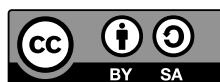


**Darja Mertelj**Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
darja.mertelj@guest.arnes.si

UDK 81'246.3:808.56

DOI: 10.4312/vestnik.9.201-217



## RAZNOJEZIČNOST IN MEDJEZIKOVNO RAZUMEVANJE TER NJUNO VKLJUČEVANJE V UČENJE TUJIH JEZIKOV

### UVOD – SAMO ŠE ANGLEŠČINA ALI DRUŽBENA VEČJEZIČNOST ?

»Mi smo se angleščine kot tujega jezika pred ogromno leti veliko, res veliko učili, toda bore malo naučili, ti naši potomci pa delajo pri pouku angleščine drugače: res se znajo dobro pomeniti in zmeniti, že po nekaj letih učenja!« je misel, ki sem jo in jo še vedno pogosto slišim izrečeno med starši, ki imajo osnovnošolske in srednješolske najstnike. Taka mnenja številnih (zadovoljnih) slovenskih staršev in starih staršev, ki so izkusili drugačen pouk TJ, potrjujejo tudi izsledki maturitetnih preizkusov iz angleščine kot TJ v preteklem desetletju, saj se dosežene ravni pri angleščini kot TJ gibljejo pri maturantih v povprečju približno na ravni B2 (Bitenc Peharc et al., 2010 in 2014), marsikateri dijak pa bi se verjetno uvrstil še višje.

Z vedno bolj pogosto rabo interneta in prek njega globalne angleščine (Warschauer et al., 2010) pa danes že zaznavamo, da bi tudi pri mladih generacijah v Sloveniji lahko že govorili o neki visoko funkcionalni dvojezičnosti: slovenščina kot J1 in angleščina kot izvenšolski J2 in šolski TJ, ki se mu pridruži še (vsaj) en šolski TJ (v slovenskih javnih šolah je možen izbor med nemščino, francoščino, italijanščino, španščino, ruščino), kjer dijaki ob maturi iz naštetih jezikov v povprečju dosežejo raven B1 (gl. [www.ric.si](http://www.ric.si)<sup>1</sup>). Poleg takega statusa in znanja angleščine, vpete med globalnimi in lokalnimi 'okolji' in v družbi drugih poučevanih tujih jezikov v osnovnem in srednjem šolstvu (gl. Skela in Sešek, 2012), med študenti tujih jezikov na Filozofski fakulteti UL vsako leto znova ugotavljam, kako so ob začetku magistrskega študija med njimi številni štiri-, pet- ali šestjezični (vštevši angleščino), na različnih ravneh po SEJO (2001, 2011), v skladu svojimi komunikacijskimi potrebami zasebno, pri študiju in nekateri tudi že pri delu.

Ob tem že vrsto let neformalno ugotavljam tudi, da študente same te številke presenetijo, saj se svoje raznojezičnosti v večini šibko zavedajo, čeprav jo nekateri – zavešno ali nezavedno – uspešno izrabljajo (Mertelj, v pripravi). Vsekakor bi lahko okvirno rekli, da se omenjeni študenti romanistike s tem nedvomno uvrščajo med dve tretjini

1 Gl. poročila za posamične jezike na: [http://www.ric.si/ostalo/umestitve\\_izpitov\\_iz\\_tujih\\_jezikov\\_v\\_sejo/](http://www.ric.si/ostalo/umestitve_izpitov_iz_tujih_jezikov_v_sejo/), ter še posebej datoteko o metodologiji in izsledkih certificiranja: <http://www.ric.si/mma/Metodologija%20certificiranja%202017/2017062810102581/>

svetovnega prebivalstva, ki je (vsaj) dvojezična in ki glede na sporazumevalne potrebe pogosto ali vsakodnevno izmenjuje (vsaj) dva živa jezika. Tovrstni pojavi so se v zadnjih letih navezali tudi na uporabo mobilnikov: slovenski študenti jih uporabljajo za vrsto jezikovnih opravil oz. tipov sporazumevanja, tako v slovenščini kot angleščini, in v manjši meri tudi v drugih (tujih) jezikih (Jurkovič, 2017; Jurkovič, v pripravi).

Ker je eno izmed področij velikega bogastva Evrope tudi njena družbena večjezičnost in raznojezičnost njenih prebivalcev (multi- in plurilingvalnost, prvo kot družbeno-politična vrednota in drugo kot lastnost posameznika), ki ju še dodatno povečujejo (izven-evropske) migracije v Evropo, Svet Evrope s številnimi pobudami in programi skuša razvijati najrazličnejše mehanizme za ohranjanje in sprejemanje ter vključevanje družbene večjezičnosti, osebne raznojezičnosti in raznokulturnosti v evropski skupnosti (*vsaj* od Byram 1997 in Coste et al. 1997 dalje): od raziskovalnih projektov do glotodidaktičnih pobud (gl. pregled v Pirih Svetina et al., 2016), ki bi jim lahko pripisali nekakšen skupni slogan *Poučujmo, ohranjajmo in raziskujmo tudi ostale jezike, ne le angleščino, na vseh ravneh šolanja in v okviru vseživljenjskega učenja!*. V ta namen je Svet Evrope že pred dobrim desetletjem pokrenil projekt CARAP/FREPA<sup>2</sup>, v okviru katerega so pripravili tudi opisnike za celostno raznojezično in raznokulturno zmožnost, letos pa je izšel tudi prevod v slovenščino kot *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam* (uredila Kač, 2017).

Številni ključni pobudniki in sodelujoči pri tem projektu Evropskega centra za tuje jezike (ECML) so vidna imena evropskih raziskovalcev in visokošolskih pedagogov, ki so se pred tem ukvarjali z učenjem tretjega jezika in tudi z razvijanjem medjezikovnega razumevanja (npr. Meißner in Burk, 2001; Jessner, 2006; Meißner, 2007), zato želimo s pričujočim prispevkom pregledati pedagoške pobude in izkušnje ter raziskovalno delo, predvsem v preteklih desetih do petnajstih letih v Evropi, ki se dotikajo medjezikovnega razumevanja in ukvarjanja z raznojezičnostjo (in deloma z družbeno večjezičnostjo), kjer se v tem kontekstu pojavljajo tudi učenje in preučevanje enega ali več romanskih jezikov.

