

V.
OBRAZOVNI VID
VIŠEJEZIČNOSTI

12. Višejezičnost u obrazovnom kontekstu

Višejezičnost u obrazovanju važno je istraživačko područje iz perspektive ovladavanja jezikom u formalnom okružju. Međutim, ona se holistički može sagledavati samo interdisciplinarnim pristupom, odnosno uzimajući u obzir i sociolingvističke čimbenike (npr. status manjinskih i migrantskih jezika u društvu) i jezičnu obrazovnu politiku. Jedan od ključnih razloga ove neraskidive veze jest i današnja konceptualizacija višejezičnosti kao obrazovnoga cilja i obrazovnoga resursa (Gorter i Cenoz, 2017; Vijeće Europe, 2001).

Današnje laičko poimanje višejezičnoga obrazovanja još uvijek je vezano za koncept učenja nekoliko jezika u kontekstu dodatne (engl. *additive*) višejezičnosti, dok se novija konceptualizacija višejezičnoga obrazovanja temelji upravo na potrebama učenika, odnosno jezičnoj i društvenoj stvarnosti učenika. Takva novija konceptualizacija višejezičnoga obrazovanja ne podrazumijeva dodavanje novoga jezika u obrazovni sustav (npr. dodavanje trećega jezika ondje gdje postoje već dva) već promjenu u konceptualizaciji odnosa između više jezika i prilagodbu tih znanja društveno-obrazovnom kontekstu (Mary i Hélot, 2022).

U ovom će se poglavlju dati detaljniji prikaz vrsta višejezičnoga obrazovanja i njihove primjene u različitim obrazovnim kontekstima. Međutim, u skladu s promjenom perspektive, odnosno konceptualizacije u višejezičnom obrazovanju, u navedenim će opisima naglasak biti na ciljevima različitih vrsta višejezičnoga obrazovanja. Dakle, dvojezično obrazovanje te obrazovanje s trima ili više jezika prikazat će se u okviru potreba koje različite vrste višejezičnoga obrazovanja zadovoljavaju kod različitih profila učenika u obrazovnom sustavu ovisno o statusu jezika kojima se služe i na kojima se obrazuju. Naglasak će biti na višejezičnom obrazovanju u Europi s tek ponekim referencama na višejezično obrazovanje u svijetu.

12.1. Što je višejezično obrazovanje i zašto tome težimo?

Višejezično obrazovanje Cenoz (2013a: 2) definira kao obrazovanje u kojem je uporaba dvaju ili više jezika u obrazovnom sustavu usmjerena na razvoj višejezičnosti. Ono se odnosi na različite modele višejezičnoga obrazovanja: poučavanja više stranih jezika kao zasebnih školskih predmeta u formalnom obrazovanju i dvojezičnih ili trojezičnih modela obrazovanja u kojima su svi jezici učenika i društvene sredine zastupljeni u obrazovanju, pri čemu se potiče aktivna uporaba svih jezika. Osim modela poučavanja jezika kao školskoga predmeta, dvojezični modeli obrazovanja najbrojniji su modeli obrazovanja u Europi, no sve su češći i brojniji modeli s trima ili više jezika u obrazovnom sustavu.

Osnovni je cilj višejezičnoga obrazovanja omogućiti učenicima da postanu višejezični tijekom formalnoga obrazovanja ili da tijekom formalnoga obrazovanja dalje razvijaju komunikacijsku kompetenciju u jezicima koje već poznaju ili koriste u svojem okružju. U tom smislu pojam višejezičnoga obrazovanja mogao bi se najkraće definirati kao krovni termin za sustav obrazovanja ili pristup obrazovanju u kojem se učenici poučavaju na više jezika, ovladavaju većim brojem jezika i uče o većem broju jezika u svrhu razvoja njihove višejezičnosti.

Zbog globalizacije i sve većih migracija dolazi do demografske transformacije prostora EU-a te učionice u Europi, a i šire, postaju višejezične (Bergroth i sur., 2023). Zbog te višejezičnosti i višekulturnosti u učionicama, u prethodno pretežito jednojezičnom i jednokulturnom okružju, pitanje jezika u obrazovanju postaje od ključne važnosti.

Već dulje vrijeme istraživanja pokazuju lošija akademska postignuća (engl. *achievement gap*) one djece kojima jezik školovanja nije materinski jezik (OECD, 2020), pri čemu se najčešće radi o učenicima s migrantskim materinskim jezikom (OECD, 2023). Ta se pojavnost u najvećoj mjeri pripisuje nejednakim uvjetima obrazovanja, niskim očekivanjima od učenika pod utjecajem predrasuda, prevelikim naglaskom na razvoju vještina u većinskom jeziku ili negativnim društvenim stavovima prema migrantskim jezicima općenito (Haukås, 2016). Jedan je od ciljeva u promicanju društvene kohezije i smanjenja nejednakosti u obrazovanju premošćivanje toga tzv. jaza mogućnosti, odnosno razlika u prilikama i mogućnostima te akademskim postignućima (vidi u Juvonen i Källkvist, 2021). Naime, osnovna je pretpostavka da će uvažavanje jezične raznolikosti i promicanje višejezičnosti kao posebne vrijednosti dovesti do inkluzivnoga i kvalitetnoga obrazovanja za sve (Kirsch i Duarte, 2020; za kritiku razine očekivanja vidi Berthele, 2023). Drugim riječima, višejezično se obrazovanje smatra važnim čimbenikom u nastojanjima da se smanje nejednakosti i podigne razina socijalne pravde u društvu.

Kad se govori o višejezičnosti u obrazovnim institucijama, treba jasno razgraničiti između višejezičnosti kao posljedice prisutnosti djece s različitim materinskim jezicima i višejezičnosti koja se postavlja kao obrazovni cilj. Prva pojavnost ne podrazumijeva istovremeno i višejezično obrazovanje, iako je danas uobičajena u urbanim sredinama, ali i svim onim sredinama u kojima se djeca školuju na nematerinskom jeziku. Dakle, višejezični su razredi stvarnost u većini europskih država, a ta se stvarnost, kao što sugeriraju Bonnet i Siemund (2018), treba u najvećoj mogućoj mjeri koristiti kao resurs u obrazovanju, a ne doživljavati prijetnjom. Međutim, ono o čemu se još uvijek najmanje govori jest veliki raskorak između kurikulnih očekivanja (očekivanih ishoda

učenja koja se najčešće definiraju u okviru vrlo konkretnih jezičnih ishoda) i očekivanja od višjejezičnoga obrazovanja u društvu (da služi kao sredstvo u cilju postizanja ravnopravnosti jezika i kultura).

12.2. Višjejezično obrazovanje u kontekstu jezične obrazovne politike

Razina višjejezičnosti u obrazovnom kontekstu ovisi o društvenim, povijesnim i gospodarskim i političkim prilikama. Odluke o višjejezičnom obrazovanju, odnosno zastupljenost određenih jezika i oblik njihove zastupljenosti dio su jezične politike svake države ili jezične zajednice. Nadalje, jednojezične nacionalne ideologije najčešće su uzrok stvaranja hijerarhije jezika pri čemu neki jezici imaju veću moć i prestiž od drugih. Iz toga su razloga odgovori na pitanja: koji jezik rabiti, koji jezik učiti i kojim jezikom poučavati, uvijek vezani za ideologiju i omjere jezične moći u svakom obrazovnom kontekstu.

Različiti dokumenti EU-a predlažu različite aktivnosti kojima nastoje poboljšati komunikaciju, suradnju i razumijevanje između država članica te budućim generacijama učenika ponuditi jezične vještine koje će im omogućiti pristup europskom prostoru obrazovanja i kompetitivnost na globalnom tržištu rada. Od svoga osnutka Europska unija potiče mnogojezičnost kroz formalno obrazovanje. U dokumentima jezične politike pod stranim jezikom (SJ) ili modernim stranim jezikom (MSJ) podrazumijeva se formalno učenje stranoga jezika kao školskoga predmeta (najčešće 1-3 sata tjedno). Europski dokumenti jezične kompetencije smatraju osnovnim vještinama koje se stječu redovnim i cjeloživotnim obrazovanjem (Europska komisija, 2000) te zagovaraju učenje barem dvaju dodatnih jezika, službenih jezika EU-a, u formalnom obrazovanju (Europska komisija, 1995, 2002: 20). Iz toga se razloga mnogojezičnost u EU-u na globalnoj razini katkad karakterizira kao europska ideja usmjerena ponajprije na učenje službenih jezika EU-a (vrlo često engleskoga kao drugoga jezika) te na pojedinca srednjega sloja društva u višekulturnom urbanom okružju (Kubota, 2016).

Iz sociolingvističke perspektive, jezici se najčešće dijele na nadređene (tzv. većinske ili dominantne) jezike i podređene jezike (npr. manjinske, regionalne i useljeničke) ovisno o njihovom relativnom statusu na određenom teritoriju (Jelaska, 2005a). U kategoriju podređenih jezika spadaju i jezici koje nazivamo nasljednim jezicima (engl. *heritage*) ili domorodačkim (engl. *indigenous*) jezicima⁸⁸. Isti jezik može biti manjinski jezik u jednoj državi (talijanski u Hrvatskoj)

⁸⁸ Iz povijesnih i političkih razloga, navedeni su se termini češće upotrebljavali izvan europskoga kontinenta, dok je u Europi bio uvrženiji termin manjinski jezik za obje kategorije jezika. Sa sve većim prilivom migracijskoga stanovništva, u europskoj literaturi u području obrazovanja u posljednjih se 20 godina sve više koristi precizniji pojam nasljedni jezik.

i većinski jezik u drugoj (talijanski jezik u Italiji). Istovremeno manjinski jezici mogu, ali i ne moraju imati i status službenoga jezika (uz većinski jezik). Na primjer, talijanski je službeni jezik u onim općinama i gradovima gdje talijanska manjina čini značajan udio stanovništva u Istri (Hrvatski sabor, 2000⁸⁹), kao što je slučaj i s velškim u Velsu, dok npr. korzikanski nije službeni jezik na francuskom otoku Korzici (Vijeće Europe, 2019).

Iako se u Europi promiče svijest o važnosti manjinskih, autohtonih jezika (vidi primjere modela revitalizacija baskijskoga u Cenoz i Gorter, 2015), jasno je da jezici poput turskoga i arapskoga nisu u jednakoj mjeri uključeni u takva nastojanja na europskom prostoru (Hélot i Young, 2005; Mary i Hélot, 2022). Razlog za to je njihov pravni status. U europskim dokumentima spominju se regionalni, manjinski (Europska komisija, EACEA, Eurydice, 2019) i migrant-ski jezici (Vijeće Europe, 2009), no manjinskim jezicima smatraju se isključivo regionalni manjinski jezici (npr. baskijski, frizijski i sl.) dok se pod migrantskim jezikom smatraju svi manjinski jezici izvan europskoga govornog područja (npr. turski). Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima (Vijeće Europe, 1992) utvrđuje način promoviranja i uporabu regionalnih i manjinskih jezika u različitim sferama ljudskoga djelovanja pa tako i u obrazovanju⁹⁰. Manjinski jezici su u Europskoj povelji o regionalnim ili manjinskim jezicima (Vijeće Europe, 1992)⁹¹ definirani prema omjeru broja govornika u odnosu na većinski jezik neke države. Prema Povelji, regionalni ili manjinski jezici odnose se na jezike koji se „tradicionalno rabe na području određenog državnog teritorija od strane državljana te države koji sačinjavaju grupu brojčano manju od ostatka državnog stanovništva, i razlikuju od službenih jezika te države” te „ne uključuje ni dijalekte službenog jezika države ni jezike useljenika“ (Narodne novine, 18/1997). Ovakva podjela između manjinskih jezika u Europskoj uniji reflektira se i na prava i zastupljenost pojedinih manjinskih jezika u obrazovanju u Europi te različiti tretman autohtonih i migrantskih jezika. U slučaju autohtonih jezika naglasak je na njihovoj promociji i očuvanju, dok se migrantski jezici spominju tek u okviru načela zaštite od diskriminacije (McDermott, 2017), koja najčešće ostaje na razini uporabe jezika u privatnoj domeni, a ne na zakonodavnoj razini (May, 2014b).

89 U Istarskoj županiji, nekoliko općina i gradova uz hrvatski ima i talijanski jezik kao službeni jezik. Neki od gradova i općina su: gradovi Rovinj (Rovigno), Poreč (Parenzo), Umag (Umago), Novigrad (Cittanova), Buje (Buie) i općine Brtonigla (Verteneglio), Grožnjan (Grisignana), Oprtalj (Portole).

90 Nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj ostvaruju pravo na odgoj i obrazovanje na svojem jeziku i pismu u skladu s Ustavom i odredbama Zakona o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (Narodne novine 51/00).

91 Zastupnički dom Sabora Republike Hrvatske na sjednici 17. listopada 1997. donio je Zakon o potvrđivanju Europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima (Narodne novine, 18/97).

Međutim, jezična obrazovna politika ogleda se i u nedovoljno ili neprecizno definiranim odlukama i zakonima. Kao primjere takvih odluka Hélot i Ó Laoire (2011) navode prihvaćanje samo jedne jezične varijante u obrazovanju (npr. standardni jezik, a ne njegov dijalekt), razinu obrazovanja na kojoj se u kurikulum uvodi određeni jezik ili pretpostavka da za ovladavanje nekim jezikom nije potrebno formalno obrazovanje (npr. srodnim jezikom). Nadalje, deklarirana jezična politika ne odražava nužno i stvarnu jezičnu politiku, bilo zbog nemogućnosti provođenja takve politike u praksi ili nekih drugih skrivenih ciljeva (Shohamy, 2006). Primjerice, inojezična obrazovna politika u Hrvatskoj promovira učenje stranih jezika od prvoga razreda osnovne škole ne propisujući koji bi to jezik trebao biti. Istovremeno se ponuda prvoga stranog jezika u školama najčešće svodi samo na engleski ili mogućnost biranja između engleskoga i još jednoga stranog jezika te je time odluka o jezičnoj politici prepuštena ravnateljima škola ili još češće zahtjevima roditelja.

S ciljem stvaranja boljih preduvjeta za postizanje mnogojezličnosti u Europi, došlo je do značajnoga povećanja broja učenika stranoga jezika u ranoj dobi u većini država Europske unije. Uvođenje prvoga stranog jezika sve ranije u formalno obrazovanje također je dio jezične obrazovne politike, kao i odluke o jeziku na kojem se djeca obrazuju, jeziku koji mogu učiti kao prvi strani jezik i sl. Sve navedene odluke djelomično određuju i vrstu višjejezičnosti koja se razvija u pojedinom društvu te situacije u kojoj su određene skupine u potencijalno povlaštenom ili podređenom položaju.

12.3. Vrste dvojezičnoga obrazovanja prema jezičnoj politici

Odluke o dvojezičnom obrazovanju odnosno zastupljenosti određenih jezika i oblik njihove zastupljenosti u obrazovanju ovise i o cilju dvojezičnoga obrazovanja populacije kojoj su namijenjeni. Dvojezični obrazovni programi mogu biti namijenjeni učenicima kojima je J1 većinski jezik obrazovne sredine ili onima čiji je J1 nevećinski jezik. U klasifikacijama se dvojezični programi najčešće dijele na one koji potiču dodatnu dvojezičnost i one koji potiču odbojnu dvojezičnost (vidi Baker, 2011 za podjelu prema istom kriteriju u *snažnije* ili *slabije* oblike dvojezičnoga obrazovanja). Odbojni dvojezični programi samo privremeno nude obrazovanje na nevećinskim jezicima i njihov je konačni cilj stjecanje jezične kompetencije na većinskom jeziku. Takvi programi koji skrbe o potrebama učenika s nevećinskim J1 najčešće su rezultat već spomenutih političkih odluka koje reguliraju prava govornika manjinskih jezika (Flores i Baetens Beardsmore, 2015). Dodatni dvojezični programi teže uspostavljanju uravnotežene dvojezičnosti, odnosno jednakoj kompetenciji u oboma jezici-

ma. Najčešći cilj dodatnih dvojezičnih programa jest stjecanje dodatnih jezičnih vještina poželjnih i korisnih u daljnjem obrazovanju ili životu. Osim po populaciji učenika kojoj su namijenjeni, programi se razlikuju i po zastupljenosti jezika u kurikulumu, organizaciji nastavnoga programa, razini zastupljenosti kulture u poučavanju jezika i sl.

12.3.1. Odbojni dvojezični programi

Odbojni dvojezični programi namijenjeni su učenicima čiji J1 nije zastupljen u društvenoj sredini ili je tek minimalno prisutan. Takvi su programi usmjereni na razvoj jezične kompetencije u većinskom jeziku, a različite podvrste takvih programa ukazuju na razinu do koje je svaka usmjerena istovremeno i na razvoj J1. Programi se dijele u dvije kategorije: potapajući (engl. *submersion*) program i tranzicijski (engl. *transitional*) program. **Potapajući program** ne dozvoljava uporabu J1 u obrazovanju te je dvojezičan samo toliko što su učenici u programu načelno dvojezični. **Tranzicijski programi** uključuju J1 samo u prvih nekoliko godina obrazovanja kao posrednika u razvoju kompetencije na većinskom jeziku. Tranzicijski programi također se međusobno razlikuju prema razini strukturiranosti obrazovanja na J1 i njegove zastupljenosti na pojedinim razinama obrazovanja. Primjerice, razina i način zastupljenosti J1 može biti u potpunosti prepuštena diskreciji nastavnika (García, 2009a), a njegova se zastupljenost mjeri u postocima koji se načelno smanjuju s povećanjem učenikove komunikacijske kompetencije u većinskom jeziku. Iako tranzicijskim programima nije cilj razvijati dvojezičnost te se često naglašava da mogu rezultirati i segregacijom govornika manjinskoga jezika (Skutnabb-Kangas, 2000), važno je naglasiti da postoje dokazi o njihovom pozitivnom učinku na akademska postignuća učenika u odnosu na učenike u potapajućem programu (npr., Durán i sur., 2015), odnosno one u kojima njihov J1 nije uopće prisutan.

12.3.2. Dodatni dvojezični programi

Za razliku od odbojnih dvojezičnih programa, dodatni dvojezični programi namijenjeni su učenicima s većinskim i nevećinskim J1 te teže razvoju uravnotežene dvojezičnosti u oba jezika koja se koriste u obrazovanju. Program kojem je cilj učenike s većinskim J1 poučiti dodatnom jeziku naziva se **uranjajući program** (engl. *immersion program*). Postoje različite vrste uranjajućih programa ovisno o razini obrazovanja na kojoj se nude (npr. rani, srednji i kasni program) te o omjeru u kojem je nevećinski jezik zastupljen u obrazovanju (od 100 % u nekoj od godina obrazovanja do 50 % ili manje)

(Cummins, 2009). Ova vrsta programa nastala je u pokrajini Kvebek u Kanadi 1965. godine, gdje je uz engleski u obrazovanje uključen i francuski jezik te je i danas najrasprostranjeniji oblik dvojezičnoga obrazovanja (npr. vidi Accents, 2017; Swain i Lapkin, 2005). Pod uranjajuće programe spada i tzv. **uranjajući revitalizacijski program** (engl. *immersion revitalization program*) u koji su uključeni učenici kojima je J1 domorodački jezik ili jezik kojem prijeti izumiranje. Primjer takvoga programa je uranjajući program na havajskom koji na Havajima postoji od 1987. godine (Hornberger i De Korne, 2018).

