

TM	Г. XXXV	Бр. 3	Стр. 801-817	Ниш	јул - септембар	2011.
----	---------	-------	--------------	-----	-----------------	-------

UDK 371.3::81'246.3

Прегледни чланак

Примљено: 5. 6. 2011.

Николета Момчиловић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Ниш

ВИШЕЈЕЗИЧНОСТ И УСВАЈАЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Резиме

Вишејезичност је један од најважнијих европских образовних циљева и подразумева друштвену и индивидуалну вишејезичност, а може се остварити учењем и усвајањем више страних језика у школама. Да би се реализовала школска вишејезичност, потребна је анализа постојећих услова, као и одговори на многа питања: Како се усваја више страних језика? Каква је улога и утицај матерњег и енглеског језика на учење следећих страних језика? Који су принципи методике и дидактике терцијарних језика?

Спровођење вишејезичности представља веома комплексан процес који треба сагледати из лингвистичког, социолингвистичког, психолингвистичког или образовног угла. С обзиром на постојање више аспеката наставе вишејезичности, циљ овог рада је давање увида у ширу проблематику и изношење аргумената за подршку школској вишејезичности.

Сагледаћемо постојеће моделе учења и усвајања више језика, осврнућемо се на досадашња истраживања о међујезичком трансферу матерњег, енглеског као првог и немачког као другог страног језика и аспекте нове методике и дидактике вишејезичности. Указаћемо на предности новог концепта али и недовољност истраживања и отворена питања везана за спровођење истог.

Кључне речи: вишејезичност, школска вишејезичност, терцијарни језици, међујезички трансфер, методика и дидактика вишејезичности

УВОД

Последњих деценија у области језика доминирају истраживања која се баве међусобним утицајем језика, начинима учења и усвајања више језика, као и свеprisутног енглеског језика. Било да је у питању национални или наднационални, европски ниво, вишејезичност представља веома комплексан феномен. Чине га територијална, институционална, друштвена, индивидуална или школска вишејезичност. Вишејезичност проистиче из језичке и културне разноврсности грађана сваке појединачне европске земље и Европе у целини. Из тог разлога она је предмет проучавања многих лингвистичких дисциплина. Предмет нашег интересовања је образовни, наставни аспект вишејезичности, односно, контролисано учење више страних језика у школама.

Начела и препоруке Савета ЕУ промовишу разноврсност и једнакост језика и култура, знање више савремених европских језика, бољу комуникацију, интеракцију, покретљивост у Европи, сарадњу националних образовних политика у вези са савременим учењем језика. Међутим, примена концепта вишејезичности, централног елемента европске језичке политике, наилази како на прихватање, тако и на одбијање. Немају све научне области, језичке заједнице, друштва нити појединци исти однос према вишејезичности. Вишејезичност се декларативно подржава, институционална вишејезичност реално се не спроводи, а на образовном нивоу се споро остварује. Који је разлог томе? Лингвистички или политички? Да бисмо добили одговор на ово питање, упоредићемо чињенице и резултате теорија, истраживања и метода у области школске вишејезичности и дати критички осврт на исте како би допринели бољем разумевању правилног интегрисања концепта вишејезичности у наставу.

Даћемо приказ и поређење досадашњих емпиријских истраживања међујезичког трансфера као и моделе учења и усвајања више страних језика базиране на емпиријским истраживањима мултилингвалних ученика, анализу елемената нове дидактике терцијарних језика¹, посебно са освртом на наставу немачког као другог после енглеског као првог страног језика. Понудићемо аргументе у прилогу настави страних језика која треба да сагледа реалну индивидуалну вишејезичност и мултикултуралност, развије осећај за језичку и културну разноврсност и вишејезичне компетенције. Резултати постојећих истраживања могу да послуже као основа за организацију новог вишејезичног курикулума страних језика.

¹ Терцијарни (нем. *Tertiärsprachen*) или трећи језици су следећи страни језици (L3, L4, Lx) који се уче након првог страног језика (L2).

У многим истраживањима афирмише се школска и индивидуална вишејезичност, а лингвистички али и други аргументи су основа планерима језичких политика за примену овог концепта у настави. Истовремено, постоје реалне критике на недоследност језичке политике ЕУ и неодрживост вишејезичности и јаз између националних политика и европске политике. Неопходна је даља анализа и аргументација.

С обзиром на различито схватање и употребу појма вишејезичности и испреплетеност садржаја овог и других термина везаних за њега, дефинисаћемо многојезичност, вишејезичност, индивидуалну и школску вишејезичност, мултикултуралност, као и појмове: трансфер и интерференција, усвојени и научени језици.

ТЕРМИНОЛОШКА РАЗГРАНИЧЕЊА

Многојезичност/мултилингвизам означава знање неколико језика или коегзистенцију различитих језика у одређеном друштву. Они могу да се уче и у образовним институцијама, што се може подстицати и језичком политиком. Можемо рећи да је у питању друштвена вишејезичност.