## **PROJEKTI PREUČEVANJA DRUŽBENE VEČJEZIČNOSTI IN RAZNOJEZIČNOSTI POSAMEZNIKOV: JESSNER ET AL., GOOSKENS ET AL., PROKOPOWICZ**

Sloveniji najbližji projekti preučevanja so potekali, predvsem iz glotodidaktičnih vidikov, na področju zahodne Avstrije in na italijansko-avstrijskem južnem Tirolskem, kjer so spremljali in razvijali različne modele jezikovnega učenja/poučevanja, ki bi kar najbolj ustrezali in podpirali otroke in mlade od vrta dalje. V teh študijah je bil opredeljen M-faktor, tj. *Multilingualismusfaktor* (Herdina in Jessner, 2002, v Jessner in

---

2 Spletna stran projekta: <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>

Algäuer-Hackl, 2015), v katerem je izhajajoč iz Grosjeanovih opisov sposobnosti večjezičnih oseb (iz 1985 in 1998) nedolgo zatem Jessner s sodelavkami zasnovala innsbruški projekt DyME<sup>3</sup> (angl. Dynamics of Multilingualism with English), v okviru katerega se je približno 2006 pričelo sistematično preučevati večjezikovno situacijo južne Tirolske, kjer sta prva jezika v šolah nemščina in italijanščina, in se jima angleščina kot tretji jezik pridruži okrog 10. leta starosti učencev (tretji jezik kot nujnost, zaradi naraščanja uporabe angleščine v svetu).

Jessner in sodelavke so opredelile svoj lokalni in širši evropski prostor kot prostor družbene večjezičnosti in individualne raznojezičnosti v kombinaciji z angleščino (ang. societal and individual multilingualism with English), raziskovanje tovrstne raznojezičnosti pa nadaljevale na temeljih svoje dinamične sistemske teorije (angl. Dynamic System Theory), kjer je jezik pojmovan v luči medsebojno dinamično delujočih procesov (pragmatičnega, skladenjskega, besedišnega/leksikalnega). V njih se vsak jezik pokaže s svojo interakcijsko naravnostjo, samo-organiziranostjo, odvisnostjo od notranjih in zunanjih spodbud oseb, pa tudi s tem, kako raste in propada, vendar ostaja živ.<sup>4</sup> Poglavitni izsledki njihovega raziskovanja med šolarji, najstniki in odraslimi v dvo- ali večjezičnem okolju vključujejo kompleksnost in dinamičnost (gl. Jessner in Allgäuer-Hackl, 2015):<sup>5</sup>

- jezikovni sistemi se medsebojno prilagajajo in razvijajo nove lastnosti, predvsem zaradi transfernih pojavov in medjezikovnih preklapljanj,
- do večjezičnosti in raznojezičnosti vodijo zelo različne razvojne poti,
- znanje jezika je odvisno od veliko spremenljivk,
- raznojezičen razvoj vključuje tudi odmiranje jezika/-ov,
- jeziki (pojavi večjezičnost in raznojezičnosti) predpostavlja/jo povezanost in stik,
- trijezičnost in učenje tretjega jezika je najbolj povezano z znanjem prvega,
- trijezični razvijajo sistemsko zmožnost, da se učijo nadaljnje jezike, ko/če jih potrebujejo, ne da bi morali vložiti dodaten čas in napor,
- čustva vplivajo na odnos do družbene večjezičnosti in osebne raznojezičnosti ter posledično do učenja dodatnih jezikov (navezave na motivacijo in vizijo so predmet raziskav, npr. Hadfield in Dörnyei, 2013),
- raznojezični faktor ni danost, pač pa se razvije pri (zgodaj) raznojezičnih osebah, ker postanejo prej osveščeni glede tega (ang. *metalinguistic awareness*), da so poimenovanja za isto zadevo različna zaradi raznojezičnih vnosov,
- pomembne uvide za razvijanje raznojezičnosti so dosegli (nemški) preučevalci medjezikovnega razumevanja (za romanske jezike).

3 Spletna stran projekta: <https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/about.html>

4 Te zamisli so deloma vpletene v CARAP/FREPA oz. ROPP in prek slednjega v slovensko šolstvo, kjer izzivi z raznojezičnostjo učencev v marsikateri šoli naraščajo iz leta v leto.

5 Avtorici se nista primarno ukvarjali z družbeno večjezičnostjo, pač pa z raznojezičnostjo, vendar sta v alinejah dodana oba vidika na mestih, kjer se zdi smiselno poudariti oboje.

Prav tako so predvsem v preteklem desetletju nastaja(ja)li projekti in številne jezikoslovne študije tudi drugje po Evropi. Najpogosteje v okviru mednarodnih jezikovnih projektov ali na posebej pripravljenih platformah, kjer so raziskovalci zajemali podatke predvsem za jezikoslovne analize in večje študije. Zelo obsežen tovrstni projekt je nastal na Univerzi v Groningenu<sup>6</sup> (Nizozemska), kjer so Gooskens in njena ekipa jezikoslovcev in ostalih sodelavcev razvijali preučevanje številnih vidikov jezikovnih situacij, kjer se stikata in uporabljata dva jezika ali več, v izhodišču s poudarkom na skandinavskih jezikih (danščini, norveščini, švedščini) ter nizozemščini in frizijščini. Objavljenih je bilo desetine prispevkov, ki so obravnavali kombinacije in medsebojno razumljivost omenjenih jezikov (ang. *mutual intercomprehensibility*). Angleščina prvotno ni bila vključena, vendar so v zadnjih nekaj letih vključili v svoje delovanje tudi področje akademske oz. visokošolske angleščine, kjer nastopa kot *lingua franca* (gl. spletno stran projekta [www.let.rug.nl/gooskens/project/](http://www.let.rug.nl/gooskens/project/)).

V zaključujočem se projektu, ki je nastal 2011 zaradi pobude Sveta Evrope in skupine za multi- in plurilingvalnost (iz 2007), so vključene vse tri največje evropske jezikovne skupine (germanska, romanska in slovanska), preučujejo pa se objektivne možnosti, da se govorniki iste jezikovne skupine med seboj razumejo, tj. vidike receptivne raznojezičnosti, predvsem za medsebojno sorodne jezike. Dodatni predmet raziskave pa je tudi angleščina kot *lingua franca* v Evropi, saj:

More knowledge is needed about how well speakers of various languages in Europe understand each other in English. We propose a large-scale investigation of the mutual intelligibility of closely related languages within the Germanic, Slavic and Romance language families. (...) Tests will also be carried out with English as a Lingua Franca (ELF) to compare the (mutual) intelligibility of closely related languages with the (mutual) intelligibility of ELF as spoken by the same groups of speakers.

<http://www.let.rug.nl/gooskens/project/>

Njihova prizadevanja so predvsem usmerjena v jezikoslovna preučevanja jezikov, ki po njihovem mnenju oz. pričakovanjih bolj ali manj *objektivno* omogočajo, da se jih posledično ljudje naučijo oz. naučijo bolje razumeti. Zato gredo, glede na cilje projekta, njihova preučevanja in izsledki v smer predvsem jezikoslovnih vidikov, npr. fonetična in leksikalna ‚razdalja‘ med jezikoma, ne pa glotodidaktičnih. Poleg tega jih zanima, kot dodatni predmet preučevanja, tudi angleščina kot *lingua franca*, v skupinah govorcev in obenem informantov dveh sorodnih jezikov, pa tudi ne-notranji jezikovni dejavniki, npr. informant zna druge jezike. Cilj je razviti enoten model za medsebojno razumevanje (ang. *mutual intelligibility*) med bližnje sorodnimi jeziki, ki bi omogočil boljše razumevanje

<sup>6</sup> Spletna stran projekta: <http://www.let.rug.nl/gooskens/project/>

in več robustnosti (tu: zanesljivosti) tudi v računalniških procesnih sistemih za človeške jezike (ang. *robustness of the human language processing system/s*) glede na vprašanje, koliko se morata jezika poslušalca in govorca razhajati, da poslušalec ne razume več (so) govorca, tj. sta inherentno deviantna.

