

OBRAZOVNI KONCEPTI I DIDAKTIKA VIŠEJEZIČNOSTI

Stručni članak

UDK 376.744.02:81'246.3:316.72/73

Primljen 8. 11. 1999.

Prihvaćen 2. 6. 2000.

Članak izvještava o kongresu njemačkih glotodidaktičara održanom u listopadu 1999. u Dortmundu o temi *Višejezičnost i višekulturalnost*, komentira iznesena shvaćanja i stavove, te razmatra poželjnost primjene prikazanih projekata u Hrvatskoj. Problematika višejezičnosti i višekulturalnosti prikazuje se s aspekta politike stranih jezika, te s pedagoškog, s didaktičkog i s bazično-znanstvenih aspekata. Nastava stranih jezika danas se održava u sve kompleksnijem višejezičnom i višekulturalnom kontekstu. Od nje se s jedne strane očekuje da zadovolji potrebe internacionalnog sporazumijevanja, a s druge da pridonese očuvanju jezične raznolikosti.

Novi koncepti višejezičnog obrazovanja ne bi se smjeli odnositi samo na svjetske jezike, već bi trebali razvijati već postojeću dvojezičnost i bikulturalnost u migracijskim društvima.

Ključne riječi: višejezičnost, jezična politika, nastava stranih jezika

Jedan je od aspekata sve veće međusobne povezanosti ljudi u svijetu, prvo, činjenica da u pojedinim razvijenim zemljama zajedno živi sve veći broj ljudi različitog jezičnog i kulturnog podrijetla (gospodarski i politički imigranti u Njemačkoj, Austriji, Švicarskoj, Švedskoj i drugdje, zatim doseljenici iz bivših kolonija u Velikoj Britaniji, Francuskoj, Belgiji, Nizozemskoj) i, drugo, proces postupne gospodarske i političke integracije Europe kojom se ljudi različitih jezika i kultura pretvaraju u članove jedne obuhvatne zajednice, Europe.

Bitne tendencije današnjeg razvoja poput rastuće višekulturalnosti europskih društava, sveprisutne dokučivosti jezika, koje ljudi uče kao strane, u njihovoj govorenoj dimenziji, višejezičnosti Europske unije, globalizacije ne samo gospodarstva nego i svakodnevnog života ljudi, dovele su do pojačanog interesa za strane jezike koji se odražava u mnogim novim obrazovno-političkim konceptima.

Jezična politika Europske unije slijedi dva cilja, naseljena na suprotnim polovima: jedinstvo i raznolikost. S jedne strane valja omogućiti međusobno sporazumijevanje raznojezičnih članica (načelo: dvojezičnost za sve, tj. engleski kao internacionalni jezik pored regionalnih materinskih jezika), a s druge strane očuvati jezičnu raznolikost staroga kontinenta (načelo: dva strana jezika za sve). Jezična povelja Europskog vijeća s početka 1999. godine naročito naglašava taj drugi cilj: njegovanje jezične raznolikosti i očuvanje manjinskih jezika.

Na području jezične politike legitimno je nastojanje svake zemlje, pa i onih zemalja kojih se jezici ne smatraju svjetskim jezicima, da svojem jeziku pribavi ugled „stranog jezika”, te svojem jeziku i kulturi pribavi mjesto u europskim programima višejezičnosti i višekulturalnosti.

Ta se nastojanja susreću s danas općenito prihvaćenim zahtjevom pedagoga i kreatora školske politike – naročito u migracijskim društvima/zemljama – da u ciljeve obrazovanja valja uključiti pripremu na jezično i kulturno raznoliko društvo.

Od didaktičara se očekuju konkretni prijedlozi o organizaciji nastave za postizanje ciljeva višejezičnosti i višekulturalnosti, a od fundamentalnih znanosti empirijski dobiveni i provjereni,

uvjerljivi i općeprihvaćeni opis procesa stjecanja i upotrebe dvaju ili više jezika kod dvojezičnih ili višejezičnih osoba.

Tim jezično-političkim, didaktičkim i bazično-teorijskim pitanjima bio je posvećen 18. kongres njemačkih didaktičara stranih jezika *Višejezičnost i višekulturalnost* održan 4. do 6. listopada 1999. na Sveučilištu u Dortmundu, na Institutu za anglistiku i amerikanistiku, kojeg su voditelji prof. dr. Jürgen Kramer i prof. dr. Günter Nold zaslužni za izvanrednu organizaciju kongresa i brigu o više od 400 sudionika, njemačkih znanstvenika, didaktičara i učitelja stranih jezika, te gostiju iz europskih, američkih i afričkih zemalja, s više od stotinu referata.

Organizator kongresa bilo je Njemačko društvo za istraživanje stranih jezika (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, DGFF), jedno od mnogobrojnih njemačkih društava na području neofilologije i primijenjene lingvistike. Osnivanje toga društva relativno nedavno, 1989. godine, s ciljem okupljanja znanstvenika s područja podučavanja i učenja stranih jezika, stjecanja i upotrebe drugih jezika (L2), te razumijevanja pripadajućih stranih kultura, rezultat je napredujuće diferencijacije struke i potrebe okupljanja stručnjaka na specifičnom području njihova interesa. Djelatnost društva odnosi se na jezike strane za Njemačku, poput engleskoga, francuskog, talijanskog, turskog, ruskog i drugih jezika, te na njemački kao strani ili drugi jezik (L2) za strance u Njemačkoj.

Tema kongresa *Višejezičnost i višekulturalnost* proistječe iz suvremenih europskih tendencija razvoja, te obuhvaća aktualna znanstvena i društveno-politička pitanja. Nastava stranih jezika danas se održava u sve kompleksnijem višejezičnom i višekulturalnom kontekstu. Cilj kongresa bio je znanstveno pristupiti tome kontekstu i razmotriti obrazovno-političke konzekvencije koje odatle proistječu; zatim demonstrirati i diskutirati o putovima ciljanog istraživanja višejezičnosti i višekulturalnosti kao socijalnog fenomena, te kod osoba odgovornih za razvoj u politici, gospodarstvu i društvu pobuditi razumijevanje i podršku za kreativno korištenje toga konteksta: višejezičnost i višekulturalnost ne smiju biti shvaćeni kao prepreka, već kao šansa za razvoj demokratskog, pravednog i utjecajnog društva.

Osim plenarnih predavanja, referati su održavani u osam sekcija, a kraći prilozi predstavljeni u 16 radnih grupa. Tematski manje vezani referati održani su kao slobodna predavanja, a o dva važna pitanja diskutiralo se u zajedničkom forumu.

1. Plenarna predavanja

1.1. Prof. dr. Michael S. Byram (germanist, pedagog i obrazovni političar iz Durhama, UK) razmatrao je pojam višejezičnosti i zacrtao jezično-političke konzekvencije.

Višejezičnost i višekulturalnost mogu biti promatrani iz dviju perspektiva: kao cilj jezične nastave i kao posljedica urastanja u dvije (ili više) jezičnih i kulturnih skupina. Ti fenomeni nastupaju prvom, ili tek drugom socijalizacijom. U oba slučaja stjecanje jezika je možda slično, kao što to često tvrde istraživači stjecanja jezika. No kad je riječ o višekulturalnosti, onda između tih dvaju putova postoje značajne razlike koje za jezičnu politiku impliciraju nepredvidive posljedice.

Bikulturalnost i multikulturalnost posljedica su izvanškolskih procesa učenja u „prirodnoj” multikulturalnoj sredini. Utjecaj tog fenomena na socijalni identitet pojedinca zahtijeva reviziju teorije socijalnog identiteta. Osim tog fenomena, valja razlikovati plurilingvizam pojedinca i multilingvizam društva kao rezultat jezične poduke. Tom se terminologijom koristi Europski savjet, ona je korisna jer razlikuje društvo i pojedinca. Uz multikulturalnost na socijalnom i plurikulturalnost na individualnoj razini postoji, naravno, i monokulturalnost.

