mesesnel,

1984). Svi ti činitelji tijesno su povezani s procesom socijalizacije i drugim društvenim procesima, u koje se djeca uključuju u stranom društvu i u svojoj narodnoj skupnosti.

2. VAŽNOST MATERINSKOG JEZIKA ZA SOCIJALIZACIJU I OSJEĆAJ IDENTITETA

Materinski jezik dio je osobnosti. Govorne navike značajna su sastavnica socijalnih navika, koje se oblikuju prije svega u obiteljskoj i užoj narodnoj skupini u razdoblju primarne socijalizacije. Sposobnost sporazumijevanja djece na materinskom jeziku integrira se sa stavovima, vrijednostima i motivacijom, sa zadovoljavanjem potreba i stvaranjem iskustava povezanih s kulturom matične domovine. Materinski jezik univerzalno je vlasništvo, temelj koji djeca u stranoj državi dobiju, ako su njihovi roditelji svjesni njegovog značenja za oblikovanje mlade osobnosti (Mesesnel, 1984).

Osim samog poznavanja materinskog jezika, potrebna im je dvojezičnost, tj. sposobnost sporazumijevanja na dva jezika i njihovo korištenje u određenim socijalnim okolinama. Drugi jezik, tj. jezik države u koju su se preselili, moraju naučiti i pri tome se prilagoditi govornom ponašanju i misaonom uzorku, koji su značajni za govornike tog jezika. Poznavanjem tog jezika spoznaju širi kulturni prostor, identificiraju se sa širim društvenim skupinama, pri čemu čuvaju svoju primarnu socijalizaciju te utvrđuju svoju nacionalnu svijest i pripadnost. Preko procesa socijalizacije dijete usvaja svoju kulturu, prihvaća način mišljenja, govora, međusobnih odnosa i komunikacija, znanje, uvjerenje, vrijednosti, emocionalnost, upotrebu materijalnih dobara, radna, umjetnička i druga područja – sve što sastavlja i oblikuje čovjekovu osobnost. Uspješno uključivanje djeteta u obiteljsku okolinu potiču čovjekovi potpuni, emocionalno topli odnosi, visoka svijest o skupini u obitelji – i u stranoj državi posebno nacionalna svijest i materinski jezik. Samo takva okolina djetetu omogućuje razvojnu identifikaciju s roditeljima ili drugim važnim odraslim osobama.

S velikim preprekama u procesu socijalizacije susreću se djeca u inozemstvu, kad su njihovi roditelji prezaposleni i prepuštaju svoju djecu na početku mladosti drugoj, stranoj okolini i premalo njeguju ljubav među članovima obitelji. Prva slika svijeta izvanredno se jako utisne djetetu u svijest i podsvijest i zato je u njegovoj duševnosti veoma trajna. Dakle, primarna socijalizacija u prikladnoj obiteljskoj sredini daje djeci u stranim državama najjaču podlogu za oblikovanje i razvijanje nacionalnog identiteta, koji kasnije dograđuju u drugim, širim socijalnim

skupinama s kojima se sreću u inozemstvu i u posjetima domovini. Sekundarna socijalizacija nastupa tada kada dijete ovlada osnovnim pojmovima iz kulture i društva svojih roditelja. Za tu etapu značajno je da dijete uključimo u intencionalan odgoj i obrazovanje, tj. u redovno školovanje. Bez sumnje pri tom nastaju velike poteškoće. Iz domaće okoline prelaze u redovnu školu na stranom jeziku, gdje vladaju drugačiji način mišljenja, komuniciranja, vrednovanja, ponašanja i drugi jezik sporazumijevanja. Kod sekundarne socijalizacije radi se o dvama procesima: internalizaciji kulturnih i socijalnih uloga izvornog i imigrantskog društva (Mesesnel, 1984).

Roditelji, učitelji i društveni djelatnici u stranoj državi moraju poštovati da socijalizacija njihovih potomaka teče kao svjesno socijalno učenje i kao socijalno uvjetovanje, tj. kao svjesno i nesvjesno učenje i usvajanje prevladavajućih normi i modela ponašanja. Utjecaj narodne skupnosti, kojoj dijete pripada, ne smije popustiti niti u razdoblju sekundarne socijalizacije.

3. DEFINICIJA I PODJELA DVOJEZIČNOSTI

Postoje različite definicije dvojezičnosti, od onih koje podrazumijevaju savršeno vladanje drugim jezikom odnosno kompetenciju izvornih govornika u drugom jeziku, pa do onih koje dozvoljavaju i minimalnu kompetenciju u samo jednoj jezičnoj djelatnosti u drugom jeziku. Većina definicija najčešće uključuje samo jedan aspekt dvojezičnosti – vladanje jezikom, ali ne i socijalne i kulturalne elemente. Dvojezične osobe ne trebaju biti podjednako vješte u oba jezika, već ono što ih zapravo definira jest upotreba jezika (Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011).

S obzirom na *prostorni odnos prvog i drugog jezika*, dvojezičnost može biti okomita, vodoravna i dijagonalna (prema Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011). Okomita dvojezičnost odnosi se na upotrebu različitih dijalektalnih idioma i standarda unutar istog materinskog jezika, vodoravna dvojezičnost uključuje odnos dvaju stranih jezika u kontaktu (npr. hrvatski i neki strani jezik), a dijagonalna dvojezičnost odnosi se na upotrebu dijalekta koji nije u vezi sa standardnim jezikom (npr. francuski dijalekt u Louisiani i engleski jezik).

S obzirom na *vrijeme i način usvajanja*, razlikujemo čistu i miješanu, odnosno prirodnu i sekundarnu dvojezičnost. Čista (autonomna) dvojezičnost je ona kod koje se obama jezicima ovladalo u djetinjstvu, podjednako aktivno na svim razinama, dok se miješana dvojezičnost odnosi na kasnije učenje drugog jezika, uz uspostavljanje paralelnih, ali nejednakovrijednih jezičnih kodova. Prirodna dvojezičnost prisutna je kod osoba odraslih u dvojezičnoj situaciji, a

koje nisu imale nikakvu posebnu jezičnu poduku. Sekundarna dvojezičnost prisutna je kod osoba koje su naučile drugi jezik kasnije, nakon usvajanja prvoga.

