

Čezjezičnost – novi stari pristop k učenju in poučevanju (tujih) jezikov

SAŠA JAZBEC

*Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160,
SI 2000 Maribor, sasa.jazbec@um.si*

1.01 Izvirni znanstveni članek – 1.01 Original Scientific Article

Članek prikazuje koncept čezjezičnosti. Gre za t. i. novi stari koncept, saj gre na eni strani za 'stari' način komuniciranja, ki ga spontano in nezavedno že od nekdaj uporabljamo govorniki različnih jezikov v različnih komunikacijskih okoliščinah, na drugi strani pa za 'novi' koncept, saj se mora v institucionalnih okvirih šele uveljaviti. Namen prispevka je opisati in predstaviti koncept čezjezičnosti s teoretskega vidika, in sicer tudi v primerjavi z jezikovnim preklapljanjem. Zlasti nas zanima njegov potencial v pedagoških okvirih učenja in poučevanja tujih jezikov, saj koncept postavlja vse jezike, tj. tako tuje kot vse matere jezike učencev, v bolj enakovreden položaj. Teoretska izhodišča bodo osvetljena z ugotovitvami ilustrativnega pedagoškega eksperimenta.

The paper explores the concept of translanguaging. It may be considered, in fact, as a new-old concept, since it reflects a method of communication that has always been used spontaneously and unconsciously by speakers of different languages in different communicative situations. It is also a new concept because it has yet to be established in institutional frameworks. This paper's purpose is to describe and present the concept of translanguaging from a theoretical point of view and in comparison with code-switching. We are particularly interested in its potential within the pedagogical framework of learning and teaching foreign languages, as the concept places all languages, i.e., both foreign and all the students' mother tongues, in a more equal position. The theoretical starting points will be illuminated by the findings of an illustrative pedagogical experiment.

Ključne besede: jezikovno preklapljanje, pedagoška čezjezičnost, jezikovni viri, jezikovna heterogenost, enojezični pristop

Keywords: code-switching, pedagogical translanguaging, language resources, linguistic heterogeneity, monolingual approach

1 Uvod¹

Globalizacijski, migracijski procesi in mobilnost po vsem svetu močno spreminjajo družbe in med drugim tudi njihove (več)jezikovne in (več)kulturne

¹ Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa Medkulturne študije (št. P6-0265), ki ga sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

podobe. Pričakovano bi bilo, da bi se spremembe sočasno dogajale tudi v izobraževalnih sistemih. Zaradi pedagoških tradicij, jezikovne politike in ne nazadnje tudi rigidnih administrativnih postopkov, ki so potrebni za večje spremembe v izobraževalnih sistemih, pa se to ne dogaja. Kljub dejstvu, da je jezikovni profil učencev v šolah v članicah in nečlanicah Evropske unije in tudi drugod po svetu izrazito heterogen (npr. v večini razredov v Sloveniji je poleg slovenskega jezika še vsaj nekaj učencev, katerih materni jezik² je npr. bosanski, srbski, albanski, romski, ruski, ukrajinski), sta pouk in delo učiteljev usmerjena enojezično (Lin 2013, Lin in Wu 2015, Mahboob in Lin 2016).³ Po Cumminsu sta materni in tuji jezik pri pouku tujega jezika obravnavana ločeno, pri čemer so materni jeziki učencev ignorirani (t. i. »two solitudes«, Cummins 2008). Ta t. i. enojezični habitus (Gogolin 1994) velja tako za jezikovne kot nejezikovne predmete in v Sloveniji pomeni, da pedagoški proces poteka v enem jeziku, tj. pri nejezikovnih predmetih v slovenščini (na dvojezičnih območjih v dveh jezikih), pri jezikovnih predmetih pa v ciljnem oz. učnem jeziku (tj. večinoma angleščini, tudi nemščini, francoščini itd.). In če je bil v preteklosti v bolj jezikovno homogenih razredih ta tradicionalni enojezični pristop uspešen, je v novih okoliščinah zastarel, postaja neučinkovit in šolska realnost kliče po njegovi redefiniciji in preformuliranju didaktičnih pristopov v smislu večje osredinjenosti na aktualne večjezične in večkulturne učence (prim. Gerlah 2020, Arber, Weinmann, Blackmore 2022).

V prispevku opisujemo koncept čezjezičnosti (tudi v primerjavi z jezikovnim preklapljanjem) ter ga predstavljamo v pedagoških okvirih učenja in poučevanja tujih jezikov. Teoretska izhodišča bodo osvetljena z ugotovitvami ilustrativnega pedagoškega eksperimenta, ki smo ga izvedli za namen tega prispevka, in zaključnimi mislimi.

2 Novi stari koncept čezjezičnosti

V prispevku trdimo, da je čezjezičnost t. i. novi stari pristop: 1) je stari, naravni pristop za rabo, tudi učenje in poučevanje (tujih) jezikov, saj gre za način

² V prispevku uporabljamo besednozvezni termin *materni jezik* kot L1 ali J1 učencev in *tuji jezik* ali *ciljni oz. učni jezik* kot jezik, ki se ga učenci učijo v šoli. Učni jezik pri nejezikovnih predmetih v tem prispevku pomeni slovenščino.

³ Strokovnjaki veliko truda vlagajo v postopke, modele in gradiva, s katerimi bi pohitrili učenje slovenščine za tiste, katerih materni jezik ni slovenski, in jim s tem omogočili enakovredno vključitev v slovenski tradicionalno usmerjen enojezični šolski sistem (prim. Nikolovski, Ulčnik 2021). Zelo aktivna je tudi projektna dejavnost, v kateri se preizkušajo različne bolj ali manj učinkovite prakse jezikovnega poučevanja priseljencev (prim. Pulko, Zemljak Jontes 2020) ali modeli, ki poleg jezikovno usmerjenega pouka v ospredje postavljajo tudi družbene in kulturne specifike slovenščine kot tujega jezika in npr. ruščine kot materne jezika, t. i. bikulturno fokusiran pristop medkulturno usmerjenega poučevanja jezikov (Makarova Tominec 2021).

komuniciranja, ki ga spontano in nezavedno že od nekdaj uporabljamo govorce različnih jezikov, različnih varietet jezika, različno stari govorce, in to v zelo različnih komunikacijskih okoliščinah; 2) je hkrati tudi novi pristop, saj se mora v institucionalnih okvirih šele uveljaviti. Nekateri elementi so bili uporabljeni pri pouku, a so bili kot nezaželeni pogosto sankcionirani.

