

FUNKCIONALNA VEČJEZIČNOST IN ZGODNJE UČENJE TUJIH JEZIKOV

1 UVOD

Zakaj se pravzaprav učiti tujih jezikov že zgodaj in kako je to povezano s koncepti večjezičnosti danes? Obstaja večjezičnost kot taka ali razlikujemo med različnimi interpretacijami fenomena ali samo različnimi oznakami? Kako vzpostaviti večjezični habitus pretežno enojezične šole v Sloveniji? O tem bo govora v tem prispevku.

2. KAKO REALIZIRATI KONCEPT FUNKCIONALNE VEČJEZIČNOSTI

„*L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas*,” je pred nekaj leti napisal francoski jezikoslovec Claude Hagège in s tem izrazil svojo prepričanost o nujnosti ohranitve, spoštovanja drugih jezikov v Evropi danes. S tem je mislil integracijo Evrope, ki bo, tako pogodba iz Maastrichta, možna samo, če nam bo uspelo ohraniti jezikovno raznolikost Evrope in spodbujati večjezičnost. To se gotovo nanaša vsaj na dvoje, grobo povedano, in sicer na ohranjanje manjšinskih jezikov in s tem jezikovne raznolikosti kontinenta, ter pouk tujih jezikov v šolah.

Evropska komisija in Svet Evrope sta v zadnjih desetih letih sprejela več dokumentov, priporočil in sklepov, ki spodbujajo uresničevanje obeh ciljev. V letu 1999 sta znanost in stroka ugotavljali, da položaj pouka tujih jezikov na šolah v Evropi večinoma ne izpolnjuje pričakovanih ciljev in da pogodba iz Maastrichta realne situacije v šolskih sistemih različnih držav EU mogoče le ne upošteva dovolj. Z izjemo Luksemburga se je zdelo, da države članice EU v svojih šolskih sistemih ne ponujajo dovolj možnosti za ohranjanje jezikovne raznolikosti in razvijanje večjezičnosti prebivalstva (prim. npr. Wolff 1999: 151).

V naslednjih letih se je ta slika po posameznih državah članicah precej spremenila. Priporočila iz Bruslja so vse države članice vzele resno in v skladu s tem spreminjale šolsko in jezikovno politiko. Gledano s stališča didaktike pouka tujih jezikov se je to zgodilo predvsem z intenzivnim uvajanjem CLILa kot didaktične metode, ki sledi cilju razvijanja

večjezičnosti, posebej uspešno še, če je uveden v času zgodnjega učenja tujih jezikov. CLIL¹ je novejši akronim (*Content and Language Integrated Learning*) in je v zadnjih letih uspešno nadomestil poimenovanja oblik pouka, poznanih pod imeni bilingvalni pouk, imerzija, jezikovna kopel, dvojezični pouk idr. Tem oblikam je skupno to, da gre za uporabo tujega jezika pri nejezikovnem pouku², kar velja za najuspešnejšo metodo poučevanja tujega jezika, ki ima še druge pozitivne lastnosti: uspeh pri samem nejezikovnem pouku je boljši in učinki na razvijanje kompetenc v maternem jeziku so zelo dobri.

O samem CLILu je bilo napisane veliko znanstvene in strokovne literature in CLIL predstavlja povezavo med spodbujanjem večjezičnosti v državah EU in ohranjanjem jezikovne raznolikosti v EU, med drugim tudi manjšinskih jezikov. Ta povezava je vidna v tem, da se CLIL pogosto prakticira ravno v regijah, kjer bivajo manjšine. Tako na primer poročilo (*Eurydice, CLIL at School in Europe 2006*) o položaju CLILa za celotno EU in nekatere morebitne bodoče članice navaja kategorije držav glede na to, kje se CLIL pojavlja. Te kategorije so: države, kjer se CLIL pojavlja v regijah, kjer živijo manjšine (Slovenija, Severna Irska, Škotska, Wales); države, kjer se CLIL uporablja v primeru poučevanja tujih jezikov (Anglija, Češka, Bolgarija); države, kjer najdemo obe navedeni možnosti (večina držav, npr. Norveška, Švedska, Finska, Nemčija, Francija, Španija, Italija, Slovaška, Madžarska, Romunija, ...) in države, kjer CLILa ne najdemo (Danska, flamski del Belgije, Litva, Grčija, Portugalska). Ta kategorizacija nam pove, da velika večina držav pozna CLIL tam, kjer prebivajo njene manjšine, in tudi sicer. Prednosti CLILa oz. večjezičnega šolstva so dovolj očitne, da jih države uvajajo tudi na nemanjšinskih območjih in v skladu s smernicami jezikovne politike v uniji. To pomeni, da slovensko večjezično šolstvo v Prekmurju ustreza omenjenim smernicam (prim. samo Akcijski načrt EU iz leta 2004, ki za dvig večjezičnosti izrecno poudarja CLIL in zgodnje učenje kot dve poti za doseganje cilja, tj. funkcionalno večjezičnega prebivalca unije) in da sledi trendom.