Вишејезичност/плурилингвизам подразумева функционалну језичку компетенцију у више од два језика и

„чињеницу да се човеково језичко искуство проширује у његовим културним контекстима, од језика у родитељској кући преко језика целог друштва до језика других народа. [...] Али ови језици и културе се не меморишу у међусобно стриктно одвојеним областима ума, већ пре заједно чине комуникативну компетенцију, којој доприносе сва језичка знања и искуства и у којој језици стоје у међусобном односу и интеракцији (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen² 2001, 17).“

У питању је индивидуална вишејезичност.

Овакво схватање вишејезичности указује на мноштво циљева и аспеката у истраживању овог феномена; оно укључује матерње, контактне, мањинске и стране језике, дијалекте итд. Вишејезичност је одатле уско повезана са школском вишејезичношћу и наставом језика, пре свега страних. Долази до промене циљева наставе и нове парадигме, која има даље импликације (нова дидактика вишејезичности).

Вишејезичност је неодвојива од појма мултикултуралности (и још динамичнијег појма интеркултуралности), јер проистиче из језичке и културне разноврсности грађана, сваке појединачне европске земље и Европе у целини. Зато ЗЕРОЈ као идеолошко-политички,

² Заједнички европски референтни оквир за језике – даље у тексту ЗЕРОЈ.

али пре свега образовни оквир за учење, подучавање и оцењивање, полази од примене и учења језика, тзв. приступ оријентисан на деловање, и посматра говорника који делује у ширем друштвеном контексту и има комуникативне задатке.

Две појаве су посебно значајне у настави вишејезичности и предмет су емпиријских истраживања, анализираних у овом раду. То су трансфер (позитивни утицај раније усвојених или научених језика на учење и усвајање следећег страног језика) и интерференција (негативни утицај претходних језика).

При проучавању вишејезичности анализира се однос матерњег, тј. првог језика усвојеног у природном окружењу, другог језика, усвојеног истовремено или после матерњег, најчешће у двојезичној (или вишејезичној) средини, и страног језика, који се учи у контролисаним условима. У овом раду користићемо ознаке први, други, трећи итд. језик или L1, L2, L3, Lx језик, при чему је L1 матерњи језик а остали су језици који се уче у одређеном редоследу.

Повезаност индивидуалне, друштвене и школске вишејезичности огледа се у ставу да

„усвајање језика и језичко понашање спадају у централне елементе стварања идентитета, а тиме је простор који индивидуе дају својим језицима, односно простори које друштво оставља индивидуама за њихове различите језике, сасвим одлучујући за конструкцију идентитета и спремност људи да се отворе за захтеве нове језичке и културне заједнице (Krumm 2008, 7).“

Наше монолингвално стандардизовано друштво сматра вишејезичне говорнике „нехармоничним” и зато школа треба да спречи наметање једнојезичног идентитета и пружи подршку вишејезичности у настави језика на разне начине. Крумова (2008) истраживања развоја идентитета деце мигрантског порекла у аустријским школама потврђују да већина испитаника, чак и сасвим мала деца од 3-6 година, развија вишејезичне идентитете.

МОДЕЛИ УЧЕЊА ВИШЕ ЈЕЗИКА

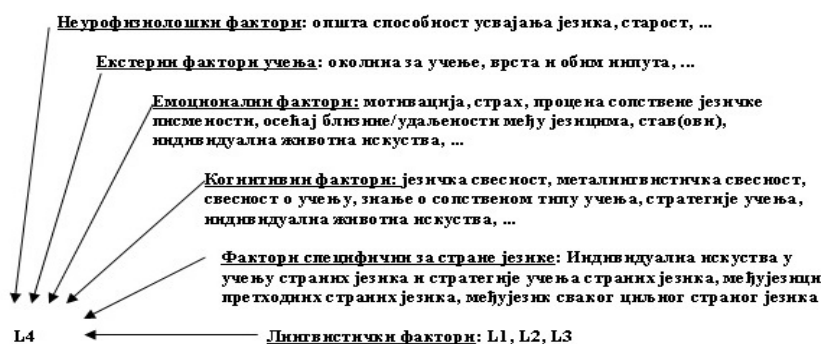
Учење и усвајање језика представља интердисциплинарни област истраживања лингвистике, примењене, когнитивне и психолингвистике, неурологије и других дисциплина. Новији модели усвајања језика развијају се од појаве концепта вишејезичности а заснивају се на емпиријским истраживањима са различитих аспеката. Предмет истраживања је интеракција више језика, у којој је присутна интерференција али и позитивни трансфер, два аспекта која веома утичу на усвајање (терцијарних) језика.

