

Lingvistika, metodika

Mirjana Vilke

Filozofski fakultet, Zagreb

BILINGVIZAM KOD DJECE

UDK 800.732-053.2

Pregledni članak. Primljen 25. 10. 1990.

U ovom se članku govori o bilingvizmu do kojeg dolazi manje-više prirodno i spontano, u uvjetima drugog a ne stranog jezika. Predmet našeg interesa su djeca koja žive u dvojezičnoj obitelji, ili čija obitelj živi u zajednici koja govori nekim drugim, a ne materinskim jezikom te obitelji. Dosađajne iskustvo i empirička istraživanja ukazala su na to da su djeca jedina dobna skupina ljudi koja iz niza razloga biološke, psihološke i sociološke prirode može usvojiti neki drugi jezik spontano, bez svjesnih napora, ako su mu izložena dovoljno intenzivno. To se dakako ne odnosi na učenje stranog jezika u školskim uvjetima u kojima je bilingvalnost pojedinca tek krajnji cilj koji se postiže nakon mnogo godina rada.

Izraz *bilingvizam* (dvojezičnost) i njegov pridjev *bilingvalan* definira se na različite načine, što ne treba čuditi kad se uzme u obzir kako je vladanje dvama jezicima složen fenomen. Godine 1967. održan je u Kanadi seminar na kojem se raspravljalo samo o tome kako da se opiše i mjeri bilingvizam. Sudionici se međutim nisu u tome mogli složiti i jedino s čim su svi bili sporazumni bilo je da se taj izraz odnosi na poznavanje i upotrebu dvaju jezika od strane iste osobe (Anderson i Boyer; 1970).

Za jedne on znači vladanje drugim jezikom na razini kojom se govornik približava izvornom govorniku, neki čak podrazumijevaju podjednako vladanje dvama jezicima, dok se drugi zadovoljavaju definicijom prema kojoj pojedinac upotrebljava drugi jezik vrlo ograničeno, čak i samo receptivno, koristeći pri tome samo jednu od četiriju jezičnih vještina (govor, razumijevanje, čitanje, pisanje), na primjer čitanje.

Tako zapravo dobivamo dvije definicije bilingvizma — maksimalističku (potpuno vladanje jezikom) i minimalističku (djelomično korištenje jedne jezične vještine), a između njih se nalaze različite druge definicije koje se u različitim omjerima približavaju jednoj ili drugoj ekstremnoj definiciji. U literaturi se mnogo spominju *pasivni*, *aktivni* i *apsolutni* bilingvizam koji su posebno razrađeni s obzirom na ciljeve usvajanja drugog jezika (Arnberg; 1987).

Fishman (1966) razlikuje tip bilingvalnog govornika koji misli samo na jednom od svoja dva jezika i to obično u materinskom jeziku — to je složeni bilingv(alac). Drugi je tip bilingvalnog govornika koji svoja dva jezika drži odvojenima. On misli u jeziku X kad proizvodi poruke u jeziku X, a u jeziku Y kad govori tim jezikom.

Stav koji znanosti zauzimaju prema bilingvizmu mijenja se s novim saznanjima do kojih dolazi u tim znanostima, posebno otkad lingvistika i psihologija temelje svoja ot-

krića na rezultatima eksperimenata. Nekad se smatralo da bilingvizam može štetno djelovati na inteligenciju cijele etničke grupe (Weisgerber; 1966), jer čovjek je po prirodi monolingvalan, pa biti bilingvalan izgleda kao »kad netko pokušava pripadati dvjema religijama u isto vrijeme«.

Takvi se sudovi o bilingvizmu temelje na osobnoj intuiciji i ne mogu se uzeti kao objektivni čak ni kad ih izriču takvi autoriteti u znanosti kakav je njemački lingvist Weisgerber.