Program kojem je cilj također razvoj dvojezičnosti s nevećinskim jezikom je i tzv. **dvostruki dvojezični program** (engl. *dual language program*) koji je nastao u SAD-u te samim nazivom ukazuje na dvostrukost u cilju dvojezičnoga programa. Kod dvostrukoga dvojezičnog programa razlikuju se jednosmjerni (engl. *one-way*)⁹² i dvosmjerni (engl. *two-way immersion education*) dvojezični programi ovisno o populaciji učenika kojoj su namijenjeni. **Jednosmjerni dvojezični program** namijenjen je učenicima s nevećinskim J1 koji se koriste u jezičnoj zajednici i cilj mu je poticati razvoj toga jezika uz većinski jezik zajednice. **Dvosmjerni dvojezični programi** su programi koji osim djece s nevećinskim J1 obrazuju i djecu kojoj je J1 većinski jezik zajednice⁹³ i koja vrlo često ne posjeduju jezičnu kompetenciju na odabranom nevećinskom jeziku (više u Tedick i Weseley, 2015). Cilj je obaju programa razvoj dvojezičnosti i dvokulturnosti, odnosno upoznavanje kulture nevećinskoga jezika, a omjer zastupljenosti dvaju jezika u programu varira od 90 : 10 do 50 : 50 (Flores i Baetens Beardsmore, 2015). Učinkovitost ovih programa ispitivala se najčešće iz jezične perspektive, odnosno bila je usmjerena na kompetenciju u J1 te produktivne i receptivne vještine u J2. Vrednovanje ishoda učenja u uranjajućim programima u različitim obrazovnim sustavima pokazalo je vrlo pozitivne učinke u jezičnoj kompetenciji (Björklund i Mård-Miettinen, 2014 u Finskoj; Genesee i Lindholm-Leary, 2013 u Kanadi i Americi; Tedick i Wesley, 2015 u Americi). Jezične kompetencije učenika u J1 iste su kao i kod učenika u drugim programima, unatoč činjenici da je J1 manje zastupljen u kurikulu, dok je jezična kompetencija u J2 veća. Predmetne kompetencije također su jednake kao i kod učenika u drugim programima.

Važno je napomenuti da postoje još i različiti didaktički pristupi koji su usmjereni na razvoj jezičnih vještina višejezičnih učenika na nevećinskom J1 i

92 Jednosmjerni dvojezični program je poznat i pod nazivom *Developmental /Maintenance bilingual education program*.

93 Za kategorizaciju dvojezičnoga programa kao dvosmjernoga programa najmanje 30 % učeničke populacije mora imati većinski jezik kao J1 (Collier i Thomas, 2004).

jeziku obrazovanja (pri čemu su to često većinski jezici sredine). Dobru razinu jezične kompetencije u obama jezicima učenici također postižu u pristupima kao što su jezično i kulturno osjetljivo poučavanje⁹⁴ (engl. *linguistically and culturally responsive teaching*; Lucas i Villegas, 2011, 2013), jezično osjetljiva nastava (njem. *sprachsensibler Fachunterricht*; Leisen, 2013) i kontinuirano inkluzivno jezično obrazovanje (engl. *continuous inclusive language education*; Gogolin i sur., 2011).

12.4. Važnost obrazovanja na materinskom jeziku

Na važnost obrazovanja na materinskom jeziku ukazao je već Cummins (1991, 2008) svojom hipotezom međuovisnosti koja pretpostavlja da se znanje iz J1 prenosi u druge jezike, pod uvjetom da postoji motivacija za učenje i zadovoljavajuća razina izloženosti drugim jezicima. Cummins smatra da zanemarivanje materinskoga jezika, odnosno razvoj pismenosti isključivo na J2 dovodi do „neuspješne” dvojezičnosti jer nedostatno razvijena kompetencija u J1 može imati negativan utjecaj na razvoj vještina u J2.

Pozitivni učinci uključivanja J1 u obrazovanje paralelno s J2, odnosno paralelnoga razvoja dvaju jezika, na razvoj akademskih vještina dokazani su u mnogim istraživanjima (Cummins, 1996/2001). Pismenost razvijena u dvama jezicima također se pokazala kao prednost u ovladavanju drugim sadržajima. Primjerice, dvojezični učenici u Americi koji su razvili pismenost na kineskom i engleskom jeziku postigli su statistički značajno bolje rezultate na standardiziranom testu matematike na prijemnim ispitima nego dvojezična djece koja nisu razvila pismenost na materinskom (kineskom) jeziku (Li i sur., 1999). Novija istraživanja razvoja pismenosti također sustavno pokazuju da razvoj pismenosti u dodatnom jeziku poboljšava pismenost (npr. vještinu čitanja) i u prvom jeziku (za kritički pregled literature vidi Tsimpli, 2017). Ta su istraživanja donijela spoznaje važne za jezičnu politiku i obrazovnu praksu jer su uvjerljivo dokazala da sustavni razvoj dvaju jezika u obrazovanju ima pozitivne učinke i na jezik i akademska postignuća (više u Cummins, 2000, 2008).

Dokazi o važnosti razvoja materinskoga jezika dolaze također iz psiholingvističkih istraživanja ovladavanja vokabularom. Primjerice, Hirosh i Degani (2021) su odrasle sudionike s hebrejskim kao J1 i engleskim kao J2 poučavali riječi na njemačkom jeziku. Uvježbavane riječi na njemačkom jeziku bile su

94 Navedeni je pristup usmjeren na razvoj pozitivnoga stava prema vlastitoj kulturi i identitetu, upoznavanju drugih jezika i kultura i razvoju jezične svjesnosti, usporedivim s pristupom osvježavanja jezika (Candelier, 2004, 2017; vidi poglavlje 13).

srodnice, lažni parovi ili riječi bez ikakve sličnosti s J2 (engleskim). Sudionici su bili uspješniji u učenju riječi s prijevodom na J1 nego J2, a posebno u slučaju kad nije bilo formalne sličnosti između prijevodnih ekvivalenata u trima jezicima. Autorice su pretpostavile da je učenje novih riječi s prijevodom na J1 uspješnije zbog jednostavnije jezične obrade J1 nego J2, zbog bogatijega iskustva u jezičnoj kontroli J1. Pretpostavljaju da pri učenju riječi s prijevodom na J1 učenici imaju manje opterećenje jezične kontrole i time „oslobađaju” veću količinu kognitivnih resursa potrebnih za učenje novih riječi. Iako se uspjeh u učenju riječi na J1 nije pokazao dominantnim čimbenikom⁹⁵, ono ipak dokazuje da jezik poučavanja ima utjecaja na učenje te kao implikaciju svojega istraživanja navode da bi učenici, u slučaju u kojem postoji mogućnost izbora, trebali učiti J3 posredstvom J1, a ne J2.

Obrazovanje na materinskom jeziku uobičajena je i neupitna pojava sve dok je djetetov materinski jezik istovremeno i većinski (i službeni) jezik društvene sredine. Međutim, važnost obrazovanja na materinskom jeziku (i gore navedene argumentacije) stavljaju se u drugi plan kad je materinski jezik neki od podređenih jezika u društvenoj zajednici. Nedoumice o obrazovanju na nevećinskom J1 najčešće se svode na dva pitanja: hoće li obrazovanje na nevećinskom J1 omogućiti djetetu da svoje akademske vještine razvije i u većinskom jeziku kojim također treba ovladati i hoće li obrazovanje na nevećinskom J1 poticati segregaciju djece s nevećinskim jezicima i time utjecati na njihov budući akademski uspjeh.

12.5. Oblici zastupljenosti nevećinskih jezika u obrazovnom sustavu

Postoje velike razlike u zastupljenosti nevećinskih jezika u obrazovanju širom svijeta. Kao što je razvidno iz modela dvojezičnoga obrazovanja, nevećinski J1 može biti u potpunosti zanemaren, kao npr. u potapajućem „potoni ili plivaj” (engl. *sink or swim*) programu. Može se pojavljivati u dvojezičnim programima u kojima se učenike s nevećinskim jezikom poučava većinski jezik kako bi se što prije uključili u obrazovanje na većinskom jeziku (najčešće na samom početku primarnoga obrazovanja) te u jednojezičnom obrazovanju na nevećinskom jeziku, barem u početnom razdoblju.

Osim već navedenih političkih razloga, zastupljenost nevećinskih jezika u obrazovanju ovisi i o jezičnim i geografskim čimbenicima. Jezični čimbenici su npr. sličnost između nevećinskoga i većinskoga jezika koja olakšava ili

⁹⁵ Formalna sličnost između riječi u trima jezicima bio je čimbenik koji je objasnio najveći dio varijance u istraživanju.

otežava međusobno razumijevanje (npr. hrvatski u kombinaciji sa srpskim ili mađarskim kao nevećinskim jezikom) te postojanje standardizirane norme nevećinskoga jezika. Geografska zastupljenost nevećinskoga jezika u smislu broja govornika na određenom području i geografske udaljenosti od teritorija na kojem je taj jezik većinski jezik, također utječu na način njegove zastupljenosti u obrazovanju (dostupnost nastavnika, nastavnih materijala, izloženost jeziku izvan obrazovanja i sl.). Vrlo slični modeli obrazovanja za pripadnike nacionalnih manjina postoje u svim državama Europe, a popularnost određenih obrazovnih modela uvjetovana je i društvenim statusom manjinskoga jezika u lokalnoj zajednici ili šire.

Pripadnicima nacionalnih manjina u Hrvatskoj omogućeno je da svoje ustavno pravo na odgoj i obrazovanje ostvaruju prema trima modelima obrazovanja: A, B ili C. Manjinski jezik može biti glavni jezik obrazovanja. U hrvatskom obrazovnom sustavu takav se model naziva modelom A. On podrazumijeva da se cjelokupna nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine uz obvezno učenje hrvatskoga jezika u istom broju sati u kojemu se uči jezik nacionalne manjine (RH, Narodne novine, broj 29/2010). U najvećem broju slučajeva cilj je takvih programa opstojanje i osnaživanje uloge manjinskoga jezika u društvu i povećanje broja njegovih govornika. Međutim, u stvarnosti je vrlo česta situacija da se manjinski jezik upotrebljava samo u obrazovanju dok se u ostalim domenama najčešće upotrebljava većinski jezik. Polaznici takvih programa mogu biti govornici kojima je J1 manjinski jezik, ali oni mogu privući i veći broj učenika kojima manjinski jezik nije J1. Motivacija za obrazovanje na manjinskom jeziku učenika s većinskim J1 često ovisi o važnosti ili prestižu jezika na lokalnoj ili globalnoj razini, no sve češće proizlazi iz osobnih ciljeva postizanja višejezičnosti. Međutim, zastupljenost manjinskih jezika u obrazovnom sustavu u RH puno je veća na nižim razinama obrazovanja nego na višim (npr. u srednjim školama) (Šesto periodičko izvješće, Vlada RH, 2019).

U obrazovnom se sustavu na manjinskom jeziku može također poučavati određeni broj predmeta iz kurikula, dok se ostatak predmeta poučava na većinskom jeziku. U hrvatskom obrazovnom sustavu takav se model naziva model B - dvojezična nastava. Nastava prirodoslovne skupine predmeta izvodi se na hrvatskom jeziku, a društvene skupine predmeta na jeziku pripadnika nacionalne manjine (RH, Narodne novine, broj 29/2010).

U modelu C - njegovanje jezika i kulture (nacionalne manjine), manjinski je jezik zastupljen samo kao predmet u kurikulu. Uz redovitu nastavu na hrvatskome jeziku dva do pet školskih sati tjedno izvodi se nastava na jeziku nacionalne manjine i poučava se jezik i kultura nacionalne manjine (RH, Narodne

novine, broj 29/2010). Više o obrazovanju pripadnika manjinskih zajednica u Hrvatskoj može se naći u okviru započetoga projekta RENA <http://ihjj.hr/projekt/repozitorij-nacionalnomanjinskih-jezika-u-hrvatskoj-rena/125/>; Lewis i sur., 2020).

12.6. Od monoglosijske prema heteroglosijskoj obrazovnoj perspektivi

Bez obzira radi li se o dodatnoj ili odbojnoj dvojezičnosti, sve prethodno navedene vrste dvojezičnih programa karakterizira stroga odvojenost jezika u kurikulumu. Iako se striktna podjela između jezika u programima dodatne dvojezičnosti zasniva na pretpostavci da se radi o najboljem načinu postizanja uravnotežene dvojezičnosti, ishodi takvih programa u novije se vrijeme nazivaju „dvostrukom jednojezičnošću” (Flores i Baetens Beardsmore, 2015: 213). Štoviše, za sve do sada navedene dvojezične programe navodi se da proizlaze iz monoglosijske jezične ideologije (García, 2009a), odnosno one u kojoj su jezici odvojeni i usko vezani za pripadnost određenoj državi-naciji.

Kao odgovor na monoglosijsku jezičnu ideologiju javlja se heteroglosijski pristup obrazovanju kao dio višejezičnoga zaokreta (engl. *multilingual turn*; May, 2014a). Pojam **višejezični zaokret** odnosi se na promjenu pristupa jezičnom obrazovanju. On naglašava važnost osvješćivanja i uvažavanja jezične raznolikosti i zagovara višejezičnost kao resurs u ovlađavanju i poučavanju jezika te jezičnoj politici. Drugim riječima, naglasak je na inkluzivnom pristupu jezičnom obrazovanju koji podržava istovremeni razvoj više jezika i uvažava društveno-kulturni kontekst.

Ideje takvoga pristupa vidljive su u jezičnoj politici Vijeća Europe pod pojmom mnogojezičnosti te mnogojezičnoga i međukulturnoga obrazovanja (Becco, 2007: 10; Vijeće Europe, 2010). Vijeće Europe (2001: 168) mnogojezičnu je kompetenciju definiralo kao sposobnost korištenja različitih jezika na različitim razinama jezičnoga umijeća i za različite svrhe. Taj se složeni koncept, umjesto u okviru gramatičkoga i metajazičnoga znanja, definira u okviru funkcionalnih i praktičnih razina jezičnoga umijeća, sposobnosti i vještina jezične uporabe. Vijeće Europe (2001) također poziva na promjenu perspektive u pristupu jezičnom obrazovanju tako da se jezici ne poučavanju više kao zasebni predmeti u kurikulumu, već da se uče i poučavanju u suodnosu te da se jezici u repertoaru učenika koriste kao temelj za učenje dodatnih jezika. Upravo je ta druga preporuka bila jedna vrsta revolucije u obrazovnoj politici jer je u obrazovnom sustavu otvorila prostor za uključivanje svih materinskih jezika učenika, odnosno i onih koji do tada nisu bili službeni jezici obrazovanja ili se

nisu poučavaju kao strani jezici u obrazovnom sustavu. Pod utjecajem navedene jezične politike EU-a, mnoge su europske države implementirale programe u kojima su regionalni jezici (npr. baskijski i katalonski u Španjolskoj) postali i jezici obrazovanja.

Istovremeno, zbog izostanka dokaza o povećanju razine multijezičnosti u društvu poučavanjem jezika kao zasebnih predmeta u formalnom obrazovanju, europski dokumenti (npr. Europska komisija, 2008) promoviraju uvođenje *integriranoga* učenja jezika i nastavnoga *sadržaja*, poznatijega pod akronimom CLIL (engl. *content and language integrated learning*). Primarna ideja CLIL-a bila je omogućiti učenicima veću izloženost dodatnom jeziku. Osnovna obilježja ovoga programa gotovo su ista kao ona u programu uranjanja, odnosno općenito programa u kojima se istovremeno poučava i jezik i neki drugi sadržaj (engl. *Content based instruction (CBI)*)⁹⁶. Razlike između programa uvjetovane su vanjskim čimbenicima kao što su: razina obrazovanja na kojoj se uvodi, jezične kompetencije nastavnika i kombinacija različitih jezika u programu (Cenoz, 2015). Coyle (2007) razlikuje čak 216 vrsta CLIL programa u Europi s obzirom na vrstu obveznosti, intenzitet, razinu obrazovanja na kojoj se uvodi, očekivanu razinu jezičnoga umijeća i trajanje programa. Gotovo su sve države Europske unije (European Commission, EACEA, Eurydice, 2023) uključile u svoje obrazovanje neki od četiriju oblika CLIL programa u osnovnom i/ili srednjoškolskom obrazovanju iako nisu u svakoj državi jednako rasprostranjeni i dostupni svim učenicima (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Jezici uključeni u CLIL program mogu biti strani jezici, regionalni ili manjinski jezici te u nekim slučajevima i migrantski jezici. Osim različitoga omjera zastupljenosti jezika u svakom programu, programi se također razlikuju po broju sati poučavanja na pojedinom jeziku, sadržaju koji se poučava na određenom jeziku, ali i po usmjerenosti ishoda učenja takvoga programa (na sadržaj ili jezik). U Republici Hrvatskoj postoji vrlo ograničeni broj CLIL programa⁹⁷, a noviji uvidi u obilježja pojedinih isključivo srednjoškolskih programa pokazuju velike, iako ne ključne razlike u njihovoj provedbi u okviru gimnazijskih programa (Jerbić, 2024).

Upravo zbog velikoga broja modela CLIL programa, odnosno njegove fleksibilnosti, zagovaratelji CLIL programa smatraju da su prikladni za različite

96 CBI programi nastali su u Americi te na neki način bili preteča CLIL-a koji je nastao u Europi. I CLIL i CBI koriste se kao krovni termini za različite podvrste programa.

97 Pojam CLIL ili njegova hrvatska inačica integrirano učenje jezika i nastavnoga sadržaja ne spominje se u zakonu i službenoj dokumentaciji. Ovaj oblik nastave naziva se „nastava dijela predmeta i sadržaja predmeta određenih obrazovnim planom i programom na jednom od svjetskih jezika” ili „nastava na stranom jeziku” (Pravilnik NN 116/2016; Jerbić, 2024).

populacije učenika. CLIL se često navodi kao primjer heteroglosijskoga pristupa obrazovanju pod pretpostavkom da u implementaciji potiče fluidniju jezičnu praksu (ne samo striktno odvojene jezike) (za nešto drugačije viđenje vidi Hélot i García, 2019). Međutim, CLIL programi često nailaze na kritike vezane za poticanje nejednakosti u obrazovanju, odnosno činjenicu da takav oblik obrazovanja nije dostupan svima (Flores, 2013; Flores i Baetens Bear-dsmore, 2015) i da nije dostupan u svim oblicima (o dodatnim poteškoćama u Somers, 2017). Naime, budući da CLIL programi u praksi vrlo rijetko uključuju migrantske manjinske jezike u Europi ili jezike poput romskoga (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023⁹⁸), Hélot (2006)⁹⁹ naglašava da najveću korist od ovakvoga programa imaju učenici s većinskim J1.

Zbog usmjerenosti CLIL programa na razvoj jezične kompetencije u J2, u istraživanjima se rijetko mjeri učinak programa na razvoj materinskoga jezika te obrazovnih postignuća u predmetu poučavanja. CLIL program pokazao se uspješnim u unapređivanju jezičnoga umijeća u J2, engleskom jeziku (Coyle, 2007; Lorenzo i sur., 2010; za recentniji pregled vidi Goris i sur., 2019), no postoje mnoga istraživanja koja ne pokazuju pozitivne učinke CLIL programa (Feddermann i sur., 2021) te se najčešće ne može jasno utvrditi jesu li dobri jezični pokazatelji rezultat samo veće izloženosti J2 ili obilježja obrazovnoga programa (Cenoz i Gorter, 2019). Unatoč tome, CLIL programi uživaju veliku popularnost u Europi zbog činjenice da poučavanje nastavnoga sadržaja na stranom jeziku pomaže učenicima u ovladavanju i materinskim i stranim jezikom za profesionalne i akademske potrebe te se naglasak stavlja na razvoj **dvo/višejezične disciplinarne pismenosti** (npr. vidi Cost projekt CLILNetLE, <https://www.clilnetle.eu/about>).

98 Eurydice (2023) navodi da se CLIL programi u hrvatskom obrazovnom sustavu izvode na regionalnim ili manjinskim jezicima, tj. mađarskom, srpskom i češkom, dok se ne spominju CLIL programi na stranim jezicima poput engleskoga i njemačkoga (vidi Jerbić, 2024).