Vsekakor pa gredo prizadevanja tudi v smer, da bi pomagali ljudem razvijati kar največ receptivnega razumevanja več jezikov do take mere, da bi lahko pripadniki obeh jezikov ne izbirali (nujno) angleščine kot skupnega jezika, pač pa bi govoril vsak svojega in bi se vendarle razumeli. Zaenkrat se njihovi izsledki zelo malo dotikajo romanskih in slovanskih jezikov, in še to v okviru študije o ortografski transparentnosti za potencialnega bralca oz. učenca. V svojem projektu so se pomembno naslonili na projekt EuroCom.<sup>7</sup> Razvili so ga v Nemčiji, zaradi ospredja romanskih jezikov ga nekateri poimenujejo tudi EuroComRom (gl. Bonvino in Jamet, 2016) saj vsebuje strategije za razumevanje pisnih besedil v romanskih jezikih, tudi v kombinaciji z angleščino, ter ponuja številne uvide v receptivno raznojezičnost.

Omenjeni projekt so razvili na univerzi v Frankfurtu, primarno za področje romanskih jezikov: jezikoslovci romanisti so pripravili jezikoslovno primerjalno analizo romanskih jezikov in njihove medsebojne podobnosti z glotodidaktičnimi cilji. Izsledki in priročniki (izdani v več jezikih, tudi v angleščini: Hemming et al., 2011) naj bi omogočali smiselno in sistematično pomoč za učenje razumevanja pisnih besedil in posledično učinkovitejše medjezikovno (bralno) razumevanje med romanskimi jeziki. Gradiva, ki so jih razvili na osnovi jezikoslovnih primerjav med romanskimi jeziki, nudijo uporabne nasvete in učne namige vsem, ki se učijo ali poučujejo romanske jezike (gl. princip ‚sedmih sit‘, po Hemming et al., 2011, oris s primerom za slovanske jezike pa v Pirih Svetina et al., 2016). Princip je najverjetneje uporabno prenosljiv tudi na germansko in slovansko jezikovno skupino, kar skuša nadaljevati in nadgrajevati nizozemski projekt Gooskens. Obema je vsekakor skupno prizadevanje za višjo raven receptivnega medjezikovnega razumevanja, kjer je to objektivno mogoče doseči v razumnem času, tudi glede na potrebe učenca: šolarja, dijaka ali odraslega.

Tudi ‚v okolju‘ študija in preučevanja (samo) romanskih jezikov med govorce romanskih jezikov, kjer romanski jeziki nastopajo kot prvi in/ali drugi ali kot nadaljnji tuji jezik, so nastali projekti ‚med-romanske‘ raznojezičnosti in medjezikovnega razumevanja (prvi pregled o tem Balboni, 2009). Bonvino in Jamet (2016) izpostavljata, da gre za področje z že vsaj 30-letno tradicijo, kjer pa so bile različne pobude predvsem kot neka tržna niša, čeprav je šlo in gre za področje, ki preučuje in prenaša v (tuje)jezikovni pouk vedno nove izzive.

Tako izpostavita, da je bilo sporazumevanje s pomočjo medjezikovnega razumevanja prisotno v srednjeveških samostanih, pa kasneje v spominih Krištofa Kolumba, princip je deloval tudi v obliki nekega skupnega jezika z romansko osnovo (italijanskih in španskih

<sup>7</sup> Spletna stran projekta <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/> ni več polno aktivna.

dialektalnih govorov), ki je predpostavljala medjezikovno razumevanje in deloma postal *lingua franca* v arabskem svetu severne Afrike in Sredozemlja od srednjega do novega veka, razvit za potrebe sporazumevanja npr. pri trgovanju (Aslanov, 2016: 29–42). Poleg izpostavitve vzgibov, namenov in posebnosti novejših projektov (ki smo jih že predhodno kratko predstavili, Galanet pa bo orisan v nadaljevanju tega prispevka), avtorici izpostavljata vidike, ki so bili doslej manj neposredno v ospredju ostalih raziskovalnih projektov medjezikovnega razumevanja (gl. Bonvino in Jamet, 2016: 8–26):

- a) didaktika oz. poučevanje dodatnih (tujih) jezikov naj bi se vsaj deloma razlikovalo od učenja prvega tujega jezika,
- b) večjezikovni pristop (naj) poudarja vlogo in vrednost prvega/maternega jezika,
- c) delne kompetence so same po sebi tudi pomembne, v primeru medjezikovnega razumevanje je to razumevanje,
- d) latinščina bi lahko bila bolj revalorizirana,
- e) drugačen in nič manj pomemben je ‚učni premik‘ iz ene v drugo jezikovno družino,
- f) ustno medjezikovno razumevanje je že bilo in naj bo še predmet razvijanja, o tem npr. govorijo deloma Galanet, pa tudi projekti Cinco in Miriadi (gl. Carrasco Perea in De Carlo, 2016), ki so bili povezani v mrežo Redinter (ital. *Rete di Intercomprensione Europea*),
- g) pomembno področje v tem oziru bi lahko bilo preučevanje in poučevanje tujih jezikov stroke, kjer bi se v večji meri izrabljalo medjezikovno razumevanje in tako dosegalo pri uporabnikih, da bi ne prevlad(ov)ala zgolj angleščina kot *lingua franca*,
- h) ne nazadnje: učenje tretjega (in nadaljnjega) jezika ter medjezikovno razumevanje naj bo pomemben del jezikovne politike neke skupnosti.

Na področju romanskih jezikov so v preteklih nekaj letih raziskali troje: medsebojno razumevanje italijanskih in francoskih odraslih govorcev (na ravni posamičnih besed), kjer so ugotavljali jasnost in nejasnost pri posamičnih izrazih (Jamet 2016), besediščno transparentno je skušal dodatno poglobiti Cortés Velásquez (2016) med domačimi govorcami italijanščine, španščine in portugalsščine, kjer ugotavlja, da bralno razumevanje sicer dodatno olajša ustno razumevanje, toda jasnost posamičnih izrazov je odvisna od besedilnega konteksta in je nujno preučevati transparentnost vsaj z večbesednimi sintagmami. Kar pa se tiče prenosa v učno okolje, Di Vito (2016) poroča o spodbudnih učinkih principov medjezikovnega razumevanje na področju turizma in več tujih strokovnih jezikov.

