
Quot linguas calles ...

Nekaj opomb k raznojezični perspektivi v vzgoji in izobraževanju¹

Janja Žmavc

Uvod: med kontroverznimi jeziki

Naslov prispevka, s katerim poskušam prispevati k razpravi o vzpostavljanju raznojezičnosti naklonjenih učnih okolij, vsebuje odlomek znanega rekla *Kolikor jezikov znaš, toliko veljaš*, ki se v svoji izvorni latinski različici glasi *Quot linguas calles, tot homines vales*. Pripisujejo ga Karlu V. Habsburškemu, ki je v kulturno in politično razgibanem 16. stoletju kot dedič štirih vladarskih dinastij iz različnih družbeno-kulturnih tradicij in porajajočih se večjezičnih okolij skušal oblikovati homogeno državo.² O takratnih pogledih na jezike priča tudi neka druga domnevna izjava Karla V., da *špansko govori z bogom, italijansko z dvorjani, francosko z ženskami, in nemško s svojim konjem*. Ohranjenih je več različic zgodbe, po katerih Karel V. pravi, da govori nemško s svojimi sovražniki ali s svojimi vojaki, pa francosko s prijatelji in italijansko z ženskami ter angleško s pticami (Burke, 2004: str. 28). Navedena krilatica oziroma njene različice še bolj neposredno pokažejo na večjezičnost kot posebej relevanten način posameznikove interakcije z okoljem. V samoumevnostni in več kot očitno tudi vrednostni opredelitvi, kakšnemu sogovornu

- 1 Prispavek je nastal v okviru projektov Jeziki štejejo – JeŠt (ESS projekt v okviru operacije »Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc« (2016–2022) in SIRIUS (mednarodni projekt Evropske komisije SIRIUS 2.0 Policy Network on Migrant Education, 2017–2020) ter je bil v obliki krajšega referata predstavljen na strokovnem posvetu *Prostori večjezičnosti v inkluzivnem učnem okolju* (Ljubljana, 6. 6. 2018).
- 2 Karel V. Habsburški (1500–1558) je bil kot dedič avstrijske, burgundske, kastiljske in aragonske dinastije, rimsko-nemški cesar (1519–1556), španski kralj (kot Karel I., 1516–1556), avstrijski nadvojvoda (kot Karel I., 1519–1521) ter suveren številnih nizozemskih provinc (1506–1555). Vir: <https://www.britannica.com/biography/Charles-V-Holy-Roman-emperor>

je namenjen govorčev izbor posameznega jezika,³ morda meri celo na raznojezično zmožnost,⁴ oziroma vsaj na eno od njenih različic, to je govorčevo zmožnost, da se zaveda lastnega jezikovnega repertoarja in jezikovne izbire prilagaja vsakokratni komunikacijski situaciji.⁵ Ne glede na vprašanje dejanskosti izrečenega, je v obeh primerih mogoče prepoznati historično tradicijo, ki sega že v grško rimsko antiko ter posameznikov intelektualni domet in družbeni vpliv povezuje s poznavanjem/znanjem jezikov ter je bila v zgodovini pogosto omejena zgolj na življenje kulturno privilegiranih, izobrazbe deležnih družbenih slojev. Predvsem pa oba primera implicirata družbeno konstrukcijo hierarhije jezikov, ki temelji na kulturnih predpostavkah o privilegiranih področjih, ki jih zasedajo določeni jeziki in njihovi govorci.⁶

Tale uvodna kulturno zgodovinska, evropocentrična anekdotična ilustracija lahko nakazuje tudi na morebitno analogijo s sodobnimi večkulturnimi in večjezikovnimi izzivi v vzgoji in izobraževanju. Kajti nekaj stoletij kasneje učenje in poučevanje jezikov kakor tudi njihova raba v pedagoškem procesu še vedno predstavljata aktualno tematiko. Res je, da se danes o načelnem obstoju različnih jezikov znotraj izobraževanja in

- 3 Za podroben kulturno zgodovinski oris različnih vrednostnih pogledov na jezike in jezikovno raznolikost v zgodnji moderni Evropi prim. Burke (2004: str. 25–28).
- 4 V besedilu se vseskozi pojavljata pojma *večjezičnost* (angl. *multilingualism*) in *raznojezičnost* (angl. *plurilingualism*), ki imata v strokovni literaturi različne (tudi ideološke) opredelitve (Kemp, 2009). Kadar zaznamujeta posameznikovo znanje in zmožnost obvladovanja (tri ali) več različnih jezikov (kot nasprotje eno- in dvojezičnosti), sta v strokovni literaturi v angleškem jeziku pomensko celo izenačena, le da je »večjezičnost« termin, ki se v tem pomenu uporablja zlasti v ameriškem okolju (npr. Garcia, 2009). »raznojezičnost« pa je izšla zlasti iz jezikovnih in medkulturnih konceptualizacij v okviru razvoja *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (SEJO, 2011) znotraj Sveta Evrope (podrobna razdelava koncepta je predstavljena v Coste et al., 2009). Zlasti francoski jezikoslovci strogo ločijo med večjezičnostjo kot soobstojem več jezikov v neki družbi in raznojezičnostjo, ki v ospredje postavlja posameznika in se navezuje na njegove življenjske izkušnje z različnimi jeziki in kulturami (Grommes in Hu, 2014: str. 2).
- 5 V mislih imamo Gumperzov koncept o jezikovnem repertoarju (1964), na podlagi katerega je znotraj raziskav ECML nastal tudi koncept »raznojezični repertoar« in ki ga Chen in Helot povzmeta kot »celoto jezikovnega, družbenojezikovnega, metajezikovnega in (družbeno) kulturnega znanja, povezanega s številnimi jeziki (ter njihovimi različicami in registri), ki jih posameznik obvladuje na različnih ravneh in za različne namene ter so posamezniku na voljo v zunaj jezikovni komunikacijski in interakcijski situaciji« (2018: str. 170).
- 6 Podrobna obdelava jezikovnih in družbenih značilnosti dvo- in večjezičnosti v antiki je predstavljena v monografiji *Bilingualism and the Latin language* (Adams, 2004), kompleksna razmerja med med klasičnimi jeziki in vernakularnimi jeziki Evrope, npr. dvojezična Evropa (tj. latinščina kot drugi jezik – *Vatersprache* proti vernakularnemu prvemu jeziku – *Muttersprache*) in večjezična Evropa (tj. klasični/antični jeziki – tudi arabski in hebrejski proti vernakularnim jezikom), soobstoj različnih jezikov znotraj različnih družbenih struktur in literature pa obravnava deli *Languages and Communities in Early Modern Europe* (Burke, 2004) in *Bilingual Europe: Latin and Vernacular Cultures, Examples of Bilingualism and Multilingualism c. 1300–1800* (Bloemendal, 2015).

njihovem poučevanju ne sprašujemo več. Jasno je tudi, da gre pri opredelitvi rabe, učenja in poučevanja jezikov za različne pristope, forme in modalitete (večjezičnost, raznojezičnost, učni jezik/učni jeziki, materni jezik/drugi jeziki, tuji/dodatni jeziki; zgodnje učenje tujega jezika, obogateno učenje jezika itn.). Kljub razlikam imajo danes vse omenjene, pa tudi druge kategorije, ki kakorkoli opisujejo jezike in jezikovno rabo v vzgojno izobraževalnem kontekstu, bolj ali manj skupno osnovo v stališču, ki izhaja iz percepcije Evropske unije kot večjezikovne in večkulturne skupnosti in temelji zlasti na: a) nujnosti učenja in poučevanja *več jezikov* kot pogoju za uspešno sporazumevanje z ljudmi iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij, ter b) pravici in dostopnosti učenja *več jezikov* znotraj javnega izobraževanja.⁷

A glavna kontroverza nastopi, ko pojem *večjezičnosti* postavimo v različne kontekste vzgoje in izobraževanja na ravni njenih akterjev, vsebin in najrazličnejših razmerij, ki se oblikujejo med njimi. Povedano drugače, prostor za razpravo se neizogibno odpre, kadar se odločamo o tem, kdaj in katere jezike poučevati, v katerih jezikih poučevati, kako zagotoviti učne cilje v vertikali jezikovnega izobraževanja, kako zagotoviti neizključujoča razmerja med jeziki (in njihovimi govorci) ter kako vse to ustrezno integrirati v pedagoški proces na sistemski in izvedbeni ravni.