Hagègevo prepričanje o potrebnosti ohranjanja, spoštovanja drugih jezikov v Evropi dobiva vpričo obstoja in ohranjanja kot tudi novega ustanavljanja nacionalnih držav nek dodatni pomen. Nacionalne države so namreč v zgodovini Evrope temeljito spremenile prej obstoječi

¹ V tem prispevku bo uporabljena kratica CLIL, saj ustreza temu, kar v Sloveniji imenujemo dvojezični pouk, razen tega pa njena raba aplicira na aktualnost, sodobnost in nenazadnje tudi raziskanost te didaktične metode danes v šolah v Evropi. In tem trendom Slovenija sledi žal samo na področju dvojezičnega šolstva v Prekmurju, sicer pa razen nekaj izjem ne.

² Kot tak spominja na šolo v prejšnjih stoletjih, ki je bila v Evropi pogosto latinska, kasneje v nekaterih deželah tudi francoska ali pa npr. nemška.

večjezični status tega kontinenta. Medtem ko je na drugih kontinentih večjezičnost običajna, je videti, kot da jo v Evropi komaj spet odkrivamo.

Kar zadeva trenutno popularno geslo večjezičnost, trenutno vlada ujemanje med znanstvenimi dosežki oz. ugotovitvami in koncepti aktualne jezikovne politike. Po desetletjih predsodkov proti večjezičnosti, ki so se razvili kot rezultat konceptualizacije nacionalnih držav (prim. npr. Gogolin 1994), vlada v različnih jezikoslovnih in psiholingvističnih poddisciplinah in raziskavah, ki se ukvarjajo s tem fenomenom, mnenje, da je večjezičnost pozitivna in da ugodno deluje na razvoj posameznika. Čeprav dve tretjini otrok po svetu odrašča dvo- ali večjezično (Petit 2002), se v Evropi še pogosto pojavlja predstava, da je normalno enojezično odraščanje. Ta predstava se danes tudi v Evropi postavlja pod vprašaj, in sicer ne samo zaradi ugotovitev znanosti, ampak predvsem v urbanih kontekstih, v katerih se dnevno sooča veliko različnih jezikov in kultur.

V Skupnem evropskem referenčnem okviru je podano razlikovanje med večjezičnostjo (dt. *Mehrsprachigkeit*) in plurilingvizmom (*Vielsprachigkeit*). Plurilingvizem pomeni soobstoj različnih jezikov v neki družbi. Večjezičnost se nanaša na posameznika in poudarja, da jeziki niso skladiščeni strogo ločeno eden od drugega, ampak da tvorijo skupno komunikativno spretnost (Okvir, poglavje 1.3). Osnovo tvori skupna večjezična spretnost, h kateri doprinašajo vsa jezikovna znanja in jezikovne izkušnje, še posebej seveda izkušnje učenja jezikov. Tako gledanje je relativno novo in negira starejše definicije, najbolj znana med njimi je Bloomfieldova (1938: 56) o »native-like control of two or more languages« ali druge, ki vse izhajajo iz tega, da je posameznik večjezičen, če tako rekoč razpolaga z dvema maternima jezikoma. Ta in podobne definicije vključujejo spretnost (dva maternega jezika), starost (otroška doba) in pogoje (odraščanje z dvema ali večimi maternimi jeziki).

To je pomembno v raziskavah individualne večjezičnosti, glede na temo tega prispevka nas zanima večjezičnost v povezavi z didaktiko pouka tujih jezikov, ki jo zanimajo želeni profili večjezičnosti, s pomočjo katerih lahko izdelamo in sistematiziramo učne načrte in cilje pouka. Glede na didaktiko pouka tujih jezikov tako moramo neposredno vključiti posamezne spretnosti slušno razumevanje, branje, pisanje in govorjenje kot tudi njihove kombinacije. Če govorimo o posameznih spretnostih, potem na večjezičnost gledamo funkcionalno in govorimo o funkcionalni večjezičnosti.

To pomeni, da jezikovne spretnosti v posameznem jeziku razvijamo tako, kot jih bomo tudi potrebovali v jezikovni rabi. Tako je večjezičen tisti, ki vsakodnevno redno uporablja dva ali več jezikov in lahko z enega jezika preklaplja na drugega (prim. Hutterli / Stotz / Zappatore, 2008, 107), kadar okoliščine to zahtevajo.