## ŠOLSKO OKOLJE – PREIZKUŠANJE MEDJEZIKOVNEGA RAZUMEVANJA IN VREDNOTENJA RAZNOJEZIČNOSTI

Zlasti za romanske jezike so si številni privrženci principa medjezikovnega razumevanja obetali v šolskih kontekstih raznovrstne pozitivne učinke, ki jih lahko nudi oz. naj bi jih

nudilo tovrstno učenje, saj gre preko meja učenja enega samega (tujega) jezika (npr. Bär, 2009). Poleg pričakovanj in ocen možnih pozitivnih učinkov so se razvili konkretni šolski projekti, npr. v Nemčiji so pridobili pozitivne izkušnje glede sistemskega zavestnega povezovanja angleščine (kot prvi tuji jezik) in romanskih jezikov (gl. npr. Leitzke-Ungerer et al., 2012), v nemškem prostoru pa tudi ruščine z znanjem neslovanskih jezikov (Mehlhorn, 2014: 148).

Tudi za jezike, ki bi jih lahko opredelili kot manjše evropske po številu govorcev (npr. skandinavski jeziki), so skušali razvijati projekte po principu medjezikovnega razumevanja, kjer je raznojezičnost in večjezičnost (vsaj politično) zaželena, angleščina kot *lingua franca* pa ‚udomačena‘. Na tem področju je bilo narejenih nekaj raziskav za švedščino s ciljem razvijanja večjezičnosti, in potrdilo se je predvsem, da so smiselne in uspešne predvsem take večjezikovne kombinacije, ki sledijo potrebam in željam učencev (gl. Schröder Sura et al., 2009: 10). Strokovnjaki so ugotavljali tudi, da se izvenšolska in šolska večjezičnost in raznojezičnost dobro in smiselno povežejo in okrepijo, če se temu posveča zavestna pozornost (npr. v primeru raziskave sporazumevanja med turškimi in španskimi učenci, gl. Reimann in Siems, 2015).

Možnih kombinacij medjezikovnega razumevanja in razvijanja raznojezičnosti je lahko precej, vsem pa je skupni imenovalec ta, da je pomembno oz. vsaj ni vseeno, ali gre za razvijanje medjezikovnega razumevanja znotraj iste jezikovne skupine, ko denimo ‚romanski‘ domači govorcev se učijo dodatne romanske jezike, kar je seveda smiselno, saj lahko izrabljajo prav načela medjezikovnega razumevanja in pozitivnega transfera. Nekoliko drugače je, če gre za izobraževalne kontekste, kjer so vključene kombinacije jezikov iz dveh ali več različnih jezikovnih skupin; npr. tudi ko gre za ‚neromanske‘ učence po svojem maternem/prvem jeziku, ki razvijajo dva ali več romanskih jezikov.

V Nemčiji imajo tradicijo tovrstnega preučevanja (Meißner in Burk, 2001; Meißner, 2007; Bär, 2009), saj so zaradi tradicije učenja tujega jezika poleg angleščine in daljše ‚priseljenske zgodovine‘ sorazmerno pogosto preučevali medjezikovno razumevanje v šolskem kontekstu (pred visokošolskim) in ugotavljali, da ta princip sproži med učenci (tudi) uzaveščenje o osebni raznojezičnosti in raznokulturnosti. Poleg tega je Morkötter (2005) pokazala, da obstaja povezava med večjezično kompetenco učiteljev in učencev: če so prvi glede tega uzaveščeni, prenesejo svojo ‚večjezikovno‘ naravnost (v tem kontekstu ang. *attitude*, gl. Skela, 2016) tudi na učence. Na njihovih izsledkih in ob njihovem sodelovanju (velja za večino navedenih raziskovalcev) se je razvil že omenjeni projekt FREPA/CARAP/ROPP, ki se v preteklih treh letih implementira tudi v Sloveniji.

V nemškem prostoru, na Univerzi v Gießnu, so – domnevno zaradi zmanjševanja učenja romanskih jezikov v njihovih gimnazijah in univerzah – postali še posebej zainteresirani za večjezikovno razumevanje (med romanskimi jeziki) in skušali nadgraditi ‚princip sedmih sit‘ po Eurocom-u, ki je uporaben predvsem kot močna podpora bralnemu razumevanju v več romanskih jezikih, ter se lotili preučevanja interakcij v namenoma ustvarjenem spletnem okolju. V njem so vzpostavili stanje, kjer se predpostavljajo

večjezikovno medsebojno razumevanje, in v katerem so skušali interakcije udeležencev preučiti s kombinacijo kvalitativnih raziskovalnih metod, ki so še posebej primerne, saj je učenje in usvajanja tujega jezika zelo individualen, kompleksen in dinamičen proces. Cilj je bil poiskati in opredeliti ‚pokazatelje‘ razvijajoče se večjezične in večkulturne zavesti. Ker gre za zanimiv primer, ga predstavljamo v zadnjem delu tega prispevka.

## VISOKOŠOLSKO OKOLJE – UČENJE ROMANSKIH JEZIKOV Z ELEMENTI ALI PRINCIPI MEDJEZIKOVNEGA RAZUMEVANJA

Na vprašanje, ali uporaba principov medjezikovnega razumevanja lahko povečuje raznojezičnost ali jezikovne kompetence v ciljnem tujem jeziku, je odgovore za (predvsem nemške) študente romanskih jezikov v Nemčiji iskala Prokopowicz (2011 in 2017) prek svojega projekta Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)), zasnovanega oz. lansiranega pred skoraj 10 leti. Kot pomemben cilj svojega empiričnega preučevanja medjezikovnega razumevanja v učnih procesih si je med drugim zadala t. im. uspeh, pojmovan s strani učencev/uporabnikov samih kot povečano znanje, kot sposobnost učenja ciljnega tujega jezika ali kot večja motivacija.

Prek preučevanja jezikovnega gradiva, ki se je ustvarjalo na spletni platformi, je ugotavljala, da raznojezičnost v procesu poučevanja/učenja, ki je povezana z zadostno medjezikovno razumljivostjo (kot je do neke mere možna med romanskimi jeziki tudi brez sistematične priprave in učenja v to smer), povzroči oz. (po)kaže pri učencih povečanje splošnega znanja ciljnega tujega jezika *tudi* pri produktivnih zmožnosti v ciljnem tujem jeziku. Ob ustrezni zasnovi platforme (uporaba foruma in klepetalnice, gl. Prokopowicz, 2017) se zmožnost pisanja in govorjenja v izbranem ciljnem tujem (romanskem) jeziku poveča, čeprav sporazumevanje poteka večjezično, in sicer med rojstnimi govorci in študenti romanskih jezikov.