S obzirom na *stupanj ovladanosti drugim jezikom*, dvojezičnost može biti subordinativna/asimetrična i uravnotežena. Subordinativna dvojezičnost označava nejednaku ovladanost dvama jezicima, što je vrlo čest slučaj. Peal i Lambert (1962; prema Latham, 1998) dijele dvojezičnu djecu na uravnotežene bilingvale, koji su jednako ovladali obama jezicima, te pseudo-bilingvale, kod kojih je jedan jezik dominantan nad drugim i mnogo češće ga rabe u komunikaciji. Slično tome je i pojam asimetrične dvojezičnosti (Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011) koji označava prisutnost svojevrsne neravnoteže u upotrebi dvaju jezika. Suprotno tome je ekvilingvizam, ili uravnotežena dvojezičnost, u kojoj su oba jezika funkcionalna u istoj mjeri. No, to se događa kod malog broja osoba jer društvo najčešće kreira odvojene domene za upotrebu dvaju jezika. U vezi s ovim kriterijem je i pojam semilingvizma ili polujezičnosti – pojava da zbog neadekvatnih razvojnih okolnosti osoba nije u potpunosti ovladala niti jednim jezikom, što postaje glavnim činiteljem hendikepa tijekom njezina života.

S obzirom na *jezične (receptivne/ekpresivne) vještine u drugom jeziku* koje osoba posjeduje, dvojezičnost može biti receptivna, reproduktivna, produktivna i dormantna (prema Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011). Receptivna dvojezičnost odnosi se na osobu kod koje je prisutno samo razumijevanje drugog jezika, zahvaljujući aktivnom slušanju/čitanju; reproduktivna se odnosi na osobe koje imaju ekspresivne vještine za samostalno strukturiranje izraza na drugom jeziku, ali u manjoj mjeri nego kod produktivne dvojezičnosti (prisutno je misaono prevođenje s prvog na drugi jezik), dok se produktivna dvojezičnost odnosi na osobe koje paralelno koriste dva ravnopravna jezična koda, bez misaonog prevođenja s jezika na jezik. Dormantna dvojezičnost prisutna je kada osoba izgubi sposobnost produkcije prvog jezika zbog dugog boravka u drugoj zemlji.

S obzirom na *međuodnos dvaju jezika i njihov status u društvu*, dvojezičnost može biti aditivna i subtraktivna (Döpke, McNamara i Quinn, 1991; prema Latham 1998; Lambert, 1977, prema Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011). Aditivna dvojezičnost javlja se kada su oba jezika cijenjena u društvu, što doprinosi poboljšanju kognitivnih i socijalnih vještina te izgradnji kulturnog identiteta. Subtraktivna dvojezičnost javlja se kada prvi jezik nije cijenjen, najčešće u školi, te ga drugi jezik istiskuje u mnogim funkcijama što utječe na gubitak kulturnog identiteta i samopoštovanja.

4. JEZIČNI RAZVOJ I KARAKTERISTIKE DVOJEZIČNE DJECE

Govorni razvoj djeteta koje živi u višejezičnoj obitelji razlikuje se od govornog razvoja djeteta jednojezične obitelji. U bilingvalne djece rano se razvija mogućnost analize strukturnih karakteristika jezika, i to zbog činjenice što bilingvizam omogućuje rano razlikovanje između riječi i referenta (Kranjc, 1999; prema Požgaj-Hadži, 2012). Izlaganje dvama jezicima vodi usredotočenju na formalne karakteristike obaju jezika. Pretpostavka je da bilingvali, zbog sposobnosti svjesne formalne analize u oba jezika, prije nauče određene gramatičke strukture nego jednojezična djeca i pri tome rade manje pogrešaka.

Iako su dvojezična djeca manje izložena svakom od dvaju jezika, faze u jezičnom razvoju odvijaju se u približno istoj dobi kao i kod jednojezičnog djeteta (Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011). To je vidljivo u pojavi kanoničkog brbljanja, pojavi prve riječi, ukupnom bogaćenju rječnika te distribuciji leksičkih kategorija, npr. imenica i glagola. Dvojezična djeca imaju manji opseg vokabulara u svakome od jezika, no kombinirano on je usporediv s onime u jednojezične djece ili je čak i veći. Razlike u opsegu rječnika u svakom od jezika najvjerojatnije se mogu pripisati razlikama u učestalosti i kontekstu izloženosti dvama jezicima. Djeca koja primaju informacije na dvama jezicima od različitih govornika (npr. majke, oca, braće) mogu usvojiti različit leksički repertoar u prvom i drugom jeziku budući da različite osobe govore o različitim stvarima.

Dok jednojezična djeca teško prihvaćaju dva označitelja za isti pojam, (nove riječi usvajaju po principu međusobne isključivosti – moraju se odnositi na nove pojmove (Markman, Wasoa i Hansen, 2003; prema Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011)), dokazi o prisutnosti prijevodnih ekvivalenata kod dvojezične djece (dvije riječi u dvama jezicima za jedan pojam) ukazuju na to da ta djeca ne usvajaju jedan, već dva jezika (Patterson i Pearson, 2004; prema Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011). Brojna su istraživanja pokazala da ih dvojezična djeca koriste od samog početka svog govorno-jezičnog razvoja (Pearson, Fernandez i Oller, 1995; prema Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011) te da relativno malo koriste prijevodne ekvivalente do 1,5 godine života, no nakon toga njihov postotak raste na 20-25% cjelokupnog vokabulara (Lanvers, 1999; Nicoladis i Secco, 2000; Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011). Visok postotak prijevodnih ekvivalenata i jasno kršenje načela međusobne isključivosti sugerira da, barem od ove dobi, djeca imaju dva različita leksička sustava. Mnoge jezične oblike specifične za pojedini jezik dvojezična djeca usvajaju u isto vrijeme kao i jednojezična djeca (Paradise i Genesee, 1996; Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011), npr. negacije, koje se stavljaju nakon glagola u francuskom, ali ispred glagola u engleskom;

zatim svršene glagole, koje su francuskom usvajaju ranije negoli u engleskom jeziku itd. Ista vrsta struktura u jednim se jezicima javlja ranije negoli u drugima, te se često događa da djeca čine pozitivan prijenos struktura (najčešće) iz dominantnog u nedominantni jezik, odnosno usvajanje datih struktura javlja se i ranije i u drugom jeziku. Nejednak razvoj dvaju jezika može rezultirati prijenosom struktura, koje se obično ranije usvajaju u jednom jeziku, na jezik u kojem se odgovarajuća struktura obično usvaja kasnije. Kod dvojezične djece i u drugom jeziku te iste vrste struktura javljaju se ranije negoli kod jednojezične djece.