Haugen (1953) daje pregled analiza bilingvizma koje su se u Americi vršile do tog vremena i zaključuje da većina rezultata upućuju na to da bilingvizam ne djeluje štetno na neverbalnu inteligenciju, a da verbalna inteligencija u bilingvalnih govornika zaostaje za inteligencijom monolingvalnih govornika za najviše dvije godine.

Rezultati istraživanja koje su proveli Peal i Lambert (1962) ukazuju na bilingvizam u još povoljnijem svjetlu. Oni su proučavali učinke bilingvizma na intelektualne funkcije desetogodišnjaka iz šest škola u Montrealu. Bilingvalna djeca koju su uspoređivali s monolingvalnom bila su izjednačena s obzirom na socioekonomski status, spol i dob. Predvidjeli su da će rezultati biti slični onima koji su se do tada dobivali, tj. da će neverbalni testovi inteligencije pokazivati neznatne razlike, dok će rezultati verbalnih testova inteligencije biti u prilog monolingvalnoj djeci. Međutim, istraživanjem se nije potvrdila ni jedna od te dvije hipoteze. Bilingvalna su djeca, naime, pokazala značajno bolje rezultate od monolingvalne i u verbalnim i u neverbalnim testovima inteligencije. Bilingvalna djeca su općenito u školi pokazivala bolje rezultate od monolingvalne. Peal i Lambert zaključuju: »Intelektualno iskustvo s dva jezična sistema daje govorniku mentalnu fleksibilnost, superiornost u formiranju koncepata i raznovrsnije mentalne sposobnosti, jer su putovi kojima se razvijaju te mentalne sposobnosti heterogeniji. Iz ove analize ne može se zaključiti da li inteligentnije dijete postaje bilingvalno, ili je bilingvizam pomogao njegovu intelektualnom razvoju, ali nema nikakve sumnje u to da je bilingvalno dijete inteligentnije. Nasuprot njemu monolingvalno dijete ima homogeniju strukturu inteligencije i nju mora koristiti za sve vrste intelektualnih zadataka.« (Pعال i Lambert; 1962, 20).

Neki su kritičari tog istraživanja prigovorili da su djeca koja su bila odabrana u bilingvalnu grupu bila inteligentnija. Međutim, istraživanje koje je ovome slijedilo (Anisfield; 1964) potvrdilo je rezultate. Ovog su puta vršili ispitivanje na grupama djece emigranata koja su s obzirom na svoje životne uvjete morala biti bilingvalna. Ona su pokazala na testovima inteligencije znatno bolje rezultate od kontrolnih grupa sastavljenih od monolingvalne djece.

Danas bi se, dakako, moglo upitati da li su ti testovi inteligencije uopće mjerili inteligenciju, jer suvremena su poimanja o strukturi inteligencije, a s tim u vezi i s testovima koji je mjere, daleko manje kategorična negoli prije 25 godina. Postoje i teorije prema kojima je inteligencija u tolikoj mjeri urođena da se relativno malo može uraditi da bi je se povećalo. (Eysenck; 1989)

Segalowitz (1977) u pregledu istraživanja koja su provedena u vezi s neurološkim aspektima bilingvizma zaključuje da ne postoje jaki neurološki dokazi koji bi ukazivali na razlike u načinu na koji jezik prihvaća monolingvalni i bilingvalni mozak.

Novija istraživanja nastoje ustanoviti utječe li bilingvizam na kognitivni razvoj djeteta. Pod kognitivnim razvojem razumijeva se razvoj određenih »viših mentalnih procesa« kao što su znanje, mišljenje, sposobnost rješavanja problema, konceptualizacija, simbolizacija, itd. Time je fokus interesa znanosti pomaknut s pitanja utječe li bilingvizam pozitivno ili negativno na razvoj inteligencije. Na to pitanje nismo dobili jasan odgovor među ostalim i zato jer ne postoje ujednačeni testovi inteligencije, a i

stoga što je gotovo nemoguće izjednačiti ispitanike prema svim varijablama koje valja uzeti u obzir.