Kako se to kaže v posameznih realnih jezikovnih biografijah in v realni jezikovni rabi? Kot primer repertoar D.K. (letnik 1966), ki obsega:

- kot L1 se je naučila enega od slovenskih koroških narečij (spretnosti slušno razumevanje, govorjenje na nivoju C2, pisanje in branje na C1, saj se narečje običajno posluša in govori, veliko manj bere in piše), v času svojega študija živi D.K. v okolju, kjer govorijo severno štajerska slovenska narečja, v zadnjih letih živi v okolici glavnega mesta Ljubljane, kjer se govorijo gorenjska narečja;
- skozi šolski sistem in medije si D.K. pridobi jezikovne spretnosti v slovenskem knjižnem jeziku (spretnosti slušno razumevanje na C2, govorjenje na B2, pisanje in branje na C2);
- njen prvi tuji jezik je nemščina, izbor je posledica bližine avstrijske meje, nemščino se je učila 8 let, njena družina ima že leta dolgo redne stike z dvema družinama iz Marburga iz Nemčije, stiki so se razvili na osnovi turizma v okolici, kjer D.K. odrašča. V zadnjih šestih letih je D.K. zaposlena pri podjetju za uvoz gnojil iz Nemčije in Francije in pogosto komunicira v nemščini (spretnosti slušno razumevanje na B2, govorjenje na B1, pisanje in branje na B2);
- kot drugi tuji jezik se je v šoli učila francoščino, jezikovna znanja deloma uporablja na delovnem mestu in si deloma pridobiva tudi nova (spretnosti slušno razumevanje na B1, govorjenje na A2, pisanje na A2 in branje na B1);
- v nekaj tečajih med študijem in skozi medije si je pridobila jezikovne spretnosti v angleščini (spretnosti slušno razumevanje na A2, govorjenje na A1, pisanje na A1 in branje na B1);
- kot posledica odraščanja v nekdanji Jugoslaviji si je D.K. pridobila jezikovne spretnosti iz srbohrvaščine (spretnosti slušno razumevanje na B1, govorjenje na A2, pisanje na A2 in branje na B1).

Ta pregled jezikovnih znanj pokaže, kako različni so nivoji pridobljenih jezikovnih spretnosti, in sicer glede na potrebe in rabo. Gre za realno jezikovno biografijo, tukaj samo na kratko skicirano, in ta jezikovna biografija ni nikakršna izjema. V današnje mobilnem svetu je večina

jezikovnih biografij tako pisanih. Funkcionalna enojezičnost je strogo omejena samo na določene regije, starostne in socialne skupine.

Z upoštevanjem takšnih perspektiv se cilji pouka tujih jezikov temeljito spremenijo.

Individualna funkcionalna večjezičnost kot učni cilj ne velja samo za pouk določenega tujega jezika, ampak obsega pouk tujih jezikov na šoli kot celoto. Ne gre več za izolirano pridobivanje jezikovnih spretnosti, pri čemer je »native speaker« najvišji cilj oz. ideal. **Cilj je zdaj razvoj jezikovnega repertoarja, v katerem je prostor za vse jezikovne spretnosti in znanja, in za izgrajevanje skupne večjezične kompetence (spretnosti)** (prim. tudi Hutterli / Stotz / Zappatore 2008:107). To implicira, da je jezikovno ponudbo na šoli potrebno nujno koordinirati. Razen tega morajo učenci dobiti možnost za pridobivanje jezikovnih spretnosti v skladu s funkcionalno rabo tudi zunaj šolskega sistema. Nosilci odločitev v neki državi tako naj predvidijo, katere jezike bodo v katerih funkcijah učenci v bodoče potrebovali. Glede na ta predvidevanja naj bo organiziran in koordiniran jezikovni pouk. Seveda nihče ne more z gotovostjo trditi in predvideti, katere jezike bo katera oseba kdaj in kje, v kakšne namene v svojem življenju potrebovala. Zato je vseživljenjsko učenje ena od ključnih besed v povezavi s funkcionalno večjezičnostjo. V primeru jezikovne biografije D.K. je jasno razvidno, da oblikovanje jezikovnega repertoarja ni v celoti predvidljivo. V primeru te osebe se je pokazalo, da so zelo koristne jezikovne spretnosti iz nemškega jezika, tako v zasebnem kot tudi v poklicnem življenju. Odločitvi za učenje sosedskih jezikov je v EU pripisana velika pomembnost.