Prema kulturnoj dimenziji bolje je govoriti o interkulturalnosti i interkulturalnoj kompetenciji pojedinca nego o bikulturalnosti: Cilj jezične poduke mora biti „interkulturalni govornik”, a ne „lažni” (tj. imitirani) izvorni govornik. Taj cilj valja povezati s pojmom *democratic citizenship*, što je cilj zemalja članica Europskog savjeta. Byram smatra da poje-

dinac može aktivno djelovati na europskoj i međunarodnoj razini tek onda, ako nije samo plurilingvalan nego i interkulturalan.

Ako prihvatimo povezanost interkulturalnosti i *democratic citizenshipa*, tada moramo povući i jezično-političke konzekvencije: Za Europu postoji prijedlog Europske unije da svi učenici, osim svojeg materinskog jezika uče još dva jezika Unije. Osim toga, Europski savjet provodi politiku diversifikacije i plurilingvizma (npr. djelomičnim kompetencijama).

Odatle proistječu didaktička pitanja poput: Koliko je moguće ili poželjno odvojeno (ili zajedno) podučavati jezik i kulturu, razvijati jezičnu i interkulturalnu kompetenciju? Može li u tim okolnostima nastavnik podučavati i jezik i kulturu? Kako današnji učitelji jezika vide svoju ulogu učitelja kulture? Kakvo je usavršavanje za njih potrebno? Odgovor profesora Byrama na ta kontroverzna pitanja ispao je malo jednostavan: Valja sniziti razinu očekivane kompetencije učenja stranog jezika. Prof. Byram smatra da nije potrebno podučavati učenike s idealiter postavljenim ciljem izvornoga govornika, npr. savršenog izgovora, jer to može biti čak i štetno, budući da navodi učenika na potpuno urastanje u samo jedan (strani) jezik i identifikaciju sa samo jednom kulturom.

Na kongresu je i inače bilo postavljeno pitanje treba li dugo vrijeme za učenje prvog stranog jezika, 8, 9 ili 10 godina, upotrijebiti samo na jedan jezik, tj. engleski, te nije li opravdano očekivati da to dugo vrijeme bude iskorišteno za upoznavanje i drugih jezika i stjecanje prave interkulturalne kompetencije?

1.2. Prof. dr. Frank G. Königs (istraživač procesa usvajanja jezika i stručnjak za njemački kao strani jezik, Marburg, Njemačka) pledirao je za „učenje više jezika i višejezičnost”, unijevši u aktualnu diskusiju o višejezičnosti aspekte s područja teorije učenja stranih jezika.

U posljednje vrijeme u sklopu stranojezične politike postavlja se zahtjev da višejezičnost bude ugrađena u obrazovni sustav. Taj opravdani zahtjev valja poduprijeti znanstveno utemeljenim opisom procesa kako učenici izgrađuju višejezičnost, te kako se njome mogu produktivno koristiti. Pred teoriju stjecanja jezika postavlja se pitanje koje mentalne procese izaziva izgradnja višejezičnosti, odnosno koji se mentalni procesi odvijaju kod već višejezičnih osoba prilikom učenja stranih jezika. Kako bismo odgovorili na ta pitanja, potrebno je prije svega diferencirati pojam „višejezičnosti”, te iz diferencirane definicije izvesti metodičko-didaktičke upute za višejezičnu nastavu stranih jezika.

Prof. Königs osvrnuo se na inflaciju pojmova i pojmovnosti u teoriji podučavanja i učenja stranih jezika, čime periodički u središte pozornosti dolaze „novi” pojmovi koji se koriste s nedovoljno definiranim sadržajima i bez zadovoljavajućih znanstvenih obrazloženja. To je bio slučaj s pojmovima komunikativne kompetencije, interkulturalnog učenja, autonomnog učenja, a isto bi moglo biti i s pojmom višejezičnosti.

Fenomenu višejezičnosti danas se pristupa na dva načina: jedanput na isti način kao i fenomenu bilingvizma, dakle psiholingvistički, drugi put sa stajališta jezične politike. U školskoj i prevoditeljskoj praksi uočene su neke karakteristike bilingvalnih osoba, npr. da takve osobe nisu u stanju na kognitivno svjesnoj razini odvojiti i uspoređivati dva jezika kojima vladaju onako kako to čine profesionalni prevoditelji koji su drugi jezik naučili kao strani. Takve bi fenomene valjalo znanstveno istražiti, a u nastavi stranih jezika kod bilingvalnih osoba posebnim postupcima osvijestiti upotrebu dvaju različitih jezika, postupcima, kao npr. refleksije vlastitog puta učenja jednog i/ili drugog jezika.

1.3. Dr. Tove Skutnabb-Kangas (Sveučilište Roskilde, Danska) zacrtao je postojeću jezičnu raznolikost i problematiku prava jezika u europskoj jezičnoj okolini, te se založio za očuvanje te višejezičnosti obrazovanjem.

Etnolozi smatraju da „Europa” udomljuje samo oko tri posto usmenih jezika svijeta, te se može smatrati jezično i kulturalno siromašnom. Bogatstvo u Europu unose govornici drugih jezika koji dolaze s raznih strana svijeta, no ti izvori bivaju uništavani obrazovnim sustavom.

U industrijskim društvima, gdje su roba i, u kasnijoj fazi, usluge, bile glavni proizvodi, uspijevali su oni koji su kontrolirali pristup sirovinama, te posjedovali sredstva za proizvodnju i druge preduvjete. Krećući se prema informacijskom društvu, u kojem je glavna proizvedena roba znanje i ideje, što se uglavnom prenose jezikom (i slikom), uspijevat će oni koji imaju pristupa raznim informacijama i idejama. U testovima koji mjere više aspekata, poput inteligencije, kreativnosti, divergentno mišljenje, kognitivnu fleksibilnost i sl. obrazovane višejezične osobe postižu kao grupa bolje rezultate nego obrazovane jednojezične osobe.

Dijelovi svijeta u kojima je višejezičnost bila i ostala norma, čak i među osobama s malo formalnog obrazovanja ili bez njega, i gdje postoji bogata jezična i kulturna raznolikost, koja uključuje raznovrsna znanja, uspjeh će u informacijskom društvu, uz uvjet da dobiju pristup razmjerni i produbljenju toga znanja – što je moguće u satelitima tijesno povezanom i čipovima upravljanim globalnom društvu.

Na području Azije, Afrike i Pacifika nalazi se više od 80 % usmenih jezika svijeta, svaki od njih s vlastitom kulturom. Premda se u Europi deklarativno ističe vrijednost višejezičnosti i jezične raznolikosti (u većem dijelu obiju Amerika čak niti to), i premda Europa propagira svoju verziju ljudskih prava po cijelom svijetu, europski obrazovni sustavi revno vrše jezični i kulturni genocid, a jezična ljudska prava postoje samo na papiru i eklatantno se krše u praksi. U stvarnosti obrazovni sustav podupire samo nekoliko „velikih” i/ili službenih jezika; većina nacionalnih jezika manjina i nekoliko domorodačkih jezika imaju teškoća preživjeti, a jezici imigranata i manjinski jezici izbjeglica nemaju gotovo nikakve šanse preživljavanja dalje od treće generacije ako su djeca uključena u formalni obrazovni sustav. Samo se malobrojna elita obrazuje za višejezičnost, dok je obrazovanje većine Europljana organizirano na način koji proturječi znanstvenoj spoznaji o tome kako postići visoki stupanj višejezičnosti.