Kontroverza ali sporno vprašanje (stari Grki so ji rekli *stasis*, Rimljani pa *status* ali *constitutio*) prihaja iz retorike. Izvor vsakega (javnega) prepričevanja (in vzgojno izobraževalni prostor v tem pogledu ni izjema) je namreč običajno nek družbeno relevanten problem, o katerem ni splošnega ali trajnega konsenza, ampak obstajata potencialno vsaj dva različna pogleda oziroma stališči, s tem pa tudi interes za (javno) razpravo.⁸ Z vidika retorike mora zato govorec, ki želi utemeljeno predstaviti neko

7 Takšni izhodišči je mogoče najti tako rekoč v vseh evropskih dokumentih, ki obravnavajo jezike in jezikovno izobraževanje in medkulturno vzgojo in izobraževanje (prim. npr. Beacco, 2007; Beacco et al., 2016; Cavalli et al. 2009).

8 *Stasis* je sicer precej zapleten koncept, katerega iznajdbo pripisujejo helenističnemu govornišemu učitelju Hermagoru iz Temna v 2. stoletju pr. n. št. Njegovo teorijo o štirih možnih ravnih spornosti problema in orodjih za iskanje primernih argumentov so kasnejši antični retorični teoretiki in praktiki razdelali v številne podrazličice, ki so ustrezale posebnostim različnih govorniških zvrsti. Lep primer sta zlasti Ciceronova in Kvintilijanova razdelitev, ki povzemata grške teorije in jih nadgrajujeta z lastnimi konceptualizacijami (Cic., *De inv.* 1.10–18; Quint., *Inst.* 3.6.). Zgoščen prikaz retorične teorije o *stasis* je mogoče najti v Barthesovem delu *Retorika Starih* (1990: str. 81), v okviru katerega je Rastko Močnik dodal tudi pregled različnih shematskih prikazov antičnega koncepta (ibid.: str. 119–127). Krajša različica skupaj s praktično aplikacijo je predstavljena tudi v delu *Učitelj kot retorik: retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza* (Ž. Žagar et al. 2018: str. 45–52). Več o zgodovini teorije o *stasis* je npr. mogoče prebrati zlasti v *The substructure of stasis-theory from Hermagoras to Hermogenes* (Heath, 1994). Znotraj primerov sodobne rekonceptualizacije teorije o *stasis* velja omeniti dve razpravi: *Toward a Modern Version of Stasis* (Fahnestock in Secor, 1985) in *A Modern Theory of Stasis* (Hoppmann, 2014).

stališče, najprej ugotoviti, kje obstaja dejansko ali potencialno nesoglasje med njim in poslušalci. Slednje namreč predstavlja podlago za oblikovanje njegovega stališča do primera, o katerem namerava govoriti, in mu omogoča izbor ustreznih argumentov, s katerimi to stališče lahko uspešno podpre. Osnovna shema orodja za določanje spornega vprašanja (oz. sporne točke, to je mesta nesoglasja med govorcem in sogovorcem) temelji na zastavljanju hierarhično strukturiranih vprašanj in omogoča v vsakem konkretnem primeru določitev štirih vrst situacije oziroma štirih vrst spornih točk. Na kratko jih pojasnimo. Temeljno spornost obstoja nekega dogodka oziroma spornost izvršitve nekega dejanja govorec ugotavlja z vprašanjem *Ali se je nekaj zgodilo oz. Ali je x res storil y*. V tem primeru pravimo, da je sporno *dejstvo* ali *domneva* (lat. *constitutio coniecturalis*). Kadar govorec ve ali presodi, da obstoj dogodka ali dejanja za govorca in sogovorca (poslušalce) ni sporen, se lahko premakne na raven, kjer ugotavlja morebitno spornost opredelitve dogodka ali dejanja, to je opisa oziroma njunih bistvenih značilnosti. Pripadajoče vprašanje se v tem primeru glasi *Kaj se je zgodilo* ali *Kaj je storil x* in vpeljuje spornost na ravni *definicije* (lat. *constitutio definitiva*). Če tudi opis dejanja ali dogodka ni sporen, lahko govorec ugotavlja morebitno spornost s pomočjo vprašanja *Kakšno dejanje je storil x* oziroma *Ali je bilo dejanje, ki ga je storil x, res primerno*. V tem primeru se govorec sprašuje po lastnostih dejanja ali dogodka in ugotavlja spornost njune *kvalitete* (lat. *constitutio generalis*). Kadar so tako obstoj, definicija in kvaliteta dejanja ali dogodka prepoznani kot potencialno neproblematični za sogovorca, si govorec lahko zastavi vprašanje *Ali je mesto primerno za razpravo o vprašanjih (obstoja, definicije in kvalitete dejanja/dogodka)*. Na tej ravni določitve spornosti problema, ki je tudi sklepna raven znotraj štirih osnovnih spornih izhodišč, s pomočjo opredelitve *primernosti mesta* govorec ugotavlja potencialno (ne)ustreznost zunanjih okoliščin razpravljanja o dogodku ali dejanju, to je časa (ugodnost/neugodnost), kraja (formalnost/neformalnost), ustreznosti zakonov/pravil, ki urejajo problem, vrste sogovornikov (usposobljenost, strokovnost) ipd. (lat. *constitutio translativa*). Ob tem zgoščenemu prikazu teorije o *stasis* je treba poudariti tudi tri splošne značilnosti, ki so značilne za antični sistem štirih vprašanj (a tudi za njegove podsisteme); to so njihova hierarhičnost, rekurzivnost in kompleksnost (Fahnestock in Secor, 1985: str. 218–219). Izpeljava *stasis/constitutio* je že po svoji naravi *hierarhična*, saj vprašanja o dejstvih v logičnem smislu predhodijo vprašanjem o definiciji in so običajno zajeta (subsumirana) v argumentih iz definicije, podobno so vprašanja o definiciji vključena v vprašanja o kvaliteti, medtem ko vprašanja o »jurisdikciji« lahko kot nerelevantne opredelijo vse predhodne »tematske« argumente in kot ključne izpostavijo argumente o proceduralni

neprimernosti. Hierarhičnost *spornih vprašanj* hkrati tudi pomeni, da vsaka obstoječa raven spornosti problema predpostavlja spornost vseh naslednjih ravni, kar pomeni sledeče: če je sporna prva *stasis/constitutio*, so sporne tudi vse ostale itd. A hkrati velja sledeče: *staseis* so po svoji naravi tudi rekurzivne, saj predpostavljajo, da se govorec v svojem problemu zaradi spremembe okoliščin lahko v vsakem trenutku razprave vrne na poljubno stopnjo in problematizirna stališča na »novo« izbrani sporni ravni. Nekaj podobnega zaznamuje tudi kompleksnost *staseis*. Vsako izhodiščno vprašanje znotraj posamezne *stasis* vedno spodbudi tudi bolj konkretna podvprašanja in skozi izbiro argumentov v prid spornemu stališču hkrati razkriva tudi njihove protiargumente.

Projekt JeŠt – Kje se strinjamo, da se ne strinjamo?

