

Maja Mezgec

ŽIVLJENJE Z VEČ JEZIKI: RAZVOJ VEČJEZIČNIH GOVORCEV S PERSPEKTIVE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

POVZETEK

Namen članka je ponuditi vpogled v koncept večjezičnosti, prikazati dinamike, ki so pomembne za razumevanje večjezičnosti, in preučiti dejavnike, ki oblikujejo večjezične posameznike in družbo. Po začetni opredelitvi večjezičnosti kot individualnega in družbenega fenomena so v nadaljevanju predstavljeni različni dejavniki, ki vplivajo na večjezični razvoj posameznika. Pri tem sledi avtorica logiki koncentričnih krogov – posameznik, družina, družba/okolje, izobraževalne institucije – in življenjskim obdobjem – zgodnje otroštvo, obdobje šolanja, odraslost. Razumevanje dejavnikov in dinamik je ključna premisa za spostovanje večjezičnosti in razvijanje medkulturnih kompetenc. Današnja družba je potencialno večjezična, vprašanje pa je, ali bomo znali ta potencial razviti in ovrednotiti. Zato je zavedanje specifičnih okoliščin in dinamik, ki spodbujajo oziroma zavirajo večjezični razvoj posameznikov in družbe, odločilnega pomena.

Ključne besede: dvojezičnost, večjezičnost, večjezično šolanje, večjezična družina, večjezična družba, manjšina

LIVING WITH DIFFERENT LANGUAGES: THE DEVELOPMENT OF MULTILINGUAL INDIVIDUALS FROM A PERSPECTIVE OF LIFELONG LEARNING – ABSTRACT

The aim of this paper is to offer insight into the concept of multilingualism, the dynamics relevant for understanding multilingualism, and those factors that shape the multilingual development of individuals and society. In addition to an initial definition of multilingualism as an individual and social phenomenon, the author presents different factors that influence the multilingual development of individuals, following a logic of concentric circles – such as individual, family, society, school institution – and different ages – early childhood, student phase, adulthood. The understanding of these dynamics is a crucial precondition for respect for multilingualism and the development of multicultural competencies. Today, society is a potentially multilingual society, but the issue is whether or not we will be able to develop this potential and increase its value. Consequently, an awareness of conditions and dynamics that stimulate or impede the multilingual development of individuals and society is of major importance.

Keywords: bilingualism, multilingualism, multilingual education, multilingual family, multilingual society, minority

UVOD

Dvojezičnost in večjezičnost nista nova pojava. Ocene v svetovnem merilu kažejo, da je dvojezičnega od polovice do dveh tretjin svetovnega prebivalstva. »Večina svetovnega prebivalstva živi v razmerah, kjer je raba dveh ali več jezikov pravilo in ne izjema.« (Baker in Prys Jones, 1998, str. 134) Naravno evolucijo večjezičnosti sta ustavila razvoj koncepta nacionalne države in s tem povezana ideja državnega jezika, ki sta etnične manjšine in jezikovne skupnosti postavila na obrobje (Nelde, Strubell in Williams, 1996). Jezikovno heterogeno sliko prebivalstva je zakrila uveljavitev državnih jezikov. Manjšinski jeziki niso pridobili statusa uradnega jezika, kar prinaša vrsto posledic za njihov razvoj. »Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing« (Wurn, 2001) navaja oceno, da se danes v svetu govori med 6.000 in 7.000 jezikov, veliko jezikov pa je že izumrlo. Približno polovica od 6.000 jezikov tvega izumrtje v bližnji prihodnosti. Izguba jezikov pomeni nepopravljivo škodo kulturni dediščini človeštva.

Namen članka je ponuditi vpogled v koncept večjezičnosti, prikazati dinamike, ki so pomembne za razumevanje večjezičnosti, in preučiti dejavnike, ki oblikujejo večjezične posameznike in družbo. Sledila bom logiki koncentričnih krogov: posameznik, družina, družba/okolje, izobraževalne institucije in življenjskim obdobjem: zgodnje otroštvo, obdobje šolanja, odraslost. V primerjavi z enojezičnim govorcem in enojezičnim okoljem so za večjezične govorce in večjezična okolja možne številne kombinacije med jezikom/-i posameznikov, jezikom/-i družinskih članov, jezikom/-i okolja in jezikom/-i šolanja. Razumevanje teh kombinacij in dinamik je ključna premisa za spoštovanje večjezičnosti in razvijanje medkulturnih kompetenc. V prejšnjih stoletjih je vzpostavitev nacionalnih držav in posledično nacionalnih jezikov botrovala spremembi jezikovne slike in zamejila razvoj večjezičnosti. Kljub težnjam po jezikovnem poenotenju pa so predeli državnih teritorijev ostali zaznamovani s kulturno in jezikovno raznolikostjo, ki danes prispeva pomemben delež k večjezični družbi. Drug pomemben prispevek k večjezični družbi pa sta pojava globalizacije in migracije, ki rušita načelno jezikovno homogeno sliko prebivalstva. Tudi migranti in posledično skupnosti migrantov so nosilci kulturne in jezikovne raznolikosti. Same nacionalne države pa so postale, vsaj na deklarativni ravni, bolj odprte do jezikovne in kulturne raznolikosti. V evropskem prostoru zasledimo danes dve nasprotujoči si težnji, konvergentno in divergentno. Konvergentno v smislu afirmacije angleškega jezika kot *lingue france* in sredstva za mednarodno sporazumevanje. Ob tem pa tudi divergentno, saj narašča število jezikov, ki jih posamezniki (prebivalci) uporabljajo v zasebnem življenju (Extra in Gorter, 2007). Omenjena heterogenost je posledica postopnega priznavanja in uveljavljanja statusa manjšinskih jezikov na evropski sceni, po drugi strani pa tudi posledica migracij, saj si skupnosti migrantov bolj ali manj prizadevajo, da bi ohranile svoj jezik, skrbijo za medgeneracijski prenos jezika in razvoj ustreznih jezikovnih kompetenc.