99 Hélot (2005 i drugdje) taj problem naziva „ignoriranom dvojezičnošću”.

13. Heteroglosijska obrazovna perspektiva

Neki od dokumenata Vijeća Europe (npr. Cavalli i sur., 2009: 7) prvotno su navodili da novi pristupi obrazovanju podrazumijevaju „promjenu perspektive”, a ne promjenu načina poučavanja jezika. Noviji programski i projektni dokumenti EU-a koji promoviraju mnogojezični i mnogokulturni pristup obrazovanju opovrgavaju takav stav. Jasno je da promjena perspektive uključuje i korjenite promjene u načinu poučavanja, vrednovanja te samoga jezično-komunikacijskoga kurikula (Vijeće Europe, 2020). Naime, u okviru EU institucija (Vijeće Europe i Europskog centra za moderne jezike u Grazu) nastaje *Referentni okvir za mnogojezični pristup jezicima i kulturama* (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures; FREPA) u kojem se također pomoću opisnika operacionalizira konstrukt *mногоjezične kompetencije*. Navedeni referentni okvir objedinjuje četiri različita pristupa koja u poučavanje uključuju više jezika i kultura, umjesto samo jedne kulture i jednoga jezika (Candelier i sur. 2009: 5). On uključuje 1) integrirani didaktički pristup (engl. *integrated didactic approach*; Horst i sur., 2010) koji nastoji uspostaviti poveznice između svih jezika u školskom kurikulu, 2) pristup poticanja razumijevanja uporabom srodnih jezika (engl. *intercomprehension between related languages*) usmjeren na razvoj receptivnih vještina u srodnim jezicima (unutar skupine germanskih, romanskih ili slavenskih jezika), 3) pristup osvješćivanja jezika (fr. *Eveil aux langues*, engl. *Awakening to languages*; Candelier, 2004, 2017) koji, na tragu ideja pokreta jezične svjesnosti u osamdesetim godinama prošloga stoljeća (Hawkins, 1984), potiče na razvoj interkulture svjesnosti i u poučavanje uvodi aktivnosti na migrantskim, manjinskim i regionalnim jezicima te 4) međukulturalni pristup (engl. *intercultural approach*; Beacco i sur., 2016) usmjeren na kulturološku etiku u višekulturnoj i višejezičnoj komunikaciji.

Važno je ipak istaknuti da navedeni pristupi nisu ponudili dovoljno jasne smjernice za njihovu primjenu u nastavnoj praksi. Implementacija pristupa bila je vrlo spora, a vrlo mali broj projektnih izvješća o primjerima dobre prakse nije osigurao čvrsti temelj niti dao smjernice za daljnju primjenu. Zbog velikoga broja različitih pristupa razvoju mnogojezičnosti u obrazovanju, europske institucije danas pozivaju na jasno razdvajanje prvotno ujedinjenih pristupa razvoju mnogojezičnoga obrazovanja (navedenih u *Referentnom okviru za mnogojezični pristup jezicima i kulturama*). Pokazalo se da je specifičnost ciljeva svakog od navedenih pristupa nedovoljno transparentna te da je potrebna jasnija operacionalizacija u svrhu zadovoljavanja potreba različitih

obrazovnih okružja u kojem se oni primjenjuju (Candelier, 2023). Primjerice, za razliku od *integriranoga didaktičkog pristupa* kojem je primarni cilj ujediti različite jezike koji su prisutni u obrazovnom sustavu kako bi se povećala učinkovitost ovladavanja tim jezicima, pristup *osvješćivanja jezika* ističe važnost upoznavanja učenika s kulturnom i jezičnom raznolikošću pri čemu naglasak nije nužno na učenju dodatnih jezika. Cilj je pristupa *osvješćivanje jezika* poboljšati obrazovna postignuća učenika za koje je, prema navedenom pristupu, nužno njegovati pozitivan stav prema vlastitoj kulturi i identitetu, poticati na upoznavanje drugih jezika i kultura i poticati razvoj jezične svjesnosti. Drugim riječima, neki se od pristupa usmjeravaju na jezična postignuća i jezične poveznice između jezika, dok su drugi usmjereni na razvoj međukulturne kompetencije. Ono što nedostaje jest holistički višejezični pristup koji bi objedinio potencijalne dobrobiti na svakoj razini te za sve učenike u obrazovnom sustavu.

U najnovijoj publikaciji Vijeća Europe *Preporuke o važnosti mnogokulturnog i interkulturalnog obrazovanja za demokratsku kulturu* (Vijeće Europe, 2022: 12), mnogokulturno i interkulturalno obrazovanje definira se kao holistički koncept te se pod mnogojezičnim repertoarom podrazumijevaju svi jezici „kojima se ovladalo u različitim kontekstima (kod kuće, društvenim kontaktom, u školi, i sl.)” i koji se mogu koristiti „za različite svrhe (komunikaciju s obitelji, druženje sa susjedima, učenje u školi ili na sveučilištu i sl.)”. Veliki broj najnovijih projekata Europskog centra za moderne jezike u Grazu usmjeren je na implementaciju navedenih preporuka u okviru različitih pristupa razvoja višejezičnosti i višekulturnosti (vidi <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2024-2027/tabid/5628/language/en-GB/Default.aspx>¹⁰⁰).

13.1. Koncept nadjezikovanja i međujezičnoga poučavanja

U okviru već navedenoga višejezičnog zaokreta (May, 2014a, 2019) središnje mjesto u teorijskom polazištu u području ovladavanja jezikom te u obrazovnim znanostima zauzima koncept nadjezikovanja¹⁰¹. Nastao je kao jedan od glavnih oblika suprotstavljanja jednojezičnoj normi te se, osim kao obrazovni pristup, navodi i kao teorija jezika i instrument za postizanje socijalne pravde (vidi potpoglavlje 10.1.) Nadjezikovanje se kao obrazovni pristup

100 Hrvatska je kao pridruženi partner uključena u četverogodišnji projekt *A toolkit for implementing integrated didactics in language education* (voditelj C. Koch) kojem je cilj operacionalizirati već postojeći pristup razvoju višejezičnosti i višekulturnosti za primjenu u različitim obrazovnim kontekstima.

101 Treffers-Daller (2024: 18) navodi da se radi o pojmu koji je doživio dosad nezabilježenu razinu propagande i popularnosti u području obrazovanja (vidi i Prilutskaya, 2021).

može najjednostavnije definirati kao način uključivanja više jezika u obrazovanje. Međutim, postoji toliko tumačenja koncepta nadjezikovanja u području obrazovanja da je teško razlučiti što ono jest, a što nije i u užem i širem smislu (Treffers-Daller, 2023), stoga je važno razumjeti temeljno polazište toga koncepta u obrazovanju.

Kao što se višejezično obrazovanje razlikuje ovisno o ciljnoj skupini kojoj je namijenjeno (12.3.), tako se i nadjezikovanje kao pedagoški pristup razvijao prema obrazovnim ciljevima u različitim kontekstima. U velškom kontekstu u kojem je pojam nastao, cilj nadjezikovanja bio je razvoj i održavanje uravnotežene dvojezičnosti u engleskom i velškom (Williams, 1994) strateškom uporabom obaju jezika u obrazovanju.

Postoje dva glavna pravca razvoja primjene koncepta nadjezikovanja u obrazovanju. García (2009:45) uvodi koncept nadjezikovanje u kontekst obrazovanja učenika latinoameričkoga porijekla u Sjevernoj Americi i definira ga kao uporabu učenikovoga cijelog repertoara u poučavanju i učenju (García i sur., 2017: 61). García (2007: xiii) savjetuje da bi obrazovne smjernice trebalo tražiti u načinu na kojem se višejezično ponašanje odvija u stvarnoj komunikaciji. Dakle, referira se na višejezično ponašanje latinoameričkih govornika koji u svakodnevnom govoru koriste „mješavinu” španjolskoga i engleskoga jezika te druge lokalne nestandardne idiome engleskoga jezika. Smatra da nadjezikovanje kao pristup u obrazovanju pretpostavlja „normalizaciju” spontanoga govora višejezičara odnosno slobodnu uporabu bilo kojeg jezika u školi u svrhu postizanja društvene jednakosti u obrazovanju. Pritom García, navodi da prefiks *trans-* u originalnom terminu (prema kojem je u hrvatskom jeziku upotrebljen prefiks *nad-*) naglašava upravo činjenicu da se radi o komunikaciji koja nadilazi uporabu pojedinih imenovanih jezika (vidi potpoglavlje 2.7.). Nadalje, javljaju se i različite interpretacije odnosa (razlika i sličnosti) između relativno novoga koncepta nadjezikovanja i pojavnosti prebacivanja kôda. Iako se i u nadjezikovanju u praktičnom smislu zaista radi o izmjenjivanju jezika u komunikaciji, Wei (2018) objašnjava da je ključna razlika između dviju pojavnosti u samom konstrukt i njegovoj konceptualizaciji; prebacivanje kôda smatra se sociolingvističkim konstruktom dok je nadjezikovanje društveno-kognitivni konstrukt (za kritiku navedenoga razgraničenja vidi Auer, 2022).

Drugi pravac u razvoju primjene koncepta nadjezikovanja u obrazovanju dolaze iz pristupa obrazovanju koji predlažu Cenoz i Gorter (2017). U svrhu razlikovanja dvaju koncepata Cenoz i Gorter (2017, 2021) koriste naziv **pedagoško nadjezikovanje** te se na prethodni koncept (koji je uvela García) re-

feriraju pod pojmom **spontano nadjezikovanje**. Kao ključnu razliku navode način uporabe više jezika. Autori smatraju nadjezikovanje krovnim pojmom koji obuhvaća primjenu i u nastavi i izvan nje, odnosno spontanom reakcijom ili unaprijed planiranom aktivnosti izmjenjivanja kôda, dok pedagoško nadjezikovanje vide isključivo kao unaprijed planiranu uporabu jezika u učionici. U pedagoškom nadjezikovanju naglasak nije na spontanoj komunikaciji koja nadilazi uporabu imenovanih jezika, već na usporedbi i prebacivanju *između* jezika¹⁰². Pedagoško nadjezikovanje bliže je konceptu koji je u obrazovnom sustavu predložio Williams (1994; u Lewis i sur, 2012) te ono podrazumijeva postojanje didaktičkih strategija koje potiču uporabu više jezika ili stvaraju poveznice između više jezika.

Cenoz i Gorter (2017) smatraju da spontano nadjezikovanje u obrazovanju može biti prepreka razvoju jezične kompetencije u nevećinskom jeziku, odnosno da može ugroziti već ionako ugrožene nevećinske jezike, poput baskijskoga jezika u Baskiji. Naime, budući da se radi o manjinskom jeziku, pretpostavka je da bi većinski jezik (francuski ili španjolski) imao veći utjecaj na baskijski te time smanjio njegovu uporabu. U slučaju pedagoškoga nadjezikovanja Cenoz i Gorter (2017) naglašavaju da ono može biti prilika za razvoj manjinskih jezika ako se stvori potreba za korištenjem manjinskoga jezika i poštuju određena načela poput naizmjeničnoga korištenja dvaju jezika bez prevođenja. Tako se stvara potreba za razumijevanjem i većinskoga i manjinskoga jezika kako bi se komunikacijska poruka razumjela u cijelosti. Dakle, pedagoško nadjezikovanje je i teorijski i didaktički pristup koji naglasak stavlja na iskorištavanje potencijala cijeloga jezičnog repertoara učenika.

Različiti modeli višejezičnoga obrazovanja kao i istraživanja učinkovitosti različitih višejezičnih pristupa u nastavi (vidi potpoglavlja 13.2. i 14.2.) s više ili manje kritičnosti preuzimaju pojam nadjezikovanja kao krovni termin a da ne propituju ili se referiraju na njegovo teorijsko utemeljenje i njegovu relevantnost u interpretaciji učinaka njihove primjene u različitim obrazovnim kontekstima. Kao što pokazuju Fuster i Bardel (2024) u analizi empirijskih istraživanja provedenih u Švedskoj u periodu između 2017. i 2023. godine, više od 90 % istraživanja glavnu svrhu nadjezikovanja vidi u okviru društvene inkluzije (te se time referira na koncept spontanoga nadjezikovanja) učenika kojima je švedski J2, a ne materinski jezik. Drugim riječima, nadjezikovanje se promatra isključivo kao dobrobit za učenike s manjinskim materinskim je-

102 Precizniji termin u hrvatskom jeziku koji bi bolje oslikavao pojam *pedagogical translanguaging* mogao bi biti i međujezikovanje. Međutim, Cenoz i Gorter (2017) ne posežu za terminom *cross languaging* te se i u prijevodu na hrvatski jezik predlaže termin pedagoško nadjezikovanje ili prekojezikovanje.

zikom, a ne za učeničku populaciju u cjelini ili specifične pristupe institucijskom poučavanju švedskoga kao J2 i drugih stranih jezika u obrazovanju (vidi također Drachman i sur., 2023).

Važno je istaknuti da postoje i bojazni da nadjezikovanje može rezultirati i društvenom ekskluzijom. Kuteeva (2020) upozorava da za razliku od anglofone kulture, iz koje je potekla ideja spontanoga nadjezikovanja, u neanglofonim kulturama kao što je Švedska, pri primjeni spontanoga nadjezikovanja u obrazovanju naglasak može biti na uporabi švedskoga i engleskoga jezika. U tom slučaju spontano nadjezikovanje u nepovoljan položaj stavlja učenike s manjinskim J1, a u povoljniji položaj učenike kojima je švedski J1 i koji istovremeno imaju i veću jezičnu kompetenciju u engleskom jeziku. Ovaj konkretni primjer iz empirijskih istraživanja ide u prilog i bojaznima da višejezični pristup može imati i suprotan učinak u obrazovanju (Charalambous i sur., 2019; Flores, 2013), odnosno da on nije jednako učinkovit u svim obrazovnim kontekstima. Kao primjeri se za sada navode oni obrazovni konteksti u kojima se teži revitalizaciji manjinskih jezika pri čemu se nadjezikovanje vidi kao „opasnost” da većinski jezik zajednice ulazi u prostor koji je, često velikim naporima, osiguran za manjinski jezik (Cenoz i Gorter, 2017; Nicholas i McCarty, 2022; Wiley, 2022). S obzirom na navedeno, logično je postaviti slično pitanje o uporabi spontanoga nadjezikovanja u primarno jednojezičnim sredinama u kojima se višejezičnost razvija ponajprije izloženošću ciljnom jeziku u formalnom obrazovanju (npr. učenje engleskoga jezika u Hrvatskoj) ili gotovo isključivo u formalnom obrazovanju (npr. učenje francuskoga jezika u Hrvatskoj) (više u potpoglavlju 16.1.).

O različitim poimanjima nadjezikovanja i njihovom mjestu u različitim modelima bit će više riječi kasnije, a ovdje je važno naglasiti da je samo određenje koncepta i didaktičkoga pristupa utkano u društveni i povijesni kontekst te da njega treba uzeti u obzir u primjeni pristupa nadjezikovanja u svakoj obrazovnoj sredini (Fuster i Bardel, 2024; Singleton i Flynn, 2022). Heteroglosijski pristup obrazovanju odlikuje oba koncepta nadjezikovanja. Međutim, spontano nadjezikovanje (García, 2009a) naglasak stavlja na jezična prava marginaliziranih populacija, dok pedagoško nadjezikovanje (Cenoz i Gorter, 2017) naglasak stavlja na iskorištavanje jezičnoga potencijala cijeloga jezičnog repertoara učenika u cilju postizanja što veće razine višejezične kompetencije i pozitivnijega stava prema višejezičnosti. Dakle, spontano je nadjezikovanje (García, 2009a) usmjereno na sveukupni ishod uporabe ili ovlađavanja jezikom te on kao takav nije dobar teorijski konstrukt ako je cilj višejezičnoga pristupa usmjeren na uočavanje specifičnih razlika između dvaju ili više ime-

novanih jezika s ciljem povećanja međujezične svjesnosti. U literaturi postaje sve teže razlučiti koji se teorijski koncepti kriju iza uporabe termina nadjezikovanje. To otežava i usporedbu rezultata empirijskih istraživanja koji pokušavaju proniknuti u konkretne učinke nadjezikovanja.

Međutim, mnogi znanstvenici dovode u pitanje svrhu teorijskoga koncepta nadjezikovanja u obrazovanju (vidi Grin, 2018). Navodi se da je tvrdnja da zasebni jezici ne postoje konceptualno neodrživa¹⁰³ i, što je najvažnije, nelogično teorijsko polazište za operacionalizaciju nadjezikovanja kao pedagoškoga postupka (Cummins 2021: 17). Jezici su svakako društvena tvorevima s nejasno određenim granicama, ali su istovremeno stvarni za učenike, nastavnike i druge koji se jezikom bave (Singleton i Flynn, 2022; vidi također Berthele, 2021).

Ballinger i sur. (2017) kritiziraju umnožavanje termina iz područja višejezičnosti u obrazovanju općenito te sugeriraju da se za pedagoške pristupe u kojima je naglasak na mobilizaciji i uporabi svih jezičnih resursa umjesto nadjezikovanja (engl. *translanguaging*) koristi pojam **međujezično poučavanje** (engl. *cross-linguistic pedagogy*). U terminologiji na engleskom jeziku u području višejezičnoga obrazovanja pojam *pedagogy* nije nov. Pojam višejezična pedagogija, odnosno **višejezične pedagogije** (engl. *multilingual pedagogies*) García i Flores (2012) koriste kao krovni termin za sve vrste poučavanja koje su u skladu s idejom višejezičnoga zaokreta, ali podrazumijevaju i neke specifičnosti ovisno o obrazovnom kontekstu u kojem se primjenjuju, vrijednosnim sustavima, stavovima i sl. Međutim, pojam koji se u tom smislu uvriježio u literaturi danas je pojam **višejezični pristup poučavanju** (engl. *multilingual/plurilingual approach*).

S obzirom na navedeno, ovdje se u prijevodu na hrvatski jezik kao krovni i teorijski neutralan pojam predlaže pojam višejezični pristup poučavanju. Osim toga, u svrhu lakšega razlikovanja poimanja polazišnoga koncepta u pojmu nadjezikovanje, u skladu s prijedlogom Ballinger i sur. (2017) **međujezično poučavanje** predlaže se kao krovni termin za one višejezične pristupe u kojima je primarni cilj aktivacija i uporaba cijeloga jezičnog repertoara višejezičnoga učenika, odnosno za sve međujezične interakcijske i didaktičke strategije i postupke u nastavnom procesu. Pojam nadjezikovanje koristi se isključivo onda kada je u višejezičnom pristupu naglasak na vidu koji u obrazovanje uvodi García (2009a), odnosno onome u kojem se pedagoškim pristupom pokušava riješiti pitanje jezičnih ideologija i odnosa moći. Upravo je na-

103 Cummins (2021: 29) osporava tvrdnju da jezici nemaju lingvističku već samo društvenu stvarnost pitanjima poput, s čega na što u tom slučaju prevodimo ili iz čega na što prenosimo jezične resurse?

vedeno srž koncepta nadjezikovanja koja ga time i odvaja od drugih koncepata vezanih za višejezični pristup poučavanju.

13.2. Klasifikacija i modeli višejezičnoga obrazovanja

Modeli višejezičnoga obrazovanja najčešće se klasificiraju prema obilježima sociolingvističkoga konteksta u kojem se model primjenjuje i načinu na koji su jezici prisutni u obrazovnom sustavu. Svi jezici u obrazovnom sustavu mogu biti prisutni i u društvenom okružju ili se samo neki od njih koriste izvan obrazovnoga sustava. Prema načinu na koji su jezici prisutni u sustavu razlikujemo poučavanje jezika kao zasebnih predmeta ili kao jezika kao sredstva poučavanja (poučavanja na ciljnom jeziku).

Osim sociolingvističkoga konteksta, Ytsma (2001) u svojoj klasifikaciji u obzir uzima i strukturu obrazovnoga programa i sličnost između jezika te razlikuje načelno tri modela trojezičnoga obrazovanja:

- 1) dvojezični program koji uključuje većinski i nevećinski jezik neke sredine (J1 + J2) i J3 (najčešće engleski) kojim se ovladava u obliku nastavnoga predmeta u kurikulumu
- 2) program u kojem se u poučavanju služi trima jezicima, pri čemu se barem dva od triju jezika rabe i u lokalnom okružju (npr. u Baskiji i Južnom Tirolu)
- 3) dvojezični program u kojem djeca migranata uče dva jezika lokalne sredine te svoj J1 (migrantski ili nasljedni jezik).