Čezjezičnost je tako sociolingvistični kot pedagoški koncept in izhaja iz bilingvalnega okolja (García 2009, García in Wei 2014). Kljub temu menimo, da se ta stara in naravna strategija kot koncept čezjezičnosti lahko uspešno in legitimno uporablja tudi pri institucionalnem poučevanju in učenju tujih jezikov. Zlasti velja, da čezjezičnost daje možnost in priložnost za ustrezen položaj materinščine pri pouku tujih jezikov in t. i. *neangleščin* (angl. *Languages Other Than English (LOTE)*).⁴ Predvidevamo, da bi lahko čezjezičnost s svojim sistematičnim in strateškim vključevanjem, a vendar ne z izključevanjem jezikov in celotnega jezikovnega repertoarja posameznikov pri (tuje)jezikovnem učenju in poučevanju, pomembno spremenila odnos do angleščine, predvsem pa maternega jezika in *neangleščin*. Raziskave tudi kažejo, da se kljub vključevanju različnih jezikov v pouk tujega jezika kakovost znanja ne zmanjšuje ne v maternem ne v tujem jeziku oz. da ima ta pristop še vrsto drugih pozitivnih učinkov (razvijanje tako maternega kot tujega jezika, večja povezanost domačega in institucionalnega okolja učencev, večja sociopolitična angažiranost učencev, razvijanje kritičnega mišljenja, razširjanje metajezikovnega znanja in zavedanja ter večja jezikovna fleksibilnost) (npr. Baker 2001, García in Wei 2014, Creese in Blackledge 2015).⁵ Pri tem poudarjamo, da ima koncept čezjezičnosti drugačen cilj kot pouk tujega jezika, in sicer razvijati sposobnost sporazumevanja z uporabo vseh možnih oz. razpoložljivih jezikovnih virov posameznika in z razvijanjem in nadgradnjo teh.

3 Čezjezičnost – teoretični vidik

Izraz čezjezičnost (angl. *translanguaging*) je izpeljan iz izraza *trawsieithu*, ki ga je uporabil pedagog Williams v 80. letih preteklega stoletja, ko je z njim

⁴ Materinščina je pri pouku tujega jezika večinoma nezaželena, in sicer zaradi pomena kakovostnega, doslednega in čim večjega oz. izključno tujejezikovnega vnosa. To nedvomno drži, saj je jezikovni vnos, npr. nemščine, celo v vzhodnoštajerski regiji danes večinoma vezan samo in zgolj na ure pouka nemščine. Če je pri že tako omejenem številu ur prisotna še materinščina ali drugi jeziki, se bistveno zmanjša tujejezikovni vnos ciljnega jezika in premo sorazmerno s tem se tudi oddaljuje osnovni cilj pouka tujega jezika, tj. razvijanje sposobnosti za uspešno in jezikovno korektno sporazumevanje v tujem jeziku. Zaradi globalizacije, vsesplošne rabe in popularnosti angleščine v najrazličnejših kontekstih je povsod po Evropi možno zaznati statistične podatke o upadanju motivacije za učenje *neangleščin* (prim. Auswärtiges Amt 2020).

⁵ Bolj poglobljeno in drugačno je znanje, je ugotavljal že Williams (2002). Natančnejši pregled študij in učinkov koncepta čezjezičnosti je podan v članku Yuvayapanove (2019).

opisal načrtovano in sistematično rabo dveh jezikov (angleščine in španščine v Walesu) v okviru ene učne enote. Kasneje je bil izraz preveden v angleščino kot *translinguifying*, Baker (2001) pa ga je spremenil v *translanguaging*. Z izrazom je Baker opisal jezikovno prakso v razredu, pri kateri se menjavata jezik vnosa (angl. *input*) in jezik izhoda (angl. *output*). Posebej je treba poudariti, da pri teh procesih ne gre za prevajanje, torej ne za angl. *translating*, temveč za čezjezičnost, torej angl. *translanguaging* (Williams 2002: 29).

Slovenski izraz čezjezičnost je nov, manj znan in redkeje uporabljan. Hibridna tvorjenka *čezjezičnost* je zgrajena iz besedne podstave *jezičnost* in predpanskega obrazila *čez-*. Njegovo rabo so predlagali v Terminološki svetovalnici (ZRC SAZU) kljub izrecnemu poudarku Garcíe (2009), da je angl. *translanguaging* več kot čez-jezičnost oz. angl. *trans-languaging*. García meni, da bi namesto predpone *čez-* (angl. *trans-*) morali razmišljati o izrazu angl. *beyond languaging*, torej poslovenjeno *onstran jezičnosti*. Zaradi navedene vsebinske razlike med izrazoma čezjezičnost in *onstran jezičnosti* bomo v nadaljevanju sicer uporabljali predlagani prevod termina čezjezičnost, pri tem pa imeli v mislih pomen *onstran jezičnosti*.