V državah Afrike in Azije pa je večjezičnost del vsakdana in se različni jeziki uporabljajo v različne namene: posamezniki na primer obvladajo jezik svoje etnije, uradni/-e jezik/-e, jezik/-e šolanja, jezik religije, pa še katerega od svetovnih tujih jezikov. V svetovnem

merilu je večjezičnost posledica gospodarskega razvoja, kolonizacije, geopolitičnih sprememb, modernizacije, urbanizacije in stika med različnimi skupnostmi.

Dvojezičnost in večjezičnost sta individualni in družbeni fenomen, termin dvojezičnost ali večjezičnost uporabljamo tako za posameznika kot za skupnost. Upravičeno govorimo o dvo- ali večjezičnem posamezniku in dvo- ali večjezični skupnosti. V nadaljevanju uporabljam zgolj izraz večjezičen ali večjezičnost in v kategorijo večjezičnosti nameroma vključujem tudi primere dvojezičnosti. Pojav večjezičnosti so strokovnjaki preučili na obeh ravneh: družbeni in individualni. V realnih okoliščinah pa se ravni med sabo prepletata in dopolnjujeta, tako da težko preučujemo razvoj večjezičnosti posameznika, ne da bi upoštevali jezikovne značilnosti okolja, ki ga obdaja.

POSAMEZNIK

Posameznika na splošno opredelimo za večjezičnega, če pozna in uporablja več jezikov. Glede na to, da lahko večjezični govorci jezikovne kompetence pridobijo na različne načine oziroma v različnih časovnih presledkih, obstajajo različne definicije in kategorizacije večjezičnosti in večjezičnih govorcev. Nekateri dvojezični govorci so izpostavljeni obema jezikovnima kodoma že od rojstva, drugi doma uporabljajo en sam jezik in se drugega naučijo iz okolja. Jezike se lahko naučijo simultano ali pa zaporedno (enega jezika se naučijo pred drugim). Swain (1986) je primere simultane dvojezičnosti definiral kot »dvojezičnost kot prvi jezik« ter tako poudaril enakovrednost in simultanost razvoja obeh jezikovnih kodov. McLaughlin (1984), kot poudarja Pertotova (Pertot, 2004), pa meni, da se kot simultana dvojezičnost lahko pojmuje vsak primer usvojitve jezikov do tretjega leta starosti. Usvajanja drugega ali več jezikov po tretjem letu starosti pa ne pojmuje več kot simultanega.

Obstajajo tudi različne stopnje večjezičnosti. O večjezičnosti težko govorimo z absolutnimi, izključujočimi izrazi kot o statičnem pojmu; večjezičnost je lažje pojmovati kot kontinuum ali vrednostno lestvico, ki jo na enem koncu omejuje enojezičnost, na drugem pa popolna uravnotežena večjezičnost. Stopnjo večjezičnosti pojmuje kot razmik med jezikovnimi kompetencami posameznika v različnih jezikih. Čim manjši je razmik, tem bolj se približujemo pojmu uravnotežene večjezičnosti. Posameznik, ki se razvije v večjezičnega govorca, ni nujno popolnoma uravnotežen večjezični govorci. Redki so posamezniki, ki obvladajo več jezikov na isti stopnji. Posameznikove jezikovne kompetence za določena področja so bolj razvite v enem ali v drugem/-ih jeziku/-ih, ki pa ni nujno materni jezik. Prebeg-Vilkejeva (1995, str. 103) zagovarja stališče, da o »absolutnem bilingvizmu govorimo tedaj, ko se otrok v obeh jezikih približuje standardu izvirnega govorca«, posledično govorimo o absolutni večjezičnosti, ko se posameznik v več jezikih približuje standardu izvirnega govorca.

Pogosti so primeri pasivne večjezičnosti, ko se posameznik iz večjezične družine ali okolja enega ali več jezikov nauči samo pasivno. Gre za primere posameznikov, ki razumejo več jezikov, vendar govorijo samo enega. Razvijejo torej produktivno sposobnost uporabe

enega jezika, za druge pa samo receptivne sposobnosti. Obratno pa se produktivna večjezičnost redko pojavi naravno, kajti ne razvija se sama po sebi na podlagi določenih predpostavk (večjezično okolje in/ali večjezične družine), treba jo je gojiti in razvijati. S tem se odpira vprašanje, kako lahko aktivno spodbujamo dvojezičnost ali večjezičnost posameznikov.

Pri večjezičnih govorcih zasledimo torej kvalitativno in kvantitativno razliko v rabi jezikovnih kodov. Večjezični govorci pogosto bolje obvlada en jezik, tako imenovani dominantni jezik (Baker, 1996). To je dominantni jezik posameznika, ne pa okolja. Dominantni jezik posameznika in okolja lahko sovpadata ali pa ne. Navadno je to jezik, ki ga posameznik najbolj uporablja v vsakdanjem življenju. Fishman (1991) meni, da je ta pojav logična posledica dejstva, da je distribucija jezikov in njihovih funkcij v družbi neenakomerna. Večjezičnost moramo vsekakor pojmovati kot dinamičen proces, saj se posameznikove jezikovne kompetence lahko spreminjajo v času: lahko se razvijajo ali okrnijo, če jih posameznik ne uporablja. Več o tem v drugem delu članka.