Kao i modeli dvojezičnoga obrazovanja, različiti modeli višejezičnoga obrazovanja nastaju s ciljem zadovoljavanja potreba različitih profila učenika, ali i različitih obrazovnih sustava. Modeli se mogu načelno podijeliti na one koji nastoje zadovoljiti potrebe manjinskih skupina i time osnažuju, emancipiraju i promiču uvažavanje jezične i kulturne raznolikosti te one koje u službi postojećih društvenih hijerarhija dominacije i statusa pojedinih jezika promiču dodatnu višejezičnost (Flores i Baetens Beardsmore, 2015).

Flores i Baetens Beardsmore (2015) navode da su najbrojniji višejezični modeli u kojima već dvojezična ili višejezična djeca razvijaju ili održavaju svoju višejezičnost u formalnom obrazovanju u privatnim ili međunarodnim školama. Manje zastupljeni su oni modeli u kojima se dvojezični programi sastoje od većinskoga i nekog regionalnoga jezika ili autohtonoga jezika sredine, pri čemu se u obrazovanje uključuje i još neki treći jezik. Radi se o graničnim područjima unutar Europe u kojima se iz različitih političkih i povijesnih razloga

više jezika koristi u svakodnevnom životu (npr. u Južnom Tirolu i Luksemburgu) ili se koriste dva jezika, a treći se uči kao strani jezik (npr. u Baskiji u Španjolskoj). Najmanje su zastupljeni oni modeli koji se brinu o potrebama migranata s nevećinskim jezicima iako su njima time uskraćena i osnovna jezična prava.

Međutim, postoje velike razlike između modela višejezičnoga obrazovanja u svakoj od triju kategorija. Iz toga je razloga Cenoz (2009, 2013a) ponudila okvir za kategorizaciju obrazovanja na kontinuumu pod nazivom **Kontinuum višejezičnoga obrazovanja** (engl. *Continua of multilingual education*) u kojem su kategorije klasifikacije otvorene i dinamičnije. Radi se o okviru koji se nadograđuje na okvir dvojezičnoga obrazovanja na kontinuumu (engl. *Continua of biliteracy*; Hornberger, 2003). Kontinuum višejezičnoga obrazovanja predlaže se kao sredstvo za opisivanje, usporedbu i vrednovanje različitih vrsta višejezičnoga obrazovanja i to samo onoga koji razvija jezičnu kompetenciju u dvama ili više jezika te mu je cilj razvoj višejezičnosti. Specifičnost je okvira njegova težnja prema holističkom prikazu pojedinoga obrazovnog programa u kojem se sva njegova obilježja sagledavaju na kontinuumu.

Kontinuum višejezičnoga obrazovanja podrazumijeva opis obrazovnih, jezičnih i sociolingvističkih čimbenika i njihovih poveznica. U samom središtu su **obrazovni** čimbenici: a) *predmet*, b) *jezik poučavanja* i c) *nastavnik i školski kontekst*. *Predmet* se odnosi na način i model prema kojem se jezici poučavaju, broj jezika u obrazovnom programu, početak učenja svakog od jezika unutar programa te povezanost jezika u kurikulumu. Program se smatra „više višejezičnim“ ako se uči veći broj jezika, ako je izloženost tim jezicima veća, ako postoji integrirani jezični kurikulum i sl. *Jezik poučavanja* u programima može biti uvijek isti, ali se sadržaj može poučavati na više različitih jezika te je na kontinuumu više višejezičan onaj model koji ima međusobno usklađene kurikule različitih jezika. *Nastavnik* kao čimbenik na razini višejezičnosti pojedinoga programa mjeri se brojem višejezičnih nastavnika, kvalifikacijom ili izobrazbom u području jezika i u području metodologije integriranoga poučavanja jezika i sadržaja (CLIL-a). Školski kontekst odnosi se na školski krajolik (engl. *school landscape*) te jezike koji unutar škole koriste nastavnici i/ili nenastavno osoblje u međusobnoj komunikaciji i izvannastavnoj komunikaciji s učenicima i roditeljima.

Na sve navedene obrazovne čimbenike utječu **jezični** čimbenici poput sličnosti između jezika u programu. Jezična udaljenost kao čimbenik nije izražena u kategorijama već također na kontinuumu te ona u modelu služi kao važan čimbenik u određivanju npr. broja sati potrebnih za razvoj kompetencije u određenom jeziku. Primjerice, ako su jezici unutar višejezičnoga obrazovanja

međusobno sličniji na različitim razinama jezičnoga opisa, može se pretpostaviti da će biti lakše ovladati određenim jezicima i da će jezične vještine iz jednoga jezika biti lakše prenositi u drugi.

Kontinuum višjejezičnoga obrazovanja u obzir uzima i **sociolingvističke** čimbenike poput broja višjejezičnih govornika u lokalnoj sredini, status jezika i njihovu prisutnost u medijima i svakodnevnom životu te jezike koji se govore kod kuće ili u lokalnoj zajednici. Sociolingvistički čimbenici također utječu na obrazovne čimbenike jer oni određuju dominantni jezični sustav, na profile učenika koji pohađaju određeni program te na opće obrazovne ciljeve. Okvir također uzima u obzir i povratnu spregu između obrazovnih čimbenika i sociolingvističkoga konteksta s obzirom na to da obrazovni čimbenici potencijalno mijenjaju društveni kontekst: novim ishodima višjejezičnoga i vešekulturnoga obrazovanja utječu na društvo u cjelini. Navedeni je okvir istinska pomoć pri usporedbi učinkovitosti različitih oblika višjejezičnoga obrazovanja no, kao što Cenoz (2009) upozorava, ni s ovim modelom nije moguće s velikom preciznošću prikazati svaki oblik višjejezičnoga obrazovanja. Unatoč tome, s obzirom da je u skladu s idejama višjejezičnoga zaokreta (May, 2014a), opisi na kontinuumu (umjesto binarnih kategorija) čine ga fleksibilnijim instrumentom za opisivanje obilježja programa višjejezičnoga obrazovanja.

Naglasak u primjeni temeljnih polazišta višjejezičnoga zaokreta u obrazovanju ovisi o ciljevima višjejezičnoga obrazovanja u svakom obrazovnom sustavu. U pojedinim se modelima naglasak stavlja:

- a) na zaštitu i promicanje učenja manjinskih jezika (Cenoz i Gorter, 2017)
- b) na prethodno jezično znanje kao resurs za učenje dodatnoga jezika te postizanje određene razine jezičnoga umijeća u svim jezicima (Cenoz i Gorter, 2017)
- c) na društvenu inkluziju i uvažavanje jezične raznolikosti (García i Flores, 2012)
- d) na uspostavljanje ravnoteže između moćnih i manje moćnih jezika (Canagarajah, 2011b).

Kako bi učvrstili svoje napore u očuvanju i revitalizaciji manjinskoga jezika (baskijskoga), Cenoz i Gorter (2013, 2017, 2021) u pristupu pod nazivom Fokus na višjejezičnosti (engl. *Focus on Multilingualism*) zagovaraju pristup obrazovanju u višjejezičnim sredinama uporabom pedagoškoga nadjezikovanja i „omekšavanjem” granica između jezika koji učenici znaju i koriste i u svakodnevnom životu. Dakle, njihov pristup dovodi u pitanje striktnu odvojenost jezika u kurikulu, naglašava važnost načina na koji višjejezični govornici kori-

ste jezike u svakodnevnom životu te tu stvarnost prenosi u učionicu. Najvažnija komponenta ovoga pristupa jest pedagoško nadjezikovanje (vidi 13.1.) koje omogućava aktiviranje ukupnoga jezičnog znanja višjezičnih učenika i komunikaciju u kojoj se koristi više jezika (Cenoz i Gorter, 2015: 4). Cenoz i Gorter (2013) smatraju da uporaba više jezika u učionici potiče učenike na korištenje prethodnoga jezičnog znanja i učinkovitijega iskorištavanja i daljnje- ga poticanja razvoja metajezične svjesnosti. Glavna strategija u pedagoškom nadjezikovanju je poticanje (među)jezične svjesnosti kod učenika isticanjem sličnosti i razlika između pojedinih jezika kako bi se ukazalo na potencijal koji prethodno jezično znanje ima u ovladavanju novim sadržajem (Cenoz i Gorter, 2014). Nadalje, kao primjeri pedagoškog nadjezikovanja predlažu se strategije poput *izmjenjivanja jezika* (npr. pripremna vježba za pisanje o određenoj temi podrazumijeva prikupljanje informacija o temi čitanjem teksta na drugom jeziku/jezicima). Takvim se strategijama, prema autorima, produbljuje razumijevanje sadržaja te potiče razvoj metajezične svjesnosti. Razvoj svijesti o jezicima također je jedna od strategija koja se ostvaruje aktivnostima poput izrade jezičnoga krajolika (engl. *linguistic landscape*) u kojima učenici postaju svjesni zastupljenosti i statusa pojedinih jezika društvenoj sredini. Cenoz i Gorter (2022) nadalje spominju strategiju koja se ne odnosi izravno na nastavni proces u razredu, već na integraciju jezika na razini kurikula, odnosno usklađivanje silaba različitih jezika u obrazovanju. Cenoz i Gorter (2021) daju izvrstan prikaz osnovnih obilježja pedagoškoga nadjezikovanja i njegovu povezanost s didaktičkom podrškom (engl. *scaffolding*)¹⁰⁴ te načina na koje ono pomaže učenicima razviti metajezičnu svjesnost i iskoristiti potencijal prethodnoga jezičnog znanja.

Postoji također nekoliko pristupa višjezičnom obrazovanju kojima primarni cilj nije samo razvoj višjezične kompetencije, već uvažavanje jezične raznolikosti i rješavanje pitanja nejednakosti i specifičnih problema govornika marginaliziranih jezika. Nadjezikovanje (García, 2009a, 2009b; García i Flores, 2012) i nadjezični pristup (engl. *translingual approach*; Horner i sur., 2011: 305) omogućavaju učenicima s različitim manjinskim jezicima zastupljenost njihovih jezika u obrazovanju uporabom više jezika u poučavanju i fluidnijom uporabom različitih manjinskih J1. Vrlo sličan pristup pod nazivom nadjezična praksa (engl. *translingual practice*) zagovara i Canagarajah (2013) s ciljem

104 Pojam didaktička podrška (engl. *scaffolding*) (Wood i sur., 1976) odnosi se na privremenu podršku koju nastavnik (ili iskusniji učenik) pruža kako bi učenik napredovao i u konačnici bez pomoći mogao provesti neki zadatak. Takva podrška može se realizirati na različite načine: razlaganjem zadatka u jednostavnije korake potrebne za izvršenje zadatka, pokaznom izvedbom, davanjem povratne informacije i sl.

razvoja višjejezične pismenosti. Kao i u prethodnim pristupima smatra se da je nadjezikovanje učinkovitiji način za razvijanje pismenosti u više jezika, no ovaj je pristup usmjeren ponajprije na razvoj višjejezične pismenosti u neslužbeno višjejezičnim sredinama, odnosno onima u kojima je višjejezičnost u razredu posljedica većega broja nevećinskih jezika u repertoaru učenika.

U skladu s nastojanjima da se smanji uloga moći i jezičnih ideologija u obrazovanju Cummins (2021) predlaže teorijski okvir koji je usmjeren na društveno osnaživanje i poboljšanje akademskih postignuća učenika s manjinskim J1. Naime, Cummins je u prethodnim istraživanjima (1986: 20; 1996/2001, 2000) utvrdio da se slabija akademska postignuća učenika s manjinskim J1 nisu mogla objasniti jezičnim čimbenicima, već društveno političkom i društveno kulturnom stvarnošću koja njihove jezike stavlja u nepovoljan položaj i u društvu i u obrazovanju. Iz tog razloga Cummins u teorijskom okviru stavlja naglasak na nastojanja koja su u domeni nastavnika u nastavnom procesu. Kao posebna nastojanja navodi: a) pristupanje dvojezičnosti/dvopismenosti učenika s manjinskim J1 iz perspektive dodatne, a ne odbojne dvojezičnosti, b) eksplicitnoga poučavanja načina na koji se jezik i jezici koriste za akademske potrebe te c) poučavanje usmjereno na prijenos koncepata, vještina i strategija učenja između jezika (Cummins, 2021: 11). Umjesto na apstraktnom konceptu nadjezikovanja, Cumminsov se okvir u potpunosti zasniva na „međujezičnoj verziji nadjezikovanja” jer smatra da je takav konstrukt moguće empirijski testirati u nastavnoj praksi i obrazovnoj politici (Cummins, 2021: 10). Navedeni pristupi višjejezičnom obrazovanju poslužili su kao modeli u pristupu obrazovanju u mnogim obrazovnim sustavima, no najvažnije je uočiti različitost njihovih ciljeva koji su usko vezani za potrebe društvenoga okružja. To je važno imati na umu u trenutku kad se razmatra implementacija vrlo popularnih koncepata poput nadjezikovanja u obrazovne sustave širom svijeta.

Jedan od modela višjejezičnoga obrazovanja koji pokušava istovremeno zadovoljiti različite potrebe učenika unutar istoga obrazovnog sustava jest holistički model višjejezičnosti u obrazovanju (engl. *Holistic model of multilingualism in education*; Duarte, 2017; Duarte i Günther-van der Meij, 2018). Holistički model višjejezičnosti u obrazovanju¹⁰⁵ nastao je prema uočenim obrazovnim potrebama u Friziji, višjejezičnoj pokrajini u sjeverozapadnoj Nizozemskoj, u kojoj su u obrazovanje uključeni frizijski kao regionalni jezik i nizozemski kao većinski jezik te engleski kao strani jezik. Osim toga, višjejezična raznolikost povećava se sa sve većim postotkom stanovništva migrantskoga

¹⁰⁵Model je rezultat projekta Više mogućnosti s više jezika (niz. 3M: *Meer kansen Met Meertaligheid*) (Duarte, 2017).

porijekla (ukupno 12 % prema Duarte i Günther-van der Meij, 2018). Problem je toga obrazovnog konteksta učinkovita integracija svih jezika u obrazovni sustav na način koji zadovoljava potrebe svih učenika: zadovoljavajuća razina jezičnoga umijeća u regionalnom jeziku (frizijskom) za govornike većinskoga jezika, razvoj jezičnoga umijeća u engleskom od rane dobi te adekvatna potpora učenicima migrantskoga porijekla u razvoju njihovog J1 (Duarte i Günther-van der Meij, 2018).

Holistički model višejezičnosti u obrazovanju (Slika 9) objedinjuje različite pristupe višejezičnom obrazovanju: osvješćivanje jezične raznolikosti, usporedbu jezika, komunikaciju uporabom srodnih jezika (receptivnu višejezičnost), program uranjanja i nadjezikovanje. Prema autoricama, holistički pristup modela ogleda se u mogućnosti da se ne samo prepoznaju i uvažavaju različiti jezici, već da se stvori prilika za njihovu uporabu u obrazovanju, da svi učenici imaju priliku doći u kontakt i s jezicima koje ne poznaju te istovremeno iskoristiti potencijal cijeloga jezičnog repertoara. Ono stavlja različite višejezične pristupe obrazovanju na kontinuum (prema Cenoz, 2013a) od jednostavnoga uvažavanja različitih jezika do uporabe određenoga jezika u okviru programa uranjanja. Uvažavanje jezika operacionalizirano je kao osvješćivanje (najčešće kod nastavnika, ali i učenika) jezične raznolikosti u društvu te sličnosti i razlika između jezika. Za stvaranje poveznice između jezika koristi se komparativni pristup poučavanja jezika izravnom usporedbom različitih jezika jer se smatra da ona utječe i na povećanje metajezične svjesnosti, dok se **receptivna višejezičnost**, kao oblik asimetrične komunikacije u kojoj se svaki sugovornik koristi svojim jezikom, primjenjuje u tipološki srodnim jezicima. Glavni je cilj pristupa receptivne višejezičnosti razvijanje receptivne vještine u jeziku, ali i razvoj strategija učenja jezika. I na kraju, u programu CLIL različiti jezici koriste se za poučavanje predmetnoga sadržaja, a u programu uranjanja jezici se poučavaju na ciljnom jeziku. U svim pristupima prisutno je i nadjezikovanje, odnosno korištenje različitih jezika u komunikaciji na nastavi i pri povezivanju različitih nastavnih aktivnosti. Posebnost je ovoga modela što otvara mogućnost istovremeno i nastavnicima i učenicima da iskoriste potencijal sveukupnoga jezičnog znanja i vještina.

Slika 9. Holistički model višejezičnosti u obrazovanju (Duarte i Günther-van der Meij, 2018) izvor: <http://holi-frysk.nl/en/key-principles.html>



U holističkom modelu višejezičnosti u obrazovanju Duarte (2020) razlikuje tri funkcije nadjezikovanja: simboličku funkciju, funkciju didaktičke potpore i epistemološku funkciju. Simbolička funkcija ogledava se u uvažavanju različitih jezika prisutnih u učionici i najčešće se odnosi na migrantske jezike koje govore isključivo pojedini učenici. Funkciju didaktičke potpore ima spontana reakcija nastavnika u kojoj se različiti jezici koriste u ovladavanju novim ciljnim jezikom pri čemu to može biti i uporaba samo nekoliko riječi na drugom jeziku. Epistemološka funkcija je ona u kojoj je pedagoško nadjezikovanje glavni način poučavanja u svrhu prenošenja znanja i poučavanja jezika na strukturirani i unaprijed osmišljeni način. Epistemološka funkcija pedagoškoga nadjezikovanja ostvaruje se ponajprije programom CLIL te, ako je potrebno, angažiranjem dodatnoga nastavnika, govornika ciljnoga jezika.

Prvi rezultati primjene holističkoga modela višejezičnosti u obrazovanju ukazuju na pozitivne pomake u akademskim postignućima višejezične djece (Duarte, 2020; Kirsch i Duarte, 2020). Istovremeno, istraživanja ukazuju na pozitivne akademske ishode u obrazovnom modelu koji uključuje manjinski jezik te najčešće pretpostavlja učenje većinskoga jezika i engleskoga jezika (ondje gdje on nije većinski jezik) (Gorter i sur., 2014). Osim toga, različita istraživanja izvještavaju o kratkoročnim dobrobitima primjene višejezičnih modela u okviru mjerljivih i vidljivih pomaka i u akademskom i u jezičnom postignuću. Međutim, važno je naglasiti da još uvijek ne postoje sustavna mjerenja učinkovitosti navedenih modela i pristupa višejezičnom obrazovanju pa time nije ni moguće iznositi precizne tvrdnje o njihovoj kratkoročnoj ili

dugoročnoj dobrobiti. Navedeni se modeli zasnivaju na znanstveno utemeljenim pretpostavkama, ali su očekivani, i željeni, ishodi ipak još uvijek na razini pretpostavke. Nadalje, višejezični modeli obrazovanja najčešće se pojavljuju u obliku implementacije projekti istraživanja te se najveći broj takvih istraživanja odnosi na primarno obrazovanje. Istraživanja dobrobiti modela u srednjoškolskom obrazovanju slabije su zastupljena.

