

Medjezikovno zavedanje in večjezična didaktika

Kognitivni model za vključujočo večjezičnost

Tina Čok





Dr. Tina Čok je docentka za jezikoslovje in znanstvena sodelavka na Znanstveno-raziskovalnem središču Koper. Raziskovalno se ukvarja s kognitivnimi vidiki učenja in poučevanja jezikov v večjezičnih razredih ter razvojem sodobnih metod za spodbujanje vključujoče večjezičnosti. V okviru raziskovalnega in študijskega dela je večkrat gostovala na tujih univerzah. Objavila je več znanstvenih člankov in znanstvenih monografij. V okviru podoktorskega projekta Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost (ARIS) je razvila kognitivni model za jezikovno integracijo otrok s priseljenkim ozadjem.

Medjezikovno zavedanje in večjezična didaktika

Medjezikovno zavedanje in večjezična didaktika: kognitivni model za vključujočo večjezičnost

Tina Čok



KOPER 2025

**Tina Čok: Medjezikovno zavedanje in večjezična didaktika:
kognitivni model za vključujočo večjezičnost**

Urednica za področje jezikoslovja in književnosti: Vesna Mikolič

Glavni in odgovorni urednik založbe: Tilen Glavina

Tehnična urednica: Alenka Obid

Recenzentki: dr. Barbara Zorman, dr. Klara Šumenjak

Lektura: Nina Novak, Maša Rolih, Tinkara Vukadinović Kastelic (ang.)

Tipične strani: Mateja Oblak

Stavek: Alenka Obid

Naslovnica: Gal Vončina

Izdajatelj: Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Annales ZRS

Za izdajatelja: Rado Pišot

Spletna izdaja,

dostopna na: <https://doi.org/10.35469/978-961-7276-03-9>

pod licenco CC BY-NC-ND



Monografija je rezultat raziskovalnega dela v okviru projekta Kognitivno-inkluzivni pristopi k medjezikovnemu zavedanju pri jezikovni integraciji otrok s priseljskim ozadjem (Z6-50201), ki ga financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost RS.

Vsebina

Uvod | 9

Opolnomočenje večjezičnosti v osnovnošolskem izobraževanju | 9

Kognitivna razhajanja med jeziki kot osnova za vključujoče večjezično učenje | 12

Metodološki okvir kognitivno-inkluzivnega pristopa in razlaga temeljnih pojmov | 15

Medjezikovno zavedanje | 15

Jezikovna relativnost in spoznavni učinki jezika | 17

Sodelovalno učenje | 18

Evalvacija krepitve medjezikovnega zavedanja | 21

Pomen uvajanja orodja za samovrednotenje: primer dela z listovnikom »Med jeziki« in opisniki | 27

Kaj je listovnik za samovrednotenje medjezikovnega zavedanja? | 27

Metodologija in opisniki listovnika | 29

Tematske osi razvoja kognitivnega modela za vključujočo
večjezičnost | 39

Kontrastivna obravnava izbranih jezikovnih kategorij za večjezično
pedagoško prakso | 43

Strukturne lastnosti v medjezikovni perspektivi | 43

Glagolski čas | 43

Glagolski vid | 46

Slovnični spol | 49

Slovnično število | 52

Besedni red v povedi | 57

Semantične primerjave in konceptualizacije | 62

Poimenovanja barv | 62

Pojmovanje časa | 66

Orientacija v prostoru | 70

Poimenovanja sorodstvenih vezi | 74

Številski sistemi | 78

Pomenska polja | 81

Metafore | 84

Fonološki in prozodični vidiki večjezičnosti | 93

Prozodija | 93

Izgovarjava in naglas | 96

Pragmatični vidiki večjezične rabe | 100

Pozdravi | 100

Posrednost in vljudnost | 106

Ilokucijska moč | 111

Neverbalno sporazumevanje med jeziki in kulturami | 116

Neverbalno sporočanje | 116

Didaktična inovacija: projekt *Večjezičniki* kot primer kognitivno-
inkluzivne večjezične vzgoje | 125

Sklepne misli ali popotnica za večjezičnost | 129

Literatura in spletni viri | 131

Povzetek | 143

Summary | 145

Stvarno in imensko kazalo | 147

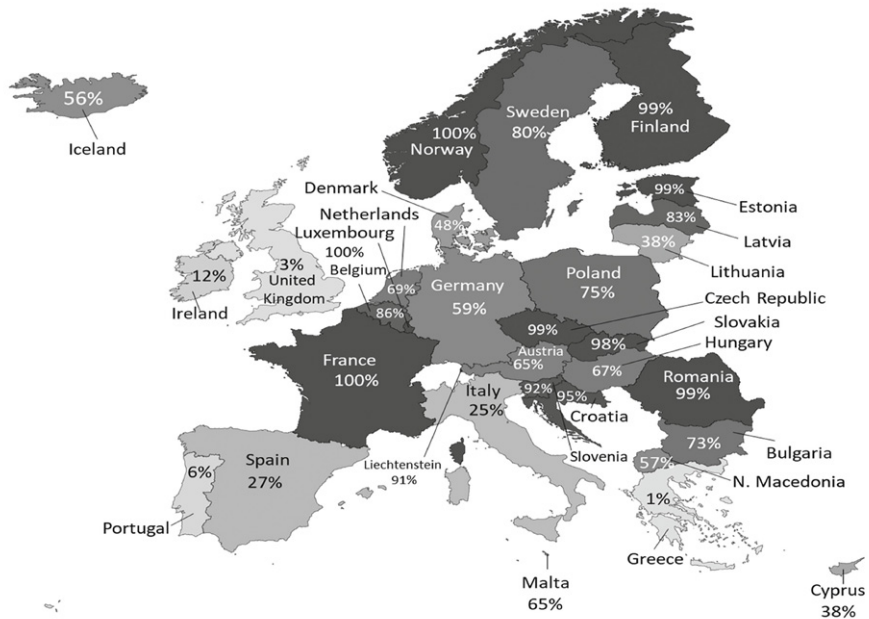
Recenziji | 153

Uvod

Opolnomočenje večjezičnosti v osnovnošolskem izobraževanju

Na področju izobraževanja, ki zahteva nenehno prilagajanje družbenim spremembam, je pomen večjezičnosti čedalje očitnejši. Čeprav ta v slovenskem izobraževalnem sistemu še ni ustrezno vključena v kurikule, postaja v vsakdanjem življenju neizbežna stvarnost. Na to opozarjajo podatki Evropske komisije (Eurostat, 2019), ki navaja, da dve tretjini evropskega prebivalstva govorita vsaj dva tuja jezika. Statistike iz leta 2019 za Slovenijo pa kažejo, da se 92 % vključenih v izobraževalni sistem uči dva tuja jezika ali več, kar nas postavlja visoko na lestvico večjezičnih držav v Evropski skupnosti.

Ko se poglobimo v pomen jezika kot orodja mediacije, se izkaže, da je vpliv večjezičnosti daljnosežen, da presega sporazumevalne in izvršilne funkcije ter vpliva na spomin, čustva, zaznavanje in različne vidike človekovega doživljanja. Znanstveniki različnih disciplin vse pogosteje v svoje raziskave vključujejo jezik kot temeljno spremenljivko, da bi bolje razumeli, kako možgani obdelujejo jezik ter koliko ta vpliva na človekov um, njegovo osebnost, razumevanje in odnos do sveta, v katerem deluje. Znanstveniki so kognitivne koristi večjezičnosti dokazali za vsa starostna obdobja. Dvojezični dojenčki,



Slika 1: Odstotek osnovnošolskih in srednješolskih učencev in učenk, ki se v Evropi učijo dva tuja jezika ali več (Marian, 2023, str. 94)

stari komaj sedem mesecev, kažejo izboljšano sposobnost prilagajanja spremembam v okolju (Marian in Shook, 2012). V otroštvu in odraslosti večjezične osebe kažejo boljšo reguliranje pozornosti, sposobnost preklapljanja med nalogami in kognitivno fleksibilnost v primerjavi z enojezičnimi osebami (Abutalebi in Clahsen, 2014; Bialystok idr., 2009; Liao, 2024). Te prednosti se nadaljujejo tudi v starosti, saj večjezičnost štiti pred kognitivnim upadom in lahko odloži pojav simptomov demence (Diamond, 2010; Gallo idr., 2022). Večjezičnost spodbuja celo večjo odprtost do učenja in izboljšuje osebni in poklicni razvoj (Kroll in Dussias, 2017). Učenje več jezikov ustvarja zapleteno tkivo povezav v človeških možganih, ki presega le pridobivanje novih besedišč. Gre za preobrazbeni proces, ki preoblikuje možgane, ustvarja gostejše povezave in nove nevronske poti. Oblikovanje novih in krepitev obstoječih nevronskih poti pomeni učinkovitejšo uporabo možganskih struktur in boljše učenje. Ker večjezičnost prispeva k večji gostoti sive snovi v naših možganih, ima jezikovno urjenje zanimive vzporednice s telesno vadbo, pri čemer se oblikujejo področja, povezana s čutnim procesiranjem in izvršilnimi

funkcijami. Večjezičnost pri posameznikih vpliva tudi na zaznavanje, pozornost, spomin in različne kognitivne funkcije, pri starejših odraslih pa preklapljanje med dvema jezikoma ali več povečuje kognitivne sposobnosti in lahko odloži za štiri do šest let pojav Alzheimerjeve bolezni in demence (Green in Abutalebi, 2016). Gre torej za večplastno in izjemno pomembno kompetenco, ki ne spreminja le delovanja uma, temveč tudi samo strukturo možganov.

Raziskovanje večjezičnosti in njenih prednosti ter didaktičnih aplikacij, ki bi morale postati redno izpopolnjevanje za učitelje in učiteljice, naj postane celostno zastavljeno prizadevanje, ki presega kulturne okvire. Da je jezik, ki je tesno prepleten s kulturo, sredstvo za prenos kulturnih vrednot in vidikov, danes že dobro vemo. Specifičen vpliv jezika na naše dožemanje stvarnosti pa je še veliko globlji. Ni naključje, da nas na to opozarjajo modrosti z različnih koncev sveta. Japonci na primer poznajo koncept *kotodama* (besedni duh), ki se nanaša na prepričanje, da imajo besede moč, da spreminjajo celo fizično stvarnost. Pričujoči didaktični model se zato ne osredinja le na posameznika, ampak uzavešča, kako jezik in jezikovna raznolikost vplivata na družbene strukture, politiko in umetnost. Globoke povezave med jezikom in kulturno dediščino vplivajo tudi na razumevanje nacionalne identitete. Morda se premalo zavedamo, da pri preklapljanju med jeziki zamenjujemo tudi kulturne ali celo vedenjske okvire in da doživeta stvarnost večinoma podzavestno temelji na jezikovnih navadah skupine govorcev.

Uporabniki kognitivnega modela za vključujočo večjezičnost, ki ga tu predstavljamo, boste z njegovo pomočjo postali raziskovalci večjezičnosti, odkrivali boste njeno zapletenost najprej v šolski skupnosti, nato pa tudi zunaj nje. S tem ko boste s pomočjo predstavljenih vsebin v določenem trenutku postali jezikovni posredniki in razmišljujoči praktiki, boste lahko stopili tudi v čevlje tistih, ki se v tej vlogi znajdejo po naključju, zlasti otroci v priseljskih družinah. Gre za veliko jezikovno odgovornost, ki zahteva občutljivo obravnavo. Čeprav lahko že integrirani učenci in učenke pomagajo pri sporazumevanju z novo prispelimi kot jezikovni tolmači, se moramo zavedati, da pri tem prenesemo na otroke tudi veliko odgovornost in breme. Ti učenci in učenke niso usposobljeni za tolmače, lahko imajo omejeno znanje in razumevanje vsebin, morda si te vloge niti ne želijo, vendar se bojijo to glasno povedati. Če se zavedamo zapletenosti dinamike jezikovnega posredovanja, jo priznavamo in se o njej odkrito pogovarjamo, lahko pomagamo zmanjšati pritisk, ki ga doživljajo vsi vpleteni.

S pričujočim delom želimo predstaviti določene inovativne oblike in pristope večjezičnega izobraževanja, s tem pa razbliniti napačne predstave o

njegovi stroškovni učinkovitosti in poudariti predvsem njegove dolgoročne družbene koristi. Večjezični govorci zaznavajo svet okoli sebe bolj intenzivno in celostno, saj jih pri tem ne omejujejo vrednosti in ločnice samo enega jezika. Z raziskavami podprta spoznanja kažejo, da tako otroci večinskega kot manjšinskega jezika dobro uspevajo v večjezičnih izobraževalnih okoljih. Prizadevanja, da predstavljene vsebine pripomorejo k večjemu sprejemanju bogastva večjezičnosti, sprostitvi njenega potenciala za oblikovanje ne le posameznikovega uma, temveč tudi širših pokrajin izobraževanja in družbe, so obenem usmerjena tudi k dviganju zavedanja o pozitivni drugačnosti, kar vodi v bolj vključujočo, strpno in spoštljivo šolsko skupnost. Čeprav se morda zdi protislovno, je razvijanje večjezičnosti tudi korak k ohranjanju slovenskega jezika. Spodbujanje pozitivnega odnosa do jezikovne raznolikosti krepi tudi ljubezen do prvega jezika in s tem zmanjšuje nevarnost, da bi angleščina kot *lingua franca* ogrozila znanje ter vsakdanjo rabo slovenščine in drugih maternih jezikov.

Kognitivna razhajanja med jeziki kot osnova za vključujoče večjezično učenje

V dinamični krajini sodobnega izobraževanja so prednosti večjezičnosti v šolski skupnosti vse bolj prepoznane kot bistvene ne le za rast posameznika, temveč tudi za skupno obogatitev učnega okolja. Pri raziskovanju razhajanj med jeziki šolske skupnosti se bomo s pomočjo predlaganih dejavnosti osredinili na metodološke pristope, ki spodbujajo vključevanje učencev in učenk s priseljenkim ozadjem, razvijajo medjezikovno zavedanje med govorci različnih jezikovnih in kulturnih ozadij in opolnomočijo vsakega posameznika in posameznico, da s spoznavanjem drugosti bolje razume samega sebe. Ti pristopi temeljijo na sodelovalni obravnavi kognitivnih razlik med jeziki v šolski skupnosti in so usmerjeni v pridobitev temeljnih zmožnosti medjezikovnega zavedanja.

Izsledki vse številčnejših raziskav, ki kažejo kognitivne prednosti večjezičnosti pri otrocih, odraslih in starejših (glej poglavje 1.1), so podlaga za raziskovanje zapletene kognitivne krajine učečih se v večjezičnem izobraževalnem okolju. Spoznanje, da je jezik več kot le sredstvo za sporazumevanje, postane temelj naše metodologije, saj priznava, da jezik oblikuje mišljenje in vpliva na kognitivne procese. Temeljna prednost, ki jo prepoznavamo v jeziku kot orodju za krepitev medvrstniške strpnosti, spodbujanje kakovostnih

in pozitivnih odnosov, preprečevanje konfliktov, spoštovanje jezikovne in kulturne raznolikosti, je tudi njegova bistveno večja nevtralnost v primerjavi s kulturo. Kultura, razumljena kot sistem vrednot, pravil, stališč, prepričanj in drugih skupnih značilnosti določene skupine, lahko vključuje tudi vrednostne sodbe, ki imajo za to skupino poseben pomen. Jezik, razumljen predvsem kot temeljno orodje sporazumevanja, je takšnemu večvrednostnemu kompleksu redkeje podvržen, še posebej v času, ko postaja večjezičnost dejanska stvarnost, učenje in znanje več jezikov pa standard.

Sodelovalni pristop, ki predstavlja pomemben metodološki vidik didaktičnega modela, ponuja učencem in učenkam s priseljskim ozadjem, da predstavijo svojo jezikovno edinstvenost kot lastnost, na katero so lahko ponosni, kot znanje, ki ga lahko delijo naprej svojim vrstnikom. Otrokom, ki govorijo večinski jezik, pa ponuja, da prav tako skozi edinstvenost svojega jezika razmišljajo o primerjavi s tujimi jeziki in pomagajo učencem in učenkam s priseljskim ozadjem, da utrjujejo znanje večinskega jezika na nekoliko manj formalen način. Zbirka dejavnosti spodbuja sodelovalno učno okolje, v katerem pedagogi/nje in učeči se dejavno sodelujejo pri razkrivanju teh razlik ter jih opredelijo kot priložnosti za obogatitev znanja in učnih izkušenj.

Dejavnosti so praktične in spodbujajo sporazumevanje, refleksijo, samorefleksijo in nadaljnjo uporabo usvojenega znanja ter zagotavljajo, da se noben učenec ali učenka ne počuti izključen zaradi jezikovnih ali kulturnih razlik.

Prednosti tovrstnega metodološkega pristopa so številne. Ne le da izboljšuje učno uspešnost učencev in učenk s priseljskim ozadjem, prispeva tudi k bolj vključujočemu in strpnemu učnemu okolju. Med prebijanjem skozi zapletenost večjezičnosti naj ta didaktični model postane kompas za učitelje/-ice, ki jih usmerja k sodelovalnemu vključevanju, krepi medjezikovno zavest in skrbi za kognitivno rast vsakega učečega se v večkulturnem okolju sodobne šolske skupnosti.

Kognitivni model za vključujočo večjezičnost je namenjen učiteljem in podpornim sodelavcem osnovnih ter srednjih šol za delo z večjezičnimi in večkulturnimi razredi. Ker vsebine niso vezane le na eno področje, jih je mogoče uporabiti pri različnih predmetih kot osnovno ali dopolnilno dejavnost, ki poglobi razumevanje temeljnih vsebin. Predlagane dejavnosti, ki so razdeljene po jezikovnih ravneh (oblikoslovje in skladnja, pomenoslovje, glasoslovje, pragmatika, neverbalno sporazumevanje), lahko v redni kurikulum vključujemo celostno ali posamično glede na načrtovane vsebine in potrebe. Lahko jih uvajamo pri urah rednega pouka, pri dejavnostih razširjenega programa (RAP), oddelčnih urah ali interesnih dejavnostih.

Zasnovane vsebine so zaradi zahtevane stopnje jezikovnih kompetenc najprimernejše za učence in učenke druge in tretje triade osnovne šole ter dijake srednjih šol.

Metodološki okvir kognitivno-inkluzivnega pristopa in razlaga temeljnih pojmov

V nadaljevanju so predstavljena tri temeljna metodološka načela, s katerimi bomo v okviru vsebin nenehno v stiku. Prav je, da pojme in načela, ki se sicer pri poučevanju jezikov in tudi v bolj splošni pedagogiki že več let ponujajo kot zanimivi pristopi k pedagoškemu delu, razumemo tako, kot so bili zastavljeni pri idejni zasnovi projekta, torej glede na njegove cilje in namene. Predstavljena tri metodološka načela smo povezali in jih zasnovali kot vsebine, metode in organizacijo pouka za uspešno izvedbo predlaganih dejavnosti. Poimenovali smo ga **kognitivni model za vključujočo večjezičnost**.

Medjezikovno zavedanje

Preden predstavimo temeljne lastnosti medjezikovnega zavedanja in razložimo, zakaj je to načelo tako pomembno pri jezikovni integraciji otrok s priseljskim ozadjem, je nujno, da se posvetimo nekoliko bolj znanemu in že več let vseprisotnemu načelu medkulturnega zavedanja in medkulturnega sporazumevanja. Ta še posebej zanimiva besedna zveza združuje razumevanje med kulturami in vidik jezika kot temeljno orodje za sporazumevanje pri tem prizadevanju.

V Sloveniji si močneje in bolj sistematično prizadevamo za spodbujanje medkulturnega dialoga na različnih ravneh družbe od prve polovice 21. stoletja. V slovenskem izobraževalnem sistemu se zadnjih 20 let intenzivno spodbuja medkulturna vzgoja, ki je usmerjena v razvijanje raznolikosti, strpnosti in spoštovanje drugačnosti. Kljub številnim prizadevanjem raziskovalcev, strokovnjakov s področja izobraževanja in oblikovanim jezikovnim politikam pa je pogosto mogoče slišati, da integracija medkulturne vzgoje ni presegla teoretičnega praga in naredila dejanskega preskoka v prakso. Na tem mestu se ne bomo ukvarjali z ugotavljanjem vzrokov za počasno integracijo modelov medkulturne vzgoje v izobraževanje. Razmislek o tem pa ponuja možnosti, da ta model posodobimo in dopolnimo z vsebinami, za katere menimo, da niso dovolj obravnavane. Pri učenju vidikov medkulturnosti je kultura temeljno orodje primerjave, ki v svojem imenu združuje številne družbene vidike, kot so pravila, vedenja, navade, religije, vrednote in seveda tudi jezike. Pri tem je glavna težava kulture kot orodja primerjave prav to, da obsega množico konkretnih in abstraktnih družbenih prvin, med njimi tudi takih, ki so nabite z vrednostnim kompleksom, zaradi česar primerjava, razumevanje in sprejemanje niso preprosti. Včasih lahko zato pri vzpostavitvi dialoga na podlagi kulture dosežemo celo nasprotni učinek od želenega. Jezik, če ga podobno kot kulturo razumemo kot medij, ki prenaša naše poglede, vedenja, vrednote, celo načine razmišljanja in sklepanja, je nasprotno bolj nevtralno orodje za primerjavo in zato pričakovano tudi uspešnejše. Kako lahko torej razvijanje medjezikovnega zavedanja v šolah pripomore k bolj strpni, vključujoči in spoštljivi družbi?

Podobno kot pri razvijanju medkulturnega zavedanja se tudi pri razvijanju medjezikovnega zavedanja osredinjamo na razumevanje drugačnosti, edinstvenosti in drugosti ljudi, ki nas obkrožajo, le da s primerjavo jezikov to počnemo tako, da poglobljeno skozi jezik vstopimo v miselni sistem drugega ter skozi strukture in povezave, ki jih ta razkriva, primerjamo potencialna razhajanja pri tem, kako vidimo svet, ki nas obkroža. S pomočjo dejavnosti, ki temeljijo na izsledkih empiričnih študij, bomo odkrivali, koliko in na katerih področjih mišljenja lahko opazimo vlogo jezika kot filtra, skozi katerega razmišljamo ter ki opredeljuje naše misli in predstave. Prepričani smo, da lahko zato razvijanje medjezikovnega zavedanja prodre globlje v zavedanje o obstoječih razhajanjih in s tem pripomore tudi k temeljitejšemu razumevanju in spoštovanju medkulturnih razlik.

Pri načelu medjezikovnega zavedanja, kot ga bomo uporabljali v pričujočem besedilu, gre za nekoliko bolj sodobno in uporabno naravnano različico,

kot smo bili vajeni v preteklosti. Medjezikovno zavedanje temelji na načelu primerjalne ali kontrastivne analize med jeziki, ki pa se na področju jezikoslovja pogosto opira predvsem na primerjavi jezikovnih sistemov in njihovih struktur. Temeljni cilj teh primerjav je iskati podobnosti in razlike, na podlagi katerih se oblikujejo vzorci jezikovne rabe, ki pri učenju tujih jezikov vplivajo na potencialne nepravilne rabe. Ker se jezike učimo tudi izkustveno, tj. da usvojeno v enem jeziku prenašamo v drugi jezik, jezikoslovci ta prenos, kadar gre za neskladje med jezikovnimi vzorci, imenujejo negativni transfer. Cilj kontrastivne analize je transferje med jeziki prepoznati in z vnaprejšnjim opozarjanjem preprečiti njihovo fosilizacijo, torej trajni obstoj. Čeprav medjezikovno zavedanje temelji na omenjenih teoretičnih načelih kontrastivne analize, si prizadeva ne le prepoznati možna razhajanja med jeziki, ampak tudi spoznati in razumeti njihov izvor, ter kar je še pomembneje, razumeti njihov vpliv na konceptualizacijo in upovedovanje govorcev različnih jezikov. Območje vpliva medjezikovnega zavedanja zato presega lažjo pot do učnih rezultatov pri usvajanju tujih jezikov ter poskuša zaobjeti celotno izkušnjo stika med jeziki in kulturami.

Jezikovna relativnost in spoznavni učinki jezika

Razumeti izvor in vpliv razhajanja med jeziki pogosto pomeni spoznavanje globljih kognitivnih vzorcev, ki veljajo za določeno skupino govorcev. Pri tem se pri urjenju medjezikovnega zavedanja lahko opiramo na dognanja s področja kognitivnega jezikoslovja. Prednost povezovanja s kognitivnim jezikoslovjem je močna empirična baza raziskav in poskusov, ki plastično prikazujejo vzorce dojemanja univerzalnih kategorij v različnih jezikih. Omenjeni eksperimenti bodo orientacijsko gradivo za dejavnosti v okviru razprav ob različnih tematskih sklopih v sodelovalnem okolju. Začetki raziskovanja vpliva jezika na človekovo razmišljanje segajo daleč nazaj v obdobje avanturističnih ameriških jezikovnih antropologov. Benjamin L. Whorf in Edward Sapir sta postavila temelje teorije **jezikovnega determinizma**, ki se je do danes razvila v manj skrajno in bolj vključujoče zasnovano teorijo **jezikovne relativnosti**. Medtem ko sta Whorf in Sapir s svojimi raziskavami vpliva jezika na kognicijo skušala ovreči v njunem času uveljavljeno deterministično teorijo o večvrednosti flektivnih (indoevropskih) jezikov kot podlago za utemeljevanje večvrednosti kulturnega in intelektualnega razvoja govorcev teh jezikov nad drugimi „primitivnimi“ oblikami (Lucy, 1997), se je

njena sodobna relativistična različica razširila na različna znanstvena področja, še posebej psiholingvistiko, nevrolingvistiko in kognitivno lingvistiko, ter je predvsem zaradi empiričnih dognanj pridobila na uveljavljenosti in verodostojnosti. Razhajanja med jeziki, ki imajo lahko daljnosežnejše vplive, saj zaznamujejo tudi miselne vzorce, naj tudi zato skupaj preučujejo učeči se in učitelji/-ce. Pri tem naj izhajajo iz empirično dokazanih dejstev in obstoječa dognanja nadgradijo z novimi pogledi in razumevanji, tudi če so ti malenkostni, saj se bistvo skriva v podrobnostih.

Ker se pri vprašanju, ali jezik vpliva na kulturo ali kultura na jezik, zavedamo, da gre za vprašanje o kokoši in jajcu, bomo pri raziskovanju izhajali iz komplementarne dihotomije obeh vplivov. Spoznali bomo, kje se včasih vpliv kulture konča in nastopi vpliv jezika ter kje lahko v jeziku prepoznamo jasne odtise kulturnih vidikov. Jezikoslovec in filozof Leonard Talmy (2000) pravi, da se pri novorojenčku kulturni in jezikovni kognitivni sistem razvijata podobno in tudi deloma sočasno. To je zelo pomembna ugotovitev, saj nam pomaga razumeti, kako se učimo kulturo in kako pridobivamo medkulturne kompetence. Pri pridobivanju jezikovnih kompetenc je znano, da lahko tuje jezike le v redkih primerih usvojimo tako dobro kot svoj prvi jezik. Če Talmyjevo ugotovitev prenesemo na kulturo, mora to veljati tudi za kulturne kompetence. Ne moremo torej pričakovati, da bomo najbolj intrinzične vidike drugih kultur kdaj zares ponotranjili in jih sprejeli za svoje. Pri krepitvi medkulturnega zavedanja pri učencih in učenkah se moramo tega zavedati in to tudi upoštevati. Tako pomembno je torej sočasno razvijanje medjezikovne in medkulturne zmožnosti. Samo skupaj lahko zares omogočita celostni uvid v zapletenost človekovega sebstva.

Sodelovalno učenje

Metode in pristopi sodelovalnega učenja so v slovenskem izobraževalnem prostoru že dobro uveljavljeni in pogosto uporabljeni v pedagoški praksi, zato jih bomo na tem mestu predvsem umestili v čas in prostor ter jih povezali z izvajanjem vsebin medjezikovnega zavedanja.

Za sodelovalno učenje postaja vse pomembnejša nova učna stvarnost, ki jo prinaša razmah informacijsko-komunikacijske tehnologije. Dejstvo, da umetna inteligenca in številne druge jezikovne tehnologije prodirajo v naš vsakdan, pomeni, da bo moralo tudi šolsko okolje dolgoročno umestiti uporabo novih orodij v svoje izvedbene kurikule. Temeljni pogoj tega uvajanja je

naučiti se odgovorne in etične rabe digitalnih tehnologij in velikih jezikovnih modelov, saj je le tako mogoče uspešno uporabljati njihove prednosti ter se zavarovati pred potencialnimi nevarnostmi in negativnimi učinki.

Zaradi razmaha informacijske dostopnosti na spletu in pametne rabe digitalnih orodij se je del vloge učitelja/-ice kot posredovalca informacij preoblikoval v oblikovalca aktivnih učnih procesov, okolij in izkušenj, ki povečajo učenčevo udejstvovanje (Johnson in Johnson, 2018), pa tudi usmerjevalca, ki učečega se opolnomoči, da informacije, ki so prosto dostopne, kar najučinkoviteje uporabi za dograjevanje svojega znanja. Ob tem se med izobraževalci pojavlja strah pred vse učinkovitejšimi in produktivnejšimi modeli, ki bi zamenjali vlogo človeka pri njihovem poklicu. Pomembno je zavedanje, da obstajajo področja človekovega delovanja, ki jih umetna inteligenca ne bo mogla bistveno spremeniti, saj temeljijo na subtilnih in intrinzičnih človeških predispozicijah, ki jih včasih ne razvijejo niti ljudje sami, če teh zmožnosti v življenju niso gojili. Razvijanje medjezikovnega zavedanja, osrednji vidik predlaganega didaktičnega modela, je ena od teh zmožnosti. Pristopi in metode razvijanja te zmožnosti učitelja/-ico postavijo v aktivno vlogo oblikovalca vsebin, hkrati pa tudi izvajalca dejavnosti. Sodelovalni pristop namreč od učitelja/-ice zahteva, da občasno postane del skupine, v kateri se tudi sam uči od učencev in učenk. S tem aktivno vzpostavlja sodelovalno okolje, v katerem gradi pozitivno soodvisnost, individualno odgovornost, spodbujevalno interakcijo, socialne veščine in skupinsko obravnavo (Johnson in Johnson, 2018). Zaradi pozitivne motivacije in njenih učinkov na željo učečih se, da obogatijo svoje učenje in učenje drugega brez zahteve po tekmovalnosti, je sodelovalno učenje tako zelo pomembno pri razvijanju medjezikovnega zavedanja.

Pri oblikovanju vsebin za razvijanje medjezikovnega zavedanja smo sledili načelom teorije strukture – procesa – rezultata in teorije socialne soodvisnosti. Watson in Johnson (1972) sta pri prvi trdila, da to, kako je učna situacija zastavljena, določa proces, ki ga posamezniki izvajajo, da bi opravili zastavljeno dejavnost, in dosegli želeni rezultat. Druga teorija poudarja sodelovanje v nasprotju s tekmovalnostjo, ki naj izhaja iz pozitivne soodvisnosti ciljev.

Zelo pomembno je, kako pri tem oblikujemo skupine učečih se, da optimiziramo potencial doseganja **zastavljenih ciljev**. Ti so:

- spoznavanje jezikovnih posebnosti jezika drugega,
- delitev svojih znanj in mnenj,
- sprejemanje drugačnih pogledov, mnenj in konceptualizacij,
- izostrenje čuta za jezikovna in kulturna razhajanja,

- razvijanje zanimanja za raziskovalno delo,
- razvijanje strpnega in spoštljivega vedenja.

Določiti moramo optimalno velikost skupine glede na načrtovano dejavnost, člane vsake skupine, ki se zaradi svojih lastnosti čim bolj dopolnjujejo, komu dodeliti katere vloge ter tudi, če in kako urediti učni prostor.

Doseganje zastavljenih rezultatov lahko pričakujemo kot naraven odziv na učinke sodelovalnega učenja pri dejavnostih konceptualne narave, ki zahtevajo visoko raven sklepalnega razmišljanja. Take okoliščine spodbujajo učeče se k skupnemu razmišljanju in skupnemu prizadevanju pri obravnavanju zastavljenega vprašanja ali problema. To posledično vpliva na sklepanje tesnejših vezi in prijateljstev, ki se iz učnega procesa prenesejo v prostočasne dejavnosti in druženje v šolski skupnosti. Oblika dela, ki ne temelji na tekmovalnosti in individualizaciji, v razredih in šolskih skupnostih z učenci in učenkami iz različnih kulturnih in jezikovnih ozadij krepi samozavest in samostojnost ter hkrati občutek pripadnosti in sprejetosti. Z medsebojnim sodelovanjem učeči se usvajajo potrebne družbene spretnosti in zmožnosti, spodbujajo uspeh vsakega člana skupine (pridobivajo lastno samopodobo in prispevajo k samopodobi drugega) ter oblikujejo šolske in osebne odnose (ustvarjajo podlago za zdrav družbeni razvoj) (Johnson in Johnson, 2018). Naj bodo cilji pri snovanju dejavnosti medjezikovnega zavedanja skozi sodelovalno učenje usmerjeni v razvijanje pozitivne soodvisnosti, individualne in skupinske odgovornosti, spodbudne interakcije in družbenih spretnosti.

Pristopi, s pomočjo katerih zasledujemo navedene cilje, so:

- skupinsko razpravljanje o izvoru, specifičnih in skupnih lastnostih pojmov in pojavov v jezikih skupine,
- ustno razlaganje svojega pogleda, mnenja, razumevanja pojmov in pojavov obravnave,
- delitev svojega znanja z drugimi sošolci,
- medsebojno preizpraševanje razmišljanja in sklepov ter
- povezovanje pravkar usvojenega z že obstoječim znanjem.

Evalvacija krepitve medjezikovnega zavedanja

Čeprav je vrednotenje vsake oblike zavedanja in občutljivosti težko izvesti, saj ne gre za klasični način preverjanja znanja, pri katerem nam lahko pomagajo numerične vrednosti, je vseeno pomembno, da se vzpostavi sistem kazalnikov, s katerimi lahko preverimo ne le ravni zavedanja, ampak tudi uspešnost predlaganih pristopov in metodologije. Zato pri tem temeljimo na formativnem vrednotenju znanja in njenih bolj razdelanih pristopih, kot sta **medvrstniško vrednotenje** in **ocenjevanje za učenje**. Pri formativni obliki vrednotenja ravni medjezikovnega zavedanja izhajamo iz dveh temeljnih faz: faze dajanja in faze dobivanja povratnih informacij. Tako je faza evalvacije, ki postavi učečega se v vlogo ocenjevalca in ocenjenega, tudi hkrati del stalno prisotnega učenja, saj je v obeh fazah evalvacije proaktiven. Pri dajanju povratne informacije drugim učeči se obenem proučuje vsebino, določa merila za ocenjevanje in oblikuje svoja mnenja. Pri dobivanju povratne informacije pa so učeči se aktivni pri kritičnem sprejemanju priporočil v zvezi s svojim izdelkom. Ta je rezultat različnih stališč sošolcev in sošolk, ki jim ponuja vzvode za samorefleksijo in vključevanje vidikov, na katere sami ne pomislijo (Grion idr., 2019). Tako kot metodologija celotnega modula za urjenje in razvijanje medjezikovnega zavedanja temelji na intenzivni participaciji vseh učečih se in učitelja/-ice, je tudi pri končni evalvaciji stanja pomembna

aktivna vloga vseh, tudi tistih, ki so ocenjeni. Poleg aktivne vloge je faza evalvacije za pripravo učinkovitih, smiselnih in uporabnih povratnih informacij prav tako usmerjena v aktivacijo razmišljanja višjega reda, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov, sporazumevanje in sodelovanje. Medvrstniško vrednotenje poleg tega oblikuje vsebine, ki so med vrstniki bolj razumljive zaradi skupnega načina izražanja, zato je včasih učinkovitejša kot predlogi za izboljšave, prejeti od učitelja/-ice (Stecca idr., 2022).

Pri snovanju meril za evalvacijo se moramo zavedati tudi dveh vidikov učenja, ki sta pogosto zanemarjena. Prvi je, da je pri učenju pomembno pomnjenje, ki je lahko zavedno ali nezavedno. Nezavedno pomnjenje, na katero večinoma težko vplivamo, je tudi trajnejše in učinkovitejša, saj je povezano s tem, kako deluje naš spomin. Nevroznanstvene raziskave (glej Levine in Pizarro, 2004; Kensinger, 2009; Tyng in Saad, 2017) kažejo, da so spomini, nastali pod vplivom močnih čustev, trajnejši od spominov rutinskih in vsakdanjih dogodkov. V učnem okolju so lahko nesoglasja in nestrinjanja ali storjena napaka čustvene okoliščine, ki si jih naši možgani najbolj zapomnijo, ker sprožijo negativno izkušnjo. Ljudska modrost, da se na lastnih napakah največ naučimo, ima globlje kognitivne implikacije, zato moramo učitelji/-ce učeče se včasih prav tako spodbujati, naj delajo tudi napake, tem pa morata slediti pozitivna obravnava ter skupno odkrivanje resnic in pravih odgovorov. Prav tako se ne smemo bati burnih diskusij v razredu, ki so rezultat nesoglasij med člani skupine. Pomembno je, da tovrstne razprave dobijo miren epilog, tudi če je to skupno stališče »strinjam se, da se ne strinjam«. Tovrstne razprave so namreč odlična podlaga, da se učenci in učenke naučijo kritično misliti, in sicer v duhu zavedanja, da če želimo biti kritični, potrebujemo argumente, zanje pa je potrebno znanje.