Ker se omenjeni procesi (lahko) dogajajo tudi v okviru nenamensko pripravljenih platform in ker projekt Galanet ponuja pomembne uvide in zamisli, se bomo nekoliko bolj podrobno posvetili tudi vidikom procesa in eni od študij primera te raziskave. Omenjena kvalitativna preučevanja so študije primerov (Prokopowicz, 2017), ki jim je skupno osnovno izhodišče: nemški učenec/študent romanskega jezika A (naj) na platformi razvije sposobnost, da lahko razume dodatni romanski jezik B, ki se ga do takrat še ni učil, postane bolj ‚romansko večjezičen‘ in izboljša tudi ciljno znanje svojega romanskega jezika A. Študije osvetljujejo medjezikovno interakcijo nemških študentov romanskih jezikov, ki na spletni platformi [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu) komunicirajo z domačimi govorci romanskih jezikov, pri čemer delujejo na skupnem učnem projektu v dogovorjenih ‚delovnih‘ romanskih jezikih (španščina, francoščina portugalščina, italijanščina in romunščina).

Projektna osrednja oz. izhodiščna raziskovalna vprašanja so bila, ali sodelovanje v nekem projektu na Galanetu spodbuja študente, da razvijajo tudi večjezično in večkulturno



zavest, kot nek ‚*know-how* o plurilingvizmu‘ (gl. Prokopowicz, 2011), kako udeleženci teh procesov doživljajo medjezikovno (romansko) raznojezičnost, ki ‚se dogaja‘ v procesu na platformi, ter kakšen je (lahko) učinek na splošno jezikovno kompetenco (tujega/jih romanskega/ih) jezika/ov, ki ga/jih študirajo. Omenjeni *know-how* izhajajo iz modela medkulturne komunikacije po Byramu (1997), toda snovalka študije ga je preoblikovala v *interface* oz. stik med jezikovnim razumevanjem ter konceptoma raznojezičnosti in raznokulturnosti. Oba koncepta vključujeta miselne procese, refleksijo, odnose in čustvovanje, toda osredotočenost je v primeru projekta veljala predvsem večjezikovni uza-veščenosti (angl. *plurilingual awareness*).

Na omenjeni platformi so jezikoslovci in glotodidaktiki preučevali sporazumevalno ‚dogajanje‘ v forumu in klepetalnici, tj. komunikacijske izmenjave med študenti, opravili pa so tudi kvalitativne analize izven okolja platforme: anketo o učnih navadah, pregled osebnih ‚jezikovnih biografij‘ vsakega udeležene študenta in polstrukturirane intervjuje z njimi. Vse navedene metode preučevanja naj bi omogočile vpogled v percepcijo in doživljanje medjezikovnega razumevanja iz vidika udeležene študentov romanskih jezikov. V raziskavi so bili predmet zanimanja tudi vidiki uzaveščenja *posamičnega* študenta, tako glede njegovih procesov učenja tujega (romanskega) jezika, kot njegove osebne raznojezičnosti in medkulturne ozaveščenosti.

Avtorica je ob zasnovi platforme predpostavljala, da se bo medjezikovno razumevanje govorcev romanskih jezikov do neke mere ‚zgodilo oz. dogajalo kot orodje‘ (povzeto po Araújo in Sá 2007; Degache 2004 in 2006; Melo 2006; Álvarez 2008, vsi navedeni v Prokopowicz, 2017), ko vsak udeleženec foruma uporablja svojo materinščino (romanski jezik) ali svoj ciljni tuji jezik (tudi romanski jezik), ko se sporazumeva z drugimi udeleženci. Skupaj 12 nemških študentov francoščine in/ali španščine je uporabljalo jezik svojega študija, toda v interakciji z vsaj še enim dotlej nepoznanim romanskim jezikom. Sodelovanje v forumu in klepetalnici na Galanetu je bilo uvedeno s seminarjem o načelih medjezikovnega razumevanja in s primeri, kaj je transfer, monitor, večjezikovno učenje v procesu, ko udeleženi študent prevladujoče osredotoča svojo pozornost na čim bolj uspešno interakcijo in usvaja sporazumevalno zmožnost v ‚procesu uporabe‘.

Zapisi (angl. *recordings*) z internetne platforme so v vseh primerih nastali v komunikaciji in interakciji med sodelujočimi na platformi, in to so bili primarni oz. ključni podatki. Ostali podatki introspekcijske narave so bili obravnavani kot proceduralni (taki, ki dajejo vpogled v miselne procese, ki sprožijo določeno jezikovno interakcijo).<sup>8</sup> Udeleženci so morali namreč voditi dnevnik učenja in v njem navesti refleksije o svojem jezikovnem učenju, to besedilo je zatem omogočilo tudi razumevanje vpliva vsakodnevne izvenšolske (oz. izvenštudijske) raznojezičnosti na interakcijo na platformi. Individualno perspektivo so dopolnili polstrukturirani intervjuji (transkribirani in anonimni,

8 Ti podatki naj bi pripeljali do sistema kodiranja, primerne za raznovrstne pojave in napake. Če se bo sistem obnesel še na drugih platformah oz. pri nadaljnjih raziskavah, bo mogoče govoriti o vzpostavitvi kodifikacijskega sistema, odprtega za dopolnjevanje.

za obdelavo vseh kvalitativnih podatkov je bil uporabljen program MAXQDA1 ([www.maxqda.de](http://www.maxqda.de)), ki omogoča povezovanje med različnimi tipi podatkov).

Omenjena skupina 12 študentov je bila sestavljena po načelu vzorčenja glede na kriterije, kjer je bil cilj primerjava razlik in podobnosti: dva študenta sta bila imigranta (turško in rusko poreklo), saj take osebe posedujejo ‚*mind-set* večkulturnosti‘, tj. večjo odprtost do kulturne in jezikovne raznolikosti. Ostalih osem je bilo zelo aktivnih študentov, dva pa z nizko udeležbo. Analiza podatkov je potekala na induktiven način, ker bi bil deduktivni lahko manj ugoden: vnaprej določen sistem kodifikacije bi bil namreč lahko pripeljal do tega, da se prepoznajo samo vnaprej določene kategorije; induktivni pa omogoča bolj odprt odnos do podatkov ter tudi bolj poglobljeno razumevanje predmeta analize. Kvalitativna analiza pa je poleg tega način, kako bolj stvarno upoštevati komunikacijsko situacijo v klepetalnici in forumu, različni viri podatkov pa so ne nazadnje bistvo triangulacije.