2. Plenarni forumi

2.1. Forum posvećen pitanju „Doprinosi li nastava stranih jezika interkulturalnom razumijevanju?” vodili su prof. dr. Ruprecht S. Baur (stručnjak za njemački kao drugi jezik, Universität GH Essen) i prof. dr. Günter Nold, a u diskusiji sudjelovali su predstavnici zemalja koje su u kontaktu s Njemačkom ili izravno kao susjedi (Nizozemska, Poljska) ili udaljeno kao ciljevi turista (Egipat).

Diskusija se odnosila na pitanja: kako se stanovnici Njemačke sporazumijevaju sa susjedima, odnosno s Egiptom? Koja je pri tome uloga nacionalnih jezika, a koja engleskog kao *lingua franca*? Podudara li se stvarno sporazumijevanje s jezično-političkim predodžbama tih zemalja? Koja su uzajamna očekivanja tih zemalja s obzirom na jezičnu i interkulturalnu kompetenciju? Koji model interkulturalnog razumijevanja slijedi politika tih zemalja s obzirom na školske jezike? Koja bi jezična politika za škole u Njemačkoj bila poticajna za interkulturalno razumijevanje?

Didaktičar za njemački iz Egipta upozorio je na neke aspekte doticaja različitih kultura (npr. fundamentalistička reakcija na katkad neodgovorno ponašanje turista), a predstavnik Poljske upozorio je na jedinstvenost srednjoeuropske kulture, s nekim razlikovnim detaljima (npr. običaj višestrukog nuđenja jela i pića u Poljskoj, pri čemu gost isprva odbija ponudeno, očekujući daljnje nuđenje, dok je kod Nijemaca uobičajeno odmah prihvatiti ponudu).

Prof. Nold je podsjetio da se u dosadašnjoj praksi i diskusiji pokazalo upitnim je li interkulturalno učenje putem nastave stranih jezika uopće moguće. Ako smatramo da jest, prof. Nold predlaže postupanje po ovim fazama: senzibilizacija – opažanje – refleksija – usvajanje materijala – te napokon djelovanje u simuliranim ili stvarnim situacijama.

Predstavnik Nizozemske smatra da se kod doticaja različitih kultura radi o etičkom pitanju, o normativnom ponašanju, a do takve promjene ponašanja ne može doći podukom. U njemačkom obrazovnom sustavu i nastavi stranih jezika rado se provode modernističke reforme.

Nasuprot tome, nastava stranih jezika u Nizozemskoj vrlo je konzervativna, a pri tome naprosto daje vrlo dobre rezultate.

2.2. Drugi je forum bio posvećen pitanju „Višejezičnost u školi: *English avant tout?*”, a vodili su ga prof. dr. Wolfgang Zydariš (didaktičar engleskog jezika i književnosti iz Berlina) i dr. Daniela Caspari (Gießen).

Unatoč svim obrazovno-političkim zahtjevima za raznolikom školskom ponudom stranih jezika, engleski jezik danas na tom području *de facto* ima monopol, i to ne samo kao prvi, a često i kao jedini strani jezik, nego i kao najdulje učeni strani jezik. Kako to da sve manje učenika u školi uči jedan drugi ili treći strani jezik dovoljno dugo da bi na kraju školovanja posjedovali zadovoljavajuće komunikativne sposobnosti i vještine na tim jezicima? Te kojim bi postupcima u budućnosti taj cilj mogao biti postignut? O tim su pitanjima raspravljali predstavnici ministarstva prosvjete i kulture, sektora za usavršavanje, projekta provincije Nordrhein-Westfalen *Putevi k višejezičnosti*, jedan školski ravnatelj, učitelj jednog rjeđe učenog stranog jezika, te po jedan predstavnik roditelja i učenika.

3. Sekcije

U sekcijama su se održavali referati i diskusije s ovim temama: 1. jezik, kultura i identitet: procesi podučavanja i učenja jezika, 2. školski putovi k višejezičnosti i višekulturalnosti, 3. očuvanje jezika i dvojezični odgoj, 4. uloga književnosti i medija u izgradnji višejezičnosti i višekulturalnosti, 5. razumijevanje stranoga i interkulturalna komunikacija, 6. rano učenje stranih jezika i interkulturalnost, 7. povijesna i stručno-povijesna perspektiva višejezičnosti i višekulturalnosti, 8. profili kompetencije, mjerenje i vrednovanje uspjeha u višejezičnoj školi.

3.1. Povijesna sekcija

Referati povijesne sekcije pristupili su višejezičnosti i višekulturalnosti s historijske i stručno-povijesne perspektive. U današnju izobrazbu učitelja stranih jezika nije uključeno poznavanje povijesti podučavanja stranih jezika u Europi. To je žaljenja vrijedan propust s obzirom na činjenicu da je europskom kulturom uvijek vladao jedan strani jezik (latinski), te međusobni kontakti mnogih nacionalnih jezika. Iz te tradicije potječe naše današnje pozitivno vrednovanje jezičnih znanja. Svijest o tradiciji i prošlosti djelatnosti učitelja stranih jezika može dati dublju pozadinu i općeniti kulturni status bolje nego isključiva koncentracija na današnje probleme. Cilj sekcije nije bio instrumentalizirati prošlost u službi sadašnjosti, premda se i od prošlosti može očekivati pomoć u rješavanju nekih sadašnjih problema. Sve dok nemamo općenitu sliku o povijesti nastave stranih jezika, valja raditi na skupljanju materijala koji će dovesti do uočavanja mnogobrojnih aspekata i novih spoznaja.

(1) Prof. dr. Werner Hüllen, umirovljeni didaktičar anglistike iz Essena, zacrtao je velike epohe povijesti nastave stranih jezika krećući se rakovim korakom unatrag: 1925. godine pojavljuje se novi zemljopisni koncept pod nazivom *Kulturkunde* koji se održao do 1970; *La Grammaire de Port-Royal* 1676. godine otvara novu epohu gramatičkog univerzalizma koja traje do 1800. godine i Humboldtove teorije o pogledu na svijet određenom danim jezikom; tiskanje prvog udžbenika jednog modernog jezika 1477. godine uvodi epohu konverzacijskih priručnika koji u jednom dahu i po istome modelu posreduju i do osam jezika; oko godine 1440. započinje emancipacija nacionalnih jezika jer se tada pojavljuju prve gramatike tih jezika koje, uz latinske koriste i druge gramatičke kategorije; nacionalni prijevodi *Biblije* srušili su vladavinu latinskog jezika; velik dio latinske literature iz retorike i gramatike zapravo su školski udžbenici i čitanke.

Prof. Hüllen tim je povijesnim putovanjem ilustrirao ove spoznaje:

Opće je poznato da se europska intelektualnost isprva izražavala latinskim, a zatim dodatno i međusobno konkurirajućim nacionalnim jezicima. No malo je tko pri tome svjestan

činjenice da je podučavanje i učenje jednog stranog jezika time u višestrukom smislu bilo motor kulturnog razvoja u Europi.

Mnogi rječnici, te spisi o gramatici i retorici u doba publiciranja imali su status školskih udžbenika.

Udžbenici 15. do 17. stoljeća pokazuju da je poduka živih jezika doduše zadovoljavala potrebe praktične komunikacije (kao uostalom i nastava latinskog jezika), no da je ta poduka ipak više slijedila formalne smjernice podučavanja latinskog.

Velike udžbeničke obitelji toga doba pružaju dokaz da se tada polazilo od kulturnog jedinstva Europe koje je našlo svoj izraz u latinskom, ali i u raznolikosti nacionalnih jezika.

Nastava stranih jezika tijekom svih stoljeća vjerno je odražavala bitne filozofske i jezično-teorijske impulse u Europi, kao što su prije svega racionalistički univerzalizam 18. i kulturno-etnički relativizam 19. stoljeća.