Drugi zapostavljeni vidik učenja je, da so naši možgani dovzetnejši za učenje od oseb, ki so nam simpatične. Raziskave so pokazale, da na našo sposobnost učenja in povezovanja različnih informacij pomembno vplivajo naša čustva do osebe, ki nam predstavi informacije. Če informacije navaja oseba, ki nam je všeč, si jih lažje zapomnimo in povežemo, kot pri osebi, ki nam ni všeč (Boeltzig idr., 2023). Ta kognitivni vidik je pomemben za učenje in tudi za sprejemanje evalvacije našega dela, zato bomo morali biti pri vzpostavljanju skupin in odnosov med člani skupin prav tako pozorni, da temeljijo na pristnih in pozitivnih vezeh. Če ugotovimo, da so v skupini napetosti, moramo premisliti, ali je ta skupina dovolj povezana in ali so odnosi med njenimi člani primerni. Pri tem lahko pomaga razvijanje timskega duha, da se znotraj skupine vzpostavi prepričanje, da je skupina nad posameznikom. Ko

si posamezniki izmenjujejo svoja prepričanja in razpravljajo o njih, se spominjajo in prepletajo in oblikujejo s kolektivno perspektivo (Jost in Amodio, 2012). Tudi medvrstniško vrednotenje bo prispevalo k vzpostavljanju pozitivne dinamike v skupini, ki bo pripomogla, da se bodo učeči začeli zavedati svojih zmožnosti, tudi tistih, vezanih na svojo vlogo in pripadnost znotraj skupnosti, ter poglobila odnose s sošolci/-kami in učitelji/-icami (Stecca idr., 2022).

Zaradi kritične narave pristopov formativnega vrednotenja, ki zahtevajo visoko raven kritičnega razmišljanja, njihovo uvajanje v osnovni šoli ni pogosto. Raziskovalci (Stecca idr., 2022; Allal, 2021; Boon, 2015; Colognesi idr. 2020), ki so proučevali to obliko vrednotenja za osnovne šole, navajajo uspešnost njenih pristopov, pri tem pa svetujejo delo v skupinah.

Pri oblikovanju meril za ocenjevanje in evalvacijo bomo izhajali iz **zastavljenih ciljev** kognitivno-inkluzivnega pristopa (spoznavanje jezikovnih posebnosti jezika drugega, delitev svojih znanj in mnenj, sprejemanje drugačnih pogledov, mnenj in konceptualizacij, izostritev čuta za jezikovna in kulturna razhajanja, razvijanje zanimanja za raziskovalno delo, razvijanje strpnega in spoštljivega vedenja) in pri tem sledili tudi dolgoročnejšemu cilju, tj. da učeči se pri usvajanju kateregakoli novega jezika in kulture ne podležejo sicer običajnim pastem negativnega transferja. Ta se pojavlja v vseh klasičnih komponentah jezika. Poleg tipičnih fonoloških vplivov na naglas lahko negativni transfer vpliva na napake v skladnji in oblikoslovju (npr. pregibnost in besedni red v povedi), pri usvajanju besedišča (lažni prijatelji), prav tako tudi v pragmatiki. Načela negativnega transferja se pojavljajo tudi na področju medkulturnega sporazumevanja v povezavi s prenašanjem kulturnih modelov v tuja kulturna okolja. V okviru medjezikovnega zavedanja je to tudi prenos miselnih in kognitivnih vzorcev, ki jih usvojimo v svojem prvem jeziku, v druge tuje jezike oziroma sklepanje, da je naše razumevanje sveta univerzalno ter zato enako za pripadnike vseh jezikov in kultur. Pri oblikovanju meril se opiramo na Bennetov (1993) razvojni model medkulturne občutljivosti (DMIS), pri čemer se zavedamo omejitev njegovega neposrednega prenosa na jezikovno področje. Bennetov model je dragocen predvsem zaradi fazne zasnove, ki omogoča sledenje napredku od začetnega nezavedanja razlik do njihove ponotranjenosti. Vendar nekatere faze, zlasti fazi zavračanja in podcenjevanja razlik, v jezikovnem kontekstu zahtevajo prilagoditev. Zato smo pri poimenovanju in definiranju faz izhajali iz Bennetove linearne logike ter jih dopolnili z vidiki, ki so bolj neposredno prenosljivi na področje jezika. Tako smo ohranili dinamiko napredovanja po stopnjah, obenem pa izrazje in konceptualno razlago prilagodili, da smo se izognili enoznačnemu prenosu

kulturnih kategorij. Faze razvoja medjezikovnega zavedanja smo poimenovali: nezavedanje jezikovnih razlik, doživljanje razlik kot omejitve, poenostavljeno razumevanje razlik, prepoznavanje jezikovne raznolikosti, prilagajanje v jezikovni interakciji in integracija razlik v jezikovni interakciji in konceptualizaciji. S tem smo ohranili možnost spremljanja razvoja medjezikovne občutljivosti ter terminološko in konceptualno vpeljali elemente, ki upoštevajo temeljne lastnosti jezikovnega učenja.

Faze, skozi katere gre učeči se, so:

1. nezavedanje jezikovnih razlik,
2. doživljanje razlik kot omejitve,
3. poenostavljeno razumevanje razlik,

ter ob ustreznem vodstvu učitelja/-ice in učnih vsebin prehod k

4. prepoznavanju jezikovne raznolikosti,
5. prilagajanju v jezikovni interakciji,
6. integraciji razlik v jezikovni interakciji in konceptualizaciji.

Pri prvi fazi etnocentrične drže (**nezavedanje razlik**) učeče se opozarjamo na temeljne kategorije, kjer lahko nastopijo razhajanja med njihovimi prvimi in tujimi jeziki. Sprejemanje teh razlik naj bo zasnovano tako, da pomaga razvijati sposobnost poznejšega samostojnega prepoznavanja in razumevanja razlik. Gre predvsem za razvijanje metalingvističnih zmožnosti.

Pri drugi fazi (**razlike kot omejitve**) je pomembno, da učeči se prepoznanih razlik ne obravnavajo kot težko učljivih in jih zaradi tega zavračajo. V tej fazi je pomembno vključevanje morebitnih podobnosti, če obstajajo, in razvijanje samozavesti.

Pri tretji in zadnji fazi negativne drže (**poenostavljeno razumevanje razlik**) je treba paziti, da učeči se prepoznanih razlik ne obravnavajo kot nepomembnih. Tukaj urimo predvsem povezovanje razlik med jezikovnimi in konceptualnimi kategorijami in opozarjamo nanje.

V prvi fazi pozitivne ali etnorelativne drže (**prepoznavanje razlik**) predvidevamo, da je učeči se negativno držo in težave, ki jih ta prinaša, že odpravil, zato lahko v naslednjih treh fazah na različne načine preverjamo poznavanje medjezikovnih razlik in pripomoremo k njihovemu uzaveščanju.

V naslednji fazi (**prilagajanje razlikam**) lahko že preverjamo stopnjo razumevanja medjezikovnih razlik in sposobnost odmika od lastnih ustaljenih miselnih vzorcev.

V zadnji fazi pozitivne drže (**integracija razlik**) ponujamo možnosti samopreverjanja osebnostnih sprememb, ki so jih učeči se uzaveščali v prejšnjih

fazah. Lahko preizkusijo, ali so se sposobni drugače sporazumevati v tujem jeziku, ali so se približali logiki razmišljanja svojih vrstnikov v tujem jeziku ter ali zmorejo povezovati jezikovne in konceptualne kategorije svojega in tujega jezika.

Cilji, ki jih napoveduje posamezna faza, bodo torej osnova za oblikovanje meril za medvrstniško vrednotenje. Merila bodo sledila učnim procesom, ki jih določa formativna evalvacijska struktura: sooblikovanje (skupinsko delo) povratne informacije in vrednotenje prejete povratne informacije.

Pri sooblikovanju povratne informacije se predvideva, da učni proces poteka na dveh ravneh. Najprej se oblikuje nekoliko bolj površinska razprava, ki ji sledi bolj poglobljena učna izkušnja, med katero se različni pogledi združijo v skupno mnenje. Ker je za oblikovanje mnenja o ponujenem vprašanju ali temi neizogibna primerjava z odgovori in komentarji na isto vprašanje ali temo, se učni proces začne že v fazi, ko vrednotimo odgovore drugih.

Pri vrednotenju povratne informacije naj bi učni proces potekal v štirih primarnih fazah (Grion idr., 2019): vrednotenje povratne informacije, refleksija, samovrednotenje in zavedanje pomena učinkovitih in kakovostnih povratnih informacij. Za zadnje je najpomembnejša priprava učencev in učenk na dejavnost medvrstniškega vrednotenja v smislu usposabljanja, ki pomaga razumeti namene in kritične značilnosti medvrstniškega vrednotenja ter učeče se opozori tudi na to, da so lahko povratne informacije vrstnikov različne, tj. dobre, slabe in nekaj vmes (Grion idr., 2019). Usposabljanje naj bo usmerjeno tudi v razvijanje zmožnosti sprejemanja komentarjev in kritik na čim tvornejši način. Predvsem pa je pomembno, da je osrednji del usposabljanja skupno oblikovanje meril za vrednotenje, saj bodo učeče si tako lahko že vnaprej preizkusili, kaj mora vsebovati kakovostna povratna informacija (Stecca idr., 2022).

Pomen uvajanja orodja za samovrednotenje: primer dela z listovnikom »Med jeziki« in opisniki

Kaj je listovnik za samovrednotenje medjezikovnega zavedanja?

Za razvoj medjezikovnega zavedanja in zmožnosti, da to zavedanje tudi živimo in ga koristimo v vsakdanjem življenju, je poleg zastavljenih dejavnosti pomembno uporabiti tudi listovnik. Tako kot je samovrednotenje pomembno pri usvajanju jezika in uzaveščanju kulture, je mogoče vrednotiti tudi raven, ki jo želimo doseči pri medjezikovnem zavedanju. S tem formativnim pristopom pomagamo učencem in učenkam, da se privajajo na nov način razumevanja funkcije jezika in se tega tudi učijo, saj postavimo učečega se v aktivno vlogo razmišljujočega o tem, kakšna je pot do zavedanja jezikovnih razlik in podobnosti in do kod je to pot prehodil. Z opisniki posameznih ravni in korakov znotraj ravni se sprašujemo, kaj in kako smo posamezno stopnjo na tej poti dosegli.

Listovnik za medjezikovno zavedanje MED JEZIKI (LMZ) se razlikuje od Evropskega jezikovnega listovnika. Slednji je (samo)evalvacijsko sredstvo posameznika, LMZ pa je skupen dokument celega razreda, ki nastaja pod vodstvom učitelja/-ice s samoopazovanjem vseh učencev in učenk, kako pri dejavnostih razvijajo višjo raven zavesti o različnosti jezikov in kultur.

S pomočjo posameznih opažanj posameznika in razreda v celoti ter opredelitvijo opisnikov, ki določajo posamezno vrsto in stopnjo medjezikovnega zavedanja, bo na osnovi vmesnih oblik individualnega (samo)vrednotenja učitelju/-ici omogočeno, da ovrednoti razred v celoti.

Ob izpolnjevanju listovnika bodo učenci in učenke ugotavljali razlike in stičnosti med jeziki ter tudi univerzalnost in idiosikratičnost svojega jezika. Z nalogami in dejavnostmi, ki bodo spodbujale usmerjeno opazovanje, razmišljanje in ubesedovanje o jezikovnih posebnostih ter jezikovnih in kulturnih razhajanjih, se bodo v sodelovanju s sošolci in sošolkami učili spoštovanja in sprejemanja različnosti, lastne dosežke učenja pa tudi znali ovrednotiti. Opisniki, ki so po vsebini in obliki sredstvo za vrednotenje učne poti do medjezikovnega zavedanja, jim bodo to pomagali doseči.

Listovnik ponuja predstavitev uporabnika, ga usmerja na poti do ciljev in omogoča vpogled v doseženo raven medjezikovnega zavedanja. Zato vsebuje:

- **osnovne podatke** o razredu, šoli ter trajanje urjenja in razvijanja medjezikovnega zavedanja/začetek in konec učne poti;
- **mnenja in ugotovitve**, ki so jih učenci in učenke v sodelovalnem duhu sprejeli kot skupna;
- **zapis o jezikih**, ki so jih srečali v stikih s sošolci, ki niso materni govorci njihovega jezika, kaj so o teh jezikih izvedeli in kakšni se jim zdijo;
- **opazovanja o kulturnih razlikah in stičnostih** med govorci različnih jezikov;
- **opise lastnosti, spretnosti in zmožnosti**, ki opredeljujejo doseženo stopnjo medjezikovnega zavedanja (opisniki).

LMZ¹ ima tako kot Evropski jezikovni listovnik tri sestavne dele: **izkaznico, življenjepis in zbirnik**.

Izkaznica je predstavitev razreda, vsebuje nekaj podatkov o razredu, številu učencev in učenk, o tem, katere jezike znajo in katere se učijo, kaj zmorejo v različnih jezikih.

Življenjepis izrisuje pot, po kateri razvijamo in dosegamo stopnjo medjezikovnega zavedanja. Z opredelitvijo opisnikov posamezne ravni in faze napredka v njej in dvakratnega vrednotenja v razmiku časa bodo učenci in učenke vse bolj postajali ozaveščeni, kako različen je svet in kako dragoceno

¹ Listovnik medjezikovnega zavedanja (LMZ) je mogoče brezplačno naročiti pri založbi Annales (Znanstveno-raziskovalno središče Koper).

je dejstvo, da govorimo različne jezike. Spoznavali bodo drugost kot vrednoto tako pri sošolcih in sošolkah kot pri sebi.

Zbirnik je mapa, v katero se shranjujejo izdelki, vaje, zapisi in različni dokumenti, s katerimi je razred gradil načine in poti za medjezikovno zavedanje. Če bodo posamezni izdelki, pričevanja ali dokazi (video- in avdio-dokument, slika ali risba, knjiga ali zapis) pomembni, bodo postali del tega zbirnika. Ta bo tudi dokaz napredka razreda in posameznika in bo dopolnjeval življenjepis jezikovnega zavedanja. O izdelkih, ki so vključeni v zbirnik, na predlog učitelja/-ice odloča ves razred.

V prilogi listovnika so tabele (Moji jeziki, Moje učenje jezikov, Moje izkušnje z jeziki, Moji cilji in načrti), namenjene zbiranju podatkov, ki od posameznega učenca in učenke vodijo k orisu stanja v celem razredu. Da lahko učitelj/ica v življenjepis razreda vpiše skupek podatkov, jih mora najprej pridobiti od vsakega posameznika. Iz zapisov posameznika bodo pridobljeni podatki:

- o jezikih, ki se jih učenci in učenke učijo ali so se jih učili;
- o jezikih, ki jih govorijo doma, v družini in neposrednem okolju;
- o stikih, v katerih so lahko pokazali znanje jezikov, ki se jih učijo;
- o tem, kar bi se radi v nekem jeziku še naučili, in si tako postavili cilje

za prihodnost;

- o tem, kako si predstavljajo svet, v katerem se izmenjujejo različni jeziki in kulture;

- o tem, kaj v različnih jezikih že zmorejo in kako je posamezen jezik zanje pomemben.

Metodologija in opisniki listovnika

Pri oblikovanju metodologije samovrednotenja za medjezikovno zavedanje smo se oprli na SEJO (Skupni evropski okvir za jezike) in Bennettovo lestvico (1993) za razvijanje medkulturnosti (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity* – DMIS). Po SEJO smo uvrstili opisnike v tri ravni, od najnižje A, vmesne B in ciljne C, in na vsaki ravni v dve fazi (A1–A2, B1–B2 in C1–C2). Po Bennettu, ki deli faze na zavračanje medkulturnosti ter sprejemanje in prilagajanje posameznika na kulturne razlike, smo razdelili faze od *opazovanja in razumevanja razlik in podobnosti med jeziki in kulturami* do *sprejemanja in prilagajanja nanje*.

Tabela 4: Ravni medjezikovnega zavedanja

RAVEN	IME RAVNI	OPIS FAZ
A	Spoznavanje razlik med jeziki	A1 - opazovanje podobnosti in razlik med jeziki
		A2 - spoznavanje podobnosti in razlik med jeziki
B	Razumevanje in postopno ponotranjenje razlik med jeziki	B1 - zaznavanje podobnosti in razlik
		B2 - ponotranjenje razlik
C	Prilagajanje razlikam in njihovo povezovanje	C1 - prilagajanje razlikam
		C2 - povezovanje podobnosti razlik in njihovo poglobljeno poznavanje

S pomočjo dejavnosti, ki spodbujajo sodelovanje med učenkami in učen-
ci, in opisniki, s katerimi se ugotavlja napredek razreda, učitelj/ica usmerja
razvoj medjezikovnega zavedanja. Njegova oziroma njena vloga na tej poti je
bistvena. Od tega, kako bo listovnik predstavljen razredu, kako bo spodbujal
učence in učenke k opazovanju in razmišljanju, bo namreč odvisno, kako
učinkovito bodo med fazami prehajali do ciljev.

Med spretnostmi in zmožnostmi se v fazah prepletajo: **spoznavanje, ra-
zumevanje, ponotranjenje, zavedanje, ozaveščanje, prilagajanje in pove-
zovanje znanja**. Niso vse bistvene v vseh fazah. Zavedanje in ozaveščanje je
treba še posebej razvijati v prvih treh fazah, kjer je treba z medjezikovnim
zavedanjem učence in učenke voditi iz pasivne v aktivno vlogo pri razvijanju
medjezikovnega zavedanja in odzivanja.

V nadaljevanju predstavljamo cilje in opisnike posameznih ravni in faz
za načrtovanje pouka ter opisnike za učence, ki bodo služili pri preverjanju
napredovanja med fazami.

Tabela 1: Opisniki ravni medjezikovnega zavedanja za načrtovanje pouka

A. SPOZNAVANJE RAZLIK MED JEZIKI	
A1. Opazovanje razlik med jeziki	
Ozaveščanje	CILJI: opazovati medjezikovno in medkulturno okolje, biti pozornejši na raznolikosti, ki jih kažejo jeziki tega okolja.
Opazovanje jezikovnih razlik	Učeči se: z opazovanjem svojega jezika postajajo pozorni na razlike med svojim jezikom in drugimi jeziki, s poslušanjem in opazovanjem jezika, ki je strukturno, pomen-sko in glasovno drugačen od njihovega, opažajo, da je tudi pomen upovedanega lahko drugačen od pričakovanega; v pogovoru s sošolci opažajo, kako različen je način sporazumevanja v njihovem jeziku in drugih jezikih, vendar temu ne dajejo posebnega pomena.
A2. Spoznavanje razlik med jeziki	
Opazovanje	CILJI: spoznati drugačnost, raziskovalno pristopiti k jezikom in kulturam, zavedati se družbeno-kulturnega konteksta.
Spoznavanje	Učeči se: kadar poslušajo pogovor sošolcev/-k in na splošno ljudi, ki poteka v tujih jezikih, opazijo različnost med lastnim in drugim jezikom in zaznavajo posebnosti jezikovnega sporazumevanja v lastnem jeziku; ob srečanju s tujim jezikom zaznavajo razlike med jeziki, ki so sistemske narave, in se površinsko zavedajo, da tudi njihov jezik za sporočanje vsebin uporablja slovnico in besedišče na specifičen način; opisujejo dogajanja v svojem svetu/neposrednem okolju in ugotavljajo miselnih razhajanj med različnimi življenjskimi okolji in kulturno pogojenimi pogledi, vendar temu ne dajejo posebnega pomena; razumejo, da so med jeziki razlike v upovedovanju stvarnosti, vendar te zanje niso posebej pomembne ali jim niso znane.

B. RAZUMEVANJE IN POSTOPNO ponotranjenje RAZLIK MED JEZIKI	
B1. Zaznavanje razlik med jeziki	
Razumevanje, zavedanje	CILJI: razumeti drugačnost, raziskati pomenske in oblikovno-skladenjske razlike med jeziki ter spoznati medjezikovno vplivanje in napake, do katerih prihaja zaradi njih, prepoznavati kulturne razlike.
Zaznavanje	Učeči se: se ob poslušanju tujega jezika zavedajo, da so med jeziki razlike v upovedovanju stvarnosti, vendar jih ne razumejo vedno; pod vodstvom učitelja/-ice na izbranih primerih zaznavajo pomenske in oblikovno-skladenjske razlike med jeziki, vendar se jim ne zdijo pomembne; z učiteljem/-ico zaznavajo medsebojne vplive pri besedišču in povezave med slovničnimi zvrstmi, vendar še ne zmorejo temeljite primerjave; v pogovoru s sošolci in sošolkami o načinih življenja drugih jezikovnih skupin prepoznavajo kulturne razlike, vendar se ne sprašujejo, zakaj prihaja do teh.
B2. Postopno ponotranjenje razlik med jeziki	
Razumevanje, ponotranjenje	Učeči se: vedo, da napake, ki jih delajo v tujih jezikih, izhajajo lahko tudi iz konceptualnih razhajanj med jeziki; pri spoznavanju osnov drugega jezika v okviru omejenega besedišča sprejemajo razlike v pomenu posamezne opredelitve vsebin; s pomočjo učitelja/-ice ob primerjanju lastnosti jezikov razumejo, da imajo jeziki svoj poseben, njim lasten način konceptualizacij in upovedovanja stvarnosti; ob poslušanju govorcev različnih jezikov razumejo miselnost razhajanja pri interpretaciji stvarnosti, ki jo opisujejo, in vedo, da se načini razmišljanja o svetu razlikujejo zaradi vrednot kulturnih sistemov.

C. PRILAGAJANJE RAZLIKAM IN NJIHOVO POVEZOVANJE	
C1. Prilagajanje razlikam	
Prilagajanje, povezo- vanje znanja	CILJI: spoznati temeljne razlike med jeziki in kulturami, primerjati svoj jezik s tujim in ločiti napake pri upovedo- vanju, ki nastajajo zaradi razlik med njimi, spoznati, kako sta jezikovni in kulturni sistem posameznih etničnih sku- pin med seboj povezana v vrednotah in obstoju, razlike sprejemati tudi kot danost posameznega jezikovnega sistema in etnične skupnosti.
Uporaba pridobljenih spretnosti in zmožnosti	Učeči se: ob primerjanju posameznih jezikovnih sistemov, ki so jim bili predstavljeni, razumejo temeljne razlike med svojim jezikom in tujimi jeziki in se poskusijo ustrezno vključevati v sporazumevanje; s pomočjo učitelja/-ice primerjajo posamezne oblikov- no-skladenjske in pragmatične razlike med jeziki in ra- zumejo, katere so specifične za posamezen jezik; znajo ločevati tekoče upovedovanje in sporazumevanje, ki ga uporabljajo v lastnem jeziku, od avtentičnega spo- razumevanja v tujem jeziku.
C2. Povezovanje razlik	
Ponotranjeno znanje	Učeči se: z uporabo posameznih vzorcev tujega jezika v spora- zumevanju znajo prepoznati specifične razlike med jeziki ter vedo, da je interpretacija stvarnosti v različ- nih jezikovnih in kulturnih okoljih lahko različna, in to sprejemajo; znajo prepoznati in sprejemati slovnične in pomenske razlike med jeziki ter vedo, da sta jezikovni in kulturni sistem posameznih etničnih skupin med seboj poveza- na v vrednotah in identiteti; ob spoznavanju posebnosti posameznega jezika in primerjanju pomenskih razlik pri interpretaciji stvar- nosti razumejo ter znajo sprejemati razlike kot danost posameznega jezika in kulture govorcev in etnične skupnosti.

Tabela 2, ki je namenjena izpolnjevanju v listovniku, vsebuje prevedbo didaktične ubeseditve, saj mora biti vsak opisnik učencu ali učenki razumljiv. Samovrednotenje medjezikovnega zavedanja poteka individualno, opravi ga vsak učenec ali učenka v svojem prvem jeziku.

Samovrednotenje izvedemo dvakrat v času uporabe listovnika: začetno in končno stanje. Lestvica je tristopenjska. Odgovor nikoli ali redko (*) je pomensko enak stanju »slabo ali (ne)zaznavam«, odgovor včasih (**) je pomensko enak stanju »zaznavam« ter odgovor zelo pogosto ali vedno (***) je pomensko enak stanju »zaznavam in sprejemam«, kar v tabeli označimo z eno zvezdico, dvema ali tremi.

Tabela 2: Opisniki za samovrednotenje medjezikovnega zavedanja v LMZ

(Samo)vrednotenje medjezikovnega zavedanja		
1. začetno stanje, datum _____;		2. končno stanje, datum _____.
* nikoli ali redko	** včasih	*** pogosto ali vedno
SPOZNAVANJE RAZLIK MED JEZIKI	1	2
A1 Opazovanje podobnosti in razlik med jeziki		
Kadar poslušam ljudi govoriti meni tuje jezike, opazam razlike med svojim prvim jezikom in tujimi jeziki in o njih razmišljam .		
Ko nekdo govori v jeziku, ki ga ne razumem, se sprašujem , če lahko isti pojmi v različnih jezikih nosijo drugačne pomene.		
Ko nekdo v tujem jeziku nekaj pove drugače, kot bi to jaz povedal/a v svojem prvem jeziku, razmišljam , ali je to pomembno za medsebojno sporazumevanje (<i>npr. uporaba dvojine v slovenščini, kadar se v angleščini uporablja množina</i>).		
A2 Spoznavanje podobnosti in razlik med jeziki	1	2
Kadar poslušam nekoga, ki govori tuji jezik, razmišljam o tem, kako je njegov/njen jezik drugačen od mojega (<i>npr. kako v angleščini z glagolom, npr. has/have ne izražamo spola</i>).		
Opazam , da je moj jezik v nekaterih pogledih poseben, ker ima drugačne besede, pravila in pomene kot drugi jeziki (<i>npr. ali pojem prijateljstvo v vseh jezikih pomeni enako</i>).		
Opazam , da se v svojem prvem jeziku vedem drugače kot v tujem (<i>npr. kadar govorim tuji jezik več oziroma manj maham z rokami, spremenim ton glasu ali se počutim drugače</i>).		

Zaznavam , da je pri pogovoru z ljudmi, katerih prvi jezik se razlikuje od mojega, pomembno, kako opisujemo stvari okoli sebe (<i>npr. če nekaj povem, kot bi to povedal/a v svojem prvem jeziku, tujemu govorcu pomen ni popolnoma jasen</i>).		
Zaznavam , kako pomembno je razumeti, da imajo lahko besede in povedi v različnih jezikih različne pomeni (<i>npr. izraz »biti moder« v slovenščini pomeni imeti znanje, medtem ko se izraz »to be blue« v angleščini nanaša na žalost</i>).		
RAZUMEVANJE IN POSTOPNO SPREJEMANJE RAZLIK MED JEZIKI	1	2
B1 Zaznavanje podobnosti in razlik med jeziki		
Zaznavam , da je za razmišljanje o svetu in v pogovoru z drugimi o njem pomembno, kako v svojem prvem jeziku govorimo o stvareh (<i>npr. uporaba dvojine, opisovanje barv, izražanje števil ali razlaga časa in prostora</i>).		
Zaznavam , da za uspešno sporazumevanje niso pomembni le pomeni besed in povedi (<i>npr. različne vrste pisav, izgovarjave besed, načini premikanja rok in glave itd.</i>).		
Zavedam se , da za uspešno sporazumevanje ni pomembno samo poznavanje različnih jezikov, ampak je treba razumeti tudi običaje in kulturo ljudi, ki govorijo ta jezik (<i>npr. v nekaterih kulturah je poleg besednega pozdrava zelo pomemben tudi priklon</i>).		
B2 Postopno sprejemanje razlik med jeziki	1	2
Razumem , da v tujem jeziku delam napake, ker moj prvi jezik nima nekaterih načinov izražanja, ki so običajni v tem tujem jeziku (<i>npr. pravilna raba določnega/nedoločnega člena »the/a« v angleščini je za govorce jezikov, ki ne poznajo členov, težka</i>).		
Vem , da moram v tujem jeziku določene stvari povedati vsebinsko drugače kot v svojem prvem jeziku (<i>npr. v slovenščini za rojstni dan čestitamo z »Vse najboljše!«, v angleščini pa rečemo »Happy birthday!«</i>).		
Vem , da lahko neposredni prevod iz mojega prvega jezika v tuji jezik povzroči nesporazume in težave (<i>npr. slovenski pozdrav »Dobro jutro!« se v nekaterih romanskih jezikih, npr. italijanščini, sliši zelo neobičajno</i>).		
Razumem , da so nekatera vedenja, ki se meni zdijo naravna, za ljudi drugih jezikov in kultur nesprejemljiva ali celo žaljiva (<i>npr. objemanje ali dotikanje je lahko v nekaterih kulturah, ki raje ohranjajo razdaljo med ljudmi, žaljivo</i>).		

PRILAGAJANJE RAZLIKAM IN NJIHOVO POVEZOVANJE V JEZIKOVNI RABI	1	2
C1 Prilagajanje razlikam		
Ker se lahko navade in običaji med ljudmi razlikujejo, počakam, da razumem , kaj se od mene pričakuje (<i>npr. načini sklepanja prijateljstev se lahko razlikujejo, zato preden se pridružim novi družbi, najprej počakam, da me oni povabijo</i>).		
Ko se srečam s tujimi govorci, opazim razlike med nami, ki izhajajo iz jezikov, ki jih govorimo (<i>npr. kadar se pogovarjam z nemško govorečim, opazim, da v njegovem skupnem jeziku (slovenščini, angleščini) uporablja strukturo povedi ali izbira besede, ki so značilne za njegov prvi jezik</i>).		
Vem , da je težko govoriti tuji jezik tako dobro kot tisti, ki ta jezik govori kot svoj prvi jezik (<i>v svojem prvem jeziku se najbolj sproščeno in naravno izražam, medtem ko se v tujem jeziku, čeprav ga govorim tekoče, včasih ne spomnim besed ali težje hitro tvorim povedi</i>).		
C2 Povezovanje podobnosti in razlik med jeziki	1	2
Vem , da različni jeziki in kulture vplivajo na to, kako govorimo o stvareh. Te razlike so nekaj posebnega in zanimivega, kar nas tudi bogati (<i>razlike med jeziki in kulturami me zelo zanimajo ter o njih rad/a razmišljam in se pogovarjam z govorci tujih jezikov</i>).		
Kadar se srečujem z ljudmi, ki govorijo različne jezike in prihajajo iz različnih kultur, se znam kljub tem razlikam uspešno sporazumeti (<i>npr. če srečam vrstnika/-ico, ki govori tuji jezik, me to ne odvrne od tega, da se ne bi z njim/njo pogovarjal/a</i>).		
Ko se zaradi jezikovnih ali kulturnih razlik ne morem dobro sporazumevati s tujimi govorci, poskušam razumeti , zakaj se to dogaja, dokler ne najdem načina, kako se uspešno pogovarjati in sporazumeti (<i>npr. če srečam vrstnika/-ico, katere/ga prvi jezik se razlikuje od mojega in najini pogovori niso uspešni, se potrudim najti način, za sporazumevanje, npr. tako, da ga/jo vprašam, česa ni razumel/a, in po potrebi to večkrat razložim</i>).		

Nekateri opisniki potrebujejo dodatne razlage, da bi jih uporabniki lahko razumeli. Učitelj/ica lahko pri njih navede dodatne primere. Največ spodbud in razlage je potrebno pri prvem začetnem (samo)vrednotenju. Pri končnem pa naj se razvije razprava ter spodbudijo mnenja in stališča učencev in učenk o tem, kar so dosegli v procesu razvoja medjezikovnega zavedanja. Skupaj z učiteljem/-ico lahko poglede in mnenja o doseženih ravneh z listovnikom tudi opišejo. Nekaj takih razlag in primerov smo že vključili v opisnike za samovrednotenje. Po potrebi lahko učitelj ali učiteljica ponudi dodatne razlage, prilagojene ravnam znanja uporabnikov, ter s tem zagotovi uspešnejšo izvedbo samovrednotenja.

Tematske osi razvoja kognitivnega modela za vključujočo večjezičnost

Glede na značilne pojavnosti razmejitvenih točk med jeziki² smo prepoznali pet temeljnih področij jezika, pri katerih so razhajanja v pojmovanju ter nevarnost napačne predstave o univerzalnosti rabe še posebej izraziti.

Prvo področje nas bo vodilo v primerjave strukturnih razlik med jeziki. Posvetili se bomo predvsem **oblikoslovnim in skladenjskim značilnostim**, ki se iz jezika v jezik spreminjajo in vplivajo na to, kako govorimo o stvareh. Struktura našega prvega jezika nas pogosto na najbolj nezavedni ravni potiska v specifično konceptualizacijo in izražanje. Pomislimo samo na slovenski glagolski vid. Da bi pravilno tvorili poved, morajo naši možgani v izjemno kratkem času vnaprej odločiti, ali glagol postaviti v nedovršno ali dovršno obliko glede na vrsto trajanja glagolskega dogodka. V številnih drugih jezikih je glagolski vid precej pomensko odprta kategorija, medtem ko slovenske govorce jezik uri, da natančno opredeljujejo dejanja na tista z omejenim in neomejenim trajanjem. To pa ima implikacije, ki presegajo zgolj jezikovno raven, saj lahko razumevanje zamejenosti trajanja glagolskega dogodka preslikamo

² Z razmejitvenimi točkami mislimo na tista kritična razhajanja med jeziki, zlasti skladenjske narave, ki lahko brez ustrezne razlage, opozoril, primerjave med jeziki in metajezikovne obravnave vodijo k negativnemu transferju.

na razumevanje procesa in rezultata, kar lahko vpliva tudi na naš odnos do vsakdanjih obveznosti. S primerjalnim pristopom do različnih kategorij znotraj oblikoslovja in skladnje bomo torej raziskovali, koliko nas zaznamuje struktura prvega jezika v odnosu do vsakdanjih družbenih okoliščin.

Drugo področje je posvečeno raziskovanju pomenov. Kot struktura jezika so tudi pomenska polja posameznih pojmov in izrazov plodno področje medjezikovnih primerjav. Prav v **pomenoslovju** se namreč pogosto skriva navidezna univerzalnost. Na voljo imamo številne raziskave, ki razkrivajo presenetljive vplive jezika na oblikovanje tako imenovanih univerzalnih kategorij, kot so barve, čas, prostor in števila. Ker za pomenoslovje velja, da je področje, kjer se pogosto prepletata vpliv jezika in kulture, bomo v tem sklopu raziskovali tudi območja medsebojnega vpliva jezika, kulture in družbe, ki so skupna določeni jezikovni skupnosti.

Učenje novega jezika pomeni tudi posnemanje včasih zelo specifičnih glasov. Scovel (2004) je na podlagi Lennebergove hipoteze o kritičnem obdobju z nevrološkega vidika ugotovil, da je čas pred adolescenco tisto kritično obdobje, v katerem lahko govorec pridobi izgovarjavo drugega jezika na ravni maternega govorca. Čeprav je večjezičnost lepa tudi z vidika različnih naglasov in izgovarjav, ki jih imajo govorci tujih jezikov, se pri učenju in poučevanju prepogosto soočamo z željo po doseganju popolnosti v izgovarjavi. Ta težnja k popolnosti vodi tudi v določeno stigmatizacijo drugačne izgovorjave in s tem v nemotiviranost za učenje ter strah pred govorjenjem v javnosti. Izkušnje z večjezično in večkulturno družbo ponujajo učiteljem jezikov odlično priložnost, da pripomorejo k demistifikaciji poveličevanja posnemanja naglasa (tudi z nevroznanstvenega vidika) s spodbujanjem tekočega sporazumevanja ter poudarjanjem lepote različnosti naglasov. Igranje z intonacijami in melodijami različnih jezikov bo prednostni vidik vsebin s področja **glasoslovja**.

Še bolj kot pri pomenoslovju je prepletenost med vplivi jezika in kulture veliko intenzivnejša in včasih težko določljiva na področju, kjer jezik raziskujemo v njegovi rabi. Pri raziskovanju in oblikovanju vsebin s področja **pragmatike** zato ne bomo naleteli samo na sporazumevalni vidik in namen, ampak na željo po vplivanju na posledice, ki jih ima izraženo dejanje. Razširili bomo torej analizo razumevanja sveta z vidika tistega, ki kodira vsebino sporočila, na tistega, ki mora dekodirati prejeto sporočilo. Tudi v tem sklopu se bomo ukvarjali s primerjavo in razumevanjem rab v različnih jezikih in kulturah.

Peto področje ni neposredno jezikovno, je pa z jezikom in njegovimi govorci močno povezano. Sporazumevalna dejanja v vseh jezikih namreč spremljajo nejezikovna sporočila, ki namesto besed uporabljajo različne oblike simbolov. Tisti, ki poznajo italijanščino, vedo, kako močno je z **neverbalnim sporazumevanjem** zaznamovan ta jezik. Njeni govorci večinoma nezavedno gestikulirajo med govornim sporočanjem. Pri govorcih nekaterih drugih jezikov pa je lahko taka oblika sporazumevanja nespoštljiva ali celo nesprejemljiva. Tudi simboli, celo popolnoma enaki, se med jeziki razlikujejo v pomenu, ki ga prenašajo. Poznavanje teh značilnosti prav tako spada k celostnemu razvijanju medjezikovnega zavedanja.

Kontrastivna obravnava izbranih jezikovnih kategorij za večjezično pedagoško prakso

Strukturne lastnosti v medjezikovni perspektivi

Meje mojega jezika so meje mojega sveta.

Ludwig Wittgenstein

GLAGOLSKI ČAS

Misel znamenitega avstrijskega filozofa Ludwiga Wittgensteina je plod njegovega poglobljenega razmišljanja o sporazumevanju in vlogi jezika kot sredstva posredovanja pomena.

Kategorijo časa bomo v nadaljevanju obravnavali z vidika dveh področij, najprej skozi prizmo oblikoslovja in skladnje, nato pa še v okviru pomenoslovja, natančneje v okviru metafor, s pomočjo katerih bomo ugotavljali, kako je tesno povezana s kategorijo prostora.

Kadar govorimo o času v okviru oblikoslovja in skladnje, nas zanimajo predvsem njegove slovnične prvine, tj. oblika in vloga besede ter njeno povezovanje v besedne zveze, povedi. Pri tem ugotavljamo, kako lahko te lastnosti vplivajo na širše razumevanje časa kot kategorije.

Glagolski čas se v različnih jezikih izraža na različne načine. Celo umeščenost dejanja glede na referenčno točko ni nujno univerzalna, saj poznajo nekateri jeziki dihotomno delitev na preteklost in nepreteklost ali celo na prihodnost in neprihodnost, čeprav je teh jezikov primerljivo manj. Več nam znanih jezikov temelji na trihotomiji, sedanost, preteklost in prihodnost, drugi ta temeljna časovna obdobja delijo še na bolj ali manj oddaljena od referenčne točke, ki ne sovпада s trenutkom izrekanja. Zanimivo je tudi, da delitev na sedanost in nesedanost ni prisotna v nobenem od za zdaj znanih jezikov (Comrie, 1985). Ta raznolikost v kategorizaciji časovnih intervalov upravičeno odpira vrsto vprašanj o njihovem vplivu na širše razumevanje koncepta časa.