13.3. Višejezičnost sa stranim jezicima u formalnome obrazovanju

Prema preporukama europskih dokumenata da se u škole povrh materinskoga uvede učenje dvaju stranih jezika od vrlo rane dobi (Europska komisija, 2020) u svim se državama Europske unije, osim Irske (ali vidi Flynn i Singleton, 2024), uči strani jezik kao obavezan predmet u osnovnoj školi. Prema posljednjim podacima 86,1 % osnovnoškolaca uči barem jedan strani jezik što je povećanje od otprilike 3 % u odnosu na 2014. godinu (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2023: 21-23). U većini se obrazovnih sustava u Europi s učenjem prvoga stranog jezika počinje u dobi između 6 i 8 godina, no početak ovisi i o dobi u kojoj djeca počinju s formalnim obrazovanjem. Primjerice, i na Malti i u Hrvatskoj s učenjem prvoga stranog jezika počinje se od prvoga razreda osnovne škole, ali u Hrvatskoj učenici počinju s formalnim obrazovanjem u dobi od 6/7 godina, a na Malti u dobi od 5 godina. S učenjem drugoga stranog jezika (prema Eurydice, 2023) najčešće se započinje u višim razredima osnovne škole ili nakon osnovne škole pa je tako broj učenika koji dva strana jezika uče u nižim razredima osnovne škole vrlo mali, odnosno svega 7,2 %. U zadnjem se izvješću po postocima učenja dvaju stranih jezika ističu Luksemburg (s 83,2 % učenika) te Danska, Estonija i Grčka (s oko 30 % učenika).

Govornici većinskih jezika svoj put prema višejezičnosti najčešće započinju učenjem nekog od jezika šire komunikacije ili onih koje popularno zovemo „velikim” jezicima. Prvi strani jezik najčešće je engleski, a u posljednje vrijeme sve veći broj obrazovnih sustava uvodi učenje i drugoga stranog jezika. Isti je slučaj i u dvojezičnim sredinama u kojima se uvođenje engleskoga jezika u kurikulum vidi kao pozitivan dodatak dvojezičnosti zajednice koji istovremeno udovoljava zahtjevima Europske komisije o razvijanju vještina u trima jezicima (Alcón, 2007). Upravo je takav kontekst višejezičnosti s engleskim jezikom, u ovom slučaju trećim jezikom, postao gotovo norma u obrazovanju u Europi.

Osim toga, u učionicama širom Europe sve je veći broj učenika s različitim materinskim jezicima pa tako i u učionicama stranih jezika. Primjerice, u nekim školama u Austriji, uz već manjinu jednojezičnih učenika koji uče engleski

kao strani jezik nalaze se i učenici kojima je J1 npr. hrvatski, turski, srpski, pa je za mnoge od njih engleski treći, a za neke i četvrti jezik. Vrlo je vjerojatno da će ovakva situacija biti uskoro uobičajena u svim dijelovima Europe pa je logično da se upravo iz te perspektive promišlja budućnost poučavanja stranoga jezika.

Kao što je već navedeno, višejezičnost se razvija i poučavanjem većega broja jezika u formalnom obrazovanju. Radi se o daleko najučestalijem modelu širom svijeta u kojem se postiže jezična kompetencija u materinskom i stranim jezicima pri čemu su jezici odvojeni u zasebne nastavne predmete, a nastava je usmjerena na samo jedan (ciljni) jezik (Otwinowska, 2017). Ovakvo zasebno poučavanje različitih jezika u obrazovnom sustavu utemeljeno je u ideji što veće izloženosti jezičnom unosu na ciljnom jeziku pa su time i materijali i nastava stranih jezika jasno razdvojeni. Danas se takav način ovladavanja većim brojem jezika smatra jednojezičnom ideologijom koja je u suprotnosti s idejom simultane i integrirane uporabe više jezika. U literaturi se često naziva paralelnom jednojezičnošću (engl. *parallel monolingualism*; Heller, 1999: 271) ili politikom „samo jednoga jezika” (engl. *One language only* (OLON); Wei, 2011: 374), a navedenu striktnu odvojenost jezika u kurikulum Cummins (2008, p.65 ff) naziva i „dvjema osamljenostima” (engl. *two solitudes*). Glavne su zamjerke ovom načinu razvoja višejezičnosti činjenica da se ne zasniva na stvarnom načinu na koji se jezici uče i koriste u svakodnevnom životu (vidi Cenoz i Gorter, 2013, 2015), da ne uvažava psiholingvistička saznanja o poveznicama između jezika u umu govornika i da nije u skladu s težnjama prema holističkom pristupu u jezičnom razvoju. Međutim, kritike se sve češće temelje i na rezultatima empirijskih istraživanja koja pokazuju da učenici ne postižu očekivane razine jezičnoga umijeća propisane kurikulumom, odnosno da ta vrsta višejezičnoga obrazovanja ne dovodi do funkcionalne višejezičnosti (Letica Krevelj i Kovačić, 2024).

Činjenica da sve veći broj djece uči tri jezika u osnovnoškolskom ili srednjoškolskom obrazovanju ukazala je na potrebu ispitivanja prirode ovladavanja J3 kao predmeta u kurikulumu. Načelno se pokušava odgovoriti na pitanje bi li pristup poučavanju J3 (drugoga stranog jezika), trebao biti drugačiji od pristupa poučavanju J2. Neki znanstvenici koji se bave ovladavanjem J3 u formalnom obrazovanju zagovaraju strukturne promjene na razini kurikula, drugi predlažu promjene na razini pristupa poučavanju J3 u učionici ili promjene na objema razinama. Strukturne promjene na razini kurikula podrazumijevaju uvođenje nekog od već opisanih modela višejezičnoga obrazovanja i/ili zajedničkoga/integriranog kurikula u kojem je uključeno više jezika ili su usposta-

vljeni višjejezični moduli. Iako su navedene preporuke prisutne u europskim dokumentima i znanstvenoj literaturi već više od 15 godina, one se još uvijek jasno očituju samo na deklarativnoj razini, odnosno u kurikulumnim dokumentima. To je posebice očito u onim državama EU-a koji, poput Hrvatske, još uvijek u velikoj mjeri žive u jednojezičnoj stvarnosti (npr. NOK, 2011). Primjerice, unatoč različitim kurikulumnim poveznicama i načelnoj ideji promicanja višjejezičnosti u obliku prožetosti i povezanosti različitih jezika u obrazovanju, poučavanje jezika i dalje se pojavljuje u obliku zasebnoga školskog predmeta (Engleski jezik, Njemački jezik i sl.).

Višjejezičnost na razini didaktičkoga pristupa jeziku svodi se na prijedloge o uporabi različitih jezika u nastavi u svrhu postizanja višjejezične kompetencije. On se načelno zasniva na ideji olakšavanja učenja stranoga jezika naglašavanjem pozitivnoga jezičnog prijenosa iz drugih jezika i poticanja razvoja metajezične svjesnosti. Takvi pristupi poučavanju J3 nastali su u dvojezičnim sredinama poput Kanade ili Baskije (više u Cenoz, 2003a). U modelu slijednoga učenja stranih jezika u formalnom obrazovanju najrazvijeniji su u obrazovnim sustavima u Njemačkoj, a proizašli iz pionirskih projekata Hufeisen i suradnika (Fäcke i Meißner, 2019; za primjenu modela poučavanja u hrvatskom obrazovnom kontekstu vidi Horvatić Čajko, 2014). Hufeisen i Neuner (2004) uvode pristup pod nazivom *tercijarna didaktika* (njem. *Tertiärsprachendidaktik*; engl. *Tertiary Didactics*) koji naglasak stavlja na specifičnost ovlađavanja J3, odnosno razliku između poučavanja J2 i J3. Temeljno je polazište da se J3 ne poučava od nule, već se oslanja na već postojeće jezično znanje kao temelj u poučavanju novoga jezika. Cilj je ovoga pristupa poboljšati ishode učenja strateškom uporabom prethodnoga jezičnog znanja u nastavi J3.

Argumenti za drugačiji pristup poučavanju J3 zasnivaju se na pretpostavci o sličnosti kao temelju učenja (Ringbom, 2007), na rezultatima istraživanja međujezičnih utjecaja koji pokazuju da se u ovlađavanju jezikom spontano oslanjamo na prethodno jezično znanje te pretpostavci o interakciji između jezika u umu višjejezičnih govornika. U skladu s tim, Jessner (2008a) navodi četiri osnovna pristupa poučavanju J3. Prvi je da nastavnici J3 trebaju uzeti u obzir sva prethodna jezična znanja i iskustva učenja jezika, tj. prethodno stečene vještine i strategije i kod učenika osvijestiti njihov potencijal u učenju J3. Drugi je pristup usmjeren na otkrivanje sličnosti između jezika. Predlaže se da nastavnici potiču učenike na aktivno traženje takvih sličnosti, ali i da u svojem poučavanju naglašavaju sličnosti koje mogu biti od koristi učenicima. Treći pristup koji navodi Jessner (2008a) jest poučavanje korištenjem drugih jezika (engl. *teaching across languages*). Kao primjere za takav pristup navodi

pristup poučavanju njemačkoga jezika koristeći se učenikovim znanjem engleskoga jezika (Dentler i sur., 2000; Horvatić Čajko, 2015; Hufeisen, 1994). Četvrti pristup je osvješćivanje i strukturirano poučavanje strategija koje učenici nesvjesno i sami koriste u svakodnevnoj komunikaciji u prirodnom okružju (vidi Schmid, 1993).

Važno je, međutim, navesti da o dobrobitima višejezičnoga pristupa najmanje znamo upravo u tom kontekstu formalnoga simultanog ili slijednoga učenja stranih jezika. Nacionalna izvješća o rezultatima ranoga učenja više stranih jezika u različitim obrazovnim sustavima u Europi nisu zadovoljavajuća ako se ishodi mjere u okviru očekivanih jezičnih postignuća. Primjerice, u Švicarskoj se, prema nacionalnom kurikulumu, uče dva strana jezika u osnovnoj školi. Kao prvi strani jezik uči se jedan od službenih jezika (francuski, njemački ili talijanski) i engleski, a svaki kanton samostalno određuje koji se od jezika uči kao prvi strani jezik. Prvi se strani jezik počinje učiti u dobi od 9 godina (5. razred), a drugi u dobi od 11 godina (7. razred) dva do tri sata tjedno (ovisno o razredu) (EDK, 2004). Očekivana razina jezično-komunikacijske kompetencije prema ZEROJ-u je A2.1 (i A1.2 u vještini pisanja) za J2, a A1.2. za J3 (EDK, 2004; Lehrplan 21, 2017). S ciljem povećanja razine jezične kompetencije, uvodi se Passepartout kurikulum (Passepartout, 2008) koji naglasak stavlja na stvaranje poveznica između jezika u obrazovanju i prenošenje jezičnih znanja iz jednoga jezika u drugi. Glavne specifičnosti kurikula su višejezični pristup nastavi, konstruktivističko poimanje učenja, usmjerenost na sadržaj te naglasak na tri područja razvoja: 1) razvoj komunikacijske kompetencije, 2) razvoj jezične i kulturne svjesnosti te 3) razvoj strategija učenja (Wiedenkiller i Lenz, 2019: 1). Na kraju obrazovnoga ciklusa (8. razreda), odnosno nakon četiri godine učenja francuskoga kao prvoga stranog jezika, vrednovali su se ishodi na razini komunikacijske kompetencije odnosno rezultati postignuti na testovima razumijevanja čitanjem i slušanjem te testovima govorenja. Postignuća prema navedenom kurikulumu pozitivno su ocijenjena samo na razini receptivne vještine razumijevanja slušanjem. Iako je očekivana razina jezično-komunikacijske kompetencije na kraju primarnoga obrazovnog ciklusa bila A2.1, značajan broj učenika nije postigao ni razinu A1.2 u francuskom kao prvom stranom jeziku. Kao jedan od ključnih čimbenika u interpretaciji rezultata navodi se motivacija za učenje jezika. Motivacija za učenje francuskoga jezika bila je dosta niska i značajno niža od motivacije za učenje engleskoga, drugoga stranog jezika (J3) (Wiedenkiller i Lenz, 2019: 9). Istraživanja slijednoga ovladavanja stranim jezicima u formalnom obrazovanju još su uvijek nedostatna, iako su izvrstan kontekst za procjenu i kratkoročnih i dugoročnih dobiti višejezičnoga pristupa nastavi, odnosno međujezičnoga poučavanja.

14. Višejezični pristup poučavanju

Kao što je već opisano u prethodnim poglavljima, većina višejezičnih pristupa obrazovanju oslanja se na empirijska saznanja iz područja psiholingvističke višejezičnosti, odbacuje pojam izvornoga govornika kao odrednice za ishode učenja te potiče uporabu prethodnoga jezičnog znanja u svrhu razvoja višejezične kompetencije. Napušta se tradicionalni pristup razvoju višejezičnosti programima učenja i jezicima kao strogo odvojenim predmetima u kurikulumu, a mnogi pristupi u središte stavljaju upravo pojam nadjezikovanja (spontanoga ili pedagoškoga).

Glavna ideja svih višejezičnih pristupa koji se pozivaju na nadjezikovanje jest da se u nastavi treba oslanjati na učenikovo prethodno jezično znanje (materinskoga i inih jezika) i aktivno ga upotrebljavati. Međutim, kao što navodi Treffers-Daller (2023), u tome nema ništa sporno budući da su se važnost materinskoga jezika i sama dobrobit uporabe J1 u različite svrhe već pokazale nužnima i u „tradicionalnoj” nastavi prvoga stranog jezika. Uporaba J1 uvijek je bila prisutna u nastavi stranoga jezika neovisno o tome je li ona bila preporukom u nekoj od popularnih metoda poučavanja tijekom povijesti ili tek spontana uporaba J1 nastavnika i učenika. Praktični razlozi za uporabu J1 u nastavi već su odavno prisutni i u teorijskim promišljanjima nastave stranoga jezika (Cook, 2001; Al Mased, 2016). Glavni argumenti za uporabu J1 dolaze iz psiholingvističkih istraživanja koja pokazuju npr. važan olakšavajući učinak srodnica na produkciju na ciljnome jeziku¹⁰⁶. Sama činjenica da su svi jezici višejezičnih govornika aktivirani u procesu produkcije na ciljnom jeziku zapravo ukazuje na neprikladnost pojedinih povijesnih metoda poučavanja stranoga jezika koje su u procesu poučavanja J2 branile i izbacivale uporabu J1 pod pretpostavkom da J1 ometa proces ovladavanja J2. Navedeno pokazuje ne samo da isključivanje J1 nije poželjno, već da ono nije ni moguće te nudi važan temelj za različite operacionalizacije međujezičnoga poučavanja koje kapitalizira na aktivaciji svih jezika u obrazovnom procesu. Drugim riječima, kao što naglašava Treffers-Daller (2024), potreba za uključivanjem materinskoga jezika učenika u obrazovanje je neupitna, ali još uvijek ne znamo koji pristup poučavanju najučinkovitije iskorištava činjenicu da su svi jezici kod višejezičnoga učenika aktivni u procesu učenja ciljnoga jezika.

106 Iako je olakšavajući učinak srodnica prepoznat već 70-ih godina prošloga stoljeća, on nikada nije bio važnim argumentom za uporabu drugih jezika u nastavi stranih jezika te je još uvijek nedovoljno naglašen kao argument za poučavanje strategija učenja.

Ostali argumenti za uvođenje višejezičnoga pristupa zasnivaju se na uočenim prednostima na razini jezično-komunikacijske kompetencije mjerene različitim testovima. Istraživanja o ovladavanju stranim jezikom isključivo u formalnom obrazovanju pokazala su bolje rezultate učenika s većim jezičnim iskustvom, odnosno onih kojima je strani jezik bio J3, a ne J2. Istraživanje koje se često citira u izvješćima u švicarskom kontekstu u prilog argumentaciji prijenosa vještina iz jednoga jezika u drugi proveli su Haenni Hoti i sur. (2011). Uspoređivala su se postignuća u francuskom jeziku onih učenika koji su prethodno učili engleski jezik i onih koji su učili francuski kao prvi strani jezik. Djeca s francuskim kao drugim stranim jezikom pokazala su bolje vještine slušanja i čitanja od učenika koji su francuski učili kao prvi strani jezik. Prednosti u prilog bogatijem jezičnom iskustvu dolaze i iz istraživanja ovladavanja dodatnim jezikom kod učenika s nevećinskim J1, no rezultati ovoga profila višejezičnih učenika često su oprečni. Ranija su istraživanja pokazala da učenici s nevećinskim J1 ostvaruju slabije rezultate u učenju stranoga jezika u primarnom obrazovanju (Maluch i sur., 2016), no kontroliranjem individualnih razlika i socioekonomskoga statusa, učenici s nevećinskim J1 (posebice oni s bogatim vokabularom u J1) pokazuju prednosti u učenju gramatike i vokabulara u stranom jeziku (Hopp i sur., 2019; Maluch i Kempert, 2017). Međutim, Hopp i sur. (2019) ukazuju da se prednosti učenika s nevećinskim J1 gube u određenoj dobi pri poučavanju stranoga jezika na tradicionalan način. Takav se podatak interpretira u prilog primjeni višejezičnoga pristupa upravo u ranom stranojezičnom obrazovanju.

Ciljevi višejezičnoga pristupa obrazovanju u pojedinim istraživanjima ili modelima imaju jasno teorijsko uporište te su operacionalizirani u okviru vrlo konkretnih didaktičkih intervencija i strategija te mjerljivih ishoda. U drugima su oni definirani vrlo načelno, s uporištem u širem teorijskom okviru višejezičnoga zaokreta (May, 2014a). Kao i kod ciljeva višejezičnoga obrazovanja, ciljevi višejezičnih pristupa poučavanju mogu biti različiti ili se u pojedinim segmentima mogu preklapati te ovise o obrazovnom kontekstu i profilu učenika kojima su namijenjeni.

Ciljevi koji se pojavljuju u literaturi su:

- 1) odmak od monoglosijskoga poimanja jezika i poučavanja jezika kao strogo odvojenoga školskog predmeta (umjesto kojeg se predlaže „omekšavanje” granica između jezika)
- 2) razvoj pozitivnih stavova prema jezičnoj i kulturološkoj raznolikosti u obrazovnom sustavu i u društvu (pri čemu naglasak može biti na dobrobitima samo za učenike s nevećinskim J1 ili za sve učenike u nastavnom procesu)

- 3) povećanje emocionalnoga angažmana i sudjelovanja na nastavi
- 4) lakše izražavanje i razumijevanje
- 5) posredovanje u učenju sadržaja
- 6) uvažavanje jezičnoga i kulturnoga identiteta
- 7) razvoj višejezičnoga identiteta
- 8) razvoj metajezične i međujezične svjesnosti
- 9) povećanje razine komunikacijske kompetencije u svim ili odabranim jezicima.

U operacionalizaciji prvoga i najšire postavljenoga cilja (odmak od monoglosijskoga poimanja i poučavanja jezika) često se navodi da nema potrebe za promjenom u pristupu poučavanju jezika, već da se u postojeće uspješne metode i pristupe poučavanju jednostavno uvedu i drugi jezici. Dopušta se uporaba svih jezika koji su poznati učenicima i/ili nastavniku (na bilo kojoj razini jezičnoga umijeća).

Na temelju pregleda istraživanja o primjeni nadjezikovanja u obrazovanju u Švedskoj, Fuster i Bardel (2024) navode da su neke od najčešće upotrebljavanih operacionalizacija nadjezikovanja u nastavi prevođenje i korištenje nekog drugog, umjesto ciljnoga, jezika za objašnjavanje gramatičkih pravila i značenja riječi te isticanje ključnih informacija (vidi također Anderson, 2022). Takve strategije su u potpunosti usporedive sa strategijama kojima su se nastavnici stranih jezika oduvijek spontano koristili u nastavi. Međutim, treba imati na umu da su ovdje ciljevi nadjezikovanja u nastavi samo jednim dijelom u službi olakšavanja ovladavanja jezikom dok je glavni naglasak ipak na njevoj socijalnoj dimenziji, osnaživanju prava učenika s manjinskim jezikom i povećanju akademskih postignuća.