DRUŽINE

Večjezične družine so družine, v katerih starši in/ali družinski člani uporabljajo različne jezike. Strokovnjaki različno razvrščajo prvine in značilnosti, ki so odločilne za opredelitev družine za dvojezično ali večjezično. Vsaka družina je poseben primer glede na jezikovni izvor staršev, jezikovne vezi in sporazumevalni slog med družinskimi člani, pa tudi govorne navade med družino in okoljem. Baker in Prys Jones (1998, str. 28) definirata družino kot večjezično na podlagi naslednjih dejavnikov:

- materni/-a jezik/-a enega od staršev ali obeh,
- pogovorni jezik/-i med starši,
- pogovorni jezik/-i, ki ga/jih uporabljajo starši s svojimi otroki,
- pogovorni jezik/-i, ki ga/jih uporabljajo otroci s svojimi starši,
- pogovorni jezik/-i med otroki,
- pogovorni jezik/-i med drugimi družinskimi člani (starimi starši, strici, tetami in drugimi), ki živijo v družini ali v neposredni bližini,
- jezik/-i lokalne skupnosti ali/in manjšinskih skupin,
- jezik šolanja otrok,
- jezik verskih obredov, katerih se družina udeležuje,
- uradni državni ali deželni jezik/-i,
- mobilnost družinske enote/gospodinjstva in njenih članov, ki pogojuje jezikovne potrebe.

Večjezična družina še ne jamči večjezičnosti vseh svojih članov, saj niso vedno vsi družinski člani večjezični. Vsi otroci, ki dorastejo v večjezičnem okolju ali v večjezičnih družinah, se ne razvijejo naravno in spontano v večjezične govorce. In dalje: če je vsaj eden od staršev večjezičen, ni nujno, da postanejo tudi otroci večjezični. Dvojezične družine lahko imajo enojezične otroke. Večjezični starši lahko uporabljajo v družini svoj/-e

materni/-e jezik/-e ali pa en sam (navadno večinski) jezik. Obstajajo pa tudi nasprotni primeri, ko imajo enojezične družine večjezične otroke. V tem primeru so se otroci naučili drugega jezika zunaj družinskega okolja oziroma mimo vezi in pogovornega jezika s starši (Mezgec, 2004a).

VEČJEZIČNA DRUŽBA

Večjezična družba se razlikuje od enojezične po soprisotnosti različnih jezikovnih kodov. Navadno se ti jeziki pojavljajo znotraj določenih skupnosti. Tesna vez med družbenim in individualnim fenomenom večjezičnosti postane jasnejša, ko analiziramo, zakaj so se nekateri razvili v večjezične govorce, drugi pa ne. Med značilnostmi okolja velja omeniti kakovost in količino izpostavljenosti različnim jezikovnim kodom. Bolj je izpostavljenost različnim jezikom uravnotežena, verjetneje je, da posameznik razvije večjezičnost. Harding in Riley (1986, str. 20) sta na tem področju oblikovala matematično enačbo: »znanje jezika je produkt motivacije in možnosti uporabe jezika (learning = motivation x opportunity)«. Dejavniki, kot so državna jezikovna politika, ekonomska premoč, jezik šolanja in medijev ter pojav mobilnosti, lahko močno okrnijo možnosti in priložnosti za uporabo drugih, predvsem manjšinskih jezikov.

Baker (1996) ločuje med »prestižno dvojezičnostjo« in »ljudsko dvojezičnostjo«. V prvem primeru gre za namensko izbrano strategijo razvijanja dvojezičnosti pri posamezniku. Navadno gre za usvajanje jezikov, ki jih družba visoko vrednosti (na primer vpis v mednarodni vrtec ali šolo z angleškim učnim jezikom). Pri ljudski dvojezičnosti pa gre za naravni izraz večjezičnega okolja, kjer posameznik živi in raste. Posamezniki se torej nenamerno razvijajo v dvojezične govorce.

V večjezični družbi je izbira jezikovnega koda odvisna od jezikovnih lastnosti govorečih (med katere prištevamo tudi govorne navade in jezikovno zmožnost sporočevalca in naslovnika) in kulturno/pravnih norm glede rabe jezika. Upoštevati je torej treba makro (kulturne in pravne norme) in mikro dejavnike (jezikovne lastnosti govorečih) (Kaučič-Baša, 1998).

AVTOHTONE JEZIKOVNE MANJŠINE IN SKUPNOSTI GOVORCEV

V mednarodni strokovni skupnosti ne obstaja splošno sprejeta opredelitev izraza manjšina. »Na multilateralni ravni (med državami) nikoli ni bilo dogovora o tem, katere pogoje bi morale izpolnjevati posamezne etnične skupnosti, da bi bile upravičene do določenih posebnih pravic – torej do manjšinskega varstva.« (Roter, 2005, str. 171) Glavnina definicij manjšin zajema tri kriterije: številčno podrejenost, nedominanten položaj in državljanstvo. Po definiciji, ki jo je Deschenes pripravil za deklaracijo Generalne skupščine Združenih narodov o pravicah manjšin, je manjšina »skupina državljanov določene države, ki sestavljajo številčno manjšino in so v nedominantnem položaju v tej državi, imajo etnične, verske ali jezikovne značilnosti, ki se razlikujejo od tistih, ki jih ima večina prebivalstva, imajo občutek medsebojne solidarnosti, so motivirani, četudi le implicitno,

s skupinsko voljo preživeti in katerih cilj je doseči dejansko pravno enakost z večino» (Roter, 2005, str. 175). Zaradi nedominantnega položaja v družbi so potrebni posebni ukrepi, skrb in pomoč, da lahko pripadniki manjšine živijo enakopravno z drugim prebivalstvom in ohranjajo svojo narodnostno, kulturno, jezikovno ali drugo identiteto (Petrič, 1997, v Roter, 2005). Zaščita manjšin torej ne pomeni zgolj zagotavljanja formalne enakosti, ampak varovanje dejavnikov, ki so izvor različnosti (na primer jezik).