Један од пет постојећих модела учења више језика, тзв. *Факторски модел*, доказује да

„сваки језик који се учи својим специфичним факторима мења цели склоп услова за учење језика на динамичан начин (Hufeisen & Gibson 2003, 14).“

Модел идентификује комплексе фактора који су релевантни за контролисано, институционално учење језика: неурофизиолошки, екстерни, емоционални, когнитивни и лингвистички (L1, L2, L3) фактори учења језика, као и *фактори специфични за стране језике*. Модел приказује стадијуме учења матерњег, првог и другог страног језика, као и следећих страних језика и прави битну разлику између учења L2 и L3, јер тек са учењем L3-језика укључују се *фактори специфични за стране језике* у које спадају:

„индивидуална искуства у учењу страних језика и стратегије учења страних језика, међујезици претходних страних језика, међујезик сваког циљног страног језика (Hufeisen & Gibson 2003, 18).“



Слика 1.

Извор: Hufeisen & Gibson 2003, 20.

На основу емпиријских истраживања Брита Хуфајзен и Марта Гибсон (2003) закључују да ученици који уче више језика не користе матерњи већ L2 језик за откривање значења речи у циљном језику. Уочено је и да се код учења L3 језика квантитативно повећава факторска комплексност али не и квалитативно, као код усвајања L2. У истраживањима на студентима који уче више језика (две врсте испитаника: енглески као L3, немачки као L3) ове две ауторке анализирале су утицај емоционалног фактора – мотивације и једног од когнитивних фактора, фактора *металингвистичке свесности*, на успешност решавања комплексних задатака.

„Степен металингвистичке свесности о томе, да је језик правилима регулисан и структурисан систем, утиче на процес учења страних језика. Он

условљава у којој мери га ученици могу употребљавати... (Hufeisen & Gibson 2003, 22).“

Висок степен металингвистичке свесности је карактеристика мултилингвалних ученика, који поседују динамичку, адаптивну и интерактивну металингвистичку способност и то потврђују резултати ових истраживања.

Осим *Факторског модела* постоје и *Динамички модел мултилингвизма*, *Модел улога и функција*, *Еколошки модел мултилингвалности*, *Модел усвајања страног језика*³, од којих сваки полази из другачије перспективе: психолингвистичке, примењено-лингвистичке, еколошке и социолингвистичке, а сви заједно пружају целовиту слику о овој комплексној области. Модели се баве трансфером и интеракцијом, лингвистичким факторима, интерним и екстерним факторима учења и усвајања L2, L3, Lx-језика и разликама у учењу и усвајању L2, L3, Lx-језика.

Лингвистички фактори се у различитим моделима тумаче на три начина: а) L2 је веома битан као основа вишејезичности, б) L2 је једнако битан као остали језици, в) сви језици пре Lx (тј. актуелног језика) имају исти статус са различитим функцијама. По питању етимолошког и типолошког односа међу језицима постоје 2 тумачења: а) посматра се најпре L1–L2 однос па се надовезује однос са следећим језиком, б) сви језици посматрају се заједно, при чему етимолошка сродност има велику улогу у учењу више језика.

Упоредивши факторе у поменутим моделима закључује се да интерни фактори учења имају одлучујућу улогу у учењу језика, али да ни остали нису ирелевантни, и наглашава се да

„појединац (небитно да ли свесно или несвесно) регулише сопствено учење језика а лингвистички и екстерни фактори учења потпомажу или ометају овај процес, али не управљају њиме (Hufeisen 2003, 11).“

Закључци ових истраживања свакако имају последице по организацију наставе (понуду језика), улогу наставника и ученика а посебно функцију L1, L2, L3 и Lx језика који

„нису [...] сви једнаки, већ се усвајају и уче на различите начине и у различитим лингвистичким, екстерним и интерним условима учења, они преузимају сасвим различите функције и стварају сваки пут нове предуслове... (Hufeisen 2003, 11).“

³ DMM – Dynamic Model of Multilingualism (Herdina & Jessner), Rollen-Funktions-Modell (Williams & Hammarberg), Faktorenmodell (Hufeisen), Ecological Model of Multilinguality (Aronin & Ó Laoire), FLAM – Foreign Language Acquisition Model (Groseva).

Овај последњи закључак указује на нужност сагледавања свих претходно научених и актуелних језика у вишејезичној настави. Можемо закључити да посебан значај и импликације по вишејезичну наставу имају *фактори специфични за све језике из* Факторског модела, јер они указују на разлику у учењу првог и другог страног језика и сваког следећег језика.

Сви наведени модели а посебно Факторски модел, с обзиром на заједнички циљ, имају велики значај за вишејезичну наставу и на даље ће значајно утицати на нова истраживања наставних процеса, креирање материјала и нову дидактику вишејезичности.

УЛОГА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ШКОЛСКОЈ ВИШЕЈЕЗИЧНОСТИ

Европљани имају потребу и жељу да уче енглески, али и да истовремено очувају своје језике и културе. Та чињеница мора да се узме као основа при давању предлога за организацију курикулума. Улога енглеског језика у курикулуму који подржава вишејезичност свакако се разликује од оне коју је имао у досадашњем начину учења и подучавања енглеског у европским образовним системима. Овде се нећемо бавити наставом енглеског, већ положајем енглеског у вишејезичком курикулуму и избором првог и другог страног језика, што би био минимални европски циљ.