V nekaterih primerih projekta Galanet (Prokopowicz, 2011 in 2017) so bile določene raziskovalne vsebine že vključene v vprašanja polstrukturiranega intervjuja, toda v podatkih so se, ne da bi jih bili predvidevali in eksplicitno vključili, pojavile tudi šibkosti medjezikovnega razumevanja. Ena študentka je tako navedla, kaj jo je pomembno demotiviralo: želela je sodelovati in odreagirati v forumu ali klepetalnici, pri tem pa ni ‚dovolj‘ pazila na slovnično pravilnost in se tako, ker je zaznala, da slovnice ne uporablja pravilno, pričela stalno počutiti negotovo in neprijetno, saj so bili njeni forumski ‚sogovorniki‘ domači govorci, ki ‚ne delajo napak‘.<sup>9</sup> Odnos do napak je bil med udeleženci zelo različen, vsi pa so znali selekcionirati različne teže napak, vsaj intuitivno. Pri tem so se zavedli, da a) zaradi napak prihaja do hierarhičnega odnos med sodelujočimi, kar so vzeli kot izziv, b) določene napake so neizogibne med procesom usvajanja/učenja jezika, c) strah pred napako pred domačim govorcem je zaustavljal interakcijo, d) med projektom se je izničeval nek ‚splošen strah pred lastnimi napakami‘.

Kako je potekala triangulacija ob podatkih? Spodaj je zapis pogovora v Galanetu med nemško študentko španščine Noro in domačim italijanskim sogovornikom Romanom (navedeno v Prokopowicz, 2017). Nora gre preko samega razumevanja, hoče se naučiti tudi sporočiti kaj kratkega v italijanščini. V ‚razgovoru online‘ so trije deli oz. sekvence: v prvi uporabi italijanščino in jo italijanski sogovornik popravi, v drugi so elementi motiviranja, saj dobi eksplicitni kompliment in spodbudo od italijanskega sogovornika, v tretji sekvenci pa so pokazatelji, da želi znati tudi nekaj zapisati v italijanščini (vrstice 29-32, gl. Prikaz 1).

<sup>9</sup> Povzeto po Prokopowicz (2017) in navedeno tako, kot omenja študentka. Seveda tudi domači govorci ob uporabi materinščine delajo napake, toda tu je šlo za kontekste zelo začetnega učenja in torej osnovnih napak, kjer so forumski domači sogovorniki lahko nedvomno pravilno pomagali doseгти boljše jezikovno ustreznost.

1– 12 [...]	25 Romano > stai imparando da autodidatta?
13 Nora > puedo decirte algo en italiano?	26 Nora > sì
14 Nora > he aprendido un poquito	27 Romano > allora sei un fenomeno. io non sarei capace di studiare da solo
15 Romano > sì, certo	28 Nora > bueno esto es todo lo que puedo decir
16 Nora > ciao, mi chiamo Nora	29 Nora > he notado algunas palabras en italiano
17 Romano > brava! e quanti anni hai?	30 Nora > y hablando con italianos aquí en galanet
18 Nora > io sono studentessa di spagnolo <i>i ingles</i>	31 Nora > he anotado algunas expresiones :)
19 Romano > e inglese	32 Nora > pero me gustaría hablar más
20 Nora > grazie :)	33 Romano > ti piace galanet?
21 Nora > io ho 22 anni	34 Nora > sí, mucho
22 Romano > di niente	35 Nora > nunca he pensado que es tan fácil leer y entender el italiano así :)
23 [...]	
24 Romano > ma sei già bravissima!	

Prikaz 1: Zapis dela pogovora iz Galaneta<sup>10</sup>

Po mnenju preučevalcev so ti jezikovni podatki zgolj deklarativni, ki pa jih je nujno ‚triangulirati‘, da bi lahko osvetlili vidike, pomembne za raziskovalna vprašanja. V prvi sekvenci Nora komunicira/piše v španščini (torej v svojem tujem romanskem jeziku) in njen italijanski partner reagira tako, da popravi njene poskuse v italijanščini. V dnevniku Nora zapiše: »Danes sem hotela uporabiti malo svoje italijanščine, ki sem se je naučila iz ⟨klepetov⟩ od drugih.« To pomeni, da je nastalo zanimanje oz. kar učni cilj (ponovna uporaba jezikovnih struktur, ki se jih je bila učila v klepetalnici). V intervjuju je komentirala: »Ja, hotela sem uporabiti nekaj, kar sem se bila učila, zato sem partnerja prosila za pomoč, da bi si kaj napisala v italijanščini, in me je popravil. Hotela sem videti, ali tale zadeva online deluje, če res znam komunicirati v italijanščini.« Za to študentko ima interakcija v dodatnem ciljnem jeziku (tu: italijanščina) ključno vlogo.

V drugi sekvenci je prisotna motivacija: pri sporočilu online dobi Nora direktno spodbudo svojega italijanskega ‚sogovornika‘. Čeprav je samo po sebi jasno, da gre za motivacijski učinek, je dodatna podkrepitev/potrđitev v njenem dnevniku: »Drugim udeležencem se zdi krasno, da že znam kaj napisati v italijanščini, njihove reakcije so mi spodbuda, ne bo se mi več težko učiti slovnice in oblikovati sporočila v italijanščini«, tretja pa še v intervjuju, kjer komentira svoje učenje italijanščine (dodatni romanski jezik) prek španščine (predmet njenega študija): »Ja, bilo je kar motivacijsko, saj smo vsi imeli isti cilj: naučiti se ciljni jezik preko nekega ⟨premostitvenega⟩ jezika. To je način, da si v stiku z ljudmi iz različnih držav.« Nora torej večkrat omeni motivacijski učinek

10 Zapis s platforme je bil objavljen brez večine akcentov, tu so dodani glede na pravopisna pravila obeh jezikov.

interakcije in s tem Prokopowicz potrjuje, da je tovrstna motivacija pomemben skupni element vseh treh angulacij.

Dodaten skupni element vseh treh virov in preučitev podatkov je ‚učna strategija‘. V tretji sekvenci Nora omeni, da je uporabljala svoje zapiske »he anotado algunas expresiones en italiano«. Ni jasno, kako si je zapiske naredila med klepetalnico, ter zakaj oz. čemu. V svojem dnevniku pa razkrije: »Uporabljala sem svojo ‚sklepalno slovnico‘: nisem vedela, katero prepozicijo in veznik uporabiti. Ko nisem bila sigurna, sem kar prevzela iz svoje španščine. Ogromno tvorb v italijanščini se lahko izpelje kar iz španščine ali latinščine.« S tem je pokazala, kako uporablja svojo ‚sklepalno slovnico‘ kot učno strategijo. V svojih opombah omenja tudi svoje pomanjkljivosti, dela jezikovne primerjave in pokaže svoje metajezikovne kompetence, ki se razkrijejo tudi med intervjujem (glede strategij): »Jah, mislim, da bi lahko razširila svoje znanje italijanščine tudi samostojno. Sem motivirana za nadaljnje učenje italijanščine.«

Prokopowicz (2017) povzame, da so v triangulacijskem kvalitativnem postopku preučevanja našli dokaze za močan interes za tuje jezike in kulture, tvorjenje sporočil v (dodatnem romanskem) ciljnim jeziku, ki sicer ni izbrano študijsko področje, vendar omogoča številne pozitivne prenose (transfere). Nedvoumno se je pokazalo, da usvajanje/učenje nekega jezika terja, da so njegov sestavni del interakcijske dejavnosti, v katerih se pojavijo posebne strategije za učenje in se uporablja medjezikovno razumevanje, razvija se metajezikovna kompetenca, učenje postane sodelovalno, in kot tako ima motivacijske učinke. Ti pokazatelji naj bi omogočili tudi oblikovanje nekega ‚veščinskega‘ modela glede medjezikovnega razumevanja in raznojezičnosti, ki izhaja iz različnih podatkov (ti pa iz kombinacije več kvalitativnih metod), pri čemer triangulacija omogoča vzporejanje deklarativnih in procesnih poudarkov, kar omogoči podrobnejše vpoglede v medjezikovno razumevanje.