Jeziki v izobraževanju kot izhodišče za potencialno sporno vprašanje, ki se nanaša na že prej orisani splošni »evropski« stališči do učenja in poučevanja jezikov, je hkrati tudi izhodišče pričujočega (retoričnega) pogleda na trenutno potekajoči šestletni konzorcijski projekt *Jeziki štejejo* (akronim JeŠt), ki si za izhodišče jemlje prav tematiko večjezičnosti v vzgoji in izobraževanju in v katerem sodelujem kot raziskovalka.⁹ Glavni cilj projekta, kot je ubeseden na predstavitveni spletni strani, je »ugotoviti, kateri dejavniki podpirajo in kateri zavirajo ustvarjanje *podpornega učnega okolja* za razvoj raznojezičnosti v slovenskem šolskem prostoru« (<https://www.jeziki-stejejo.si/o-projektu-2/o-projektu/>; izvirni poudarki) in izdelati »smernice, ki bodo pomagale vzpostaviti raznojezičnosti naklonjeno izobraževalno okolje« (ibid.). V projektu, ki ga vodi izr. prof. dr. Karmen Pižorn s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, sodeluje kar 33 različnih slovenskih partnerjev: trije vrtci, sedemnajst osnovnih šol (dve dvojezični, ena italijanska), devet srednjih šol (tri strokovne in poklicne srednje šole, šest gimnazij, od tega ena klasična gimnazija), tri univerze (s petimi različnimi fakultetami), dva javna raziskovalna zavoda in Zavod RS za šolstvo.¹⁰ Tako heterogena struktura predpostavlja tudi heterogena stališča glede vloge jezikov v vzgoji in izobraževanju (npr. praktični in teoretski), kakor tudi različne institucionalne kontekste, v katerih se ti pogledi oblikujejo, vzdržujejo in legitimirajo (npr. izobraževalni in raziskovalni) ter posledično vplivajo na dinamiko interakcije med akterji projekta (npr. raziskovalke/raziskovalci, visokošolske, srednješolske, osnovnošolske

9 Projekt *Jeziki štejejo* se izvaja v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike (2014–2020) in kot del operacije »Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc« (2016–2022).

10 Seznam vseh partnerjev je dostopen na spletni strani <https://www.jeziki-stejejo.si/o-projektu-2/projektna-skupina/>

učiteljice/učitelji, vzgojiteljice/vzgojitelji, predstavnice/predstavniki vodstev ipd.), s tem pa pomembno zaznamujejo smeri v uresničevanju projektnih ciljev tako na ravni zasnove, implementacije in evalvacije.

V tako zarisanem kontekstu bom v nadaljevanju torej poskusila s pomočjo dveh retoričnih konceptov (že omenjenih spornih vprašanj in sredstev prepričevanja, ki jih bom orisala nekoliko kasneje) razčleniti nekatere specifične razvojno-raziskovalnega projekta JeŠt skozi pregled nekaterih javno dostopnih projektnih besedil (tj. prijavnih dokumentacije, vabil na izobraževanja za projektne partnerje, spletne strani oziroma multimedijskega portala). Osvetlila bom zlasti nekatere terminološke in konceptualne izzive ter iskanje ustreznega fokusa, ki bi sploh osmislil vprašanja, ki naslavljajo posameznikovo razvijanje raznojezičnosti in raznokulturne zmožnosti v tako visoko institucionaliziranem okolju, kot je šolsko. Pokazati bom tudi skušala, kako v projektu pristopamo k razvijanju raznojezičnosti naklonjenega okolja v kontekstu tujejezikovnega pouka, prepoznavanja in ustreznega vključevanja materinščin otrok priseljencev ter pogledov na slovenščino kot drugi jezik. Namen takšne retorične razčlenbe je na konkretnem primeru pokazati kompleksnost uresničevanja idej in ciljev v vzgoji in izobraževanju na podlagi konceptov, ki opisujejo jezikovne in družbene fenomene in jih zaznamujejo danes zelo pogosto rabljeni pojmi s predponami *več-*, *razno-* in *med-*. Na ta način želim opozoriti na morebitno zmotno predstavo o enovitosti, dokončnosti, neposredni uporabnosti »smernic«, ki naj bi jih izdelali v projektu JeŠt. Trdim namreč, da je tovrstni projekt lep primer situacije, ko različni pogledi ne konvergirajo v dokončno, enotno rešitev za vse (npr. šole, raziskovalne zavode, fakultete), temveč se lahko prav v različnosti idej, predstav, pogledov, pa tudi individualnih raznojezičnih zmožnosti, ki se skozi razpravo o najrazličnejših spornih stališčih (v procesu izvajanja projekta) izčiščujejo, oblikuje ugoden prostor za *razumevanje* različnih načinov razvijanja več-/raznojezičnosti in med-/raznokulturnosti. Na ta način različni pogledi postajajo konkretne izkušnje, podprte z različnimi (teoretskimi in praktičnimi) vidiki, na podlagi katerih lahko sodelavke in sodelavci v projektu spreminjamo lastna profesionalna okolja (tj. šole, raziskovalne zavode, fakultete itd.).

Izhajajoč iz omenjene heterogenosti projektne skupine in kompleksnosti tematike, lahko kot *izhodiščni problem* opredelimo cilj projekta JeŠt – to je *razvoj smernic raznojezičnosti naklonjenega okolja*, saj gre za razkorak tako med opredelitvijo raznojezičnosti v strateških dokumentih, njenim udejanjanjem znotraj šolskega sistema ter različnimi predstavami o tem, kaj raznojezičnost sploh je, kaj naj bi pomenilo raznojezičnosti naklonjeno okolje in kako sploh zasnovati smernice za spodbujanje tovrstnega

okolja, ki jih bo mogoče prenašati v različne vzgojno-izobraževalne kontekste. V prijavi dokumentaciji je skupina raziskovalk in raziskovalcev, ki je pripravljala prijavno vlogo, raznojezičnosti naklonjeno okolje opredelila kot inkluzivno, trajnostno naravnano delovanje vseh sodelujočih akterjev, ki naj bi za to delovanje potrebovali ustrezna »raznojezična« orodja, predvsem pa naj bi kot neproblematično sprejeli/razumeli vlogo raznojezičnosti v kontekstu družbene pravičnosti in demokratičnosti:

/R/aznojezičnost namreč potrebuje za aktivno rast in razvoj v vsakodnevni šolski praksi, in kasneje na vseh ravneh družbenega življenja, *okolje*, ki z vsemi vpletenimi deležniki ustrezno, nenehno, konsistentno in učinkovito podpira njen trajnostni razvoj. Z drugimi besedami to pomeni, da se vsi vpleteni v šolskem kontekstu *zavedajo* pomena raznojezičnosti (od učiteljev, učencev, staršev in nenazadnje lokalnih oblasti), da *razumejo dejavnike*, ki pozitivno oziroma negativno vplivajo na to, ali bo posameznik postal raznojezičen, in da *usvojijo raznojezične kompetence* /.../ ter tako pripomorejo k vzpostavitvi bolj pravične, socialno naravnane in na znanju temelječe družbene skupnosti. (*Prijavnica za projekt*, 23. 1. 2017, str. 51, izvirni poudarki)

Toda kaj natanko je v našem »problemu« – to je razvijanju *smernic* zgoraj omenjenega okolja – mogoče prepoznati kot dejanska mesta za razpravo? Kot smo že zapisali, je mogoče v vsebinskem smislu vse kontroverze razdeliti na štiri glavne vrste, ki so po svoji naravi hierarhično strukturirane in odstirajo različne ravni problema – od opredelitve njegovega obstoja in lastnosti, pa do vloge v dani razpravi. V okviru projektnega cilja JeŠt (razvoj smernic raznojezičnosti naklonjenega okolja) morda najbolj izstopajo štiri problemski vidiki, ki smo jih skladno s teorijo o *stasis* preoblikovali v izhodiščna vprašanja:

1) *Ali se šolska okolja zavedajo večjezičnosti kot njihovega sestavnega dela, ali spodbujajo razvijanje raznojezične zmožnosti?*

Prvo problemsko izhodišče ustreza najbolj splošni *kontroverzi o dejstvih/domnevah* (Ali se je nekaj zgodilo/obstaja?) in ga je mogoče zaznati v okviru razprave o obstoječih pedagoških praksah na področju večjezičnosti in raznojezičnosti ter njihovi evalvaciji:

Projektne partnerji, vključeni v projekt *Jeziki štejejo* (JeŠt), smo seveda prepričani, da lahko načrtujemo dobro prakso v prihodnosti in razvijamo zanimive ideje samo tako, da *pogledamo dosedanje opravljeno delo* in o njem reflektiramo. Na ustanovah, ki sodelujejo v projektu, je bilo *do sedaj opravljene veliko pedagoške prakse, ki sega na področje sobivanja jezikov v šolskem okolju in širše*. Šole, vrtci in partnerji v projektu so poslali opise svojih pe-

dagoških praks, ki smo jih analizirali in bi jih želeli strnjeno predstaviti. To nam bo služilo kot spodbuda za nadaljnje načrte. Pogovorili se bomo *o prednostih in šibkih točkah različnih oblik pedagoških praks ter poskrbeli za medsebojno izmenjavo informacij*. Posamezne učiteljice in učitelji nam bodo v sklopu izobraževanja *predstavile svoje delo v razredu* in tako omogočile vsem, vključenim v projekt, da skupaj z njimi reflektirajo in razmišljajo o delu v prihodnje. (iz vabila na JeŠt interno usposabljanje *Skozi opravljeno delo tvegamo pogled v prihodnost*, 30. 8. 2018, poudarila J. Ž.)

Dodajmo še, da je bil strukturiran popis preteklih projektov na ustanovah, ki so v najširšem povezani z večjezičnostjo in medkulturnostjo, ena glavnih začetnih aktivnosti projekta, v kateri smo sodelovali vsi partnerji projekta. Predstavljajo pomembno podlago za oblikovanje temeljnih »stališč projekta«, ki odražajo zlasti zavedanje o obstoju raznolikih tujejezičnih učnih vsebin/predmetov in možnosti za razvijanje raznojezične zmožnosti znotraj njih. Toda veliko manjšo senzibilnost in posledično izhodišče za razpravo na dejstveni ravni – o zavedanju obstoja več-/raznojezičnosti v šoli – je mogoče zaznati v kontekstu jezikov, ki so v šolskem okolju prisotni kot materni jeziki priseljencev (J₁) ter v okviru položaja slovenščine kot drugega jezika (J₂). Gre predvsem za problem *zavedanja o prisotnosti* omenjenih jezikov in njihovih položajev v šolskem prostoru, ki, kot bomo lahko videli v nadaljevanju, izstopi tudi na konkretnější ravni, to je na ravni vrednot. Prav zaradi tega je zelo pomembna aktivna drža tistih sodelavk in sodelavcev v projektu, ki na različnih ravneh (npr. kot raziskovalke/raziskovalci, pedagoške delavke/delavci, politične odločevalke/odločevalci) opozarjajo na povezanost razvijanja raznojezičnosti nasklonjenega okolja s pravico do enakopravnega dostopa do znanja. Skupaj z naborom primerov znotraj razprave tako odpirajo priložnosti za prepoznavanje potenciala, ki ga imajo materinščine pri razvijanju raznojezične zmožnosti vseh sodelujočih v pedagoškem procesu.

2) *Kako šolska okolja razumejo večjezičnost/raznojezičnost in njuno spodbujanje?*

Drugo izhodišče ustreza kontroverzi o *definiciji* (Kaj se je zgodilo?) in se navezuje zlasti na razpravo o načinih razumevanja in pojmovanja več-/raznojezičnosti:

Namen usposabljanja je *seznaniti se s pluralističnimi pristopi k jezikom in kulturam* pri pouku jezikov, izmenjati si primere obetavne prakse ter ustvariti učno gradivo za uporabo pri pouku. Na usposabljanju želimo tudi *predstaviti Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam ...* (iz

vabila na JeŠt interno usposabljanje *Raznojezični in raznokulturni pristopi pri pouku – praktični primeri uporabe ROPPA*, 25. 11. 2017; poudarila J. Ž.)

Čeprav iz navedenega odlomka tega ni mogoče zaznati, je bilo v prvem in drugem letu trajanja projekta precej prostora namenjeno razdelavi posameznih konceptov in pojmov, da bi čim bolj poenotili teoretska izhodišča za nadaljnje delo. Zlasti raziskovalni del skupine je aktivno soočal različne teoretske podlage in predstave o tem, kaj vse lahko v določenem kontekstu zaznamujeta pojma večjezičnost in raznojezičnost (npr. Aronin in Hufeisen, 2009; Cook in Li, 2016; Franceschini, 2011; Garcia 2009; Grommes in Hu, 2014; Li, 2017) in katere njune konceptualizacije lahko predstavljajo podlago za oblikovanje izhodišč, praks ter na koncu tudi smernic (npr. Čok 2009, Bratož, 2017; Lipavic Oštir et al. 2015, 2017; Pirih Svetina, 2016; Pižorn 2017). Obenem projekt pri opredeljevanju konceptov v veliki meri izhaja tudi iz temeljnih evropskih in nacionalnih dokumentov s področja vloge jezikov in jezikovnega izobraževanja¹¹ ter za opredeljevanje raznojezičnosti naklonjenega okolja kot ključne opredeljuje tri koncepte: 1) *večjezičnost* (ang. *multilingualism*), ki v tem kontekstu zaznamuje znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi, med katerimi nujno ne potekajo povezave (npr. nabor jezikov, ki se jih je mogoče učiti v neki šoli; spodbujanje k učenju več jezikov; zmanjševanje prevlade nekega jezika); 2) *raznojezičnost* (ang. *plurilingualism*), ki zaznamuje sporazumevalno zmožnost, ki »ni le vsota čimbolj popolne jezikovne zmožnosti v posameznih tujih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov« (SEJO, 2011: str. 26). Raznojezičnost se tudi nenehno razvija skozi širjenje posameznikovih izkušenj z jezikom v različnih kulturnih kontekstih in temelji na celostnem znanju, znotraj katerega se posamezni jeziki med seboj povezujejo in medsebojno delujejo (prim. Coste et al., 2009: str. 16–19);¹² 3) *čezjezikovanje* (ang. *translanguaging*), ki ga razume kot proces, ki govorcu v vsakem trenutku omogoča izrabo celotnega

11 Npr. Resolucija Sveta Evrope o večjezičnosti; Evropska strategija za večjezičnost; Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018; Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007; ter zlasti na ravni vsebin: SEJO – Skupni evropski jezikovni okvir z dodatkom z novimi opisniki raznojezične in raznokulturne kompetence (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>); ROPP – Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam.

12 Za tovrstni opredelitvi večjezičnosti in raznojezičnosti predstavlja referenčno literaturo zlasti seznam strokovnih publikacij (različnih študij in priročnikov), ki jih je pripravila skupina jezikoslovcov v okviru Sveta Evrope in Evropskega centra za moderne jezike in jih je mogoče najti na tej povezavi: <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Resources/tabid/1672/language/en-GB/Default.aspx>

jezikovnega repertoarja njegovega *idiolekta* brez upoštevanja ali skrbnega spoštovanja družbeno in politično opredeljenih meja znotraj t. i. »(po)imenovanih (nacionalnih, uradnih, učnih) jezikov« (ang. *named languages*; prim Garcia in Li, 2014; Otheguy et al., 2015).