EU kot taka se ne ukvarja neposredno s šolsko politiko držav članic (prim. van Els 2006:20) in se zato tudi ne ukvarja s politiko pouka tujih jezikov. Ministrski svet kljub temu redno pojasnjuje svoja stališča glede učenja tujih jezikov in tujih jezikov kot takšnih, tako npr. priporočilo, da se naj vsak prebivalec EU uči vsaj dveh tujih jezikov (Akcijski načrt 2003). Seveda lahko EU izvede določene ukrepe, kar je razvidno iz omenjenega Skupnega evropskega referenčnega okvira in tudi v primeru programov mobilnosti. V Akcijskem načrtu (http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang_lang_de.pdf) je za vrtec in prvo triado poudarjeno, da se učenje tujih jezikov naj začne že v otroškem vrtcu in v osnovni šoli, da bi z njim postavili temelje za kasnejše učenje tujih jezikov in razvili pozitivni odnos do jezikov. Učenje najmanj dveh tujih jezikov in s tem povezano tudi spoznavanje njihovih kulturnih vrednot naj se začne v zgodnjem otroštvu. Tako spodbujanje razvijanja spretnosti iz maternega jezika kot tudi zgodnje učenje tujih jezikov je potrebno podpreti z ustreznimi

učnimi načrti in učnimi sredstvi. Zgodnje učenje tujih jezikov in CLIL sta danes ključni besedi sprememb v šolskih sistemih v državah EU, a tudi v drugih v Evropi (prim. položaj v Švici).

S stališča nevro- in psiholingvistike je zgodnje učenje tujih jezikov ocenjeno kot zelo pozitivno, toda v splošnih predstavah veliko prebivalcev EU danes je še vedno prisotna predstava, da se naj otrok najprej dobro nauči svojega maternega jezika in se naj šele potem uči tujih jezikov. Tudi ta predstava gre nazaj v 19. stoletje, tako beremo npr. pri Diesterwegu 1890 (po Gogolin 1994:53), da bi prezgodnje poučevanje tujih jezikov nujno izzvalo »nejasnost in zmedenost«. Ta predstava gre z roko v roki s predstavo o nacionalnih šolah in mnenje, ki se še danes pojavlja, namreč da jeziki pripradnikov tako imenovanih novih manjšin nimajo prostora v šoli.

Nove manjšine imajo v različnih šolskih sistemih v Evropi različen položaj. Slovenija je primer države, kjer nove manjšine (približno 10% prebivalstva, večinoma iz držav nekdanje Jugoslavije) v šoli nimajo ustreznega prostora oz. jeziki novih manjšin v šoli niso upoštevani. To dejstvo bi moralo biti pri realizaciji koncepta funkcionalne večjezičnosti upoštevano. Torej na začetku omenjena večjezična slika različno reflektira v različnih šolskih sistemih, pri čemer je potrebno poudariti, da se v Evropi danes ne živi povsod v enaki meri večjezično pisano (prim. npr. velika mesta v Nemčiji z urbanimi središči v Sloveniji, na Češkem, Danskem idr.).

Razen tega je nujno upoštevanje zgodovinskih dejstev, ki nam pomagajo pojasniti situacijo danes v praktično vseh državah.

Na kratko o slovenskem prostoru. Slovenija je od leta 1991 samostojna država, pred tem je slovensko govoreče prebivalstvo živelo v različnih političnih formacijah. Na osnovi tega lahko pričakujemo večkulturno podobo Slovenije. Kako ta večkulturna podoba reflektira v šolskem sistemu?

V zgodovini je slovenske šole prinesel čas nacionalnih gibanj v 19. stoletju, vendar je realizacija tako imenovanega nacionalnega principa³, sprejeta 1848, trajala kar nekaj desetletij. Najprej je bilo možno v slovenščini poučevati verouk (Ostanek 1964: 401), sicer je

³ Pouk je po sprejetju tega principa lahko potekal v maternem jeziku učencev.