Na kraju je prof. Hüllen iznio argumente u prilog studija povijesti nastave stranih jezika. Znanja o spomenutim i o drugim povijesnim fenomenima mogu učiteljima, koji djeluju u sadašnjem trenutku, dati značajne pobude: ta znanja razvijaju novu svijest o statusu i o historijskoj dubini njihove djelatnosti; ona daju potrebnu distancu za prosudbu novoprolamiranih ciljeva i metoda jer omogućuju bolje razlikovanje novog od naslijeđenog; ona nas čuvaju od apsolutizacije i osamostaljivanja detalja pri postavljanju novih didaktičkih pitanja i istraživačkih pristupa; ona pokazuju jedinstvo europske kulture u raznolikosti njezinih jezika, uključivo i latinskog; ona nam daju temeljne kategorije o prirodi učenja i o uvjetima upotrebe jezika.

Prof. Hüllen ne zalaže se za studij povijesti nastave stranih jezika radi ponavljanja prošlosti, već da bismo dobili novu platformu znanja s koje možemo suditi o vlastitim predodžbama i o novim pristupima koji se periodički pojavljuju u istraživanju stranih jezika.

(2) Doc. dr. Jana Privratská, predavač latinskog za medicinare na sveučilištu u Pragu, vrsni poznavalac Komenskog i urednik izdavanja njegovih spisa, predstavila je „Europski program učenja jezika” tog velikog češkog didaktičara (1592–1670). Komensky je u mnogim publikacijama razvio sustav učenja jezika. On razlikuje (1) materinski jezik, (2) susjedni jezik, (3) neki regionalni strani jezik, te (4) univerzalni jezik. Koji će jezik u danom slučaju biti izabran pod (2) i (3), ovisi o materinskom jeziku; univerzalnim jezikom može se smatrati latinski. No Komensky razmišlja i o nekom univerzalnom jeziku čovječanstva koji bi valjalo razviti posebno u za to. Dr. Privratská je prikazala didaktičke i kulturnospecifične implikacije sustava Komenskog, poznatog kao stvarno-jezična metoda. Njegove prijedloge ona shvaća kao izraz europske jezične raznolikosti uz istodobno kulturno jedinstvo. Kasnija izdanja njegovih jezično-didaktičkih djela uključivala su, osim uobičajenih jezika – latinskoga, češkog, njemačkog, francuskog, talijanskog, holandskog – još i u Europi rjeđe podučavane jezike, poput arapskoga, mongolskog ili islandskog. Dr. Privratská pokazala je i kopije još neobjavljenih manuskripata, npr. djela *Panglottia*.

(3) Dr. Pieter Loonen iz Groningena poslao je referat o jednom ranom flamanskom jezičnom udžbeniku koji je u 16. i 17. stoljeću doživio velik uspjeh. Autor Noël de Berlaumont objavio je 1530. godine u Antwerpenu mali priručnik za francuski i njemački jezik. U sljedećim izdanjima dodavani su i drugi jezici, materijal je proširen, ali ne i bitno mijenjan. Udžbenik je bio korišten u mnogim europskim zemljama.

(4) Prof. dr. Friederike Klippel, didaktičar na Institutu za anglistiku i amerikanistiku u Münchenu, autor djela o nastavi stranih jezika u 19. stoljeću, iznijela je značajne nove spoznaje o odnosu starojezične i novojezične metodike u 19. stoljeću.

Razmišljanja o metodi nastave stranih jezika sve do kraja 18. stoljeća u pravilu nisu bila vezana za pojedini jezik, odnos prema latinskom bio je jednak kao prema drugim (živim) stranim jezicima. Tek u 19. stoljeću, sa širenjem nastave novih jezika u realnim školama u Njemačkoj, započeo je proces odvajanja starojezične od novojezične metodike. Prof. Klippel je na citatima iz stranojezično-didaktičke literature 19. stoljeća pokazala taj proces razvijanja

različitih predodžbi o posredovanju stranih jezika na pozadini mijenjanja obrazovnog koncepta i razvoja školstva.

Školski sustav u pojedinim njemačkim državama u 19. stoljeću obilježen je sve detaljnijim normiranjem i sve određenijim profiliranjem pojedinih tipova škola, uvode se obvezni ispiti za učitelje (*Berechtigungswesen*). Ono što iz normativnih propisa nije vidljivo, to su lokalne osobitosti pojedinih škola. Iz drugih izvora znamo da se engleski jezik podučavao u mnogim školama, čak i prije nego što su živi jezici službeno uvedeni u pruske srednje škole (oko 1822. godine).

Središnja metodička pitanja u 19. stoljeću tiču se: a) didaktizacije nastavnoga gradiva (npr. deduktivna ili induktivna obrada gramatike, funkcija vježbanja), b) funkcije autentičnih tekstova, te c) nastavnih postupaka i statusa vještina u nastavi latinskog u usporedbi s nastavom modernih stranih jezika.

a) Mišljenja o tome treba li učenje latinskog jezika započeti gramatikom ili živom upotrebom jezika, oduvijek su se razilazila. Dok su se ranije učitelji suviše oslanjali na uzus, u 19. stoljeću prevladava drugi ekstrem, tj. prekomjerno posredovanje gramatike, pri čemu se gubi sam jezik i njegova živa, neposredna uporaba.

Nakon pravila učitelji daju primjer koji učenici uče napamet zajedno s pravilom, a da ne misle na misaonu stranu rečenice koja ilustrira danu gramatiku. Tako da i taj primjer postaje gramatikom. Stoga kritičari smatraju da bi kod primjera najprije valjalo obraditi sadržajnu stranu, a tek onda formalno-jezičnu.

Pojedina gramatička pravila i paradigme učitelji zadaju za učenje napamet. Bolji je postupak pustiti učenike da iz primjera sami traže pravila i oblike, koji se postupno ispisuju na ploči. To će učenici lakše zapamtiti nego gotove, šturu paradigme.

U posredovanju gramatike u 19. stoljeću nedvojbeno prevladavaju sintetički postupci. U Bavarskoj se mogu utvrditi pojedinačni slučajevi primjene analitičkih postupaka, npr. metode Hamilton-Jacotot (1823. godine). Pojava Seidenstückerova udžbenika (1811. godine) s induktivnim učenjem gramatike na primjerima iz svakodnevnog života, a bez gramatičkih pravila, obilježila je daljnji razvoj metoda u 19. stoljeću. Potkraj stoljeća nalazimo didaktizirane gramatičke primjere, tj. vježbe u današnjem smislu, te se ubrzo razvijaju najraznolikiji oblici vježbi.

Te se vježbe najčešće temelje na prevođenju. Didaktičari smatraju da je vježbanje uzelo suviše maha, pogotovo ako se provodi kao primjena pravila na temelju u udžbeniku otisnutih predložaka na materinskom jeziku. Ono je poput hodanja na štakama, dok je govorenje latinskog kao plivanje sa strujom. S govorom se može započeti već u 4. semestru učenja, čim su učenici svladali prve osnove. No ako se tiskane njemačke rečenice zadaju za ponavljanje kod kuće, besplodnom mehaničkom prevođenju nikada neće biti kraja. Stoga iz udžbenika valja ukloniti njemačke (tj. materinskojezične) rečenice za vježbanje.

b) U vezi s izborom tekstova, neki autori udžbenika uzimaju tekstove iz svakodnevnoga života, drugi ostaju kod književnih tekstova, često vrlo dugih, kojih odgonetavanje učitelji zadaju za „preparaciju kod kuće”, pa se tiska mnoštvo knjiga s anotiranim tekstovima.