3) *Ali je spodbujanje raznojezičnosti v šol. okoljih koristno/potrebno/nujno?*

Tretje izhodišče predstavlja kontroverzno o *vrednotah* (*Za kakšno dejanje/problem gre?*) in se tesno navezuje na sprejete »definicije« večjezičnosti, raznojezičnosti in čezjezikovanja. Na tej ravni kot ključna za razpravo prepoznavamo vsaj tri vsebinska podizhodišča:

- Fokus spodbujanja raznojezičnosti v šolskih okoljih, kjer se na podlagi opredelitev glavnih konceptov v kontekstu vzgoje in izobraževanja zarisujejo naslednji poudarki: a) *zagotavljanje znanja skozi obstoj/poučevanje jezikov* (večjezičnost); b) *razvijanje zmožnosti izbiranja iz jezikovnega repertoarja za potrebe komunikacijske situacije* (raznojezičnost) in c) *omogočanje pravice do izbiranja iz jezikovnega repertoarja znotraj formalnih okolij* (čezjezikovanje). Projekt kot posebej pomembni izpostavlja zmožnost in pravico do izbiranja iz posameznikovega jezikovnega repertoarja, s čimer nadgrajuje maksimo o učitelju katerega koli predmeta, ki je vedno hkrati tudi učitelj jezika:

Vsak učitelj je učitelj jezika, kjer bomo dodali: ne samo enega, temveč vseh jezikov. Pri tem seveda ne mislimo na to, da učitelj matematike poučuje albanščino, lahko pa z *lastno usvojeno raznojezično zmožnostjo* ustvarja možnosti, da učenec, ki je pred preselitvijo v Slovenijo usvajal matematične vsebine v albanščini, ima možnost reševati naloge tudi v albanščini, prebrati razlago v albanščini, si pomagati z dvo- in enojezičnimi slovarji, saj ima učitelj matematike na multimedijem portalu povezave na tozadevne vsebine, nabor nalog, lahko pa tudi zastavi vprašanja učitelju raznojezičniku, ki se zna sporazumevati tako v slovenščini kot tudi albanščini, ki je usposobljen za takšno pomoč, ki redno odgovarja na vprašanja, ima podlistek pogostih vprašanj ter pripravlja kratke video vsebine za učitelje, ki poučujejo otroke priseljencev pri (ne)jezikovnih predmetih. (*Prijavnica za projekt*, 23. 1. 2017, str. 43, poudarila J. Ž.)

- Jezikovna razmerja in hierarhičnost jezikov v šolskih okoljih:
Različne opredelitve skupin jezikov v izobraževalnem sistemu implicirajo *raznolike vrednostne poglede* na jezikovno izobraževanje, vzpostavljajo razmerja med posameznimi jeziki in odražajo njihov položaj znotraj

izobraževalnih sistemov.¹³ Projektni konzorcij skozi ozaveščanje o različnih vrednostnih poimenovanjih teži k nevtralističnemu poimenovanju (J₁ – materni jezik; J₂ – dodatni jezik) in tako skuša doseči preseganje vsakršnih zaznamovanosti zaradi jezikovne rabe v formalnem okolju (zlasti v okviru manjšinske/večinske kulture). Slednje je neposredno razvidno tudi iz spodnjega odlomka:

Metodologija in končni produkti projekta vključujejo vse v slovenskem šolskem sistemu (v projekt vključenih VIZ) *prisotne jezike* (od učnih (slovenščina, madžarščina, italijanščina), *drugih jezikov* (slovenščina, madžarščina, italijanščina in romščina), *tujih in klasičnih jezikov*, ki so v kurikulum vključeni kot učni predmeti, ter *vseh prvih jezikov priseljencev*). Poleg tega naj bi bil koncept zasnovan tako široko in uporabno, da bo lahko vključil tudi *morebitne nove jezike*, ki bi jih na terenu (torej v projekt vključenih ustanovah) še zaznali (predvsem najbrž kot J₁ vključenih posameznikov, tako učiteljev, staršev, otrok – učencev in dijakov) oz. bi se v našem VIZ sistemu pojavili tudi še po koncu projekta (kot morebitni novi tuji jeziki, v smislu novih izbirnih predmetov v kurikulumu, kot J₂ (npr. slovenščina izven dvojezičnih okolij) ali kot jeziki priseljencev. (*Prijavnica za projekt*, 23. 1. 2017, str. 2, poudarila J. Ž.)

Iz odlomka izhaja tudi ideja o vključevanju *vseh jezikov*, ki so *prisotni* v šolskem sistemu. Toda zlasti na ravni načina njihove prisotnosti (tj. kot jeziki akterjev in kot jeziki v izobraževanju) se v projektu odpira kontroverza o nujnosti problematiziranja izključenosti nekaterih jezikov. V vabilu na še eno od internih usposabljanj, ki je bilo v celoti zasnovano na tej predpostavki, lahko zaznamo problemsko opredelitev tovrstne tematike:

Projektni partnerji, vključeni v projekt Jeziki štejejo (JeŠT), smo seveda prepričani, da so vsi jeziki enako pomembni, potrebni in enakovredni. Zaradi *različnih položajev*, ki jih zasedajo v naši družbi, v izobraževalnem sistemu in v življenju vsakega posameznika, pa *se o enih govori več*, o drugih manj, z nekateri se *ukvarjamo* bolj, z drugimi manj.

V slovenskem izobraževalnem sistemu *imajo svoje mesto* zelo različni jeziki, med njimi klasična latinščina, slovenščina kot drugi jezik (J₂), posledično oz. vstřic z njo pa tudi vsi prvi jeziki *vseh tistih*, ki se *vključujejo* v naš *šolski sistem*: pa naj bosta to madžarščina in italijanščina ali pa albanščina,

13 Navedimo nekaj najbolj običajnih delitev jezikov znotraj vzgoje in izobraževanje: *učni jeziki* : *tuji jeziki* (razmejitev glede na osnovni *položaj jezikov* v izobraževanju na nacionalni ravni); *moderni* : *klasični jeziki* (razmejitev glede na *funkcionalni/humanistični pristop* v jezikovnem pouku); *živi* : *neživi/mrtvi jeziki* (razmejitev glede na domnevno *aktualnost*); *J₁* : *J₂* : *J₃* ... : *J_n* – (razporeditev glede na *jezikovno hierarhijo* v jezikovnem izobraževanju); *materni jezik (J₁)* : *dodatni jezik (J₂)* (razmejitev glede na *rabo v zasebnem in formalnem okolju*).

makedonščina in ruščina. Na *tokratnem* izobraževanju torej *predvsem o teh jezikih, ki seveda tudi štejejo*. (iz vabila na JeŠt interno usposabljanje *Jeziki, ki tudi štejejo*, 17. 03. 2018, poudarila J. Ž.)

- Norma jezikovnega sporazumevanja v družbi:

V okviru problematiziranja družbenih predstav o vlogi jezikov, na podlagi izhodišč o primarno večjezikovni družbi, obstoju jezikov in jezikovnih različic v izobraževanju, ki presegajo singularni pojem učni jezik, ter skladno s temeljno pravico do raznojezičnega in medkulturnega izobraževanja kot pogoja za kvalitetno izobraževanje (Coste et al., 2009) v ospredje stopajo zlasti konkretni prikazi raznojezičnih pedagoških praks v okviru različnih usposabljanj. Zraven izmenjave primerov obetavne prakse in ustvarjanja nabora potencialnega učnega gradiva za uporabo pri pouku jih lahko vidimo kot *poskuse izzivanja* še vedno trdovratnih enojezičnih predpostavk in kot prispevek k uzaveščanju o dvo-/raznojezičnosti kot novi normi sporazumevanja.