Јулијана Хаус (House 2003) сматра енглески језиком комуникације који не угрожава матерњи као језик идентификације, што доказују и резултати њених истраживања о утицају енглеског на матерњи језик, кроз пројекте „Прикривено превођење”, „Комуникација на ELF-у” и „Енглески као језик подучавања на немачким универзитетима” са домаћим и страним студентима на Универзитету у Хамбургу. Она се залаже за увођење ELF-а као званичног језика, чиме би се створио простор за учење других страних и/или мањинских језика. Различито вредновање и асиметрију језика Крум повезује са језичком политиком и сматра да

„нема узрочне повезаности између коришћења енглеског као *lingua franca* широм света и потцењивања и немоћи других језика... (Krumm 2008, 26).“

Нојнер (Neuner 2002) даје смернице за уређење курикулума прихватајући кључну улогу, значај и атрактивност ELF-а, али сматра да је недовољно учење само једног страног језика, поготову комуникативног енглеског, за испуњење циљева и принципа европске језичке политике као што су једнакост језика, вишејезичност и мултикултуралност. По њему треба увести енглески као основну вештину од пре почетка школовања, уз уважавање социокултурног контекста,

а касније обавезно увести други језик, с тим да се енглески учи и даље паралелно или по методи језичке имерзије⁴. Овакав редослед међутим по Круму (2008) не мотивише децу да уче друге језике, јер је енглески свугде употребљив, зато предлаже да се у предшколском узрасту почне са неким контактним језиком а касније понуди енглески. Његова истраживања вишејезичне деце показују да су контактни језици једнако битни за европске вишејезичне идентитете као и енглески.

Потенцијал енглеског у развоју дидактичког концепта вишејезичности је значајан – због сродности са другим европским језицима он је идеалан базични страни језик, посебно због стварања синергија између језика. Под синергијама се мисли на следеће:

„Усвајање следећих језика у дидактичком концепту вишејезичности не сматра се као развој више језика у 'непробојним одељцима' учениковог ума, већ се сматра као даљи развој и постизање лингвистичке компетенције и ширење постојећег индивидуалног репертоара (Neuner 2002, 11).“

Важни аспекти у развоју синергија су употреба и проширивање декларативног језичког знања и активирање процедуралних знања, јер се при учењу L3 језика активира и L2 језик. Пример за стварање синергија у курикулуму терцијарног језика је позитиван трансфер у погледу граматичких структура, лексике и интернационализма, док функција енглеског као посредничког језика варира у зависности од матерњег језика (Neuner 2002).

На другој страни постоје аутори попут Филипсона (Phillipson 2008) који тврди да ELF није неутрални језик комуникације неизворних говорника, да је укључен у многе друштвене домене, те му приписује разне називе у зависности од домена, нпр. *lingua economica*, *lingua cultura*, *lingua academica* итд. и сматра да доминација енглеског у пракси иде на штету других језика. По њему је очигледан сукоб реторичке подршке вишејезичности и лингвистичке хијерархије, а енглески је потребно истражити као пројекат, процес и производ (Phillipson 2008).

Ипак, већина поменутих аутора доказује да је ELF важан, да није претња по националне језике и да је веома користан као основа вишејезичног курикулума. Овакво виђење вишејезичности даје једнаку важност глобалном енглеском али и индивидуалној и школској вишејезичности, те можемо закључити да је комплементарност пут помирења супротстављених позиција.

⁴ Имерзија – метод учења страног језика кроз употребу тог језика за подучавање других предмета

УТИЦАЈ L1 И L2 НА УЧЕЊЕ L3 ЈЕЗИКА

У овом делу рада осврнућемо се на неколико истраживања о утицају матерњег и енглеског као L2 на немачки као L3, која имају за циљ да установе елементе и принципе нове методике и дидактике вишејезичности. Анализираћемо и упоређивати истраживања која се баве специфичностима усвајања другог страног језика: позитивним и негативним трансфером при језичкој рецепцији и продукцији и трансфером стратегија аутономног учења. Поред значаја резултата истраживања указаћемо и на нека ограничења и недовољности. Скоро сва истраживања указују на велики потенцијал енглеског у побољшању рецептивних вештина и коришћењу стратегија читања или слушања, поготову на почетном нивоу учења другог страног језика (под условом да се енглески учио у довољном обиму). И у досадашњим изолованим методикама и дидактима страних језика пажња је усмерена на развијање истих. Међутим, у ситуацији када се учи више језика, не сме се занемарити улога матерњег језика и његова сродност са енглеским као L2 или немачким као L3.

У једногодишњем пројекту Беате Линдемман (Lindemann 2000) је испитивала утицај норвешког као L1 и енглеског као L2 на рецепцију усмених текстова на немачком као L3 на два групама испитаника – ученици на почетном и студенти на напредном нивоу учења немачког. Резултати су показали следеће: да би разумели текст почетници преводе реч по реч (што је у норвешкој уобичајена метода за L3 језик али не и за L2), користе норвешке и енглеске лексеме као и хипотезе о L3-говорном простору тј. општа знања о свету. Напредни слушају целовит текст јер се ослањају на иначе добро знање немачког језика, користе енглески као помоћ и несвесно праве комбинацију језика енглеско-норвешки.