Izvorne tekstove klasičnih autora, koji uvode u stvarni svijet antike, u njegove povijesne okolnosti i duhovne sadržaje, valja čitati radi njih samih, a ne kao primjere gramatičkih struktura. Dok je u doba neohumanizma (W.v. Humboldtov koncept obrazovanja) čitanka bila u središtu nastave, krajem 19. stoljeća spala je na sporedan dodatak koji se koristi tek kad je prorađena i provježbana sva gramatika, koja je tako potpuno ovladala nastavom.

c) Kao postupci u 19. stoljeću prevladavaju: ponavljanje za učiteljem (u zboru ili individualno), čitanje, učenje napamet, dekliniranje i konjugiranje, te slaganje rečenica, što je zapravo prevođenje. Prevođenje se provodi u raznim oblicima. Dok u starojezičnoj nastavi prevladava ponavljanje u zboru, u novojezičnoj je češće individualno oponašanje učitelja.

Početna nastava francuskog ne smije počivati na čitanju, već na slušanju i govorenoj riječi: didaktičari traže da se pojedine riječi i male rečenice prvo uvježbaju usmeno. Tek kad

su ih potpuno usvojili, učenici se susreću i s njihovim pisanim oblikom. U prve govorne vježbe ubrzo treba uključiti postavljanje pitanja i odgovaranje na njih.

Što je tiče slijeda jezika, krajem 19. stoljeća didaktičari traže da se namjesto s latinskim, prvo započne s učenjem engleskog jezika, što bolje odgovara Herbartovu zahtjevu za poticanjem apercipcije, tj. nadovezivanja novoga na već poznato, budući da njemački učenici engleski vokabular velikim dijelom mogu povezati sa svojim materinskim.

Od sedamdesetih godina 19. stoljeća u Njemačkoj su sve glasnjiji zahtjevi za reformom novojezične nastave i za napuštanjem šablone podučavanja klasičnih jezika. Nastava živih jezika u 19. se stoljeću, doduše, rukovala modelom podučavanja klasičnih jezika, no i starojezična nastava njegovala je konverzaciju i induktivno učenje (*conversatione et usu* nasuprot *doctrina et praeceptis*). Dilemom obrade gramatike bavili su se i teoretičari starojezične nastave. No dok je novojezična nastava razvijala nove oblike podučavanja i ubrzo krenula vlastitim putem, starojezična nastava ostala je pri klasičnom načinu podučavanja.

U diskusiji je postavljeno pitanje upotrebe termina „gramatičko-prijevodna metoda”, kojim se obično karakterizira nastava stranih jezika u 19. stoljeću, i ne bi li taj termin trebalo napustiti. Prof. Klippel smatra taj termin suviše neodređenim za adekvatan opis raznolike nastavne prakse 19. stoljeća.

(5) Dr. Ibrahima Diop (Odsjek za njemački na École Normale Supérieure u Dakaru, Senegal, habilitant iz Essena) analizirao je sliku Njemačke u francuskim udžbenicima njemačkog jezika iz 19. i 20. stoljeća i utvrdio da potječe od Mme de Stael.

Svojom knjigom *De l'Allemagne* (iz 1813. godine) Germaine de Stael značajno je utjecala na francusku sliku Njemačke. Utjecaj njezina viđenja i interpretacije njemačke kulture vidljiv je i kod osnivača francuske germanistike i kod autora udžbenika njemačkog jezika. Njezinim posredovanjem u Francuskoj i u frankofonim zemljama paralelno i međusobno nezavisno razvijaju se dva pravca percepcije Njemačke: filozofsko-književni i političko-etnički. Filozofsko-književni pravac bavi se interpretacijom značajnih aspekata njemačke duhovne povijesti, koje visoko cijeni. Političko-etnički pristup bavi se opisom njemačkog mentaliteta i, za razliku od filozofsko-književne interpretacije, zauzima uglavnom negativan stav. Oba aspekta, književni i filozofski, kao i sociološko-politički bitno su obilježili nastavu njemačkog jezika u frankofonim zemljama. Ta se tradicija u podučavanju njemačkog jezika i kulture u Francuskoj i u Senegalu može pratiti sve do 1970. godine.

(6) Maja Häusler (germanistika, Zagreb) prikazala je jedan od prvih tiskanih udžbenika njemačkog jezika namijenjen učenicima hrvatskog materinskog jezika. Djelo slavonskog franjevca Blaža Tadijanovića *Svašta po malo, iliti kratko složenje imena i riči u ilirski i njemački jezik*, tiskano 1761. godine u Magdeburgu u Njemačkoj, trebalo je vojnicima iz Vojne krajine, zarobljenima kod Wroclava 1757. godine, u trećem šleskom ratu Austrije s Pruskom, pomoći da nauče njemački jezik, i tako se bolje snađu u njemačkoj okolini, no i kod kuće u Slavoniji, gdje se u drugoj polovini 18. stoljeća sve jače osjećala potreba za znanjem njemačkog jezika.

Djelo sadrži rječnik, kratku gramatiku, razgovore i pisma, a rađeno je po uzoru na konverzijske priručnike kakvi su se u velikom broju tiskali u 16. i 17. stoljeću za moderne jezike i često po istom modelu posredovali nekoliko jezika. Kod Tadijanovića je zanimljivo sadržajno podešavanje uzora, kojima se koristio, iskustvenom horizontu i potrebama adresata – hrvatskih krajišnika u zarobljeništvu u Pruskoj – te prepravljanje inače tipiziranih razgovora u takvim priručnicima u podlogu za posredovanje gramatike.

(7) Prof. dr. Konrad Schröder, didaktičar na anglistici u Augsburgu, vrstan poznavalac povijesti učenja stranih jezika u Europi i izdavač povijesne građe, u svojem izlaganju o „Jezičnoj politici i učenju stranih jezika u Njemačkoj 1687–1815” povezao je metahistoriografiju učenja stranih jezika s u Njemačkoj obično sinkronijski provedenom jezičnom politikom i njezinim smjernicama za budućnost.

Na temelju primjera iz povijesnih izvora, počevši od Christiana Thomasiusa, koji je 1687. godine održao prvo sveučilišno predavanje na njemačkom jeziku, preko jezično-političkih spisa F. K. Mosera, pa sve do patriota Ernsta Moritza Armdta (1769 – 1860) prof. Schröder je pokazao kako nastava modernih jezika slijedi političke odnose sila, te kako istodobno biva korištena u političke svrhe.

U središtu Schröderova interesa bio je francuski kao međunarodni jezik 18. stoljeća, a u tadašnjoj Njemačkoj statusni simbol, pa je predavanje bilo naslovljeno „Čak i malo sjaja neke stvari odmah nas zabljesne”. Prof. Schröder osvrnuo se i na tada manje učene jezike (engleski, ruski), kao i na „egzotične”, tj. malokad učene jezike poput švedskoga, litavskog, poljskog, češkog i turskog. Turski je jezik, čini se, dao prve profesionalne prevoditelje koji su posredovali u poslijeratnim pregovorima Austrije s Osmanskim Carstvom (nakon Bečkog rata).

Prof. Schröder istaknuo je činjenicu da je europska kultura bila mnogo više „višejezična” nego što smo danas toga svjesni – već i zbog činjenice da se u intelektualnost ulazilo jednim stranim jezikom, naime latinskim – te da su studenti i obrazovani ljudi samorazumljivo baratali s više jezika. Tako se Goethe služio, pored njemačkim, sa još šest jezika (latinskim, grčkim, hebrejskim, engleskim, francuskim, talijanskim), a o svojem učenju starih jezika i engleskog ostavio nam je opis u djelu *Dichtung und Wahrheit*. Goethe se vjerojatno nikada ne bi bio nazvao „višejezičnom” osobom, jer bi to bilo čudno u tadašnjem jedinstvu kulture i obrazovanosti. Goethe je i zasnovao pojam „svjetske kulture” (*Weltliteratur*).

U diskusiji je spomenut i fenomen vremena, užurbanosti, kao jedan od uzroka da se danas učenju stranih jezika posvećuje tolika pažnja: je li nekada bilo lakše odvojiti vrijeme potrebno za to? Takve spoznaje, proistekle iz studija povijesti struke (tj. stranojezične didaktike) otvaraju nove perspektive za jezično-političko i didaktičko planiranje budućnosti.