Čeprav se status avtohtonih manjšin¹ razlikuje od statusa skupnosti migrantov in tako imenovanih novih manjšin, se te v vsakdanjem življenju srečujejo s podobni problemi (tudi jezikovnimi) kot tradicionalne, avtohtone manjšine. Ločnica med avtohtonimi in drugi etničnimi skupnostmi (na primer migrantskimi) pa se izraža v teritorialni dimenziji. »Pripadniki avtohtonih manjšin so trdno in že dolgo časa povezani z državo, v kateri živijo; so torej avtohtoni prebivalci te države« (Roter, 2005, str. 190) in svoje manjšinske pravice uveljavljajo na svojem poselitvenem teritoriju. Podobnosti in razlike med avtohtonimi manjšinskimi jeziki in jeziki skupnosti migrantov v evropski stvarnosti sta nazorno prikazala Extra in Gorter (2007). V nadaljevanju bo pozornost usmerjena predvsem na jezikovno raven.

V Evropi so vedno obstajali migranti, ki so bolj ali manj ohranili in uporabljali svoj izvor- ni jezik, pa čeprav pretežno v zasebni sferi ali kot jezik komunikacije *in group* s sonarodnjaki, vendar so šele s sodobnejšimi procesi urbanizacije, migracije in marginalizacije ti jeziki prodrli kot jeziki določene skupnosti govorcev (Extra in Gorter, 2007). Turščina in arabščina sta primera jezikov skupnosti migrantov, ki ju govori na milijone migrantov v Evropi. Skupnosti migrantov imajo nižjo stopnjo zaščite v primerjavi z avtohtonimi jezikovnimi manjšinami, tako s pravnega vidika kot posledično tudi z vidika vključevanja jezika v izobraževalne sisteme ter samih jezikovnih politik.

Čeprav s pravnega vidika avtohtone jezikovne manjšine in skupnosti migrantov nimajo veliko skupnega, so jim s sociolingvističnega vidika skupna prizadevanja za ohranjanje jezika, za vitalnost jezika, povezava med jezikom in identiteto, prizadevanja za kljubovanje asimilaciji z večinskim jezikom, za vključevanje manjšinskega jezika v izobraževalni sistem in status jezika nasploh. Za obe skupnosti, manjšinske (avtohtone) in migrantske, pa je največji izziv medgeneracijski prenos jezika in identitete. Prizadevanjem družinskih članov za medgeneracijski prenos jezika je v veliko oporo izobraževalni sistem z vključevanjem jezika v učni proces. Sicer, kot trdi Fishman (2001), je za skupnost migrantov težko ohraniti svoj jezik, če ta ni deležen ustrezne družbene podpore, nima priznanega statusa in je njegova uporaba zamejena na družinsko sfero.

¹ V nadaljevanju uporabljam izraz avtohtona manjšina in avtohtoni manjšinski jeziki z namenom, da poudarim teritorialno vez, po kateri se te skupnosti razlikujejo od priseljeniških. V strokovni literaturi zasledimo tudi izraz narodne manjšine in nacionalni manjšinski jeziki ter regionalni jeziki. Regionalni jezik je v tem kontekstu jezik, ki se tradicionalno uporablja na določenem ozemlju države in ni državni jezik sosednje ali druge države. Nacionalni manjšinski jezik pa je jezik narodne manjšine. Narodna manjšina je narodna skupnost, ki zaradi posebnih okoliščin in zgodovinskega razvoja živi zunaj meja narodne države, na pretežno strnjemem ozemlju (Sedmak in Susič, 1983).

Jezik je za pripadnike jezikovne skupnosti ključni identifikacijski dejavnik ter najprodnjejši in najznačilnejši izraz različnosti. Prek jezika posameznik izraža svojo etnično pripadnost (Baker in Prys Jones, 1998), zato jezikov ne gre pojmovati zgolj kot sredstvo sporazumevanja, temveč kot simbol etnične dediščine. Etnična identiteta pa je zapleten pojem, ki označuje samoopredeljevanje posameznikov. Iz študij o ohranjanju manjšinskih jezikov jezikoslovci ugotavljajo, da ohranjanje števila govorcev jezikov, ki so v manjšinskem položaju, ni zagotovljeno samo po sebi. Brez posebnih ukrepov se manjšinski jeziki ohranjajo le v izoliranih ruralnih skupnostih, manjšine v urbani družbi pa ohranjajo jezik tako, da ga načrtujejo; če tega ne delajo, dovolijo, da samodejno teče proces zamenjave jezika in identitete, ki se v takih razmerah vedno sproži. Na podlagi empiričnih dejstev je ugotovljeno, da se ohranjajo le manjšine, ki v splošni načrt za razvoj skupnosti vključujejo tudi načrtovanje jezika (Fishman, 1991), in sicer »načrtovanje statusa jezika, razvijanje korpusa in učenje jezika« (Coorper, 1989, str. 45). Postavlja se torej vprašanje javnega priznanja jezika, njegove legitimacije, družbene razsežnosti in uporabnosti.