„Чини се да се ово догађа аутоматски, јер овај начин поступања примењују сви учесници пројекта” (Lindemann 2000, 7).“

Избор L1 и L2 је дакле равноправан. Недостатак овог истраживања је омогућавање вишеструког преслушавања текста, што ван-институционално у реалном животу није могуће, али и инструкција којом је омогућено да се користи жељени језик при коментарисању одслушаних текстова и којом се могла изнудити употреба матерњег језика.

Никол Маркс (Marx 2000) је спровела истраживање о утицају ELF-а као L2 на погрешну продукцију у немачком као L3 код студентата говорника различитих матерњих језика неиндоевропског порекла у немачкој говорној средини. Испитивано је да ли је утицај L2 на L3 језик већи од утицаја несродног L1. Резултати показују већи удео трансфер-грешака из енглеског, а сакупљени подаци показују и чешћу L2–L3-интеракцију од L1–L3, нарочито за графеме/фонологију 6%,

синтаксу (граматику) 14%, лексику 26% и семантику 30%. Издвајају се *лажни пријатељи*, позајмљенице, обавезни предлози, ред речи, заменице. Утврђено је да енглески има посебну улогу као главни извор интерлингвалних интеракција, односно, много је већи удео L2 од L1 трансфера, а избор речи потиче скоро увек из L2 а не из L1.

Видимо дакле другачије резултате у односу на резултате Линдеманове са хомогеном групом испитаника чији је матерњи норвешки сродан енглеском и у средини где се говори матерњи језик. То свакако говори о важности ова два аспекта у испитивању корелације матерњег и оба страна језика, поготову што су испитаници код Марксове због различитих матерњих језика и слабијег знања немачког били усмерени на употребу енглеског. На основу резултата Марксова (2000) издваја се низ предлога за наставу немачког као L3:

а) контрастивно поређење лексема, граматике и идиома, затим коришћење енглеског као метајезика за граматичка објашњења [другачији став има Агафонова (1997) која предлаже употребу матерњег језика, али код хомогене групе изворних говорника руског],

б) позитивно вредновање употребе енглеских речи у говору као комуникативне стратегије,

в) већа употреба енглеског на почетном нивоу,

г) метајезичка дискусија у циљу коришћења позитивног и избегавања негативног трансфера (ово последње при продукцији),

д) ослањање на претходна искуства у учењу страних језика (енглеског као етимолошки сродног); наравно, знање енглеског од стране наставника је предуслов за поређење.

Марксова (2003) истиче да треба наставити са учењем енглеског, што је у складу са принципима развијања вишејезичности, а то су: неопходна понуда више језика, стварање синергија (упореди Нојнер 2002) и целоживотно учење. Применљивост резултата истраживања ауторка види у развоју материјала и уџбеника за наставу немачког као L3 на немачком говорном подручју али и у повећању компетенција наставника у Немачкој. Недостатак овог истраживања је ограниченост на немачки говорни простор, те се може закључити да је оно у мањој мери релевантно за учење страног језика у природној средини ученика. Међутим, тематизирање трансфера из L2-језика свакако је универзалан принцип дидактике вишејезичности.

Трансфер стратегија аутономног учења из L1 и L2 у L3, основних *know-how* учења, такође је користан у новом концепту вишејезичне наставе. Уте Рампијон (Rampillon 2003) истиче следеће аспекте промене традиционалне културе учења: самоусмеравање и самоодговорност, конструктивизам, субјективна дидактика, другачији приступ образовању одраслих и младих, целоживотно учење, учење више европских језика, различити типови ученика, ученици као менаџери сопственог учења.

„Сваки од њих је тако далекосежан, да би сам био довољан, да се настава страних језика промени... (Rampillon 2003, 90).“

Иако се у литератури анализирају стратегије учења на прагу из L2 у L3 попут интелигентног закључивања, провере хипотеза, повезивања новог и постојећег знања, стратегија памћења, употребе L1 и L2-лексице, коришћења сродних језика, метајезичке терминологије итд., предзнање о стратегијама је оскудно, сматра Рампијонова (2003). Потребно је повећати свесност наставника а тиме посредно и ученика о сопственим предзнањима. У том смислу ауторка нуди оријентациони упитник за припрему рада на стратегијама у свакодневној пракси. Проблем који остаје отворен и за чије решење су потребна даља истраживања је дефинисање базичног знања за L2, што је повезано са индивидуалним искуством.

ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ СТРАНИХ (ТРЕЋИХ) ЈЕЗИКА

За спровођење концепта вишејезичности у образовању неопходно је и емпиријско истраживање услова у националним образовним системима. Као увод у овај последњи део рада, који ће нагласити импликације у настави трећих језика, навешћемо пример анализе школске вишејезичности у руским школама новог типа коју је спровела Агафонова (1997) и аспекте методике наставе трећег језика, посебно немачког као другог страног језика после енглеског.