V nadaljevanju povzemamo redko slovensko literaturo, v kateri je uporabljen izraz čezjezičnost. Terminološke razprave o izrazu ti prispevki ne vsebujejo. Izraz čezjezičnost je prvič uporabila Pižorn (2017) na mednarodni konferenci Jezik in kultura. V prispevku je razpravljala o čezjezičnosti kot novi paradigmi in se spraševala, ali in kakšne možnosti ima čezjezičnost v slovenskem izobraževalnem kontekstu tako za učence kot učitelje. Pirih Svetina (2019: 423, 427) je uporabila poleg izrazov več- in raznojezičnost tudi čezjezičnost in s tem opozorila na pristope, ki lahko zagotavljajo možnosti internacionalizacije univerz v Sloveniji in hkrati ohranjajo slovenščino. Poudarila je tudi, da več- in raznojezičnost – tudi čezjezičnost tako kot internacionalizacija – niso iznajdbe novega časa, temveč nova poimenovanja. Izraz čezjezičnost je uporabila tudi Paljk (2019) v magistrski nalogi in ga opredelila kot preobrat uradnega izobraževanja in možnosti za ustvarjanje priložnosti za kombiniranje jezikov in aktivno rabo. Pri tem je poudarila pomen prevajanja oz. v »razumni rabi prevajanja« celo videla pot v čezjezičnost (Paljk 2019: 59).

Čezjezičnost je po kritičnem mnenju raziskovalke Seidl (2020: 115) izraz, pri katerem bi pričakovali, da gre za »staro vsebino v novi preobleki«. S tem pa se nikakor ne strinja zagovornik in utemeljitelj koncepta Wei (2018: 10), ki je že pred časom pojasnil, da čezjezičnosti ni nek modni ali postmoderni izraz, ki bi morda nadomestil tradicionalni izraz jezikovno preklapljanje (angl. *code-switching*), temveč je izraz za specifično jezikovno ravnanje oz. mešanje jezikov. Študij virov in literature pokaže, da je pestrost pojmovanj koncepta čezjezičnosti res izjemna (prim. Lubliner in Grisham 2017). Mazak (2017: 3) jo povzame z besedami, da čezjezičnost pomeni »različne stvari za različne raziskovalce v različnih kontekstih«. Da bi ponazorili to pestrost, v nadaljevanju navajamo štiri pojmovanja koncepta čezjezičnosti znanih avtorjev.

Baker (2001: 288) meni, da je čezjezičnost proces ustvarjanja pomena, oblikovanja izkušenj, pridobivanja razumevanja in znanja z uporabo dveh jezikov. García (2009: 140), neutrudna raziskovalka koncepta čezjezičnosti, ga opredeljuje kot dejanje dvojezičnega govorca, ki dostopa do različnih jezikovnih značilnosti ali različnih načinov rabe t. i. avtonomnih jezikov z namenom, da bi čim bolj povečal svoj komunikacijski potencial. Canagarajah (2011: 401) čezjezičnost razume kot sposobnost večjezičnih govorcev, da prehajajo⁶ med različnimi jeziki, ki tvorijo njihov jezikovni repertoar, ta pa deluje kot integriran sistem. Po mnenju avtoric Kirsch in Mortini (2016: 23) pa je čezjezičnost izraz za proces, v katerem govorcev za komunikacijo, konstruiranje znanja, za razumevanje in izražanje svoje jezikovne identitete fleksibilno in strateško rabijo svoj celotni (tuje)jezikovni repertoar, tj. tako znanje maternega jezika kot znanje vseh drugih jezikov in jezikovnih variant.

Čezjezičnost je torej proces (Baker 2001, Kirsch in Mortini 2016), dejanje (García 2009) ali sposobnost (Canagarajah 2011) večjezičnega govorca, ki se kaže kot diskurzivna jezikovna praksa. Izhajajoč iz te zanimive in učinkovite prakse večjezičnih govorcev lahko s spremembo perspektive raziskovanja razumemo čezjezičnost tako kot Mazak (2017: 5), kot potencialno strategijo učenja in poučevanja. Učitelji in tudi učenci jo (lahko) uporabljajo pri poučevanju in učenju tako jezika kot vsebin. Ta t. i. pedagoški vidik čezjezičnosti je nadpomenka za vrsto jezikovnih praks, ki preizprašujejo in spreminjajo tako tradicionalni koncept prevladujoče enojezične norme poučevanja in učenja (tujih) jezikov kot pojmovanja jezikov kot samostojnih entitet.⁷

V okviru pedagoške perspektive čezjezičnosti pa je treba ločiti še »močno in šibko čezjezičnosti« (angl. *strong and weak translanguaging*) (García, Lin 2016: 124). Močna različica čezjezičnosti, ki jo zastopa in predstavlja García, ne razlikuje med posameznimi jeziki, temveč zagovarja stališče, da obstaja en sam jezikovni sistem, iz katerega črpa govorec v interakciji in za interakcijo. Jeziki so po mnenju Garcíe lingvistično konstruirane entitete oz. socialno, politično in gospodarsko motivirani konstrukti (García 2009).⁸

⁶ Uporabljen je izraz *prehajajo* in ne *preklaplajo*, ker tudi Canagarajah (2011: 401) uporablja angleški izraz *to shuttle* in ne angleško *to switch between languages*.

⁷ Kirsch in Mortini (2016) menita, da je za učence odlično in zelo spodbudno, če lahko npr. pri nejezikovnih predmetih preizkušajo elemente koncepta čezjezičnosti (avtorici za to uporabita angleški izraz *translanguagen*). Konkretno to pomeni, da se ukvarjajo z neko temo, besedilom v jeziku, ki ga nekateri ne poznajo dovolj dobro, drugi pa. To učenci vedo ter se z velikim veseljem in motivacijo ukvarjajo z izrazi, ki jih vsi ne razumejo, si pojasnjujejo, razmišljajo skupaj, iščejo vzporednice s svojim dominantnim jezikom. To lahko traja dlje časa, saj je potreben aha učinek, ko vsi učenci razumejo besedilo na ravni jezika in lahko nadaljujejo z obravnavo vsebine.