S druge strane, međujezično poučavanje naglašava aktivaciju *svih* jezika u repertoaru učenika s ciljem razvoja višejezične kompetencije i metajezične i međujezične svjesnosti. Dakle, u ovim je pristupima ključno polazište potreba aktivacije J1 ili drugih jezika učenika, no oni se razlikuju po didaktičkim operacionalizacijama toga cilja. Drugim riječima, razlikuju se po poimanju najboljega načina da se iskoristi činjenica kako su svi jezici kod višejezičara aktivni u procesu učenja i uporabe jezika. Kao primjeri aktivnosti i strategija poučavanja navode se: komparativni pristupi poučavanju koji se zasnivaju na izravnoj usporedbi jezika na različitim razinama jezičnoga opisa (npr. usporedba odnosa između slova i glasa u različitim jezicima, usporedba jezične polisemije i sl.) (npr. Hopp i sur., 2021; Leonet i sur., 2020), usmjeravanje pažnje na određene jezične strukture te uvježbavanje određenih strategija učenja (Allgäuer-Hackl i Jessner, 2013; Jessner, 2006). Naime, smatra se da usporedba dviju stvari

(pojava, pravila, jezika i sl.) potiče analoško rezoniranje te se pokazala uspješnom aktivnošću za poticanje konceptualnoga učenja, primjerice u učenju matematike (Ziegler i Stern, 2016). Izravna usporedba primjera naizgled sličnih, ali temeljno različitih problemskih zadataka (npr. zbrajanja i oduzimanja koji su slični, ali konceptualno različiti) pomaže u razlikovanju i razumijevanju kategorija i strategija rješavanja problema. Drugim riječima, ona pomaže u uočavanju upravo onih važnih razlika i sličnosti između pojava, pa time i jezika te njihovih međusobnih odnosa (Gentner i sur., 2003).

U svrhu poticanja učenika na promišljanje o jezicima i kulturi i razvoja identiteta višejezičnoga govornika Darwin i Zhang (2023) navode aktivnost u kojoj su studenti u Hong Kongu morali odabrati i objasniti značenje neke riječi u kantonskom koja iz kulturoloških razlika nema prijevodni ekvivalent u mandarinskom i engleskom. Autori navode da je zadatak ne samo osvijestio razlike između jezika, već potaknuo na propitivanje privilegiranoga statusa engleskoga (kao kolonijalnoga jezika i jezika obrazovanja) i omogućio učenicima da se nametnu kao stručnjaci u vlastitom jeziku, pri čemu nastavnici postaju učenici.

U svrhu razvoja pozitivnih stavova prema jezičnoj i kulturološkoj raznolikosti u obrazovnom sustavu i u društvu koriste se pristupi ili aktivnosti koje nisu usko vezane za uporabu određenoga jezika. Jedna od mogućih aktivnosti jest izrada jezičnoga krajolika razreda, škole ili šire društvene zajednice (vidi također potpoglavlja 11.1. i 13.2.). Pristup svoje začetke ima u sociolingvistici (Gorter, 2006) i primarno se koristi za određivanje kvantitativne distribucije jezika u nekom višejezičnom okružju kako bi se utvrdili npr. statusni odnosi između jezika, obilježja uporabe pojedinoga jezika i sl. U posljednjih 15-ak godina, jezični se krajolici (slike javnih natpisa, reklama, grafita) koriste kao didaktičko sredstvo za osvještavanje prisutnosti različitih jezika u nekoj zajednici ili školi (Dressler, 2015; Muth, 2018). Primjerice, prikupljeni podaci ukazuju na prisutnost ili odsutnost pojedinih jezika, pokazuje tko ili što određene jezike „donosi” u prostor, na koji način jezični krajolik pridonosi višejezičnosti i sl. Navodi se da uporaba jezičnih krajolika potiče razvoj jezične i međukulturne svjesnosti, a time interaktivniji pristup poučavanju stranoga jezika (Brinkmann i Melo-Pfeifer, 2023). Smatra se također da utječe na razvoj pismenosti i pragmatičke kompetencije te da potiče implicitno učenje jezika (Muth, 2018).

14.1. Dobrobiti višjejezičnoga pristupa u obrazovanju

Višjejezični pristupi u obrazovanju još uvijek nisu dovoljno jasni ni nastavnicima ni učenicima na praktičnoj razini. Kao najčešći razlozi navode se ideologije, odnosno vrijednosti i vjerovanja koja nisu u skladu s višjejezičnim shvaćanjem učenja i poučavanja. O tome će biti više riječi u sljedećem poglavlju. Međutim, radi se i o nedostatku dokazano učinkovitih i jasno operacionaliziranih višjejezičnih pristupa poučavanju i strategija poučavanja (koje su u skladu s višjejezičnom ideologijom) te nedostatku didaktičkih materijala i smjernica za nastavnike.

Treba istaknuti da još uvijek ne postoji snažan dokaz o prednosti višjejezičnoga pristupa nad ostalim pristupima obrazovanju (Berthele, 2021). Međutim, neka recentnija istraživanja o primjeni međujezičnoga poučavanja u nastavi stranoga jezika pokazala su prednosti takvoga pristupa nad onim u kojem se koristi isključivo jedan jezik u poučavanju. Uporaba komparativnoga pristupa, npr. usporedbe različitih jezičnih sustava iz repertoara učenika, u poučavanju J3 pokazuje bolje učinke na razini jezične svjesnosti (Leonet i sur., 2020) te razini jezičnoga umijeća na različitim razinama jezičnoga opisa (fonološkoj, morfološkoj, leksičkoj i diskursnoj razini) (Cenoz i Santos, 2020; Cenoz i sur., 2022; García i sur., 2017; Leonet, i sur., 2020) (detaljnije u Cenoz i Gorter, 2021). Nadalje, usporedba sintaktičkih obilježja stranoga jezika s J1 pokazala se uspješnom i u poučavanju odraslih učenika: navedeni međujezični pristup povećava razinu međujezične svjesnosti te dovodi do povećanja jezične kompetencije u ciljnom jeziku (npr. u učenju francuskoga jezika, vidi McManus i Marsden, 2019).

Međujezično poučavanje pokazalo je dobre rezultate i u poučavanju J3 (engleskoga jezika) u Njemačkoj gdje su se, osim njemačkoga kao većinskoga jezika, u poučavanju koristili i različiti J1 učenika migrantskoga porijekla (Hopp i Thoma, 2021)¹⁰⁷. Međujezično poučavanje koristilo se u poučavanju relativnih rečenica, pasivnih konstrukcija i upitnih rečenica s upitnom zamjenicom u engleskom jeziku sustavnom usporedbom konstrukcija u trima jezicima. Navedene gramatičke kategorije obuhvaćale su dva uvjeta: onaj u kojem je gramatička kategorija slična u svim jezicima i onaj u kojem je gramatička kategorija slična kategoriji u migrantskim jezicima, a drugačija u njemačkom jeziku. Hopp i Toma (2021) pozitivan su učinak poučavanja utvrdili kod onih gramatičkih kategorija u kojima ne postoji podudarnost između jezika, ali ne

¹⁰⁷ Hopp i Thoma (2021) svoj pristup poučavanju nazivaju pedagoškim nadjezikovanjem.

u slučajevima gdje se kategorije podudaraju. U potonjima, učenici u eksperimentalnoj skupini nisu bili uspješniji od kontrolne skupine u primjeni prethodno utvrđenih sličnosti između jezika na ovladavanje novim strukturama. Međutim, važno je naglasiti u ovom kontekstu da je pozitivan učinak međujezičnoga poučavanja bio jednak za učenike s nevećinskim i one s većinskim J1. Naime, neka istraživanja pokazuju da unatoč primjeni međujezičnoga poučavanja učenici migrantskoga porijekla ne pokazuju prednosti na testovima u engleskom kao J3. Iako bi upravo na jezičnoj razini višejezično iskustvo učenika s dodatnim migrantskim jezicima u statusu J1 trebalo doći najviše do izražaja, učinci na razini jezičnih postignuća nisu vidljivi ni kad se kontroliraju društveni i ekonomski čimbenici (Berthele i Udry, 2021).

Huang i Chalmers (2023) proveli su detaljnu analizu deset empirijskih istraživanja koja su ispitivala učinkovitost nadjezikovanja pri učenju engleskoga jezika, neovisno o vrsti operacionalizacije toga koncepta, i ocijenili pouzdanost svakog empirijskoga istraživanja na ljestvici od 1 do 4 (prema Gorrard, 2014). Ni jedno istraživanje nije ocijenjeno najvišom ocjenom, a samo su tri istraživanja ocijenjena ocjenom većom od 1. Autori su zaključili da istraživački nacrt većine istraživanja ne pruža dovoljno valjan dokaz o učinkovitosti nadjezikovanja u učenju engleskoga jezika. Huang i Chalmers (2023: 15-17) navode da se na temelju analiziranih istraživanja ne može tvrditi da postoje prednosti uporabe nadjezikovanja, ali i da postoje dovoljno dobri dokazi da nadjezikovanje kao pristup poučavanju jezika nije manje učinkovit od tradicionalnoga jednojezičnog pristupa poučavanju.

Dakle, važno je imati na umu da su se pozitivni učinci međujezičnoga poučavanja istraživali i pokazali na razini vrlo specifičnih ishoda, od učenja predmetnoga sadržaja i očuvanja manjinskih jezika (Cenoz i Gorter, 2017) do postignuća na pojedinim mjerenjima razvijenosti jezičnih vještina. Međutim, još uvijek ne znamo na koji način uporaba cijeloga jezičnog repertoara dovodi do poboljšanja višejezične kompetencije. Cenoz i Gorter (2021) također navode da zbog nedovoljnoga broja istraživanja o učincima samoga pristupa nema ni dovoljno saznanja o optimalnoj dobi za primjenu ovoga pristupa, razini višejezične kompetencije potrebne za provedbu pristupa i sl.

Neki znanstvenici također pozivaju na oprez u svezi s nadjezikovanjem (u smislu spontanoga nadjezikovanja) i njegovoj moći da mijenja jezične hijerarhije (Berthele, 2023; Jaspers, 2018; Poza, 2017). Primjerice, Sierens i van Avermaet (2014) su pokazali da je uključivanje J1 učenika migrantskoga porijekla u obrazovanje u Flandriji pozitivno utjecalo na njihovu jezičnu svjesnost

i stavove prema višejezičnosti i manjinskom jeziku. Međutim, ono nije utjecalo na obrazovna postignuća i razinu jezičnoga umijeća u nizozemskom jeziku.

Učinkovito višejezično obrazovanje trebalo bi počivati na pravilnim pristupima u poučavanju. S druge strane, za primjenu bilo kakvog pristupa potrebno je razumjeti principe i dinamiku razredne interakcije i u okviru nje ispitati učinke pojedinoga višejezičnog pristupa (u samoj implementaciji, ali i s obzirom na angažman učenika i prihvaćanje pristupa). Iako još uvijek nema dovoljno spoznaja o emocionalnoj reakciji učenika na uporabu više jezika u nastavi, pokazuje se da učenici s manjinskim J1 ne smatraju uvijek da je nadjezikovanje potrebno ili poželjno (Charalambous i sur., 2016; Van Gorp i Verheyen, 2024). Van Gorp i Verheyen (2024) ispitali su stavove učenika s manjinskim J1 prema uporabi više jezika u nastavi u jednojezičnom osnovnoškolskom sustavu (u Flandriji s nizozemskim kao jezikom obrazovanja). Neki učenici su s ponosom govorili o/na svojem J1 dok su drugi to činili nerado ili s nelagodom navodeći da ne govore jezik dovoljno dobro da bi se njime koristili u školi. Neki su tvrdili da škola nije prikladno mjesto za uporabu njihovog J1.

Dakle, gore navedeno ukazuje da tek treba detaljno ispitati stvarne učinke nadjezikovanja i višejezičnoga pristupa u nastavi, ali i utvrditi koji čimbenici u razrednoj interakciji doprinose većoj učinkovitosti višejezičnoga pristupa odnosno pospješuju učenikovo sudjelovanje, razumijevanje i u konačnici korištenje više jezika.

14.2. Kontekst kao okosnica u primjeni višejezičnoga pristupa

Spoznaje iz područja višejezičnosti, kao i iz područja ovlađavanja J2, uvijek je potrebno kritički sagledati i prilagoditi svakom obrazovnom kontekstu. Pristup obrazovanju s naglaskom na kontekstu nije ništa novo. Ono je u skladu s onim što nazivamo poslijemetodskim razdobljem u poučavanju jezika gdje naglasak nije na uporabi pojedinih metoda poučavanja, već na jasnoći ciljeva i analizi potreba u okviru kojih se kontekstualizira nastava (Kumaravadivelu, 2001). U tom je smislu jasno da jedan pristup poučavanju ne može vrijediti za sve, odnosno da se višejezični pristupi ne mogu primjenjivati kao „gotovi recepti” u nastavi (Leung i Valdés, 2019). To je posebno važno imati na umu u ovom trenutku u kojem još uvijek nemamo dovoljno saznanja o učincima višejezičnoga pristupa, a posebice učincima svakog pristupa u različitim obrazovnim kontekstima.

Višejezične pristupe najprije treba sagledati u okviru potreba učenika i obrazovnih ciljeva. Učenik koji se obrazuje na J1 mora imati priliku uz razvoj

materinskoga jezika postići komunikacijsku kompetenciju na više jezika (jeziku/cima koji se koriste u društvenoj i obrazovnoj sredini i jezicima koji se poučavaju u okviru formalnoga obrazovanja) na optimalan način. Učenik koji se obrazuje na J2 mora biti u mogućnosti jasno izraziti svoje potrebe, uspješno savladati obrazovni sadržaj i većinski jezik na kojem se obrazuje. Mora imati priliku uz razvoj J2 razvijati kompetenciju i na J1 te steći jezično-komunikacijsku kompetenciju na jeziku/jezicima koji se koriste u društvenoj i obrazovnoj sredini i jezicima koji se poučavaju u okviru formalnoga obrazovanja. Cilj višejezičnoga obrazovanja trebao bi zadovoljiti sve potrebe obiju skupina.

Iako se potrebe navedenih dvaju profila učenika preklapaju, pa time i ciljevi višejezičnih pristupa obrazovanju, postoji i ključna razlika u očekivanim ishodima učenja koju nameće status jezika u društvu i obrazovanju. Za jezike koji se ne koriste u društvenoj sredini, ishod je unaprijed određena jezično-komunikacijska kompetencija kojom se učenik ubuduće treba koristiti u nekom nepoznatom kontekstu, dok je za jezike prisutne u društvu očekivani ishod uporaba jezika za funkcioniranje u različitim domenama. Dakle, kod prve je ona usmjerena na ovladavanje jezikom, a kod druge na uporabu jezika. U prvom su slučaju očekivani ishodi unaprijed poznati i definirani određenom razinom jezičnoga umijeća (npr. kurikulum) dok su u drugom ishodi ovisni o društvenom kontekstu u kojoj se osoba mora služiti tim jezikom (na bilo koji način) kako bi zadovoljila možda neke i najosnovnije potrebe. Pritom, kako bi se takvi ishodi ostvarili potrebno je pristupe poučavanju prilagoditi razini pismenosti i komunikacijske kompetencije u svakom jeziku, a one se mogu značajno razlikovati od učenika do učenika. Ta je prilagodba potrebna ne samo kako bi se olakšao proces ovladavanja jezikom za same učenike, već i kako bi se izbjeglo stvaranje privilegiranih pojedinaca i pružila potrebna potpora svim učenicima (Forster i sur., 2023). Naravno, i ovo je moguće zamisliti kao neki kontinuum, na kojem bi se cilj poučavanja te očekivani ishodi mogli definirati ovisno o jeziku/jezicima kojima učenik ovladava odnosno s obzirom na prisutnost jezika u društvu, izloženosti tom jeziku, njegovom statusu i sl.

Dakle, kako bismo primijenili ispravan model i pristup višejezičnom obrazovanju u nekoj geografskoj i obrazovnoj sredini, potrebno je najprije poznavati obrazovni kontekst, a onda obrazovati sve dionike: kreatore nacionalne obrazovne politike i kurikula, autore nastavnih materijala, nastavnike (sadašnje i buduće) te roditelje. Važno je također omogućiti kontinuitet takvoga obrazovanja na svim razinama obrazovanja, uspostaviti poveznice između svih jezika u kurikulu te jezika s ostalim sadržajima u kurikulu.

15. Stavovi prema jezicima i višejezičnosti i višejezičnom pristupu poučavanju jezika

U promicanju višejezičnosti u obrazovanju, veliku ulogu imaju nastavnici, posebice nastavnici jezika. Budući da su oni posrednici između obrazovne politike i stvarne nastavne prakse, za implementaciju višejezičnoga obrazovanja i višejezičnoga pristupa u nastavi ključna su njihova vjerovanja i stavovi prema višejezičnosti. Vjerovanje se definira kao kognitivni vid stava prema nekoj tvrdnji ili pretpostavci koju pojedinac smatra točnom. Često je nesvjesno, ima jaki afektivni naboj, temeljno je polazište svakoga djelovanja i teško se mijenja (Borg, 2011). Vjerovanja nastavnika (engl. *teacher beliefs*) odnose se na „složeni niz iskustava i shvaćanja koja proizlaze iz vlastitih obrazovnih iskustava, učenja, nastavne prakse i društva općenito” (Haukås, 2018: 356), a ta ista vjerovanja utječu na njihovo poučavanje i rad u nastavi (Borg, 2006, 2011).

Profesionalno obrazovanje većine današnjih nastavnika jezika bilo je usmjereno gotovo isključivo na razvoj znanja i kompetencija s ishodima učenja vezanim za specifični jezik. Zato ne čudi da nova ideologija višejezičnosti i uporaba različitih jezika u nastavnoj praksi može za te nastavnike predstavljati izazov. Iz toga se razloga naglašava potreba za što boljom pripremljenošću nastavnika za višejezičnu realnost (Schroedler i Fischer, 2020). Potrebno je obrazovati buduće nastavnike u području višejezičnosti te osvijestiti njihove ponekad nesvjesne stavove prema višejezičnosti. Potrebno im je ponuditi sredstva pomoću kojih mogu primijeniti višejezični pristup u nastavi i uspostaviti usku suradnju s drugim nastavnicima (posebice nastavnicima jezika) unutar obrazovne institucije (vidi npr. Knežević i sur., 2022)

Na temelju prethodnih istraživanja Haukås (2016) navodi kompetencije nastavnika nužne za promicanje višejezičnosti u obrazovanju i višejezičnoga pristupa nastavi. Nastavnik bi trebao imati barem neke, ako ne i sve, od navedenih kompetencija:

- i sam biti višejezičan kako bi bio uzoran primjer svojim učenicima
- imati visoku razinu međujezične i metajezične svjesnosti
- poznavati rezultate suvremenih istraživanja o višejezičnosti
- znati poticati višejezičnost kod djece i uvažavati individualne kognitivne i afektivne razlike kod učenika
- spremno surađivati s drugim nastavnicima (i ne nužno samo nastavnicima jezika) u promociji višejezičnosti učenika (Haukås, 2016: 3).

U posljednjih deset godina proveden je veliki broj istraživanja o vjerovanjima i stavovima nastavnika prema višjejezičnosti i višjejezičnom obrazovanju. Istraživanja su se provodila u primarnom (Alisaari i sur., 2019; Arocena, 2017; Gorter i Arocena, 2020; Lundberg, 2019; Knudsen i sur., 2021), sekundarnom (Calafato, 2020; Haukås, 2016; Mitits, 2018; Otwinowska, 2017; Villabona i Cenoz, 2022) i tercijarnom obrazovanju (Doiz i Lasagabaster, 2017; Serna-Bermejo i Lasagabaster, 2024) u različitim obrazovnim sustavima širom Europe (npr. Danska, Grčka, Malta, Nizozemska, Norveška, Švedska, Španjolska). Primjerice, ispitalo se razumijevanje višjejezičnosti kao pojavnosti te emocionalni i profesionalni odgovor nastavnika na višjejezičnu stvarnost u društvu (Camenzuli i sur., 2023; Lundberg, 2019). Bez obzira na razlike u obrazovnom kontekstu, sva su istraživanja pokazala slične rezultate. Nastavnici su bili svjesni višjejezičnosti i njezine važnosti, ali ne i načina na koji bi mogli poučavati višjejezične učenike ili potaknuti učenike na promišljanje vlastite višjejezičnosti. Nadalje, nastavnici nisu znali na koji način uključiti u nastavu jezike koje govore njihovi učenici, a oni sami ne govore te su se smatrali nedovoljno kompetentnima za primjenu takvog pristupa (Knudsen i sur., 2021). Drugim riječima, unatoč pozitivnim stavovima prema višjejezičnosti, pokazalo se da nastavnici te stavove ne prenose u obrazovni kontekst pa čak ni kad je on sam višjejezičan.