- 4) *Koga vse je treba vključiti v razvijanje smernic raznojezičnosti naklonjenega okolja in kako?*

Četrto izhodišče ustreza kontroverzi *načinu delovanja* oziroma politiki (*Ali gre za pravo mesto za razpravo o problemu?*), ki ne zaznamuje le spornosti mesta razprave, kot na prvi pogled izhaja iz izhodiščnega vprašanja, temveč lahko problematizira, kot smo že zapisali v prvem delu prispevka, tiste zunanje okoliščine, ki določajo problem (kraj, čas, način in akterji). V primeru projekta kot sporni (in s tem predmet razprave) izstopata zlasti način izvajanja in njegovi akterji. Kompleksnost izvajanja projekta, ki jo ponazarjajo raznolike projektne aktivnosti (npr. izdelava instrumentarija za merjenje in analizo različnih podatkov o raznojezičnosti, evalvacijske aktivnosti o poteku projekta, izvedba usposabljanj za razvijanje raznojezičnosti, izdelava in vzdrževanje multimedijskega portala, oblikovanje, (samo)evalvacija in recenzija, pedagoških praks, implementacija projektnih vsebin znotraj različnih podskupin v konzorciju), in raznovrstnost akterjev, ki sodelujemo v projektu, terjata stalno vzajemno pripoznavanje razmerij med članicami konzorcija in posledično pogosta prevpraševanja odgovornosti in avtoritet. Konzorcij je namreč hierarhično strukturiran. Sestavljajo ga *strateški tim* (predstavnice in predstavniki univerz, inštitutov, zavoda – raziskovalno-razvojna podskupina; predstavnice in predstavniki vseh sodelujočih vzgojno-izobraževalnih zavodov – razvojno-implementacijska podskupina), ki se na lokalno umeščenost sodelujočih institucij razdruži v *tri regijske time* (tj. »zahodni«, »osrednji« in »vzhodni«) in je odgovoren za pripravo teoretsko-metodoloških izhodišč projektne aktivnosti, ter *individualni razvojni* in *implementacijski*

timi na posameznih šolah/vrtcih, ki so odgovorni za njihovo praktično implementacijo. A kot posebej pomembno se kaže pripoznavanje vzajemne vloge vseh sodelujočih, ki morajo v razpravi znati preseči hierarhično delitev vlog in se podrediti moči argumenta in ne argumentu moči. Na načelni ravni je to vsebovano že v izhodiščnih nastavkih projekta:

Poudariti je treba, da je koncept raznojezičnosti možno razumeti, predvsem pa implementirati samo, če razumemo raznojezičnost *kot novo obliko sporazumevanja*, pri katerem jezikovna in kulturna znanja, stališča ter spretnosti *niso ločeni med seboj*, pri katerem vsak posamezni jezik ne predstavlja ločene entitete oziroma nima svojega ločenega predala. V skladu s tem smo načrtovali tudi *pristop k vodenju projekta*. Ta pristop temelji na *sodelovanju kreativnosti vseh sodelavcev*, v njem je *sicer natančno določeno, kdo kaj pripravi ali opravi*, vendar pa je *naloga vseh, da rezultate (samo)evalviramo in dajemo konstruktivno kritično povratno informacijo*. Pri tem je *izmenjava informacij ključnega pomena*. (Prijava za projekt, 23. 1. 2017, str. 56, poudarila J. Ž.)

Kot praktična uresničitev pa se tendenca preseganja hierarhične strukture kot enega od načinov za uzaveščanje o specifikah razvijanja raznojezične zmožnosti pokaže tudi v obliki izobraževalnih metod znotraj strokovnih usposabljanj, kjer udeleženske in udeleženci nastopajo v različnih vlogah glede na svoje primarne institucionalne položaje (raziskovalke/raziskovalci v dani situaciji privzamejo vloge učenk/učencev in/ali učiteljic/učiteljev, učitelji/učiteljice pa spet obratno, to je v vlogi raziskovalk/raziskovalcev in/ali učenk/učencev). Navajamo dva tovrstna primera ubeseditev v projektnih dokumentih:

Akcijsko raziskovanje je poseben pristop k raziskovanju, neposredno smotrno za poučevanje in učenje v razredu. Če akcijsko raziskovanje integriramo v postopke preizkusa empiričnega modela novih praks pri poučevanju jezikov, *povežemo učitelja s predlagateljem modela*, ki uvaja inovativni pouk jezikov v šolsko prakso. *Učitelj postane tako sestavni del raziskovalne ekipe*.

Za podporo procesu inovativne šolske prakse v projektu *Jeziki štejejo* predlagamo tri inovativne modele, ki bodo najprej predstavljeni v delavnicah, nato bodo ponujeni učiteljem kot implementacija nove didaktične prakse, ki bo razvijala spretnosti in sposobnosti ozaveščanja medkulturnosti in vključevanja učencev v raznojezičnost. *Vzgojitelji in učitelji bodo na ta način sodelovali pri nadgradnji posameznega modela in doprinesli k oblikovanju novih pristopov in širjenju različnim jezikom prijaznih okolij*. (iz

vabila na JeŠt interno usposabljanje *Modeli inovativne prakse*, 19. 12. 2017, poudarila J. Ž.)

Kot tretje v vrsti obveznih usposabljanj v projektu JeŠT ponujamo *malo drugačen pogled* na jezike, jezikovno rabo, položaj in prakso našemu šolskemu sistemu pridruženih jezikov. (iz vabila na JeŠt interno usposabljanje *Jeziki, ki tudi štejejo*, 17. 03. 2018, poudarila J. Ž.)

Pri zadnjem primeru dodajamo pojasnilo, da je »malo drugačen pogled«, ki ga je napovedovalo vabilo, v praksi pomenil, da smo vsi udeleženci (raziskovalci/raziskovalke in učiteljice/učitelji) v procesu usposabljanja privzeli trojno vlogo: 1) kot učenci smo se z neposredno metodo učili osnov povsem novega jezika in se ob tem soočili z razmerami, v katerih se znajdejo učenci, katerih materni jezik ni enak učnemu; 2) kot učitelji in učiteljice smo aktivno opazovali učiteljico pri izvedbi in reflektirali lastno pedagoški prakso; 3) kot opazovalci porajajočih se lastnih čustev, stališč, ki so stopala v ospredje, in medosebnih odnosov, ki so se vzpostavljali v učni situaciji.

O strategijah prepričevanja v procesu uresničevanja projektnih ciljev

Naš problem lahko okvirno osvetlimo tudi v dinamičnem (komunikacijskem) kontekstu govorca, poslušalca in vsebine, ki ima prav tako retorično ozadje. Retorika namreč pozna tri temeljne prepričevalne strategije, zaradi katerih v razpravi običajno sprejememo predlagane rešitve. Imenujejo se *notranja sredstva prepričevanja* (stgr. *pisteis entekhnoui*) in govorec jih s pomočjo različnih principov ubesedovanja vsakič na novo ustvari za dano retorično situacijo. Na kratko jih pojasnimo. V sistematični obliki je koncept notranjih sredstev prepričevanja opredelil Aristotel (*Rh.* 1355b35–1356a20) kot načine prepričevanja, a) ki so odvisni od *značaja govornika* – stgr. *ethos*; b) ki temeljijo na tem, da *v poslušalcih vzbudijo določena razpoloženja* – stgr. *pathos*; in c) ki temeljijo na (*navideznem*) *dokazovanju v samem govoru* – stgr. *logos*.¹⁴ Sodobna retorična teorija izhaja iz Aristotelove konceptualizacije in običajno ločuje med t. i. razumskim oz. objektivnim in na čustvih temelječim, nerazumskim oz. subjektivnim prepričevanjem.¹⁵ Seveda pa v govoru oziroma komunikacijski situaciji

14 Aristotelova konceptualizacija principov ali strategij prepričevanja odraža tudi njegovo pojmovanje prepričevanja kot govornega (komunikacijskega) dogodka, ki ga določajo njegovi temeljni sestavni deli: *govorec*, *poslušalci* in *govor*. Kasnejša retorična tradicija (npr. Ciceron in Kvintilijan) je bolj poudarjala dihotomijo med »razumom/argumentacijo« in »čustvi/ne-argumentacijo«.