DVOJEZIČNO IN VEČJEZIČNO ŠOLANJE

Dvo- in večjezično šolanje je kompleksen fenomen zaradi številnih razsežnosti in pojavnih oblik. Prvo pomembno dejstvo je razlika v tem, ali gre za šole, ki jih obiskujejo večjezični govorniki, ali za šole, ki promovirajo večjezičnost (na primer enojezični govorniki obiskujejo dvojezično šolo, da se razvijejo v večjezične govorce). Dalje, ali gre samo za učenje več jezikov (kot predmetov) ali za izvajanje učnega procesa v več jezikih – se pravi kombinacije rabe dveh ali več učnih jezikov. Glede na namembnost dvo- ali večjezičnega šolanja Baker in Prys Jones (1998) ločujeta med »močnimi« in »šibkimi« oblikami večjezičnega šolanja. Zadnje težijo k asimilaciji, saj otroka iz dvo- ali večjezičnega šolanja postopoma vpeljejo v izobraževanje, ki poteka izključno v večinskem jeziku. S tem otrok povečuje svoje jezikovne kompetence v večinskem jeziku na škodo manjšinskega/-ih jezika/-ov, katerega/-ih vpliv in prisotnost se med šolanjem postopoma krči. »Močne« oblike dvo- ali večjezičnega šolanja pa so usmerjene k popolnemu razvoju jezikovnih kompetenc v dveh ali več jezikih ter pismenosti v dveh ali več jezikih.

Vprašanje, ali naj se otroci govorniki manjšinskih jezikov² šolajo v maternem ali večinskem jeziku, je privedlo do oblikovanja pomembnih priporočil in dokumentov pri Organizaciji za varnost in sodelovanje v Evropi (The Hague Recommendations ..., 1996) in Unescu (1953, 2003). Kot meni Skutnabb-Kangasova (2004), je pravica do šolanja v materinščini še vedno pereč problem. Dlje ko se otrok šola v materinščini, tem boljši bodo njegovi učni izidi in na daljši rok tudi njegova stopnja obvladovanja večinskega jezika, pod pogojem seveda, da je kakovost izobraževanja v materinščini dobra. Unesco zagovarja stališče, da učenci v šoli napredujejo bolje in hitreje, če se v prvih štirih letih šolanja učijo v materinščini (Ball, 2011). Šolanje v manjšinskem jeziku pa ima pomembno vlogo

² Namenoma se tukaj uporablja izraz manjšinski jeziki, ki zajema tako avtohtone manjšinske jezike kot jezike skupnosti migrantov.

tudi pri ohranjanju in medgeneracijskem prenosu jezika. Vendar šolanje v manjšinskem jeziku samo po sebi ni dovolj močan dejavnik, da bi kljuboval omejeni prisotnosti in rabi manjšinskega jezika v širši družbi in ju kompenziral (Cummins, 1993). Usvajanje manjšinskega jezika je v premem sorazmerju z izpostavljenostjo manjšinskemu jeziku. Enaka težnja velja tudi pri izobraževanju: usvajanje manjšinskega jezika je v premem sorazmerju z izobraževanjem v manjšinskem jeziku, medtem ko izobraževanje v manjšinskem jeziku nima negativnega vpliva na usvajanje večinskega jezika (Cummins, 1993).

Za jezikovne manjšine je pravica do učenja maternega jezika in pravica do učenja v maternem jeziku ključnega pomena za ohranjanje jezika in prenašanje znanja jezika ter kulturne dediščine iz generacije v generacijo. Šolanje v manjšinskem jeziku je bila vedno ena od temeljnih zahtev avtohtonih manjšin in možnosti šolanja v materinščini kažejo tudi na stopnjo zaščite, ki jo večina priznava manjšini. Pravice do šolanja v avtohtonih manjšinskih jezikih in učenja manjšinskih jezikov ter s tem možnosti za to so pravno določene. Skladno z zakonskimi določbami države na različne načine izpolnjujejo obveznosti in zahteve po učenju v manjšinskih jezikih (za osebe, ki govorijo manjšinski jezik) in poučevanju manjšinskega jezika (za tiste, ki bi se radi naučili manjšinskega jezika).

Raba avtohtonih manjšinskih jezikov se v državnih izobraževalnih sistemih na meddržavni ravni zelo razlikuje. V primerjalni analizi o možnostih za vseživljenjsko izobraževanje v avtohtonih manjšinskih jezikih EU (Mezgec, 2004b) avtorica omenja tri ključne dejavnike: stopnjo zaščite manjšine in manjšinskega jezika, rabo manjšinskega jezika v šolskih sistemih in državni sistem vseživljenjskega izobraževanja. Med prvima dvema ugotavlja pozitivno razmerje: avtohtone manjšine in avtohtoni manjšinski jeziki, ki uživajo višjo stopnjo zaščite, se več uporabljajo v šolstvu (kot učni jezik in/ali kot predmet). Način in količina, v katerih se avtohtoni manjšinski jezik pojavlja v izobraževanju, pa sta zelo različna. Ločevati gre med več pojavnimi oblikami: prva kategorija združuje vse primere, kjer manjšinski jezik obstaja kot učni predmet (izbirni, obvezni, tuji jezik in podobno), v drugo kategorijo pa spadajo vsi primeri, kjer se manjšinski jezik uporablja kot učni jezik pri omejenem številu ur pouka ali pa kot edini učni jezik (razen seveda pri pouku drugih tujih jezikov). Pri številnih avtohtonih manjšinah različne oblike rabe manjšinskega jezika v šolstvu sobivajo in se med sabo ne izključujejo (Mezgec, 2004b).