Pojave tipične za razvoj dvojezične djece (Grosjean, 1982; Vilke, 1991; prema Požgaj-Hadži, 2012) su:

1. miješanje jezika u početnoj fazi
2. postupno odvajanje dvaju jezika
3. interferencije jednog jezičnog sustava na drugi
4. jedan od jezika postaje dominantan
5. promjenom uvjeta nastaju promjene u ravnoteži dvaju jezika

Drugi dokazi o prijenosu morfosintaktičkih struktura iz dominatnog u nedominantni jezik su prekopčavanje i miješanje kodova. Prekopčavanje je gramatički ispravna naizmjenična upotreba dvaju jezika u istom iskazu ili konverzaciji, a pojavljuje se i u govoru djece i odraslih. Govornik se kreće iz jednog jezičnog sustava u drugi i to kroz umetanje riječi, fraza ili gramatičkih struktura iz prvog jezika u rečenice drugog jezika i obratno. To ukazuje na veliku jezičnu fleksibilnost pojedinca. Događa se kada govornik prelazi u jezik u kojem se može izraziti, kada ne zna riječ u jednom od dvaju jezika, ili kada u tom jeziku nema prikladnog ekvivalenta za traženu riječ (Knight i Swanwick, 2002; prema Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011).

Miješanje kodova razvojna je pojava u kojoj dijete miješa elemente različitih jezika. Djeca ubacuju riječi ili fraze iz jednog jezika u rečenice drugog jezika, ali, za razliku od prekopčavanja, ovdje se zapravo javlja jedan hibridni jezični oblik jer dolazi do miješanja različitih gramatika. Prekopčavanje se, dakle, odnosi na socijalno i gramatički ispravnu upotrebu dvaju različitih jezičnih kodova, ono uključuje kretanje iz jednog jezika u drugi. Miješanje kodova odnosi se na upotrebu dvaju jezika tako da se pojavljuje treći, novi kod. Pritom su elementi dvaju jezika inkorporirani u strukturalno definirani obrazac čije su strukturalne karakteristike specifične upravo za njega, a ne za jezike iz kojih je izveden te je ovdje uključena svojevrsna hibridizacija.

Gotovo sva dvojezična djeca prolaze kroz razdoblje u kojem se kreću od jednog do drugog jezika a da ih ne odvajaju. No to nije znak da se ne mogu nositi s dva jezika, već stječu iskustva u upoznavanju s dvama jezicima i dvjema kulturama. Miješanje kodova kod male dvojezične djece s vremenom se smanjuje (Knight i Swanwick, 2002; prema Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011).

Miješanje kodova ne smije se zamijeniti s izrazom „prebacivanje kodova“ (engl. code-switching; prema Baecher, 1976), koji se odnosi na sposobnost dvojezičnih osoba da uspješno „prebacuju“ jezične kodove kao odgovor na odabrane karakteristike transakcije.

Glavni poticaji za proučavanje dvojezičnih osoba (prema Baecher, 1976) su i pitanja poput:

1. Kako dvojezične osobe percipiraju svoju okolinu?

2. Koje simbole osoba preferira pri rješavanju problema?

3. Dolazi li dvojezična osoba do informacija uglavnom slušanjem ili čitanjem?

4. Do koje mjere je dvojezična osoba sposobna razumjeti koncepte svog materinskog jezika i koliko ugodno se njime služi?

5. Koliko se dvojezična osoba konformira s drugima ili oslanja na sebe?

6. Rasuđuje li dvojezična osoba u kategorijama, poput matematičara; prema kontrastu, poput umjetnika; ili prema odnosima, poput stručnjaka iz područja društvenih znanosti?

5. PREDNOSTI DVOJEZIČNOSTI

Sve do 60-ih godina stav prema dvojezičnosti bio je negativan – vjerovalo se da on šteti intelektualnom razvoju pojedinca. No politički pokreti za prava manjina, osobito u SAD-u, te istraživanja dvojezičnosti, doveli su do promjene stavova i uviđanja koristi od dvojezičnosti. Danas se shvaća kako dvojezičnost donosi pojedincu brojne kulturalne, komunikacijske i kognitivne prednosti (Knight i Swanwick, 2002; prema Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011).

Kulturalne prednosti sadržane su u stjecanju iskustava s dvjema kulturama koja obogaćuju pojedinčev život. Da bi se ušlo u drugu kulturu i aktivno sudjelovalo u njoj, potrebno je dobro poznavati jezik, što rezultira većim razumijevanjem i tolerancijom zbog mogućnosti percepcije razlika među kulturama. Veoma dobro znanje dvaju ili više jezika i kultura poništava ili barem umanjuje mržnju te donosi vedrinu osobi koja se oslobodila stereotipa. Poznavanje jezika u

suvremenim višejezičnim društvima također može donijeti i značajne ekonomske prednosti (Baker, Prys Jones 1998; prema Hržica, Padovan, Kovačević, 2011).

Komunikacijske prednosti odnose se na mogućnost korištenja dvaju jezika, što pojedincu pruža prilike da komunicira s većim brojem različitih ljudi i društava. To dovodi do veće osjetljivosti za komunikacijske potrebe drugih osoba. Koristeći dva jezika, dvojezični se govornik stalno nalazi u situaciji odabira prikladnoga jezičnoga koda, a taj stalni nadzor potiče govornike na usmjerenu pažnju na komunikacijsku situaciju, kao i na potrebe sugovornika. Dvojezični su govornici empatičniji prema komunikacijskim potrebama slušatelja i mogu biti strpljiviji slušatelji od jednojezičnih govornika (Wei, 2006; prema Hržica, Padovan, Kovačević, 2011).