U mnogim višjejezičnim kontekstima nerijetko nalazimo da su stavovi i učenika i nastavnika prema većinskim jezicima i vrlo često engleskom jeziku puno pozitivniji nego prema nevećinskim jezicima i dijalektima. To zorno prikazuje istraživanje u nizozemskoj pokrajini Friziji u kojem su stavovi prema nizozemskom i engleskom pozitivniji od stavova prema frizijskom i dijalektima, pri čemu 37 % sudionika navodi da ih je katkada sram govoriti frizij-ski (Günther-van der Meij i sur., 2021). Ti su uvidi bili povodom za projekt Holi-Frysk (Günther-van der Meij i Duarte, 2018) kojem je cilj bio pozitivno utjecati na stavove srednjoškolskih učenika i nastavnika prema višjejezičnosti i frizijskom jeziku. Pozitivni stavovi poticani su aktivnostima poput samostalnoga istraživanja pojedinoga dijalekta i intervju s govornikom toga dijalekta, učenja o različitim jezičnim porodicama i njihovoj srodnosti, izradom postera o srodnicama u jezicima, izradom vloga o porijeklu određene riječi u nevećinskom jeziku i sl.¹⁰⁸ Sama intervencija nije polučila značajne rezultate. Učenici i nastavnici vrlo su pozitivno reagirali na samu intervenciju; učenici su nakon nje bili otvoreniji prema učenju drugih jezika, a nastavnici su se smatrali spremnijima ubuduće provoditi takve aktivnosti. Međutim, nije bilo promjene u njihovim stavovima prema pojedinom jeziku. U posljednje se vrijeme navodi

108 Aktivnosti izrađene u okviru projekta dostupne su na <http://holi-frysk.nl/en/products.html>.

da takvi rezultati ne odražavaju nužno osobne stavove nastavnika prema pojedinom jeziku, već kombinaciju nekih duboko ukorijenjenih pretpostavki i jezičnih hijerarhija koje izravno ili neizravno postavlja obrazovna institucija (Putjata i Koster, 2023).

Nastavnici su svjesni važne sprege između jezika i identiteta, odnosno važnosti materinskoga jezika za svakog pojedinca i time važnosti da se kao nastavnici afirmativno ponašaju prema nevećinskim jezicima učenika, da ih uvažavaju (Kirwan, 2019). Istovremeno je gotovo sveprisutno vjerovanje da je ovladavanje većinskim jezikom u nekoj sredini najvažniji cilj obrazovanja i da se u tu svrhu govornici nevećinskoga jezika i kod kuće trebaju koristiti većinskim jezikom (Alisaari i sur., 2019; Rodríguez-Izquierdo i sur., 2020). Čak i u onim sredinama s duljom tradicijom višejezičnoga obrazovanja, istraživanja pokazuju da su nastavnici svjesni kognitivnih i afektivnih učinaka višejezičnosti, ali nisu usmjereni na ostvarivanje dugoročnoga inkluzivnog višejezičnog obrazovanja. Duboko ukorijenjeni i nepreispitani stavovi o jezičnim i društvenim razlikama velika su prepreka na putu u podizanju svjesnosti o dobrobitima višejezičnoga obrazovanja u cjelini. Jedan je od primjera i sama potreba provedbe istraživanja u kojoj su se uspoređivala obrazovna postignuća djece u Nizozemskoj u odjeljenjima u kojima su isključivo djeca s nizozemskim kao J1 i onom u kojem nastavu pohađaju i djeca s migrantskim J1 (npr. Ohinata i van Ours, 2013). Iako je istraživanje pokazalo da ne postoje razlike u akademskom postignuću djece u dvama odjeljenjima, čini se da moramo čekati empirijske dokaze onoga što je, nažalost, teže mjeriti: dobrobiti, i obrazovne i kulturne, koje mogu proizaći iz izloženosti različitim jezicima i kulturama u ranoj dobi. Kao što navode Kramsch i Zhang (2018) uspješan nastavnik nije nužno onaj koji ima najbolju jezičnu kompetenciju i najbolje poznaje kulturu, već onaj koji pomaže učenicima da shvate stvarnost u kojoj žive, a to uključuje i svijest o jezičnoj hijerarhiji, dostupnosti i uporabi drugih jezika i dijalekata te time kulturološki i jezično osjetljiv pristup poučavanju koji se oslanja na očite prednosti višejezičnosti.

Višejezičnost učenika rijetko se na sustavan način koristi kao resurs u nastavi (Burner i Carlsen, 2022; Heyder i Schädlich, 2014). Nastavnici često pogrešno shvaćaju pojam višejezičnoga pristupa nastavi i pogrešno pretpostavljaju da se pojam odnosi i na tek povremenu uporabu većinskoga (često materinskoga) jezika u nastavi (Haukås, 2016). Često su skeptični prema pristupima pedagoškoga nadjezikovanja (Jaspers 2018) i nisu skloni uvođenju nevećinskih jezika u nastavu ciljnoga jezika (Fischer i Lahmann, 2020; Portolés i Martí, 2020; Schroedler i Fischer, 2020). Sve navedeno ukazuje da postoje velike nedosljed-

nosti između nastavnikovih vjerovanja i onoga što zaista rade na nastavi (npr., Kratzmann i sur., 2017), a sami nastavnici ukazuju da je uzrok tome nedovoljna pripremljenost nastavnika (Falk i Lindqvist, 2022), odnosno manjkavost studijskih programa i programa profesionalnoga usavršavanja u području višejezičnosti. Međutim, ovaj raskorak ukazuje da za promjenu perspektive i pristupa iz monoglosijskoga u heteroglosijski nije dovoljno imati spoznaje o dobrobiti višejezičnosti te osvijestiti razinu višejezičnosti u društvu.

Najnovija se istraživanja bave upravo otkrivanjem čimbenika koji bi mogli utjecati na promjenu stavova budućih nastavnika u svrhu reformiraranja studijskih programa koji obrazuju buduće nastavnike jezika. Pokazalo se da na nastavnikovo poimanje važnosti višejezičnoga pristupa obrazovanju može utjecati: a) profesionalno usavršavanje iz područja višejezičnosti (Fischer i Lahmann, 2020; Gorter i Arocena, 2020; Kirsch i sur., 2020; Portolés i Martí, 2020; Schroedler i Fischer, 2020), b) prethodno iskustvo u poučavanju u višejezičnom kontekstu i prethodno obrazovanje u području višejezičnosti (Alisaari i sur., 2019; Calafato, 2020; Mitits, 2018; Trinki i Letica Krevelj, 2020), c) vlastita razina višejezičnosti (Alisaari i sur., 2019; Otwinowska, 2017; Schroedler i Fischer, 2020) te d) razina jezičnoga umijeća u jezicima koje nastavnik poznaje (Knudsen i sur., 2021). Profesionalno usavršavanje u području višejezičnosti (npr. osvještavanje značenja višejezičnosti, propitivanje vlastite višejezičnosti i njezinoga značaja), kao jedini od gore navedenih čimbenika na koji se može izravno utjecati, dovodi do pozitivnijih stavova prema višejezičnosti i višejezičnom pristupu poučavanju. Međutim, učinci u smislu promjena u samom poučavanju su mali (Kirsch i sur., 2020) te se smatra da je potrebno više vremena za prilagodbu višejezičnoga pristupa samom nastavnom kontekstu prije njegove implementacije u nastavi (Haukås, 2016). U tu je svrhu razvijen i opservacijski instrument za procjenu razine primjene višejezičnoga pristupa obrazovanju (Multilingual Approach to Diversity in Education (MADE) (Christison i sur., 2021). Autori smatraju da se instrumentom može objektivnije procijeniti razina primjene holističkoga višejezičnog pristupa u nastavi te da može poslužiti kao smjernica nastavnicima u planiranju nastavnoga sata, odabiru materijala i izradi aktivnosti (Lorenz i sur., 2021). Instrument sadrži osam kategorija kojima se ispituje razina osviještenosti i implementacije određenih vrijednosti i višejezičnih pristupa u nastavi: doživljaj učionice kao višejezičnoga prostora, komunikacijski obrasci različitih skupina učenika koje se spontano formiraju u višejezičnim razredima, jezična raznolikost i način na koji učenici i nastavnici koriste različite jezike u razrednoj interakciji, način na koji se različiti jezici i kulture integriraju u nastavni proces, način izrade i oda-

bira kulturološki i jezično primjerenih materijala te način poticanja razvoja pismenosti u više jezika (više u Christison i sur., 2021). Ovaj se instrument za sada koristio za opažanje nastave i davanje povratne informacije nastavnicima u višejezičnoj školi u Finskoj. Iako gotovo četvrtini učenika u školi finski nije J1, pokazatelji razine višejezičnosti u svim kategorijama bili su ispod očekivanoga prosjeka (Christison i sur., 2021).

Postoje i neki preliminarni uvidi u stavove nastavnika prema višejezičnom obrazovanju u Hrvatskoj. Unatoč činjenici da je hrvatski obrazovni sustav u svoj kurikulum integrirao preporuke EU-a o poticanju višejezičnosti u obrazovanju, poučavanje stranih jezika je još uvijek usko usmjereno na postizanje očekivanih razina jezično-komunikacijske kompetencije u svakom zasebnom jeziku (Petravić, 2015). Trinki i Letica Krevelj (2020) ispitale su spremnost nastavnika engleskoga jezika u Hrvatskoj na uporabu višejezičnoga materijala (višejezičnih slikovnica) u nastavi i poticanje međujezične i metajezične svjesnosti kao sastavnoga dijela nastave školskoga predmeta Engleski jezik. Iako su nastavnici spremno prigrlili ideju prisutnosti višejezičnoga materijala u nastavi, dobiti takvih aktivnosti prepoznali su samo na deklarativnoj razini u okviru uvažavanja i osvješćivanja jezične raznolikosti. Ovakvi rezultati ne začuđuju iz dva razloga: nedostatak obrazovanja nastavnika o potencijalnim dobitima višejezičnosti i višejezičnoga pristupa u nastavi s jedne strane te s druge strane, činjenici da EU preporuke usvojene na kurikulumnoj razini nisu razrađene u predmetnom kurikulumu. Trinki i Letica Krevelj (2020) zaključile su da za primjenu višejezičnoga pristupa nastavi u Hrvatskoj nisu dovoljne preporuke na razini općega obrazovnog kurikula, pa čak ni predmetnoga kurikula ako cilj primjene takvih pristupa nije izrijekom naveden u okviru mjerljivih ishoda učenja (npr. određene razine međujezičnoga znanja ili svjesnosti). Nastavnici su mahom prepoznali dobiti primjene međujezičnoga poučavanja za razvoj vokabulara u drugim jezicima, no nisu izrazili želju da takve aktivnosti primijene u nastavi engleskoga jezika. Smatrali su da za takve aktivnosti nemaju „prostora” u školskom planu i programu te da se one mogu provoditi u okviru nekog dodatnoga izbornog školskog predmeta. Potrebu za primjenom višejezičnoga pristupa spontano su uočili samo oni nastavnici koji se u učionici, osim s učenicima s hrvatskim J1, susreću i s potrebama učenika s različitim J1. No, gore navedena istraživanja pokazala su da se višejezični pristup vrlo nesustavno primjenjuje čak i u obrazovnim kontekstima koji su snažno usmjereni na razvoj višejezičnosti, onima u kojima je višejezična učionica svakodnevna stvarnost te onima u kojima jedan ili dva jezika u obrazovanju ne zadovoljavaju potrebe svih učenika.

16. Potencijal za razvoj višjejezičnosti u obrazovnom sustavu u Hrvatskoj

Tijekom povijesti na teritoriju Republike Hrvatske pored hrvatskoga i latinskoga službeni jezici bili su i njemački, francuski, talijanski te je hrvatsko društvo iz povijesnih razloga oduvijek bilo svjesno važnosti poznavanja različitih jezika. Poznavanje više jezika u Hrvatskoj još se uvijek usko veže uz pojam obrazovanoga čovjeka (Jelaska, 2005a) i očituje se u čestoj uporabi latinske poslovice „*Quot linguas calles, tot homines vales*” (Koliko jezika znaš, toliko ljudi vrijediš). Hrvatska ima i dugu tradiciju učenja različitih stranih jezika i u formalnom obrazovanju, a i izvan njega u obliku tečajeva stranih jezika. Od 50-ih godina prošloga stoljeća u Hrvatskoj se učio strani jezik (ruski, pa zatim njemački i engleski te drugi jezici), a naglasak je bio na većim, odnosno svjetskim jezicima (Vilke, 2019; Mihaljević Djigunović, 2013). Jelaska (2005a) također naglašava važnost učenja i malih, odnosno manjinskih, useljeničkih, pokranjskih i susjednih jezika. Smatra da oni predstavljaju dobru podlogu za razvoj višjejezičnosti u Hrvatskoj jer su svi hrvatski govornici tijekom života u nekoj mjeri bili izloženi tim jezicima. Jelaska (2003) navodi da višjejezičnost razvija i pozitivan odnos prema jezičnoj raznolikosti i uporabi različitih jezika, što uključuje poštivanje vlastitoga jezika i njegovih idioma. Međutim, tek se u posljednje vrijeme glasnije ističe i dijalektalna različitost hrvatskoga društva, odnosno rasprostranjenost dvodijalektalnosti (okomite dvojezičnosti) (Cvikić i Turza-Bogdan, 2022) koja vrlo snažno ukazuje na činjenicu da je ono ispod svoje jednojezične površine poprilično višjejezično.

16.1. Učenje stranih jezika i jezična politika u Hrvatskoj

Unatoč povijesnoj jezičnoj raznolikosti, pozitivnom stavu prema učenju jezika te dijalektalnoj raznolikosti, višjejezičnost se kao fenomen rijetko dovodi u izravnu vezu s Hrvatskom. U Hrvatskoj se višjejezičnost najčešće postiže slijednim ili istovremenim učenjem nekoliko stranih jezika u osnovnoškolskom, srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju.

U Hrvatskoj se 2003./04. godine uvelo učenje stranoga jezika već u prvom razredu osnovne škole. Unatoč činjenici da resorno ministarstvo ne propisuje koji jezik treba učiti kao prvi strani jezik, daleko najveći broj djece uči engleski te je popularnost učenja engleskoga kao prvoga stranog jezika jednaka kao i u većini država Europe (vidi Letica Krevelj, 2019). Osim toga, učenje stranoga jezika sve češće počinje u predškolskoj dobi (Cindrić, 2024). I u toj se dobi najčešće radi o učenju engleskoga jezika kojem su djeca izložena i u najranijoj

dobi putem medija (crtića i filmova), a kasnije i interneta, računalnih igara, filmova i društvenih mreža.

U Hrvatskoj se drugi strani jezik nudi kao izborni predmet od četvrtoga razreda osnovne škole pri čemu je to najčešće njemački, a nešto rjeđe talijanski i francuski te španjolski jezik. Iako statistički podaci pokazuju da veliki postotak djece u obrazovnom sustavu u Hrvatskoj uči drugi strani jezik, vidljivo je i odustajanje od učenja drugoga jezika tijekom obrazovanja već u osnovnoj školi, ali i prekid učenja odabranoga drugog jezika zbog neusklađenosti jezične politike u tranziciji iz jedne razine obrazovanja u drugu (npr. srednja škola ne nudi nastavak učenja francuskoga jezika) (vidi Letica Krevelj i Mihaljević Djigunović, 2021).

Engleski se često u Hrvatskoj, kao i u mnogim drugim jednojezičnim, ali i dvojezičnim sredinama, smatra prijetnjom učenju drugih jezika. U dvojezičnim se sredinama smatra prijetnjom manjinskom jeziku, dok se u jednojezičnim sredinama smatra da engleski jezik smanjuje motivaciju za učenje drugih stranih jezika. Međutim, kao što je sugerirao Edwards (2004: 164) prije dva desetljeća, upravo zbog njegove sveprisutnosti, čini se da dolazi do spoznaje da poznavanje drugih jezika (osim engleskoga) u današnje doba donosi komparativnu prednost.

Međutim, istraživanja pokazuju da čak iiskusni učenici različitih stranih jezika (npr. studenti stranih jezika u visokoškolskom obrazovanju) ne poimaju sebe višjejezičnim govornicima. Učenje različitih jezika tijekom života vrednuju gotovo isključivo u okviru postignute razine komunikacijske kompetencije u svakom jeziku te ju najčešće ocjenjuju nedostatnom. Razlozi koje navode su način učenja i poučavanja jezika u formalnom obrazovanju, nedostatna izloženost jeziku izvan formalnoga obrazovanja, nedostatak prilika za uporabu jezika te nedostatak motivacije za učenje jezika (Letica Krevelj i Kovačić, 2024).

Kao jedan od zornih primjera osvrta na učenje različitih jezika tijekom života u Hrvatskoj je sljedeći primjer koji je proizašao iz zadatka osvješćivanja jezične biografije studentice engleskoga jezika u Hrvatskoj. Uz opširni opis procesa učenja različitih jezika tijekom života studentica na početku odmah nabraja i jasno etiketira svoje jezike.

Što znači biti višjejezičan?

Slovenski – propuštena prilika

Engleski – odabrani jezik

Njemački – puno truda uzalud

Latinski – rosa, rosae, f.

Talijanski – malo da, malo ne

Ruski – nešto potpuno drugačije

Španjolski – jezik „pokupljen” usput

Poljski – motivirani izbor

Unatoč velikom broju jezika navedenih u jezičnoj biografiji na samom kraju studentica poziva na oprez u interpretaciji:

S obzirom na veliki broj jezika spomenutih u ovoj jezičnoj biografiji, netko bi mogao dobiti krivi dojam. Želim naglasiti da sebe nikako ne smatram višejezičnom osobom. Uzevši u obzir sve najrelevantnije čimbenike poput razine jezičnog umijeća, izloženost jeziku, stečene vještine i stvarnu uporabu jezika, ja sam dvojezična. Moji jezici su hrvatski i engleski. (P17, iz neobjavljenoga korpusa)

Iz navedenoga je primjera jasno da su jezici u Hrvatskoj izolirani „otoci” te da velika količina uloženoga napora u učenje jezika od osnovnoškolskoga do visokoškolskoga obrazovanja ne ostavlja zadovoljavajući dojam na same učenike koji ukupnost jezičnoga znanja i iskustava učenja jezika ne doživljavaju kao prednost.

Medved Krajnović i Letica (2009: 599) već su odavno utvrdile da postoji „pozitivan stav i organizacijska potpora državnih institucija” za razvoj višejezičnosti u Hrvatskoj, u smislu mogućnosti učenja većega broja stranih jezika u obrazovnom sustavu. Knežević i Šenjug Golub (2015) navode da je jedan od najznačajnijih preduvjeta za razvoj višejezičnosti stvoren donošenjem Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK, 2011). Autorice kao važan korak navode činjenicu da je komunikacija na stranim jezicima uvedena kao jedna od temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje u okviru koje se naglašava važnost višejezične i međukulturne kompetencije te da kurikulumni pristup radu zagovara povezivanje sadržaja u programu putem međupredmetne povezanosti. Međutim, iz samog je dokumenta jasno da se višejezična i međukulturna kompetencija trebaju steći odvojenim učenjem i poučavanjem materinskoga i drugih stranih jezika.