3.2. Teorijska sekcija

Idući dalje od koncepta interkulturalnog učenja u nastavi stranih jezika, prilozi sekcije bavili su se povezanošću jezika i kulture s izgradnjom identiteta, posebice u migracijskim društvima. Posebna je pozornost pridana razvoju identiteta višejezičnih osoba, osobito mladih i djece inozemnih roditelja, radi uklanjanja diskriminacije i primjerenog korištenja tog potencijala za sve učenike.

U migracijskim društvima odrastaju dvojezična i bikulturalna djeca, druge i treće generacije doseljenika. Socijalizacijom, poglavito onom školskom, ulaskom u obrazovni sustav, razvija se samo jedna strana njihova identiteta. Prema integracijskom konceptu takva djeca imaju bolje šanse ako se za više obrazovanje školuju isključivo na jeziku okoline. Koncept interkulturalnog učenja želi poticati jezični i kognitivni razvoj i na jeziku podrijetla. Zagovornici integracijskog koncepta školovanja smatraju da je to moguće samo uz cijenu optimalnog razvoja na jeziku okoline u kojoj sada žive. Sažeto ćemo prikazati referate s tom problematikom. Neki od njih traže napuštanje monolingvalnog habitusa za koji smatraju da vlada u stranojezičnoj didaktici i u shvaćanjima o bilingvizmu.

(1) Unutar anglo-američke rasprave o višekulturalnosti, dosada postkolonijalistički obilježene, te u sklopu spoznajno-teorijskog pristupa koji polazi od *linguistic turna*, razvijeni su novi koncepti jezika, kulture i identiteta. Oni su važni za sadašnju diskusiju o interkulturalnoj koncepciji nastave stranih jezika jer omogućuju preciznije definiranje pojmova koji su se dosada često koristili sa značenjima svakodnevnog jezika ili počivaju na relativno starim shvaćanjima. Nova shvaćanja jezika, kulture i identiteta mnogo su primjerenija današnjem društvu i situaciji u školama, koja je mnogo više nego prije obilježena migracijom i jezičnim i kulturnim pluralizmom. Od strano-jezičnog istraživanja s pravom se očekuju didaktičke upute za novonastalu situaciju.

(2) Distanca i sudjelovanje dva su pola između kojih se kreće interkulturalno djelovanje, što se može pokazati na primjerima nastave njemačkog kao stranog jezika. Postupci osvješ-

tavanja tih determinanti kod učenika i interakcijski trening mogu biti iskorišteni za interkulturalno učenje u nastavi stranih jezika.

(3) Jezična praksa u migracijskim društvima uvjerljivo pokazuje da je „miješanje” jezika ili varijeteta uobičajena pojava, sasvim u smislu spoznaje da „biti čovjek među ljudima znači uvijek živjeti u nesavršenoj višejezičnosti” (Mario Wandruszka). Unatoč tome, s pedagoškoga gledišta cijeni se samo jezična čistoća kao cilj kojemu valja težiti. Referentica je pokazala povijesnu genezu normativnih predodžbi o jeziku, o tome što je „ispravan, dobar jezik”, te o miješanju jezika i višejezičnosti.

(4) U jezično miješanim gradskim dijelovima odrastaju djeca i mladi različita podrijetla i s više jezika – pa i djeca njemačkih roditelja koriste se raznim jezicima, kako pokazuje primjer „Almanca konus, damit ich auch etwas verstehe”, miješanja turskog i njemačkog („Govori njemački da i ja nešto razumijem”). Svoje višejezično znanje djeca upotrebljavaju i u izvanškolskim i u izvanobiteljskim situacijama, spretno miješajući svoj cjelokupni jezični repertoar i izražajne mogućnosti koje im stoje na raspolaganju.

Analiza toga *code-switchinga*, jezičnog ponašanja te višejezične djece pokazuje da nema smisla odvojeno suditi o njihovim jezicima. Za opis njihove jezične kompetencije i jezičnog identiteta tradicionalni pojmovi odvojenog promatranja jezika nisu adekvatni (npr. pojam materinski jezik). Jedan istraživački projekt iz Hamburga pokušava shvatiti i opisati takvu miješanu jezičnu kompetenciju.

(5) Pojmove jezika, kulture i identiteta treba definirati i konkretizirati s obzirom na podučavanje i učenje stranih jezika. Nije zadovoljavajući koncept interkulturalnog učenja u nastavi stranog jezika ako tematizira samo vezu jezika i kulture, a ne uzima u obzir i razvoj identiteta učenika. Ako identitet shvatimo kao refleksivnu sposobnost subjekta da se ponaša prema sebi i prema drugima, tada nastava stranog jezika svjesno ili nesvjesno pridonosi razvoju ličnosti.

Nitko ne poriče da se kod „interkulturalnog učenja” ne radi samo o stjecanju zemljoznanstvenih znanja. Daljnji je cilj „interkulturalni senzibilitet”. Autorica je predstavila aktivnosti u tako usmjerenoj nastavi stranih jezika koje brinu o međusobnom djelovanju jezika, kulture i identiteta. Te aktivnosti potiču konstrukciju stvarnosti putem interakcije.

(6) U definiciji kompetencije istraživanje stjecanja drugog jezika polazi od monolingvalne normativne predodžbe. Noviji holistički pristupi višejezičnoj kompetenciji razlikuju monolingvalnu i bilingvalnu kompetenciju, te ističu kognitivne prednosti koje prate dvojezičnost. Istraživanje višejezičnosti mora se baviti stjecanjem više od dvaju jezika i pri tome se posebice posvetiti psiholingvističkim promjenama jezične kompetencije na individualnoj razini. Sustavno-teorijski, cjeloviti pristup višejezičnoj kompetenciji bavi se među ostalim nelinearnim modelom jezičnog razvoja, kompleksnošću procesa stjecanja jezika, te kvalitativnim promjenama procesa učenja kod višejezičnih učenika.

(7) Važan cilj interkulturalne nastave stranih jezika je potaknuti i osposobiti učenike za dijalošku polemiku s kompleksnim oblicima identiteta. U takvim interkulturalnim dijalozima partneri nastoje razviti diferencirano razumijevanje sebe i stranoga, te otkrivaju i stvaraju nove preduvjete interakcije. Idealiter to znači angažirani, kritički i kreativni pristup konceptima identiteta. U konkretnim prijedlozima za nastavu tematizira se, npr. ophođenje s kulturnom hibridnošću ili sa strategijama jezične dominacije, a polazi se od književnih tekstova, koji tematiziraju probleme interkulturalnog razumijevanja (priča Farrukha Dhondya *Come to Mecca*, i film *Dead Poets Society*).

(8) *Creative writing* kao oblik interkulturalnog učenja: iz kompleksnog jedinstva identiteta učenika i njihovih kognitivnih i emocionalnih pristupa stranim jezicima proistječe specifično pitanje koliko je proces učenja autonoman ili ga je potrebno usmjeravati. Referent polazi od teze da je za optimalan proces učenja potrebno dinamičko međudjelovanje između autonomije i usmjeravanja. Taj je model konkretiziran u jednom sveučilišnom grupnom radu, u projektu „Književna obrada osobnih doživljaja i sociokulturalnih iskustava u zemlji jezika cilja”.

(9) Dok se glotodidaktika u praksi još koncentrira na upoznavanje osoba druge jezične i kulturne pripadnosti u inozemstvu, pedagogija stavlja težište na upoznavanje ljudi različitih jezičnih i kulturnih pripadnosti u vlastitoj zemlji. Premda se nastava stranih jezika često, a ne samo iznimno, odvija u višekulturnim razredima, ono što pedagogija smatra svojom devizom, naime shvaćanje kulturne i jezične raznolikosti kao pedagoške šanse, nije još postalo općenita praksa. Ako tražimo da nastava bude usmjerena na učenika – a to znači da stvarno budu uzeti u obzir učenikovi osobnost i identitet – ne smijemo i dalje ignorirati višekulturnost pojedinih razreda.