PRIMERI ZA PRETEKLOST

V **slovenščini** poznamo predpreteklik, s katerim lahko opisujemo tudi daljno preteklost. Podobno najdemo v **italijanščini** razlikovanje med bolj doživeto preteklostjo (*passato prossimo*) in preteklostjo, ki je manj povezana s sedanostjo (*passato remoto*). Podobna, čeprav ne povsem primerljiva, je delitev *angleškega* preteklika na *past simple* in *present perfect*, ki že zaradi poimenovanja zavaja pri razumevanju. Če pogledamo manj poznane in tudi tipološko drugačne jezike, lahko za **arabščino** ali **kitajščino** slišimo, da ne pozna preteklega časa, kar seveda ni popolnoma res, čeprav ga zadnja res ne opredeljuje z glagolskim dejanjem. Včasih je v kitajščini dovolj, da pove-
mo, da se je nekaj zgodilo *včeraj*, da postavimo dogajanje v preteklost (npr. kit. *Zuótiān wǎnshang wánrde zěnmeyàng?* → slov. *Včeraj zvečer zabavati se kako?*).

PRIMERI ZA PRIHODNOST

V nasprotju s preteklostjo jeziki prihodnosti načeloma ne delijo na bolj in manj oddaljeno. To je verjetno posledica dejstva, da si preteklost in dogodke iz preteklosti lažje predstavljamo in do njih ustvarimo določen odnos. Pri dihotomiji **prihodnost/neprihodnost**, pri čemer zadnja obsega sedanje in pretekle dogodke, gre tudi za razumevanje dogodkov kot resničnih in neresničnih oziroma potencialnih. Raziskave o različnih načinih izražanja prihodnjih dogodkov in implikacije tega izražanja ter posledičen vpliv na sedanje

odločitve so pokazale, da so razlike med govorci jezikov, ki natančneje izražajo ločnico med prihodnostjo in sedanjostjo. V jezikih, kot sta **finščina** in **kitajščina**, se namreč govori o prihodnosti enako kot o sedanjosti (kit. *Wǎ míngtiān qù shāngdiàn.* → slov. *Jaz jutri iti v trgovino.*). Govorci takih jezikov zato prihodnje dogodke čutijo bližje in se do odločitev, ki zadevajo prihodnost, vedejo bolj odgovorno, premišljeno, celo varčno. (Roberts, Winters, in Chen, 2015).

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Ali v vseh jezikih čas (preteklost, sedanjost, prihodnost) razumeš enako?
2. Ali doživljaš dogodke, ki so bolj oziroma manj oddaljeni od trenutnega časa, v vseh jezikih enako?
3. Je v jezikih, v katerih čas ni izražen s pomočjo izražene glagolske oblike (sem/bom jedel), zato dejanje časovno manj doživeto in pomembno?
4. Zakaj je prav glagol tista besedna vrsta, ki izraža doživetost in nam pomaga, da si lažje zamišljamo dogajanje?
5. Bi lahko sklepal/a, da je odnos do preteklih in prihodnjih dogodkov v jezikih različen?

PRIMERI DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke v skupinah s primeri predstavijo, kako v svojih prvih jezikih govorijo o dogodkih v preteklosti, sedanjosti in prihodnosti.
2. Iz ponujenega besedila izpišejo primere, podčrtajo del povedi, ki označuje čas (glagol, del glagola, pridevnik, prislov ...).
3. V skupinah razpravljajo o doživljanju dogodkov v različnih časovnih obdobjih. Kako doživljajo nekaj lepega (spomin) iz preteklosti, kako doživljajo trenutne dogodke, ko potekajo, ter kako razmišljajo in občutijo dogodke, ki jih še niso doživeli (pričakovanje).
4. Imajo do preteklih ali prihodnjih dogodkov različna občutenja, če so zelo časovno oddaljeni? Se jim zdi, da je smiselno razlikovanje med dogodki tudi z označevanjem v jeziku?

GLAGOLSKI VID

Glagol je za razumevanje, kako ljudje pojmujejo svet in govorimo o njem, ključna kategorija. Z glagoli namreč v vseh jezikih opisujemo, kako vse, kar obstaja, sodeluje med seboj ter kakšne odnose ljudje vzpostavljamo do narave in znotraj družbe. Glagol ima moč relacijskega upovedovanja sveta. Tako kot glagolski čas tudi glagolskega vida ne izražamo v vseh jezikih enako. Pravzaprav je glagolski vid zelo kompleksna kategorija in specifičen za vsak jezik ali jezikovno skupino posebej. Najprej moramo vedeti, da se glagolski vid deli po tem, kako dejanje, dogodek ali stanje, ki ga označuje glagol, poteka v času. Pri tem govorimo o slovničnem vidu, ki ga v slovanskih jezikih, na primer, opredeljujemo kot dovršni in nedovršni. Pri glagolskem vidu pa lahko govorimo tudi o intrinzični lastnosti glagola, tudi kadar ni označen znotraj vidskega para. Razlikovanje je v tem primeru pomenske narave, pri čemer ločimo med glagoli, ki izražajo **stanje** (*sem, verjamem*), **dejavnost** (*po-učujem*), **dovršitev** (*popravljam*), **doseganje** (*prispem*) in enkratna trenutna dejanja, ki jih imenujemo **semelfaktivi** (*kihнем*). V tem primeru govorimo o leksikalnem ali slovarskem vidu.

Zanimivo za razumevanje glagolskega vida v prizmi večjezičnosti je, da ni dovolj, da se naučimo različne načine izražanja vida v tujih jezikih, ampak dejstvo, da tudi našteje kategorije slovarskega vida niso univerzalne ter da med jeziki pomeni glagolskih dejanj zlahka prehajajo med kategorijami dejavnosti in dovršitve. Preden razložimo, zakaj je to pomembno za razumevanje sveta, moramo glagolski vid preslikati iz izključno jezikovne kategorije v konceptualno. Kadar govorimo o dovršnosti/nedovršnosti glagolskega dejanja, imamo v mislih obravnavanje dejanja v njeni celovitosti, pri čemer je prisoten tudi rezultat, oziroma določenemu delu tega dejanja, pri čemer se osredinjamo na potek ali proces. V vsakdanje življenje bi kategorijo glagolskega vida lahko prenesli v smislu osredotočenosti na rezultat (dovršni vid) oziroma proces (nedovršni vid). Če se vrnemo k implikacijam leksikalnega vida, raziskave (Čok, 2023) navajajo, da so jeziki, ki manj natančno opredeljujejo mejo med dejavnostmi in dovršitvami, jeziki, ki se opirajo na kontekstualno ter procesualno razmišljanje tudi pri vsakdanjih opravilih in temeljijo na holističnem pojmovanju sveta.

PRIMERI ZA SLOVANSKE JEZIKE

Slovanski jeziki zelo natančno razlikujejo med nedovršnim in dovršnim slovničnim vidom (npr. *pisati/napisati, jesti/pojesti*). V teh jezikih vidske pare pogosto tvorimo s pomočjo predpon in pripon, ki jih dodamo glagolu. Ker z glagolom označujemo tudi prihodnja dejanja, postane zelo nerodno, ko se moramo vnaprej obvezati ali napovedati, ali bomo zadevo izpeljali do konca ali ne. Vsi jeziki ne zahtevajo take predanosti od svojih govorcev in prav mogoče je, da nas slovenščina marsikdaj potisne v to, da obljubljeni tudi izpolnimo. V slovanskih jezikih so kategorije leksikalnega vida tudi bolj odvisne od slovničnega, zato ti jeziki ne puščajo prostora za dvoumje in različne interpretacije.

PRIMERI ZA INDOEVROPSKE JEZIKE - ITALIJANŠČINA

V **romanskih jezikih** se kategoriji glagolskega vida in časa izjemno prepletata. Italijanščina in tudi angleščina slovničnega vida ne izražata s posameznimi leksemi, kot je značilno za slovenščino, ampak uporablja za to različne glagolske čase. Medtem ko se nasprotje med dovršnim in nedovršnim dejanjem v romanskih jezikih jasno pokaže le znotraj nasprotja preteklih glagolskih oblik za perfekt in imperfekt, je pri glagolskih časih v sedanjosti in prihodnosti mogoča določena mera odprtosti in možnosti za interpretacije. Torej se nam v italijanščini ni treba tako strogo zavezati obljubam. Raziskave so namreč pokazale, da v primerjavi s slovenščino v italijanščini kategorije leksikalnega vida niso tako strogo zamejene (Čok, 2023).

PRIMER ZA NEINDOEVROPSKE JEZIKE - KITAJŠČINA

Za **standardno kitajščino** velja, da so vsi glagoli razen tistih, ki izražajo stanja, glagoli dejavnosti, torej ne obstaja razdelan leksikalni vid, ki bi jih po inherentnem pomenu delil na tiste, ki imajo večji ali manjši potencial za doseganje rezultata. Za natančno izražanje rezultata se zato glagoli povezujejo med seboj. Te zveze so po navadi skupek povedka, ki izraža dejavnost/vzrok, in povedka, ki izraža stanje/rezultat. Ker je to le eden od mogočih načinov izražanja dovršnosti, drugi načini pa omogočajo več mogočih interpretacij stopnje zaključenosti dejanja, je kitajščina s tega vidika zelo dvoumen jezik,

ki veliko prepušča kontekstu in interpretacijam. Anekdotično bi lahko rekli, da popravila na Kitajskem včasih trajajo dlje, kot je bilo obljubljeno, saj glagol za »popravljanje« v kitajščini ne izraža stroge ločitve med dovršno in nedovršno obliko dejanja, to pa lahko vpliva na zaznavanje trajanja in zaključenosti dogodka.

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Ali je za govorce različnih jezikov pomen doseganja cilja oziroma rezultata vedno enak?
2. Si se kdaj pogovarjal/a s tujcem, ki je govoril tvoj jezik in je napačno uporabljal glagolski vid? (*Npr. italijansko govoreči pri pozdravljanju: Lepo vas pozdravim namesto pozdravljam.*) Te je to kdaj zmotilo?
3. Bi za svoj prvi jezik rekel/a, da vse natančno pove z besedami, ali se ti zdi, da je veliko prepuščeno razumevanju iz konteksta (kar ni povedano, je pa mogoče razumeti iz našega razumevanja). Se ti kdaj zgodi, da česa ne uspeš izraziti tako, kot bi želel/a?
4. Se ti kdaj zgodi, da česa ne uspeš izraziti tako, kot bi želel/a?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Skupine učenk in učencev s primeri predstavijo, kako v svojih prvih jezikih govorijo o zaključenih, izpolnjenih dejanjih in nezaključenih, neizpolnjenih dejanjih.
2. Izpišejo primere, podčrtajo del povedi, ki označuje glagolski vid (glagol, del glagola, druga beseda ...).
3. V skupinah razpravljajo o doživljanju rezultata in procesa. Kaj se jim zdi pomembnejše?
4. Kako se lotevajo nalog, branja, opravil? Radi delajo stvari od začetka do konca ali preskakujejo faze in se pri tem nekaterim posvečajo bolj kot drugim?
5. Ali kdo bere knjigo tako, da začne pri koncu? Če da, zakaj?

SLOVNIČNI SPOL

Slovnični spol je izjemno plodna kategorija za raziskovanje vpliva jezika na človekovo mišljenje. Ta lahko na to, kako razmišljamo o svetu, ki nas obkroža, vpliva na vsaj dva načina. Prvi temelji na razlikovanju med živim in neživim pojmovanjem stvari in jezikovnem določanju stvari v skladu s to lastnostjo. Vpliv, ki ga ima tovrstno razlikovanje, izvira iz ekološke pravičnosti in iz tega, kako vidimo svoje mesto v naravi. Pri tem je močno prisotna antropocentričnost delitve, ki ločnico med živim in neživim pogosto vidi kot ločnico med ljudmi in drugim (Marian, 2023).

Drugi način vplivanja na naše mišljenje temelji na delitvi po biološkem spolu. Čeprav je osnova te delitve biološka delitev na moški in ženski spol, vsi jeziki ne poznajo le binarne slovnične delitve spolov. **Slovenščina** in **nemščina**, na primer, poznata še srednji oziroma nevtralni spol. Nekateri manj razširjeni jeziki, na primer **bantu**, poznajo tudi do 20 slovničnih spolov. **Kitajščina** po drugi strani ne kategorizira entitet samo po spolu, ampak jih razvršča v kategorije predvsem po njihovih zunanjih lastnostih.

Vpliv, ki ga ima slovnični spol, na našo konceptualizacijo stvarnosti, se najlepše kaže pri razumevanju delitve po spolu pri neživih predmetih za govorce jezikov, ki te delitve ne poznajo. **Angleški** ali **turški** govorci, ki govorijo spolno nevtralen jezik, si zato težko predstavljajo, zakaj je v slovenščini barvica ženskega spola, svinčnik moškega, pero pa srednjega. Vse pogosteje je v družbenih razpravah mogoče opaziti tudi problematizacijo rabe slovničnega spola v jeziku in pozive k bolj nevtralni formulaciji. Pri tem so zaimki, ki imajo tudi dejanski vpliv na ustvarjanje asociacij, ki vplivajo na človekovo dožemanje sebe in drugih, največji kamen spotike. (Marian, 2023) Ne prese- neča, da so se prav jeziki, ki slovnični spol poznajo le v zelo okrnjeni obliki, na primer **angleščina**, najhitreje posodobili in družbeno nevtralizirali. Drugi jeziki, v katerih se slovnični spol v strukturi jezika prepleta celoviteje, kot na primer v **ruščini**, poskušajo to uvajati na različne načine in zelo postopoma. (Grigoryeva, 2023) Zavedati se moramo, da androcentričnost, ki je lastnost marsikaterega jezika, tudi **slovenščine**, močno vpliva na zavest o konstruiranju spolov in njihovih vlog v družbi.

PRIMERI DELITVE PO SPOLU

Delitve po spolu so med indoevropskimi jeziki najpogostejše. Pri tem se razlikujejo jeziki, ki poznajo le binarno delitev na moški in ženski spol, in jeziki, ki poznajo trihotomno delitev na moški, ženski in srednji spol. V skupini jezikov, ki ne poznajo delitve po spolu, razlikujemo še jezike, ki te delitve ne poznajo, vendar niso povsem spolno nevtralni. **Angleščina**, na primer, samostalnikov ne ločuje po slovničnem spolu, toda pozna osebne zaimke za moški, ženski in nevtralni spol oziroma nežive entitete (*he/she/it*). Poznamo tudi jezike, ki so spolno popolnoma nevtralni. Na primer v **turščini**, **finščini**, **estonsščini** in **madžarščini** se namreč na človeška bitja ne nanašajo z zaimki. Ker ne ločijo med spoloma, ni ločenih zaimkov za *on* ali *ona* (Deutscher, 2010).

Med zapletenejše jezikovne sisteme pri rabi slovničnega spola prav gotovo spadajo **slovanski jeziki**, saj v teh jezikih slovnični spol vpliva na glagol in pridevnik. S kognitivnega vidika to pomeni, da govorec teh jezikov poudarja spol entitete v skoraj vsaki izgovorjeni besedi. Ni čudno, da so raziskave pokazale, da izbiro pridevnikov, ki opisujejo samostalnike različnih slovničnih spolov, usmerja prav slovnični spol. Če opisujemo predmet moškega spola, bomo pogosteje uporabili pridevnike, ki se pripisujejo bolj moškim lastnostim, za ženske pa ravno obratno. (Boroditsky, idr. 2003)

PRIMERI DELITVE PO RAZREDIH

Zakaj nekateri jeziki delijo entitete v kategorije? V **slovenščini** je iz poimenovanja delitve glede na biološke lastnosti, tj. spol, težko razmišljati kot o delitvi, ki ne temelji vedno na bioloških razlikah. V drugih jezikih je mogoča terminološka delitev, ki pojasni, zakaj razvrščanje entitet v skupine, ni nujno samo delitev po spolu. V **angleščini** ali **italijanščini**, na primer, govorimo o *gender* (angl.) ali *genere* (it.) kot o družbeno ustvarjenih lastnostih moškega in ženske. Etimološko gledano to poimenovanje pomensko ne izvira iz spola, saj izhaja iz besede *genus* (lat.), ki ima pomen »tip«, »vrsta«, »sorta« (Deutscher, 2010).

Večina jezikov Vzhodne Azije ne pozna razvrščanja samostalnikov po slovničnem spolu, ampak jih deli v razrede oziroma kategorije. V **kitajščini**, na primer, samostalnike obvezno opredeljujemo z merilniško besedo, pri čemer je to lahko beseda, ki dejansko označuje količino, kar poznamo tudi v

slovenščini, na primer »skodelica kave« ali »kilogram jabolk«, ali beseda, ki samostalniško opredeljuje po drugih lastnostih, pogosto po zunanem videzu ali njegovi uporabnosti. Pri tem predmete razvrščamo v najrazličnejše razrede, na primer predmeti z ročajem (stol, dežnik, ključi, škarje ...), vezane tiskovine (zvezek, knjiga) ali dolgi, ozki, upogljivi predmeti in tudi živali (ribe, psi, hlače, tudi ceste, reke in celo človeška življenja). Razredi so, kot lahko vidimo, precej raznovrstno sestavljeni, pa vendar je logika razvrščanja jasna in sledi pomenu besede *genus*.

PRIMERI BINARNE DELITVE NA ŽIVO IN NEŽIVO

Tudi delitev na žive in nežive entitete ter postavljanje te ločnice se med jeziki razlikujeta. Poznamo jezike, ki žive stvari opredeljujejo kot ljudi in živali, druge pa bolj na delitev med človeške in nečloveške (živali in nežive entitete). **Jezike ameriških staroselcev** zaznamuje večja ekološka pravičnost, saj živali in rastline poimenujejo z enakimi ali podobnimi zaimki kot ljudi, meje pa niso postavljene med ljudi in vse drugo, temveč med naravni svet in drugo. Na drugo skrajnost opozarja Marian (2023) v antropocentričnih jezikih, kjer je delitev na ljudi in vse ostalo jasna, vendar se pojavljajo tudi rabe, ko govorci o svojih priljubljenih predmetih (npr. jadrnicah ali avtomobilih) pogosto govorijo, kot da gre za žive stvari (angl. »*Ain't she a beauty!*«; slov. »Vozim Volva.«). Gre za simbolno in arbitrarno povečevanje predmetov, pogosto na račun žive narave, ki v isti jezikovni kulturi ostaja nevtravno poimenovana, generična ali celo neosebno predstavljena, brez določil, členov ali čustvene navezanosti.

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Ali tvoj prvi jezik označuje slovnični spol?
2. Ali se pri sporazumevanju zavedaš, da samostalnike označuješ s slovničnim spolom?
3. Te kdaj zmoti drugačno označevanje slovničnega spola v tujih jezikih?
4. Si kdaj naletel/a na primer, ko je v tujem jeziku nekaj poimenovano z besedo v slovničnem spolu, ki ni skladen z dejanskim biološkim spolom?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Skupine učencev in učenk s primeri predstavijo, kako opisujejo samostalnike v svojih prvih jezikih.
2. Iz ponujenega besedila učenci in učenke izpišejo primere, podčrtajo dele povedi, v katerih je v njihovem prvem jeziku označen slovnični spol (samostalni, glagol, pridevnik, osebni zaimek).
3. V skupinah razpravljajo o doživljanju sveta skozi jezike z različnimi stopnjami izražanja slovničnega spola.
4. V skupinah razpravljajo o jezikih, ki so spolno nevtralni, in vse pogostejših družbenih pozivih k spolno bolj vključujoči rabi jezika.
5. Ob usmerjanju učitelja oz. učiteljice se pogovorijo o rabi nebinarnih zaimkov. Jih uporabljajo? V katerih jezikih?

SLOVNIČNO ŠTEVILO

Morda si je težko predstavljati, da lahko tudi slovnično število vpliva na pojmovanja sveta, ki nas obkroža, saj pri večini bolj razširjenih ali sorodnih jezikov opažamo določeno stopnjo univerzalnosti. Večina jezikov na primer o osebah in predmetih govori v edninski ali množinski obliki. Vendar raziskave kažejo, da lahko že manjša odstopanja med jeziki v označevanju slovničnega števila vplivajo na govorčevo pozornost in celo sposobnost pomnjenja.

Na splošno lahko jezike opredelimo na take, ki poznajo za označevanje števila samostalnika zelo omejene načine. Gre v glavnem za **domorodne jezike**, ki nimajo morfološkega označevanja števila in številskih izrazov razen za števili ena in dve. Drugačni so jeziki, ki za količinsko razlikovanje in pojmovanje snovi in posameznih stvari poznajo kompleksnejše načine, ki se med seboj razlikujejo tudi po tem, kako te količine jezikovno opredeljujejo. V večini jezikov količino najpreprosteje opredelimo z glavnimi števnikami (slov. *ena, dve, tri* ...). V jezikih, kot sta **kitajščina** in **japonščina**, samostalnike pri štetju opredeljujejo še merilniške besede. Ti jeziki ne poznajo slovničnega označevanja števila samostalnika (slov. *ena knjiga, dve knjigi, tri knjige*; angl. *one book, two books, three books*). V kitajščini moramo poleg informacije o številu obvezno navesti še merilniško besedo, ki opredeli količino ali vrsto samostalnika (kit. *yī bēi chá* – ena skodelica čaja oziroma *sān běn shū* – trije izvodi knjig).

Raziskave (Kirjavainen, 2020; Everett in Madora, 2012; Iwasaki, idr., 2010; Imai in Mazuka, 2003) so pokazale, da različni načini označevanja slovničnega števila v jezikih vplivajo na konceptualizacijo stvarnosti govorcev. Govorci jezikov, ki slovnično natančneje opredeljujejo število in tudi natančneje ločujejo med ednino, dvojino, množino, si tudi lažje zapomnijo podrobnosti, vezane na količino. Pri sporazumevanju namreč jezik govorcevo pozornost intenzivneje usmerja na ta informacijski vidik.

VPLIV SLOVNIČNEGA ŠTEVILA NA GLAGOL

Številni jeziki poznajo glagolsko število, torej lahko iz glagolske oblike razberemo, koliko oseb sodeluje v dejanju. Ker v večini jezikov prevladuje delitev na ednino in množino, je **slovenščina**, ki pozna in dosledno uporablja tudi dvojino, z vidika rabe slovničnega števila zelo posebna.

Medtem ko v slovenščini že iz oblike glagola izvemo, ali gre za eno, dve ali več oseb (*delal, delala, delali*), nekateri drugi jeziki, na primer **angleščina**, z glagolom (*worked*) poveje le glagolski čas, ne pa tudi števila, ki je opredeljeno v zaimku (*you, we*).

Kitajski jezik je skrajni primer, saj z glagolom ne pove ne števila ne glagolskega časa. Število, podobno kot v angleščini, opredeljuje s pomočjo zaimka, glagolski čas pa z obrazili dovršnosti in glagolskimi sestavi, torej povsem drugačnimi jezikovnimi prvinami, kot smo jih vajeni v indoevropskih jezikih.

VPLIV SLOVNIČNEGA ŠTEVILA NA SAMOSTALNIK

Slovnično število na različne načine izražamo tudi pri samostalniku. So jeziki, ki obliko samostalnika spreminjajo glede na to, ali gre za eno ali več entitet. V **angleščini** množino najpogosteje označimo s končnico *-(e)s* (npr. *dogs*), v **italijanščini** na končnico vpliva še spol samostalnika (množino ženskega spola označujemo z *-e*, moškega z *-i*, npr. *finestre, cani*). V govornem **francoščini** se večina samostalnikov ne glede na število zapiše sicer s končnico, zveni pa enako, saj je končni *-s* nem. Dvoumja v takih primerih ne reši niti raba členov (*le, les*). Nekateri jeziki pa slovničnega števila pri samostalniku sploh ne označujejo. V **kitajščini** je zato samostalnik kot slovnična kategorija tudi konceptualno zelo drugačen. Ker ima le eno

obliko (npr. 朋友 – *péngyou*, prijatelj oziroma prijatelji), ki je po privzetem razumevanju množinska, moramo v tem jeziku, če želimo natančneje opredeliti edninskost, to poudariti s številom ena. Sicer bo, če iz konteksta ni jasno drugače, samostalnik razumljen kot množinski. Ta konceptualna razlika je za govorce večine indoevropskih jezikov težko predstavljava, kar pogosto vodi do napačnih interpretacij in rabe.

Izražanje količine s pomočjo merilniških besed, kot velja za kitajščino, oziroma s pomočjo števnikov, kot ga poznamo v indoevropskih jezikih, vpliva tudi na pojmovanje entitet v smislu snovi oziroma konkretnih predmetov. Ker z merilniškimi besedami opredeljujemo samostalnike tudi glede na njihove lastnosti, govorci teh jezikov dojemajo samostalnike iste kategorije kot med seboj bolj podobne. Govorci t. i. klasifikatorskih jezikov tudi ne zaznavajo tako izrazito razlik med edninskimi in množinskimi samostalniki in pri iskanju podobnosti med predmeti posvečajo nekoliko več pozornosti snovnosti predmeta kot obliki. (Nisbett, 2003)

KLUZIVNOST OSEBNIH ZAIMKOV

Raba osebnih zaimkov je pri izražanju slovničnega števila zelo pomembna. Nekateri jeziki pri izražanju prve osebe množine, torej *mi*, ločujejo celo med obliko, ki je vključujoča, in obliko, ki je izključujoča. Po tej lastnosti je ta vrsta zaimkov dobila tudi ime, tj. kluzivnost. Jeziki lahko torej razlikujejo in tudi leksemsko označijo, da smo *mi* le *jaz in ti*, ne pa tudi drugi prisotni oziroma da smo *mi jaz in ostali*, ne pa tudi naslovnik sporočila. V **slovenščini** imamo, če gre za dve osebi (sporočevalec in še ena oseba) možnost rabe dvojinskega zaimka, ki bi bil v tej perspektivi vključujoči zaimek. Toda **kluzivni jeziki** (kitajščina, vietnamščina, malajščina, tamilščina, havajščina, turščina itd.) kluzivnosti ne uporabljajo le pri dvojini. Z vključujočo obliko zaimka lahko označijo sporočevalca in druge in pri tem izključijo naslovnika. (Filimonova, 2005)

Tabela 3: Primer kluzivnosti v kitajskem jeziku

vključujoči zaimek	izključujoči zaimek
Zánmen xuéxiào hěn dà. Naša šola je velika. Sporočevalec in naslovnik obiskujeta isto šolo.	Wǎmen xuéxiào hěn dà. Naša šola je velika. Naslovnik ne obiskuje te šole.

Določeno obliko kluzivnosti sicer poznajo vsi jeziki. Gre za rabo kluzivnega »mi«. Učitelji zelo radi pri razlaganju snovi uporabljamo t. i. pedagoško množino, ki je vključujoča, toda zavajajoča. Ko rečemo, »danes se bomo učili angleške zaimke«, v resnici mislimo, da se bodo učeči se učili te zaimke. Vključujoči »mi« običajno označuje široko skupno izkušnjo, kot v primeru pedagoške množine, zato je vse pogostejše prisoten tudi v drugih oblikah sporazumevanja, pri katerih je pomemben družbeni vidik sporočila. Kadar okoljevarstveniki govorijo o podnebnih spremembah, npr. »globalno segrevanje moramo začeti jemati resno«, z uporabo množine povedo, da mora to storiti vsakdo. Medtem ko v političnih govorih izmenične rabe vključujočih in izključujočih zaimkov namenoma niso vedno jasno izražene. (Wieczorek, 2014)

Tako kot osebni zaimki lahko tudi kazalni v različnih jezikih nosijo različne informacije. Japonščina na primer pozna kazalni zaimek za predmete, ki so v bližini sporočevalca, v bližini poslušalca in daleč od obeh.

Kluzivnost v jezikih je izjemno zanimiva lastnost, saj razkriva odnos med sporočevalcem in drugimi udeleženci pogovora glede na kontekst, v katerem so izrečene sporočevalčeve izjave. Na videz tako malenkostna jezikovna prvina namreč veliko pove o jezikovni vljudnosti, nagovarjanju skupnega znanja in vrednot, referenčnih okvirih, razkriva pa tudi izvor in pomen nekaterih konceptualnih metafor.

Vrednost kluzivnosti pri zaimkih je večja, kot si lahko mislimo, saj pripomore k ustvarjanju konceptualne oddaljenosti in bližine pri tem, kako si jo zastavlja sporočevalec, in pri tem, kako si jo naslovnik oblikuje iz sporočila.

V prizmi večjezičnosti se zastavlja vprašanje, kako načini upovedovanja slovničnega števila vplivajo na govorce različnih jezikov. Rezultati raziskav v različnih jezikih (npr. Lucy in Gaskins, 2001; Athanasopoulos, 2006; Wang., in Feigenson, 2019) namreč kažejo, da govorci jezikov, ki najnatančneje in najdosledneje označujejo slovnično število, tej kategoriji posvečajo tudi več pozornosti. Kakšne implikacije ima lahko torej za govorce slovenskega jezika vztrajno označevanje dvojine? Se Slovenci zato bolj zavedajo intimnosti in povezanosti dveh oseb ali stvari? Je slovenščina jezik zaljubljenec in človeške bližine? Ali zaradi rabe dvojine težimo k večji natančnosti in jasnosti pri sporazumevanju?

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Ali tvoj prvi jezik označuje slovnično število?
2. Se pri sporazumevanju zavedaš, da samostalnike označuješ s slovničnim številom?
3. Ali dosledno uporabljaš dvojino?
4. Če tvoj prvi jezik ne pozna dvojine, kako težka je zate dosledna uporaba dvojine?
5. Se ti zdi dvojina potrebna za jasno sporazumevanje?
6. Se ti zdi, da bi se lahko sporazumel/a v jeziku, ki pri samostalniku ne razlikuje med edninskimi in množinskimi oblikami? Zakaj?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Skupine učenek in učencev s primeri predstavijo, kako uporabljajo slovnično število v svojih prvih jezikih.
2. Izpišejo primere, podčrtajo dele povedi, v katerih je v njihovem prvem jeziku označeno slovnično število (samostalnik, glagol, pridevnik, osebni zaimek).
3. V skupinah razpravljajo o doživljanju sveta skozi jezike z različnimi stopnjami izražanja slovničnega števila.
4. Vsak zase pomisli na svoje najljubše sadje in v svojem prvem jeziku zapiše njegovo poimenovanje. Nato to sadje tudi nariše. Sledi ogled risb in ugotavljanje, koliko kosov sadja je kdo narisal in ali je na število narisanih predmetov morda vplival jezik.
5. Učenci in učenke na list papirja v svojem prvem jeziku napišejo »jabolka«. Nato napisano tudi narišejo, in ugotavljajo, ali morda njihov prvi jezik vpliva na število narisanih predmetov.

BESEDNI RED V POVEDI

Vrstni red besed v povedi razkriva o jeziku in njegovih govorcih, kakšno pomembnost dodeljujejo določeni besedni vrsti ter s tem, katera informacija je bistvenejša in katere podatke želijo iz različnih razlogov razkriti oziroma prikriti. Pri razlikovanju vrstnih redov med jeziki izhajamo iz dveh temeljnih lastnosti; kateri je prevladujoči vrstni red in kolikšna svoboda spreminjanja položaja besed je dovoljena. Pregibnejši jeziki na splošno omogočajo večjo svobodo vrstnega reda besed v povedi, ker že besedna enota ponuja informacije o spolu, številu, času ipd. V manj pregibnih ali nepregibnih jezikih je vrstni red zelo pomemben, saj je lahko od položaja besede v povedi odvisen pomen cele povedi.

S kognitivnega vidika je vrstni red v povedi zanimiv tudi s stališča oblikovanja misli v nastajanju. Misel, ki jo želimo izreči, v naših glavah namreč najprej obstaja predvsem kot zamisel, ne pa tudi kot slovnično dovršena pomenska struktura. Govorci le redko vnaprej razmislimo, kaj natančno želimo povedati. Namesto tega običajno načrtujemo le začetek povedi, to izrečemo, medtem pa nadaljujemo miselno dopolnjevanje. To je uspešno, ker je načrtovanje sporočila, tj. izbira pravih besed in njihovega vrstnega reda v povedi, hitrejši proces od dejanskega upovedovanja. (Kempen in Hoenkamp, 1987)

Od vrstnega reda v povedi je torej odvisno, čemu bomo dali večji poudarek in kaj na splošno pojmuje kot temeljno informacijo, iz katere bomo pozneje razvijali širše zastavljen kontekstualni okvir sporočila.

Ko jezike razvrščamo glede na pravila o vrstnem redu besed, lahko upoštevamo, v kakšnem prevladujočem sosledju so glavni stavčni členi, kot so osebek, glagol, predmet. Li in Thompson (1976) predlagata alternativno tipološko kategorizacijo jezika glede na besedni red, pri katerem je lahko v ospredju že znana informacija, izhodišče ali tema oziroma nova informacija, komentar na temo ali rema. V **slovenščini** to kategorizacijo imenujemo členitev po aktualnosti in je opredeljena kot prosti besedni red v povedi. Potreba po drugačni opredelitvi besednega reda sledi odkritju, da nekaterih jezikov, predvsem vzhodnoazijskih, ne moremo preprosto opredeliti s sosledjem besed, ker temeljijo bolj na poudarjanju binarne delitve na temo in komentar.

Omenjene členitve se nanašajo na strukturo povedi. Poznamo pa tudi razvrščanje jezikov glede na smer pisanja – z leve proti desni, z desne proti levi in od zgoraj navzdol. Za vprašanja, vezana na območje vpliva jezika na naše razmišljanje, je vidik usmerjenosti pisanja izjemno pomemben.

Različne raziskave (Tversky idr., 1991; Chatterjee idr., 1999; Maas in Russo, 2003) namreč kažejo, da ima smer pisanja tako daljnosežne učinke, da lahko vpliva na to, kako ljudje delujejo v prostoru in o njem razmišljajo. Različni sistemi pisanja vplivajo na to, na kaj se v vidnem polju najprej osredinimo pri nejezikovnih informacijah, kako razvrščamo informacije in tudi na to, kako dojemamo prostorsko zaporedje dogodkov. Smer pisanja je torej tako pomembna, da vpliva na našo prostorsko kognicijo.

RAZVRŠČANJE GLEDE NA VRSTNI RED BESEDNIH VRST

Za večino nam bližjih jezikov je značilni vrstni red osebek – povedek – predmet (*mama kuha večerjo* ali *mum cooks dinner*). Čeprav je vrstni red osebek–povedek–predmet eden pogostejših med naravnimi jeziki sveta, uporablja ga približno 42 % jezikov, je vrstni red osebek–predmet–povedek, kot v stavku »Mama večerjo kuha«, še nekoliko pogostejši (45 %). Jeziki, ki poznajo ta vrstni red, so **japonščina, korejščina, turščina, latinščina** itd. Veliko redkejši, pozna ga samo 9 % jezikov, je vrstni red VSO. Poznajo ga na primer **arabščina, filipinščina, irščina**. (Mithun, 1987)

Vrstni red besed ni v vseh jezikih enako strogo določen. Večja pregibnost daje jeziku večjo svobodo pri zamenjavi vrstnega reda, saj v pregibnih jezikih ne povzroča nerešljivih dvoumij in nesporazumov. Položaj besed v povedi in odstopanje od ustaljenega vrstnega reda je pravzaprav zelo pogosto uporabljena izrazna zmožnost, saj omogoča, da v besedilu poudarimo pomembnejše informacije, na katere naj bo pozoren naslovnik. S spremembo vrstnega reda lahko prikrijemo določeno informacijo, ki ni pomembna ali je celo nezaželena, in s tem vplivamo na neposrednost sporočila. Primer take rabe je izbira med trpnim in tvornim glagolskim načinom, s katerim vzpostavimo razmerje med osebkom in vršilcem dejanja. Medtem ko moramo s tvornikom neposredno opredeliti vršilca oziroma povzročitelja dejanja, s trpnikom vršilca ali krivca dejanja preprosto izpustimo in ga s tem razbremenimo odgovornosti za nastali položaj.

Primer:	<i>Lia je razbila vazo.</i>	/	<i>Vaza je razbita.</i>
	tvornik		trpnik

Z medjezikovnega vidika je zanimivo, da jeziki različno posegajo po rabi trpne oblike glagola. V **slovenščini** smo pri trpni obliki nekoliko previdni, strokovnjaki pa celo priporočajo zadržanost pri njeni rabi (Mikolič Južnič in Pisanski Peterlin, 2023). V **angleškem jeziku**, kjer sicer prevladuje raba tvorne oblike, je trpna oblika zaželena v točno določenih situacijah: kadar je izvajalec dejanja neznan, nepomemben ali želi govorec ostati nejasen glede nečesa ali nekoga; kadar je glavna tema pogovora splošna resnica ali znano dejstvo; ter kadar želi govorec poudariti osebo ali stvar, na katero je dejanje usmerjeno. V **kitajščini**, kjer je trpna oblika precej redkejša, se uporablja predvsem za govorjenje o negativnih ali neprijetnih zadevah. (Quatrini, 2021) V indoevropskih jezikih trpna raba prispeva k večji uradnosti in vljudnosti sporočila ter omogoča manj neposrednosti pri sporazumevanju. Različne izrazne možnosti glagolskega načina govorcem različnih jezikov omogočajo izražanje posebnega odnosa do glagolskega dejanja in govorne situacije. Odstopanja pri rabi trpne oblike med jeziki vplivajo na način sporazumevanja: na primer, sporočila, ki jih tvorijo govorniki jezikov z redko rabo trpnika, lahko govorniki jezikov z bolj pogostim trpnikom zaznavajo kot bolj neposredna ali celo manj vljudna.

RAZVRŠČANJE GLEDE NA TEMO IN KOMENTAR

Nekateri jeziki namesto osebkov ali predmeta postavljajo v ospredje temo ali izhodišče. To deloma velja za jezike, ki niso pregibni in pri katerih osebek s spremembo vrstnega reda v povedi zlahka postane predmet. V nepregibnih jezikih je prehajanje med stavčnimi členi običajno, zato je stalni vrstni red res zelo pomemben. Jeziki s temo v ospredju so na primer **kitajščina**, **japonščina**, **vietnamščina**, **turščina** itd.