Istraživanja su pokazala da dvojezičnost može imati pozitivan učinak na *kognitivni razvoj* kada su oba jezika poštovana i podržana u akademskom i socijalnom smislu. Najizraženija kognitivna prednost dvojezičnosti jest razvijenija metajezična svjesnost (Hakuta i Bialystok, 1994; prema Hržica, Padovan, Kovačević, 2011). To je sposobnost razmišljanja i raspravljanja o lingvističkoj naravi upotrebe jezika, sposobnost pojedinca da se bavi formom jezika bez obzira na sadržaj poruke. Npr. za dijete koje se može nositi za zahtjevima nastavnog plana i programa u bilo kojem jeziku, vjerojatnije je da će moći razdvojiti značenje riječi od samih riječi; da će razmišljati kreativnije, te da će biti osjetljivije u komunikaciji i prema komunikacijskim partnerima. Dvojezične osobe osjetljivije su na semantičke odnose među riječima, bolje su u analiziranju rečenične strukture i otkrivanju pravila, bolje reorganiziraju perceptivne situacije, kreativnije su u rješavanju problema, efikasnije su u istovremenom obavljaju više zadataka (npr. vožnja uz ometajuće podražaje) i slično (Bradarić-Jončić, Kolarić, 2011). Cummins (1994; prema Sternberg, 2005) je pretpostavio da aditivni oblik dvojezičnosti rezultira u pojačanoj sposobnosti mišljenja, dok suptraktivni oblik rezultira slabljenjem misaone sposobnosti. Smatra da je moguće da postoji nešto kao efekt praga: pojedinci bi trebali biti na određenoj, razmjerno visokoj razini kompetencije na oba jezika da bi se pronašli pozitivni efekti bilingvizma. Cataldi (1994; prema Latham, 1998) smatra da dobro poznavanje dvaju jezika dovodi do mentalne fleksibilnosti, superiornosti u stvaranju koncepata i mnogo raznolikijem setu mentalnih sposobnosti. Međutim, dvojezičnost ne dovodi do poboljšanog kognitivnog razvoja ukoliko nisu prisutni odgovarajući socijalni faktori i prikladna jezična fluentnost (Saito-Horgan, 1995; prema Latham, 1998). Unatoč tome što se prije smatralo da dvojezične osobe na testovima inteligencije i ostalim mjerama kognitivnih sposobnosti zaostaju za svojim jednojezičnim vršnjacima, Peal i Lambert su (1962; prema Latham, 1998) pokazali da ih oni čak i nadmašuju u tome. Proučavan

je i utjecaj dvojezičnosti na kognitivne funkcije koje nisu izravno povezane s jezikom, kao što su sposobnost kvantitativnoga procjenjivanja i matematičke sposobnosti. Što se tiče uspjeha na Piagetovim zadacima klasifikacije i konzervacije, nisu pronađene prednosti dvojezične djece nad onom jednojezičnom (Saito-Horgan, 1995; prema Latham, 1998). Uočeno je i da su bilingvali uspješniji u epizodičkom dosjećanju (Ljungberg i sur., 2013).

6. USVAJANJE DRUGOG JEZIKA – POSTOJI LI KRITIČNO RAZDOBLJE?

Postavlja se pitanje postoje li stvarne prednosti ranog početka usvajanja drugog jezika. Dok je Lenneberg (1967; prema Cohen, 1976) smatrao da je kritično razdoblje za usvajanje jezika između 2. i 10. godine, Rosansky (1975; prema Cohen, 1976) navodi da neurofiziološki nalazi o kritičnom periodu za usvajanje jezika nisu dali jednoznačne rezultate. Ona naglašava važnost afektivnih i kognitivnih faktora te zamjećuje da djetetov prolaz kroz Piagetove faze (predoperacijsku, fazu konkretnih operacija i fazu formalnih operacija) utječe na način djetetovog usvajanja jezika. Dijete je na početku veoma centrirano i usmjereno samo na jednu dimenziju. Kada prijeđe u fazu formalnih operacija, upotrebljava logiku klasa i odnosa koju je razvilo te više pažnje posvećuje razlikama. Rosansky (1975; prema Cohen, 1976), međutim, ne naglašava to da je će djeca u određenoj Piagetovoj fazi lakše usvojiti drugi jezik, već predlaže da centracija i manjak meta-svijesti mogu biti prednosti pri usvajanju jezika.

Stručnjaci iz područja jezika razlikuju se prema svojim prijedlozima o vremenu početka učenja drugog jezika. Andersson (1974; prema Cohen, 1976) predlaže uvođenje dvojezičnog obrazovanja nekoliko godina prije polaska u školu, jer djeca do dobi od 5 godina imaju izvanredan potencijal učenja. S druge strane, Ervin-Tripp (1974; prema Cohen, 1976) tvrdi da stariji učenici, od 4 do 9 godina, brže uče, jer koriste učinkovitije strategije zapamćivanja. Međutim, kako navodi Snow (1975; prema Cohen, 1976), što je učenik mlađi, manje preispituje svoje motive za učenje drugog jezika, spremniji je na komunikaciju, otvoreniji prema drugim kulturama i veća je vjerojatnost da radi pogreške. Suprotno tome, mlađi učenici pružaju manje otpora procesu učenja. Bez pažljivog proučavanja toga kako djeca uče prvi i drugi jezik, struktura obrazovnog kurikuluma odražavala bi intuicije odraslih o tome „što bi djeca trebala učiti“.

7. DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE

Jezik je važan element dvojezičnog školovanja. Pri tome je značajno da jezik narodnosti mora dobiti jednakovrijedno mjesto u školskoj okolini u kojoj je prisutan, tj. da mora biti opredijeljen u školskom planu i programu s jednakim brojem školskih sati i jednakom razinom znanja, kao većinski jezik (Kerčmar, 1984). Također je važno da jezik naroda ima jednakovrijedno mjesto u cjelokupnom komuniciranju i da pripadnici narodnosti i naroda upotrebljavaju taj jezik u sredini u kojoj žive. Prema mišljenju upitanih političara manjinskih naroda, dvojezična škola djelomično osigurava usvajanje manjinskog jezika, održava narodne tradicije, razvijanje identiteta te funkcionalne dvojezičnosti (prema Kerčmar, 1984).

7.1. Preduvjeti dvojezičnog obrazovanja

Osnova za dvojezičnu nastavu je ovladavanje dvama jezicima, dok jezik koji je usvojen manjkavo ne omogućuje pridobivanje znanja i vještine pri strukovnim predmetima. I od učenika i učitelja očekuje se da koriste oba jezika naizmjenično, komplementarno, a prevođenjem bi se koristili samo kod nekih slučajeva (ponajviše kod slušanja). Cjelovito društvo, posebno roditelji, pedagoški djelatnici i učenici, trebali bi prihvaćati dvojezično školstvo i imati mogućnost sudjelovanja u rješavanju koncepta dvojezičnosti i procjene uspješnosti. Posebno je značajno da dvojezično školstvo ne smije postići slabije rezultate od jednojezičnog, unatoč različitosti, te da se učenik iz dvojezične škole u jednakoj mjeri uključi u daljnje školovanje i da je uspješan (Kerčmar, 1984).