15 Podrobna razdelava koncepta sredstev prepričevanja je predstavljena v Žagar Ž., Žmavc in Domanjko, 2018: str. 57–69; kratek oris tudi v Barthes, 1990: str. 81–84.

nikoli ne moremo govoriti o rabi zgolj enega ali drugega načina, temveč o različnih (»razumskih« in »čustvenih«) strategijah prepričevanja kot jezikovnih izbirah, ki so med seboj tesno prepletene (kot so npr. v argumentih pogosto prisotni elementi govorceve avtoritete in čustveni elementi) in v posameznem diskurzu glede na retorično situacijo zgolj bolj ali manj izstopajo. *Logos* je torej drugo ime za argumentacijo, katere pravila in oblike veljavnega argumentiranja obstajajo neodvisno od govorca, ki jih uporabi kot prepričevalno strategijo. *Ethos* predstavlja prepričevalne strategije, s katerimi govorec prikazuje lastno podobo, kot želi, da jo vidijo poslušalci. Na ta način skuša ustvariti vtis verodostojnosti in podlago za lažje in hitreje sprejetje njegovih stališč in argumentov. Aristotel poudarja, da je govorečev *ethos* v javnem prepričevanju najpomembnejša strategija (*Rh.* 1356a14). Kajti brez uspešno vzpostavljenega zaupanja med govorcem in poslušalci, ki temelji na govorečevih implicitno ali eksplicitno prikazanih lastnostih in zaradi katerih ta postane v očeh poslušalcev vreden zaupanja, je vprašljiv tudi uspeh sprejemanja njegovega stališča, četudi ga (lahko) utemeljuje z veljavnimi in za poslušalce sprejemljivimi argumenti. V okviru *pathosa* govorec z uporabo različnih jezikovnih strategij in načina njihove predstavitve (na besedni in nebesedni ravni) izpostavlja potrebo, oblikuje željo, apelira na različna čustvena stanja, kot so na primer jeza, gnus, navdušenje, sočutje, strah itd. Na ta način poslušalcem omogoča lažjo identifikacijo s problemom in ustvarja ugodne razmere za sprejetje stališča, ki ga predstavlja. Uspešnost prepričevanja s *pathosom* je primarno odvisna od tega, kako dobro govorec pozna trenutna čustvena stanja svojih poslušalcev, kako dobro se zna vanje vživeti in kako zna oceniti primerčnost retorične situacije za uporabo patotičnih sredstev.

Kakor koli morda etotične in patotične strategije prepričevanja razumemo kot problematične, zlasti v odnosu do družbenega preferiranja »razumne«, zgolj na (z vidika sodobne teorije argumentacije sicer pogosto neustreznih) argumentih temelječe razprave, v diskurzu najpogosteje delujejo vse tri strategije skupaj (na kakšen način, je odvisno pač od retorične/komunikacijske situacije). Čustveni odziv je sestavni del vsakršne interakcije in posameznikov odnos do nekega stališča, problema, dogodka vedno vključuje tako čustveno zaznavo/odziv kot razumsko presojo. Zlasti za *ethos* in *pathos* je treba poudariti, da ob ustrezni rabi lahko ključno prispevata k razjasnitvi stališč, poglobita razumevanje nekega problema in celo okrepi argument. Kontroverza o jezikih v vzgoji in izobraževanju pri tem ni prav nobena izjema. Ob predpostavki o obvezno navzočih in ustreznih argumentih, ki jih od govorca zahteva sama formalna situacija (tj. akademsko in vzgojno-izobraževalno okolje), bi brez vsakokratne konstrukcije verodostojnosti, ki hkrati brez dvoma odpira tudi problem

avtoritet (kdo znotraj konzorcija predstavlja določena stališča in poglede), sodelujoče in sodelujoči v projektu težko kaj utemeljenega povedali tako, da bi si tudi verjeli. Slednje se pokaže zlasti v primeru konzorcijskih srečanj in usposabljanj, kjer je ob ustreznih teoretskih podlagah in prikazih primerov pedagoške prakse izjemnega pomena govorčevu/govorkino dobro poznavanje tematike, ki jo predstavlja, zavzetost in dobronamernost v podajanju, ki predpostavlja vzajemno poslušanje, dopuščanje drugačnih stališč in pogledov ter pripravljenost na spremembo lastnih stališč. Ta okoliščina je dobro razvidna iz že zgoraj navedenih odlomkov vabil na usposabljanje, ki vsebujejo precej tovrstnih elementov, podobna prizadevanja je mogoče opaziti tudi v neposredni komunikaciji, zlasti kadar prihaja do nesporazumov med sodelavci in sodelavkami v projektu.

A tudi brez vživljanja v čustva sogovornic in sogovorcev, ki so zlasti v kontekstu jezikov in kultur zelo intenzivna, bi (še tako trdni) argumenti, ki jih izrekajo avtoritete s področja teorije in/ali prakse, težko padli na plodna tla. Kot zadnji primer navajam imenitno izkušnjo, ki je s stališča sprejemanja argumentov v prid rešitvi problema tesno povezana zlasti s čustvenim doživljanjem in je vsaj zame predstavljala enega ključnih trenutkov v procesu uzaveščanja o prisotnosti različnih jezikov v vzgoji in izobraževanju in lažjega razumevanja posledic njihovega sistemskega neprepoznavanja. Na enem od usposabljanj, katerega izhodiščna tema je bila problemska zastavitev vloge jezikov priseljencev pri razvijanju raznojezične zmožnosti (odlomka iz vabila smo že navedli zgoraj), smo imeli priložnost doživeti in reflektirati modelno uro v učnem jeziku, s katerim smo se vsi prisotni srečali prvič (šlo je za dve uvodni uri pouka makedonščine v makedonščini). Kar se je v sklepni refleksiji pokazalo kot ključno, so bili zlasti *različni vidiki*, kako smo učeči se *doživljali* učno situacijo (od nižje samopodobe, občutka stiske, zmede, izključenosti, nemoči ipd.), skupaj *z močno zaznano potrebo po aktiviranju vseh jezikovnih virov*, ki smo jih kot posameznice in posamezniki v dani situaciji premogli, da bi lahko uspešneje sledili pouku. Na konkretnem primeru smo udeleženske in udeleženci izkusili povezanost med pomenom razvijanja raznojezične in raznokulturne zmožnosti in kvaliteto izobraževanja. Kajti kot ključno za doseganje učnih ciljev je bilo prepoznano varno, neogrožujoče in spodbudno okolje, v katerem je možno, dovoljeno in celo zaželeno uporabljati lastne jezikovne vire.

V antiko po raznojezično omiko

Kam torej lahko vodi »polifonija« projekta JeŠt in ali je lahko sploh ubrana? Zdi se, da najprej predvsem v razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti vseh sodelujočih v projektu, saj narava projekta in projektne

cilji od sodelujočih terjajo *tako prepoznavanje* različnih percepcij in perspektiv raznolikosti, ki je značilna za procese učenja jezikov, kultur in komunikacije, *kot tudi njihovo nenehno pripravljenost* za vzpostavljanje dialoga z njimi in njihovimi nosilci. A prav mogoče je, da se v takšni množici parcialnih pogledov in interesov, ki so vsi lahko legitimni in utemeljeni z vidika posameznih dejavnikov pedagoškega procesa, izgubi primarna ideja projekta o razvijanju celostno raznojezičnega šolskega okolja, ki je *na ravni jezikov temeljno vključujoče*: za uspešno razvijanje posameznikove raznojezične zmožnosti (in pri tem imamo v mislih prav vse udeležence pedagoškega procesa) mora namreč *prepoznati in upoštevati vse jezikovne vire in v enakovredni perspektivi*. Zato je na raznolikost v projektu mogoče pogledati tudi na drugačen način, ki pravzaprav vodi v eno od možnih razrešitev spornih vprašanj. Če namreč upoštevamo pravkar nakazano idejo o inkluzivnosti in izhajamo iz predpostavke, da so šolska okolja *primarno večjezična*, se z vztrajnim iskanjem skupnih izhodišč za ozaveščanje o *možnostih preseganja nepovezanosti in zaznamovanosti jezikov in njihovih govorcev* v pedagoškem procesu lahko nadejamo tudi oblikovanja koherentnejšega nabora različnih strategij in praks, ki lahko prispevajo k sistemskim spremembam pri uresničevanju raznojezičnosti in raznokulturnosti v vzgoji in izobraževanju. Kajti prav slednje bi utegnilo predstavljati ključno oviro pri zagotavljanju trajnostnega učinka pri razvijanju raznojezičnosti naklonjenih okolij.