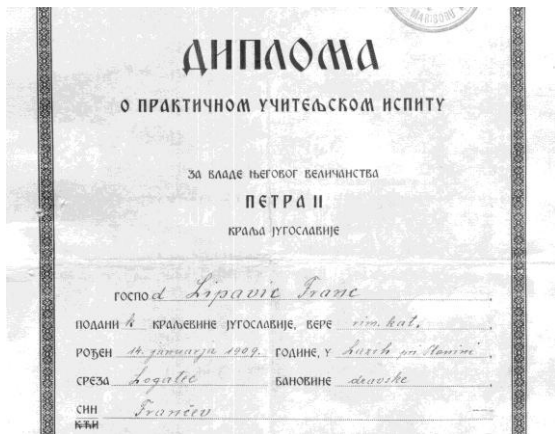
bil pouk nemški, vanj je pa bila vključena didaktična in jezikovna pomoč slovenske učiteljice ali učitelja. Položaj slovenščine v šolah se je popravil v 70tih letih 19. stoletja: obvezno šolanje je trajalo osem let, kar pa je bilo dosledno realizirano na Štajerskem in Koroškem, drugje je obvezno šolanje trajalo šest let. V ljudskih šolah (običajno na podeželju) je bil učni jezik večinoma slovenski ob večinskem slovensko govorečem prebivalstvu, sicer je bil nemški. Na meščanskih šolah⁴ je bil pouk večinoma v nemščini, izjeme so bile dvojezična slov./nem. meščanska šola v Krškem, v Postojni (slovenska meščanska šola) in v Trstu (slovenska meščanska šola). Na gimnazijah je pouk potekal v nemščini, slovenščina se je poučevala kot izbirni predmet. Šele konec 19. stoletja so bili ustanavljani prvi paralelni razredi nemškim. Prvo slovenska gimnazija je bila ustanovljena 1905 v Ljubljani. Visokega šolstva z izjemo seminarjev za duhovnike, licejev in učiteljišč ni bilo in prva univerza je bila ustanovljena 1919. Tako so slovensko govoreči študenti stoletja dolgo študirali na Dunaju, v Gradcu ali Pragi, nekateri tudi v Budimpešti ali pa italijanskih mestih. Prisotnost in uspešnost slovensko govorečih študentov na dunajski univerzi kaže naslednji podatek (Medved 1995: 5): približno štirideset rektorjev dunajske univerze in dekanov fakultet na tej univerzi je imelo kot materni jezik slovenščino.

Oris jezikov v šolskem sistemu in tudi položaj slovenskega jezika sicer v zgodovini povesta, da je bilo dvojezično sobivanje v jezikih nemščina in slovenščina nekaj vsakdanjega. Še več: v regijah na meji s hrvaško, italijansko in madžarsko govorečim prostorom je bila običajna trojezičnost, če ne omenjamo latinščine⁵. Pomembnost tujih jezikov v zgodovini kaže tudi pregovor *Več jezikov znaš, več veljaš*).

Po razpadu Avstroogrske monarhije so Slovenci svojo politično usodo delili z drugimi južnimi Slovani. Tako v kraljevini SHS kot v Jugoslaviji najdemo obliko večjezičnosti. Jezikovna politika je bila v SHS do slovenščine seveda manj tolerantna kot v Jugoslaviji, primer je izdajanje uradnih dokumentov, kot so spričevala v cirilici in srbščini.

⁴ Ustanavljane predvsem v mestih s ciljem, da mlade navdušijo predvsem za praktične poklice.

⁵ O tem priča veliko jezikovnih biografij, npr. korespondenca plemenitih dam Marrenzi in Coraduzzi iz 17. stoletja, ki sta bili, mati in hči, vzgojeni v nemškem, italijanskem in slovenskem jeziku, osebna pisma sta pisali v slovenščini. Drugi primer je znameniti diplomat Siegmund Freyherr von Herberstein iz 16. stoletja, ki je med drugim zahvaljujoč svojemu obvladovanju slovenščine uspešno deloval v Rusiji. Prim.: Merku, Pavle. (1980).(ur.). *Slovenska plemiška pisma družin Marenzi - Coraduzzi s konca 17. stoletja*. Trieste: Založništvo tržaškega tiska. / Sigismund Herberstein. (2001). *Moskovski zapiski*. Ljubljana: Slovenska matica. (nova izdaja).



učiteljsko spričevalo v cirilici, Maribor, 1928
 Vir: zasebni arhiv

V zadnjih petdesetih letih, v Jugoslaviji, so generacije v Sloveniji odraščale s srbohrvaščino, kar zadeva prisotnost jezika v medijih, prisotnost posameznikov iz drugih delov Jugoslavije v Sloveniji in kar zadeva srbohrvaščino kot uradni jezik JLA ter učenje srbohrvaščine kot obveznega predmeta v šolah. Torej tudi funkcionalna večjezičnost.

V nadaljevanju je potrebno orisati troje, kar mora biti nujno upoštevano pri načrtovanju in izvajanju zgodnjega učenja v Sloveniji oz. uresničevanja načel funkcionalne dvojezičnosti.