## ZAKLJUČKI IN POTENCIALI MEDJEZIKOVNEGA RAZUMEVANJA

V luči tujejezikovne glotodidaktike se je zdel že v preteklosti (gl. zgodovinski oris v Pirih Svetina et al., 2016) in se zdi tudi danes princip medjezikovnega razumevanja (angl. *intercomprehension*) primeren ključ za podporo razumevanju med seboj sorodnih jezikov (npr. germanska, romanska in slovanska jezikovna skupina). Razumevanje sogovornika ali besedil v nekem jeziku, ki ga še ne poznamo, je pa soroden in podoben nekemu, ki ga že nekoliko obvladamo, je vsekakor prvi in nujni pogoj za uspešno sporazumevanje, denimo v primeru, da je zaželeno ali potrebno pri študiju ali na trgu dela.

To področje je bilo v preteklih dveh desetletjih že deležno kar nekaj pozornosti, na osnovi kontrastivnih analiz (podobnosti in razlik) so bile pripravljene analize in implikacije za učno prakso, kako ta princip uporabiti in/ali spodbujati pri poučevanju/učenju npr. romanskih jezikov (frankfurtski ‚sistem sedmih sit‘ za romanske jezike, gl. Hemming

et al., 2011), ter tudi sorazmerno številni raziskovalni manjši in večji projekti, ki so raziskovali predvsem korpuse, ter bili v večini naravnani k jezikoslovnim ciljem in niso predvideli prehoda na aplikacije za proces učenja, npr. uspešnost ali učinkovitost medjezikovnega razumevanje na druga področja učenja tujih/drugih jezikov ipd.

V prispevku smo se torej osredotočili na strnjeno predstavitev najpoglavitejših preučevanj družbene večjezičnosti, ter predvsem osebne raznojezičnosti in medjezikovnega razumevanja v Evropi, predvsem njihovih zasnov in poglavitnih izsledkov, ter tudi izvedenih uporabnih pedagoških prijemov za proces učenja jezikov. Cilj je vendarle predvsem učinkovitejše medsebojno razumevanje, in tudi povečanje znanja lastnega in ciljnega tujega jezika.

Problemi in potenciali medjezikovnega razumevanje in raznojezičnosti so po drugi strani povezani tudi s tem, da se učitelji širom po Evropi srečujejo s tem, da se v osnovnih in srednjih šolah zmanjšuje število zainteresiranih za učenje nekega (tradicionalnega) drugega ali tretjega tujega jezika, obenem pa postajajo razredi vedno bolj raznojezični: priseljeni otroci, šolarji in dijaki imajo različna jezikovna ozadja, pogosto gre celo za družinske dvojezične kontekste, ko imata starša različna materna oz. prva jezika. Starši in drugi se lahko številnih neznank bojijo, obenem pa sta prav osveščenost oziroma vzgoja v smer vrednot raznojezičnosti in raznokulturnosti pomembna nujnost v vseh večjezičnih in večkulturnih družbah, takih s tradicijo in takih, ki to postajajo v večji meri kot doslej.

Poglavitni cilj v tem trenutku bi lahko bila še dodatno povečana in uzaveščena vrednota raznojezičnosti posameznikov in splošne večjezičnosti, ki bi šla preko meja znotraj ene ustanove (npr. povezovanje jezikovnih oddelkov na eni fakulteti), prek meja ene ustanove (npr. ko gre za učenje tujih jezikov za strokovne in akademske namene, kar je organizirano na več fakultetah), saj o spodbudnih učinkih poročajo izsledki raziskav. V ta namen se razvijajo učna gradiva in organizira (do)izobraževanje učiteljev, prav glede ozaveščanja o raznojezičnosti pri pouku in v družbi na sploh pa v Sloveniji poteka implementacija projekta ROPP Zavoda za šolstvo RS, ki sledi smernicam projekta CARAP/FREPA Evropskega centra za moderne jezike v Gradcu.

## LITERATURA:

- ALLGÄUER-HACKL, Elisabetta et al. (2013) Mehrsprachigkeit – Was sagt die Forschung? V: G. Gombos (ur.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava. 68–87.
- ASLANOV, Cyril (2016) La lingua franca ieri e oggi. V: E. Bonvino in M.-C. Jamet (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 29–42.
- BALBONI, Paolo (2009) Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. V: M.-C. Janet (ur.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole. 197–203.

- BÄR, Marcus (2009) *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- BITENC PEHARC, Suzana et al. (2010) Umestitev izpitov iz angleščine na splošni in poklicni maturi v skupni evropski jezikovni okvir. *Vestnik za tuje jezike*, 2/1-2. 225–247.
- BITENC PEHARC, Suzana et al. (2014) *Umestitev nacionalnih izpitov iz angleščine v skupni evropski jezikovni okvir : zaključno poročilo o izvedbi projekta*. 1. izd. Ljubljana: Državni izpitni center.
- BONVINO Elisabetta/Marie-Christine JAMET (2016) Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione. V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 7–26.
- BONVINO Elisabetta/Marie-Christine JAMET (ur.) (2016) *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*, Venezia: SAIL Ca' Foscari. Dostopno (17.10.2017): <http://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/book/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>
- BYRAM, Michael (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CARRASCO PEREA, Encarnacion/Maddalena, DE CARLO (2016) Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. ... V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 183–204.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, Diego (2016) La trasparenza lessicale nella comprensione orale. V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 81–111.
- COSTE, Daniel et al. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DI VITO, Sonia (2016) L'intercomrensione orale in una comunicazine multilingue. V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 131–150.
- HEMMING, Erik et al. (2011) *English – the Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker.
- JAMET, Marie-Christine (2016) La reconnaissance de mots isolés à l'oral. V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 59–80.
- JESSNER, Ulrike (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- JESSNER, Ulrike/Elisabetta ALLGÄUER-HACKL (2015) Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? V: E. Allgäuer-Hackl et al. (ur.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider.