Школска вишејезичност је добила на значају у Русији, већа је понуда језика и фонд часова. Међутим, уочава се да не постоји разлика у начину предавања првог и другог страног језика и да је неопходно планирање редоследа учења језика. Уочена је разлика између старије генерације наставника, која ради углавном фронтално, граматичко-преводиначком методом, без носећег уџбеника, и генерације млађих наставника која ради контрастивно, креативно и тематски-ситуативно.

По Агафоновој (1997) нова методика немачког као L3 (руски L1 а енглески L2) има нове циљеве и захтева нови начин рада у коме су битни општи аспекти: мотивишући интелектуално изазовнији интеркултурални текстови, јачање рецептивних вештина, поређење сва три језика, коришћење научених стратегија и разговор о њима, аутономност у учењу, тематизирање трансфера а не само интерференције, економичније учење итд.

По питању организацијских аспеката Агафонова (1997) сматра да наставници морају да имају све релевантне информације о претходној настави енглеског језика, да су неопходни специфични стручни семинари усавршавања наставника (предуслов је добро знање енглеског језика) и да морају да развијају комуникативну способност ученика. Слично предлаже Нојнер да

„морају да се развију одговарајући наставни планови, прераде концепти образовања и усавршавања наставника и креирају атрактивни наставни материјали (Neuner 2005, 176).“

При подучавању изворних говорника руског Агафонова (1997) се залаже за употребу енглеског као помоћ при савладавању нове лексике или граматике заједничке за немачки и енглески, али за разлику од других аутора (упореди Маркс 2000) предлаже матерњи руски приликом објашњавања, када је метајезик у питању.

У погледу граматика Агафонова (1997) наглашава когнитивно учење, допуштање грешака код тежих појава, прилагођавање комплекснијих описа правила, коришћење енглеског за слична правила. Лексика треба више да се форсира од граматике, вишејезични речници такође, а нису неопходна визуелна средства. Тематизирање интернационализама и свих типова *лажних пријатеља* као и прављење листа сличних руских, енглеских и немачких речи сматра корисним позитивним трансфером.

Значај анализе Агафонове се огледа у конкретним методским упутствима и предлозима за контрастивну анализу језичких елемената L2 и L3 језика у погледу граматике, лексике, фонетике. Такође је анализом учења и подучавања немачког као L3 сагледана могућност спровођења вишејезичности у руским школама. Међутим, иако је наведен теоретски оквир за анализу стања, нејасно је на основу којих метода је извршена анализа рада наставника и како је утврђен ниво знања енглеског језика код млађих наставника.

Нова методика и дидактика вишејезичности има више образовних, педагошких и лингвистичких циљева. Педагошки захтеви се огледају у ширењу вида ученика, бољој комуникацији, стварању вишејезичног и мултикултуралног идентитета Европљанина. Тако нпр. један бугарски курикулум за немачки као L3 после енглеског као L2 из 2001. год. полази од тога да

„подучавање и учење другог страног језика не треба да се схвате као додатна оптерећујућа обавеза, већ као шанса за развијање и унапређење личности ученика у смислу целоживотног учења страних језика (Dikova, Mavrodieva und Stankulowa 2001, 1).“

Интеркултурална компетенција је такође важан циљ наставе по Мартини Рост-Рот (Rost-Roth 2003) и у том смислу предлаже тематизирање лингвопрагмских садржаја K1, K2, K3 култура, тј. култура припадника оних страних језика који се уче. Нојнер сматра свет и културу неодвојивим и види

„енглески као међународно средство комуникације и енглески као језик европских суграђана који га говоре као матерњи (Neuner 2005, 166).“

Осим тога, енглески се сматра посредничким језиком, веома важном основом и потенцијалом за учење сваког следећег језика при чему су битна три аспекта у ефикасном повезивању језика: а) језичка

знања и језичка свесност (декларативна знања, *language awareness*) из L1 и L2-наставе (најчешће енглеског), б) свесност о учењу (страних) језика (процедурална знања, *language learning awareness*) и в) нова друштвена култура са новим страним језиком (Neuner 2005; Neuner et al. 2009). Обе врсте свесности треба користити и проширивати у настави терцијарних језика. Когнитивно учење је темељ методике и дидактике терцијарних језика (поређење, разговор, свесна перцепција, сличности и разлике), затим разумевање као основа учења (оријентисање, активирање, аналогије, стратегије), другачији садржаји у L3-настави у односу на L2-наставу (због промене интересовања) и специфична L3-дидактика текста (упоредна анализа, глобалне и селективне стратегије читања). Посебни значај придаје се техникама и стратегијама учења, аутономности и *учењу учења*. Неки од најбитнијих аспеката у настави немачког после енглеског су:

- поређење језичких елемената, јединица, структура у L1, L2, L3
- рад на лексици (интернационализми, англицизми)
- тематизирање интерференције и трансфера
- тематизирање социокултурних појава (избегавање неспоразума)
- искуства L1-методике и дидактике (сопствена културна традиција учења)
- искуства L2-методике и дидактике (не уводити тотално нове концепте)
- индивидуалне особине појединаца и групе (искуство, године) стилови, мотивација
- индивидуалне особине (тип ученика), стратегије
- целоживотно учење
- узајамно допуњавање и стварање *ефекта синергије* међу свим језицима
- самопроцена
- важност почетне наставе терцијарних језика и др.