Učiteljski zbor treba sastaviti od pripadnika različitih naroda i narodnosti, te bi učitelji trebali biti jezično osposobljeni za rad na oba jezika. Kontinuirano jezično obrazovanje i usavršavanje daje učiteljima veću sigurnost i kvalitetniju komunikaciju s učenicima. Također, važna je dvojezična uredska dokumentacija, natpisi, oznake na školskom materijalu itd., te se obavijesti iz dvojezičnih organizacija trebaju primati dvojezično (Kerčmar, 1984)

Važno je kroz sve predmete učiti oba jezika i na taj način bogatiti njihov rječnik. Optimalno organizacijsko rješenje je formiranje razreda u kojima je broj učenika za 1/3 manji od broja u jednojezičnim školama. Naglasak je na odgojnoj komponenti, koja oblikuje suživot i prijatno ozračje. Tako je učenik motiviran, rado sudjeluje i uspješan je.

7.2. Osobine i nastavni sadržaj dvojezične škole

Učenje drugog jezika osmišljeno je i sastavljeno na strukturi učenja materinskog jezika. Na taj način učenici uče drugi jezik na temelju sličnosti i posebnosti s obzirom na materinski jezik. Važno je bogaćenje rječnika u oba jezika. Materinski jezik uvijek je obaveza, dok je drugi jezik dan kao izbor. U tome je potrebno postići da su učenici u svakodnevnom životu, u sredni u kojoj se nalaze, posebno usmeno i pismeno poticani koristiti oba jezika.

Pored razvijanja sposobnosti za uporabu drugog jezika i gradnju sustava jezika samog, učenici upoznaju vrijednosti kulture naroda i narodnosti, kritički rasuđuju i vrednuju pri suočavanju te kulture s vlastitom, te se pripremaju za aktivno uključivanje u dvojezičnu okolinu. Učenici, roditelji, učitelji, društveni djelatnici obrazovanja također oblikuju sadržaj odgoja za suživot i obrazovanje za dvojezičnost. Učitelj, učenik i nastava drugog jezika razvijaju dvojezično govorno ponašanje kod učenika, dok ga okolina i društveni djelatnik uvrštavaju u proces odgoja za suživot. U tom procesu se učenikov odnos prema životu oblikuje u međusobnom utjecaju dvaju ili više jezika, kultura i civilizacija (Čok, 1984). Posebnu ulogu u konceptu dvojezične osnovne škole imaju slobodne aktivnosti i interesi učenika pri satima povijesti, likovnog, glazbenog, pjevačkog zbora, folklornih skupina, čitanja; koje se izvode na oba jezika i u njih su uključeni učenici bez obzira na narodnost.

Dvojezični rad jednako je naporan i za učenike i za učitelje. Kod učenika je ponekad izražavanje dosta sporije i manje tečno, zato što teže i sporije sastavljaju misli u riječi te u iskaz. Učenici većinom misle na svom materinskom jeziku i tada misli prevode u drugi jezik. Također je i izbor pravilnih izraza naporniji. Umor nastupa brže. Iz pedagoške prakse (Kerčmar, 1984) utvrđujemo da učenici koji ovladaju obama jezicima imaju više samopouzdanja te traže društvo vršnjaka bez obzira na narodnost ili korištenje jezika. Kada se oba jezika u odgojnom radu isprepliću, učenici koji znaju oba jezika lakše uče, jer dobivaju i spoznaju informacije iz različitih jezičnih smjerova te su spretniji u sažimanju i zaključivanju. Stupanj ovladavanja dvama ili više jezika ovisi o tome koliko dvojezični govornik razumije, kako se odaziva na određene jezične uzorke, koliko aktivno se uključuje u dvojezičnu ili višejezičnu govornu situaciju.

Razmotrit ćemo dvojezičnu školu na slovenskom primjeru (Kerčmar, 1984). Učenici prije uključivanja u osnovnu školu obavezno pohađaju 2 godine dvojezične odgojno-sigurnosne organizacije, jer se preko programa jezičnog odgoja na osnovni početne strukture upoznaju i spoznaju oba jezika. Razredi su formirani bez obzira na omjer učenika različite narodnosti. U

osnovnoj školi učenici bi trebali usvojiti drugi jezik u tolikoj mjeri, da se spontano odazivaju u uobičajenim životnim situacijama, u različitim komunikacijskim funkcijama. To odazivanje bi se trebalo temeljiti na spretnostima koje su oni usavršili do određenog stupnja. Ovladavanje drugim jezikom mjeri se pomoću raznolikosti uporabe jezika u različitim primjerima komunikacije. U prvom razredu učenici se odvojeno opismenjuju s obzirom na jezik kojim se pretežno služe kod kuće. Kod svih ostalih predmeta usmeno se predaje na oba jezika, dok su zapisi uvijek na jeziku na kojem učenik zna pisati. Udžbenici su također odvojeni i pisani na jeziku kojim se učenik više služi. Od drugog razreda nadalje kod svih je predmeta prisutna potpuna dvojezičnost, osim nastave jezika. Udžbenici i ostali materijalni također su dvojezični. Na predmetnoj nastavi nastavlja se sistematično produbljivanje strukture obaju jezika. Gradivo se ni na kojem predmetu ne prevodi iz jednog jezika u drugi. Gradivo je na jednom jeziku, dok je sažetak na drugom. Učenici sami koriste zbirke izraza, pravopise, leksikone i ostale priručnike, što stvara samostalnost u učenju, fleksibilnost te međusobnu pomoć. Zadatke u radnim materijalima učenici rješavaju tako da ih se neke opredijeli za pismeno, a druge za usmeno rješavanje u jednom, neke u drugom jeziku. Sve slike, tablice itd. označene su i opisane u oba jezika (Kerčmar, 1984; Čok, 1984).

Smatra se da učenik srednje škole ima usvojena znanja jezika i da je osvijestio vrijednosti odgoja u tolikoj mjeri, da aktivno poseže za dvojezičnom situacijom i utječe na njen sadržaj. Pri dvojezičnom odgoju učenika se potiče da samostalno otkriva spoznaje i mogućnosti, da sve spoznaje usklađuje i da prenosi iskustva. U srednjem obrazovanju za dvojezičnost uočavamo pad motivacije za učenje drugog jezika. Za višegodišnje školovanje učenik treba jače i stalno nove poticaje. Ukoliko je učenikovo predznanje veće, odgojno-obrazovni sadržaj postaje zanimljiv samo ako je privlačan te raznolik u načinu poučavanja. Očekivanja i postavljeni ciljevi mogu se doseći samo ako učenik potkrepljuje smisao obrazovanja u odgojno-obrazovnom programu (Čok, 1984).