Glede na stopnje izobraževanja pa so avtohtoni manjšinski jeziki najbolj prisotni na prvi stopnji in do konca obveznega šolanja. Nato raba avtohtonih manjšinskih jezikov v šolstvu upade. Kjer je avtohtoni manjšinski jezik v rabi kot učni jezik, večinoma obstaja možnost šolanja v avtohtonih manjšinskih jezikih tudi na višjih stopnjah. Raba avtohtonih manjšinskih jezikov pa dodatno upade na področju formalnega izobraževanja odraslih (Mezgec, 2004b).

Tudi jeziki skupnosti migrantov imajo v različnih državnih stvarnostih in izobraževalnih sistemih zelo različen položaj. Večinoma niso vključeni v nacionalni kurikulum, nastopajo v obliki dodatnih, izbirnih ali občolskih dejavnosti, na drugi stopnji pa se občasno pojavljajo kot tuji jezik (Extra in Gorter, 2007). Utečene prakse so zelo raznolike: razlikujejo

se glede na posamezno upravno enoto (regijo ali državo) pa tudi glede na jezik. Tudi v Sloveniji jeziki skupnosti migrantov v praksi nimajo urejenega položaja, pa čeprav formalno država daje pravno podlago ter podpira učenje in poučevanje v maternem jeziku za otroke, katerih materni jezik ni slovenščina (Bešter in Medvešček, 2015).

Pogosto pa zasledimo, da šolanje v manjšinskem jeziku in učenje jezika skupnosti sami migranti doživljajo kot oviro na poti k integraciji, tako pa je tudi javno mnenje (Extra in Gorter, 2007), kajti pri procesih integracije je pozornost namenjena predvsem usvajanju jezika gostujoče države ter bistveno manj usvajanju in razvoju kompetenc v izvornem jeziku (Bešter in Medvešček, 2015).

Pri večjezičnih posameznikih, ki se ne šolajo v materinščini, se pogosto pojavijo težave pri testiranju in ocenjevanju jezikovnih kompetenc. Večjezični posameznik ni le seštevek dveh enojezičnih govorcev, temveč samosvoj plastičen model spojitve dveh jezikov (Grosjean, 1994). Zato testi, ki so primerni za enojezične govorce, niso primerni oziroma so diskriminatorni do večjezičnih govorcev. Za prispodobo lahko uporabimo primerjavo med triatloncem in tekačem ter primerjamo njune dosežke zgolj v teku. Prednost triatlonca se bo izrazila zgolj v kombinaciji panog. Če pa ocenjujemo samo tek, potem bo verjetno zaostal za tekačem, ki je dober zgolj v teku. Zato je pomembno, da se pri ocenjevanju in testiranju večjezičnih posameznikov upoštevajo njihove jezikovne posebnosti in da se ne vključujejo v kategorije učencev s posebnimi potrebami zgolj zaradi pomanjkljivega poznavanja večinskega jezika, v katerem poteka testiranje. Sorodne prakse obravnave dijakov migrantskega ozadja kot dijakov s posebnimi potrebami v Sloveniji opisuje tudi Skubic Ermenc (2015). Nezadostno obvladovanje večinskega jezika ne sme biti razlog za usmerjanje posameznikov v programe s prilagojenim izvajanjem kot dijakov s pomanjkljivi na posameznih področjih učenja. Dalje, testiranje večjezičnih govorcev naj bi potekalo v tako imenovanem dominantnem jeziku³ posameznika, kar pa je pri dvojezičnih govorcih problem, saj, kot smo omenili, le redko zasledimo primere popolnoma uravnotežene dvojezičnosti, kajti večjezični govorci uporabljajo različne jezike v različne namene.

OBDOBJE ODRASTOSTI IN DEJAVNIKI SEKUNDARNE JEZIKOVNE SOCIALIZACIJE

Kot smo omenili, večjezični posamezniki usvajajo jezike v različnih časovnih presledkih in jih uporabljajo v različne namene. Zato se tudi stopnje kompetentnosti v posameznem jeziku razlikujejo. Stopnja kompetentnosti v posameznem jeziku se pri posamezniku lahko spreminja s časom: lahko se viša ali niža. Postavlja se torej vprašanje, kateri dejavniki vplivajo na ohranjanje oziroma razvoj jezikovnih kompetenc v več jezikih pri večjezičnih odraslih. Na to vpliva vrsta med seboj povezanih dejavnikov, kot so: raba jezika, stopnja obvladovanja jezika/-ov, relevantna, motivacija posameznika in status jezika v družbi (Baker in Prys Jones, 1998). Medtem ko sta prva dva dejavnika precej samoumevna, gre pri

³ Dominantni jezik je jezik, ki prevladuje v določenih okoliščinah, v določenih življenjskih obdobjih ali v stalni vsakdanji uporabi nekega govorca (Pertot, 2011, str. 4).

tretjem za občutek relevantnosti oziroma smiselnosti. Če posameznik rabe nekega jezika ne doživlja kot smiselne, potem so možnosti, da ga bo uporabljal, ohranjal in razvijal, manjše. Relevantnost je tesno povezana z motivacijo: ko gre tudi za identifikacijo z govorci, potem je motivacija večja, ravno tako je velika, ko se jezik uporablja v študijske namene ali pri iskanju zaposlitve. Zadnji omenjeni dejavnik pa je status jezika. Prestiž mednarodnih jezikov deluje v škodo statusu manjših jezikov, ki jih družba pogosto občuti kot manj vredne in pomembne. Le redki so torej primeri večjezičnih posameznikov, ki redno uporabljajo vse jezike v vseživljenjski perspektivi. Na spremembe vplivajo družbeno okolje, krog prijateljev (rednih sogovornikov), delovno in družinsko okolje, migracije. Opazen pa je tudi vpliv dejavnikov, ki so povezani z gospodarstvom, kulturo in religijo.