Поставља се и питање другачијег вредновања и оцењивања успеха, прилагођеног промењеним циљевима и садржајима другог страног језика.

„Пошто су коначни циљеви наставе немачког језика прагматичке природе, тј. циљају на комуникативну и социокултурну компоненту ученика, при контроли наученог треба се придржавати односа 2:1 између функционалних и структурних форми контроле (Dikova, Mavrodiava und Stankulowa 2001, 23).“

Можемо закључити да нови методско-дидактички аспекти имају практичну применљивост и указују на позитивно дејство систематског коришћења претходних знања и вештина, односно циљаног тренинга интерлингвалног трансфера свих претходно стечених и научених језика.

ЗАКЉУЧАК

Полазећи од реалног постојања индивидуалне вишејезичности у Европи и учења више језика у школи и ван ње, нужна су даља теоријска и емпиријска истраживања како индивидуалне тако и школске вишејезичности како би се дошло до солидне лингвистичке базе на основу које би се етаблирала одговарајућа дидактика. Међутим, када би лингвистичка аргументација била потпуна, поставља се питање прихватања европског минималног модела учења два страна језика од стране ученика и родитеља. Да ли се лингвистичким аргументима може наметати политичка одлука?

Када је у питању избор страних језика, пре свега почетак учења у предшколском или школском узрасту, изгледа да је демократичнији слободан избор од стране родитеља или деце без наметања идеолошких и политичких циљева; са друге стране, то у пракси води ка редукцији на само један страни језик – енглески. На тај начин вишејезичне особе и ученици не би имали прилику да рефлектују и развијају свој вишејезични потенцијал у настави. Зато сматрамо да уважавање и развијање индивидуалне вишејезичности зависи од школске вишејезичности.

У том смислу, позитивне стране истраживања везана за међујезички трансфер, који смо претходно анализирали, потврђују несумњиву предност коју би концепт школске вишејезичности донео појединцима и друштву. Веома је користан трансфер из матерњег и енглеског, како знања и стратегије учења, тако и интеркултуралних садржаја. Стварају се синергије међу језицима, лакше и економичније се савладава следећи страни језик, довољна помоћ је већ бројна заједничка лексика. Осим тога, смањује се елитни билингвизам, што повећава шансе за напредовање сваког појединца. Истраживања су потврдила већу металингвистичку свесност мултилингвалних ученика а тиме и успешност у учењу.

Што се тиче примене принципа методике и дидактике наставе вишејезичности, треба испитивати међусобни утицај одређеног матерњег језика, првог и другог страног језика, у свим наставним аспектима. Са друге стране, потребна је анализа услова за реализацију концепта вишејезичности на локалном тј. националном нивоу, пре свега истраживања у образовању.

Ситуација у многим европским школама је таква да је и поред подршке једнакости свим језицима избор језика углавном препуштен слободном избору.

„И овде се аргументује наводним економским принудама и родитељским жељама, када се ради о ограничењу разноврсне понуде језика (Krumm 2008, 5).“

Међутим, многи родитељи и школе сматрају да је енглески довољан за комуникацију и мобилност а да учење више језика односи пуно времена, труда и новца. Несумњиво да је овакав став логичан и демократски када су у питању индивидуална права ученика и родитеља. Нојнер је у праву када каже да се

„... вишејезичност не може 'прописати'. Идеја о централном значају споразумевања и узајамног разумевања у Европи оствариће се само онда, ако учесници – ученици, наставници, родитељи – могу да се придобију за ову идеју водиљу (Neuner 2005, 176).“

Шта се по овом питању може учинити? Како се може помоћи у доношењу исправних одлука у образовању? Промена свести и става свих учесника образовања о важности вишејезичности и мултикултуралности је дуготрајан процес који захтева посебан приступ настави.

„Централни задатак школе у целини како наставе матерњег језика тако и страних језика: посматрати језичку и културну разноврсност као саму по себи разумљиву и превазићи етноцентрично фиксирање у корист отварања за разноврсност (Krumm 2008, 10).“

Остају отворена многа питања, на која би се одговори могли наћи у даљим истраживањима:

а) Испитивање мишљења и свести ученика, наставника и родитеља о прихватању овог концепта.

б) Испитивање међусобног утицаја матерњег, енглеског и другог страног језика на већем броју испитаника одређене језичке заједнице.

в) Утврђивање постојања предуслова за спровођење школске вишејезичности (национални програми, предзнање енглеског, циљне групе ученика за вишејезичну наставу, предзнање стратегија).