Svojim zaključnim besedam želim sopostaviti še neko drugo zelo znano podobo iz 16. stoletja (časovnega okvira, s katerim sem pričela ta prispevek), in sicer znamenito Rafaelovo fresko *Atenska šola* iz Vatikanske palače.¹⁶ Na njej so pod pokroviteljstvom Atene in Apolona upodobljeni znameniti antični in srednjeveški filozofi. Vsi bodisi živahno razpravljajo (v središču s Platonom in Aristotelom) bodisi se zavzeto ukvarjajo s premišljevanjem. Če si tole sicer zelo pogosto in v najrazličnejših kontekstih uporabljeno upodobitev vzamemo kot metaforično spodbudo, bi lahko malce drzno rekli, da je tudi o raznojezičnosti morda treba govoriti in premišljevati podobno kot Rafaelovi filozofi: *zavzeto in v več jezikih*. Ko namreč pomislimo na prostor in čas, v katerem so delovali upodobljeni filozofi, moramo upoštevati, da se v danem trenutku hipotetično pogovarjajo in očitno razumejo vsaj v šestih različnih jezikih oziroma različicah jezikov: kajti filozofi, ki so upodobljeni na freski, se pogovarjajo vsaj v treh različnih starogrških narečjih (jonskem, dorskem in atiškem), helenistični različici stare grščine (tj. *koine*), vsaj v dveh različicah latinščine

16 Opis s prikazom upodobljenih oseb si je mogoče ogledati na tej povezavi: https://en.wikipedia.org/wiki/The_School_of_Athens

(klasični in poklasični), morda v kakšnem od evropskih vernakularnih jezikov in celo v perzijsčini.

Literatura

- Adams, J. N. (2004) *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles (2011) *Retorika*. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič.
- Aronin, L., Hufeisen, B. (ur.) (2009) *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Barthes, R. (1990) *Retorika Starih/Elementi semiologije*. Ljubljana: ŠKUC/FF.
- Beacco, J.-C. (2007) *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C. et al. (2016) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bloemendal, J. (ur.) (2015) *Bilingual Europe: Latin and Vernacular Cultures, Examples of Bilingualism and Multilingualism c. 1300–1800*. Leiden: Brill.
- Bratož, S. (2017) Pristopi k poučevanju tujega jezika s sodobne perspektive. V Bratož, S. (ur.). *Razsežnosti sodobnih učnih okolij = Dimensions of contemporary learning environments*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 221–240.
- Burke, P. (2004) *Languages and Communities in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavalli, M., et al. (2009) *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chen Y.-Z., He lot, C. (2018) Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence. *Language Education and Multilingualism* 170 (1): str. 168–187.
- Cicero (1949) *On Invention. The Best Kind of Orator. Topics. Loeb Classical Library 386*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cook, V., Li, W. (ur.) (2016) *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009) *Plurilingual and Pluricultural Competence: with a Foreword and Complementary Bibliography*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D., et al. (2009) *Plurilingual and intercultural education as a right*. Strasbourg: Council of Europe.
- Čok, L. (2009) Language policy for cultural and social cohesion. V Newby, D. Penz, H. (ur.). *Languages for social cohesion: language education in a multilingual and multicultural Europe: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2004–2007*. Strasbourg: Council of Europe, str. 25–34.
- Fahnestock, J., Secor, M. (1985) Toward a Modern Version of Stasis. V Kneupper, Ch. (ur.). *Oldspeak/Newspeak Rhetorical Transformations*. Arlington Texas: Rhetoric Society of America, str. 217–226.
- Ferberžar, I. et al., ur. (2011) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/SEJO_komplet_za_splet.pdf (pridobljeno 16. 10. 2018).
- Franceschini, R. (2011) Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal* 95(3): str. 344–355.
- Garcia, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, England: Blackwell.
- Garcia, O., Li, W. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gumperz, J. J. (1964) Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66 (6): str. 137–53.
- Heath, M. (1994) »The substructure of stasis-theory from Hermagoras to Hermogenes. *Classical Quarterly* 44 (1): str. 114–129.
- Hoppmann, M. J. (2014) A Modern Theory of Stasis. *Philosophy and Rhetoric* 47 (3): str. 273–296.
- Kač, L. (ur.) (2017) *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jeziku in kulturam: zmožnosti in viri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/ropp-referencni-okvir-za-pristope-k-jezikom/index.html#26> (pridobljeno 16. 10. 2018).
- Kemp, C. (2009) Defining multilingualism. V Aronin L., Hufeisen, B. (ur.). *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, str. 11–26.
- Kvintilijan, M. F. (2015) *Šola govornišva*. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič.

- Li, W. (2018) Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39 (1): 9–30, <https://doi.org/10.1093/applin/amx039> (pridobljeno 17. 10. 2018).
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A., Rajšp, M. (2015) CLIL – orodje za izbiro ne-jezikovnih vsebin = CLIL – Werkzeug für die Auswahl von nicht-sprachlichen Inhalten. *Revija za elementarno izobraževanje* 8 (1-2): str. 11–26.
http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2015_letnik8%20ostev1-2/REI%208%201-2%2001.pdf (pridobljeno 17. 10. 2018).
- Lipavc Oštir, A., Rajšp, M., Lipovec, A. (2017) Problemski pristop pri pouku tujih jezikov. V Bratož, S. (ur.). *Razsežnosti sodobnih učnih okolij = Dimensions of contemporary learning environments*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 23–38.
- Otheguy, R., Garcia, O., Reid, W. (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3): str. 281–307.
- Pirih Svetina, N., et al. (2016) Ko vsak uporablja svoj lastni jezik in razume svojega sogovorca. *Vestnik za tuje jezike* 8 (1): str. 99–111.
- Pižorn, K. (2017) Content and language integrated learning (CLIL): a panacea for young English language learners?. V Enever, J., Lindgren, E. (ur.) *Early language learning: complexity and mixed methods*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, str. 145–163.
- Žagar, I. Ž., Žmavc, J., Domajnko, B. (2018) *Učitelj kot retorik: retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*, (Digitalna knjižnica, Dissertationes, 35). Pregledana izd. in razširjena izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-285-4.pdf>, <http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-286-1/index.html>.

Viri

- Prijavnica za projekt *Jeziki štejejo* na javni razpis »Razvoj in udeležanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc«, Podsklop 1.3. Večjezičnost, 23. 1. 2017.
- Vabilo na usposabljanje *Raznojezični in raznokulturni pristopi pri pouku – praktični primeri uporabe ROPPA*, 13. 11. 2017.
- Vabilo na usposabljanje *Modeli inovativne prakse*, 19. 12. 2017.
- Vabilo na usposabljanje *Jeziki, ki tudi štejejo*, 28. 2. 2018.
- Vabilo na usposabljanje *Skozi opravljeno delo tvegamo pogled v prihodnost*, 27. 8. 2018.

Spletne strani

- <https://www.britannica.com/biography/Charles-V-Holy-Roman-emperor> (pridobljeno 16. 10. 2018).
- <https://www.jeziki-stejejo.si> (pridobljeno 17. 10. 2018).
- <https://www.jeziki-stejejo.si/wp-content/uploads/2018/04/Vabilo-program-nov-2017.pdf> (pridobljeno 17. 10. 2018).
- <https://www.jeziki-stejejo.si/wp-content/uploads/2018/04/Vabilo-program-nov-2017.pdf> (pridobljeno 17. 10. 2018).
- <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (pridobljeno 17. 10. 2018).
- <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Resources/tabid/1672/language/en-GB/Default.aspx> (pridobljeno 17. 10. 2018).
- https://www.jeziki-stejejo.si/wp-content/uploads/2018/04/Vabilo-program-usposabljanje-JEST_marec2018.pdf (pridobljeno 17. 10. 2018).
- https://en.wikipedia.org/wiki/The_School_of_Athens (pridobljeno 17. 10. 2018).