- JURKOVIČ, Violeta (2017) Mobile assisted language learning in LSP - Fundamental or spectacular? V: D. Omrčen in Cigan V. (ur.), *Od teorije do prakse u jeziku struke : knjižica sažetaka = From theory to practice in language for specific purposes : book of abstracts = Von der Theorie zur Praxis in der Fachsprache : Abstract-Band* (Od teorije do prakse u jeziku struke, ISSN 1849-6563). Zagreb: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskih ustanovama = Association of LSP Teachers at Higher Education Institutions. 6-7.
- JURKOVIČ, Violeta (v pripravi) *Spletne jezikovne dejavnosti in prevladujoča raba jezika med slovenskimi študenti*.
- KAČ, Liljana (ur. slovenske izdaje) (2017) za: CANDELIER, Michel et al. (2012), *FRE-PA oz. ROPP - referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam : zmožnosti in viri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno: <http://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>.
- LEITZKE-UNGERER et al. (ur.) (2012): *English Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem.
- MEHLHORN, Grit (2014) Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1. 148–168.
- MEIßNER, Franz-Joseph (2007) Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. V: Erika Werlen (ur.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 81–102.
- MEIßNER, Franz-Joseph/Heike, BURK (2001) Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb. V: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12, 63–102.
- MERTELJ, D. (v pripravi) *Raznojezičnost med maturanti in študenti humanistike in družboslovja*.
- MORKÖTTER, Steffi (2005) *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- PIRIH SVETINA, Nataša et al.. (2016) Ko vsak uporablja svoj lastni jezik in razume svojega sogovorca. *Vestnik za tuje jezike*, 8/1. 99–111.
- PROKOPOWICZ, Tanja (2011) Premières expériences germanophones sur Galanet. V: F.-J. Meißner et al. (ur.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr. 119–129.
- PROKOPOWICZ, Tanja (2017) *Mehrsprachige kommunikative Kompetenz durch Interkomprehension. Eine explorative Fallstudie zu romanischer Mehrsprachigkeit aus der Sicht deutschsprachiger Studierender*. Tübingen: Narr.
- REIMANN, Daniel/Maren, SIEMS (2015) Herkunftssprachen im Spanischunterricht. Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51/15. 33–43.

- SCHROEDER-SURA, Anna et al. (2009). Fünft- und Neuntklässler zum Französischunterricht in einer quantitativen Studie. *Französisch heute*, 40/1. 8–15.
- SKELA, Janez (2016) ROPP, Spremna beseda k slovenski izdaji. V: L. Kač (ur.), *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam : zmožnosti in viri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 4–12. Dostopno (17.10.2017): <http://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>.
- SKELA, Janez/Urška, SEŠEK (2012) Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov : učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 57/3-4. 63–82.
- WARSCHAUER, Mark et al. (2010) Online Englishes. V: A. Kirkpatrick (ur.), *The Routledge handbook of world Englishes*. New York: Routledge. 490–505.

### Dostopne povezave (preverjeno: 12.10.2017):

- Predstavitev v slovenščini: <http://carap.ecml.at/Slovenia/tabid/3022/Default.aspx>
- slovenski prevod priročnika: <http://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=205>
- V angleščini, francoščini itd.: <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>
- Projekt Galanet <http://www.galanet.eu> oz. dostopno: <http://deste.umons.ac.be/galanet/>
- Projekt Miriadi <http://www.miriadi.net>
- «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity – An Action Plan 2004-06» [http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06\\_en.pdf](http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf)
- Projekt EUROM5: <http://www.eurom5.com/>

### Že nedostopne povezave (preverjeno: 12.10.2017):

- Projekt Galapro <http://www.galapro.eu>
- Projekt EuroCom <http://eurocomprehension.eu/>

### POVZETEK

Prispevek prinaša strnjen pregled glotodidaktičnega dogajanja in preučevanja, ki ima za poglobilni cilj razvijanje raznojezičnosti učencev in medjezikovno razumevanje, slednjega kot podpore raznojezičnosti in družbene večjezičnosti v Evropi, kar je bilo v preteklih dveh desetletjih predmet naraščajoče pozornosti. V prvem delu prispevka so predstavljeni visokošolski raziskovalni in aplikativni projekti (»Jessner«, »Gooskens«, »Prokopowicz«) o omenjenih temah, ki so prispevali k večjemu razumevanju raznojezičnosti in medjezikovnega razumevanja kot pojavov ter k nastajanju predlogov učnih načrtov, ki bi razvijali raznojezičnost ter večjezikovno in večkulturno družbo



(na primer CARAP / FREPA, slov. ROPP). Projekti so se osredotočali na germansko ali romansko jezikovno družino, ali na kombinacijo z angleščino. Posredno ali neposredno je njihov namen razvijanje medjezikovnega razumevanja in/ali raznojezičnosti, vključujejo pa tudi jezikoslovne analize. Pregledu sledi nekaj primerov iz osnovnošolskega in srednješolskega okolja (razvijanje medjezikovnega razumevanja iz nemškega prostora). V drugem delu članka pa je povzet primer s platforme za »raznojezičnosti plus medjezikovno razumevanje«, kjer gre prav za udejanjanje principov razvijanja medjezikovnega razumevanja in raznojezičnosti, ki prikaže, kako (lahko) tovrstno »e-učenje z e-delovanjem« (raznojezično sporazumevanje v klepetalnici) prispeva k razvijanju tudi drugih ciljev, npr. k povečevanju učenčevega zavedanja o svojih procesih razvijanja medjezikovnega razumevanja, raznojezičnih učnih strategij in motivacije.

**Ključne besede:** večjezičnost, raznojezičnost, medjezikovno razumevanje, germanski jeziki, romanski jeziki, učenje tujih jezikov

## ABSTRACT

### **Plurilingualism and Intercomprehension and their Inclusion into the Learning of Foreign Languages**

The paper offers some brief reviews about foreign/second languages teaching practices and their research regarding plurilingualism and intercomprehension, the latter meant as a support of pluri- and multilingualism in Europe, which has gained significantly increasing attention over the last twenty years. In the first part, higher education research and applied projects (»Jessner«, »Gooskens«, »Prokopowicz«) regarding these topics that contributed to the improved comprehension of both phenomena and to the preparation of pluri- and multilinguistic syllabi proposals (for example CARAP / FREPA) are presented. Their main focus is placed within the frame of Germanic or Romance language families, or their combination with English. Directly or indirectly, the purpose of these projects is to develop intercomprehension and plurilingual education and techniques, and they also include related linguistic analyses. The review is followed by some examples from primary and secondary education (about plurilingual practices in the German area). In the second part of the paper, an example from a "plurilingual plus intercomprehension" platform is summarised – it is specifically designed according to principles of the development of intercomprehension and plurilingualism, which illustrates how "e-learning by e-doing" (intercomprehension in a chat room) can, for example, increase awareness about learners' own intercomprehension processes, plurilingual learning strategies and motivation.

**Key words:** multilingualism, plurilingualism, intercomprehension, Germanic languages, Romance languages, learning of several foreign languages