7.3. Dvosmjerno dvojezično obrazovanje

Dvosmjerna dvojezičnost znači da su dvojezični također i pripadnici većinskog naroda (Bernjak, 2011). Funkcionalna dvojezičnost, tj. dvojezična diglosija znači da oba jezika imaju značajnu ulogu u životu zajednice, iako među njima postoji funkcionalna podjela. Gospodarska, kulturna i jezična izolacija od matičnog naroda te više ili manje prikrivena asimilacijska politika u prošlosti, također na području školstva i javne uprave, pokazuje se u slaboj kompetenciji i u

funkcionalnoj i strukturnoj osiromašenosti manjinskog jezika. Većinski je jezik u velikoj mjeri potisnuo manjinski jezik iz javnih govornih položaja, a u zadnje vrijeme i iz osobne sfere.

Dvosmjerno dvojezično obrazovanje (*engl. two-way immersion education*) ima značajnu ulogu u očuvanju jezika manjine, prvi osvješćivanju narodne pripadnosti, razvijanju kulturnog identiteta te osiguravanju mirnog suživota većinskog naroda i manjine. Međutim, suživot većinom znači pasivno znanje jezika manjine, tj. njegovu toleranciju od strane govornika većinskog jezika (Kranjc, 1999; prema Požgaj-Hadži, 2012).

8. OBLICI OBRAZOVANJA ZA BILINGVALE

Radi analize iz pedagoške perspektive, potrebno je prvo imenovati tipove dvojezičnog obrazovanja. Oni ovise o tome na koji se način jezici poučavaju, o motivima učitelja, ali također i o učenicima, metodama, državnoj politici te stavovima društva prema dvojezičnosti.

Baker (2007; prema Močinić, 2011) sažeo je razne tipove dvojezičnog obrazovanja u deset različitih kategorija, koje su podijeljene u tri velike grupe, ovisno o lingvističkim ciljevima pojedinog tipa dvojezičnog obrazovanja.

8.1. Jednojezični oblici obrazovanja za bilingvale

Prvi tip ovog programa naziva se obrazovanje „uranjanja“ (*engl. Mainsreaming/Submersion Education*). Odnosi se na asimilaciju učenika manjinskog jezika unutar redovnih škola, u kojima se poučava jezik većine, bez posebne pažnje posvećene njihovom materinskom jeziku. U SAD-u se sličan sustav zove strukturirana imerzija i uključuje samo djecu manjinskog jezika, gdje je učenje jezika jednostavnije, jer je početna razina znanja više-manje jednaka za svakoga. Takav tip programa neprikladan je i štetan te učenike može dovesti do frustracije, smanjenog interesa te ih oslabljuje obrazovno, politički i ekonomski (Baker, 2007; prema Močinić, 2011).

Drugi tip odnosi se na pohađanje redovne nastave uz kompenzacijski program na svom materinskom jeziku. Pokazalo se da učenici, koji se odvajaju na pojedinim predmetima, mogu osjećati da zaostaju za sadržajem kurikuluma, a također mogu biti i nasilni prema svojim vršnjacima, što dovodi do stereotipa i etiketiranja, neslaganja te stvaranja grupa.

Treći je program segregacijsko obrazovanje, kod kojeg su govornici manjinskog jezika potpuno odvojeni od govornika većinskog jezika te su poučavani na svom materinskom jeziku (Močinić, 2011). Takva politika je diskriminativna i separatistička te ju može nametnuti zakon ili praksa. Na taj način se manjinska skupina drži potisnutom i odvojenom.

8.2. Slabi oblici dvojezičnog obrazovanja za bilingvale

Prvi program iz ove grupe naziva se Tranzicijsko dvojezično obrazovanje (Močinić, 2011). Sastoji se od poučavanja manjinske djece njihovim materinskim jezikom sve dok ne postanu toliko uspješni u jeziku većine da mogu pratiti redovno obrazovanje na jeziku većine. Cilj tog programa je i dalje asimilacija, no on usporava „uranjanje“, pomoću konstantnog porasta korištenja većinskog jezika u razredu te posljedično smanjivanje uporabe materinskog jezika.

Drugi program iz ove grupe je redovno obrazovanje uz poučavanje stranog jezika. Radi se o satima stranog jezika kao dijelu kurikuluma. Često je strani jezik jedan od svjetskih jezika, kao što engleski, španjolski, njemački, francuski, talijanski itd. Problem s ovim programom je da on rijetko proizvodi funkcionirajuće bilingvale, koji su sposobni komunicirati na drugom jeziku s izvornim govornikom tog jezika.

Posljednji program iz ove skupine je separatističko obrazovanje, gdje se manjinski jezik nastoji odvojiti od većinskog jezika. Takav oblik veoma je nepogodan jer može dovesti do stigmatizacije pripadnika manjine (Cohen, 1976).

8.3. Jaki oblici dvojezičnog obrazovanja za bilingvale

Dvosmjerno dvojezično obrazovanje (*engl. Dual Language Bilingual Education*) javlja se kada je otprilike jednak broj učenika manjinskog i većinskog jezika u istoj učionici te kada se oba jezika koriste na nastavi. Cilj je proizvesti relativno stabilne bilingvale, učinkovite u oba jezika. Niti jedan od dvaju jezika ne bi trebao biti dominantan. Takvu shemu trebalo bi započeti još od vrtića te se nastaviti kroz osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Program traži dvojezične učitelje, profesore, psihologe, ravnatelje i ostatak osoblja. U nedostatku dvojezičnih učitelja, mogu također biti dva učitelja, po jedan za svaki jezik. Glavna ideja ovakvog obrazovanja je odvajanje jezika, što znači da se jezici ne bi trebali miješati (Močinić, 2011).

Drugi tip se naziva Dvojezično obrazovanje jezične baštine (engl. *Heritage Language Bilingual Education*). To se događa kada se manjinska djeca poučavaju na njihovom materinskom jeziku, a cilj je postići potpunu dvojezičnost. U nastavi se najviše koristi materinski

jezik učenika. Jezik većine koristi se u ostatku vremena izvan škole i to je razlog zašto su učenici ohrabrivani da na nastavi koriste jezik manjine.