Primer:

这个地方 (tema)

Ta kraj

人

ljudje

很多(komentar)。

zelo veliko

Tukaj je zelo veliko ljudi.

RAZVRŠČANJE GLEDE NA SMER PISANJA

V večini latiničnih pisav je smer pisanja linearna od leve proti desni. Med bolj razširjenimi jeziki, smer pisanja katerih poteka od desne proti levi, so **arabščina**, **hebrejščina** in **perzijščina**. Ostaline pisanja od zgoraj navzdol pa najdemo še v **kitajščini**, **japonščini** in **korejščini**. Kot smo že omenili, smer pisanja pomembno vpliva na druge kognitivne vidike, kot je dojemanje prostora in s tem tudi časa. Eksperiment, v katerem so sodelovali italijanski in arabski govorci, je pokazal, da so italijanski govorci na sliki z dvema udeležencema dogodek opisali tako, da so levo osebo opredelili kot vršilca dejanja, desno pa kot nosilca stanja. Ravno obratno so izbrali govorci arabščine, kar lahko razumemo kot vpliv smeri pisanja na razporejanje stvari v prostoru (Maass, Russo, Favaretto, in Cignacchi, 2003). Raziskave so pokazale tudi vpliv smeri pisanja na reprezentacijo kronološkega zaporedja. Za arabsko govoreče reprezentacija potekanja časa sledi smeri njihovega pisanja, torej od desne proti levi.

Primeri časovnih prislovov v kitajskem jeziku, ki izražajo potekanje časa od zgoraj navzdol, prav tako nakazujejo medsebojne kognitivne vplive smeri pisanja ter reprezentacije v prostoru in času. O tem več v poglavju o semantični kategoriji časa in prostora.

PRIMER:

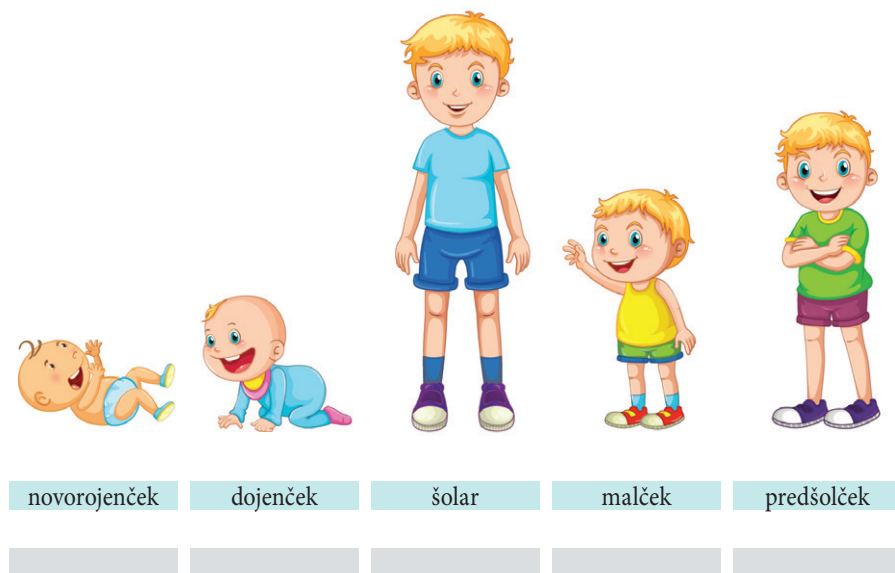
下 午	/	上 午
spodaj + poldne =		zgoraj + poldne =
popoldne		dopoldne

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Kako pomemben je vrstni red v povedi za to, kako govorimo o stvareh, ki nas obkrožajo, in kako posledično doživljamo svet, ki nas obkroža.
2. Se ti zdi, da je v tvojem prvem jeziku vrstni red v povedi pomemben za jasnost sporočila?
3. Te pri učenju tujih jezikov vrstni red v povedi zmoti, če se razlikuje od tvojega prvega jezika?
4. Katere smeri pisanja poznaš?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke na preprostem primeru (ki ga lahko ponudi učitelj/ica) predstavijo besedni red v povedi v svojem prvem jeziku.
2. Če se med jeziki pri besednem redu pojavijo razlike, jih učenci in učenke v skupinah skupaj analizirajo in komentirajo.
3. V skupinah razpravljajo o doživljanju sveta skozi jezike z različnim besednim redom v povedi.
4. Naredijo nalogo »Nariši povedi«: Punca potisne dečka.; Deček lovi metulja.; Deček prejme darilo od mame. Nato učenci in učenke v skupinah primerjajo risbe in iščejo podobnosti in razlike. Dejavnost končajo s preverbo, ali so osebe na risbah narisane (umeščene v prostor) v enakem zaporedju, kot so navedene v povedih.
5. Po navodilih učitelja ali učiteljice naredijo nalogo »Postavi v zaporedje« (slika 2). Nato učitelj/ica preveri nalogo in predstavi, kako bi govorci jezikov z drugačno smerjo pisanja naredili enako nalogo.



Slika 2: Primer naloge »Postavi v zaporedje«

Semantične primerjave in konceptualizacije

*Kaj je ime? To, čemur roža pravimo,
dišalo bi prav tako lepo z imenom drugim.*

»Romeo in Julija« William Shakespeare,
prepesnil Oton Župančič

POIMENOVANJA BARV

Zaznavanje barv, časa, doživljanje prostorskih razmerij in referenčnih okvirov ter pojmovanje števil je le nekaj pomenoslovnih kategorij, na katere vpliva jezik, ki ga govorimo. Morda si je težko predstavljati, da barve niso univerzalna kategorija ter da njihovo zaznavanje in pojmovanje lahko vplivata na jezik, toda številne raziskave (npr. Berlin in Kay, 1969; Cook idr., 2005; Athanasopoulos, 2006; Chatti, 2016) so pokazale, da o barvah ne govorijo vsi jeziki enako in da se ti lahko zelo razlikujejo že po številu besed za temeljne barve. Cook idr. (2005) v knjigi *Svetovna raziskava o barvah* navajajo, da ima vsaj dvajset svetovnih jezikov le tri ali štiri izraze za temeljne barve (enega za belo ali svetlo, enega za rdeče-rumene odtenke in enega za črno-zeleno-moderne odtenke). Kot smo že večkrat izpostavili, je poimenovanje pogosto enako pomembno kot opredeljena lastnost, zato jezik, medij našega sporazumevanja, lahko vpliva tudi na zaznavanje in pomnjenje barvnih odtenkov. Otroke učimo risati mavrico s sedmimi barvami, čeprav vemo, da jo sestavlja nešteto odtenkov, ki neločljivo prehajajo med seboj. To lahko pripišemo dejstvu, da imena barv, ki jih uporabljamo za opisovanje mavrice, deloma izhajajo iz poimenovanj, ki jih ponuja posamezni jezik, ta pa se lahko med jeziki razlikujejo. Med zahodnimi in nezahodnimi tradicijami se razlikujeta tudi razporeditev ter število barvnih odtenkov, ki sestavljajo mavrico. Današnje najbolj razširjeno podobo ji je dal fizik Isaac Newton leta 1704, ko je tedanjemu sosledju petih barv dodal oranžno in indigo, domnevno zato, ker je verjel v mistične lastnosti števila sedem. Drugi narodi, na primer Kitajci ali Indijci, pa mavrico pogosto opišejo ali narišejo le s petimi ali šestimi barvami. (Evans, 2019)

Poznamo tudi evolucijski vidik razvoja poimenovanj barvnih odtenkov. Pri branju klasikov različnih književnih tradicij, naj bodo grške ali kitajske, najdemo za današnje čase precej omejeno opisovanje barvnih odtenkov. Predvsem so za nas čudni opisi predmetov modrih ali rumenih odtenkov, čeprav nekatere že popolnoma dojemamo v smislu lastnega in ne več

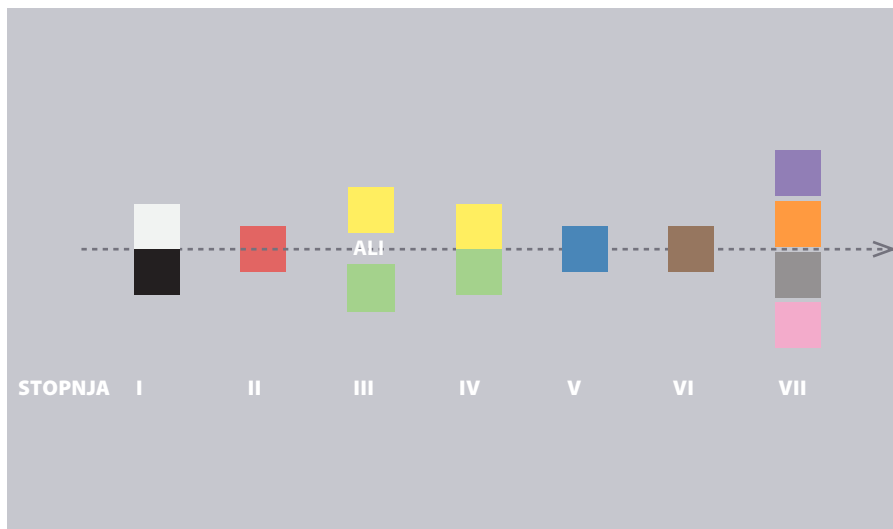
opisnega imena (npr. Črno morje ali Rumena reka). Raziskave so pokazale, da v sodobnih evropskih jezikih besede za modro barvo etimološko izhajajo iz drugih barv. V manjšem številu iz besed, ki so nekoč pomenile zeleno barvo, večinoma pa iz tistih, ki so nekoč poimenovale črno. To nakazuje, da v zgodnejšem obdobju zgodovine antičnih jezikov modra ni bila prepoznana kot samostojen pojem in je bila podrejena črni ali zeleni barvi (Deutscher, 2010). Poistovetenje modre, zelene in črne barve je mogoče še danes zaznati v **kitajskem jeziku**, kjer beseda 青 (qīng) lahko pomeni črno, zeleno ali modro barvo. V kitajščini se tudi pojmovanje in poimenovanje rumene ter rjave pogosto prepletata, saj se izraz za rumeno 黃 (huáng) uporablja za označevanje odtenkov, ki segajo od zlate in rumene do rjavkaste (npr. *huáng táng* - rjavi sladkor, *Huáng Hé* - Rumena reka).

Pri poimenovanju in poistovetenju posameznih odtenkov je imel ključno vlogo človek. Poimenovanja barv namreč odsevajo njegovo dejansko potrebo po leksikalnem ločevanju med odtenki. Razlog, da je modra barva kot samostojen odtenek stopila v uporabo razmeroma pozno, je v tem, da je v naravi precej redka, če izvzamemo nebo in morje, modrih materialov s praktično vrednostjo in pomenom skoraj ni (Deutscher, 2010). Tudi za kategorijo barv ima povezava med poimenovanjem (jezik) in pojmovanjem (um) pomembne kognitivne implikacije. Študije kot sta na primer Winawer idr. (2007) in Hasantash in Afraz (2020) so namreč pokazale, da natančnejša opredelitev barv pripomore k boljšemu pomnjenju, tj. da si lažje zapomnimo, če predmet lahko opredelimo kot natančno določene barve in ne le kot svetel ali temen odtenek iste barve.

Z razvojem družbe, ki vse bolj živi v svetu raznolikosti, ki jih mora ali želi poimenovati, so tudi barve doživele velik terminološki razcvet. Nemogoče je natančno oceniti število poimenovanj za različne barvne odtenke. Nekateri ljudje zaradi svojega poklica, pri katerem je poznavanje barv in njihovo poimenovanje bistveno, poznajo tudi okoli 500 poimenovanj za barve, sicer pa običajno govorimo predvsem o številu temeljnih barv. Velja namreč, da poznajo jeziki najmanj dva in največ dvanajst izrazov za temeljne barve. Jeziki, kot so **slovenščina**, **angleščina**, **nemščina**, razlikujejo 11 temeljnih barv, medtem ko **srbsščina**, **hrvaščina**, **ruščina**, **ukrajinsščina**, **italijanščina**, **hebrejščina** poznajo 12 temeljnih barv, saj tudi leksikalno razlikujejo svetlo in temno modro (rus. *sinii* in *goluboi*; it. *azzurro* in *blu*; srb. *plav* in *modar*). V **madžarščini** obstajata dve pojmovanji za rdečo barvo *piros* in *vörös*, zadnji za temno rdečo. V **srbsščini** imajo dve poimenovanji za rjavo barvo, tj. *mrka* (temno rjava) in *smeđa* (rjava). Za **kitajščino** in **japonščino** smo že omenili,

da poznata en izraz za modro in zeleno, v kitajščini tudi za črno (kit. *qīng*; jap. *midoru*).

Različno število poimenovanj za temeljne barve je tudi hierarhično opredeljeno. Raziskovalca Berlin in Kay (1969) sta namreč ugotovila, da obstaja za določitev števila temeljnih barv v jezikih natančno določen vzorec.



Jeziki, ki leksikalno ločijo le dve barvi, običajno razlikujejo svetlo (belo) in temno (črno) barvo. V jezikih s tremi izrazi se pojavi poimenovanje za rdeče odtenke, sledi razlikovanje med rumeno in zeleno, šele nato se pojavi poimenovanje za modro, rjavo itn. Berlin in Kay sta tako pokazala, da različne kulture različno razmejujejo odtenke, vendar zanje obstaja univerzalen vzorec, ki sledi naravnemu opredeljevanju po prisotnosti in pomembnosti v okolju.

Razvejana terminologija barv nam kaže, kako pomembne so v našem vsakdanjiku. Pri tem pa primerjava s poimenovanji, ki so vezana na druga čutila, dokazuje tudi, kako pomemben je vid za človeka. Imamo namreč izostren besednjak za barve in zelo okrnjen besednjak za okus ali voh. Če primerjamo število poimenovanj temeljnih barv s poimenovanji za temeljne okuse (sladko, slano, grenko, kislo in pekoče), opazimo bistveno razhajanje v

raznolikosti. Morda je nastopil čas za novo razvojno fazo jezika v družbi, ki daje vse več pomena novim oblikam kulinaričnih tehnik in mešanju sestavin.

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Govoriš v vseh jezikih o barvah na enak način?
2. Imajo vsi jeziki približno enako število poimenovanj za barve?
3. Od česa je odvisno število barv, ki se uporabljajo v določenem jeziku (primer bele barve pri Inuitih ali rumene pri puščavskih plemenih)?
4. Misliš, da vidimo barve drugače, če o njih govorimo drugače kot drugi?
5. Kakšno simboliko ali pomen imajo določene barve v tvojem jeziku in kulturi?
6. Kako pomembne so barve za človeka, tudi v primerjavi s poimenovanji drugih zaznav (okusa, vonja, zvoka, oblike)?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke poimenujejo v svojih prvih jezikih barve mavrice in jih primerjajo med seboj.
2. Učenci in učenke poimenujejo v svojih prvih jezikih odtenke modre, rdeče, rumene in rjave in jih primerjajo s sošolci in sošolkami.
3. V skupinah razpravljajo o doživljanju sveta skozi jezike, ki različno poimenujejo in pojmujejo barve.
4. V jezikih različno uporabljamo odtenke barv, in sicer glede na to, ali opisujemo žive ali nežive lastnosti. V skupinah naredijo vajo na primeru barve las: učenke in učenci primerjajo rabe barv v svojih prvih in tujih jezikih.
5. Učenci in učenke napišejo pomene, ki jih povezujejo s temeljnimi barvami. Primerjajo in razložijo svoje izbire asociacij.
6. Učenci in učenke najprej vsak zase v svojem prvem jeziku zapišejo temeljna poimenovanja okusov, potem opise primerjajo med seboj. Učitelj oziroma učiteljica spodbudi razpravo: ali okušamo hrano drugače, če poznamo več različnih poimenovanj za okuse?

POJMOVANJE ČASA

Pri pojmovanju časa in njegovem jezikovnem izražanju med jeziki opazamo razlike, ki izhajajo iz tega, ali čas dojemamo kot količino ali kot razdaljo. Kadar govorci **slovenščine**, **angleščine** in **italijanščine** metaforično govorijo o času, ga včasih poistovetijo z razdaljo (slov. *prestaviti srečanje*; angl. *move the meeting*; it. *spostare l'incontro*), drugič s količino (slov. *imeti veliko časa*, *prihraniti čas*). A takšnih izraznih in konceptualnih odtenkov ni vedno mogoče preprosto prenesti iz enega jezika v drugega. (angl. *long time*; it. *tanto tempo*).

V metaforičnem smislu izražanja časa kot razdalje se pojavi tudi zanimivo razkritje, kako tesno je časovna dimenzija v jeziku in na splošno v pojmovanju povezana z dimenzijo prostora. Samo pomislimo na hitrost, ki jo v matematičnem smislu merimo kot razmerje med časom in razdaljo. Odvisnost časovnih in prostorskih izrazov najverjetneje temelji na človekovi potrebi, da si abstraktnost časa razlaga s pomočjo konkretnosti prostora, ki so zaznavno dostopne in s tem razumljivejše. Časa ne moremo vohati, okusiti, videti niti se ga dotakniti z rokami, a je kljub temu globoko vtisnjen v vsako našo življenjsko izkušnjo. Ničesar ne doživljamo zunaj časovnih okvirov. Kako torej ustvarjamo razumevanje te bistvene, toda neoprijemljive strukture?

POJMOVANJE ČASA KOT RAZDALJE OZ. KOLIČINE

Poistovetenje potekanja časa z razdaljo temelji najverjetneje na izkustvu in doživljanju premikanja po prostoru, pri čemer je razdalja sorazmerna s trajanjem premikanja. Dalj časa ko se premikamo, daljša je razdalja. Čeprav ta izkustvena povezava med gibanjem v prostoru in dojemanjem časa ni neposredno povezana z jezikom, saj so raziskave pri malčkih pokazale, da človek povezuje fizično in časovno razdaljo še pred razvojem govora (Lourenco in Longo, 2010), pa lahko jezik kljub temu vpliva na naše dojemanje časovne dimenzije. Raziskava, ki je zajela govorce **španščine**, **italijanščine** in **grščine** — jezikov, v katerih prevladuje dojemanje časa kot količine — je pokazala, da ti govorci pod vplivom jezika čas pogosto doživljajo tudi kot entiteto, povezano s prostornino. (Casasanto in Boroditsky, 2008) Jezik ima lahko torej pod določenimi pogoji večjo težo kot naša stvarna izkušnja.

PRIMERI:

angleščina	italijanščina	slovenščina
<u>Long</u> time no see.	È da <u>tanto</u> che non ci vediamo.	Že <u>dolgo</u> se nismo videli.
<u>Long</u> time ago.	<u>Tanto</u> tempo fa.	<u>Dolgo</u> nazaj.
What is taking you so <u>long</u> ?	Perché ci metti <u>tanto</u> ?	Zakaj tako <u>dolgo</u> traja?

PROSTORSKO RAZPOREJANJE ČASA

Ob tem, da lahko potekanje časa dojemamo kot razdaljo ali količino, čas opredeljujemo tudi v skladu z njegovim potekanjem glede na svoj položaj. V konceptualnih vzorcih zahodnih kultur se čas večinoma razporeja od leve proti desni (kot na primer na časovnem traku zgodovine), zaradi česar ga v indoevropskih jezikih metaforično opredeljujemo v položajskem odnosu spredaj (prihodnost) in zadaj (preteklost). Clark (1973) je ugotovil, da o času in premikanju v njem metaforično govorimo na dva načina, in sicer v smislu časa, ki se iz prihodnosti premika proti nam v preteklost, ta pogled je poimenoval »premikajoči se čas«. Drugi pogled na potekanje časa se navezuje na naše premikanje v njem iz preteklosti v prihodnost, poimenoval ga je »premikajoči se ego«. Izraza, kot sta *prej* (= *spredaj*) in *potem* (= *zadaj*), izvirata iz pogleda na čas, ki se premika proti nam.

V nekaterih azijskih jezikih, kot sta kitajščina in vietnamščina, prihodnost in preteklost doživljajo s pomočjo metafore o znanem in neznanem. V tem smislu je *preteklost spredaj*, ker je bila že izkušena in je znana, *prihodnost pa zadaj*, ker je ni mogoče videti in je še vedno neznanka. Kitajski govorci v nekaterih primerih časa ne doživljajo samo na horizontalni osi, ampak tudi na vertikalni. Kar je *prej* ali bolj *zgodaj*, se nahaja *zgoraj*, medtem ko so *poznejši* dogodki *spodaj*. Za zdaj ni dokazov, da bi kateri od jezikov čas pojmoval tudi po lateralni in longitudinalni osi, čeprav so raziskave vzorcev gestikulacije pokazale, da govorci v spontanem govoru pojmujejo čas tudi s pomočjo lateralne osi. (Casasanto in Jasmin, 2012)

V vseh zgoraj navedenih primerih je za konceptualizacijo potekanja časa uporabljen tako imenovani egocentrični referenčni okvir, pri katerem so časovni izrazi, kot so *spredaj*, *zadaj*, *zgoraj* ali *spodaj*, ki časovni dogodek umeščajo prostorsko, vedno uporabljeni glede na položaj tvorca sporočila.

PRIMERI:

slovenščina	angleščina	kitajščina
Predvčerašnjim.	The day before yesterday.	Qíantiān (dan spredaj).
Pojutrišnjem.	The day after tomorrow.	Hòutiān (dan zadaj).
Dopoldne.	Forenoon.	Shàngwǎ (nad poldan).
Popoldne.	Afternoon.	Xiàwǎ (pod poldan).

Čeprav večina jezikov uporablja egocentrični referenčni čas, to ni edina možnost. So jeziki, na primer **jezik aboriginov** v Avstraliji, ki pojmujejo potekanje časa v skladu z geocentričnim referenčnim okvirom (Boroditsky in Gaby, 2010). To je posledica njihovega pojmovanja prostora in orientacije v njem, o čemer bomo natančneje govorili v naslednjem poglavju.

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Kako si predstavljaš čas? Se ti zdi, da si ga je mogoče zlahka predstavljati?
2. Kako bi upodobil/a čas? Bi ga narisal/a kot črto, krog, spiralo ...? Zakaj prav tako?
3. Če bi moral/a čas pojasniti nekomu brez uporabe jezika, kako bi to naredil/a?
4. Je čas količina ali razdalja? Zakaj?
5. Ali merimo potekanje časa v količini ali z razdaljo? Zakaj?
6. Meniš, da čas v vseh jezikih pojmuje enako in o njem govorimo na približno enak način?
7. Kje se nahaja prihodnost? Kje preteklost?
8. Kako ubeseduješ čas v svojem prvem jeziku? V minutah, v polovicah ure, četrтинah?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke predstavijo pojem časa brez uporabe jezika – lahko s kretnjami, risbo, simboli ali na katerikoli drug način po lastni izbiri.
2. V skupinah primerjajo in razlagajo različne upodobitve časa iz prve vaje.
3. Učenci in učenke narišejo položaj prihodnosti, sedanjosti, preteklosti. Opredelejo naj referenčno točko, na podlagi katere so določili položaj.
4. V skupinah naredijo vajo »Postavi v zaporedje« (slika 2). Sledi razlaga o različnih načinih prostorskega razporejanja časa med jeziki.
5. S primeri časovnih metafor, ki jih učenci in učenke v skupinah prevajajo v prve in tuje jezike, odkrivajo upovedovanje časa skozi količino oziroma razdaljo.
6. Koliko je ura, če rečemo, da je »pol sedmih«, »četrt na devet«, »tri četrt na devet«? Kaj v besedni zvezi »na devet« pomeni predlog »na« (primerjava s povedjo »Kaže na dež.«)?
7. Učenci in učenke ponudijo podobne primere uradne in neuradne, tudi narečne, rabe v svojih jezikih in narečjih. Lahko vključimo tudi vajo z lažnimi prijatelji (slov. pol petih = nem. halb fünf ≠ angl. half five).

ORIENTACIJA V PROSTORU

Tudi pri prostorskem mišljenju jezik vpliva na to, kako ljudje pojmujejo, pomnimo in razmišljamo o prostorskih povezavah in smereh. Jezike pri tem razlikujemo glede na način opisovanja prostora in upovedovanja premikanja po njem. Področje prostorskega mišljenja je izjemno pomembno za naše razmišljanje in bistveno vpliva na razumevanje drugih pomembnih danosti, kot je čas. Kadar govorimo o prostorskem mišljenju v povezavi z jezikom, imamo v mislih referenčne okvire. Tako kot pri pojmovanju časa tudi pri orientaciji v prostoru večina jezikov temelji na egocentričnih, antropomorfnih in relativističnih prostorskih pojmi. Posledično govorimo o prostoru in svojem mestu v njem v skladu z osnimi sistemi, ki so nespremenljivo vezani na naše telo, tj. sledenje našemu vidnemu polju, kazanje smeri s pomočjo glave in rok itd. (Levinson, 2004). V vsakdanjem življenju se v prostoru ne premikamo glede na absolutne prostorske informacije, kot so strani neba, ampak se ravnamo po tem, kje je kaj glede na nas in naš položaj (levo, desno, spredaj, zadaj). Čeprav so si indoevropski jeziki v tem na splošno enotni, nekateri med njimi vsebujejo pojme, ki govorcem omogočajo večjo natančnost in s tem boljšo orientacijo v prostoru. Tak jezik je na primer **španščina**, ki razlikuje med notranjim in zunanjim vogalom stavbe (špan. *esquina* = vogal; *rincón* = kot). Kot je razvidno iz primera, tudi **slovenščina** pozna to razlikovanje, medtem ko **angleški** ali **italijanski** govorniki uporabljajo samo eno besedo za oba pomena. Razpoložljivost različnih izrazov za označevanje prostorskih povezav med predmeti pomeni, da nekateri jeziki svojim govorcem omogočajo boljše pomnjenje in lažje opredeljevanje položaja predmetov v prostoru.

Čeprav se je mogoče v prostoru orientirati na več načinov, sta v splošnem za človeka najpomembnejša dva: geocentrični ali zemljepisni in egocentrični sistem.

EGOCENTRIČNI SISTEM ORIENTIRANJA V PROSTORU

Egocentrični sistem uporablja koordinate, osi katerih sta odvisni od položaja našega telesa. Os, ki poteka od leve proti desni, in nanjo pravokotna os spredaj – zadaj. Za ta sistem je značilno, da se spreminja glede na naš položaj in se premika skupaj z nami, zato je njegova veljavnost relativna. Kar je v določenem trenutku na naši levi, se lahko hitro pojavi na naši desni. Čeprav egocentrični sistem ni absolutno veljaven, se v vsakdanjem življenju

uporablja veliko pogosteje kot zemljepisni, na primer pri dajanju cestnih navodil, opisovanju manjših prostorov ali položaja predmetov. Uporabnost egocentričnega sistema se skriva v njegovem referenčnem okviru. Ker pri orientaciji izhajamo iz sebe, vedno vemo, kje je levo, kje desno, kaj je spredaj in kaj zadaj, in se nam pri tem ni treba posvetovati z nebesnimi telesi, rastlinjem ali drugimi sodobnejšimi pripomočki za orientacijo. K prevladi egocentričnega sistema nad vsemi drugimi je bistveno pripomogel jezik, ki je v večini primerov postal univerzalno odvisen od njegovih koordinat (*levo – desno in spredaj – zadaj*). (Haun idr., 2011) Nekateri tehnološki pripomočki, kot so satelitski sistemi za navigacijo, omogočajo izbiro med perspektivama zemljevida »smer zgoraj«, pri čemer je zemljevid usmerjen v smer potovanja, in »sever zgoraj«, pri čemer je zemljevid ves čas usmerjen proti severu. Katero nastavitev najdete na svojem telefonu?

GEOCENTRIČNI ALI ZEMLJEPISNI SISTEM ORIENTIRANJA V PROSTORU

Raba zemljepisnega sistema v antropocenu je redka in omejena predvsem na primere, ko opisujemo razmerja med večjimi geografskimi entitetami, kot so lega države glede na sosednje države ali umestitev pokrajin znotraj države. Čeprav vse redkeje, uporabljamo strani neba tudi v gorništvu in pohodništvu. Težje si predstavljamo, da v mestu mimoidočemu turistu rečemo: »Pri prvem semaforju zavijte proti jugu.« Po drugi strani imajo v večjih mestih, ki so urejena v skladu z zemljepisnimi osmi, ceste in avenije pogosto vzhodni ali južni krak, lahko se tudi vozimo po severni ali zahodni obvoznici. V **anglofonskih državah** se uporabljata tudi zemljepisno nespremenljiva pojma *uptown* in *downtown*, pogosteje s stranmi neba označujejo tudi dele večjih stavb (npr. *North Gate*). V **francoski** prestolnici, ki ima več železniških postaj, najdemo *Gare du Nord* in *Gare de l'Est*. Še večjo odvisnost od strani neba v jeziku pri opisovanju krajev najdemo v **kitajščini**. Le redki vedo, da kitajsko glavno mesto Peking (kit. *Běijīng*) v dobesednem prevodu pomeni »severna prestolnica«, kitajsko poimenovanje za japonski Tokio (kit. *Dōngjīng*) pa »vzhodna prestolnica«. Večina stavb, železniških postaj, izhodov iz stavb, ulic in jezer na Kitajskem vključuje v imenih stran neba. Posledično Kitajci pogosto ubesedujejo prostor in dajejo navodila s pomočjo strani neba. Zanimivo je tudi, da stranske strani neba v kitajščini povemo tako, da najprej navedemo **vzhod/zahod** nato pa še **sever/jug**. Severovzhod torej po kitajsko rečemo vzhodsever. V kitajskem

jeziku so torej še vedno očitne ostaline človekove navezanosti na naravo in njenega pomena za orientacijo v prostoru.

Za zemljepisni sistem je značilno, da temelji na nam zunanjih pojmih in je ne glede na vse absoluten. Poleg odvisnosti od položaja sonca ali zvezd obstaja tudi zemljepisni sistem, ki se ravna po lastnostih pokrajine. V **havajskem jeziku** sta temelja za orientacijo v prostoru stran, kjer je morje, in stran, kjer je celina. Jezikovno bi položaj krožnika, ki stoji levo od steklenice, opisali z »na celinski strani od steklenice«. (Levinson, 2004) Med jeziki, ki uporabljajo egocentrični sistem, so v glavnem domorodni jeziki. Čeprav se nam ti jeziki morda zdijo oddaljeni in nepomembni za naš vsakdan, pa je pomembno znati te jezikovne posebnosti abstrahirati ter jih preslikati v svoje okolje in narečja, ki so nam bližja. Jezik je razlagalna leča, ki razkriva stičišče narave in človeškega srca.

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Znaš pravilno pokazati strani neba v prostoru?
2. Kako se orientiraš v prostoru? Kako daješ navodila za pot?
3. Ali pri orientaciji v prostoru uporabljaš strani neba? Kdaj?
4. Kaj je značilno za posamezne strani neba? Kaj je značilno za bivalne prostore, ki so obrnjeni proti določeni kardinalni točki?
5. Ali se v tvojem mestu (tudi rojstnem kraju) pojavlja raba strani neba pri označevanju krajev (postaj, ulic, vhodov ...)?
6. Ali pri dajanju navodil za pot kdaj uporabiš lastnosti pokrajine? Katero posebno lastnost svojega kraja uporabiš?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke narišejo puščico, ki kaže proti vzhodu. Sledi preverjanje in razprava, zakaj so puščico narisali v izbrano smer.
2. Učenci in učenke opišejo risbo deklet ob drevesu (slika 4) ter opredelijo položaje oseb in drevesa.
3. Učitelj ali učiteljica predstavi primere jezikov, ki nimajo besed za »levo« ali »desno«, temveč govorci za opisovanje položaja stvari uporabljajo strani neba. Kot primer prebere opis sličice (slika 4) z uporabo strani neba. *»Na sliki sta dekleti. Ena ima nos usmerjen proti vzhodu, druga pa proti jugu.*

Med njima je drevo. Tista, ki je usmerjena na jug, se smeje.» Učenke in učenci v skupinah ugotavljajo, v katero smer je obrnjen sporočevalec, ki opisuje sličico. Nato jih prosimo, naj ponovijo opis tako, da je sporočevalec obrnjen proti jugu. Spodbudimo razpravo o primernosti različnih sistemov za orientacijo.

4. V skupinah razpravljajo, zakaj za orientacijo v prostoru pogosteje uporabljamo egocentrični sistem namesto zemljepisnega.

5. Učenci in učenke naj razmislijo, ali so kdaj, morda od svojih starejših sorodnikov ali znancev, slišali priporočilo, pregovor ali vražo, ki zadeva stran neba (npr. glede položaja spanja, v povezavi z vremenom in vetrovi, tudi v povezavi z vero oz. molitvijo).



Slika 4: Sličica deklet ob drevesu. Prirejeno iz Levinson, 2004, str. 119 (Ilustracije: Freepik).

POIMENOVANJA SORODSTVENIH VEZI

Vsi jeziki poznajo poimenovanja sorodnikov, vendar se vzorci poimenovanja in razsežnost obstoječih izrazov za sorodstvena razmerja med jeziki močno razlikujejo. V **angleščini** in **slovenščini** poznamo dva izraza za označevanje starih staršev (slov. *babica* in *dedek*; angl. *grandmother* in *grandfather*), v **kitajščini** poznajo štiri (*yéye*, *nāinai*, *lǎoye* in *lǎolao*). Čeprav se terminološko poimenovanje sorodstvenih razmerij za sklepanje o družbenih vzorcih v preteklih družbah na podlagi povezav med sorodstveno terminologijo in družbeno strukturo najpogosteje uporablja v antropologiji, obstoječe jezikovne rabe še danes vplivajo na naše pojmovanje in razumevanje vlog, ki jih imajo posamezni člani v družini. (Hirschfeld, 1991) Med vzorci poimenovanj sorodnikov prepoznamo dve usmeritvi. Prva je težnja k čim večjemu posploševanju in enakovrednosti vlog (tako je na primer v **slovenščini**, **italijanščini**, **angleščini**), druga je težnja k čim večji sporočilnosti in jasnosti (tak vzorec najdemo na primer pri **kitajščini** in tudi **hrvaščini**). V ozadju različnih opredelitev sorodstvenih vezi se skrivajo tradicionalne oblike organizacij družbenih struktur. Te upoštevajo družbene okoliščine, kot so dedovanje, poreklo, poroko in prebivališče. Od družbenih norm, ki se zrcalijo tudi v poimenovanjih, so odvisna posameznikova kulturna prepričanja o spolu, spoštovanju, odgovornosti, celo pričakovani fizični bližini sorodnikov. Značilnost sodobne jedrne družinske organizacije je, da člani zunaj nje ne živijo neposredno v njeni bližini. To je vodilo v zmanjšanje pogostnosti stikov in s tem potrebe po jezikovnem razlikovanju med vrstami sorodnikov, kot so bratranci in sestrične (Passmore in Jordan, 2020).

Kot bomo videli v nadaljevanju, delimo poimenovanja sorodnikov na podlagi spola, starosti in potomstva. Gre za tri temeljne biološke kategorije, ki postajajo vse pomembnejše tudi v širšem družbenem diskurzu, zato je pomembno zavedanje, da lahko že najmanjše odstopanje od tega, kar je norma v enem jeziku, pomeni večje kognitivno razhajanje v primerjavi z drugim jezikom in njegovimi govorci.

POENOSTAVLJENI SISTEM SORODSTVENIH RAZMERIJ

Težnja poenostavljenega sistema sorodstvenih razmerij je zmanjšati kognitivno bremenitev posameznika s pojmi, ki so z vidika uporabnosti v kulturnih praksah odveč. Gre za dobro znano težnjo k večji gospodarnosti

pri sporazumevanju. (Machin in Dunbar, 2016) Jeziki, ki uporabljajo poenostavljeni sistem, sorodstvena razmerja primarno kategorizirajo na podlagi spola, v nekaterih primerih pa tudi tega razlikovanja ni. Izrazi, ki jih uporabljamo v nam bolj znanih jezikih, se torej razlikujejo po ženski in moški obliki za isto sorodstveno razmerje. Kadar je potrebna večja pomenska jasnost, v teh jezikih dodamo pridevnik, ki sorodnika opredeli po starosti. Če je res potrebno, lahko razmerje opredelimo še z informacijo, po katerem od staršev je oseba z nami v sorodu, vendar se ta pojasnila med sporazumevanjem le redko uporabljajo. Zdi se, da gre za družbeno manj pomembno klasifikacijo. Iz primerov lahko vidimo, da so tudi pri jezikih s poenostavljenim sistemom sorodstvenih razmerij različne stopnje poenostavitve – v glavnem na ravni sorodstva druge generacije.

PRIMERI:

slovenščina	angleščina	italijanščina
<i>dedek – babica</i>	<i>grandpa – grandma</i>	<i>nonno – nonna</i>
<i>vnuk – vnukinja</i>	<i>grandson – granddaughter</i>	nipote
<i>brat – sestra</i>	<i>brother – sister</i>	<i>fratello – sorella</i>
<i>nečak – nečakinja</i>	<i>nephew – niece</i>	nipote
<i>stric – teta</i>	<i>uncle – aunt</i>	<i>zio – zia</i>
<i>bratranec – sestrična</i>	<i>cousin</i>	<i>cugina – cugino</i>

POJASNJEVALNI SISTEM SORODSTVENIH RAZMERIJ

Pojasnjevalni sistem teži k zmožnosti jezika, da na čim bolj edinstven način opredeli družinsko vlogo posameznika in pri tem upošteva potrebo, da to naredi za prav vsakega posameznika v družini. Pri tej kategorizaciji v jeziku uporabnost terminološke natančnosti prevlada nad težnjo k jezikovni gospodarnosti. (Kemp in Regier, 2012) Jeziki s pojasnjevalnim sistemom razvrščanja sorodstvenih razmerij poleg kategorizacije na podlagi spola sorodnike opredeljujejo še glede na starost in potomstvo, tj. po krvnem sorodstvu.