Danas je interes znanosti usredotočen na karakteristike učenika koje bilingvizam ima na različite aspekte ličnosti djeteta.

Neka su se ispitivanja bavila pitanjem uzrokuje li bilingvizam kašnjenje u razvoju govora kod djece. I na to je pitanje teško odgovoriti, budući da i među monolingvalnom djecom postoje velike razlike u dobi kad su progovorila. Grupa kanadskih istraživača ispitala je 13-ero monolingvalne i 13-ero bilingvalne djece u dobi od 17 do 42 mjeseca. Sva su djeca svoje prve riječi počela progovarati u dobi od 12 mjeseci. Bilingvalna djeca su pokazala slabije poznavanje riječi u dominantnom jeziku od monolingvalne, po svoj prilici zbog toga što je inventar riječi koje su usvajali bio podijeljen između dva jezika. Kad su zbrojili riječi koje su bilingvalna djeca usvojila u oba jezika, nije bilo razlike u ukupnom broju usvojenih riječi između njih i monolingvalne djece. Budući da je bilingvalno dijete ponekad manje izloženo svakom od svoja dva jezika postoji vjerojatnost da će doći do određenog kašnjenja.

Promatranjem se ustanovilo da postoje određeni načini jezičnog ponašanja koji su zajednički djeci koja upotrebljavaju dva jezika. Tako, na primjer, malo dijete miješa jezike čak i unutar istog iskaza u fazi u kojoj još nije svjesno da se radi o dvama jezicima. U procesu usvajanja drugog jezika dolazi do nekih tipičnih pojava. Spomenut ćemo dvije:

Prebacivanje koda je izraz koji se upotrebljava da bi se označilo svjesno prelaženje iz koda u kod koje može biti uzrokovano različitim motivima kao što su, na primjer, nepoznavanje određene riječi u jednom od jezika, želja da se razjasni nespornost, da se naglasi nešto, da se postigne određeni efekt, itd. Do te pojave dolazi u situacijama kad i sugovornik poznaje drugi jezik, to je dakle svjesno ponašanje koje, dakako, nije ograničeno samo na djecu. Štoviše, znamo da odrasli vrlo često pribjegavaju toj taktici kad međusobno razgovaraju o nečemu iz čega žele isključiti djecu.

Interferencija je izraz koji se upotrebljava da bi se označio utjecaj jednog jezika na drugi, i to obično onoga koji govornik bolje poznaje. To je nesvjestan proces, a pojavljuje se na svim jezičnim razinama — od razine izgovora i gramatičkih struktura do razine, i jezičnih i izvanjezičnih (kulturoloških), značenja.

U istraživanjima utjecaja bilingvizma na djecu dosta se pažnje posvećivalo utjecaju bilingvizma na djetetov socijalni razvoj. Dakako, teško je odvojiti utjecaj bilingvizma od drugih faktora, kao što su na primjer stavovi roditelja i okoline prema drugoj etničkoj grupi. Nije svejedno jesu li ti stavovi pozitivni ili negativni.

Ali bez obzira na sva ograničenja, istraživanja ukazuju na to da bilingvizam ima pozitivni efekt na djetetov socijalni razvoj.

U intervjuima s roditeljima bilingvalne djece u Švedskoj pokazalo se da zahvaljujući bilingvizmu i bikulturalizmu djeca već zarana pokazuju brigu za druge kao i razumijevanje za pripadnike drugih kultura.

Prema načinu kojim djeca usvajaju svoja dva jezika razlikujemo simultani i sukcesivni bilingvizam.

Uobičajilo se da se pod simultanim bilingvizmom razumijeva da je dijete izloženo dvama jezicima od rođenja, dok se pod sukcesivnim bilingvizmom razumijeva dodavanje drugog jezika u starosti od tri godine dalje. Kako će dijete naučiti svoja dva jezika dijelom ovisi i o dobi kad je drugi jezik uveden — nije svejedno hoće li ga dijete započeti usvajati s tri ili s deset godina, ali još mnogo više ovisi o vanjskim uvjetima, kao što je već istaknuto.