Materinski jezik osnova je za ovladavanje drugim jezicima. Poučavanjem, učenjem i usvajanjem klasičnih i modernih stranih jezika i upoznavanjem njihovih kultura širi se slika svijeta u skladu s općim kulturnim i civiliza-

cijskim vrijednostima. Stjecanjem višejezične i međukulturne kompetencije razvija se svijest pojedinca o potrebi ovlađavanja drugim jezicima i upoznavanja njihovih kultura te potiče poštivanje različitosti i toleranciju. (NOK, 2011: 55)

Jajić Novogradec (2017) analizirala je kurikulne dokumente za osnovne i srednje škole te ustanovila da ne postoje poveznice između jezika u kurikulu te da se kod pojedinoga stranog jezika sugeriraju različiti pristupi u stvaranju poveznica između ciljnoga, materinskoga i drugoga stranog jezika. Jajić Novogradec predložila je temeljitu razradu jezično-komunikacijskoga područja na mikro i makrorazini u svrhu usklađivanja individualnih ciljeva, ishoda učenja, programskih sadržaja i međupredmetnih veza. Uvidom u važeće kurikule nastavnoga predmeta stranoga jezika vidljiv je također jedan važan korak naprijed, a to je navođenje uporabe drugih jezika u nastavi ciljnoga jezika s ciljem poticanja višejezičnosti i razvoja višejezične kompetencije. Međutim, vidljivo je i da su takvi ciljevi prisutni samo u nekim kurikulima. Primjerice, Kurikulum nastavnoga predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (MZO Engleski jezik, 2019: 352) navodi da se „potiče višejezičnost, odnosno svrsishodna uporaba drugih jezika i dijalekata”. Kurikulum nastavnoga predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije sugerira da „učitelj u nastavi integrira i različite oblike višejezičnoga pristupa” (MZO, Francuski jezik, 2019: 81), čime se po prvi put poticaj na razvoj višejezičnosti dovodi konkretnije na razinu kurikula nastavnoga predmeta. Učinak prisutnosti ovakvih ciljeva u kurikulu nije još ispitan u stvarnoj nastavnoj praksi u Hrvatskoj.

16.2. Kako optimizirati postojeći obrazovni sustav u svrhu razvoja višejezičnosti?

Pitanje koje se najčešće postavlja kod slijednoga učenja stranih jezika u obrazovnom sustavu jest ono o razlikama između poučavanja J2 i J3. Znanstvenici često navode da poučavanje J3 ne podrazumijeva revolucionarne promjene u načinu poučavanja, ali podrazumijeva shvaćanje cilja višejezičnoga pristupa koji u središte stavlja učenikovo cjelokupno jezično znanje. Ovu promjenu perspektive naglašava Jessner (2006, 2008a) te kao jedan od važnih koraka u tom smjeru navodi razvoj metajezičnih i pedagoških vještina nastavnika. Nastavnici trebaju biti upoznati s jezičnim repertoarom učenika i poticati ih da prepoznaju i iskoriste prilike za međujezične usporedbe kako bi optimalno iskoristili prirodnu međujezičnu interakciju. Nastavnici također trebaju poticati učenike da se koriste postojećim znanjem jezika kao resursom u daljnjem učenju. Osnovno polazište ovoga pristupa jest da poučavanje ne

počinje od nule već se jezično znanje nadograđuje. Jessner (2008a) također navodi da je osnovni preduvjet da nastavnici imaju pozitivan stav prema višjezičnom razvoju te da razumiju da višjezični pristup nastavi ne pridonosi isključivo jezično-komunikacijskoj kompetenciji u ciljnom jeziku. Pritom je važno imati na umu da se takav pristup poučavanju ne odnosi samo na treći jezik po redoslijedu ovladavanja, odnosno drugi strani jezik, već na sve jezike. Drugim riječima, u nastavi engleskoga jezika, najčešće prvoga stranog jezika, također je potrebno uzeti u obzir učenikovo znanje drugih jezika koje uče u obrazovnom sustavu.

Danas nastavnici imaju načelno pozitivan stav prema uporabi J1 u nastavi (Ellis i Shintani, 2014; Trinki i Letica Krevelj, 2020). Međutim, poznato je i da nastavnici imaju osjećaj krivnje kad koriste J1 (Hall i Cook, 2012). Osjećaj krivnje može se pripisati dvama razlozima. Svjesna i strateška uporaba J1 počela se zagovarati tek u postmetodskom razdoblju u poučavanju stranoga jezika. Na taj način ona nije bila jasno definirana na način na koji je stav prema uporabi J1 bio definiran u metodskom razdoblju, u okviru vrlo konkretnih principa s uputama o njegovoj primjeni u nastavi. Istovremeno, upravo zbog velike popularnosti i utjecaja metoda poput audio-vizualne metode i strože inačice komunikacijskoga pristupa poučavanju jezika, koje su prethodno branile uporabu J1 (vidi npr. Howatt i Widdowson, 2004), njegova je uporaba zadržala neku negativnu auru. Međutim, samu uporabu i materinskoga i drugih jezika potrebno je još uvijek detaljno ispitati iz perspektive načina na koji različiti jezici služe jedan drugome kao potpora u ovladavanju jezicima.

Što se tiče spontanoga nadjezikovanja u učionicama stranoga jezika, potreban je oprez. Uloga nadjezikovanja u jednojezičnim kontekstima poput Hrvatske, u kojoj se višjezičnost stječe slijednim učenjem stranih jezika još uvijek nije dovoljno ispitana. Potrebno je pažljivo ispitati dobrobiti spontanoga nadjezikovanja u odnosu na već uvriježene i uspješne pristupe poučavanju u kojima upravo nemogućnost da se izrazimo na J1 otvara prostor za svjesni i ciljani angažman u uporabi različitih komunikacijskih strategija i strategija učenja te otkrivanja značenja (engl. *meaning making*). Pri razmatranju takvoga pristupa važno je uzeti u obzir i status jezika i izloženost ciljnom jeziku izvan učionice. Primjerice, nije isto u Hrvatskoj poučavati engleski i bilo koji drugi strani jezik (npr. francuski), bez obzira poučavaju li se kao prvi ili drugi strani jezik. Izloženost francuskom jeziku izvan učionice puno je manja nego engleskom, koji gotovo da ima status drugoga jezika (Pavičić Takač i Bagarić, 2011), pa je time izloženost ciljnom jeziku u učionici dragocjena. Drugim riječima, vrijeme odvojeno za druge jezike znači manje vremena za ciljni jezik. Osim

toga, treba imati na umu da je primarni cilj spontanoga nadjezikovanja održavanje višjejezičnosti, a ne razvoj višjejezičnosti te da sam koncept u primjeni podrazumijeva određeno znanje obaju jezika. Singleton i Flynn (2022) iz toga razloga naglašavaju da to nije pristup koji se preporuča u početnim fazama učenja jezika.

Nadalje, preporuke nacionalnoga kurikula potrebno je također sagledati na razini pojedine društvene sredine ili pojedine škole ili razrednoga konteksta i njihove dinamike (Mendoza i sur., 2023). Kao što je već navedeno, povezivanje jezika u kurikulumu i višjejezični pristup poučavanju, a posebice spontano nadjezikovanje, traži kritički pristup u svakom kontekstu, a posebno u dvojezičnim sredinama. Potrebno je preispitati status svakog jezika i „jezične moći” koju svaki jezik donosi svakom učeniku. Drugim riječima, potrebno je odnose moći i potrebe svakoga jezika preispitati u kontekstu i u skladu s ciljem s kojim se koristi višjejezični pristup u nastavi. Primjerice, u dvojezičnim sredinama u Istri, potrebno je najprije ispitati ulogu i način uporabe talijanskoga, istro-mletačkoga i hrvatskoga jezika u nastavi jer svaki od njih može imati drugačiju ulogu u različitim školama ili učionicama. Međutim, prethodno treba razmisliti i o stavovima prema „nestandardnim” inačicama standardnih jezika koji se koriste u obrazovanju: prihvatljivost lokalnoga dijalekta u obrazovanju, prihvatljivost nestandardnih varijantni engleskoga jezika i sl. Nažalost, u hrvatskom se obrazovnom sustavu uporaba “I’m gonna go” još uvijek većinom strogo penalizira umjesto da se njezino mjesto, s pragmlingvističkoga stajališta, uvaži i osvijesti kod učenika.

No, na koji način treba primijeniti višjejezični zaokret u službeno jednojezičnim sredinama poput Hrvatske? Unatoč činjenici da je višjejezični zaokret imao odijeka i u području ovladavanja J2, jednojezična ideologija još uvijek snažno utječe na poučavanje jezika širom svijeta (Douglas Fir Group, 2016) pa tako i u Hrvatskoj. Nekoliko je potencijalnih razloga za to. Iako u literaturi postoji već dosta primjera primjene višjejezičnoga pristupa u obrazovnom sustavu i nastavi, čini se da to nije u dosluhu s literaturom o obrazovanju nastavnika jezika. Jedan od razloga za sporu primjenu višjejezičnoga pristupa je i nedovoljno definirani cilj višjejezičnoga pristupa i njegova artikulacija i operacionalizacija na razini ishoda učenja u kurikulumu. Takve operacionalizacije tek se rijetko pojavljuju u obrazovnim ishodima u Europi. Primjerice, povećanje jezične svjesnosti često se navodi kao cilj višjejezičnoga pristupa, no ne operacionalizira se na razini ishoda učenja u predmetnome kurikulumu. Kao jedan od pozitivnih primjera jest danski obrazovni sustav u kojem se jezična svjesnost navodi kao važan ishod u kurikulumu. Međutim, istraživanja pokazuju da još

uvijek ne znamo dovoljno o različitim vrstama jezične svjesnosti i načinu na koji se ona na optimalan način razvija u učionici. Opažanjem razredne interakcije u cilju identificiranja različitih razina jezične svjesnosti kod učenika, Krogager Andersen (2024) zaključuje da učenici pokazuju različite vrste metajezike i kritičke i praktične jezične svjesnosti, ali da još uvijek ne postoji strukturirani pristup u poučavanju. Nadalje, višejezična kompetencija često se navodi kao cilj višejezičnoga obrazovanja, no nju još uvijek ne znamo precizno definirati. Za razliku od jednojezične kompetencije, višejezična kompetencija ima puno veću varijabilnost te je teško utvrditi što bi trebalo biti normom i kako ju operacionalizirati u okviru ishoda učenja. Međutim, kao što je navedeno, primjena višejezične perspektive još je uvijek izazov i u onim društvenim kontekstima u kojima postoji stvarna potreba za svakodnevnom komunikacijom na dvama ili više jezika. Time ne začuđuje da je njezino prihvaćanje sporije u kontekstu u kojem većina stanovništva barem osnovne potrebe u potpunosti uspješno zadovoljava s većinskim jezikom pri čemu je ini jezik samo dodatna prednost.

U posljednje vrijeme u Hrvatskoj se zagovara obavezno učenje drugoga stranog jezika od četvrtog razreda osnovne škole. Obavezno učenje drugoga stranog jezika je navedeno i kao jedan od ciljeva eksperimentalnoga projekta *Osnovna škola kao cjelodnevna škola* (MZO, Eksperimentalni program, 2023), no o samoj provedbi obaveznoga učenja stranoga jezika u programskom dokumentu nema nikakvih informacija. Detaljna izvješća o učinkovitosti ovoga dijela eksperimentalnoga programa bit će izrazito važna za daljnje rasprave o uvođenju obveze učenja drugoga stranog jezika već u prvom dijelu primarnoga obrazovanja. Naime, empirijska istraživanja o ranom učenju više stranih jezika u primarnom obrazovanju u Europi vrlo su rijetka. Osim toga, izvješća postojećih istraživanja nisu u potpunosti pozitivna (vidi potpoglavlje 13.3.). Drugim riječima, ad hoc odluka o obaveznom učenju dvaju stranih jezika u primarnom obrazovanju nikako nije preporučljiva. Postojeća istraživanja ukazuju na izostanak nekih pozitivnih ishoda, dok potencijalno postojanje negativnih ishoda nije uopće ispitano. Unatoč snažnoj želji za održavanjem tradicije učenja većeg broja stranih jezika u Hrvatskoj, nužno je razmotriti cijeli niz čimbenika koji utječu na ishode učenja. To nije moguće bez uvida u rezultate sustavnoga empirijskog istraživanja provedenog u hrvatskom kontekstu.

Istraživanja također pokazuju da za učinkovitije učenje J3 u formalnom obrazovanju, treba poraditi ne samo na lingvističkim poveznicama između različitih jezika, već i na onim afektivnim (Wiedenkiller i Lenz, 2019). Primjerice, motivacija za učenje J3 često se javlja kao problem u obrazovnom sustavu,

a posebno u slučaju kad je J2 (prvi strani jezik) engleski ili neki drugi jezik s prestižnim statusom u toj sredini (Phillipson, 2008). Učenje novoga jezika nije lagan zadatak čak i ako učenik zna već nekoliko jezika. Neki su učenici intrinzično motivirani, stoga napor i strpljenje koje je potrebno za učenje jezika potpomaže njihov doživljaj uspjeha i autonomije u tom procesu. Međutim, za mnoge učenike učenje jezika nije izvor zadovoljstva. Pri učenju J3 u ranoj dobi posebna prepreka može biti činjenica da se taj zadatak pred učenike stavlja u trenutku kad još nisu u mogućnosti pojmiti vrijednost koju taj napor može donijeti u budućnosti. Nadalje, u hrvatskom kontekstu u kojem je drugi strani jezik izborni predmet u osnovnoj školi, roditelji koji smatraju da im djeca nisu sklona učenju jezika ne odlučuju se za učenje J3 jer bi lošija ocjena iz J3 mogla utjecati na prosjek ocjena i time na daljnje obrazovanje (upis u željenu srednju školu).

Istraživanje motivacije za učenje J3 u fokusu je istraživača tek u posljednjih desetak godina (Csizér i Lukács, 2010; Henry, 2012). Istraživanja, koja se temelje mahom na Dörnyei-ovom (2005) modelu **inojezičnoga motivacijskog sustava pojmova o sebi** (engl. *L2 Motivational Self System*), pokazuju da se motivacija za učenje J3 često uspoređuje s motivacijom za učenje najčešće dominantnijeg J2 s kojim se učenik lakše poistovjećuje. U takvoj situaciji J2 obično preuzima važniju ulogu i time umanjuje potencijal koncepta **trećejezičnoga ja** (engl. *L3 self*) u ukupnom identitetu učenika jezika (vidi Henry, 2010, 2012, 2013). Upravo taj problem trebaju osvijestiti nastavnici i u poučavanju koristiti što veći broj motivacijskih tehnika, smanjiti naglasak na ocjenjivanju i potaknuti poistovjećivanje s J3. Iz toga razloga Henry (2013) kao jedan od pedagoških fokusa u višjejezičnom pristupu navodi da nastavnik treba učenicima osvijestiti realni i poticati idealni pojam o sebi kao učeniku J3. **Idealno trećejezično ja** (engl. *ideal L3 self*) potiče se kod učenika osvještavanjem njihovih razloga za učenje jezika, načina na koji se tim jezikom žele koristiti u budućnosti te predodžbom sebe kao govornika tog jezika u budućnosti. Henry (2013) naglašava da je to posebno važno upravo u onim situacijama gdje je učenikov J2 prestižniji jezik koji je istovremeno i posrednik u učenju J3. Međutim, još uvijek nema prijedloga konkretnih strategija kojima se nastavnik s tim ciljem može koristiti u nastavi. Jedan od načina moglo bi biti i samo osvještavanje jezične biografije govornika, primjerice uporabom konstrukta dominantne konstelacije jezika (Aronin, 2006) (vidi potpoglavlje 10.2.), kako bi učenici mogli u realnom vremenu i kontekstu objektivno sagledati ograničenja i dostupnice za svaki od jezika u svojoj jezičnoj konstelaciji. Primjerice, u istraživanjima jezičnih biografija studenata neofilološke skupine

predmeta uočeno je da u uspješnosti ovladavanja J3 najvažniju ulogu imaju afektivni čimbenici. Dublje sagledavanje vlastitoga sustava u okviru konteksta u kojem osoba ovladava jezikom, ili se njime koristi, može doprinijeti realističnijem poimanju sebe kao učenika i govornika jezika. Naime, iako se jako često navodi da je u Hrvatskoj znanje engleskoga jezika usko vezano uz sveprisutnost engleskoga jezika u svakodnevnicima, posebice mlađih generacija učenika, rijetko se govori o načinima na koje neprisutnost drugih jezika utječe na status toga drugog jezika u dominantnoj konstelaciji jezika određenoga govornika. Vizualizacija dominantne konstelacije jezika mogla bi doprinijeti objektivnijem sagledavanju čimbenika koji su utjecali na trenutačnu dominantnu konstelaciju jezika kod pojedinca (jezike koje koristi i koji su mu važni u životu) i na njezine promjene tijekom vremena. Primjerice, rasprava o utjecaju konteksta na jezičnu uporabu može bolje osvijestiti činjenicu da status nekog jezika koji smo u nekom trenutku u životu učili i u njega ulagali veliki napor nije ispravno gledati kao vlastiti neuspjeh, već kao stanje stvari proizašlo iz djelovanja različitih čimbenika, kako jezičnih tako i izvanjezičnih. U okviru ovakvih spoznaja, odnosno osvještavanja čimbenika koji ipak jesu pod kontrolom učenika, moguće je utjecati na razinu motivacije.

Možemo sa sigurnošću reći da put prema uvođenju višejezičnoga pristupa poučavanju u obrazovanje nije nimalo jednostavan. Iz empirijskih istraživanja stavova ali i iskustava u primjeni višejezičnoga pristupa nastavi čini se da je ključna suradnja između nastavnika i znanstvenika. Znanstvenici najprije trebaju uspostaviti jasne poveznice između višejezičnoga pristupa i ključnih obrazovnih ishoda. Ishodi ne samo da moraju biti važni, već ih važnima moraju smatrati i nastavnici te moraju biti jasno definirani i mjerljivi. Nakon toga treba empirijskim istraživanjem utvrditi što, kad i kako primijeniti kao pristup u poučavanju. Primjerice, ako želimo primijeniti pristup uspoređivanja određenih jezičnih struktura u svrhu postizanja što veće jezične kompetencije u svima jezicima koji se uspoređuju, bilo bi dobro osloniti se na već postojeće strategije usporedbe (primjeri dobre prakse) i ispitati različite strategije kako bismo otkrili koja od strategija donosi najbolje rezultate u okviru očekivanih ishoda te u određenom obrazovnom kontekstu.

Osim toga, učinkovitost obveznoga slijednog učenja dvaju stranih jezika u ranoj dobi također treba preispitati u okviru uloženoga vremena i sredstava svih dionika u obrazovnom sustavu. Kao što je očito iz prethodnih potpoglavlja, preporuke o višejezičnom obrazovanju još se uvijek velikim dijelom temelje na različitim ideologijama, a postoji tek mali i nedostatan broj konkretnih preporuka temeljenih na empirijskim istraživanjima. Kao što nepopularno ali

objektivno navodi Berthele (2019), preporuke znanstvenika za jezičnu politiku i reformske zahvate ne smiju se temeljiti na čvrstim uvjerenjima i klimavim dokazima. Osim što navedeno nije u skladu s osnovnim načelima znanstvene čestitosti, teško je ne složiti se da takve preporuke mogu i baciti loše svjetlo na znanstvenu disciplinu ili naštetiti najranjivijima. Nažalost, takvih može biti mnogo ovisno o obrazovnoj intervenciji i kontekstu obrazovanja.

U ovom je trenutku u svrhu unapređenja znanstvenih spoznaja najvažnije provoditi sustavna empirijska istraživanja u hrvatskom kontekstu i istovremeno prikupljati informacije iz rezultata nacionalnih izvješća država članica koje provode sličnu jezičnu politiku. Obrazovne inovacije bez obzira na njihov izvor treba kritički preispitati u konkretnom kontekstu te se suzdržati od *zagovaračkoga* istraživanja (engl. *advocacy-based research*), koliko god vjerovali ili željeli vjerovati u ispravnost određenih obrazovnih principa i praksi. U iščekivanju novih pouzdanih rezultata empirijski provjerenih programskih preporuka potrebno je raditi na svijesti o dobrobitima višejezičnosti i višekulturalnosti te jasno i otvoreno priznati objektivne dosege znanja u ovom trenutku. Ova knjiga trebala bi biti jedan mali korak u tom smjeru.