Iz izsledkov raziskave o funkcionalni pismenosti v manjšinskih jezikih (Mezgec, 2012) lahko sklepamo, da med pomembnejše dejavnike za razvoj in ohranjanje večjezičnosti odraslega posameznika, predvsem za razvoj in ohranjanje jezikovnih kompetenc v manjšinskem/-ih jeziku/-ih, lahko prištevamo: jezikovne prakse v družinskem in delovnem krogu, raba jezika/-ov na delovnem mestu, v javni sferi (prireditve, dogodki in podobno), raba jezika/-ov za bralne in pisne prakse posameznika ter jezik medijev, katerim je izpostavljen.

Zgoraj navedeno velja za večjezične odrasle. Postavlja pa se vprašanje, ali se posameznik v obdobju odraslosti lahko tudi razvije v večjezičnega govorca. Iz obsežne literature lahko strnemo, da ni receptov, pravil in omejitev glede večjezičnega razvoja pri odraslih (Baker in Prys Jones, 1998). Področje je zelo kompleksno in nanj učinkuje veliko dejavnikov, drugačna okolja in razmere, v katerih pride do učenja jezika/-ov. Večjezični razvoj je pri odraslih navadno uspešen, če obstajajo določeni pogoji oziroma motivi: od izrazito instrumentalnih, kot je potreba po preživetju ali iskanju zaposlitve, do bolj čustvenih, kot je jezikovno mešan zakon ali zveza, želja posameznika, da se počuti sprejet član določene skupnosti govorcev, odkrivanje jezika prednikov ali potreba in želja po interakciji z lokalnim prebivalstvom. V strokovni literaturi zasledimo številne obravnave kritičnih obdobji za učenje jezikov v zgodnjem otroštvu. Singleton (1989, v Baker in Prys Jones, 1998) pa zavrača teorijo o kritičnih obdobjih in zagovarja stališče, da je usvajanje jezikov nedokončan proces, ki se začne z rojstvom in konča s smrtjo. Zato ni absolutne časovne omejitve, po kateri se posameznik ne bi mogel razviti v dvojezičnega ali večjezičnega govorca. Koncept kritičnih obdobji je nadomestil z ugodnejšimi obdobji. V teh ugodnejših obdobjih je večja možnost usvajanja jezika zaradi danih razmer, časovne razpoložljivosti, učnega okolja, učnih virov in motivacije. V predšolskem obdobju in prvih letih šolanja se jezik usvaja in ne uči, zlasti zaradi samega konteksta: gre za nenamerno oziroma priložnostno učenje jezika. Učenje jezika je spontano, dogaja se prek igre, interakcije, opravljanja vsakodnevnih dejavnosti, katerih težišče in namen ni zgolj učenje jezika. Pri starejših pa se učenje jezika dogaja v bolj strukturiranih učnih okoljih, kjer je učenje namensko (učne ure, tečaji, delavnice in drugo), in tudi sama izpostavljenost jeziku je navadno omejena na krajše časovne periode (na primer število učnih ur). Številni so odrasli, ki so se v obdobju odraslosti naučili drugega ali tujega jezika do tolikšne stopnje, da jih lahko prištevamo

med dvo- ali večjezične govorce. Poleg priseljencev lahko navedemo primere jezikovne revitalizacije, na primer odrasli Valižani, ki se učijo valižanskega jezika, ali Izraelci, ki so se v povojnem obdobju naselili v novo državo Izrael in se učili hebrejščine. Za učenje drugega ali tretjega jezika ni nikoli prepozno.

SKLEP

Iz težnje po enojezičnosti, ki je v preteklih stoletjih zaznamovala jezikovno sliko Zahoda, se ponovno vračamo v obdobje, ki je naklonjeno večjezičnosti, in k družbi, v kateri je večjezičnost visoko cenjena, pa čeprav zasledimo še velike razlike med tako imenovano prestižno in ljudsko dvojezičnostjo. Zaradi spleta dejavnikov, ki segajo od povečane mobilnosti prebivalstva, trgovanja, globalizacije, ovrednotenja lokalnih identitet in jezikov, migracij do razvoja IKT in podobno, se stopnja izpostavljenosti različnim jezikom zvišuje. Etnična in jezikovna sestava prebivalstva je torej v sodobni mednarodni skupnosti dinamična kategorija, ki se nenehno spreminja pod simultanim pritiskom z vsaj treh strani: od zgoraj (globalizacija), od spodaj (etnične in lokalne identitete) in od zunaj (imigracijski tokovi) (Mayall, 1995). Zato menim, da se koncepta dinamičnosti in fluidnosti, ki ju García (2014) uporablja za dvojezičnost, zelo prilegata, pa naj gre za posameznika ali za družbo. Upravičeno lahko torej govorimo o potencialno večjezični družbi. Večjezičnost pa ni samo v domeni posameznikov, saj položaj nekega jezika v družbi in splošna naravnost prebivalstva do večjezičnosti oziroma do posameznih jezikov močno pogojujeta večjezični razvoj posameznika (Pertot, 2011). Velik izziv, pred katerega smo postavljeni, pa je, ali bomo znali ta potencial razviti in ovrednotiti. Ključnega pomena je zavedanje specifičnih okoliščin in dinamik, ki spodbujajo oziroma zavirajo večjezični razvoj posameznikov in družbe, ter jim nameniti ustrezno pozornost.