Postoji i dvojezično obrazovanje u dvama jezicima većine. Većina se odnosi na engleski, njemački, francuski, itd. te se u takvim školama kombinira upotreba dvaju većinskih jezika. Takve škole postoje u društvima u kojima je većina populacije dvojezična ili višejezična (npr. Singapur, Luksemburg).

Baker (2007; prema Močinić, 2011) naglašava da su jaki oblici dvojezičnog obrazovanja najpogodniji za bilingvale, jer se na dvojezičnost gleda na sasvim pozitivan način, što dovodi do poštovanja, prijateljstva, vedrine i sklada u razredu.

9. PROBLEMI I NEDOSTACI DVOJEZIČNOG OBRAZOVANJA

Jednojezični oblici obrazovanja za bilingvale sadrže metode čiji je cilj naučiti imigrante jeziku njihovog novog doma, bez obzira na njihov materinski jezik ili kulturu porijekla. Takve metode ne dovode do potpune dvojezičnosti, već izazivaju frustraciju, razočarenje, nesigurnost te čak i mržnju prema jednom od tih jezika, obično prema jeziku većine, ukoliko je on nametnut (Močinić, 2011). Također, pohađanje odvojenih sati materinskog jezika za pripadnike manjine dovodi do određene stigmatizacije te je moguće da oni budu obilježeni kao „oni se jezičnim manjkom“ ili „kognitivnim deficitom“, što može dovesti do nižeg samopoštovanja (Cohen, 1976). Problem je i što ljudi odobravaju i nagrađuju kada pripadnik većine nauči tek nekoliko riječi manjinskog jezika, dok nestrpljivo očekuju što savršenije znanje većinskog jezika od pripradnika manjine.

Dvojezična didaktika pretežno se ostvaruje kao prevođenje iz jednog jezika u drugi, najčešće kao davanje termina na materinskom jeziku. Tako učenici ne usvajaju strukovni diskurs, koji je potreban za neometanu funkcionalnu dvojezičnost u svakodnevnom životu zajednice. Postavlja se pitanje jesu li učitelji, koji su svoj nejezikovni studijski smjer usvajali u većinskom jeziku, primjereno osposobljeni za takav model poučavanja. Roditelji pripadnici nacionalnih manjina, kao i dvojezični roditelji, upisuju svoju djecu na sate materinskog jezika kao drugog jezika, što nikako ne pridonosi očuvanju narodnog identiteta, a također nije u mogućnosti poništiti jezične nedostatke koji izviru iz okoline. Na jednoj strani zato što s tim modelom nije moguće prikladno razvijati učenikove sposobnosti sporazumijevanja, dok na drugoj strani zato što je nastava

materinskog jezika zamišljena samo kao cilj, a u pozadinu je potisnuta komunikacijska i spoznajna funkcija jezika (Kranjc, 1999; prema Požgaj-Hadži, 2012).

Pri nastavi materinskog jezika najveći problem predstavlja jednojezični pristup i neosjetljivost glede jezičnih varijanti (Bernjak, 2011). Materinski jezik kod učenika manjinskih skupina poučavaju na osnovi jednakih metoda kao kod jednojezičnih učenika i rijetko poštuju dvojezičnosti učenika te da se njihova jezična kompetencija i uporaba razlikuje od jednojezičnih učenika. S vidika očuvanja i razvijanja manjinskog jezika, na području dvojezičnog obrazovanja potrebne su nužne promjene.

Po mišljenju poznavalaca manjinske situacije, visoki stupanj ovladavanja obama jezicima nije ostvariv, budući da je za održavanje dvojezičnosti nužna dvojezičnost u kojoj je dominatan jezik manjine, jer je tada najmanja opasnost za zamjenom jezika, koja može dovesti do jednojezičnosti. Apsolventi dvojezične osnovne i srednje škole te diplomanti razredne nastave i strukovnih predmeta na Pedagoškom i Filozofskom fakultetu u Mariboru pokazuju mnogo nedostataka u sposobnosti sporazumijevanja na mađarskom jeziku, u usporedbi sa znanjem većinskog slovenskog jezika, tj. funkcionalno su premalo opismenjeni za jednakovrijednu uporabu manjinskog mađarskog jezika u javnim formalnim govornim položajima (Kranjc, 1999; prema Požgaj-Hadži, 2012).

Dvosmjerna dvojezičnost, koja predviđa ovladavanje dvama jezicima i kod pripadnika većina i manjine, može dovesti do polujezičnosti s vidika ovladavanja materinskim jezikom, kako kod pripadnika većina, tako i kod pripadnika manjine. Komisija za školstvo pri Svetu Pomurske mađarske samouprave došla je do spoznaje da je sposobnost sporazumijevanja učenika manjkava, ne samo u njihovom drugom, nego također i u prvom jeziku (prema Bernjak, 2011), što ih sprečava u procesu pridobivanja znanja i ponašanja te pri sudjelovanju u formalnoj komunikaciji.

U Quebecu u Kanadi, gdje se govori francuskim jezikom, djeca su 60-ih godina prošlog stoljeća bila poučavana francuskom kao drugom jeziku; posvećeno mu je malo vremena te su korištene tradicionalne metode. Rezultati takvog programa bili su razočaravajući – učenici nisu razvili potpunu dvojezičnu fluentnost (Melikoff, 1972; prema Swain, Barik, 1976). Uočena je potreba za radikalnom promjenom te je na prijedlog roditelja francuski jezik uveden već u dječje vrtiće. Roditelji su bili uvjereni da se učenje drugog jezika poboljšava ako on postane medij komunikacije, tj. ne samo cilj nego i sredstvo postizanja tog cilja.

S tradicionalnim poučavanjem ekstenzivnog tipa unaprijed razvijamo jezične spretnosti kao što su čitanje i pisanje, dok poučavanjem abecede dograđujemo sustav drugog jezika. Takva nastava manje uspješno razvija razumijevanje govora i komunikaciju, razumijevanje strukovnih poruka i posebnih jezičnih zakonitosti te učenike ne osposobljava dovoljno za samostalno uključivanje u govorne položaje. Novi oblici rada, intenzivnog tipa, školski i izvanškolski, omogućili bi učenicima i učiteljima postizanje većih uspjeha pri učenju drugog jezika na stupnju srednje škole (Čok,1984)

10. OČEKIVANJA U BUDUĆNOSTI

U Hrvatskoj i ostatku Europe prisutan je oblik obrazovanja u kojem je nastava na većinskom jeziku, dok je materinski jezik prisutan samo kao izborni predmet, par sati tjedno (Močinić, 2011). Bilo bi mnogo efikasnije uključiti dvojezičnost u obrazovanje, povećati broj ljudi koji se uspješno služe obama jezicima, posebno u graničnim područjima. Plan rada trebao bi se radikalno promijeniti, problem bi se trebao proučiti regionalno te reformirati školske predmete, jezik poučavanja te čak i kurikulum.