⁸ García to pojmovanje ponazori z metaforo reke oz. angl. in špan. *translanguaging corriente*. Reka je voda, ki teče po rečnem koritu in ima levi in desni breg. Samo na zunaj se zdi, da sta bregova ločena in nepovezana, saj je vmes voda, v resnici sta povezana in tvorita celoto, tako kot jezikovni sistem govorca (García idr. 2017).

Šibka različica čezjezičnosti pa drugače kot močna ohranja tradicionalne jezikovne meje, a se zavzema za njihovo mehčanje. Pri tem izpostavlja pretočnost in prekrivanje med različnimi jezikovnimi sistemi (npr. MacSwan 2017). Ta šibka različica čezjezičnosti predstavlja tudi teoretično izhodišče za ta prispevek in tudi za vsa siceršnja prizadevanja za preformuliranje tradicionalnih konceptov učenja in poučevanja tujih jezikov. Šibka različica čezjezičnosti je skladna s pred dvema desetletjema nastalim dinamičnim modelom večjezičnosti avtorjev Jessner in Herdina (2002). V njem so materni jezik in tudi vsi drugi jeziki ločeni z »mehkimi robovi«, pri čemer vsi jeziki vzajemno in nenehno vplivajo drug na drugega.

3.1 Čezjezičnost in jezikovno preklapljanje

Čezjezičnost je pogosto označena oz. zaznamovana kot pisano, poljubno mešanje jezikov. Poznavanje koncepta z vidika večjezične didaktike pa pokaže drugačno sliko in lahko ovrže pomisleke. Čezjezičnost presega meje jezikovnega preklapljanja, ker je izhodišče čezjezičnosti oseba, ki komunicira z vsemi svojimi raznolikimi in razpoložljivimi viri.⁹

Poglobljena razprava o razliki med jezikovnim preklapljanjem in čezjezičnostjo bi presegla okvire tega prispevka, zato na kratko povzemamo pomembne značilnosti (García in Wei 2014, Busch 2017, Nagy 2018, Wei 2018):

Jezikovno preklapljanje ostro loči med posameznimi jezikovnimi sistemi, izhaja iz družbenopolitične definicije jezikov in zagovarja socialno-politične meje med jeziki. Čezjezičnost pa se osredini na govorca in na njegovo dejansko rabo jezikov in jezikovnih različic, s katerimi ta razpolaga, in presega oz. transcendirata meje med jeziki. Medtem ko jezikovno preklapljanje temelji na dveh ali več enojezičnih normah, katerih mešanje je strateška napaka ali je celo nedopustno, je za čezjezičnost značilna fluidna jezikovna praksa, pri kateri govorec avtentično, legitimno in raznoliko rabi svoj celotni jezikovni repertoar. Ne nazadnje vodi jezikovno preklapljanje k negativnemu zaznavanju dvo- ali večjezičnih govorcev in njihovega »polomljenega« govora, čezjezičnost pa nasprotno večinoma vodi k opolnomočenju dvo- ali večjezičnih identitet in s tem povezanih odprtih načinov mišljenja.

⁹ Avtorici na primeru pojasnita razliko med čezjezičnostjo in jezikovnim preklapljanjem. Če 18-mesečni otrok, ki se uči nizozemščine in francoščine, pokaže na vrt in reče »ech wëll jardin« (nizozemsko: *ech wëll*, slovensko: *hočem*; francosko: *jardin*, slovensko: *vrt*), rabi besedišče iz svojega večjezičnega repertoarja, ga podkrepi še z gesto in tako sporoča, da hoče iti na vrt. Izhodišče takega jezikovnega ravnanja sta jezika in način, kako ju meša oz. poveže, da doseže svoj cilj. V šoli ali natančneje pri jezikovnem pouku bi bilo takšno mešanje ovrednoteno negativno, češ, otrok meša besede, dela napake in v najbolj skrajnem primeru sploh nima jezikovnih kompetenc (Kirsch, Mortini 2016: 23).

3.2 Pedagoški vidik čezjezičnosti

Učitelji in raziskovalci ugotavljajo prisotnost pedagoškega potenciala koncepta čezjezičnosti tako na dvojezičnih področjih, od koder izhaja in je že dobro raziskan (npr. Baker 2001, García 2009), kot tudi pri pouku tujih jezikov (npr. Nagy 2018, Wei 2018a: 32, Yuvayapan 2019, Seidl 2020). Čezjezičnost je lahko ena izmed možnih poti za razvijanje (tuje)jezikovne kompetence, čeprav je zaenkrat zaradi prevladujoče enojezične norme in teoretsko ter empirično manjše podprtosti z raziskavami in spoznanji zaznamovana kot mešanje jezikov. Teoretsko razmišljanje o konceptu čezjezičnosti v okvirih (tuje)jezikovne didaktike in prevladujoče paradigme enojezično usmerjenega učenja in poučevanja jezikov (kljub praktični večjezikovni realnosti v razredih) pokaže drugačno sliko in omaja pomisleke oz. pokaže nove možne poti.

Pedagoška čezjezičnost¹⁰ je po eni strani strategija učenja, ki jo za komunikacijo in konstruiranje znanja uporabljajo učenci, po drugi strani pa je strategija poučevanja, po kateri lahko posežejo učitelji tujega jezika, ko v razredu ustvarjajo t. i. čezjezične prostore (angl. *translanguaging spaces*) (Wei 2011, 2019).¹¹ Učenci se morajo pri pouku tujega jezika naučiti korektne rabe in izražanja v ciljnim jeziku (tj. tujem jeziku) in pri tem morajo pogosto potlačiti svoje znanje maternega jezika. Ker je njihovo znanje pravilne rabe tujega jezika pri pouku tujega jezika zelo omejeno in večinoma ne morejo (ustno in pisno) ubesediti svojih neomejenih misli, idej in predlogov, je nujno, da se v šoli ustvarijo tudi prostori, v katerih lahko aktivirajo svoj celotni jezikovni repertoar, in sicer tako za učenje kot pri učenju jezika, tujega jezika in/ali nejezikovnih vsebin, in druge nejezikovne, npr. narativne kompetence, ki jih imajo in ki so običajno pri tradicionalnem tujejezikovnem pouku potlačene oz. neuporabljene.¹² Prav zaradi navedenega menimo, da je čezjezičnost koncept, ki lahko, če ga premišljeno vključujemo v pouk tujega jezika, osmisli in naredi pouk tujih jezikov za sodobne razgledane in radovedne učence spet zanimiv, privlačen in učinkovit.