- a. Danes najdemo v šolskem sistemu v Sloveniji v regijah, kjer živita obe avtohtoni manjšini, italijanske šole (italijanščina ima kot jezik manjšine precej prestiža) in dvojezične slovensko madžarske v delu Prekmurja. Tukaj obstaja dvojezično šolstvo že petdeset let in izkušnje z njim so leta 1994 pripeljale do prenovitev, kar zadeva metode poučevanja. Izkušnje so namreč pokazale, da so ravno metode ključne za uspeh. Izkušnje s *concurrent method* (pouk poteka istočasno v obeh jezikih) niso bile najboljše, ker je bila motivacija za učenje madžarščine manjša, čeprav je to materni jezik veliko otrok. Tudi na dvojezičnem območju je slovenščina v privilegiranem položaju, med drugim tudi zaradi možnosti nadaljnjega izobraževanja (Nečak-Lük 1994:132ff). Znanost je v zadnjih desetletjih pokazala, da se večjezični posamezniki lažje učijo naslednjih jezikov. To preprosto dejstvo bi torej moralo biti v pomoč pri uresničevanju koncepta funkcionalne večjezičnosti v manjšinskih regijah v Sloveniji. Vendar pa je potrebno biti previden, saj igra pri obstoju manjšin, njihovih jezikov in kultur prestiž izredno pomembno vlogo.

- b. Nove manjšine: konec 80tih let se je sprožil val raziskav o migrantih iz drugih republik Jugoslavije v Sloveniji, ki so v Slovenijo prihajali že od 60tih let. Šlo je predvsem za socioliške študije, pedagoški aspekt ni bil raziskan. V šolah so se morali otroci migrantov prilagajati in posebnih programov za njihovo integracijo ni bilo. Po letu 2002 je bilo opravljenih nekaj študij s ciljem ugotoviti, kakšen je položaj migrantov in njihovih družin v Sloveniji. Srbohrvaščina se kot predmet od leta 1993 v šolah ne poučuje več, toda nekatere šole ponujajo možnost učenja hrvaščine kot izbirnega predmeta v zadnji triadi osnovne šole. Ta možnost je ponujena v smislu regionalnega razvoja v EU in s tem učenja jezikov sosedov. To deluje uspešno v primeru drugih sosedskih jezikov, za hrvaščino tega ne moremo reči, saj zanimanja praktično ni ⁶(gl. tabelo v opombi). Ankete kažejo, da imajo pripadniki novih manjšin dokaj jasno stališče glede njihovih maternih jezikov: otroci novih manjšin se jih naj učijo, meni približno polovica staršev, druga polovica je mnenja, da to ni potrebno. In slovenska šolska politika? Klinar (1994:6, po Skubic Ermenc 2003:128) glede te teme ugotavlja, da so nacionalni občutki oz. zavedanje pripadnosti narodu pri Slovencih precej možno izraženi: po tisoč letih imamo končno svojo lastno državo, ki smo si jo sami priborili, in to prenašamo tudi na področje jezika, ki je bila v vsej zgodovini skupaj s kulturo edino, s čemer so se ljudje lahko identifikirali. Nacionalne države so pomenile in pomenijo smrt večjezičnosti, kot v svoji raziskavi med drugim pokaže Gogolin (1994). Slovenija se trenutno tako rekoč bori z vrednotami nacionalne države, ki vseh etničnih skupin ne vidi kot enakopravnih. Tako se bo država Slovenija morala šele spopasti z obstojem novih manjšin in ga rešiti na sistemski ravni. Primer negativnega odnosa do večjezičnosti je izjemno negativna reakcija na prve CLIL projekte v Sloveniji v zadnjih petnajstih letih (prim. Lipavac Oštr / Jazbec 2009). Obstajajo trenutno v osnovnih šolah sploh kakšne oblike pouka, ki bi upoštevale nove manjšine in na katere bi bilo možno navezati uvajanje zgodnjega učenja tujih jezikov, sploh če izhajamo iz splošno znanega dejstva iz psiho- in nevrolingvistike, da se večjezični posamezniki praviloma hitreje in uspešneje učijo naslednjih jezikov. Prilagoditvenih programov za otroke novih manjšin v slovenskih šolah ni. Takšni programi obstajajo za romske otroke, ne pa za migrante iz nekdanje Jugoslavije. Ne

⁶Drugi (tretji) tuji jezik v OŠ 2007:

Nemščina	Angleščina	francoščina	italijanščina	španščina	hrvaščina	Latinščina
17.850	2.948	1.779	1.417	715	188	93

obstajajo didaktični koncepti, učni načrti za predmet slovenščina kot drugi jezik. Oblike ohranjanja in negovanja jezikov migrantov so: hrvaščina kot izbirni predmet v zadnji triadi na nekaterih šolah (gl. podatke zgoraj), pouk makedonskega jezika v nekaterih velikih mestih Slovenije (dodatni pouk enkrat na teden, kar ustreza samo formalnim zahtevam po upoštevanju pravic manjšin), možnosti v okviru kurikula, npr. Pri pouku zgodovine, geografije in državljanjske vzgoje (navezovanje tem na prostor, iz katerega prihajajo migranti, pri čemer se učence lahko senzibilizira tudi za kulture in jezike migrantov), pouk tujih jezikov: pri tem so otroci migrantov enakovredni otrokom s slovenščino kot maternim jezikom. Primer iz prakse: učiteljica na eni od mariborskih osnovnih šol poroča o tem, da romski otroci v razredih s CLILom niso manj uspešni od tistih s slovenščino kot maternim jezikom. Romski otroci so za CLIL in tudi sicer pouk tujih jezikov (v tem primeru v nemščini) zelo motivirani, saj jih dejstvo, da njihov materni jezik ni slovenski ne ovira oz. jih postavlja v enak izhodiščni položaj kot otroke s slovenščino kot maternim jezikom. Pri nejezikovnih predmetov je obvladovanje slovenščine seveda slabost oz. okoliščina, ki vpliva neugodno na vse ravni pouka.

- c. Romski otroci. Da je potrebno etničnim skupinam, ki niso večina v neki državi, omogočiti, da imajo pouk v svojih jezikih, znanost ne postavlja več pod vprašaj. Rezultati raziskav pridobivanja jezika v Ameriki in Evropi kažejo, da mora otrok v svojem L1 pridobiti nekatere sposobnosti komuniciranja (*threshold level*), ki mu omogočajo, da si pridobi dobre jezikovne spretnosti tudi v L2, da bi komuniciral v L2 uspešneje. Tako so modeli, ki izključujejo L1 neke etnične skupine, manj uspešni. To kažejo tudi rezultati raziskave, ki je obravnavala begunce iz nekdanje Jugoslavije v Sloveniji: praviloma so bili pri večini predmetov tako dobri kot njihovi sovrstniki s slovenščino kot L1, saj so si dovolj splošnih komunikacijskih in jezikovnih spretnosti pridobili že v svoji domovini (prim. Skubic Ermenc 2003:168). Statistični podatki govorijo v letu 2002 o 3.246 (?) prebivalcih Slovenije, ki so se označili za Rome. Geografsko gledano živijo Romi predvsem v regiji Prekmurje, na Dolenjskem in v večjih mestih. So Romi v Sloveniji manjšina? Kot posledica konvencije Sveta Evrope iz leta 1995 o zaščiti Romov in Sintov je bila v Sloveniji sprejeta deklaracija (prim. Klopčič 2007). Iz te izhaja, da Romi niso avtohtona manjšina, ampak imajo podoben status in so upravičeni do zaščite njihovih pravic (npr. Romski poslanci v posameznih občinah idr.) Te pravice se nanašajo tudi na področje šolskega sistema. Trije modeli za izobraževanje Romov (tako otrok kot tudi odraslih, Klopčič 2007: 139f) so vsi danes v

rabi: model integracije, model socializacije in eksperimentalni model. Vsi trije upoštevajo tudi regionalne razlike, saj imajo Romi na Dolenjskem izrazito slabo izobrazbeno strukturo. Šolska praksa poroča o Romih naslednje: ovira pri njihovi integraciji je njihov jezik. Ker nimajo možnosti, da bi imeli pouk v svojem L1, se morajo relativno hitro naučiti slovenščine. Učitelji njihovega jezika praviloma ne obvladajo in tudi ne morejo veliko pomagati. Romski otroci pogosto ne kažejo zanimanja za šolo in učiteljice jih opisujejo kot vzgojno zanemarjene, zaradi česar jih odklanjajo tudi sošolci s slovenščino kot L1. Eden največjih problemov v šoli je njihovo neprihajanje v šolo: starši jih v šolo ne pošiljajo redno, otroci se včasih naenkrat preselijo in o tem šole ne obvestijo idr. Manjša raziskava, izvedena na treh OŠ v regiji Prekmurje v letu 1999 (Žaler 1999), je pokazala, da se romske deklice hitreje prilagodijo, da imajo prijateljice med slovensko govorečimi deklicami in da so deklice nasploh tolerantnejše do drugače govorečih (na obeh straneh). Romski dečki se hitreje znajdejo v konfliktih, so pogostejše užaljeni in bi želeli zahajati drugam kot v šolo. Ta raziskava sicer ni reprezentativna in iz nje ne moremo potegniti splošnih zaključkov, daje pa nam sliko treh šol v regiji, kjer je sobivanje z Romi že izredno dolgotrajno. Nesorazmerno velik delež romskih otrok v Sloveniji obiskuje šole s prilagojenim programom. Nekatere učiteljice pravijo, da je tako preprosto zaradi tega, ker otroci preprosto ne hodijo v šolo in čez nekaj let jih tako prešolajo na šole s prilagojenim programom. Ena od anket je pokazala, da so Romi v regiji Dolenjska sploh ne želijo pouka v svojem jeziku, nekateri so celo izrecno proti temu⁷. Da bi Romom pomagali, so v šolah uvedle tako imenovane mentorje, ki so ljudje, ki obvladajo romski jezik in imajo opravljeno vsaj maturo. Otrokom pomagajo po ali pa med poukom. Ker so sami praviloma Romi, je upati, da bodo hitreje našli stike z romskimi otroki in da bodo pomagali premostiti kulturne in jezikovne razlike.