Simultani bilingvizam

Veliki se broj istraživanja bavio promatranjem pojedine djece koja su usvajala dva jezika od rođenja. Pri tome se radilo o različitim kombinacijama jezika.

Jedno od najpoznatijih proučavanja te vrste proveo je Werner Leopold, profesor njemačkog jezika na jednom američkom sveučilištu. On je u četiri obimna sveska opisao lingvistički razvoj svoje kćeri Hildegard, koja je od rođenja usvajala engleski i njemački jezik. Njegov je rad poslužio kao osnova čitavog niza radova iz područja usvajanja prvog i drugog jezika. Hildegard je bila izložena njemačkom jeziku sa strane oca, Nijemca, a engleskom sa strane majke, a živjela je u Americi. U početku je Hildegard kombinirala oba jezika u jedan sistem. Na primjer, glasovi koje je proizvodila nisu se razlikovali prema jeziku, nego su bili zajednički tom »međujeziku« koji je upotrebljavala. U prvim je rečenicama miješala engleske i njemačke riječi i nije pravila nikakvu razliku kad je govorila s monolingvalnim govoricima jednog ili drugog jezika. Na kraju druge godine počela je pokazivati znakove razlikovanja između njemačkog i engleskog.

Postoji nekoliko faza Hildegardinog bilingvalnog razvoja koje bi se mogle smatrati tipičnima za razvoj bilingvalne djece. Ti su aspekti:

- početna faza u kojoj dijete miješa jezike
- postupno odvajanje dvaju jezika
- utjecaj jednog jezičnog sustava na drugi
- jedan od dvaju jezika obično postaje dominantan
- nagla promjena u ravnoteži kad se promijene uvjeti.

Hildegard je usvajala dva jezika, ali u općim crtama njezin je jezični razvoj bio sličan razvoju djeteta koje usvaja samo jedan jezik (monolingvalnog djeteta). Rezultati istraživanja upućuju na to da razvoj svakog jezika bilingvalnog djeteta prolazi faze razvoja monolingvalne djece koja te jezike usvajaju kao njihov jedini jezik. Tako, na primjer, ako su neki oblici podjednako teški u oba jezika, oni će se pojaviti u oba jezika u otprilike isto vrijeme. Ako je neki jezični oblik u jednom jeziku znatno lakši, on će se u tom jeziku pojaviti znatno prije od tog istog oblika u drugom jeziku. Ovu postavku treba uzeti kao točnu samo u najgrubljim crtama, budući da znamo da između monolingvalne djece postoje velike razlike u vremenu i ritmu usvajanja jezika, a isto tako i u inventaru jezičnih elemenata koje usvajaju. Osobno mi se čini — na temelju promatranja jezičnog razvoja nekoliko djece — da te razlike ovise prije svega o osobinama ličnosti, a onda dakako i o uvjetima okoline u kojoj dijete živi.

Zadaci koje bilingvalno dijete mora obaviti učeći dva jezika istovjetni su sa zadacima koje mora obaviti monolingvalno dijete, ono mora

- naučiti sustav glasova jezika
- naučiti kako da oblikuje riječi i kombinira ih u iskaze
- naučiti značenje riječi i značenje u različitim kontekstima
- naučiti kako da upotrebljava jezik kako bi komuniciralo sa svojom okolinom. To je već područje ispitivanja ljudskog ponašanja koje zadire u kulturu i civilizaciju određene etničke skupine.