¹⁰ Pedagoška čezjezičnost je izraz, ki ga predlaga Cenoz (2017); z njim označuje rabo strategij čezjezičnosti pri pouku, kar je za ta prispevek tudi pomembno. Poleg omenjene obstaja še spontana čezjezičnost, ki je značilna predvsem za neinstitucionalno okolje.

¹¹ Čezjezični prostori so deli pouka tujega jezika, v katerih lahko govorniki rabijo različne jezike, prelomijo meje med ideologijami, prestiži jezikov, med družbenim in individualnim. Povežejo lahko jezikovne kode, ki so bili do zdaj formalno ločeni z različnimi jezikovnimi praksami v različnih okoliščinah. Čezjezičnost ima v takšnih prostorih po mnenju Weija (2019: 23–24) transformativno moč, saj vedno povezuje in kombinira, generira nove identitete, vrednote in prakse.

¹² García idr. to prakso pojasnijo, kot sledi: če dvojezičnim učencem rečemo, naj pri pouku ne uporabljajo svojega maternega jezika, je tako, kot da bi jim zvezali roke za hrbtom in oči ter bi morali opravljati enake naloge kot tisti, ki nimajo zvezanih rok in oči (García 2009).

4 Čezjezičnost – praktični vidik

Strategije čezjezičnosti učencev v razredu pri pouku nemščine kot tujega jezika, ki je v Sloveniji skladno s tradicijo učenja in poučevanja tujih jezikov enojezično usmerjen v pridobivanje in učenje nemščine kot tujega jezika, začeniši z največjim možnim tujejezikovnim vnosom s strani učitelja, je težko proučevati. Tako učitelji kot učenci se odzovejo po pričakovanjih, tj. v tujem jeziku ali molčijo.

4.1 Čezjezičnost – pedagoški eksperiment

4.1.1 Metodologija

V empiričnem delu smo uporabili metodo naravnega pedagoškega eksperimenta, saj smo analizirani pojav preučevali v pogojih običajnega učnega procesa, tj. pouka tujega jezika nemščine. Dele namerno spremenjenega dela pedagoškega procesa smo zabeležili z videoposnetki. Namen te ilustrativne raziskave je bil ugotovljati, kako novi pristop čezjezičnost učinkuje na učence. Zanimalo nas je, kako se bodo odzvali učenci pri reševanju naloge z nekoliko drugačnimi navodili, kot so jih vajeni običajno.

Pri poskusu je sodelovalo skupno 31 učencev, in sicer učenci 4. r. in 6. r., ki že od 1. r. obiskujejo fakultativni pouk nemščine. V skupinah so za obravnavo dobili večjezično besedilo in vprašanja, s katerimi smo želeli dobiti odgovore na to, kako se učenci odzivajo na nalogo, v kateri je uporabljen pristop čezjezičnosti. Za kvalitativno analizo pedagoškega eksperimenta smo uporabili transkripte posnetkov in nastale pisne izdelke.

Prvotno smo načrtovali izvedbo poskusa v eni izmed osnovnih šol pri pouku nemščine kot tujega jezika. Pripravili smo nalogo, ki bi dovolila, celo spodbudila rabo vseh razpoložljivih (več)jezikovnih virov učencev. Kljub neposrednemu pozivu, naj učenci¹³ pri tvorbi pisnega besedila v skupini uporabljajo vse njim znane jezike, poskus ni uspel. Izdelki, konkretno opisi članov družine in njihovih aktivnosti, so bili izključno v nemščini, zelo kratki, vsebinsko okrnjeni zaradi omejenega besedišča in možnosti ubesedovanja v nemščini ter z jezikovnimi spodrseljaji. Zato smo poskus izvedli drugače. Učenci so dobili večjezično besedilo, ki smo ga z učiteljico¹⁴ sestavili po vzoru besedila iz raziskave na temo rabe strategij čezjezičnosti pri otrocih (Portolés in Martí 2017), ter navodilo za delo v skupini.

¹³ Neuspeli poskus smo izvajali v 8. r. razredu primestne šole. Učenci se učijo nemščino fakultativno od 3 do 8 let.

¹⁴ V prispevku je v položajih, ko so mišljene osebe obeh spolov, dosledno rabljena moška generična oblika (npr. učenec, učitelj), v pedagoškem eksperimentu pa je sodelovala učiteljica, zato je tu uporabljena samo ženska oblika.

4.1.2 Večjezično besedilo in vprašanja

Meine Familie

Das bin ich. Ich bin elf years old. Ich wone in Ruše. Ich lebe in Slovenija. Ich esse am lipsten banane. Sie is yellow. Meine Mutter is Alenka. Sie esse am lipsten zelenjavo. Sie is gren. Sie trinke am lipsten Juice. Meine Father is Andrej. Er esse am lipsten meso. Das ist braun und pink.

Navodilo:

- 1) Preberite besedilo in povejte, v katerem koli jeziku želite, za kaj gre.
- 2) Kateri jeziki se prepletajo v besedilu?
- 3) V katerem jeziku naj bi bilo besedilo napisano?
- 4) Kaj bi v besedilu spremenili? Pripišite, raziskujte, primerjajte.