Opisani so dejavniki, ki jih je potrebno upoštevati pri uvajanju tujega jezika v prvi razred osnovne šole. Glede na dejstvo, da otroci z L1, ki ni jezik večinskega prebivalstva neke države, praviloma nimajo težav z naslednjimi jeziki, in glede na dejstvo, da didaktična priporočila v osnutku učnega načrta za tuji jezik v prvi triadi izrecno poudarjajo načela didaktike zgodnjega učenja tujih jezikov, te večjezične situacije v razredih ne bi smele povzročati težav. CLIL kot najuspešnejšo metodo poučevanja tujih jezikov v eni od oblik

⁷ Vgl. Starašinič 2005, nach Klopčič 2007: 66.

poznajo na manjšinskem območju v Prekmurju, sicer pa v bistvu totalno imerzijo kot skrajno obliko CLILa poznajo vsi otroci v Sloveniji, ki nimajo slovenščine kot L1, pa naj gre za avtohtoni manjšini, nove manjšine ali pa Rome.

LITERATURA

Eurydice. (2005). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.

Simone Klinge. (2004). *Council of Europe language experts report on Slovenia*. www.eurolang.com; 30/06/'04.

Dieter Wolff. (1999). Autonomes Lernen – ein Weg zur Mehrsprachigkeit. *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht: Akten des Französischlehrertages der Vereinigung der Französischlehrer*. Ur. Hans-Ludwig Krechel / Diemo Marx / Franz-Joseph Meissner. Tübingen: Narr.

Sigismund Herberstein. (2001). *Moskovski zapiski*. Ljubljana: Slovenska matica. (Neuauflage).

Ingrid Gogolin (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann Verlag.

Klopčič, Vera. (2007). *Položaj Romov v Sloveniji. Romi in Gadže*. Ljubljana: INV.

Komac, Miran. (ed.) (2007). *Priseljenci*. Ljubljana: Institut za narodnostna vprašanja.

Lipavac Alja/Jazbec, Saša. (2008). Zgodnje učenje in CLIL. In: Pižorn, Karmen (ed.). *Zgodnje učenje*. Ljubljana 2009: ZSRS. (v tisku).

Nećak-Lük, Albina. (1994). *Jezikovni pouk v dvojezični šoli*. In: *Učiti drugi/tuji jezik – kje, koga, kako*. Pedagoška fakulteta Ljubljana. Str. 131-146.

Medved, Drago. (1995). *Slovenski Dunaj*. Celovec/Ljubljana/Dunaj: Mohorjeva.

Merku, Pavle. (ed.) (1980): *Slovenska plemiška pisma družin Marenzi - Coraduzzi s konca 17. stoletja*. Trieste: Založništvo tržaškega tiska.

Ostaneck, France. (1964). *Šolski sistemi na Slovenskem od 1774-1963*. Ljubljana : Slovenski šolski muzej.

Skubic Ermenc, Klara. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Žaler, Brigita. (1999). *Strpnost do drugačnosti v očeh romskih in begunskih otrok*. Diplomarbeit. Maribor: Pedagoška fakulteta.

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang_lang_de.pdf (16.7.2009)

Petit, Jean. (2002). Le bilinguisme precoce et ses avantages.

<http://perso.orange.fr/christian.huber/bilinguismebis.htm#didactique> (16.7.2009)

Bloomfield, Leonard. (1938). *Language*. Chicago: University Pres.

van Els, Theo / Theo Bongaerts / Guus Extra / Charles van Os / Anne-Mieke Janssen-van Dielen. (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.

Hutterli / Stotz / Zappatore. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/0521803136txt.pdf> (16.7.2009)

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf (16.7.2009)

http://www.stat.popsis2002/si/rezultati_html/SLO-T-07SLO.htm (16.7.2009)