Bilingvalno dijete sve te zadatke mora obaviti u dva jezika, pa se zato često čuje primjedba da bilingvalno dijete ima dvaput više posla od monolingvalnog. To može biti točno samo djelomično, zbog nekoliko razloga. Prvo, većina bilingvni govornika ne vlada jednako dobro obim jezicima na svim područjima — dolazi do neke vrste funkcionalne raspodjele, pa u nekim područjima života dominira jedan jezik, a u drugima drugi. Drugo, jezici imaju mnogo toga zajedničkog, pa dijete usvajajući oblike dvaju

jezika ipak usvaja JEZIK kao takav, sa svim njegovim osobinama *sustava*, dok se razlike očituju kao *pod sustavi*. Dakako da dijete toga uopće nije svjesno, iako je općepoznato da bilingvalno dijete postaje svjesno jezika kao sustava prije od monolingvalnog djeteta. (To se npr. u školi očituje u učenju gramatike.)

Iako se smatra da monolingvalna i bilingvalna djeca svladavajući iste jezične zadatke prolaze kroz približno iste faze razvoja, često se događa da je jezični razvoj bilingvalne djece sporiji kao i to da »jači« jezik vrši utjecaj na »slabiji«, pa dolazi do interferencije.

Kad je riječ o simultanom bilingvizmu, ipak postoji jedna bitna razlika između jezičnog razvoja monolingvalnog djeteta i onog bilingvalnog. Bilingvalno dijete mora naučiti *razlikovati* dva jezika i upotrebljavati elemente dvaju jezičnih sistema upravo u onom jeziku kojem oni pripadaju. Upravo na razini razlikovanja tih dvaju sustava usvajanje jezika za bilingvalno dijete postaje proces koji je teži od procesa usvajanja jezika kod monolingvalnog djeteta.

Els Oksaar (1973) je proučavala bilingvizam svog sina Svena u švedskom i estonskom u dobi od dvije godine nadalje. Svoje je podatke skupljala na dva načina — u situaciji monologa, kad se dijete samo igralo, ili prije spavanja i u situaciji dijaloga, kad je bilo s drugom djecom ili odraslima. Ona je stvorila model u kojem pokazuje kako dijete koje je stalno izloženo dvama jezicima (L 1 i L 2) stvara svoj vlastiti jezik (L 3) koji sadrži elemente i pravila i jezika 1 i jezika 2, ali i elemente i pravila tipična samo za taj njegov jezik.

Sukcesivni bilingvizam

Do sada smo govorili o simultanom bilingvizmu do kojeg dolazi kad dijete ispod tri godine starosti usvaja dva jezika u isto vrijeme. Mnogo je djece, međutim, u obitelji u kojima oba roditelja govore jezik manjine od rođenja izloženo tom jeziku u svom domu, dok jezik većinskog stanovništva počinju učiti i usvajati u kasnijoj fazi kad krenu na redovni dnevni boravak u vrtić, jaslice ili neku sličnu dječju ustanovu. Drugi se čest slučaj sukcesivnog bilingvizma događa kad se obitelj seli (emigrira) u drugu zemlju u vrijeme kad su djeca već u većoj ili manjoj mjeri usvojila materinski jezik.

U takvim su slučajevima problemi usvajanja jezika kod djece drugačiji negoli kad je riječ o simultanom bilingvizmu. Dijete već znade jedan jezik, pa problem odvajanja jezika, ili problem saznanja o postojanju dvaju jezičnih sistema nije u prvom planu. U ovakvim su slučajevima osnovna pitanja kako znanje prvog jezika utječe na stjecanje znanja u drugom jeziku, koje su razvojne faze kroz koje dijete prolazi u usvajanju drugog jezika, koje su razlike između pojedine djece u njihovu pristupu drugom jeziku, itd.

Velik broj istraživanja provodio se i na području sukcesivnog bilingvizma, i to onih koja su proučavala proces usvajanja drugog jezika u globalu, a i onih koja su se usredotočila na pojedine njegove aspekte.

Yoshida (1978) ispituje, na primjer, usvajanje engleskog vokabulara kod malog Japanca Mikihide koji dolazi u Ameriku s 3,5 godina i dnevno boravi u vrtiću po nekoliko sati.