Kako spojiti glotodidaktički koncept s interkulturalnom pedagogijom? Jedna empirijsko-kvalitativna studija iz Francuske o konceptima učenja učenika jednog multikulturalnog razreda bavi se pitanjem kako se višekulturnost i višejezičnost jednog razreda ciljano može iskoristiti za optimalan proces stjecanja stranojezične i interkulturalne kompetencije.

(10) Jedan je referat prikazao „Strategije simboličkog prisvajanja Francuske kod imigranata druge generacije”: najpoznatiju poslijeratnu francusku šansonu *Douce France, cher pays de mon enfance* ... mladi Sjevernoafrikanci shvatili su kao izraz vlastite situacije i proklamaciju svojeg zahtjeva za integracijom u francusko društvo.

Prisvajanje te pjesme, koja upečatljivo izražava francuski nacionalni osjećaj, za političke i socijalne zahtjeve pokreta *Beura* pokazuje kako su oni shvatili kolektivni identitet Francuske, gdje vide svoje mjesto, njihovo opredjeljenje za Francusku, te ističe njihova prava i sadrži zahtjev za priznavanjem. To simboličko prisvajanje komunikacijski je proces u kojemu mladi Sjevernoafrikanci druge generacije koriste nacionalnu francusku komunikaciju da bi ušli u francusko nacionalno društvo i etablirali se kao sudionici u toj komunikaciji.

3.3. Školski putovi prema višejezičnosti i višekulturalnosti

Priprema na jezično i kulturno raznolikost stvarnost danas je jedan od uglavnom priznatih ciljeva školskog obrazovanja. No sporno je može li se taj cilj realizirati u „predmetnoj školi”, gdje se znanja i kompetencije posreduju aditivno i nepovezano u međusobno odvojenim jezičnim nastavnim predmetima. Odgoj za višejezičnost morao bi se ostvarivati strategijama međupredmetne i natpredmetne nastave kako bi učenici što ranije razvili metakomunikativne i metajezične koncepte, te naučili kognitivno povezivati iskustva s više jezika. U takve koncepte svakako valja uključiti prvi jezik, kao znanja, spoznaje i sposobnosti stečene izvan škole.

Što takva didaktička perspektiva *language across the curriculum* može ponuditi, kada bi teorijski i empirijski bila bolje osigurana, već se sada nazire iz spoznaja u nastavnoj praksi na raznim poljima, npr:

- u materinsko-jezičnoj nastavi djece i mladih koji odrastaju višejezično
- u osnovnoj školi kod realizacije koncepta „susret s jezicima” (*éveil aux langues, language awareness*)
- u razvijanju prvog stranog jezika (većinom engleskog) kao temelja višejezičnosti
- u „pustolovini učenja” trećeg stranog jezika, ako se ono oslanja na prethodno učene jezike
- u upotrebi nekog stranog jezika kao nastavnog jezika u drugim predmetima (bilingvalna nastava).

Sekcija je nastavila analizu iskustva s dvojezičnom nastavom i proširila je na druga polja školskog učenja jezika, s perspektivom jedne integrativne i kompleksne „didaktike višejezičnosti”. U toj didaktički bitnu ulogu imaju: bilingvalna nastava, procesi i mogućnosti transfera te interkulturalno učenje.

3.3.1. Pomoću koncepta *Language awareness* do višejezične nastave

Školska višejezičnost sada se provodi u obliku etablirane nastave stranih jezika, podijeljene po pojedinim filologijama, i predmet učenja je samo određeni jezik, pa se upućivanje na druge jezike, osobito na materinski jezik, smatra kontraproduktivnim. Zadnjih se godina

pojavljuje didaktika i metodika trećeg školskog stranog jezika (posebice francuskog, ali i tzv. tercijarnih jezika poput španjolskog, talijanskog ili ruskog) koja polazi od osvještavanja „interakcije među jezicima” i želi je iskoristiti za ekonomično učenje, npr. putem jezičnog transfera. Također postoje već prijedlozi za višejezičnu didaktiku, prije svega za romanske jezike.

Koncept *Language awareness* za nižu i višu osnovnu školu želi pripremiti učenike na višejezičnu i višekulturnu životnu stvarnost. *Language awareness* u nižoj osnovnoj školi integrativni je koncept učenja jezika. Učenje jezika integrirano je u pojedine predmete, i to ne kao poduka o jeziku, već kao promišljanje vlastitih iskustava jezične i kulturne raznolikosti. U višim razredima osnovne škole, u nastavi 1, 2, i 3. stranog jezika, te uključujući i materinski jezik, kao i jezik podrijetla, izgrađuje se jezična svijest na dvije razine: 1. na kognitivnoj se razini osvještavaju generalni procesi stjecanja jezika, npr. tehnike razumijevanja i produkcije teksta kao univerzalne u svim jezicima, te pokazuju leksičke, sintaktičke i tekstovne paralele među jezicima; 2. na afektivnoj razini koncept senzibilizira za socijalni i afektivni sadržaj jezika i za upotrebu jezika kao sredstva komunikacije na raznim razinama (sociolekti, regionalni varijeteti, stilske razine). Ostvarenje koncepta *Language awareness* prikazano je na primjeru višejezične, englesko-francuske nastave.

3.3.2. Uloga engleskog jezika u izgradnji višejezičnosti

U mnogim zemljama Europske unije engleski se posreduje kao prvi školski strani jezik. Učenje traje više godina, a postignuti rezultati često nisu razmjerni uloženom vremenu. Naime, engleski se koristi za internacionalnu komunikaciju, kod učitelja i učenika primjećuje se nezainteresiranost za druge strane jezike, te višejezičnost tako ostaje zakinuta.

Engleski kao temeljni strani jezik mora postići više od pukog učenja tog jezika: mora pobuditi znatiželju, volju za učenje drugih jezika i otvorenost za njih. Treba osigurati kognitivne temelje za stjecanje daljnjih jezika, te poticati vještine koje će učenicima omogućiti brže i samostalnije stjecanje drugih jezika, i za ograničene svrhe.

Zbog svojeg istaknutog položaja engleski treba postati temelj za višejezičnost. Didaktika i metodika takve bazične nastave engleskog treba ugraditi ciljeve koji vode prema višejezičnosti: emocionalnu otvorenost, kognitivnu dispoziciju za uspoređivanje i refleksiju jezika, te tehnike za stjecanje daljnjih jezika; općenita komunikacijska znanja i vještine, te interkulturalno učenje i sposobnost interkulturalne komunikacije. Tako učenje engleskog jezika ne bi blokiralo višejezičnost, već bi je poticalo. Ne traži li se time previše od učitelja engleskog?

3.3.3. Dvojezična nastava i *immersion*-programi

Dvojezičnu nastavu danas već nude srednje škole u svim dijelovima Njemačke, a često i osnovne škole u integrativnim modelima. Rad na nastavnim materijalima prilično je odmaknuo, a nude se i odgovarajući profili obrazovanja učitelja, bilo da je riječ o temeljnom studiju, bilo o dodatnom. Na kongresu je prikazano istraživanje o recepciji i produkciji stručnih tekstova kod studenata takvih profila (npr. povijest i francuski jezik ili geografija i engleski jezik).

Prema *immersion*-programima i dalje vlada skeptičnost. Jedan program za njemački proveden u Americi (North Carolina) postigao je do 5. razreda na području upotrebe jezika bolje rezultate nego polaznici tradicionalne nastave do 12. razreda, nedostaci u gramatici nastoje se ukloniti učenjem riječi, jezičnih obrazaca i gramatičkih termina.