Jeziki, ki kategorizirajo sorodstvena razmerja na podlagi več lastnosti in težijo k čim jasnejšemu opredeljevanju vloge posameznika v družini, so na primer **bolgarščina**, **madžarščina**, **srbščina**, **hrvaščina**, **kitajščina**,

arabščina, turščina ipd. Med njimi so različne stopnje in vrste razvrščanja sorodstvenih razmerij. (Mardešić in Županović, 2006)

PRIMER:

slovenščina	hrvaščina/srbščina
stric →	stric (očetov brat)
	ujak (materin brat)
	teča/tetak (tetin mož)

slovenščina	hrvaščina/srbščina
teta →	tetka (očetova/mamina sestra ali sestrična)
	ujna (žena materinega brata)
	strina (žena očetovega brata)

Kambe (1978) navaja, da v **madžarščini** poznajo terminološko razlikovanje med brati in sestrami tudi na podlagi starosti (madž. *báty* = starejši brat; *öcs* = mlajši brat; *nővér* = starejša sestra; *hug* = mlajša sestra), medtem ko si v **bolgarščini** zaslužita posebno poimenovanje le starejši brat in sestra (bolg. *batko* = starejši brat; *kaka* = starejša sestra).

Med kompleksnejše sisteme sorodstvene terminologije prav gotovo spada kitajski, ki pozna prav za vsakega člana ožje in širše družine točno določen izraz. Kategorizacija sledi biološko-družbenim načelom, tj. glede na spol, starost in potomstvo. V kitajski kulturi, kjer je razširjena družina še posebej v ruralnejših delih države zelo cenjena, se je večina sorodstvene terminologije ohranila vse do danes. Ker ni primerno starejšega družinskega člana imenovati ali nagovoriti z lastnim imenom, je sorodstveni izraz tudi edini mogoč in dovoljen način nagovarjanja.

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Poznajo vsi jeziki podoben sistem poimenovanja sorodnikov? Če meniš, da ne, povej zakaj. Lahko navedeš primer za to?
2. Kako v svojem prvem jeziku deliš izraze za sorodstvena razmerja? Kaj je osnova, da se izrazi med seboj razlikujejo?
3. Se ti zdi poimenovanje sorodstvenih razmerij v tvojem prvem jeziku bolj ali manj razvejano kot v drugih jezikih, ki jih poznaš?
4. Te zmoti, če v jezikih, ki jih govoriš, kdaj ne najdeš ustreznice za poimenovanje sorodnika? Zakaj?
5. Ali svoje sorodnike kličeš po sorodstvenem razmerju ali z lastnimi imeni?
6. Zakaj je v nekaterih jezikih izrazov za sorodstvena razmerja več kot v drugih?
7. Je v tvoji družini pomembno poreklo? Kdo so bili tvoji predniki? Kakšna je tvoja družinska zgodovina?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke narišejo družinsko drevo (naj bo razširjeno na več sorodstvenih stopenj, ne samo jedrni družinski krog) in družinske člane poimenujejo s sorodstvenimi izrazi v svojem prvem jeziku.
2. S pomočjo družinskega drevesa v skupinah primerjajo izraze ter ugotavljajo podobnosti in razlike.
3. S pomočjo družinskega drevesa v skupinah ugotavljajo, katere so temeljne kategorije za razlikovanje med poimenovanji.
4. Učenci in učenke sorodstvene izraze prevajajo v druge jezike, ki jih govorijo. Sledi razprava o enostavnosti in težavnosti iskanja prevodnih ustreznic med jeziki.
5. Učitelj ali učiteljica vodi razpravo o tem, ali in kako dejstvo, da v nekaterih jezikih obstajajo natančno določeni izrazi za sorodstvena razmerja, vpliva na doživljanje posameznikov glede njihovih vlog in odgovornosti v družini.

ŠTEVILSKI SISTEMI

Številski sistemi se lahko med jeziki zelo razlikujejo. Poznamo desetiške, dvajsetiške sisteme, v računalništvu uporabljamo binarni sistem, heksadecimalni sistem pa za zapisovanje barv. Čeprav se številski sistemi v različnih jezikih pogosto zdijo podobni, učenje tujega jezika včasih vključuje tudi usvajanje povsem novega številskega sistema, kar presega zgolj jezikovno učenje in posega tudi na področje matematičnega mišljenja. Jezik, v katerem se naučimo matematiko, bo verjetno ostal privzeti jezik za matematične operacije vse življenje, tudi če je znanje drugega jezika boljše od znanja prvega. Tudi raziskave kažejo, da se večjezične osebe pri izvajanju matematičnih izračunov pogosto vrnejo k svojemu prvemu jeziku. (prim. Cerda in Wicha, 2023) Kot pri drugih kategorijah mišljenja nas prvi jezik globoko zaznamuje pri tem, kako oblikujemo misli, sklepamo in govorimo o svetu, ki nas obkroža, v številkah. Tako zelo, da je lahko tudi od dolžine besede odvisno, koliko časa bomo porabili, da bomo v mislih prišli do rezultata. Če ima naš jezik krajše besede za števila, bomo posledično tudi hitreje računali (Marian, 2023). **Kitajsko** izražanje odstotkov je na primer za govorce, ki pojmujejo števila po sistemu indoevropskih jezikov, tako rekoč obrnjeno na glavo. V slovenščini in drugih indoevropskih jezikih so deli celote navedeni kot X delov od Y, pri čemer X pomeni del celote, Y pa celoto (npr. dva dela od treh oziroma dve tretjini). V kitajščini pa deleže navajamo po obratnem vrstnem redu. Deli celote so navedeni kot Y *fēnzhī* (razdeljeno na) X. Nasprotna logika se uporablja tudi pri izražanju popustov v odstotkih, saj v kitajščini ne rečemo, da je artikel znižan za 80 %, ampak da plačamo le 20 % polne cene. Upovedovanje števil in računskih operacij je še en odličen primer za to, kako nas večjezičnost uči novih načinov razmišljanja.

OSNOVE ŠTEVILSKIH SISTEMOV

V **slovenščini**, **angleščini** in **italijanščini** uporabljamo t. i. desetiški sistem, katerega osnova je število 10, vendar pa med evropskimi jeziki najdemo tudi takšne, ki se tega sistema ne držijo dosledno. **Francoski jezik** uporablja osnovo deset do števila 70, nato preide na mešanico desetiškega in dvajsetiškega sistema. V francoščini rečemo številu 70 *soixante-dix*, kar dobesedno pomeni »šestdeset plus deset«, 80 je *quatre-vingts*, torej »štirikrat dvajset«, 90 pa celo *quatre-vingt-dix*, tj. »štirikrat dvajset plus deset«. **Danščina** uporablja

desetiški sistem vse do 50, nato preide na sistem ulomkov, kjer 50 dobesedno pomeni »pol tretjine krat dvajset« (*halvtreds*), 70 je »tri in pol krat dvajset« (*halvfjerds*), 90 pa »štiri in pol krat dvajset« (*halvfems*). Matematiki bodo rekli, da je najboljši dvanajstiški sistem z osnovo 12, ki ima z matematičnega vidika več uporabnosti, ker ima 12 več deliteljev (1, 2, 3, 4, 6) kot 10 (1, 2, 5), kar omogoča lažje delo z ulomki. Čeprav so jeziki, ki uporabljajo dvanajstiški sistem redki, najdemo v marsikaterem jeziku sledi tega zgodovinsko uveljavljenega načina štetja. V **angleščini** in **italijanščini** nas na to rabo spomni izraz *dozen*, ki lahko pomeni skupino dvanajstih predmetov (angl. *a dozen eggs* → dvanajst jajc; it. *una dozzina di rose rosse* → dvanajst rdečih vrtnic), v množini pa izraža nenatančno določeno veliko količino (angl. *dozens of times* → veliko krat). Sicer pa lahko najdemo ta sistem tudi pri delitvi na dvanajst znamenj horoskopa, dvanajstih mesecih v letu ipd. Celo merski enoti unča in palec ($1/12$ dolžine stopala) izvirata iz dvanajstiškega sistema. Čeprav se tega morda ne zavedamo, v vsakdanjem življenju še vedno pogosto uporabljamo dvanajstiški sistem, še posebej pri štetju in navajanju količin.³

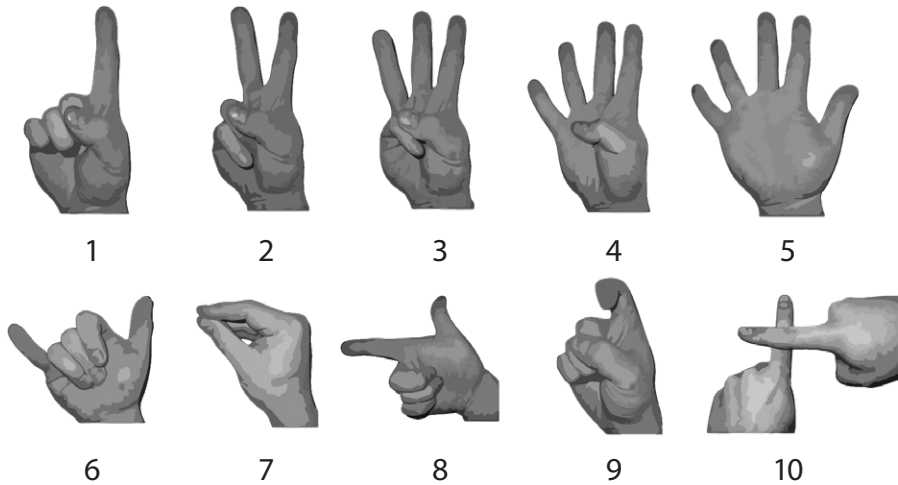
ŠTETJE Z ROKAMI

K uporabi desetiškega sistema naj bi človeka spodbudilo dejstvo, da ima deset prstov in te pogosto uporablja kot podporo pri štetju. Na jugu **Italije** štetju na prste slabšalno in stereotipno rečejo štetje po žensko (it. *contare alla femminile*), čeprav to ni edini način štetja, ki temelji na človekovih delih telesa, vsekakor ne gre za štetje, ki bi ga uporabljale samo ženske. Na **Novi Gvineji** uporabljajo sistem, ki temelji na osnovi 27, števila pa izražajo dele telesa, od palca ene roke, navzgor do nosu in po drugi strani do mezinca druge roke. V **majevskem jeziku** v Mehiki uporabljajo dvajsetiški sistem, ki temelji na imenih prstov obeh rok in nog (Marian, 2023).

Čeprav je štetje na prste razširjeno v vseh jezikih, se oblike tega štetja med govorce različnih jezikov lahko razlikujejo. V **Evropi** običajno začnemo šteti pri palcu, na **Kitajskem** pri kazalcu, štejejo do mezinca in nato prištejejo še palec. Na **Japonskem** začnejo šteti z razprto roko, tako da postopoma od palca do mezinca zapirajo prste enega za drugim. V **Indiji** za štetje uporabljajo

3 Primeri rabe številskih sistemov združujejo avtoričino jezikovno znanje s primeri, ki so bili raziskani in potrjeni s strani rojenih govorcev ter spletnih virov, predvsem tujih terminoloških slovarjev in leksikonov.

črte med členki prstov. (Bender in Beller, 2012) Spet na Kitajskem poznajo tudi poseben način kazanja števil, pri čemer kombinirajo prste in celo dlan (slika 5).



Slika 5: Kitajski način štetja z rokami

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. V katerem jeziku šteješ in računaš v mislih?
2. Na katerem številskega sistemu temelji tvoj prvi jezik?
3. Bi znal/a navesti, katere druge številske sisteme, ki jih uporabljamo v posebne namene?
4. Ali veš, od kod izvira številskega sistem v tvojem prvem jeziku?
5. Kako s prsti šteješ do deset? Pokaži.

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke v tišini opravijo preprosto matematično nalogo (seštevanje, množenje). Ko vsi končajo, povedo, v katerem jeziku so opravili izračun v mislih.

2. Učenci in učenke v svojih prvih jezikih zapišejo števila do deset, nato primerjajo dolžino besed v posameznih jezikih. Sledi skupinsko tekmovanje v hitrostnem računanju in preverjanje, ali dolžine besed res vplivajo na hitrost odgovorov.

3. Učenci in učenke z rokami pokažejo števila od 0 do 10. Sledi primerjanje različnih načinov kazanja števil.

4. Učenci in učenke v svojem prvem jeziku ubesedijo temeljne računske operacije (npr. odstotke, ulomke). Nato v skupinah ali parih naj primerjajo podobnosti in razlike.

POMENSKA POLJA

V prejšnjih poglavjih smo že predstavili določena konceptualna razhajanja med navidezno univerzalnimi kategorijami, kot so barve, čas, prostor, sorodstvena razmerja. V tem poglavju bomo še podrobneje raziskali, kako izrazita so lahko pomenska razhajanja med različnimi jeziki. Raziskave kažejo, da so pomeni besed med jeziki primerljivejši znotraj pomenskih področij in manj primerljivi med njimi ter tudi, da se konkretni pomeni med jeziki manj pomensko razhajajo kot abstraktni, vendar na pomenska razhajanja obojih močno vplivajo zemljepisna oddaljenost ter okoljska in kulturna različnost. Če so si na primer področja v pomenskem prostoru jezika blizu, se asociacije, analogije, metafore in pripovedni obrati, ki jih med seboj povezujejo, lahko zdijo intuitivni in običajni. Tudi struktura našega pomenskega prostora vpliva na primerjave, ki so za nas tako kognitivno pomembne, kot jih oblikuje naš prvi jezik (Lewis idr., 2023). To pa kaže, da tudi dvojezični govorci verjetno razmišljajo s pomenskimi poudarki, ki jim jih ustvarjajo asociacije iz prvega jezika. Kadar se učimo tujega jezika in si pri tem pomagamo z iskanjem vzporednih pomenov v svojem prvem jeziku, pomene povezujemo na način, ki velja za prvi jezik. Posledično v tujem jeziku konceptualiziramo pomene v skladu s svojim prvim jezikom.

Abstraktni pojmi, kot so pojmi za čustva, so primerno področje za odkrivanje razhajanj v pojmovanju leksikalno podobnih izrazov. Jackson idr. (2019) so v svoji obsežni analizi pokazali, da se pojmovanja izrazov za čustva v različnih jezikih in kulturah zelo razlikujejo. Ugotovili so tudi, da je podobnost čustvenih izrazov mogoče predvideti na podlagi geografske

bližine jezikov, hedonične vrednosti izrazov in fiziološkega dražljaja, ki ga ti povzročajo.

ABSTRAKTNI POJMI

V različnih jezikih različni izrazi opisujejo različne vrste ljubezni. En izraz pomeni romantično ljubezen, drugi družinsko ali starševsko ljubezen, tretji pa ljubezen do hišnega ljubljence, hrane ali oblačila. V **angleškem jeziku** je na primer beseda *love* splošen izraz za več različnih vrst čustev. To je deloma razlog, da ga angleško govoreči tako radi in pogosto uporabljajo. V **slovenščini** ima beseda *ljubiti* večji čustveni naboj in je načeloma povezana z romantično ljubeznijo. V slovenščini ljubimo svojega partnerja ter imamo radi svoje starše in otroke. Tega razlikovanja angleščina ne pozna, drugi indoevropski jeziki pa ga. **Španski in italijanski jezik** vsebujeta številne izraze za naklonjenost, kot sta *te quiero*/*ti voglio bene*, običajnejša, prijateljska različica, in *te amo*/*ti amo*, bolj zavezujoča oblika, ki se običajno uporablja za strastno, romantično ljubezen. V **nemščini** prav tako obstaja več romantičnih izrazov. *Ich liebe dich* je zelo uraden resen izraz, medtem ko lahko za prijatelje, sorodnike in nežive predmete ter tudi za romantične partnerje, ki jih ne želite prezgodaj prestrašiti, uporabite *Ich hab dich gern*. (Dewaele, 2008) V **kitajski kulturi**, kjer dejanja govorijo več kot besede, se lahko posplošeno izražanje ljubezni, kot ga poznajo v angleščini, zdi površno in lahkomišno. Tudi v **japonski kulturi** se izraz ljubiti *ai shiteru yo* uporablja zelo zadržano in tako izkazovanje ljubezni je na splošno zelo redko. Pogostejši način izražanja ljubezni v japonsščini je *daisuki da yo* in je enakovredno običajnejšemu pomenu besede imeti rad. Z *daisuki* lahko izrazimo tudi ljubezen do najljubše jedi. (Murakami, 1997)

Naj spomnimo, da v jezikih Inuitov obstaja več izrazov za sneg, ker gre za izjemno pomembnem dejavnik v njihovem življenju. Kaj lahko primerjava jezikov, v katerih govorci potrebujejo le en izraz za ljubezen, in tistih z več izrazi, razkrije o kulturnih ali jezikovnih pristopih k izražanju čustev?

KONKRETNI POJMI

Čeprav je pri konkretnih pojmi med jeziki manj razhajanj in so zaradi svoje otipljivosti lažje razumljivi, kadar naletimo nanje, prihaja tudi v primeru

konkretnjših predmetov do rabe različnih sopomenk. Kot smo že navedli v razdelku o orientaciji v prostoru, **španščina** uporablja različni besedi za poimenovanje vogala, in sicer za »kot« *rincón* in za »vogal« *esquina*. **Korejščina** pozna različna izraza za tesno prileganje: za prileganje pisma v ovojnici se uporablja izraz *kkita*, za ohlapno prileganje kot pri jabolku v skledi pa izraz *nehta*. Ta možnost, da v jeziku različno označujemo stvari, vpliva na to, kako natančno si zapomnimo posamezne vidike svojega okolja. Nekateri jeziki, na primer **bengalščina**, uporabljajo en izraz za označevanje zelo različnih dejanj, kot so jesti, piti in celo kaditi (Marian, 2023).

V številnih jezikih, med drugim v **hebrejščini**, se dlan in roka pojmuta kot eno in se označujeta s samo enim izrazom, hkrati pa hebrejščina leksikalno loči vrat *tsavar* in zadnji del vratu *oref*, ki ga tudi pojmuje kot ločen del telesa.

Nekateri jeziki uporabljajo isto besedo za roko in prst, nekaj jezikov, kot je **havajščina**, pa uporablja skupen izraz za roko, dlan in prst (Deutscher, 2010).

KOGNITIVNI UČINKI TUJEGA JEZIKA

Obstajajo številne raziskave, ki na različne načine dokazujejo, da se naše pojmovanje, čustvovanje in celo presojanje v tujem jeziku spremeni. To lahko zlahka preverimo z izrazoma *ljubim te* in *I love you*. Imata ta izraza za slovenskega govorca popolnoma enak čustveni naboj? Raziskave (Keysar idr., 2012; Pavlenko, 2014; Dewaele, 2013) so pokazale, da v prvem jeziku čustvujemo drugače kot v tujem, saj v njem občutimo več čustvene moči. Tudi zato večjezični ljudje raje uporabljajo tuji jezik, kadar menijo, da potrebujejo čustveno razdaljo. Temu znanstveniki pravijo kognitivni učinek tujega jezika, ki nam ne omogoča le, da se čustveno oddaljimo od intenzivnih asociacij, ki jih v nas spodbudi prvi jezik, ampak da sprejemamo tudi bolj logične in racionalne odločitve na različnih področjih. V tujem jeziku naj bi sprejemali moralnejše odločitve, bolje naj bi upravljali denar in celo govorili bolj iskreno. Tudi naš odnos do kletvic in prepovedanih tem se spremeni, če uporabljamo prvi ali tuji jezik. (Bergen, 2016) Jezik vpliva tudi na našo miselno vizualizacijo krajev in prostorov. Veljalo bi preizkusiti, ali branje zgodbe, ki se dogaja v tujem okolju, na primer na Japonskem, a je napisana v slovenščini, vodi k temu, da bralec opisane kraje vizualizira kot kraje, zaznamovane z zahodnjaškim življenjskim slogom in okoljem. In obratno, ali branje zgodbe v japonščini

povzroči, da si kraje predstavljamo s tipično japonsko krajino. To bi pokazalo zanimiv vidik in dimenzijo vpliva jezika na naša področja delovanja in razmišljanja.

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Se kdaj drugače počutiš, kadar govoriš tuji jezik? Opiši.
2. Ti je kdaj lažje govoriti v tujem jeziku kot v maternem?
3. So besede ali besedne zveze, ki jih lažje poveš v tujem jeziku? Katere?
4. Se ti zdi, da so včasih med besedami v tujem prvem in tujem jeziku pomenske razlike?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke se na kratko predstavijo (sebe, družino) v prvem jeziku in tujih jezikih, ki jih poznajo. Nato učitelj ali učiteljica spodbudi razmislek o tem, ali so se počutili drugače, ko so govorili različne jezike. V nadaljevanju pa druge učence in učenke vpraša, ali se jim je sošolec oziroma sošolka zdel/a drugačen/a, ko je govoril/a v različnih jezikih.
2. Učenci in učenke v skupinah razmišljajo o pojmu prijateljstva. Povedo, koliko prijateljev imajo, kako opredeljujejo prijateljstvo, primerjajo opise med seboj ter razpravljajo o podobnostih in razlikah.
3. Učenci in učenke naj na primeru pojma »prijateljstvo« razmislijo, ali se pomen zanje spremeni, če o njem razmišljajo v tujem jeziku. Prevedejo pojem prijateljstvo v tuje jezike in razpravljajo o tem s sošolci.
4. Učenci in učenke naj razmislijo, ali zaradi čustvene oddaljenosti kdaj uporabijo besedo v tujem jeziku. Otroci s priseljenskim ozadjem naj tudi razmislijo, ali pri sporazumevanju v slovenščini, zanje tujem jeziku, kdaj raje povedo kakšno besedo v svojem prvem jeziku in zakaj.

METAFORE

Za raziskave na področju kognitivnega jezikoslovja so metafore bogat vir za poizvedovanje o analogijah, ki jih človek vzpostavlja med svojim doživljanjem sveta in simbolnimi vplivi, ki izhajajo iz njegove okolice. Med kognitivnimi jezikoslovci se je uveljavilo prepričanje, temelječe na empiričnih raziskavah, da imajo metafore ključno vlogo pri strukturiranju našega konceptualnega sistema in naših vsakodnevnih dejanj ter da so pomembno orodje človekovega kognitivnega aparata in osrednji dejavnik, s pomočjo katerega lahko razumemo povezave med jezikom in mišljenjem (Bratož, 2010, str. 11).

Preučevanje metafor, ki so tako jezikovne kot konceptualne narave, nam omogoča tudi sočasen vpogled v značilnosti različnih kulturnih okolij, saj ponuja konkretne primere za neposreden uvid v prepletanje mišljenja, jezika in kulture. Pri obravnavanju posameznih primerov metafor v različnih jezikih se bomo srečevali z že znanimi kategorijami, kot so barve, čas, prostor, čustva in števila. Ker so konceptualne metafore konkretne manifestacije kognitivnih modelov v jeziku in njegovih govorcev, te globoke, abstraktne miselne strukture niso nujno univerzalne, ampak se med kulturami in jeziki razlikujejo. Njihovo raziskovanje z večjezičnega vidika pa spodbuja tudi medkulturno razumevanje in spoštovanje. Zavedanje, da določene metaforične strukture, ki se nam zdijo samoumevne, morda nimajo enakega pomena v drugih jezikih, nas uči, kako ljudje iz različnih jezikovnih okolij in kultur razmišljajo o pojavih ali jih doživljajo ter da tudi navidezno univerzalni pojavi dobijo posebne pomenske odtenke, ko gredo skozi sito človekovega uma. Za metafore, ki jih bomo obravnavali v tem poglavju, velja, da izražajo miselne reprezentacije, ki so izvirno kulturološke narave in nanje ne vplivajo zakonitosti jezika, kot je značilno za druge jezikovne kategorije, predstavljene v prejšnjih poglavjih. Kot vse metafore tudi te temeljijo na bolj splošnih konceptualnih metaforah, tj. temeljnih abstraktnih idejah ali področjih izkustva, s pomočjo katerih v jeziku upovedujemo konkretnejše koncepte, ko na primer količino izražamo s pomočjo smeri (*cene se dvigajo*) ali ko čas razumemo skozi prizmo denarja (*porabiti veliko časa*). (Lakoff in Johnson, 2000)

POJMOVANJE BARV V METAFORAH

Barve kot konceptualno domeno najdemo v številnih jezikih, saj imajo ključno vlogo pri oblikovanju enciklopedičnega znanja in izkušenj ter

ustvarjanju modelov okolja. Kot smo predstavili že v poglavju o poimenovanju barv, imajo barve v različnih jezikih in kulturah različne pomenske vrednosti. (Chatti, 2016) Tudi v kulturno sorodnih okoljih, ki si delijo zgodovinske ali geografske vezi, se pomeni barv ne prekrivajo vedno, saj jih oblikujejo lokalna in ustaljena prepričanja, norme ter družbeni kontekst. Tak primer so metafore, ki nastopajo v analogiji za čustvena stanja (slov. *zelen od zavisti*; angl. *feeling blue*; it. *arrossire*), ki kažejo, da povezovanje določenega čustva z določeno barvo med kulturami ni univerzalno (nem. *gelb vor Neid*, tudi *grün vor Neid*; angl. *turning red*). Podobna razhajanja pri pojmovanju barv najdemo tudi pri drugih vrstah metafor (slov. *biti na zeleni veji*, *govoriti modro*; angl. *black sheep*; it. *romanzo giallo*).

Asociacije, ki jih govorci povezujejo z barvami v metaforah, so si včasih celo popolnoma nasprotni. Na **Kitajskem** je na primer **rdeča barva** barva sreče in veselja, v metaforah na Zahodu pa jo pri čustvih povežemo z jezo, sramom. Rdeča barva se v tradicionalni kitajski kulturi pojavlja ob vsakem veselem dogodku in slavu (novo leto, poroka, obletnice, praznovanja). Kitajska nevesta se poroči v rdeči obleki, saj je bela barva v nasprotju z običaji na Zahodu na Kitajskem barva žalovanja (kit. *báishì* – bele oziroma pogrebne zadeve).

Zelena barva ima prav tako različne asociativne vrednosti. V **arabskem svetu** je zelo cenjena, saj se povezuje z islamom, svetostjo in rajem. V zahodnih kulturah ima večinoma pozitivne lastnosti, razen v primeru zavisti in na primer v **italijanščini** v frazemu *essere al verde* (biti brez denarja). S podobnim pomenom v **slovenščini** uporabljamo rdečo (*biti v rdečih številkah*). Na **Kitajskem** pa obstaja frazem nositi zeleno kapo (kit. *dài lǎ màozi*), ki pomeni, da je bil moški prevaran, saj se zelena kapa povezuje z nezvestobo žene.

Metaforični pomeni za **modro barvo** se med jeziki in kulturami zelo razlikujejo. V **angleščini** poznamo frazeme, kot so *feeling blue*, *blue blood*, *once in a blue moon*, *out of the blue*, v **francoščini** jo povezujejo s čustvi in romantiko (fr. *être fleur bleue* – biti modri cvet) ali strahom (fr. *avoir une peur bleue* – imeti moder, torej močen strah). V **nemščini** biti moder (nem. *blau sein*) pomeni biti pijan, v **slovenščini** pa izraža pamet, preudarnost (razmišljati modro).

Tudi **bela barva** pozna različne pomenske asociacije. Kot je bilo že omenjeno, je v **kitajski kulturi** to barva žalovanja, medtem ko v zahodni simbolizira čistost, nedolžnost, včasih tudi mir, spokojnost. V **angleščini** in drugih indoevropskih jezikih najdemo frazem »bela laž«, v **italijanščini** poznamo *passare la notte in bianco* (prebedeti noč) in *di punto in bianco* (nenaden

dogodek). V **ruščini** plemstva ne označujejo z modro (slov. *modra kri*), ampak z belo (rus. *belaja kost'* – bela kost).

Črna barva ima v večini kultur negativno konotacijo. Z njo povezujemo zlobo (jap. *haraguroi* – imeti črno srce; rus. *čórnaja mágija* – črna magija), izobčenost (angl. *black sheep*) in nezakonitost (slov. *črni trg*).

Opisali smo samo nekaj osnovnih najpogostejših barv ter njihove metaforične rabe v različnih kulturah, jezikih in kontekstih. Raznovernost rab nam pomaga razumeti, da nam konceptualne metafore (abstraktnejše ideje višjega reda) le delno služijo kot skupni imenovalec za razumevanje pomenov ter da je za številne metafore težko razumeti izvor in pomen, medtem ko je njihova generalizacija skoraj nemogoča.⁴

POJMOVANJE DELOV TELESA V METAFORAH

V številnih jezikih so deli telesa ena najpogostejših izhodiščnih domen, iz katerih se oblikujejo metafore za izražanje čustev in miselnih procesov kot ciljnih domen. K temu prispeva razumevanje tesnega odnosa med telesom in umom, t. i. konceptualni metafori, saj sta neposredno povezani s številnimi univerzalnimi vidiki človekovega vsakdanjega življenja (Vanhove in Ahmed, 2022). Kljub univerzalnosti pa jih v različnih kulturah in jezikih doživljajo različno in jim pripisujejo različne vloge.

• SRCE

V zahodni tradiciji srce povezujemo predvsem s čustvi in občutki (slov. *imeti zlomljeno srce*; it. *avere un cuore di pietra* – biti brezčuten, hladen; špan. *desde el fondo del corazón* – močno). V jezikih in tradicijah na Vzhodu, zlasti v **kitajski** in **japonski** tradiciji, je srce (*xīn* v kitajščini, *kokoro* v japonsščini) pojmovano ne samo kot središče čustev, ampak tudi razuma, kot komplementarnost, ki jo v **zahodnih kulturah** nasprotno razumemo kot delitev na srce in um (kit. *xīnbùzàiyān* (dobesedno odsotno srce) – odsoten, z glavo v oblakih, *xīnzhōng yǒu shù* (dobesedno imeti števila v srcu) – dobro vedeti,

4 Primeri pojmovanja barv v različnih jezikih združujejo avtoričino jezikovno znanje v povezavi s primeri, ki so bili raziskani in jih potrjujejo spletni viri, predvsem tuji terminološki slovarji in leksikoni.

slediti svojim prepričanjem). Razliko v razumevanju vloge srca med zahodnimi in vzhodnimi kulturami lahko pripišemo lastnostim zahodne filozofske tradicije, ki izhaja iz ločevanja med čustvenim in razumskim mišljenjem, tj. razmišljanje s srcem, ki je v nasprotju z razmišljanjem z glavo. Nasprotno vzhodne tradicije koncepta uma in srca ne ločujejo, saj se tako čustva kot razumsko mišljenje nahajajo v srcu. (Slote, 2017) Na Vzhodu prevladuje torej bolj holistično razumevanje, kjer so čustva in razum med seboj povezani in vplivajo drug na drugega.

• OČI

Oči so v številnih metaforah tesno povezane s čustvi, saj pogosto simbolizirajo njihovo zaznavanje ali izražanje. Poleg čustvene asociacije se z očmi metaforično posredno izražamo tudi v smislu, da se z očmi (vidom ali pogledom) dotikamo in razmišljamo (slov. *oči se bliskajo od jeze; prebodla ga je s svojim pogledom; kot lahko vidimo*). Tako kot o drugih delih telesa govorci različnih jezikov tudi o očeh in njihovi vlogi razmišljajo zelo različno. Ko je nekaj zelo opazno, moti ali vzbuja zavist, v **slovenščini** rečemo, da bode v oči, podobno tudi v **nemščini** (*ins Auge stechen*), medtem ko v **italijanščini** zadeve skačejo v oči (*saltare agli occhi*), v **angleščini** pa udari vanje (*strikes the eyes*). Imeti žebliček v očeh (*yǎnzhōngdīng*) v **kitajščini** pomeni, da je nekaj ali nekdo zelo moteč, nadležen. (Hsieh in Lu, 2014). Prav tako v različnih jezikih najdemo različne prispodobе za oster, dober vid. V **slovenščini**, **angleščini**, **hrvaščini** poznamo frazem sokolje oziroma orlovo oko (angl. *eagle eye*; hrv. *sokolovo oko*), v **ruščini** ostremu vidu rečejo diamantno ali zlato oko (rus. *glaz almaz/zolotoy glaz*), v **italijanščini** pa risovo (it. *occhio di lince*).

Frazemov z deli telesa je izjemno veliko. Poleg frazemov s srcem in očmi, ki smo jih ponudili kot primere, se najpogosteje pojavljajo še glava, obraz, roke, noge, nos, lasje itd. Vsekakor gre za izjemno plodno področje jezikovnih in kulturoloških raziskav, ki jih lahko uporabimo za delo s skupinami učečih se iz različnih jezikovnih in kulturnih ozadij.

POJMOVANJE ŠTEVIL V METAFORAH

Ker so števila, tako kot druge temeljne izhodiščne domene, sestavni del človekove izkušnje že od rojstva, tudi ta predstavljajo plodno podlago za

razvoj metaforičnih pomenov. Števila so kategorija, ki se tesno povezuje tudi s kategorijama časa in prostora, človek namreč oboje opredeljuje predvsem numerično. Poleg frazeološke rabe pa imajo tudi številne folkloristične pomeni v povezavi s pravljičami, legendami in čudežnimi pojavi ter vražami, ko jih povezujemo s srečo oziroma nesrečo.

- ŠTEVILI 1 IN 2

Frazem *ubiti dve muhi na en mah* se sicer med jeziki ne razlikuje zaradi neenotnosti v rabi števila, ampak v različnih navedbah živali. Večina **germanskih** in **južnoslovanskih jezikov** pozna frazem, ki navaja muhe. Izjema je **poljščina**, ki navaja meso (polj. *upiec dwie pieczenie na jednym ogniu* – speči dva kosa mesa na enem ognju). V **angleščini**, **italijanščini**, **španščini**, **grščini** in **turščini** ta frazem navaja ptice, ponekod bolj generično, drugod bolj specifično (golob v italijanščini, galeb v grščini). V **vzhodno-** in **zahodnoslovanskih** jezikih se pojavlja zajec (rus. *ubít' odním výstrelom dvuch zájcev*). (Marian, b. d.)

- ŠTEVILO 3

Angleški frazem *to be the third wheel* v **slovenščini** včasih najdemo kot kalk. Podobne frazeme poznajo tudi v drugih jezikih, na primer **italijanščini** (*il terzo incomodo*) in **ruščini** (*tretij lishniy*). V **slovenščini** imamo sopomenski izraz *biti peto kolo*, enako tudi v **nemščini** (*Das fünfte Rad am Wagen*) in **arabščini** (*al-āajala al-khamisa*), medtem ko imajo številni jeziki, tudi **slovenščina**, s tem pomenom frazeme, ki ne vsebujejo števila tri, ampak svečo (fr. *tenir la chandelle*; pt. *ser a velinha*), svečnik (špan. *sujetavelas*) ali celo žarnico (kit. *dāng diàn dēngpào*).

- ŠTEVILO 7

Simbolni pomeni števila sedem v zahodni tradiciji izhajajo iz njegovih bibličnih rab za dovršenost, popolnost, celovitost vesolja ter zaokroženo skladnost časa in prostora (Bernjak in Fabčič 2014), v drugih rabah pa ga najdemo tudi v pomenu mnogo, veliko, dolgo.

Frazem *biti v sedmih nebesih* pozna tudi različico s številom devet (slov. *v devetih nebesih*; angl. *on cloud nine*; hrv./srb. *biti na devetom nebu*), v vseh primerih v pomenu »biti v raju«.

Menninger (2013) navaja, da je simbolika števila sedem v bolj mitološki in pravljici rabi povezana z načelom celovitosti, popolnosti (kot v primeru barv mavrice ali planetov, vidnih s prostim očesom), lahko pa označuje tudi najpomembnejše sestavine določene kategorije kot v tujejezičnih primerih za sedem morij (angl. *seven seas*) in sedem čudes (it. *meraviglie*). V **slovenščini** imamo za pravljico rabo tega frazema različice s številom devet (*za devetimi gorami, za devetimi vodami*).

Število sedem ima v **kitajski** in **arabski** tradiciji podobno simboliko kot v zahodnih kulturah. Na Kitajskem je sedem srečno število, povezano s skladnostjo in ravnesjem. Tradicionalno je veljalo za kozmično število. (Goshu in Ridwan, 2024)

Večja števila, kot so *sto* in *tisoč* v zahodnih kulturah ter deset tisoč na Kitajskem, se uporabljajo v pomenu veliko, obilno, neskončno. Pogosto tudi v pomenu dolgoživosti in dobrih želja ob jubilejih.

METAFORIČNE KOLOKACIJE

Poleg frazemov, ki so značilni za posamezne jezike, prepoznamo tudi zanimive rabe metaforičnih kolokacij, tj. besed, ki se pogosto pojavljajo skupaj in tvorijo naravne, idiomatične besedne zveze. Te so v določenem jeziku običajne in pričakovane. Metaforične kolokacije so besedne zveze, ki združujejo sestavine metafor in kolokacij. Pri tem ena ali več besed v zvezi nosi metaforični pomen, vendar pa je zveza kot celota v jeziku naravna in nezaznamovana. (Načinović Prskalo in Brkić Bakarić, 2022) Nekatero metaforično kolokacije, povezane s pojmom pozornosti, razkrivajo zanimive vpoglede v konceptualno strukturiranje izkušnje. V jezikih so namreč značilne različne glagolske rabe, s katerimi v kolokacijo povezujemo pozornost. V **slovenščini** pozornost »posvečamo«, s tem izražamo močen čustven odnos in neprecenljivo vrednost simbolnega dejanja, v **španščini**, **italijanščini** in **francoščini** se pozornost »posodi« (špan. *prestar atención*; fr. *prêter attention*; it. *prestare attenzione*), kot nekaj, kar si oseba želi nazaj. V **angleščini** pozornost »plačamo« (angl. *pay attention*), kar kaže, da je pozornost dragocena in ima svojo ceno. Ta kolokacija poudarja vrednost in strošek usmerjanja pozornosti. V **nemščini** pozornost »podarimo« (nem. *Aufmerksamkeit schenken*) kot

darilo, kar pove, da je pozornost nekaj dragocenega, vendar se prostovoljno ponudi drugim. Ta kolokacija poudarja velikodušnost in prostovoljnost v usmerjanju pozornosti.