LITERATURA

- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. in Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ball, J. (2011). *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Paris: Unesco.
- Bešter, R. in Medvešček M. (2015). Immigrant languages in education: the case of Slovenia. *Ethnicities*, 15(1), 112–133.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short – circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. V J. H. Hulstijn in J. F. Matter (ur.), *Reading in two languages* (str. 45–60). Amsterdam: AILA.
- Coorper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (1994). Writing expertise in second-language Proficiency. V A. Cumming (ur.), *Bilingual performance in reading and writing* (str. 173–221). Amstrdam/Philadelphia: Benjamins.
- Cummins, J. (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. V C. Riverca (ur.), *Language proficiency and academic achievement* (str. 2–19). Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (1989). Language in literacy acquisition. *Journal of multilingual and Multicultural development*, 10(1), 17–31.
- Cummins, J. (1993). Bilingualism and second language learning: introduction. *Annual review of Applied Linguistics*, 13, 50–70.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. in Gorter, D. (2007). Regional and Immigrant languages in Europe. V M. Hellinger in A. Pauwels (ur.), *Language and Communication: Diversity and Change, Handbook of Applied Linguistics* (Volume 9, Part 1, str. 15–52). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (2001). *Can Threatened Languages be Saved?: Reversing Language Shift, Revisited: a 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2014). Countering the dual: transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. V R. Rudy in L. Alsagoff (ur.), *The global-local interface and hybridity: exploring language and identity* (str. 100–118). Bristol: Multilingual Matters.
- Grin, F. (2000). *Evaluating policy measures for minority languages in Europe: Towards effective, cost-effective and democratic implementation*. Flensburg: European Center for Minority Issues.
- Grosecjean, F. (1994). Individual bilingualism. V R. E. Asher in J. M. Simpson (ur.), *The encyclopedia of language and linguistics* (Volume 3, str. 1656–1660). Oxford: Pergamon.
- Harding, E. in Riley, P. (1986). *The bilingual family: a handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. B. (1992). Summary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 285–291.
- Kaučič Baša, M. (1998). *Javna raba slovenščine kot manjšinskega jezika na Tržaškem* (Doktorsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Lanaue, M. in Snow, C. (1989). The relation between first-and second-language writing skills. *Linguistics and Education*, 1, 323–339.
- Macias, R. F. (1992). Bilingualism, multilingualism and multiculturalism. V W. Grabe in Kaplan R. (ur.), *Introduction to applied linguistics* (str. 213–228). Boston: Addison-Wesley.
- Mayall, J. (1995). National identity and the revival of regionalism. V L. Fawcett in A. Hurrell (ur.), *Regionalism in world politics: regional organisation and international order* (str. 169–198). Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood, Vol. 1: Preschool children*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mezgec, M. (2012). *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku: primer slovenske manjšine v Italiji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Mezgec, M. (2004a). Jezik v večjezičnih družinah. V S. Pertot (ur.), *Otroci in starši na poti do slovenščine* (str. 85–122). Gorica: Slori.
- Mezgec, M., (2004b). Možnosti vseživljenjskega izobraževanja v manjšinskih jezikih Evropske unije. *Annales, series historia et sociologia*, (14)1, 151–170.
- Nelde, P., Strubell, M. in Williams, G. (1996). *Euromosaic: The production and reproduction of the minority language groups in European Union*. Luxembourg: European Commission.
- Pertot, S. (2004). Dvojezični otroci v vrtcu: med teorijo in prakso. V S. Pertot (ur.), *Jezikovna vzgoja v vrtcu: vidiki vzgojiteljc* (str. 9–30). Gorica: Slori.

- Pertot, S. (2011). *Dvojezično otroštvo: navodila za uporabo*. Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.
- Prebeg-Vilke, M. (1995). *Otrok in jeziki: materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Ljubljana: Sanjska knjiga.
- Roter, P. (2005). Opredeljevanje manjšin. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike: zaključno poročilo* (str. 169–197). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Sedmak, D. in Susič E. (1983). *Tiha asimilacija: psihološki vidiki nacionalnega odtujevanja*. Trst: Založništvo Tržaškega Tiska.
- Skubic Ermenc, K. (2015). Izkušnje učiteljev s poučevanjem dijakov migrantskega ozadja v poklicnem izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 21(3), 7–22.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). *The right to mother tongue medium education – the hot potato in human rights instruments*. Opening paper presented at the II Mercator International Symposium, Tarragona, 27.–28. 2. 2004.
- Skutnabb-Kangas, T. (1977). Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. V C. C. Elert (ur.), *Dialectology and Sociolinguistics* (str. 191–203). UMEA: UMEA Studies of Humanities.
- Street, S. (1989). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1986). Bilingualism without tears. V J. Cumminis in M. Swain (ur.), *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice* (str. 99–110). London, New York: Longman.
- The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory note, October 1996. The Hague for the use of the OSCE High Commissioner on National Minorities.* (1996). Pridobljeno s <http://www.osce.org/hcnm/32180>.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world: Unesco education position Paper*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: Unesco.
- Verhoeven, L. T. (1994a). Linguistic diversity and literacy development. V L. T. Verhoeven (ur.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications* (str. 199–220). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Verhoeven, L. T. (1994b). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: Benjamins.
- Wurm, S. A. (2001). *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*. Paris: UNESCO.