Dulay i Burt (1974) odabrale su sasvim drugačiji pristup od onoga kojeg smo do sada susretali u tzv. longitudinalnim istraživanjima (istraživanjima koja su trajala nekoliko mjeseci, pa i godina), a bavila su se jednim, ili u najboljem slučaju s nekoliko

subjekata. One su se odlučile za velik broj ispitanika koje su ispitale odjednom, prema takozvanom transverzalnemu pristupu. Da bi potakle djecu da govore, izradile su posebni »instrument« testiranja koji su nazvale BSM (Bilingual Syntax Measure), u prijevodu »mjere za bilingvalnu sintaksu«. Taj se »instrument« sastoji od sedam slika u boji koje su nalik na strip i 33 pitanja na engleskom. Testiranje djeteta s BSM je ugodan razgovor o zgodnim slikama. Nema točnih i netočnih odgovora. Na ista pitanja očekuju se različiti odgovori, budući da su djeca iz različitih sredina i doživljavaju slike na različiti način. Pitanja su tako konstruirana da kao odgovor nužno izazivaju upotrebu određenih struktura. Tako ispitivač dobiva uvid u to kako dijete strukturira jednostavnu rečenicu, red riječi, rod, broj, slaganje glagola, itd. Ispitanici su bila djeca od sedam, osam i devet godina starosti čiji je prvi jezik bio španjolski ili kineski.

Zaključak Dulay i Burt bio je da djeca i kineska i španjolska — a ta dva jezika su potpuno različita, a razlikuju se i od engleskog — kad su izložena prirodnom govoru svojih vršnjaka usvajaju određene gramatičke strukture otprilike istim redoslijedom. Iako je ono što su ispitale tek mali fragment engleskog jezika, one su vjerovale da su tim istraživanjem utrle put otkrivanja »univerzalnih strategija« pomoću kojih dijete usvaja drugi jezik, bez obzira o kojem se materinskom jeziku radi, drugim riječima, da materinski jezik nije izvor interferencije. Optimističan zaključak koji je slijedio takvim rezultatima bio je da će se jednog dana i u školskim uvjetima moći olakšati učenje svakog stranog jezika, jer će biti poznato koje gramatičke strukture su učenicima najlakše (budući da ih prve usvajaju, pa će se one kao prve i pojaviti u nastavnim programima). Pri tome se, dakako, zaboravilo na razlike između usvajanja drugog i učenja stranog jezika.

Istraživanje koje je provela Wong-Fillmore (1976) također je vrlo zanimljivo, a daje uvid u način na koji djeca usvajaju drugi jezik. Radi se o petero djece kojima je prvi jezik španjolski. Wong-Fillmore ih je sustavno promatrala za vrijeme igre s prijateljima u školi. Ovo istraživanje ne govori samo o onome što su ta djeca naučila, nego analizira i društvene strategije koje su koristila kao i spoznajne aspekte usvajanja drugog jezika.

Wong-Fillmore primjećuje da postoje velike razlike između petero djece koje je ona promatrala, različite potrebe i motivacija za učenje, različiti temperamenti, različite sposobnosti i različiti interesi, što je sve utjecalo na njihov način i uspjeh u usvajanju engleskog.

Postoji aspekt bilingvizma koji je za nas posebno zanimljiv. To je dvojezičnost djece naših radnika koji su privremeno na radu u nekoj drugoj zemlji. Jedan dio te djece rođen je u inozemstvu, ali je najprije bio izložen u obitelji nekoj varijanti hrvatskog jezika, vrlo često i dijalektalnoj, da bi zatim, krenuvši u neku predškolsku ustanovu ili školu prihvaćao jezik sredine.