Razlike v rabah kolokacij razkrivajo določene kulturne vrednote in prepričanja v različnih jezikih. V prizmi kognitivnega jezikoslovja je zanimivo ugotavljanje stopnje vpliva jezika na dožemanje abstraktnega pojma, kot je pozornost, saj kot je bilo že večkrat poudarjeno, na miselne procese govorcev ne vpliva samo kultura, ampak tudi jezikovna raba. Če je to res, potem bomo pozornost, ki nam jo namenja nemško govoreči, lažje sprejeli kot pozornost angleško govorečih, pri katerih se postavlja vprašanje, koliko nas lahko njihova pozornost na koncu stane.⁵

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Ali v svojem prvem jeziku pogosto uporabljaš metafore, prisprodebe, določene ustaljene fraze?
2. Ali v metaforah tvojega prvega jezika prevladujejo določene barve, deli telesa, čustva, števila?
3. Ali kdaj poskušaš prevesti metaforo ali ustaljeno frazo iz svojega prvega jezika v druge tuje jezike? Se ti zdi težko?
4. Se kdaj vprašaš, zakaj se v tvojem prvem jeziku uporablja določena metafora ali fraza, od kod izvira njen pomen?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke zapišejo nekaj metafor in ustaljenih fraz v svojem prvem jeziku. Če imajo težave, jih usmerjamo (spomnimo jih na konceptualne kategorije, kot so barve, števila, čustva, deli telesa ...). Zapisane fraze nato skupaj (v parih ali skupinah) prevajajo, začeni s dobesednim pomenom, nato razložijo tudi preneseni pomen.

2. Učenci in učenke prejmejo nekaj metafor v jezikih, ki jih poznajo (tudi v tujih), pri katerih je dobesedni prevod zahteven. Dejavnost izvajajo v

⁵ Primeri pojmovanja delov telesa in števil v metaforah ter metaforičnih kolokacij združujejo avtorično jezikovno znanje s primeri, ki so bili raziskani in potrjeni s strani rojenih govorcev ter spletnih virov, predvsem tujih terminoloških slovarjev in leksikonov.

skupinah ter pomene raziskujejo in prevajajo v skupinah. Npr. *once in a blue moon, chasing rainbows*, bela vrana, črno zlato, sokolovo oko ...

3. Učenci in učenke razmišljajo in razpravljajo o razumevanju temeljnih kategorij (barve, čustva, števila, deli telesa) pri govorcih različnih jezikov. S čim povezujejo določeno barvo, število, čustvo ... V skupinah se lahko igrajo igro asociacij, in sicer tako, da prvi učenec pove število, drugi pa odgovori s prvo asociacijo, ki mu pride na misel. Odgovore zapisujejo in jih na koncu skupaj analizirajo, primerjajo, razlagajo.

4. Učitelj ali učiteljica pripravi vajo z metaforami in ustaljenimi frazami s pomočjo ljudskih pravlji v več jezikih, ki so bogat vir prenesenih pomenov. Če šolska knjižnica nima tujejezičnih pravlji, lahko učenci in učenke te prinesejo od doma.

5. Po zgledu iz predstavitve metaforičnih kolokacij učenci in učenke v skupinah poskušajo najti ustreznike in razložiti različne rabe kolokacij, kot so na primer preživeti čas – *spend time* (angl.), *passare il tempo* (it.); zaljubiti se – *fall in love* (angl.), *estar enamorado* (špan.), *tomber amoureux* (fr.); dojeti oz. razumeti – *grasp the idea* (angl.), *captar el concepto* (špan.), *cogliere l'idea* (it.), *saisir le concept* (fr.), *den Begriff erfassen* (nem.) ...

* Dejavnosti tega poglavja je mogoče vključiti oziroma združiti s prejšnjimi poglavji, ki na drugačen način v obravnavo ponujajo razumevanje istih kategorij (barve, števila).

Fonološki in prozodični vidiki večjezičnosti

Vsak jezik ima svojo, sebi lastno, pesem.

Sid Ceasar

PROZODIJA

Koliko glasbe je v jeziku in koliko se lahko na posluh zanesemo pri učenju tujih jezikov? V jeziku so posebne glasbene sestavine, ki jih imenujemo prozodija. Poenostavljeno je to kombinacija intonacije (melodije) in ritma, ki pomembno vplivata na našo rabo in doživljanje jezika. Raziskave (npr. Ingham in Onslow, 1985; FonsecaMora, 2000; Delogu idr., 2009) so pokazale, da melodija pomaga pri priklicu in pomnjenju novega jezika. Pomembna je tudi za izgovarjavo in včasih se uporablja tudi pri odpravljanju jecljanja, saj podaljšan in poudarjen govor izboljša njegovo tekočnost. Razmeroma malo pa je znanega o tem, kakšen vpliv ima subjektivno zaznavanje melodije določenega jezika na izgovarjavo tujih jezikov. Na to, kako močno se lahko približamo izgovarjavi tujega jezika, če izključimo starostno komponento, naj bi vplivali število že usvojenih tujih jezikov, zmogljivost našega kratkoročnega spomina, tonske sposobnosti, sposobnost melodičnega petja in kako melodičen se nam zdi jezik (Christiner idr., 2021). V jezikovni didaktiki poznamo vpliv starosti na sposobnost učenja jezikov pod imenom hipoteza kritičnega obdobja. Po njej imajo otroci do določene starosti posebno sposobnost za razvoj jezika, ki jo podpira prirojeni mehanizem učenja jezika. Kritično obdobje se konča okoli pubertete. Po tem obdobju se sposobnost za učenje jezika seveda ne ustavi, so pa mehanizmi jezikovnega učenja, predvidoma pod vplivom fosilizacije modelov delovanja prvega jezika, oteženi. Večina raziskav tudi potrjuje, da kritično obdobje najmočnejše vpliva na usvajanje izgovarjave, po mnenju nekaterih raziskovalcev se to konča veliko pred puberteto, za fonološke vidike celo pri 12 mesecih starosti (Vanhove, 2013). Kot kaže, na ta del usvajanja jezika ne moremo prav veliko vplivati, saj je odvisen od nevronske plastičnosti oziroma plastičnosti naših možganov. Zakaj si pri učenju tujih jezikov sploh prizadevamo, da bi zveneli kot rojeni govorniki, in ali se jezikov, ki nam lepo zvenijo, lažje naučimo?

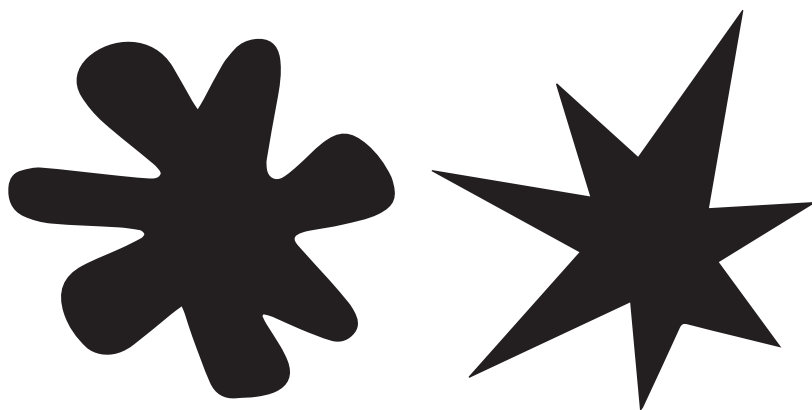
MELODIČNOST IN SORODNOST JEZIKA

Po tem, kako uporabljajo ton in intonacijo, jezike v tipološkem smislu delimo na tonalne jezike, tj. jezike, v katerih se ton uporablja leksikalno – kjer so pomeni besed ali slovnične kategorije odvisni od višine tona (npr. **kitajščina**) – in jezike, pri katerih je pomen odvisen od naglasa. Slednje lahko delimo na tiste, ki poleg jakostnega uporabljajo tudi tonemske naglase (npr. **slovenščina**, **švedščina**), in tiste z naglasnim poudarkom, kot sta **angleščina** ali **nemščina**. (Ladd, 1996) Pri proučevanju razlogov za izbiro in motivacije pri učenju tujih jezikov so raziskave pokazale, da so zelo pomembna načela t. i. psihotipologije. Ta veda raziskuje načine, na katere učeči se zaznava razlike in podobnosti med jeziki, kar vpliva tudi na njegovo sporazumevanje v teh jezikih. V psihotipologiji, ime je prvič uporabil Kellerman (1983), so pomembni različni vidiki sorodnosti in razhajanj med jeziki in njihovi vplivi na učenje tujih jezikov. Zanimiva je njegova ugotovitev, da psihotipološke presoje niso vedno skladne z jezikovno tipologijo, saj k zaznavanju jezika kot bolj ali manj podobnega botrujejo tudi kulturni, socialni ali izkustveni dejavniki.

Sorodnost in predvsem estetski vidik fonoloških značilnosti sta pogosto razloga, zaradi katerih so nam nekateri jeziki bolj všeč kot drugi, kar posledično vpliva na motivacijo za učenje. Velikokrat slišimo, da so določeni jeziki prijetni za uho in privlačni z vidika melodičnih, ritmičnih ali tonskih značilnosti. Za italijanščino in francoščino velja, da sta romantična in lepa jezika, za japonščino ali nemščino pa, da sta trda in strukturirana. Strokovnjaki proučevanje estetskega vidika fonetičnih lastnosti jezikov imenujejo fonestetika. Raziskave na tem področju (npr. Anikin idr., 2023) so pokazale, da zaznavno vrednotenje jezikov na ravni širše populacije resnično obstaja, da pa je to v primerjavi s popolnoma osebnimi naklonjenostmi, celo kakovostjo glasu govorca in zaznano podobnostjo z drugimi jeziki, ki so kulturno označeni kot lepi ali grdi, manjše, kakor se zdi. V fonestetiki pa ne gre nujno samo za proučevanje naklonjenosti do določenega jezika na podlagi njegove intonacije in melodije, ampak tudi za ugotavljanje, ali lahko določene zvočne kombinacije nosijo pomen. V abecednih jezikih smo običajno vajeni, da posamezni glasovi ali črke nimajo pomena, dokler jih ne združimo v samostojen morphem (najmanjšo pomensko enoto). Vendar pa raziskave, kot so Allan (2014) ter Crystal (2001, 2011), kažejo drugačno sliko. Na primer, v angleščini se kombinacija glasov »sl-« pogosto pojavlja v besedah z negativno ali nezaželeno konotacijo, zaradi česar jo govorci povezujejo z neprijetnimi pomeni (npr. v

besedah *sleazy, slime, slug* in *slush*). Prav tako je bilo ugotovljeno, da se zvočni niz »-tter« pogosto pojavlja v besedah, ki opisujejo dejanja ali stanja, za katera je značilno ponavljanje, hitro gibanje ali razdrobljenost (npr. *chatter, glitter, flutter* in *shatter*). Interpretacije takih glasovnih vzorcev so različne. Nekateri zvočni nizi naj bi zaradi svojih artikulacijskih lastnosti že sami po sebi nosili pomene. Sčasoma in z redno rabo glasovi pridobijo določene pomene, nove besede s podobnim pomenom pa lahko prevzamejo isti zven, kar okrepi vzorec. Ko je vzorec enkrat vzpostavljen v jeziku, postane uporabna kognitivna bližnjica za razumevanje in tvorjenje novih besed.

Glasovi pa nimajo samo svojega pomena, lahko jim pripišemo tudi obliko. Psiholog Wolfgang Köhler je leta 1929 s pomočjo preprostega poskusa dokazal, da določene glasove mentalno povezujemo z določenimi oblikami. Poskus je imel tako daljnosežne vplive na področja, kot so jezikoslovje, psihologija, nevroznanost, da se ga je prijelo ime učinek buba/kiki. Ta učinek se nanaša na poskuse, pri katerih sta ljudem predstavljeni dve obliki (slika 6) njihova naloga pa je, da določijo, katero bi poimenovali *buba* in katero *kiki*. Rezultati so pokazali, da se vprašanci različnih jezikovnih ozadij in starosti (tudi otroci, ki še ne znajo pisati) pogosteje odločijo, da je zaobljena oblika buba, nazobčana, ostra oblika pa kiki (Marian, 2023).



Slika 6: Obliki, uporabljeni pri preverjanju učinka buba/kiki. (Marian, 2023, str. 99.)

Še presenetljivejši so rezultati raziskav, ki so preverjali mentalne asociacije resničnih besed v manj razširjenih jezikih, v katerih so prosili udeležence, naj na primeru dveh protipomenk (npr. japonskih *heiwa* in *tatakai*) ugibajo o njihovih pomenih. V raziskavah je bila verjetnost pravilnega ujemanja v tujih jezikih z angleškimi prevodi 65-odstotna. Torej večja, kot bi jo lahko pripisali golemu naključju (50 %) (Marian, 2023).

IZGOVARJAVA IN NAGLAS

Ko se v tujem jeziku učimo izgovarjati besede skladno z njihovimi zakonitostmi, se učimo pravilne izgovarjave glasov. Temeljne sestavine izgovarjave so naglas, ritem, višina glasu in intonacija. Pri učenju izgovarjave razvijamo sposobnost proizvajanja različnih glasov, učimo se prepoznavati glasove (foneme), razlike med njimi, uporabljati pravilne vzorce naglasa in intonacije. (Clark in Yallop, 1995) Najtežje je seveda, ko se učimo jezik, lastnosti katerega niso primerljive z našim prvim jezikom, saj se moramo naučiti nove načine uporabe govornega aparata, vključno z ustnicami, jezikom, zobmi in grlom. Pri tem pride tudi do prilagoditve artikulacijskih navad, kot je premikanje jezika v nove položaje ali sprememba napetosti v ustnicah. (Flege idr., 1995) Vse to delamo pri učenju tujih jezikov, da smo razumljivi in zvenimo pristneje. Čeprav je izgovarjava v tujem jeziku pomembna sestavina v procesu učenja in se ta postopoma izboljšuje z napredovanjem na drugih jezikovnih področjih, postane posnemanje izgovarjave rojenih govorcev cilj, ki si ga lahko zastavimo že na nižjih ravneh jezika. Pa je oponašanje izgovarjave rojenih govorcev res dosegljivo in smotrno? Zakaj si želimo zveneti čim pristneje? Simon (2005) navaja tri temeljne cilje, ki si jih učeči se zastavlja pri učenju izgovarjave, to so razumljivost, identiteta in kredibilnost. Pri razumljivosti in kredibilnosti je naš cilj čim boljša izgovarjava, medtem ko gre pri identiteti za spodbujanje ohranjanja svojega naglasa in s tem svoje identitete.

Za učinkovito sporočanje svojih misli seveda ne potrebujemo izvrstne izgovarjave. Nepopolna izgovarjava lahko naredi naš govorni nastop bolj artikuliran, zanimiv in privlačen. Govoriti razumljivo, čeprav z naglasom, pomeni govoriti z dušo, kar našemu govoru doda edinstvenost in pristnost. Naglas pripoveduje zgodbo o našem ozadju, izkušnjah in identiteti, zaradi česar besede odmevajo na globlji ravni. Naglas je lahko pričevanje o našem potovanju in most, ki nam omogoča, da se z drugimi povežemo na res pristen način.

GOVORITI KOT ROJENI GOVOREC

Pri učenju tujih jezikov je pomembno, da smo pri izgovarjavi razumljivi in jasni. Ohranjanje naglase ali specifične izgovarjave, ki ni popolna, pa je lahko včasih tudi prednost, saj odkriva naš izvor in nas poveže v široko skupnost tujih govorcev. Naglas oziroma izgovarjava namreč veliko pove o naši kulturi, ne da bi morali o njej neposredno kaj povedati.

Naglas, izgovarjave in intonacije v jezikih so različni, in kot smo ugotovili že pri kategorijah skladnje, oblikoslovja in pomenoslovja, njihove lastnosti iz svojega prvega jezika prenašamo v tuje jezike. Za primer vzemimo izgovarjavo soglasnika [r]. Ta soglasnik ima številne izgovarjave (rusko, francosko, angleško, kitajsko) in lahko hitro izda prvi jezik govorca. Negativni transfer, o katerem govorimo tudi na področju fonetike, je pogost tudi pri izgovarjavi glasov [th] v **angleščini** zaradi odsotnosti teh v drugih jezikih. Ta težavni brezglasni [th], ki ga najdemo v besedah, kot so *think*, *bath* in *thumb*, izgovorimo tako, da konico jezika položimo med zgornje in spodnje zobe in izpihnemo zrak. Eden bolj poznanih primerov je verjetno negativni transfer te izgovarjave iz nemškega jezika. Nemški govorci, ki v svojem jeziku ne poznajo teh glasov, nadomeščajo [th] z glasovi, kot so [s], [z], [t] in [d] (npr. *I sink* namesto *I think*). (Moulton, 1962) Nadvse uspešni in svetovno znani igralec avstrijskega rodu Arnold Schwarzenegger je svojo igralsko kariero zgradil tudi na račun neavtentične izgovarjave. Tudi slovenski govorci se srečujemo z izzivi pri izgovarjavi tujih jezikov. Eden težje izgovorljivih glasov za govorce slovanskih jezikov je na primer angleški [w], ker – razen v redkih narečjih – nimamo neposrednega ustreznika za glas, ki pri izgovarjavi zahteva zaokroženje ustnic, kar je za govorce slovanskih jezikov neznana artikulacija (npr. „water“ [ˈwɔːtər] → [ˈvɔːtər] ali „forward“ [ˈfɔrwəd] → [ˈfɔrvəd]). (prim. Komar, 2019) V **slovenščini** pogosto srečujemo negativni transfer pri izgovarjavi palataliziranega l (znanega kot mehki l ali lj), ki povzroča na primer težave rojenim govorcem srbščine. Tudi intonacijo in besedne poudarke prenašamo iz svojega prvega jezika v tuje. Pomislimo na francosko intonacijo, ki je razmeroma tekoča in je v primerjavi z intonacijo v drugih jezikih zanjo značilno bolj kontinuirano dviganje in spuščanje. Besedni poudarki (naglas) so med jeziki zelo različni, zato se jih učimo skupaj z izgovarjavo posamezne besede. V nekaterih jezikih, kot je italijanščina, je naglas predvidljivejši (pogosto pade na predzadnji zlog), čeprav je lahko v številnih besedah tudi drugje. V slovenščini je naglas manj predvidljiv in je lahko na kateremkoli zlogu, kar še dodatno spreminjajo spregatve in sklanjatve. Besedne poudarke prenašamo celo iz svojega narečja. Pomislimo, kako govorci z različnih

koncev Slovenije izgovarjajo nekatera lastna in krajevna imena drugih regij (npr. *Malvazija, San Simon, Ankaran, semafor, gamberi*).

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Se strinjaš, da ima vsak jezik svojo melodijo, svojo pesem?
2. Kakšno melodijo bi pripisal/a svojemu prvemu jeziku?
3. Se strinjaš, da so nekateri jeziki lepši kot drugi? Kaj vpliva na njihovo privlačnost? Na podlagi česa presojaš njihovo lepoto?
4. Se pri učenju tujih jezikov trudiš govoriti kot rojeni govorci? Kako ti uspeva?
5. Kako dobro po svojem mnenju izgovarjaš angleške besede?
6. Ko slišiš govoriti osebe v tujem jeziku, znaš prepoznati njihov prvi jezik?
7. Se ti zdijo različni naglasi zanimivi, lepi ali smešni? Naglas katerega slovenskega narečja se ti zdi najlepši? Naglas katerega tujega jezika ti je najbolj všeč?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke v skupinah izberejo nekaj naključnih besed in jih prevedejo v različne jezike. Nato vsak zase besede v posameznem jeziku razporedi od bolj do manj lepe oziroma privlačne.
2. Učenci in učenke opazujejo oblike na sliki 6 in povejo, katero obliko bi poimenovali buba in katero kiki.
3. Učenci in učenke prejmejo nekaj tujih protipomenk in izbirajo med ponujenimi prevodi (glej spodnje primere). Ko vsi opravijo nalogo, med seboj preverijo natančnost odgovorov in se pogovorijo, zakaj so se odločili za posamezne odgovore. (Primeri: an/zhang = mir/vojna; tooi/chikai = daleč/blizu; mikata/teki = prijatelj/sovražnik; tori/mushi = ptič/žuželka.)
4. Učenci in učenke v skupinah zapišejo, kako v svojih prvih jezikih posnemamo živalske glasove (npr. lajež, mukanje, mijavkanje, čivkanje itd.). Primerjajo zapise in izgovarjave, nato poskusijo prevesti besede v druge tuje jezike, ki jih govorijo, npr. angleščino, italijanščino, nemščino ...
5. Učenci in učenke v programu Google Translate poslušajo računalniško ustvarjeno izgovarjavo v njihovih prvih jezikih in komentirajo njeno

pristnost. Je izgovarjava prepričljiva? Ali prepoznajo kakšne nepravilnosti? Katere?

6. Učitelj ali učiteljica preverja, če učenci in učenke slišijo razliko in znajo pravilno izgovoriti angleški besedi ship“ in „sheep“. Nato ponovi vajo tudi v drugih tujih jezikih, ki jih govorijo učenci in učenke. Naj poskusijo navesti podoben primer iz svojega prvega jezika.

7. Učenci in učenke v skupinah ugotavljajo, od kod prihaja govorec na posnetku (<https://www.youtube.com/watch?v=8tRokK4H94s>).

8. Učenci in učenke v skupinah preverjajo, katere posebnosti svojih prvih jezikov prenašajo v tuje jezike. Kaj pa lastnosti svojega narečja? Jih poznajo? Kaj je značilno zanje?

Pragmatični vidiki večjezične rabe

*Pomen določenega pojma ne more biti nikoli popolnoma jasen,
saj je odvisen od neskončnega konteksta nadaljnjih razlag.*

Charles Sanders Peirce

POZDRAVI

Ljudje nismo edina vrsta, ki ob srečanju tako ali drugače stopi v stik s pozdravljanjem. Tudi živalski sesalci se ob srečanju pozdravljajo, včasih celo zelo intimno, z ovohavanjem obraza, bokov in genitalij druge živali, da bi zaznali vonjave, ki razkrivajo njeno hormonsko stanje. To živalsko vedenje nam pove, da je pozdravljanje nekaj močno prvinskega, ki ni nujno povezano z zmožnostjo sporazumevanja z jezikom. K tej ugotovitvi nas napeljuje tudi človeška navada, da besedni pozdrav pospremimo z določeno kretnjo, naj bo to stisk roke ali priklon. Kljub prvinskosti in določeni univerzalnosti pa se besedni in gibni pozdrav, ki pogosto nastopata skupaj, med jeziki lahko zelo razlikujeta.

Pozdravljanje izvira iz časov naših najstarejših prednikov. Ti so si še pred razvojem jezika s kretnjami, obrazno mimiko in zvoki sporočali, da so prišli v miru, ter si tako izmenjali namere, sklepali zaveznitva in delili informacije, ki so bili ključni za sobivanje in preživetje. (Pika, 2008) Tudi v sodobni družbi se je pozdrav ohranil kot pomembno sporazumevalno dejanje, vendar je pridobil nove sporočilne vrednosti. Z njim še vedno namerno sporočamo svojo prisotnost drug drugemu, pokažemo pa lahko tudi pozornost in vrsto odnosa (običajno pristrčnega), ki ga želimo vzpostaviti, ali poudarimo družbeni status med posamezniki ali skupinami ljudi in tudi okoliščine (formalne ali neformalne), v katerih se srečujemo. Ločujemo tudi med bolj in manj diskretnimi načini predvsem gibnega pozdravljanja. V nadaljevanju bomo na konkretnih primerih raziskali, kako univerzalni so pravzaprav pozdravi in v kolikšni meri se lahko njihova raba ter pripadajoči običaji razlikujejo med jeziki in kulturami.

GIBNI POZDRAVI

V Evropi in drugod po svetu je zelo razširjen pozdrav poljub na lice, pri čemer se način njegove izvedbe med kulturami razlikuje predvsem v številu poljubov. Ker pa je število poljubov na lice pogosto odvisno tudi od osebnih navad posameznika, ga je težko enoznačno povezati z določeno kulturo na splošno. V **Franciji**, kjer je poljub na lice splošno razširjena oblika pozdrava, se število poljubov giblje od enega do štirih glede na regijo, mesto ali celo vas, vendar sta dva daleč najpogostejša. Tudi v **Španiji** in **Italiji**, kjer pozdrav pogosto spremlja poljub na lice, sta običajna dva poljuba. (Toshmatov in Niyozmatova, 2024) V **Rusiji** in **Srbiji** se med bližnjimi sorodniki in znanci, ki se dolgo niso videli, pogosto pozdravljajo s tremi poljubi; običaj, ki naj bi izviral iz krščanske tradicije svete trojice (oče, sin in sveti duh). (Petrović Jelić, b. d.) V Srbiji obstajajo tudi navedbe, da trije poljubi simbolizirajo življenje, smrt in čast.

Poljub na lice je neformalen pozdrav in je pogostejši med osebami, ki se dobro poznajo. V bolj formalnih okoliščinah je primernejša oblika gibnega pozdrava stisk roke. V zahodnih kulturah je zelo cenjen močen stisk desne roke, ki ne sme biti ne predolg ne prekratek. Stisk roke poleg pozdrava lahko pomeni tudi sklenitev dogovora. Na **Kitajskem** in **Japonskem** velja pri stisku roke hierarhija, ki je odvisna od starosti, zato je treba s stiskom roke pozdraviti najprej najstarejše. Stisk je običajno nežen, vendar lahko traja dalj časa in je bolj podoben držanju za roko.

V Aziji je tradicionalni gibni pozdrav tudi priklon, ki se med posamezniki azijskimi kulturami lahko zelo razlikuje, predvsem v tem, kako globoko se priklonimo. Na **Japonskem** se gospe tradicionalno medsebojno pozdravljajo s petimi ali šestimi izmeničnimi prikloni, pri tem držijo roke na kolenih in jih tudi rahlo upognejo (Makarovič, 2014). V **srednji Aziji** običajno sklenejo roke v molitveni položaj in jih pred priklonom dvignejo na raven prsnega koša. Čeprav ne gre za priklon v azijskem smislu, je rahel nagib glave še vedno v rabi tudi na **Zahodu** kot bolj diskretna oblika pozdrava. Enako velja za dvig obrvi, s katerim ob srečanju osebi nakažemo, da smo jo opazili. Kadar se nam ne uspe pozdraviti od blizu, lahko v pozdrav z roko, po navadi z desnico, tudi pomahamo.

Med manj znane gibne pozdrave prav gotovo spadata dotik nosov in iztegovanje jezika. **Beduinska tradicija** zahteva drgnjenje nosov in hkratno stiskanje rok, toda le med moškimi. V preteklosti se je na Zahodu razširilo znanje o dotiku nosov med **Inuiti**, ki je bilo napačno razlagano in zato

poimenovano kot »eskimski poljub«, čeprav gre za obliko pozdrava. V nekaterih kulturah dotikanje čel ali nosov ni edini del pozdravnega bontona. Pri tradicionalnem **maorskem pozdravu** »hongi«, ki pomeni delitev diha, je običajno, da vdihnemo dih druge osebe. To naj bi bilo znamenje enotnosti in povezanosti, zato gre za zelo spoštljivo kretnjo. Medtem ko je v večini kultur iztegovanje jezika nesramno in nespoštljivo dejanje, ga v **Tibetu** zlasti budiistični menihi uporabljajo kot pozdrav, ob katerem iztegnejo jezik in sklenejo roke v molitveni položaj. (Lundmark, 2009)

BESEDNI POZDRAVI

Gibni pozdrav v večini kultur spremlja tudi besedni pozdrav, torej izgovorjena beseda ali besedna zveza, s katero osebi, ki jo srečamo, izrazimo prijaznost in vljudnost v bolj formalnih okoliščinah, med znanci in prijatelji pa dobrodošlico ob snidenju. Besede ali besedne zveze, ki jih izgovorimo v pozdrav, imajo različne pomena, nekatere pa so se že tako oddaljile od svojega izvirnega pomena, da ga je težko prepoznati. Besedni pozdrav omogoča interakcijo tudi na daljavo, zato je še pogostejši kot gibni.

V **slovenščini** pozdravljamo različno. V formalnih okoliščinah so glede na del dneva najbolj razširjeni pozdravi *dobro jutro*, *dober dan* in *dober večer*. Neformalni pozdravi, ki so odvisni od starosti in so regijsko opredeljeni, so lahko *živijo*, *zdravo*, *čao*, *hej*, *oj* itd. V slengu mladostnikov je pozdravov še veliko več in so lahko prisotni tudi samo v omejeni skupini prijateljev. Pogosto so pozdravi tudi kalki in medmeti iz tujih jezikov (*serbus*, *helou*, *čav*, *haj*, *halo* ...). Ob pozdravu s sogovornikom je navada, da vzpostavimo tudi očesni stik.

Formalne pozdrave, kot je *dober dan*, poznajo v številnih jezikih in so dovolj povedni, da ne potrebujejo dodatnih razlag. Neformalni *zdravo* je, kot lahko razberemo iz besede, povezan s pozdravljanjem oziroma zdravjem. *Zdravo* je že od nekdaj množično uporabljen pozdrav, ki naj bi imel izvor v rimskem pozdravu *ave* oziroma *salve* (»bodi pozdravljen«, »bodi zdrav«, »živi dobro«) (Makarovič, 2014).

Pozdrav *živijo*, ki se piše tudi *živjo*, smo v drugi polovici 19. stoletja prevzeli iz **hrvaščine**. Beseda izvira iz deležnika glagola *živjeti* (živeti) v pomenu »naj živi!«. Uporabljamo ga tudi v zdravicah, kot pozdrav prazniku ipd. (Snoj, 2018).

Pozdrav *ciao* (v slovenskem zapisu tudi *čav*) izvira iz starodavnega beneškega pozdrava *s'ciavo*, ki pomeni vaš suženj ali vaš služabnik, tj. vam na uslugo. (Treccani, b. d.) Podoben izraz najdemo tudi v germanski vljudnostni obliki *servus*. Beseda *ciao* se je v zgodovini uporabljala tudi za rimsko poimenovanje Slovanov, saj etimološko izvira iz besede za sužnja *sclavu(m)*, nato *slavu(m)*, tj. vojni ujetnik slovanskega rodu.

Danes angleški *hello* naj bi izviral iz medmetov *halâ*, *holâ* v stari nemščini, kjer naj bi se uporabljal kot poudarjeni imperativ za klicanje voznika trajekta. V **angleški jezik** ta beseda ni bila privzeta kot pozdrav, ampak kot medmet za pritegnitev pozornosti ali izražanje presenečenja. Pozdrav je postala šele z razširjeno uporabo telefona. (Krulwich, 2011)

Pri formalnih pozdravih (*dobro jutro*, *dober dan*, *dober večer*), ki so v večini jezikov precej univerzalni, pa se pojavljajo razlike pri opredeljevanju njihovih časovnih okvirov. V **slovenskem prostoru** bonton narekuje, da od prve do osme ure zjutraj pozdravljamo z »dobro jutro«, od osme do 18. ure v zimskem in do 20. ure v poletnem času z »dober dan«. Od 18. oziroma 20. ure pa z »dober večer«. (Košnik Čuk, 2018) Že primerjava poimenovanj delov dneva in pripadajočih pozdravov v relativno bližnjih kulturah pokaže nekaj temeljnih razhajanj (slika 7). V **italijanščini** pozdrav »dobro jutro« (it. *buona mattina*) ni v rabi, namesto tega se že od jutra naprej uporablja *buongiorno*, ki v dobrednem prevodu pomeni »dober dan«. V Italiji je tudi težko opredeliti trenutek, ko *buongiorno* preide v *buonasera* (dober večer). To je odvisno od individualnih in regionalnih navad. V Toskani se na primer pozdravljajo z *buonasera* že zgodaj popoldne, na Sardiniji pa po prvem obroku ne glede na uro (Della Valle in Patota, 1998). Za *buon pomeriggio* (dober popoldan) velja, da je anglicizem, ki se mu je treba izogibati. V tem sta **italijanščina** in **francoščina** podobni delitvi delov dneva, ki jo poznajo v **španščini** in **portugalščini**. V **slovenščini**, **angleščini** in **nemščini** delimo dan na tri glavna časovna obdobja, pri čemer imamo za jutranji čas poseben izraz.

SLOVENŠČINA	Dobro jutro!	Dober dan!	Dober večer!
ANGLEŠČINA	Good morning!	Good afternoon!	Good evening!
NEMŠČINA	Guten Morgen!	Guten Tag!	Guten Abend!
ITALIJANŠČINA	Buongiorno!	Buonasera! / Buon pomeriggio!*	
FRANCOŠČINA	Bonjour!	Bonsoir! / Bon apres-midi!+	
ŠPANŠČINA	Buenos dias!	Buenas tardes! / Buenas noches!	
PORTUGALŠČINA	Bom dia!	Boa tarde! / Boa noite!	

* Redkeje uporabljena oblika; raba se razlikuje po regijah v Italiji (glej www.treccani.it).

+Uporablja se predvsem ob odhodu v pomenu »Prijeten/Lep popoldan!«

Slika 7: Časovni okviri formalnih pozdravov v različnih jezikih

Iz primerjave med rabami (slika 7) lahko sklepamo, da so te odvisne tudi od sloga življenja, ki je razširjen v posameznih državah. Opaziti je težnjo poudarjanja jutranjega dela dneva v državah, kjer je prej svetlo in hitreje tema. Nasprotno v sredozemskih oziroma latinskih državah jutranji čas hitro postane del osrednjega dneva. To pa znova potrjuje, kako močno je jezik povezan s kategorijo časa. Čeprav gre pri tem za kulturološki vidik doživljanja časa, ta ne izključuje drugačnih, tudi kognitivnih vplivov na doživljanje časa govorcev različnih jezikov. Primerjajmo samo, kako različni jeziki pojmujejo nočne in jutranje ure. V slovenščini s polnočjo uradno končamo noč in začnemo jutro, zato tudi rečemo »ob dveh zjutraj«. Marsikateremu **italijanskemu** ali **litovskemu** govorniku se to sliši čudno. Ker je po polnoči zunaj še temno, je v nekaterih jezikih bolj naravno govoriti o »drugi uri ponoči« (it. *alle due di notte*; litv. *antrą nakties*). Poleg jezikovne in kulturne komponente na opredelitev, ali gre za nočno ali jutranjo uro, vplivata tudi osebni občutek in položaj, v katerem opredeljujemo čas. Če se denimo po prvi uri vračamo domov, lahko doživljamo ta čas kot še vedno del noči. Nasprotno pa bomo ob nenadnem prebujenju iz spanja isti čas verjetno razumeli kot začetek jutra.

Poleg jedrnatih besednih pozdravov poznamo v konkretnih rabah še veliko drugih oblik pozdravljanja, ki pa so bolj pragmatične narave. **Kitajščina** pozna ustreznico pozdrava »Zdravo!«, vendar se uporablja le, ko gre za srečanje znancev po dolgem času. Sicer je v kitajščini navada, da bližnje pozdravljamo glede na okoliščine, v katerih se srečujemo (npr. *Chī fānle ma?* – Si že jedel?; *Huǐláile!* – Nazaj sem!; *Zěnmeyàng?* – Kako si?)

Med bolj znane pozdrave, ki imajo verski značaj, gotovo spada *assalamu alaykum*, v pomenu »mir z vami«, ki je razširjen v **muslimanskem svetu**. V Indiji z združitvijo dlani prevladuje pozdrav *namaste*, ki dobesedno pomeni »klanjam se božanskemu v tebi«. Podobno versko konotacijo najdemo tudi v staroslovenskem pozdravu »Bog daj!« ali »Zbogom!«. Zadnji se je v slovenščini ohranil le še kot kalk iz italijanščine *adijo* (it. *Addio!*).

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Kako pozdravljaš svoje vrstnike, starejše osebe, učitelje/-ice (v šoli in zunaj te), zdravnika/-co, poštarja/-ko?
2. Ali veš, da veljajo za pozdravljanje posebna pravila, ki sledijo pravilom bontona?
3. Poznaš izvor katerega od pozdravov (npr. živijo, zdravo, čav ...)?
4. Si pri starejših sorodnikih kdaj slišal/a kakšen pozdrav, ki ga nisi prepoznal/a ali nisi razumel/a njegovega pomena?
5. Uporabljaš pozdrave tudi pri pisnem sporazumevanju, na primer v sporočilih ali e-sporočilih? Katere?
6. Se ti zdi, da so si pozdravi med jeziki podobni?
7. Bi za svoj prvi jezik rekel/-a, da je glede pozdravljanja v določenem smislu poseben? Pozna oblike pozdravljanja, ki jih ni v slovenščini ali drugih jezikih?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke povedo, kako pozdravljajo osebe različnih starostnih in poklicnih skupin v svojem prvem jeziku, in odgovore primerjajo z vrstniki.
2. Učenci in učenke v skupinah posameznim pozdravom poskusijo najti povezane besede, razmišljajo in razpravljajo o izvoru pozdravov.
3. Učenci in učenke v skupinah označijo časovni okvir za slovenske pozdrave dobro jutro, dober dan, dober večer. Po opravljeni nalogi učitelj ali učiteljica preveri, ali so bili enotni pri navajanju časovnih razmejitev. Nalogo lahko ponovijo še za ostale prve in tuje jezike.
4. Učenci in učenke v parih prevajajo pozdrave v različne prve in tuje jezike.

5. Učenci in učenke se v skupinah pogovorijo o navajanju nočnih oziroma jutranjih ur. Kdaj se končajo nočne ure in začnejo jutranje? Ali v svojem prvem jeziku rečejo »ob dveh zjutraj« ali »ob dveh ponoči«? Če navedejo obe rabi, naj obrazložijo, kdaj ju uporabijo.

POSREDNOST IN VLJUDNOST

Vljudnost ni prirojena. Vljudnosti se priučimo. Opredeljena je kot kodeks, niz pravil in načel, pridobljenih s formalnim in neformalnim učenjem. Vljudnost obsega številna družbena vedënja, cilj katerih je obravnavati druge kot osebe s čustvi. Je vrednota, ki omogoča vzpostavljanje odnosov med ljudmi in njihovo sobivanje, lajša družbene odnose, saj omogoča prisrčno, spoštljivo in uravnoteženo sporazumevanje, omogoča, da se posamezniki družbeno umeščajo drug ob drugem. (Holtgraves, 2005) Pri tem ne naslavljamo vseh enako, saj z uporabo različnih oblik in stopenj vljudnosti sogovorniku damo vedeti, kako obravnavamo in opredeljujemo njega ali njo in odnos z njim/njo. Naš način izražanja vljudnosti lahko izraža tudi našo izobrazbo, naša splošnejša stališča in odnos do skupnosti.