Pri osmišljavanju oživljavanja reducirano usvojenog manjinskog jezika treba pri poštivanju socijalno-psiholoških čimbenika pri razvoju mogućnosti sporazumijevanja poštovati dvije razine mogućnosti: osnovnu mogućnost sporazumijevanja na interpersonalnoj razini, što znači sporazumijevanje u kognitivno manje zahtjevnim položajima. Kao drugo, treba poštovati spoznajnu jezičnu mogućnost, što znači koristiti jezik kao instrument mišljenja pri rješavanju problema. U manjinskom jeziku uglavnom ne dostižu niti osnovnu razinu sposobnosti sporazumijevanja.

Poticaji za obnovu nastave manjinskog jezika dolaze iz različitih područja (prema Močinć, 2011):

1) učenici završavaju dvojezične škole funkcionalno nedovoljno pismeni, tj. s reduciranom sposobnošću sporazumijevanja u manjinskom materinskom jeziku

2) promijenjena društvena okolina koja poručuje da je zadatak nastave materinskog jezika prije svega osposobiti učenika za uspješno sporazumijevanje u najrazličitijim okolinama

3) nove spoznaje jezikoslovlja, koje su u suprotnosti s dosadašnjom nastavom manjinskog jezika zasnovanog na opisnoj slovnici i strukturalizmu, koje mogu biti teoretična ishodišta reforme

U jezičnom odgoju potrebno je osvijestiti strategije s kojima dvojezični govornik izborom jezika i jezikovnih varijanti ostvaruje svoje komunikacijske potrebe. Želimo li reformirati dvojezičnu nastavu, materinski jezik treba uvesti kao dominantan.

11. ZAKLJUČAK

Materisnki jezik dio je identiteta te je važan i za očuvanje nacionalne svijesti. Osim manjinskog materinskog jezika, nužno je i poznavanje većinskog jezika, kako bi se pojedinac uklopio u zahtjeve društva, te iz toga proizlazi potreba za dvojezičnošću. Učinkovita dvojezičnost donosi brojne kulturalne, komunikacijske i kognitivne dobrobiti, povećava mogućnosti zapošljavanja te potiče poslovna putovanja u inozemstvo. Međutim, glavna dobrobit je mir i jedinstvo s drugima te veća otvorenost prema različitim kulturama. Važno je usvojiti dvojezični pristup u obrazovanju, takav da je dobro strukturiran i dobro izveden i da vodi brigu o potrebama područja u kojem djeluje, ali prije svega da ga okolno društvo prihvaća. Dosadašnja istraživanja jasno pokazuju smanjenje jezičnih sposobnosti u manjinskom jeziku te smanjenje uže jezične i kognitivne kompetencije i sociolingvističnog sadržaja sposobnosti sporazumijevanja. S vidika učinkovite nastave jezika i razvijanja dvojezičnosti, potrebno je u skladu sa spoznajama suvremenog razvoja jezikoslovlja opredijeliti područja jezičnog planiranja te strategije i načela za njihovo ostvarenje. Jaki oblici dvojezičnog obrazovanja dovode do učinkovitog savladavanja obaju jezika, očuvaju samopoštovanje učenika te izbjegavaju stigmatizaciju od strane većine. Dvojezičnost je sadašnjost, ali još više, budućnost našeg svjetskog društva.

LITERATURA

Baecher, R. E. (1976). Bilingual Children and Educational Cognitive Style Analysis. U:

Simoes, A. (Ur.). *The Bilingual Child. Educational psychology series*. London: Academic Press, Inc.

Bernjak, E. (2011). Učinkovisot dvosmernega dvojezičnega izobraževanja v Prekmurju. U:

Kranjc, S. (Ur.). Meddisciplinarnost v slovenistiki. Simpozij Obdobja 30. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Bradarić-Jončić, S., Kolarić, B. (2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 48(1), 104-116.

Cohen, A. D. (1976). The Case for Partial or Total Immersion Education. U:

Simoes, A. (Ur.). *The Bilingual Child. Educational psychology series*. London: Academic Press, Inc.

Čok, L. (1984). Učnovzgojni cilji izobraževanja za dvojezičnost in vzgoje za sožitje v šolah narodnostno mešanega območja obalnih občin SR Slovenije. U:

Nećak-Lük, A. Štrukelj, I. (Ur.), *Dvojezičnost. Individualne in družbene razsežnosti* (str. 147-153). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovlje SR Slovenije.

Hržica, G., Padovan, N., Kovačević, M. (2011). Društvenojezični utjecaj na dvojezičnost – hrvatske dvojezične zajednice u Istri i Beču. LAHOR – 12; Članci i rasprave; 175-196.

Kerčmar, J. (1984). Dvojezičnost v vzgoji in izobraževanju. U:

Nećak-Lük, A. Štrukelj, I. (Ur.), *Dvojezičnost. Individualne in družbene razsežnosti* (str. 133-139). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovlje SR Slovenije.

Latham, A. S. (1998). The Advantages of Bilingualism. *Educational Leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Ljungberg, J. K., Hansson, P., Andres, P., Josefsson, M., Nilsson, L.G. (2003). A Longitudinal Study of Memory Advantages in Bilinguals. *Bilingual Advantages in Memory Performance*. PloS ONE 8(9): e73029.

Mesesnel, J. (1984). Slovenski doponilni pouk in dvojezičnost: analiza stanja. U:

Nećak-Lük, A. Štrukelj, I. (Ur.), Dvojezičnost. Individualne in družbene razsežnosti (str. 189-203). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovlje SR Slovenije.

Močinić, A. (2011). Bilingual Education. *Metodički obzori* 13, vol. 6(3), 175-182.

Požgaj-Hadži, V. (2012). *Izazovi kontrastivne lingvistike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jasterbarsko: Naklada Slap.

Swain, M., Barik, H. C. (1976). Bilingual Education for the English Canadian: Recent Developments. U:

Simoes, A. (Ur.). *The Bilingual Child. Educational psychology series*. London: Academic Press, Inc.