Drugi dio djece rođen je u domovini da bi u različitoj dobi krenuo s roditeljima u inozemstvo. I oni prolaze kroz iste procese koje smo pratili kod drugih mališana i ovisno o temperamentu, uvjetima okoline i nizu drugih faktora napreduju više ili manje u usvajanju drugog jezika, zaboravljajući pri tome (ili ne zaboravljajući) svoj materinski jezik. Kod nekih onaj drugi jezik postaje dominantnim, »jačim«, jer i kod njih i kod roditelja postoji jaka želja da se uklope u novu sredinu, druže se s pripadnicima drugog jezika, na njemu čitaju knjige, prate televiziju, dok u staru domaju odlaze (ako!) jednom godišnje za vrijeme ljetnih praznika. Za njih vlasti u onoj drugoj zemlji organiziraju nastavu na materinskom jeziku, naše vlasti šalju učitelje i knjige i tako se dvojezičnost tih mališana neko vrijeme održava, da bi s vremenom ili postali pravi bilingvi ili da se bilingvizam ugasi na štetu materinskog jezika (ukoliko ostanu u drugoj zemlji).

U narednim ćemo se recima osvrnuti na neka od istraživanja provođena u zemljama domaćinima naših radnika na privremenom radu. U svim je tim istraživanjima riječ o utjecaju koji je drugi jezik izvršio na materinski jezik djece naših radnika.

Stankovski (1987) je testirao izgovor 7 sedmogodišnjaka čiji su roditelji u Švedskoj došljaci iz Jugoslavije i to obično govornici različitih, često udaljenih dijalekata.

Durović (1987) je u okviru istog projekta u Lundu ispitivao devijantne oblike u gramatici našeg jezika kod djece jugoslavenskih doseljenika, posebno upotrebu padeža, impersonalnog *ima* i roda imenice. Što se tiče upotrebe padeža, primijetio je sustavne greške. Tako su sedmogodišnjaci pojednostavnjivali sustav padeža na taj način što je svaki padež mogao biti zamijenjen s akuzativom: *je napravljen od drvo, igra se na lutku, on ih reko*.

Upotreba impersonalnog *ima* zastupana je u govoru naše djece u Švedskoj — *posle ima neke mravi/ I imalo posle neki šovek, ulovio neku vaku ribu/ja sam iššo sa jednom grupom i imala jošš jedna grupa*.

Mønnesland (1978) proučava interferenciju norveškog jezika kod naše djece u Norveškoj. Taj se rad temelji na analizi pismenih radova naših učenika. Kao primjer interferencije na leksičkom nivou navode se rečenice na našem jeziku u koje učenici ubacuju norveške glagole koje sprežu prema našoj konjugaciji i norveške imenice u našim padežima.

Kad će to *beginati?* (begynne — nor. početi)

To možeš *jemati* za večeru. (gjemme/jemme — čuvati)

Malo se *gruam*. (grue seg — bojati se, imati tremu)

Jesi li danas *leso* išta? (lese — čitati)

Ma znaž kad *brenas* drvo. (brenne — spaliti)

Idemo skroz do *sluta*. (slutt — kraj)

To je Knut, nema *tvila*. (tvil — sumnja)

Ide se mnogo bolje na *šejtama* kad su *stramnute*. (skøyte — klizaljka, stramme — zategnuti)

Mønnesland nalazi slučajeve izrazite interferencije kod upotrebe niza gramatičkih kategorija kao na primjer kod upotrebe participa, glagolskih vremena, prijedloga, itd. Zaključak je autora istraživanja da se utjecaj norveškog jezika neobično jako osjeća na hrvatskom i srpskom jeziku djece jugoslavenskih migranata u Norveškoj.

Iz većine tih situacija proizlazi da je materinski jezik djeteta pod utjecajem drugog jezika i druge kulture prestao biti i njegov prvi jezik, te da samo u nekim slučajevima on tek procesom svjesnog učenja dolazi u položaj ravnoteže s »novim« prvim jezikom. Još jedan dokaz kako su i jezik i ljudska priroda i stvarnost koja nas okružuje kompleksni i kako o njima još uvijek malo znamo.