Kao i kod bilingvalne nastave, i za *immersion*-programe potrebno je razviti pouzdane instrumente evaluacije. A da bi se uklonile teškoće koje polaznici bilingvalne strukovne nastave imaju pri upotrebi njemačkog kao nastavnog jezika, potrebna je bolja koordinacija između nastave njemačkog jezika, stranih jezika i (dvojezične) strukovne nastave.

Na kongresu su predstavljani bilingvalni programi u Mađarskoj i u Rusiji, zatim programi manjinskih jezika u Europi (njemački u Poljskoj, katalonski u Španjolskoj, Francuskoj i Italiji, udžbenik za lužičkosrpski u Njemačkoj).

Od istraživanja spomenimo istraživanje činitelja izgradnje visoke kompetencije španjolskog jezika kod djece doseljenika u Australiju, konverzijsku analizu sporazumijevanja stranaca na sveučilištima u Njemačkoj, te istraživanje fenomena *code-switchinga* u razgovorima učenika nekog stranog jezika s izvornim govornicima tog jezika (njemačko-danski).

3.3.4. Didaktički postupci

Predstavljeni didaktički postupci pretežno su se gradili na narativnosti, na mrežastom usvajanju vokabulara, te na glumljenju uloga. Od posebno atraktivnih spomenimo konfrontaciju učenika s višejezičnim tekstovima (Louis Begley *Wartime Lies*, David Edgar *Pentecost*, te višejezična i višekulturna inscenacija *Europski San ljetne noći*) i višejezično pisanje dnevnika po autobiografskim modelima.

Slavni njemački didaktičar Wolfgang Butzkamm založio se za ponovno otkrivanje potencijala danas već gotovo sasvim zapostavljenih strukturnih vježbi. Ako se ne provode samo mehanički, one pobuđuju na samodjelatnost, na variranje smisla i misaone igre i time navode učenika da se koristi produktivnim potencijalom jezika, slično kao u procesu stjecanja materinskog jezika. Pozivajući se na Humboldtovo shvaćanje jezika kao *energeie*, prof. Butzkamm smatra da u nastavi ponovno treba oživjeti generativni princip, jer jezik nije samo sredstvo komunikacije već i organ mišljenja.

3.3.5. Srednja Europa

(1) Eksperiment *Europske srednje škole* (EMS) u Beču

Promjene u srednjoj Europi posljednjih deset godina otvaraju nove mogućnosti za intenzivnije kulturne i gospodarske kontakte, posebice između Austrije i njezinih susjednih zemalja, Češke, Slovačke i Mađarske. Od Austrije se pri tome očekuje da odigra ulogu „mosta”, pa bi u Beču trebalo ponuditi mogućnosti obrazovanja koje odgovaraju potrebama toga razvoja.

Školske godine 1998/99. počela je raditi Europska srednja škola, tip škole s višejezičnom nastavom. Nastavni jezik nije materinski jezik učenika. Osim toga, djeca bi trebala toliko ovladati nekim trećim, europskim jezikom da njime mogu djelovati. Učenička populacija je višejezična, materinski jezici djece su njemački, engleski, slovački, češki i mađarski.

Obrazovni sadržaji brinu o austrijskom programu (*National Studies*, uključivo i materinski jezik s 14 – 16 nastavnih jedinica). Na području *European Studies* (šest – sedam jedinica) učenici bi trebali razviti svijest o europskom prostoru u različitim aspektima (povijesna pozadina, geografski i ekološki sklopovi, kultura, šport). Na stranojezičnom području tjedno imaju tri – četiri sata engleskog, te dva daljna sata nekog drugog stranog jezika. Iz osnovne škole djeca moraju doći s tolikim predznanjima njemačkog, i engleskog da mogu pratiti nastavu *European Studies* na engleskom. Kao što su učenici višejezični, tako i nastavno osoblje dolazi iz navedenih zemalja, pored engleskih učitelja za pojedina područja.

(2) Jezične posljedice proširenja Europske unije na Istok

Proširenje Europske unije na istočne zemlje, koje se očekuje sljedećih godina, tiče se u prvoj rundi zemalja koje uglavnom graniče s njemačkim jezičnim područjem. Buduće članice očekuju da će se unutar Unije, posebice u susjednim zemaljama, i njihovi jezici poticati. Za njemačku i austrijsku jezičnu politiku odatle proistječe šansa daljnjeg diferenciranja jezične ponude. No jezici tih zemalja u zapadnoj Europi ne uživaju veliki prestiž i, osim toga, slove kao teški. Stoga za poticanje tih jezika valja razviti koncepte koji će pomoći prevladavanju tih barijera. U tom smjeru korake poduzima Europski centar za strane jezike, zatim trilateralna kooperacija Njemačke, Austrije i Švicarske (DACH), a Albert Raasch, radi poticanja susjednih jezika, inicirao je projekt „didaktika graničnih jezika” ili „didaktika susjednih jezika”.

3.3.6. Primjena u Hrvatskoj

Našim bismo prosvjetnim vlastima preporučili uključivanje u europske trendove prema višejezičnosti i višekulturnosti projektima koji bi integrativnim konceptom povezali (barem) jezičnu nastavu (materinskojezičnu, nastavu prvog i drugog stranog jezika, te klasičnih jezika),

i pri tome uzeli u obzir slavenske jezike, prije svega slovenski kao susjedni jezik, te nastavu materinskog i prvog stranog jezika shvatili i kao polazište koje treba osposobiti učenika na učenje daljnjih jezika.

Javnost bi vjerojatno pozdravila širenje ranog učenja stranih jezika, a mladi rado prihvatili povećanu ponudu dvojezičnih tokova u pojedinim tipovima škola. Obrazovna ponuda za dvojezične učitelje morala bi omogućiti kombinacije predmeta studija i izvan okvira nacionalnih filologija, pa i pojedinih fakulteta.

Nadamo se da će i Hrvatska uskoro značajnije biti uključena u europske programe pokretljivosti studenata. Naši studenti, ako nemaju mogućnosti privatnog boravka u inozemstvu (premda i ti često ostaju u materinskojezičnom krugu znanaca i rođaka), samo rijetko dobivaju stipendije dovoljne za boravak dulji od jezično-turističkog. Neposredan doživljaj životne stvarnosti ciljnojezične zemlje „na vlastitoj koži”, izravan uvid u neke od sadržaja koje će kasnije posredovati, nužan su preduvjet uvjerljivog nastupa učitelja stranog jezika. Studijski boravci studenata u zemljama danih jezika mogli bi uključivati i školsku praksu, prije svega iz hrvatskoga jezika, a onda i iz stranih jezika za određenu zemlju. Takvi bi budući učitelji unijeli svježeg daha u naše škole, isto kao i inozemni studenti u Hrvatskoj – često hrvatskog podrijetla – kada bismo im mogli ponuditi obavljanje prakse u našim školama.

MULTILINGUAL EDUCATION POLICY AND TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Summary

The paper presents the activities of the conference *Multilingualism and Multiculturalism* held in Dortmund, Germany, in October 1999. The main contributions of participants – German specialists in foreign language teaching and guests from Europe, America and Africa – discussed the language policy in Europe, the linguistic and cultural personality of immigrants, pedagogic value of ethnic bilingualism and biculturalism, and didactic procedures in developing plurilingualism in a immigration society. The article also considers the possibility to adapt the didactic projects presented at the conference for use in Croatia.

The language policy in Europe should enable people to communicate globally, but it should also preserve linguistic diversity in the world and encourage young people to accept their own as well as the different ethnic personality of others. Teachers of foreign languages in educating young people for multilingualism can profitably use ethnic diversity in schools.

Key words: multilingualism, language policy, foreign language teaching