4.1.3 Rezultati in analiza

V nadaljevanju navajamo odgovore učencev na vprašanja in izbrane transkripte videoposnetkov in jih analiziramo.

Odgovor na vprašanje 1: Kljub temu da učenci od učiteljice še nikoli niso dobili takega ali podobnega besedila, ga niso posebej komentirali, temveč so samo odgovorili na vprašanje (*»besedilo govori o družini, članih (jaz, oče in mama), koliko so stari, kje živijo in kaj najraje jejo in kakšne barve je hrana«*) in pokazali, da so besedilo vsebinsko razumeli. Ker so jim vsi trije jeziki znani in bi verjetno tudi sami spontano lahko povedali ali zapisali podobno besedilo, lahko z vidika čezjezičnosti ugotovimo, da se jim aktiviranje vseh razpoložljivih jezikovnih virov za ubeseditev naloge ni zdelo nenavadno ali tuje. Sami bi v podobnem besedilu predvidoma prav tako mešali jezike, samo da ne bi vključevali slovenščine oz. svojega maternega jezika, temveč le angleščino.

Odgovor na vprašanji 2 in 3: Vsi učenci so našeli tri jezike (nemški, angleški in slovenski), ki se prepletajo v besedilu. Po premisleku so tudi ugotovili, v katerem jeziku naj bi bilo besedilo napisano (*»hotel je napisati v nemščini«* ali *»napisano naj bi bilo v nemščini«*). Predvidevamo, da je ostal drugi del povedi, tj. *»a mu ni uspelo«*, neizgovorjen. Pri analizi teh vprašanj lahko ugotovimo, da so učenci odgovarjali skladno s teorijo jezikovnega preklapljanja, enojezičnega habitusa in nedopustnega mešanja jezikov.

Odgovor na vprašanje 4: Učenci so na odprto vprašanje, kaj bi spremenili v besedilu (pripišite, raziskujte, primerjajte), ki namenoma ni izpostavljalo večjezičnosti besedila, odgovorili:

- 1) ali skladno s konceptom čezjezičnosti (*»jaz ne bi nič spremenil«*) ali pa že nekoliko manj samozavestno (*»nič kaj ne bi spremenila, samo nisem zih«*),
- 2) ali skladno konceptom jezikovnega preklapljanja; identificirali so besede v angleščini (*»namesto years old, ker je angleško, Jahre alt, ker je nemško«*)

ali slovenščini (»zelenjavo je v slovenščini, Gemüse je nemško«) ali v varianti slovenščine (»pa mëso je tudi slovensko«) in iskali nemške ustreznice. Ukvarjali so se tudi z napakami v zapisu (»kaj pa wone, mislim, da je narobe napisano«) oz. s pravilnim zapisom predlaganih nemških ustreznic (»ne napiše se am lipsten, ampak b, am libsten«).¹⁵

Najbolj zanimiva in pomembna ugotovitev posnetih segmentov pouka pa je ta, da so učenci delali z velikim zanimanjem, bistveno bolj kot pri siceršnjem enojezično usmerjenem pouku, da so razmišljali skupaj, se zabavali ob tem drugačnem besedilu in nalogi in da so v dilemi spontano posegli po priročnikih (»Kaj pa, če bi raje pogledali v slovar? Ja, imaš prav.« Učenka vstane in gre po slovar. Ali so učenci uporabili svoj vir: »Dajmo pogledat v zvezek, da bomo ziher.« Začnejo listati po zvezku.), da so razmišljali o jeziku in se učili učiti. Brez posebnih navodil o rabi jezika pri delu v skupinah so vsi govorili v slovenščini, česar z navodili nismo ne vzpodbudili ne prepovedali. Tudi to je ena izmed strategij čezjezičnosti, saj gre za razmišljanje na metaravni, razmišljanje o jeziku, o pomenu, o jezikovnih standardih, o učinkovanju besedila itd. Nismo pa zabeležili izjav v drugih maternih jezikih učencev (konkretno v bosanščini, ruščini, albanščini). Predvidoma je slovenščina kot delovni jezik pri skupinskem delu pogosto in spontano uporabljena, medtem ko se raba drugih maternih jezikov v okvirih obstoječega tradicionalnega učenja in poučevanja tujih jezikov ne vzpodbuja. V prihodnosti nameravamo čezjezičnost še vključevati v pouk tujega jezika, saj želimo med drugim doseči rabo vseh maternih jezikov in jezikovnih variant v čezjezičnih prostorih v razredu ter preveriti njeno uresničljivost v danih okvirih ter njene pozitivne in tudi morebitne negativne učinke.

V zaznanih strategijah lahko že na tem ilustrativnem pedagoškem eksperimentu vidimo, kako lahko segment koncepta čezjezičnosti vnese pozitivno spremembo v način razmišljanja učencev, opazovanja jezika, sproščenost v komunikaciji in ne nazadnje tudi učenja jezika oz. jezikov idr.

5 Sklep

V prispevku je predstavljena čezjezičnost kot nov termin za opis stare jezikovne prakse večjezičnih govorcev. Čeprav je, recimo, pisni ali ustni jezikovni produkt, ki je nastal pri procesu čezjezičnosti, enak tistemu, ki nastane pri tradicionalnem pouku tujih jezikov in ga opišemo kot jezikovno preklapljanje, v prispevku pojasnimo, da gre za dva različna koncepta, dve različni paradigmi in posledično tudi dve različni interpretaciji. Medtem ko čezjezičnost nek večjezični jezikovni produkt razume pozitivno, konstruktivno, kot avtentičen

¹⁵ Iz posnetka ni bilo mogoče razbrati, ali je končni predlog učenke *am libsten* ali, kot je jezikovno pravilno, *am liebsten*.

rezultat rabe celotnega razpoložljivega jezikovnega repertoarja govorca, je to za jezikovno preklapljanje normativno nesprejemljivo mešanje dveh ali več samostojnih jezikovnih sistemov.