Na kraju da se upitamo da li nam je znanost dala odgovor na pitanje kako bilingvizam utječe na razvoj djeteta u cjelini. Čini se da na temelju svega onog što smo do sada saznali možemo zaključiti da je dvojezičnost samo jedan od faktora razvoja koji djeluje u interakciji s drugim faktorima, a od njihovog zajedničkog djelovanja ovisi konačan efekt dvojezičnosti. Lajoš Genc (1981) koji je u Vojvodini ispitivao utjecaj dvojezičnosti na kognitivni razvoj djece iznio je misao — s kojom se u cijelosti slažemo — da je dvojezičnost neka vrsta oruđa u mišljenju djeteta. Dok ono ne nauči da se njime služi na zadovoljavajući način, ono može smanjiti njegovu intelektualnu efikasnost, ali kad jednom njime ovlada, onda su i rezultati mišljenja znatno povoljniji.

LITERATURA

- Anderson, T. i M. Boyer (1970): *Bilingual Schooling in the United States*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
- Anisfield, E. (1964): *A Comparison of the Cognitive Functioning of Monolinguals and Bilinguals*. Doktorska disertacija, Mc Gill University.
- Arnberg, L. (1987): *Raising Children Bilingually*. Multilingual Matters.
- Dulay H. i M. Burt (1974): *A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Second Language Acquisition*. »Language Learning«, 24, str. 253–279.
- Dulay H. i M. Burt (1974): *Natural Sequences in Child Second Language Acquisition*. »Language Learning«, 24, str. 37–53.
- Durović, Lj. (1987): *The Development of Grammar Systems in Diaspora Children's Language*. »Slavica Lundensis« 11, Lund, str. 51–87.
- Eysenck, H. (1989): *A New Look in Intelligence*. Predavanje održano na Filozofskom fakultetu u Zagrebu u listopadu 1989.
- Fishman, J. (1966): *The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning*: U: A. Valdman, *Trends in Language Teaching*. Mc Graw Hill, New York, str. 121–132.
- Genc, L. (1981): *Rana dvojezičnost i kognitivni razvoj*. Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad.
- Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Haugen, E. (1953): *The Norwegian Language in America; A Study in Bilingual Behavior*, 2nd printing, revised 1969, Indiana Univ. Press, Bloomington.
- Leopold W. F. (1939–1949): *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. Northwestern Univ. Press, vol. 1–4.
- Oksaar, E. (1973): *Implications of Language Contact for Bilingual Language Acquisition*. Referat na 9. internacionalnom kongresu antropoloških i etnoloških znanosti, Chicago.
- Peal, L. i W. Lambert (1962): *Relation of Bilingualism to Intelligence*. U: »Psychological Monographs«, 76, str. 1–23.
- Segalovitz, N. (1977): *Psychological perspectives on bilingual education*. U: B. Spolsky i R. Cooper (ur.) *Frontiers of Bilingual Education*. Newbury House, Massachusetts, str. 119–58.
- Weisgerber, L. (1966): *Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit*. »Wirkendes Wort«, 16 (2), str. 73–89.
- Wode, H. (1978): *Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition*. U: E. Hatch: *Second Language Acquisition*. Newbury House, str. 101–118.
- Wong-Fillmore, L. (1976): *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Doktorska disertacija, Stanford Univ.
- Yoshida, M. (1978): *The Acquisition of English Vocabulary by a Japanese-Speaking Child*. U: E. Hatch: *Second Language Acquisition*. Newbury House.

BILINGUALISM IN CHILDREN

Summary

In this article bilingualism in children is discussed. The focus of interest is children in bilingual families or bilingual language communities. Experience and empirical evidence have shown that for a variety of biological, psychological and social reasons children are the only age group capable of acquiring a second language spontaneously, without conscious effort, if exposed to it intensively. This process differs from learning a foreign language in school conditions in the mother tongue environment, in which the bilingualism of an individual is only the ultimate aim achieved after a long period of conscious effort and hard work.