г) Провера модела и ефикасности нове методике и дидактике кроз емпијска истраживања у настави (контролне групе).

д) Какви материјали и уџбеници (би требало да) се користе?

Можемо приметити да је у литератури доминантно залагање за реализацију концепта вишејезичности и вишекултуралности у настави, за образовање вишејезичног говорника са интеркултуралном компетенцијом и да су ставови поткрепљени одређеним лингвистичким и нелингвистичким аргументима. Са друге стране, закључујемо да остваривост и начин спровођења школске вишејезичности зависи од даљих свеобухватних истраживања школске вишејезичности, пре свега у образовању и настави на националном нивоу, која би пружила додатне лингвистичке и педагошке доказе о неопходности учења више језика. На основу тога би језички планери могли да донесу потребне одлуке, пруже подршку стручним програмима усавршавања и студијама, усвоје националне стратегије и уздигну се на наднационални европски ниво.

JIITEPATYPA

- Agafonova, Lidia. 1997. Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Rußland (Oberstufe). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2 (3). Ppeyzero ca <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/agafon1.htm>
- Dikova, Venzislava, Lyubov Mavrodieva und Krystyna Stankulowa. 2001. Curriculum für Deutsch als zweite Fremdsprache in der bulgarischen Allgemeinbildenden Oberschule. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5 (3). Ppeyzero ca <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-3/beitrag/dikova.htm>
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- House, Juliane. 2003. English as a *lingua franca*: A threat to multilingualism? *Journal of sociolinguistics* 7 (4): 556–78.
- Hufeisen, Britta. 2003. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*, herausgegeben von Nicole Baumgarten et al., *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2–3): 1–13. Ppeyzero ca <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>
- Hufeisen, Britta & Gibson, Martha. 2003. Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. *Bulletin vals-asla* 78: 13–33. Ppeyzero ca http://www.vals-asla.ch/cms/fileadmin/ly_valsasla/usermedia/no78.pdf
- Krumm, Hans-Jürgen. 2008. Bunt ist besser als nur deutsch: Mehrsprachigkeit und europäische Identität. In *„Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*, herausgegeben von Elisabeth Bogenreiter-Feigl, 23–38. Wien: Verband Österreichischen Volkshochschulen. Ppeyzero ca http://files.adulteducation.at/voev_content/317-Paradigmenwechsel.pdf
- Lindemann, Beate. 2000. Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5 (1). Ppeyzero ca <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/lindem1.htm>
- Marx, Nicole. 2000. Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(1). Ppeyzero ca <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/marx.htm>
- Neuner, Gerhard. 2002. *Policy approaches to English* (Provisional Version), Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Ppeyzero ca <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf>
- Neuner, Gerhard. 2005. Zur Rolle des Englischen in einem europäischen Konzept von Mehrsprachigkeit. In *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen: Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*, herausgegeben von Susanne Duxa, Adelheid Hu und Barbara Schmenk, 168–77. Tübingen: Gunter Narr Verlag. Ppeyzero ca http://books.google.com/books/about/Grenzen_%C3%BCberschreiten.html?id=GE_her9JUCUC
- Neuner, Gerhard et al. 2009. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt.

- Phillipson, Robert. 2008. The new linguistic imperial order: English as an EU lingua franca or lingua frankensteinia? *Journal of Irish and Scottish Studies* 1 (2): 189–2003.
- Rampillon, Ute. 2003. Lernstrategisches Minimum an der Schwelle von L2 zu L3. In *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, herausgegeben von Britta Hufeisen und Gerhard Neuner, 85–103. Strasbourg: Council of Europe publishing. Ipeyzero ca <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>
- Rost-Roth, Martina. 2003. Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, herausgegeben von Britta Hufeisen und Gerhard Neuner, 51–84. Strasbourg: Council of Europe publishing. Ipeyzero ca <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>

Nikoleta Momčilović, Niš

MULTILINGUALISM AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Summary

Multilingualism as one of the most important European educational goals implies social multilingualism and plurilingualism, and it can be achieved by learning and acquiring several foreign languages in school. In order to conduct multilingual education, it is necessary to analyse the existing conditions, as well as address a number of issues. How are several foreign languages acquired? What is the role and influence of the mother and English language on the learning of other foreign languages? What are the principles of language teaching and didactic methods of tertiary languages?

To carry out multilingualism is a very complex process that should be observed from a linguistic, sociolinguistic, psycholinguistic, or educational perspective. Since there are a lot of aspects of teaching multilingualism, the aim of this paper is to provide an insight into greater issues and present arguments for endorsing multilingual education.

The existing models of teaching and acquiring several languages will be presented, former research on the interlingual transfer of the mother language, English as the first, and German as the second language will be reviewed, and the aspects of new language teaching and didactic methods of multilingualism will be discussed. The advantages of this new concept will be indicated, along with the lack of research and still open questions related to its application.

Key words: multilingualism, multilingual education, tertiary languages, interlingual transfer, language teaching and didactic methods of multilingualism.