Nov pogled na razumevanje jezikov, jezikovne rabe in tudi večjezičnost, kot je čezjezičnost, močno zamaje ustaljene, tradicionalne norme in stališča jezikovnih, sociolingvističnih in tudi didaktičnih postopkov. Glede na to, da smo v izrazito dinamičnem obdobju, to zlasti velja za večjezičnost. Tako obstoječi didaktični postopki za tujejezikovno izobraževanje ne vzdržijo več.¹⁶ Zato menimo, da predstavlja pedagoška čezjezičnost (kot pojasnimo v prispevku, je ta šibka) možnost in priložnost tako za raziskovalce kot za učitelje prakse, da premislimo o ustreznosti obstoječih didaktičnih postopkov. Nov koncept lahko pripomore k zmanjševanju problematičnih in manj uspešnih neavtentičnih situacij v razredu, zlasti pri prevladujočem enojezičnem habitusu v večjezičnih razredih in okoljih. S tem ko bi učencem dovolili, da v čezjezičnih prostorih, ki jih učitelji sistematično in premišljeno ustvarjamo pri pouku, rabijo vse razpoložljive jezikovne vire (znanje maternega jezika, tujih jezikov in jezikovnih različic), bi lahko sprostili napetost, ki se v razredu ustvarja zaradi omejenega znanja tujega jezika. Učenci bi lahko tudi pri pouku tujega jezika razmišljali in ubesedili zapletene misli v svojem (maternem) jeziku in tako tudi slednjega razvijali. Prav tako bi lahko z učenci tudi pri pouku tujega jezika obravnavali vsebine, ki bi bile skladne z njihovim kognitivnim razvojem, lahko bi omogočili poglobljeno razumevanje nejezikovne vsebine in ne nazadnje tudi relativirali meje med maternim in tujim jezikom, svetovnimi in manjšimi jeziki itd.

Na primeru izvedenega pedagoškega eksperimenta smo na eni strani pokazali, kako težko je poskusiti z novimi pristopi, saj prvi eksperiment ni uspel. Na drugi pa, da lahko kljub temu z določenimi strategijami začnemo spreminjati kulturo oz. tradicijo učenja ter poučevanja tujih jezikov. Pri tem je treba v izogib nespornostim poudariti, da se ne zavzemamo za stalno in poljubno mešanje vseh jezikov v razredu pri pouku. Gre namreč za to, da se pozitivna praksa in tiste strategije dvo- in večjezičnih govorcev, ki empirično dokazano ugodno vplivajo na učenje ter znanje vseh jezikov učenca in se spontano tudi vedno uporabljajo, začnejo uporabljati tudi pri pouku tujega jezika. S premišljenimi in načrtovanimi strategijami čezjezičnosti lahko spremenimo enojezično usmerjeno dnevno rutino. V uvodnih poglavjih omenjamo študije, ki so pokazale, da s tem ne škodujemo tujejezikovnim spretnostim in znanju posameznika, temveč jih negujemo, poglobljamo ter učence bolj motiviramo za nadaljnje učenje.

Za dejansko izkoriščanje potenciala koncepta čezjezičnosti tako v jezikovnih teorijah kot tudi v pedagoški praksi bo potrebnih še veliko študij in raziskav.

¹⁶ O nezadostnosti in potrebi po preformuliranju obstoječih didaktičnih konceptov pouka, tudi pouka tujega jezika, lahko več preberemo v različnih strateških dokumentih in znanstvenih publikacijah, na primer *European Commission* (2018), Gerlah (2020), Arber, Weinmann, Blackmore (2022).

Treba bo premisliti tudi o vrzelih, ki jih prinaša ta koncept, predvsem pri učenju in za učenje tujih jezikov. Ne nazadnje pa bo za dejanske spremembe v praksi treba izobraževati in izobraziti učitelje, ki poznajo, so bili izobraževani in izobražujejo po prevladujoči enojezično usmerjeni paradigmi.

Zaključujemo z mislijo španskega poeta Antonia Machada, ki jo lahko uporabimo tudi za razumevanje čezjezičnosti (povzeto po García 2019: 372): *Čezjezičnosti v razredu ni pot* [špan. *no hay camino*, angl. *there is no path*], *temveč posameznik ustvarja pot, s tem ko hodi* [špan. *se hace camino al andar*, angl. *you make the road by walking*] (prev. S. J.).

LITERATURA

Ruth ARBER, Michiko WEINMANN, Jill BLACKMORE, 2022: *Rethinking Languages Education Directions, Challenges and Innovations*. London: Routledge.

Auswärtiges Amt, 2020: *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Dostop 10. 6. 2022 na: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>.

Colin BAKER, 2001: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Brigitta BUSCH, 2017: *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.

Suresh CANAGARAJAH, 2011: Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review* 2, 1–27.

Jasone CENOZ, 2017: Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education* 16/4, 193–198.

Angela CREESE, Adrian BLACKLEDGE, 2015: Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 20–35.

Angela CREESE, Adrian BLACKLEDGE, 2010: Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal* 94/1, 103–115.

Jim CUMMINS, 2008: Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. *Encyclopedia of language and education* 5, 65–75.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Rethinking language education in schools*, Publications Office, 2018. Dostop 29. 8. 2022 na: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/656003>.

Ofelia GARCÍA, 2009: *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective Malden*. MA: Wiley-Blackwell.

—, 2019: Translanguaging: a coda to the code? *Classroom Discourse* 10/3–4, 369–373.

Ofelia GARCÍA, Angel M. Y. LIN, 2016: Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education*. Ur. Ofelia García, Angel M. Y. Lin, Stephen May. London: Palgrave Pivot. 1–14.

Ofelia GARCÍA, Li WEI, 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.