O vljudnosti pogosto govorimo kot o nečem splošnem, ki velja zunaj časa in prostora, vendar ni tako. Vsaka kultura in jezik, celo ljudje iz različnih zgodovinskih obdobj, na vljudnost gledajo drugače. Če se nanjo osredinjamo skozi prizmo sporazumevanja, moramo tudi upoštevati, da jo deloma ponotranjimo zavedno, skozi učenje in vzgojo, deloma pa je njeno prisvajanje nezavedno in odvisno od zmožnosti, ki jih ponuja posamezni jezik.

Med bolj povednimi primerjavami rab pri izrazih za nagovarjanje v indoevropskih jezikih je razhajanje med **angleščino** in jeziki celinske Evrope. Za rojene govorce jezikov, kot so **francoščina**, **italijanščina** ali **nemščina**, je raba zaimkov *vous* (fr.), *lei* (it.) in *Sie* (nem.) nepogrešljiva že v vsakodnevnih sporazumevalnih okoliščinah. Odsotnost teh besed v angleščini je lahko za govorce omenjenih jezikov zelo moteča, prav tako moteča in nerazumna pa je za govorce angleščine njihova vsesplošna raba v francoščini, italijanščini ali nemščini (Wierzbicka, 2017). Kot bomo videli v nadaljevanju, pa izražanje vljudnosti in stopenj neposrednosti ne razlikujemo le med kulturami in jeziki, tudi že relativno kratka časovna komponenta lahko vpliva na spremembo pričakovane stopnje vljudnosti v istem jeziku.

Vljudnost je v govornem in pisnem sporazumevanju izražena s pomočjo različnih jezikovnih in slogovnih sredstev. V **slovenščini** so to na primer

glagolski način in naklon, zaimki, vprašalni členki, vljudnostni izrazi, nago-vori itd. Kako torej bogastvo jezikovnih in slogovnih sredstev, ki se uporabljajo v vljudnostnih strategijah nekaterih jezikov, odraža razlike v zavedanju in doživljanju vljudnosti med govorniki različnih jezikov. Vljudnost je pragmatične narave, zato jo je treba razumeti tako v smislu jezika in kulture, kot tudi v smislu govornega položaja in vrednot ter konceptualizacij posameznika. Kljub temu pa lahko trdimo, da na določeno stopnjo vljudnosti in njenega zavedanja vpliva tudi način, na katerega je ta v jezikih izražena, saj se jezikovne kategorije, s katerimi izražamo vljudnost, med jeziki pogosto ne ujemajo popolnoma.

STOPNJA FORMALNOSTI Z MEDJEZIKOVNEGA VIDIKA

V številnih svetovnih jezikih stopnjo formalnosti izrazimo s pomočjo osebnih zaimkov. Z njihovo pomočjo lahko izražamo večjo oziroma manjšo domačnost do sogovornika. To lahko naredimo tako, da povečamo psihološko oddaljenost s prehodom iz druge v tretjo osebo ednine (it. *Lei*; špan. *Usted*) ali da povečamo število iz ednine v množino (slov. *ti* proti *vi*; fr. *tu* proti *vous*; nem. *Du* proti *Sie*) (Kovač, 2021). Nekateri drugi jeziki, na primer **kitajščina**, poznajo posebno obliko zaimka, ki se uporablja samo pri vikanju in se v zapisu razlikuje samo po tem, da isti pismenki pristavimo še pismenko za srce, ki jo pomensko obogati za vidik spoštovanja (kit. 你 (ti) proti 您 (vi) (你 – os. zaimek + 心 – srce)). **Japonščina** razlikuje celo tri sloge izražanja vljudnosti; neformalni, vljudni in formalni (Oka idr., 2009). **Italijanščina** pa je posebna v tem, da pozna dva zaimka v formalnem jeziku. Njuna raba je sicer večinoma odvisna od geografskega porekla govorcev, saj je na severu Italije bolj razširjena oblika *lei*, medtem ko je v južnih italijanskih narečjih še vedno močno v uporabi zaimek za tretjo osebo množine *voi*. Kako rabe in pomeni zaimkov presegajo pomenske vrednosti vljudnosti, nenazadnje kažejo tudi primeri iz zgodovine; na primer Robespierrov uradni odlok iz leta 1792, s katerim je v revolucionarni Franciji poskušal odpraviti rabo *vous* (spomin na rabo med aristokrati) in uvesti univerzalni *tu*, ali Mussolinijev poskus, da bi leta 1935 v Italiji prepovedal *lei* (v korist *voi*) (Wierzbicka, 2017), ki je zaradi enakozvočnice zaimka za tretjo osebo ednine ženskega spola zvenel *preveč žensko in* zato šibko, torej ne dovolj virilno za fašistično držo.

V pragmatičnem smislu je uporaba zaimkov za vikanje oziroma tikanje povezana tudi s sporočevalčevo namero. Za **slovenščino** velja, da s tikanjem

izražamo poznanstvo, domačnost, bližino in enakopravnost oziroma da želimo to vzpostaviti, če ni že vzpostavljena. Z vikanjem nasprotno postavimo sogovornike v razmerje neenakopravnosti, v kateri je nekdo v družbeno pomembnejšem položaju, ali preprosto izražamo nepoznanstvo in ohranjamo distanco. (Salobir, 2017) To ni nujno univerzalno razumevanje vljudnostnih oblik. Kot je razvidno iz japonskega primera, ima vljudnost v nekaterih jezikih in kulturah še nekoliko kompleksnejše vrednosti. Jeziki, kot so **japonščina**, **korejščina** in **tajščina**, imajo zapletene sisteme spoštljivih besed in ravni formalnosti, ki jih je treba skrbno uporabljati glede na družbeni položaj, starost in odnos med govorci. V nasprotju s tem imajo jeziki, kot je sodobna **angleščina**, drugačne, tudi relativno preprostejše sisteme za označevanje formalnosti in vljudnosti. S trpnikom, ki se v angleščini veliko pogosteje uporablja kot v drugih jezikih, vzpostavimo formalno jezikovno raven, ki je vljudna, nekonfliktna in nezavezujoča. (Omenogor, 2019) Podobno lahko vljudnost izražamo z modalnimi glagoli (*may, should, could, would*) in preteklimi glagolskimi oblikami za dejanja v sedanjosti (*Did you want another coffee?; I thought you might like some help*).

POSREDNOST IN KONTEKSTUALNOST

Neposrednost v sporazumevanju je vezana na večjo eksplicitnost, jasnost in razločnost, medtem ko učinek posrednosti dosežemo tako, da o stvareh govorimo bolj prikrito, manj izraženo, jasno, tudi evfemistično. S tem po navadi dosežemo blažje, vljudnejše in bolj formalno sporazumevanje. (Li, 2016) Pri ugotavljanju različnih vzorcev sporazumevanja in vljudnosti med kulturami, je treba omeniti tudi kategorizacijo kultur po Hallu (1976), na visoko- in nizkokontekstualne kulture, ki se povezujejo s pojmi individualizma in kolektivism, ki jih je predlagal Hofstede (2011). **Visokokontekstualne kulture**, za katere je značilno sporazumevanje, ki je močno vezano na neizrečeno, so tiste kulture, pri katerih v družbi prevladuje kolektivistična razsežnost. Obratno je za **nizkokontekstualne kulture** značilen prevladujoči individualistični družbeni duh. Visokokontekstualne kulture, pri katerih sporazumevanje temelji na pomenih, ki so globoko vgrajeni v informacije in je pričakovano branje med vrsticami, omogočeno s poznavanjem ozadja, je to mogoče zaradi temeljnih lastnosti kolektivističnih družb, temelječih na tesnih medčloveških odnosih, dobro strukturirani družbeni hierarhiji in strogih vedenjskih normah. V individualističnih družbah odsotnost bližine prepreči poznavanje

ozadja, zato govorci v nizkokontekstualnih kulturah pričakujejo, da bodo vse informacije del sporočila ter da bodo ponujene dodatne obrazložitve in navodila, ko nekaj ni jasno. Zanje je torej značilno neposredno in linearno sporazumevanje ter močno zanašanje na vsebino besed, ne toliko tudi na dejanja in kretnje. (Nishumura idr., 2008)

Pri navajanju visoko- oziroma nizkokontekstualnih kultur gre seveda za posploševanje in opredeljevanje teženj v določeni družbi. Zavedajoč se, da gre za posploševanje, lahko rečemo, da sta **Japonska** in **Kitajska** primera visokokontekstualnih kultur, ki se zanašajo bolj na implicitno sporazumevanje in kontekst. Pri njih je vljudnost pogosto povezana s posrednostjo in formalnostjo. V teh kulturah je posrednost ključna vljudnostna strategija za izogibanje konfrontaciji in ohranjanje harmonije. Na Japonskem je vljudnost globoko zakoreninjena v družbenih odnosih, velik pomen imajo ponižnost, spoštovanje in izogibanje neposrednemu soočenju. Uporaba »sonkeigo«, t. i. spoštljivega jezika, in priklanjanje sta sestavni del vljudnega sporazumevanja. (Haugh in Obana, 2011) Po drugi strani sta lahko vzorčna primera kulture z nizkim kontekstom **Združene države Amerike** in **Nemčija**, kjer je običajno zelo cenjena neposrednost in eksplicitnost, vljudnost pa je izražena z bolj neposrednim, toda spoštljivim sporazumevanjem in težnjo po spoštovanju osebnega prostora. Večine kultur sicer ne moremo tako jasno umestiti v eno ali drugo tipologijo, ker so bolj hibridne narave in obsegajo sestavine obojih.

STRATEGIJE VLJUDNOSTI

Kaj je vljudnost in kaj ta sporoča pri sporazumevanju? Holmes (2001) namen vljudnosti povezuje s čustvi in dobrim počutjem sogovorca. Z jezikovnega vidika biti vljuden pomeni govoriti primerno glede na odnos med govorcem in poslušalcem. Z drugimi besedami, ljudje morajo v medsebojnem pogovoru skrbno izbirati besede glede na okoliščine, v katerih se znajdejo. Pa je vljudnost res vedno usmerjena v dobro počutje sogovornika, vzpostavljanje primerne okolja, v katerem poteka sporazumevanje, ali so vzvodi, ki jih lahko sprožimo s pomočjo vljudnosti, veliko kompleksnejši?

Brown in Levinson (1978) ločita štiri vrste strategij vljudnosti. Poleg neposredne in posredne še pozitivno in negativno. Pozitivna vljudnost je tista, ki si prizadeva za dobro počutje sogovorca ali poslušalca, je solidarnostna in vzpostavlja varno okolje za sporazumevanje za vse vključene. Z njo se povečujeta tudi domačnost in bližina. Primer pozitivne vljudnosti je, ko nadrejeni

predlaga, naj ga podrejeni kliče po imenu, saj zmanjšuje statusno razliko in zmanjša distanco med njima. Pri negativni vljudnosti je poudarek na izkazovanju spoštovanja in izogibanju vsiljevanja, priznava se poslušalčeva avtonomija in želja po osebnem prostoru (npr. *Ali lahko danes zvečer ostanete malo dlje in dokončate to delo?*) Negativna vljudnost vključuje tudi spoštovanje statusne razlike, na primer uporabo naslova in priimka pri nadrejenih ali starejših ljudeh, ki jih ne poznamo dobro. (Marsih, 2010)

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Kako izražaš vljudnost v svojem prvem jeziku? Navedi primer.
2. Kako pomembne so vljudnostne oblike in izrazi v tvojem prvem jeziku? Kaj pa v primerjavi z drugimi tujimi jeziki, ki jih govoriš?
3. Na podlagi česa se odločaš, koga vikati in koga tikati? Se strogo držiš teh razlik v rabi formalnega in neformalnega jezika?
4. Kaj sporočaš osebi, ki jo vikaš?
5. Kako bi opredelil/a svojo kulturo, kot visoko- ali nizkokontekstualno? Zakaj?
6. Si bil/a kdaj pozoren/-a na razlike v vljudnostih vzorcih med kulturami, ko si se selil/a ali potoval/a v tujino?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učitelj ali učiteljica razredu na preprost način predstavi značilnosti visokokontekstualnih in nizkokontekstualnih kultur ter spodbudi učence in učenke, da svoj način sporazumevanja povežejo z lastnostmi ene ali druge ter svojo izbiro utemeljijo z lastnimi primeri. Pri tem si lahko pomagamo tudi s primeri iz članka Nishimura idr. (2008).
2. Učenci in učenke v parih poskusijo prevesti angleške povedi, ki ne opredeljujejo vikanja oziroma tikanja, v svoj prvi jezik. Sledi razprava, kako so se odločali za izbiro registra (formalni/neformalni).
3. Učenci in učenke sličicam oseb (stari starši, zdravnik, poštar, prijatelj, učitelj, prijateljeva mama itd.) pripišejo, ali bi uporabili tikanje oziroma vikanje. Primerjajo odgovore med vrstniki in razložijo svoje odgovore.
4. V skupinah se pogovorijo, ali jih nagovor oziroma navodilo bolj doseže, če je v formalnem ali neformalnem slogu. Pojasnijo zakaj.

ILOKUCIJSKA MOČ

Z jezikom govorci ne prenašamo le informacij, ampak izvajamo tudi govorno dejanje. V pragmatičnem smislu govorno dejanje zaznamujejo tri temeljne faze. Lokucija je dejanje izrekanja, ponazarja tisto, kar je dejansko izrečeno in kar razumemo glede na kontekst. Ilokucija je dejanje vplivanja, torej tisto, kar storimo, ko nekaj rečemo, s čimer želimo doseči določen namen. Perlokucija, ki se po navadi zgodi sočasno z ilokucijo, je dejanje učinkovanja. Je vpliv, ki ga imamo na čustva, misli ali dejanja svojega sogovornika oz. poslušalca, ta pa je lahko nameren ali tudi nenameren (Žagar, 2018).

Isti pomen lahko izrazimo na več načinov, vendar je učinek teh izjav različen glede na njihov slog izjavljanja. Austin (1984) navaja, da so pogosto učinkovitejši posredni izreki, saj prispevajo k vljudnosti pri sporazumevanju. Neposredne zahteve pa so pogosto omejene na okoliščine, v katerih ima govorec določeno stopnjo moči ali nadrejenosti, na primer v odnosih med nadrejenimi in podrejenimi ali med vrstniki (npr. med sošolci). Neposredno izražena zahteva, kot je ukaz, je pogosto zaznana kot prisilna in lahko naslovnik odvrča od izvedbe želenega dejanja. Nasprotno pa posredni izreki, ki so vljudnejši, povečujejo verjetnost pozitivnega odziva naslovnika.

Ilokucijska moč ima pri izražanju vljudnosti pomembne implikacije, ki vplivajo na učinkovitost sporazumevanja. Leech (1990), ki je proučeval razmerja med družbenimi in ilokucijskimi cilji, ugotavlja, da je dobro poznavanje teh razmerij najpomembnejše pri uresničevanju učinkovitega sporazumevanja. Za doseganje družbenega cilja, tj. naslovnika pripraviti k želenemu dejanju, je neposredno izražena zahteva, kot je ukaz, pogosto prisilna in zato ni uspešna. Vljudnost pa učinkuje različno tudi glede na kontekst in zastavljeni cilj, pri čemer njena raba ni vselej smiselna ali uspešna.

- Pri izražanju čestitk, pozdravov, ponudb, vabil in zahval je razmerje med družbenimi cilji in ilokucijsko močjo izreka skladno. V teh primerih vljudnost prispeva k pozitivnemu družbenemu cilju, zato je njena vloga, tj. funkcija ilokucijskega dejanja, **društvena**.

- Pri navodilih, napotkih, poročilih in trditvah je ilokucijski cilj ravnodušen do družbenega. V teh primerih vljudnost ni pomembna, je torej njena funkcija **sodelovalna**, saj izreki niso obremenjeni z osebnim interesom.

- Pri dejanjih, kot so ukazi, prošnje in zahteve, je ilokucijski cilj v tekmovalnem odnosu z družbenimi cilji. Ta dejanja poskušajo doseči učinek z vplivanjem na poslušalca, pogosto pa pride do neskladja med željami govornika in družbenimi normami vljudnosti. V **tekmovalni** funkciji je pomembno

zmanjšati neskladje med tem, kar govorec želi doseči, in tem, kar velja za vljudno vedenje.

– Pri grožnjah, grajah, obtožbah in psovkah je razmerje med ilokucijskim in družbenim ciljem konfliktno. Vljudnost v teh primerih ni smiselna, njena funkcija pa je **konfliktna**, saj je žalitev na vljuden način protislovna ali ironična.

ILOKUCIJSKA MOČ Z MEDJEZIKOVNEGA VIDIKA

Različne kulture različno uporabljajo jezik za izražanje vljudnosti in doseganje družbenih ciljev. Razumevanje ilokucijske moči in njenih učinkov na vljudnost v komunikaciji je izjemno pomembna za uspešno medosebno in medkulturno sporazumevanje. Kot smo že navedli, so posredni izreki običajno vljudnejši, uporaba bolj formalnega jezika pa pogosto učinkovitejša zaradi spoštovanja avtonomije naslovnika. Pa je to z medjezikovnega vidika in v konkretnih rabah res vedno tako?

Pogovor med gostom in natakarjem v restavraciji je zanimiv sporazumevalni kontekst za analizo ilokucijske moči in različnih rab med jeziki. V večini znanih jezikov, kot so **angleščina**, **slovenščina**, **italijanščina**, za naročanje obstajajo ustaljeni vljudnostni izrazi (slov. *Bi lahko, lepo prosim, dobili jedilnik?*; angl. *Could you be so kind as to bring the menu?*; it. *Ci potrebbe portare il menu per favore?*). **Kitajska** vljudnostna formula pa je v istem kontekstu veliko skromnejša, kar je pogosto razlog za nerazumevanje in zmedo pri učenih se kitajščine, saj se s stališča razumevanja indoevropskega govorca zdi, da vljudnosti pravzaprav ni (kit. *Lái càidān. Xièxie!* – Prinesi jedilnik. Hvala!). Na Kitajskem je to ustaljena oblika naročanja, medtem ko bi dobeseden prevod vljudnostne fraze, kot je »Bi lahko dobila kozarec vode, prosim?« v kitajščini zvenel nenaravno in smešno, saj ste vendar v restavraciji, kjer je vode in kozarcev na pretek. V kitajščini zato zadostuje, da še tako »neprijazno« prošnjo končamo z zahvalo, kar zadošča in oplemeniti celotno izjavo.

Obdobje pandemije covid-19 je bilo z vidika vzpostavitve primerne, netekmovalnega sporazumevanja v javnem diskurzu za doseganje želenih ciljev (tj. ohranjanje razdalje, razkuževanje rok itd.) izjemno zanimivo. V javnem interesu je bilo, da se ljudje držijo predpisanih navodil, ki so po ilokucijski funkciji tekmovalne narave in za katera velja, da je v sporazumevanju pomembno zmanjšati neskladje med tem, kar govorec želi doseči, in tem, kar velja za vljudno vedenje. Na vzpostavljanje tega razmerja nas spomnijo

raznovrstne strategije sporazumevanja, še posebej v javnih obvestilih in navodilih. Nekateri v javnem prostoru kot opomniki drugačnih časov ostajajo prisotni še danes, s tem pa ponujajo krasne priložnosti za analizo različnih vljudnostnih strategij z medjezikovnega in medkulturnega vidika. Izkazalo se je namreč, da so se za navodila in prošnje iz tistega obdobja v različnih jezikih pojavljale različne strategije vljudnosti, s katerimi so odločevalci poskušali doseči družbeni cilj, poslušnost svojih naslovnikov. V italijanskem jezikovnem in kulturnem prostoru smo bili priča pozitivni vljudnosti, saj so navodila svoje naslovnike večinoma naslavljala s tikanjem. Očitno so ocenili, da je vljudnost ovira pri doseganju poslušnosti. Čez mejo, le nekaj kilometrov proč, so v slovenskem prostoru enaka navodila svoje naslovnike naslavljala z vikanjem, ker so predvidoma tvorci teh besedil ocenili, da pri slovenskem govorcu več dosežeš z vljudnostjo. Tudi sicer so med jeziki prepoznane različne strategije (slika 8), ki nam razkrivajo vljudnostne težje in odnos v določeni kulturi. Predvsem je opazna vse večja prisotnost tikanja v italijanskem jeziku, ki tradicionalno velja za jezik formalnega sloga, še posebej v pisanih besedilih. Da bi lahko razložili to težnjo, bi morali analizirati večji obseg besedil, toda nekaj je gotovo res: v italijanščino postopoma, toda vztrajno pronica vse več angleških besed, ki ne dobijo italijanske ustreznice. Morda je za prehod na tikanje krivo tudi omenjeno splošno poangleženje. V **slovenskem jeziku**



Slika 8: Primeri javne rabe vljudnostnih strategij v različnih jezikih

je angleški vpliv na jezik očitno nekoliko manjši, čeprav so nekatera okolja močno pod vplivom angleškega besedišča (npr. jezik mladih, akademski jezik).

ILOKUCIJSKI UČINKI BESED Z NEGATIVNO KONOTACIJO

Razumevanje govornih dejanj presega zgolj poznavanje vpljivostnih strategij in vključuje širše zavedanje o najrazličnejših jezikovnih rabah ter njihovih ilokucijskih in perlokucijskih učinkih, ki pomembno vplivajo na oblikovanje in vzdrževanje družbenih odnosov. Hkrati prispeva k razumevanju moči jezika in njegove vloge pri oblikovanju družbenih hierarhij, predsodkov in stereotipov, ki jih je še posebej nazorno mogoče prepoznati z medkulturnega in medjezikovnega vidika. Oznake, ki jih uporabljamo v jeziku, so izjemno pomembne, saj že preprosta jezikovna alteracija spremeni način, na katerega si miselno predstavljamo tiste, o katerih govorimo. Za primer vzemimo besedo suženj. Če na njenem mestu uporabimo zvezo zaslužjen človek, znatno spremenimo njegov položaj. Z besedo suženj opredeljujemo identiteto osebe, ki je obravnavana kot lastnina, medtem ko izraz zaslužjen človek poudarja, da mu je bil status sužnja vsiljen in prostost na silo odvzeta. (Marian, 2023) Z jezikovnimi manipulacijami se srečujemo vsak dan, saj sta vrednost in moč, ki jo ima jezik, da nas nezavedno prisili, da kupimo določene izdelke, glasujemo na določen način ali izrečemo določene sodbe, izjemno visoka.

Danes je še posebej pomembno razumeti ilokucijske in perlokucijske učinke besed z negativno konotacijo, celo žaljivk ali rasističnih izrazov. Ti se med kulturami in jeziki tudi zelo razlikujejo. Ko nekdo uporabi besedo »črnc« ali »čefur« v žaljivem kontekstu, gre za ilokucijsko dejanje žaljenja ali omalovaževanja. Besede, kot je »suženj«, nosijo zgodovinsko breme in njihova raba lahko implicitno ohranja ali priklične stare hierarhije. Take besede se lahko uporabljajo za utrjevanje moči in nadvlade govorca nad poslušalcem. Prav tako so pomembni perlokucijski učinki takih rab. Poslušalec lahko občuti bolečino, jezo, ponižanje ali strah. Raba takih besed lahko utrjuje in krepi obstoječe predsodke in negativne stereotipe v družbi, s tem pa povzroči občutke izključenosti in marginalizacije.

Vplivi, ki jih imajo tovrstne rabe na sporazumevanje in družbo, so seveda odvisni od konteksta in namena. Te besede namreč lahko zamenjajo svojo prvotno konfliktno funkcijo, saj so žaljive v enem kontekstu in sprejemljive v drugem. Lahko celo opolnomočijo in ustvarjajo občutek pripadnosti,

na primer raba besede »črnc« znotraj skupnosti Afroameričanov ali beseda »čefur« v priseljenski skupnosti v Sloveniji, ki se je pod vplivom popularne kulture začela uporabljati v skoraj ironičnem smislu in delno izgubila svoj negativni naboj.

Ker ljudje sobivamo v skupnostih, v katerih smo družbeno odgovorni za svoja dejanja in besede, se moramo zavedati učinkov svojih besed, še posebej ko gre za besede z zgodovinsko, etnično in družbeno težo.

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Se zavešaš moči, ki jo imajo tvoje izjave?
2. Ali kdaj prilagajaš svoj slog sporočilnemu namenu, ki ga želiš doseči? Kaj pa glede na jezik, ki ga uporabljaš, se tvoj slog kako spreminja?
3. Bi za svoj prvi jezik rekel/-a, da teži k večji ali manjši vljudnosti kot ostali jeziki, ki jih govoriš?
4. Kako doživljaš javne nagovore, obvestila in navodila v neformalnem in kako v formalnem slogu?
5. Ali pogosto uporabljaš angleške besede pri vsakodnevnem sporazumevanju v svojem prvem jeziku? V kakšnih primerih in okoliščinah? Zakaj?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Na prehodu po domačem kraju učenci in učenke skupaj z učiteljem ali učiteljico opazujejo in beležijo javna sporočila (prošnje, nagovore, napotke...), jih fotografirajo in jih nato skupaj v razredu analizirajo z vidika ilokucijske sile in funkcije. Učenci in učenke lahko dejavnost izvedejo tudi sami s pomočjo staršev in fotografije prinesejo v šolo, kjer jih razred skupaj analizira.
2. Učenci in učenke naj pomislijo na javna obvestila, ki so bila uporabljena med pandemijo covida-19. Primerjajo vljudnostne strategije v različnih državah in jezikih. Razpravljajo, kako se razlikujejo ter kako so jih doživljali glede na uporabljeni slog.
3. Učenci in učenke s pomočjo spleta poiščejo recept za svojo najljubšo jed v jezikih, ki jih govorijo, ter primerjajo besedila z vidika sloga dajanja navodil. Sledi razredna razprava o razlikah in podobnostih ilokucijske funkcije med primerjanimi jeziki.

Neverbalno sporazumevanje med jeziki in kulturami

*Nekaterih stvari ni mogoče izraziti samo z besedami,
medtem ko lahko preprosta kretnja roke izrazi najgloblja čustva.*

Henri Bergson

NEVERBALNO SPOROČANJE

Neverbalno sporazumevanje je pošiljanje in sprejemanje sporočil na različne načine brez uporabe verbalnih kod (besed). Vključuje vse tiste ne-jezikovne dražljaje v sporazumevalnem dejanju, ki jih ustvari sporočevalec ter imajo potencialno sporočilno vrednost za sporočevalca in prejemnika. Ta nejezikovna sporočila so lahko namerna ali nenamerna in so lahko v vzajemnem odnosu z jezikovnimi (Samovar, idr., 2017). Neverbalno sporazumevanje ne obsega le jezika telesa, sporočilno vrednost imajo tudi bližina, premori (tišina), odtenki glasu, pa celo obleka in vonj. Na splošno lahko

govorimo o dveh osnovnih kategorijah neverbalnega sporazumevanja: neverbalna sporočila, ki jih ustvarja telo, in sporočila, ki jih ustvarja širša okolica (čas, prostor, tišina).

V medkulturnem in medjezikovnem kontekstu, ko naši sogovorniki nimajo enakega jezikovnega in kulturnega ozadja, dobi neverbalno sporazumevanje še posebej pomembno vlogo, saj lahko ustvari razliko med pristnim nastopom in nesporazumom ter prispeva k večji povezanosti ali pa povzroči oddaljevanje med ljudmi. S tistim delom našega sporočanja, ki ni jezikovne narave, lahko namreč govorimo in beremo tudi brez razumevanja jezika sogovornika ali sogovornice. Gre torej za niz značilnosti, ki spremljajo in pomembno sooblikujejo vsako sporazumevalno dejanje.

V tem poglavju se bomo osredinili predvsem na tri področja neverbalnega sporazumevanja, na mimiko, gestiko in medosebno razdaljo.

OBRAZNA MIMIKA

Poglavje neverbalnega sporazumevanja začenjamo z obrazno mimiko, ker je področje obraza za sporazumevanje izjemno pomembno. Z obrazom in gibi, ki se na njem pojavijo, povemo veliko več, kot bi vedeli ali želeli povedati z besedami. Obrazne grimase nas lahko izdajo in veliko ljudi se jih ne zaveda ali jih težko nadzoruje. (Wang, 2009) V prejšnjih poglavjih vloge obraza v sporazumevanju nismo zelo podrobno analizirali, omenili pa smo, da je to del telesa, ki navdihuje številne frazeme (npr. *gledati nevarnosti v obraz; obraz se mu je zmračil; imeti dva obraza*), saj izdaja naša globlja čustvena stanja ali vedenjske lastnosti. Obraz je v številnih kulturah prisposodba za človekovo dostojanstvo. Besedno zvezo »izgubiti obraz« (it. *perdere la faccia*, angl. *lose face*) v zahodnih jezikih in kulturah vse manj uporabljamo, medtem ko je v Aziji, še posebej na Kitajskem, to še vedno eno pomembnejših pojmovanj družbenih in medosebnih odnosov, ki je veliko kompleksnejše zastavljeno, kot nam je morda znano. V **kitajskem jeziku** in kulturi poleg izgube obraza (izgube širšega družbenega ugleda) lahko tudi rešiš svoj obraz (ugled). Rešiš lahko celo obraz (ugled) drugega, tako da mu posodiš svoj obraz (ugled), tj. jamčiš za njegovo neoporečnost. Njegova zmožnost izražanja globokih čustev pa daje obrazu še številne druge pomenske vloge.

Neverbalno sporazumevanje, zlasti obrazna mimika, ima ključno vlogo v človeški interakciji in pogosto izraža več informacij kot besede. To postane očitno, če pomislimo, kako oteženo je pogovarjanje z osebo, ki je sicer

navzoča, a je med pogovorom ne gledamo v obraz. Čeprav so nekateri izrazi obraza splošno prepoznavni, na primer izrazi osnovnih čustev, kot so sreča, žalost, jeza in strah, kulturne razlike pomembno vplivajo na razlago in prikaz teh izrazov, predvsem v intenzivnosti uporabe in izvedbe. (Wang, 2009)

Če nekoliko posplošimo prisotnost in izražanje obrazne mimike med kulturami, lahko rečemo, da je v **azijskih kulturah** tradicionalno bolj zaželeno zatirati izraznost obraza. Med izjemami je Tajska, kjer velja nasmeh za najprimernejši odziv v vseh okoliščinah. Z njim lahko pokažemo ne le srečo, temveč tudi zadrego, strah, napetost in obžalovanje. V **sredozemskih kulturah**, kot so latinskoameriške in arabske, je pogosto opaziti izrazito čustveno izražanje žalosti in žalovanja, medtem ko se v številnih **severnoameriških in evropskih** kontekstih žalovanje pogosteje odvija v zasebnosti in v krogu najbližjih. Pri tem je v nekaterih okoljih javno izkazovanje močne žalosti, zlasti pri moških, lahko celo zaznano kot neprimerno ali sramotno. (Matsumoto idr., 2008)

V svoji raziskavi Krys in sodelavci (2016) navajajo, da je v **anglosaških državah** javno izražanje čustev pogosto, prav tako je pogost smeh. Nasmeh ne kaže le sreče, ampak se uporablja tudi kot znak za prepoznavanje prisotnosti druge osebe. V kulturah, kjer ima smeh več pomenskih konotacij, je normalno vedenje, da se nasmehnemo neznancu ob srečanju in tudi v trenutkih, ko se počutimo neprijetno ali nismo prepričani, kako naj ravnamo. V anglosaških državah je zato večja prisotnost različnih oblik nasmehov in njihovih pomenov prenesena tudi v besedišče, ki ga ima angleščina na voljo za to, in se v druge jezike težko prevaja (npr. *grin*, *smirk*, *smug*, *smile*, *beam*, *grimace* in *sneer*).

V **Rusiji**, kjer so zaželeni nevtralni obrazi, ki ne izdajajo čustev, lahko nasmeh brez razloga velja za neprimerno vedenje, zlasti na delovnem mestu ali pri spoznavanju novih ljudi. Nasmeh je v ruski kulturi zasebne narave ter se uporablja le v krogu bližnjih prijateljev in družine. Podobno tudi v **Nemčiji** nasmeh mimoidočemu običajno ne bo izzval nasmeha. Nekateri Nemci lahko neupravičen nasmeh razumejo kot neiskren. (Szarota, 2011)

Med strokovnjaki semantike čustev in neverbalnega sporazumevanja (npr. Izard, 1994; Mandal, 1996; Álvarez de Arcaya Ajuria, 2003) velja prepričanje, da obrazna mimika ni naučena lastnost, temveč je prirojeno znanje, kar dokazujejo tudi nasmehi pri novorojenčkih. Če ne gre za znanje, pa imajo vzgoja in družbeni običaji vsekakor določen vpliv na naše izražanje čustev z obraznimi gibi, saj nihče tega ne počne tako pogosto in intenzivno kot otroci. V odraslosti se naučimo čustva in obrazno mimiko prilagajati okoliščinam,

pričakovanjem okolice, predpisanim in nenapisanim pravilom vedenja, s tem pa pogostnost in intenzivnost teh občutno zmanjšamo.

Čeprav ne gre za mimiko obraza v strogem smislu, ima očesni stik pomembne implikacije pri neverbalnem sporazumevanju, saj nakazuje stopnjo pozornosti ali zanimanja, vpliva na spremembo odnosa, uravnava interakcijo, sporoča čustva, opredeljuje moč in status ter ima osrednjo vlogo pri oblikovanju vtisa o drugih. (Grumet, 1983) Njegova sprejemljivost med kulturami pa močno niha. V **zahodnih kulturah** je neposredni očesni stik opredeljen pozitivno. Dolgotrajen pogled pogosto velja za znak zanimanja, lahko pa vzbuja tudi nelagodje. V **arabskih kulturah** je očesni stik dolgotrajnejši, saj z njim izražajo zanimanje, pomagal naj bi tudi razumeti resnicoljubnost druge osebe. Oseba, ki ne vrača pogleda, velja za nevredno zaupanja. (Ruth, 2022) Med pripadniki različnih **azijskih držav** so velike razlike v dojemanju primernosti očesnega stika. Kim (2024) navaja, da Kitajci pogosteje vzpostavljajo očesni stik in se ne izogibajo pogledu niti ga ne preusmerijo, če jih gledamo. To naj bi izhajalo iz njihovega občutka ponosa in samozavesti zaradi kitajske filozofije sinocentrizma. Japonci so do očesnega stika izjemno zadržani ter ga namenjajo pretežno znancem in svojcem. Korejci pogledajo v oči, toda le za hip, dokler se oči ne srečajo, nato odvrnejo pogled. Seveda gre za posplošitve, ki nudijo vpogled v različne vedenjske prakse, zato je kot pri drugih običajih, vezanih na kulture, veliko odvisno tudi od navad posameznikov.

OBRAZ V DIGITALNI DOBI

O medkulturnih razlikah v razumevanju obraznih gibov lahko izvemo veliko tudi iz rabe emotikonov oziroma čustvenčkov. Ti so postali pomemben del neverbalnega sporazumevanja ter nadomeščajo govorico telesa in obrazno mimiko v besedilnih medijih. Kljub izjemno razširjeni rabi emotikonu niso tako univerzalno simbolno sredstvo za sporazumevanje, kot bi pričakovali. Raziskave (Derks, 2007; Toggans, 2021) kažejo, da se ti zlahka širijo znotraj kulturnih meja, le redko pa med njimi. Tako lahko uporabnik iz ene kulture sploh ne pozna emotikonov, ki se uporabljajo v drugi kulturi. To bolj velja za neobrazne emotikone, toda tudi obrazni niso bili vedno tako univerzalni. Njihovo nastajanje nam pomaga razumeti nekatere temeljne konceptualne razlike (slika 9). Te so lahko posledica kulturnih lastnosti, saj večina azijskih kultur obrazne izraze razlaga prvotno iz oči, medtem ko na **Zahodu** običajno iščemo čustva v ustih. Oči je pri izražanju čustev težje nadzorovati

kot usta, zato se v kulturah, kjer je običajna potlačitev čustev (**Japonska**), pri njihovem razlaganju bolj osredinjajo na oči. Nasprotno v kulturah, za katere je značilno odkrito izražanje čustev (ZDA), ta razlagajo s pomočjo položaja ust (Yuki idr., 2005). Jezik je druga spremenljivka, zaradi katere na Zahodu beremo emotikone z leve proti desni (v smeri branja), medtem ko Japonci emotikone raje berejo navpično. (Park idr., 2013)

	Veseli	Neutralen	Žalosten
Zahod	: -)	: -	: - (
Japonska	(^ _ ^)	(0 _ 0)	(T _ T)
Smeški			

Slika 9: Tipologije emotikonov na Zahodu in Vzhodu (Stefanescu, 2019)

GESTIKULACIJA

Kretenj, ki jih ljudje uporabljamo pri govornem dejanju, je toliko, da jih vseh ni mogoče popisati in predstaviti njihove rabe. Prav zato je toliko pomembnejše zavedanje, da je kretnja, ki je v naši kulturi sprejemljiva, v drugi lahko žaljiva. Enako velja za količino kretenj, ki jih ljudje izvajajo med sporazumevanjem. Nekatere kulture so v tem smislu živahnije, druge bolj zadržane. V bolj zadržanih kulturah pogosto prevladuje mnenje, da živahnim kulturam primanjkuje olike in zmernosti. Predstavniki živahnijših kultur pa zadržanost razlagajo s pomanjkanjem čustev ali zanimanja. (Matsumoto idr., 2008) Najpogosteje pri gestikulaciji uporabljamo roke in glavo, pomenske gibe pa proizvajamo tudi z drugimi deli telesa. Kretnje rok so človeku tako pomembno sredstvo za sporazumevanje, da je bilo v okviru tehnološke hipoteze predlagano, da so človekovi predniki najprej razvili jezik s kretnjami, s

katerim so omogočili kulturni prenos spretnosti izdelovanja kamnitega orodja, govor pa se je pojavil pozneje kot odgovor na kompleksne litične tehnologije⁶ novejših človeških prednikov (Cataldo idr., 2018, str. 1).