- Ofelia GARCÍA, Ibarra JOHNSON, Susana K. SELTZER, 2017: *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon.
- David GERLACH, 2020: *Kritische fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Ingrid GOGOLIN, 1994: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster idr.: Waxmann.
- Ulrike JESSNER, Philip HERDINA, 2002: *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspective of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Claudine KIRSCH, Simone MORTINI, 2016: Translanguaging als Lehr- und Lernstrategie. *Forum* 365, 23–25.
- Angel M. Y. LIN, Yih-Min WU, 2015: 'May I speak Cantonese?' – Co-constructing a scientific proof in an EFL junior secondary science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18/3, 289–305.
- Angel M. Y. LIN, 2013: Toward paradigmatic change in TESOL methodologies: Building plurilingual pedagogies from the ground up. *TESOL Quarterly* 47, 521–545.
- Shira LUBLINER, Dana L. GRISHAM, 2017: *Translanguaging*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Jeff MACSWAN, 2017: A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal* 54/1, 167–201.
- Ahmar MAHBOOB, Angel M. Y. LIN, 2016: Using local languages in English language classrooms. *English language teaching today: Building a closer link between theory and practice*. Ur. Willy A. Renandya, Handoyo P. Widodo. New York: Springer. 1–18.
- Catherine MAZAK, 2017: Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies*. Ur. Catherine Mazak, Kevin Carroll. Bristol: Multilingual Matters (Bilingual Education and Bilingualism). 1–10.
- Tünde NAGY, 2018: On Translanguaging and Its Role in Foreign Language Teaching. *Acta Universitatis sapientiae, philologica* 10/2, 41–53.
- Gjoko NIKOLOVSKI, Natalija ULČNIK, 2021: Pristopi k poučevanju sklonov pri slovenščini kot drugem in tujem jeziku. *Slavia Centralis* 14/2, 216–231.
- Marina PALJK, 2019: *Didaktični potencial pedagoškega prevajanja za učenje tujega jezika*. Magistrsko delo. Univerza na Primorskem.
- Nataša PIRIH SVETINA, 2019: (Ne)samoumevnost slovenščine na Univerzi v Ljubljani. *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Ur. Hotimir Tivadar. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. (Obdobja, 38). 423–429.
- Karmen PIŽORN, 2017: Čezjezičnost – nova paradigma. *Mednarodna konferenca Jezik in kultura. Zbornik povzetkov*. Koper: Annales. Dostop 29. 8. 2022 na: https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2018/06/Jezik-in-kultura_zbornik_ZA-SPLET.pdf.
- Laura PORTOLÉS, Otilia ARNÁNDIZ, 2017: Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 10, 61–77.

Simona PULKO, Melita ZEMLJAK JONTES, 2020: Potrebe, izzivi in dobre prakse pri jezikovnem poučevanju priseljencev. *Slavia Centralis* 13/2, 203–212.

Eva SEIDL, 2020: Translanguaging – Bewusstsein über und strategischer Umgang mit individuellem linguistischem Repertoire aus studentischer Perspektive. *Bausteine translatorenorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen*. Ur. Astrid Schmidhofer, Annete Wußler. Innsbruck: University press. 115–127.

Irina TOMINEC MAKAROVA, 2021: Bikulturni pristop k poučevanju ruščine za Slovence in slovenščine za Ruse. *Slavia Centralis* 14/1, 137–158.

Terminološka svetovalnica (ZRC SAZU). Dostop 10. 6. 2022 na: <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/cezjezicnost>.

Li WEI, 2011: Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43, 1222–1235.

– –, 2018: Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39/1, 9–30.

– –, 2018a: Translanguaging and co-learning: beyond empowering the learner. *EAL Journal Spring* 5, 32–33.

Cen WILLIAMS, 2002: Extending Bilingualism in the Education System. *Education and Lifelong Learning Committee*. Dostop 10. 6. 2022 na: <http://www.assemblywales.org/3c91c7af00023d82000059500000000.pdf>.

Fatma YUVAYAPAN, 2019: Translanguaging in EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Language and Linguistic Studies* 15/2, 678–694.

MULTILINGUALISM – A NEW OLD APPROACH TO LEARNING AND TEACHING (FOREIGN) LANGUAGES

The paper presents the concept of translanguaging, which, according to Kirsch and Mortini (2016: 23), is a term for a process in which speakers flexibly construct knowledge using their entire linguistic repertoire to communicate, i.e., both knowledge of the mother tongue and knowledge of all other languages and language variants. Translanguaging is a new-old concept since, on the one hand, it reflects a natural approach for using, and even learning and teaching, (foreign) languages. It is a method of communication that has always been used spontaneously and unconsciously by speakers of different languages, different varieties of language, speakers of different ages and, in addition to this, in very different communication circumstances. On the other hand, translanguaging represents a new approach, as it has yet to be established within institutional frameworks. Various elements of translanguaging were once used in within the classroom, but were often sanctioned as undesirable. The concept of translanguaging is presented in this paper both in comparison with code-switching and within the pedagogical frameworks of learning and teaching foreign languages. We understand the pedagogically weak version of translanguaging (MacSwan 2017) as the preservation of traditional language boundaries, and we advocate for their softening and fluidity between different language systems. We also seek to illuminate the theoretical starting points with the findings of an illustrative pedagogical experiment in learning the foreign language of German. The analysis of the experiment showed a dominant monolingual habitus in teaching foreign languages and the dominance of the concept of code-switching. At the same time, we

also demonstrated how even a segment of the concept of translanguaging can positively change the way students think, observe language, relax in communication, and, last but not least, also learn the language or languages, etc.

We are living through a very dynamic period, and this is in particular reflected by multilingualism. Existing didactic procedures for foreign language learning are no longer sustainable. Translanguaging may represent both a possibility and an opportunity for researchers and teachers to question and rethink the relevance of existing didactic procedures. Translanguaging can make sense and make foreign language lessons once again exciting and effective for today's multilingual students.