Kretnje rok, ki jih spontano izvajamo med pogovorom, so tesno usklajene z govorom ter nam pomagajo izražati misli, čustva in namere. S kazanjem na stvari usmerjamo pozornost naslovnika na pomembne vidike našega neposrednega okolja, svoj govor lahko obogatimo z ikoničnimi kretnjami, ki po obliki in gibanju rok spominjajo na tisto, o čemer govorimo, ali izvajamo preproste gibe rok, ki so usklajene z zvočno izraznostjo našega govorjenega izreka, da poudarimo pomembne točke v govoru (Bosker in Peeters, 2021, str. 1). O nekaterih kretnjah smo pisali že v prejšnjih poglavjih, na primer štetje na prste ali stisk rok v pozdrav (glej poglavji *Semantične primerjave in konceptualizacije* ter *Pragmatični vidiki večjezične rabe*). V nadaljevanju bomo še nekoliko podrobneje pogledali, kako se gestikulacije pomensko razlikujejo med kulturami.

Kazanje s kazalcem ni univerzalna kretnja. Medtem ko je za **Evropejce** značilno kazanje na stvari ali smeri s kazalcem, kar se odraža tudi v poimenovanju prsta v nekaterih indoevropskih jezikih (npr. slov. *kazalec*; it. *indice*; angl. *index finger*), je v **Aziji** kazanje s prstom nevljudno (kit. *shízhǐ oziroma prst, s katerim okušaš hrano*). Namesto prsta uporabljajo za kazanje kar celo roko. V **islamskem svetu** dvignjen kazalec kaže na nedeljivo enost in edinost Boga (Masoud, 2022).

Tudi štetje s prsti se razlikuje med jeziki in kulturami. V večini **evropskih držav** začnemo štetje s palcem in ga končamo z mezincom, v **ZDA** štetje začnejo pri kazalcu. Nasprotno na **Japonskem** štejejo z odprto dlanjo in jo s štetjem od mezinca proti palcu postopoma zapirajo. Na **Kitajskem** poznajo posebne načine postavljanja prstov za označevanje števil (več v poglavju 5.2), sicer pa štejejo podobno kot na Japonskem. V **Indiji** imajo različne regionalne različice štetja. Nekatere vključujejo dotikanje različnih delov prstov ali uporabo kombinacij obeh rok za predstavitev števil. Tudi pri štetju je mogoče prepoznati vlogo konceptualizacije prostora. Študije so pokazale, da na **Zahodu** začenjamo štetje z levo roko in število 1 povežemo s palcem, medtem ko na **Blížnjem vzhodu**, kjer pišejo od desne proti levi, štetje večinoma začenjajo z desno roko in število 1 pripisujejo mezinu. (Bender in Beller, 2012)

6 Litična tehnologija vključuje široko paleto tehnik za izdelavo uporabnih orodij iz različnih vrst kamna (Wikipedia, 2025. https://en.wikipedia.org/wiki/Lithic_technology).

Obstajajo še številne druge gestikulacije s prsti in rokami, ki so ali specifične za določen narod ali imajo različne interpretacije glede na državo, v kateri se uporabljajo (npr. znak za OK, ki ga ponekod uporabljajo za potrditev, drugje pa za označevanje osebe kot zgube oziroma poraženca).

Tudi pomeni gibov glave za posredovanje sporočil se med kulturami zelo razlikujejo. V **zahodnih kulturah** prikimavanje glave (gor in dol) pomeni strinjanje, medtem ko gib glave v smeri od leve proti desni pomeni nestrinjanje. V **Indiji** ima lahko gib glave več različnih pomenov. Najpogostejše pomeni »da« ali se uporablja za izražanje razumevanja. Pomen kimanja z glavo je odvisen od konteksta pogovora ali srečanja. Lahko služi kot alternativa zahvali, vljuden uvod ali izraz razumevanja (Bross, 2020). Ker je podobnejši odkimavanju, pri tujcih pogosto povzroča nelagodje in zmedo. V **Bolgariji** odkimavanje pomeni »da«, prikimavanje pa »ne«, medtem ko je v **Grčiji** pomen prikimavanja dvoumen, saj lahko, če se izvaja počasi in premišljeno, včasih pomeni tudi »ne«. Z gibom glave lahko nakažemo tudi smer. V zahodnih kulturah se sicer uporablja, toda redkeje kot gib z roko ali prstom, medtem ko se na **Filipinih** ali v **Indoneziji** pogosto uporablja za nakazovanje smeri in tudi za poudarjanje nečesa, kar dodatno spremljajo gibi oči ali obrazna mimika. (Kita, 2009)

MEDOSEBNA RAZDALJA

Poglavje o neverbalnem sporazumevanju zaključujemo z zapisom o medosebni razdalji. S tem se zadnjič podajamo na področje proučevanja povezave med človekom, v tem primeru med človekovim vedenjem, in njegovo umeščenostjo v prostor. Hall (1966) navaja, da je osebni prostor območje, s katerim si pomagamo ohranjati zasebnost v družbenih okoliščinah, saj zmanjšanje razdalje povzroča povečanje vidne, taktilne, slušne in vohalne stimulacije. Medosebne razdalje lahko delimo v štiri kategorije: javna razdalja, v kateri je glas govora visok, očesni stik pa minimalen; družbena razdalja, ki se ohranja med bolj formalnimi interakcijami; osebna razdalja, ki se ohranja pri stikih s prijatelji, in zasebna razdalja, ki se ohranja v tesnih odnosih z najbližjimi. Raziskave o navadah različnih kultur pri ohranjanju medosebne razdalje (Remland idr, 1995; Ozdemir, 2008; Sorokowska idr., 2017) so pokazale, da na zaželeno medosebno razdaljo prvotno vplivajo posameznikove značilnosti. Ženske in starejši ljudje raje ohranjajo večjo razdaljo do znancev in neznancev. Določene razlike pri ohranjanju razdalje naj bi bilo mogoče

pojasniti tudi s povprečno temperaturo v določeni regiji. Višja ko je povprečna temperatura, bližja je zelena razdalja do tujcev (Sorokowska idr., 2017). Temu bi za navade Evropejcev težko pritrdili. Remland idr. (1995) so na osnovi empiričnih podatkov o medosebni razdalji prebivalce evropskih držav razvrstili v dve skupini glede na njihove običajne vzorce prostorskega vedenja. Pri prebivalcih **severnoevropskih držav** je zaželena večja medosebna razdalja, dotiki so omejeni na stisk roke, spoštovanje osebne prostora je pomembno, bližina pa je običajno omejena na najbližje. Podobni so običaji v Severni Ameriki in Kanadi. Prebivalci **južnoevropskih držav** ohranjajo manjšo medosebno razdaljo. Več je dotikanja, poleg stiska rok so pogosti poljubljanje na lice in objemi, tudi v poslovnem okolju. Fizični dotik med pogovorom (npr. trepljanje po roki) je normalen in pomeni zavzetost. Podobno je pri prebivalcih **južnoameriških držav**. Za države **Vzhodne Azije** je pogosta generalizacija, da gre za kulture z veliko medosebno razdaljo in minimalnimi dotiki, pa vendar so med **Japonsko** in **Korejo** na eni strani in **Kitajsko** na drugi opazne velike razlike. Medtem ko je za Japonce in Korejce spoštovanje osebne prostora ključnega pomena, osebni dotik pa minimalen, na Kitajskem pravila vedanja v zvezi z medosebno razdaljo niso tako stroga, osebni dotik pa je pogost. Podobno je tudi v **Indiji**, kjer osebna bližina lahko pomeni zaupanje in prijateljstvo. V državah **Srednjega vzhoda** je običajna bližnja medosebna razdalja. Pogosti so stiski rok, poljubi na lica, v nekaterih zalivskih državah celo dotiki nosov. Osebna bližina kaže na zaupanje in prijateljstvo, vendar so odnosi med spoloma strožje omejeni. V **islamski** in **hindujski kulturi**, kjer je leva roka namenjena toaletnim opravilom, dotikanje s to roko lahko povzroči žalitev. (Sorokowska idr., 2017)

Medosebna razdalja in dotik sta osebnostno, toda tudi kulturno pogojena. Ker je dotik lahko tudi pomembna oblika izražanja prijaznosti, je poznavanje osnovnih pravil v različnih kulturah zelo pomembno. Z napačnim ravnanjem, tudi izogibanju dotika, lahko sogovornika celo užalimo.

VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO

1. Kam usmerjaš pogled, kadar se pogovarjaš z osebo?
2. Se ti zdi obrazna mimika pomemben pokazatelj čustev pri osebi?
3. Je očesni stik pomemben pri sporazumevanju? Kako doživljaš očesne stike? Te dolgotrajen pogled spravi v zadrego?
4. Ali pri pisnem sporazumevanju pogosto uporabljaš emotikone? Katerega uporabljaš najpogosteje?
5. Bi se opredelil/a kot oseba, ki veliko gestikulira z rokami? Kaj pa z glavo, kdaj uporabljaš gibe z glavo in katere?
6. Pogosto šteješ na prste? Kako? Pokaži.
7. Kako pomemben je zate osebni prostor?
8. Kakšno razdaljo ohranjaš med različnimi posamezniki?

PREDLAGANE DEJAVNOSTI

1. Učenci in učenke poskusijo v parih govoriti med seboj, tako da se ne gledajo v obraz (obrnjeni so s hrbti). Dejavnosti sledita razprava in refleksija o tem, kaj pomeni med pogovorom človeka poslušati in kaj gledati. Kako so občutili pogovor v živo brez pogleda v obraz?
2. Učenci in učenke naj narišejo različne obrazne gibe za posamezna čustva (sreča, veselje, strah, gnus, groza ...). Primerjajo in ugotavljajo, ali se obrazni gibi razlikujejo med seboj.
3. »Pokaži svoj pravi obraz.« Izbrani učenec ali učenka z obrazno mimiko izraža različna čustva, ostali pa uganjujejo.
4. Učenci in učenke v skupinah razlagajo pomen emotikonov (👉, 👊, 👏, 👍, 👎 ...) in primerjajo razlage in razumevanja.
5. Učitelj ali učiteljica v razredu izvede tekmovanje med skupinami v uganjevanju različnih kretenj.

Didaktična inovacija: projekt *Večjezičniki* kot primer kognitivno- inkluzivne večjezične vzgoje

Pričujoči kognitivni model za vključujočo večjezičnost je nastal v okviru dveletnega podoktorskega projekta *Kognitivno-inkluzivni pristop k medjezikovnemu zavedanju pri jezikovni integraciji otrok s priseljskim ozadjem*, krajše *VEČJEZIČNIKI*, ki ga je financirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije. Njegov temeljni cilj je bil izpopolniti in nadgraditi obstoječe prakse jezikovne integracije otrok s priseljskim ozadjem z oblikami dela, ki lahko dopolnjujejo uradne smernice jezikovne integracije, kot jih določa Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS.

Metodološko smo s projektnimi dejavnostmi nadgrajevali že uveljavljene metode jezikovne integracije otrok s priseljskim ozadjem z vključevanjem inkluzivnih in kognitivnih pristopov pri učenju in poučevanju jezika. Tako smo poskušali razvijati jezikovno občutljivost vseh učencev in učenk, izboljšati učno uspešnost priseljskih otrok ter zmanjšati njihovo družbeno izključenost. Zastavljene cilje smo uresničevali z namensko pripravljenimi intenzivnimi urjenji medjezikovnega zavedanja vseh učencev in učenk v šolski skupnosti, saj je ključni pogoj za uspešnost inkluzivnih pristopov vključevanje vseh – tako slovenskih otrok kot tudi tistih s priseljskim ozadjem.

Projekt je omogočil razvoj in preverbo posebnega didaktičnega pristopa in učnih tehnik za urjenje medjezikovnega zavedanja, ki upoštevajo kognitivne vidike konceptualizacije prvega jezika za učence in učenke v drugi in tretji triadi osnovne šole.

Metodološko je izvedba projekta temeljila na intervencijah raziskovalke v obliki usposabljanja članov šolske skupnosti (učiteljev/-ic, podpornega osebja) in študentov pedagoških ved (bodočih učiteljev/-ic) za krepitev medjezikovnega zavedanja in v skladu s pristopi sodelovalnega učenja. Po opravljenem usposabljanju so učiteljice in učitelji opravili vrednotenje stanja stopnje medjezikovnega zavedanja med učenci in učenkami ter začeli izvajati dejavnosti za urjenje medjezikovnega zavedanja pri pouku.

Način in oblika izvedbe dejavnosti nista bila vnaprej predpisana, zato se je posamezna šola glede na svoje potrebe in okoliščine samostojno odločila za najprimernejši način vključitve dejavnosti. V okviru projekta smo preverili in potrdili ustreznost vključevanja dejavnosti medjezikovnega zavedanja predvsem pri rednem pouku slovenščine in italijanščine za tujce. V okviru razširjenega programa pa so bile vsebine projekta izvedene tudi kot interesne dejavnosti, v fokusnih skupinah in pri dnevih dejavnosti. V prihodnje načrtujemo dopolnitev vsebin z vidika medpredmetnega povezovanja, kar bo omogočilo širšo vključitev v večino predmetov druge in tretje triade rednega programa – na primer pri tujih jezikih, geografiji, matematiki, likovni in glasbeni vzgoji ter domovinski in državljski kulturi in etiki. Čeprav število ur, ki so jih šole namenile izvajanju dejavnosti, ni bilo določeno, smo za doseg opaznejših premikov v medjezikovnem zavedanju posameznikov priporočili od 15 do 35 ur pouka.

Dejavnosti v obliki učnih enot, ki jih je zasnovala in pripravila raziskovalka, učiteljice in učitelji pa po potrebi predelali pri pripravah in med učnim procesom, so učenci in učenke zbirali v svojem razrednem listovniku medjezikovnega zavedanja.

Vsebine dejavnosti so bile zasnovane glede na kognitivne zmožnosti učencev in učenk druge in tretje triade osnovne šole. Zaradi metodologije sodelovalnega učenja je bil temeljni pogoj za izvedbo, da so v dejavnosti vključeni tako slovenski otroci kot otroci s priseljskim ozadjem. V želji, da s projektom in dejavnostmi v šoli vzpostavimo pozitiven odnos do večjezičnosti ter ozavestimo učence in učenke ter njihove starše o prednostih, ki jih ima večjezičnost za osebni, družbeni in kognitivni razvoj, smo projektne dejavnosti imenovali tudi *VEČJEZIČNIKI*. Izraz »večjezičniki« ni primeren zgolj zato, ker vključeni otroci znajo in govorijo več jezikov. Projekt je udeležence

opolnomočil tudi z razumevanjem pomena večjezične in večkulturene družbe, kako z odprtimi rokami in umom sprejemati drugačnost in jo znati ceniti, biti spoštljivi do sebi enakih in sebi drugačnih in želeli svoje znanje prenesti tudi drugim. Zaradi naštetega in številnih drugih pozitivnih učinkov je postal slogan projekta: »*Večjezičnost je supermoč*«.

Preliminarna analiza podatkov je pokazala, da so dejavnosti projekta, usmerjene v razvoj višje ravni medjezikovnega zavedanja s pomočjo kognitivnega modela poučevanja, vplivale na učence/-ke in učitelje/-ice na več ravneh. Med strategijami, ki so jih učenci in učenke uporabljali precej nezavedno, je bila zagotovo večjezična prilagodljivost in prilagajanje v smislu preklapljanja med jeziki, vključevanje narečij in uporaba jezikovne raznolikosti za bogatitev njihovega razumevanja in odzivov. Dejavnosti so uspešno spodbudile temeljne strategije, ki jih tudi sicer zagovarjajo strokovnjaki za večjezično izobraževanje, kot je čezjezičnost, ki krepi tako učenca/-ko kot učitelja/-ico, spreminja razmerja moči in usmerja proces poučevanja in učenja v ustvarjanje pomena, izboljšanje izkušenj in razvoj identitete (Wei, 2017). Čeprav je jezik kot kognitivno orodje močno prevladoval v dejavnostih, je predlagani konceptualni okvir vplival tudi na intenzivnejšo učno izkušnjo, za katero sta značilni medkulturna mediacija in medkulturno osveščanje. Z učenjem novih jezikovnih in kulturnih vzorcev, pa tudi z nadgradnjo znanih vzorcev in ustvarjanjem novih mentalnih povezav, so učeči se hkrati razvili in obogatili svojo večjezično zavedanje, ki so ga tudi kritično premislili. Na ta način predlagani kognitivni model za vključujočo večjezičnost ponuja novo potrditev celostnega pristopa k večjezičnemu izobraževanju, ki sta ga v preteklosti zagovarjala Cenoz in Gorter (2015). Didaktični model se je izkazal tudi pri izboljšanju družbenih vidikov v projekt vključenih skupin. Prav vidik uvajanja metodološkega modela v jezikovno in kulturno mešane skupine, ki je pri uveljavljenih pristopih jezikovne integracije otrok s priseljskim ozadjem v Sloveniji bolj izjema kot pravilo, je izzval pozitivne učinke tudi pri vzpostavitvi bolj strpnega in vključujočega okolja za otroke s priseljskim ozadjem.

Konzorcij šol, ki so pristopile k projektu, smo sestavili glede na njihov geografski položaj, tj. osnovne šole v regijah, ki imajo statistično večji migracijski tok (obalno-kraška in osrednjeslovenska regija), in glede na njihove predhodne ali trenutne izkušnje z integracijskimi postopki zaradi posebne lokacije v bližini azilnih domov. Aktivno so pri projektu sodelovale: OŠ Koper, OŠ Oskarja Kovačiča Škofije, OŠ Šturje Ajdovščina, OŠ Tabor Logatec, OŠ Ankan, OŠ Vojke Šmuc Izola.



Slika 10: Zaključno srečanje šol, vključenih v projekt Večjezičniki

Sklepne misli ali popotnica za večjezičnost

V upanju, da so predstavljene vsebine dosegle zastavljeni cilj – opozoriti na razhajanja med jeziki, ki običajno ostanejo neopažena, ne da bi pri tem zašli v čezmerna posploševanja in stereotipe – želimo za konec še deliti nekaj misli o prednostih, ki jih večjezičnost ponuja za šolski prostor. Večjezičnost je tudi v šolski skupnosti postala stvarnost, ki jo lahko obravnavamo kot problem ali izziv. Mi smo si jo s tem delom zastavili kot izziv, ki omogoča razvijanje skupnega dialoga ob proučevanju lastnosti naših kulturnih, jezikovnih, umskih in družbenih podstat. Sliši se pomembno in tudi je. S strategijami in metodami, ki jih v razmislek, predelavo in uporabo ponuja kognitivni model za vključujočo večjezičnost, lahko razvijamo večjezični in večkulturni dialog ter množimo kognitivne, družbene in akademske koristi zlasti za vse učeče se, toda tudi za širšo šolsko skupnost, katere del so seveda pedagogi/-nje, starši in drugi zaposleni v šolah. Prvotni cilj projekta z intervencijami v šolskih skupnostih je bil dosežen, sodelujoči učitelji/-ce in učenci/-ke pa so se izjemno izkazali. S tem se naše delo na področju vključujoče in večjezične vzgoje ni zaključilo, saj želimo v prihodnje odzvanjati širše, predvsem z vključevanjem staršev in tudi širše javnosti v dejavnosti za razvijanje medjezikovnega zavedanja v bolj participativnem duhu.

Tistim, ki so vas predstavljene vsebine nagovorile in boste poskusili tudi sami poseči v večjezično okolje, svetujemo drznost. Uvajanje novosti je težko delo, ki nas pogosto pelje na negotova pota, je pa zato vsak manjši uspeh neprecenljiv. Pri pouku spodbujajte kritično mišljenje, nepričakovane odgovore in razmišljanja, ne bojte se tišine, pustite učečim se čas za razmislek, saj se predstavljene teme včasih močno odmikajo od ustaljenih razlag in zahtevajo daljšo kontemplacijo. Pri izvedbi dejavnosti uporabljajte čim več dodatnih pripomočkov in virov. Pogovarjajte se o vsebinah s stanovskimi kolegi, prijatelji, nadrejenimi. Postavljajte jim vprašanja, preverjajte razumevanje, delite znanje. Predlagane vsebine ne zahtevajo prilagoditev učnih načrtov za izvedbo dejavnosti, zato ponujajo krasno priložnost za preverjanje metod in vsebin in preigravanje idej o vključevanju vsebin na dolgi rok. Kadar izvajate dejavnosti, mislite tudi na prilagoditve, ki bi jih vnesli, če bi dejavnosti izvajali v medpredmetnem povezovanju skupaj z učitelji in učiteljicami nejezikovnih predmetov.

Vaša podpora večjezičnosti ni le pedagoška izbira, ampak zavedanje, da je to lahko način do bolj povezane in vključujoče šolske skupnosti. Vsi deležniki v različnih izobraževalnih okoljih imate edinstveno priložnost, da z razvijanjem jezikovno in kulturno občutljivega poučevanja spodbudite učeče se k razmišljanju o jezikih, sebi, pomenu učenja in znanju več jezikov, s čimer se odprejo vrata do nešteti priložnosti in bogatejšega življenja. Ker so predstavljene vsebine in z njimi povezane dejavnosti zastavljene kot vzvod za spodbujanje vključenosti, strpnosti, pripadnosti večjezični in večkulturni skupnosti, učeči se z njimi razvijajo tudi posebno obliko občutljivosti, ki lahko pripomore k zmanjšanju pojavov medvrstniškega nasilja. Prav takšni posredni, a daljnosežni učinki pa dajejo večjezičnosti največjo moč – pravo supermoč!

Literatura in spletni viri

- Abutalebi, J., in Clahsen, H. (2015). Bilingualism, cognition, and aging. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(1), 1–2. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000741>
- Allal, L. (2021). Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951164>.
- Allan, K. (2014). Phonesthesia. In *Linguistic meaning* (Routledge Library Editions: Linguistics). Routledge.
- Álvarez de Arcaya Ajuria, H. (2003). Non-verbal communication: The connection between innate and learned facial expressions. *Gazeta de Antropología*, 19, Artículo 19. <http://hdl.handle.net/10481/7334>
- Anikin, A., Aseyev, N., in Johansson, N. E. (2023). Do some languages sound more beautiful than others? *Psychological and Cognitive Sciences*, 120(19). <https://doi.org/10.1073/pnas.2218367120>
- Athanasopoulos, P. (2006). Cognitive representation of colour in bilinguals: The case of Greek blues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/S1366728905002345>
- Austin, J. L. (1984). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press: Oxford.
- Bender, A., in Beller, S. (2012). Nature and culture of finger counting: Diversity and representational effects of an embodied cognitive tool. *Cognition*, 124(2), 156–182. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.05.005>

- Bennett, J. M. (1993). Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. V R. M. Paige (Ur.), *Education for the Intercultural Experience* (str. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bergen, B.-K. (2016). *What the F: What swearing reveals about our language, our brains, and ourselves*. Hachette UK.
- Berlin, B., in Kay, P. (1969). Basic color terms: Their universality and evolution. Berkeley and Los Angeles: The University of California Press.
- Bernjak, E., in Fabčič, M. (2014). Frazemi in pregovori v stiku. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., in Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89–129. <https://doi.org/10.1177/1529100610387084>
- Boeltzig, M., Johansson, M., in Bramão, I. (2023). Ingroup sources enhance associative inference. *Communication Psychology*, 1, 40. <https://doi.org/10.1038/s44271-023-00043-8>
- Boon, S. I. (2015). The role of training in improving peer assessment skills amongst year six pupils in primary school writing: An action research enquiry. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(6), 664–680.
- Boroditsky, L., Schmidt, L. A., in Phillips, W. (2003). Sex, syntax, and semantics. V D. Gentner in S. Goldin-Meadow (Ur.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (str. 61–79). MIT Press.
- Boroditsky, L. in Gaby, A. (2010). Remembrances of times east: absolute spatial representations of time in an Australian aboriginal community. *Psychological Science* 21(11), 1635–1639.
- Bosker, H. R., in Peeters, D. (2021). Beat gestures influence which speech sounds you hear. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 288(20202419). <https://doi.org/10.1098/rspb.2020.2419>
- Bratož, S., Ježovnik, A. (2010). Metafore našega časa. URN:NBN:SI:DOC-5KZYKXV6. Prodobljeno na <http://www.dlib.si>
- Bross, F. (2020). Why do we shake our heads? On the origin of the headshake. *Gesture*, 19(2–3), 269–298. <https://doi.org/10.1075/gest.17001.bro>
- Brown, P., in Levinson, S. (1978). Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. V E. Goody (ur.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (str. 56–310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Casasanto, D., in Boroditsky, L. (2008). Time in the mind: Using space to think about time. *Cognition*, 106(2), 579–593. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.004>
- Casasanto, D., in Jasmin, K. (2012). The hands of time: Temporal gestures in English speakers. *Cognitive Linguistics*, 23(4), 643–674. <https://doi.org/10.1515/cog-2012-0020> De Gruyter Brill+5
- Cataldo, D. M., Migliano, A. B., in Vinicius, L. (2018). Speech, stone tool-making and the evolution of language. *PLoS ONE*, 13(1), e0191071. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191071>

- Cerda, V. R., in Wicha, N. Y. (2023). Arithmetic in the bilingual brain: Language of learning and language experience effects on simple arithmetic in children and adults. *Mind, Brain, and Education*, 18(3), 373–381. <https://doi.org/10.1111/mbe.12386>
- Chatterjee, A., Southwood, M. H., in Basilico, D. (1999). Verbs, events and spatial representations. *Neuropsychologia*, 37(4), 395–402. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(98\)00108-0](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(98)00108-0)
- Chatti, S. (2016). Translating Colour Metaphors: A Cognitive Perspective. V M. Taibi (ur.), *New Insights into Arabic Translation and Interpreting* (str. 161–176). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095254-009>
- Christiner, M., Gross, C., Seither-Preisler, A., in Schneider, P. (2021). The melody of speech: What the melodic perception of speech reveals about language performance and musical abilities. *Languages*, 6(3), 132. <https://doi.org/10.3390/languages6030132>
- Clark, H. H. (1973). Space, time, semantics, and the child. V T. E. Moore (ur.), *Cognitive development and the acquisition of language* (str. 27–63). New York: Academic Press.
- Clark, J. in C. Yallop (1995). *An Introduction to Phonetics and Phonology*. Oxford: Blackwell.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., in Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100917.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: CUP.
- Cook, R., Kay, P., in Regier, T. (2005). The World Color Survey Database. 10.1016/B978-008044612-7/50064-0.
- Crystal, D. (2001). *A dictionary of language*. University of Chicago Press.
- Crystal, D. (2011). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6. izd.). John Wiley & Sons.
- Čok, T. (2023). Cognitive implications for raising cross-language awareness in foreign language acquisition. Cham: Palgrave Macmillan.
- Delogu, F., Lampis, G., in Belardinelli, M. O. (2009). From melody to lexical tone: Musical ability enhances specific aspects of foreign language perception. *European Journal of Cognitive Psychology*, 22(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/09541440802708136>
- Dewaele, J.-M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1753–1780.
- Dewaele, J.-M. (2013). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Macmillan.
- Della Valle, V., in Patota, G. (1998). *Il salvastile*. Sperling & Kupfer.
- Derks, D., Bos, A. E. R., in von Grumbkow, J. (2007). Emoticons and social interaction on the Internet: The importance of social context. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 842–849. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.013>
- Deutscher, G. (2010). *Through the language glass: Why the world looks different in other languages*. Metropolitan Books/Henry Holt and Company.

- Diamond, J. (2010). The benefits of multilingualism. *Science*, 330(6002), 332–333. <https://doi.org/10.1126/science.1195067>
- Evans, G. (2019). The history of colour and the colourful science behind it. *BBC Science Focus Magazine*. <https://www.sciencefocus.com/science/the-colourful-history-behind-the-science-of-colour> (16. 5. 2015)
- Everett, C., in Madora, K. (2012). Quantity recognition among speakers of an anumeric language. *Cognitive Science*, 36, 130–141. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2011.01209.x>
- Eurostat. (2019). Odstotki učencev, ki se v Evropi učijo dva tuja jezika ali več. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANGo2__custom_1291971/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=cd6aa898-24d5-476c-92d6-3e14047c93c8
- Filimonova, E. (2005). Clusivity cross-linguistically: Common trends and possible patterns. V E. Filimonova (Ur.), *Clusivity: Typology and case studies of the inclusive–exclusive distinction* (str. 399–424). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.63.19fil>
- Flege, J. E., Munro, M. J., in MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125–3134. <https://doi.org/10.1121/1.413041>
- FonsecaMora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146–154. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.146>
- Gallo, F., DeLuca, V., Prystauka, Y., Voits, T., Rothman, J., in Abutalebi, J. (2022). Bilingualism and aging: Implications for (delaying) neurocognitive decline. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, Article 819105. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.819105>
- Goshu, B., in Ridwan, M. (2024). Exploring the mystique of seven: An interdisciplinary analysis of its significance in astronomy, culture, and human life. *Lakhomi: Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(1), 19–33. <https://doi.org/10.33258/lakhomi.v5i1.1028>
- Green, D. W in Abutalebi, J. (2016). Language control and the neuroanatomy of bilingualism: in praise of variety. *Language, Cognition and Neuroscience*, 31(3), 340–344. <https://doi.org/10.1080/23273798.2015.1084428>
- Greenhill, S. J., Gray, R. D., Lindquist, K. A., Jackson, J. C., Watts, J., Henry, T. R., List, J. M., Forkel, R., in Mucha, P. J. (2019). Emotion semantics show both cultural variation and universal structure. *Science*, 366(6472), 1517–1522. doi: 10.1126/science.aaw8160
- Grigoryeva, I. L. (2023). Gender asymmetry in Russian linguistic consciousness. *Slavia Centralis*, 16(1), 53–68. <https://doi.org/10.18690/sc.16.1.3-68.2023>
- Grumet G. W. (1983). Eye contact: the core of interpersonal relatedness. *Psychiatry*, 46(2), 172–180. <https://doi.org/10.1080/00332747.1983.11024189>
- Guntuku, S. C., Li, M., Tay, L., in Ungar, L. H. (2019). Studying cultural differences in emoji usage across the east and the west. V *Proceedings of the international AAAI conference on web and social media* (zv. 13, str. 226–235).
- Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.

- Hasantash, M., in Afraz, A. (2020). Richer color vocabulary is associated with better color memory but not color perception. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(49), 31046–31052. <https://doi.org/10.1073/pnas.2001946117>
- Haugh, M., in Obana, Y. (2011). Politeness in Japan. V D. Z. Kádár in S. Mills (ur.), *Politeness in East Asia* (str. 147–175). Cambridge University Press.
- Haun, D. B. M., Rapold, C. J., Janzen, G., in Levinson, S. C. (2011). Cognitive development of spatial reference frame proclivity: Learning to use a spatial convention. *Cognition*, 119(1), 1–24. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21238953/>
- Hirschfeld, L. A. (1991). Kinship and Cognition: Genealogy and the Meaning of Kinship Terms. *Current Anthropology*, 27(3), 455–473. <https://doi.org/10.1086/203425>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics*. London: Pearson Education Limited.
- Holtgraves, T. (2005). Social psychology, cognitive psychology, and linguistic politeness. *Journal of Politeness Research*, 1(1), 73–93. <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.73>
- Hsieh, L., in Lu, Y. (2014). Emotion and culture of eye-metaphors in Mandarin, Spanish and German. *Cognitive Linguistic Studies*, 1(S1), 110–133.
- Imai, M., in Mazuka, R. (2003). Reevaluating linguistic relativity: Language specific categories and the role of universal ontological knowledge in the construal of individuation. V D. Gentner in S. Golding-Meadow (ur.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (str. 429–464). A Bradford Book, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ingham, R. J., in Onslow, M. (1985). Effects of rhythmic stimulation on speech naturalness in stutterers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50(3), 261–281. <https://doi.org/10.1044/jshd.5003.261>
- Iwasaki, N., Vinson, D. P., in Vigliocco, G. (2010). Does the grammatical count/mass distinction affect semantic representations? Evidence from experiments in English and Japanese. *Language and Cognitive Processes*, 25, 189–223. <https://doi.org/10.1080/01690960902978517>
- Izard C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological bulletin*, 115(2), 288–299. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.288>
- Jackson, J. C., Watts, J., Henry, T. R., List, J. M., Forkel, R., Mucha, P. J., Greenhill, S. J., in Gray, R. D. (2019). Emotion semantics show both cultural variation and universal structure. *Science*, 366(6472), 1517–1522. <https://doi.org/10.1126/science.aaw8160>
- Johnson, W. D., in Johnson, T. R. (2019). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.81086
- Jost, J. T., in Amodio, D. M. (2012). Political ideology as motivated social cognition: Behavioral and neuroscientific evidence. *Motivation and Emotion*, 36(1), 55–64. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9260-7>

- Kambe, T. (1978). On the method of analyzing the usage of kinship terms and its application to the hungarian language. *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 28(1/2), 51–67. <http://www.jstor.org/stable/44309952>
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. V S. Gass in L. Selinker (ur.), *Language transfer in language learning* (str. 112–134). Newbury House.
- Kemp, C., in Regier, T. (2012). Kinship categories across languages reflect general communicative principles. *Science*, 336(6084), 10491054. <https://doi.org/10.1126/science.1218811>
- Kempen, G., in Hoenkamp, E. (1987). An incremental procedural grammar for sentence formulation. *Cognitive Science*, 11(2), 201–258. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1102_5
- Kensinger, E. A. (2009). Remembering the Details: Effects of Emotion. *Emotion Review*, 1(2), 99–113. doi: 10.1177/1754073908100432
- Keysar, B., Hayakawa, S. L., in An, S. G. (2012). The Foreign-Language Effect: Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decision Biases. *Psychological Science*, 23(6), 661–668. <https://doi.org/10.1177/0956797611432178>
- Kim, J. J. (2024). Distinguishing Korean, Chinese, and Japanese based on eye contact. LinkedIn, 29. 3. 2024. <https://www.linkedin.com/pulse/distinguishing-korean-chinese-japanese-based-eye-contact-kim-klqkc>
- Kirjavainen, M., Kite, Y., in Piasecki, A. E. (2020). The Effect of Language-Specific Characteristics on English and Japanese Speakers' Ability to Recall Number Information. *Cognitive Science*, 44, e12923. <https://doi.org/10.1111/cogs.12923>
- Kita, S. (2009). Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. *Language and Cognitive Processes*, 24(2), 145–167. <https://doi.org/10.1080/01690960802586188>
- Kohler, W. (1929). *Gestalt psychology, an introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liveright.
- Komar, S. (2019). The challenges, methods and results of teaching GB pronunciation to Slovene EFL students. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 16(1), 101–122. <https://doi.org/10.4312/elope.16.1.101-122>
- Košnik Čuk, B. (2018). Do kdaj pozdravljamo z dobro jutro? *Radio Ognjišče*, 22. 10. 2018. https://avdio.ognjisce.si/oddaja/bonton_2018_10_22_do_kdaj_dobro_jutro
- Kovač, E. (2021). Primerjava japonskega in slovenskega izražanja vljudnosti v jeziku na podlagi pisnih del (Diplomsko delo, Filozofska fakulteta). <https://repozitorij.uni-lj.si/Izpis-Gradiva.php?lang=slv&id=131340>
- Kroll, J. F., in Dussias, P. E. (2017). The benefits of multilingualism to the personal and professional development of residents of the US. *Foreign Language Annals*, 50(2), 248–259. <https://doi.org/10.1111/flan.12271>
- Krulwich, R. (2011). A (shockingly) short history of 'hello'. *NPR*, 17. 2. 2011. <https://www.npr.org/sections/krulwich/2011/02/17/133785829/a-shockingly-short-history-of-hello>
- Krys, K., -Melanie Vauclair, C., Capaldi, C.A. idr. (2016). Be Careful Where You Smile: Culture Shapes Judgments of Intelligence and Honesty of Smiling Individuals. *J Nonverbal Behav* 40, 101–116. <https://doi.org/10.1007/s10919-015-0226-4>

- Ladd, R. (1996). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., in Johnson, M. (2000). *Metafore, po katerih živimo [Metaphors We Live By]*. Ljubljana: ZTT.
- Leech, G. (1990). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Levinson, C. S. (2004). Space in language and cognition. *Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge University Press.
- Levine, L., in Pizarro, D. (2004). Emotion and Memory Research: A Grumpy Overview. *Social Cognition*, 22, 530–554. <https://doi.org/10.1521/soco.22.5.530.50767>
- Lewis, M., Cahill, A., Madnani, N., in Evans, J. (2023). Local similarity and global variability characterize the semantic space of human languages. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 120(51), e2300986120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2300986120>
- Li, J. (2016). On the relationship between indirectness and politeness. V *Proceedings of the 2nd International Conference on Social Science and Higher Education*, str. 104–109. Xi'an: Xi'an Innovation College. <https://doi.org/10.2991/icsshe-16.2016.104>
- Li, C. N., in Thompson, S. A. (1976). Subject and Topic: A New Typology of Language. V C. N. Li (ur.), *Subject and topic* (str. 457–489). New York: Academic Press.
- Li, L., in Grion, V. (2019). The Power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11(2), 1–17. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413/671>
- Liao, Y. (2024). Cognitive benefits of bilingualism across the lifespan. *Lecture Notes on Language and Literature*, 7(3), 123–130. <https://doi.org/10.23977/lanl.2024.070318>
- Lourenco, S. F., in Longo, M. R. (2010). General magnitude representation in human infants. *Psychological Science*, 21(1), 145–152. <https://doi.org/10.1177/0956797610370158>
- Lucy, A. J. (1997). Linguistic relativity. *Annual Review of Anthropology* 26, 291–312.
- Lucy, J. A., in Gaskins, S. (2001). Grammatical categories and the development of classification preferences: A comparative approach. V M. Bowerman in S. C. Levinson (Ur.), *Language acquisition and conceptual development* (str. 257–283). Cambridge University Press.
- Lundmark, T. (2009). *Tales of hi and bye: Greeting and parting rituals around the world*. Cambridge University Press.
- Maas, A., in Russo, A. (2003). Directional bias in the mental representation of spatial events: nature or culture? *Psychological Science*, 14(4), 296.
- Maas, A., Russo, A., Favaretto, X., in Cignacchi, M. (2003). Spatial agency bias and writing direction: Drawing action scenes in Italian and Arabic. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132(3), 384–396. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.132.3.384>
- Machin, A., in Dunbar, R. (2016). Is kinship a schema? Moral decisions and the function of the human kin naming system. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 2(2), 195–219. <https://doi.org/10.1007/s40750-015-0036-2>

- Mandal, M. K. (1996). Similarities and Variations in Facial Expressions of Emotions: Cross-cultural Evidence. *International Journal of Psychology*, 31(1), 49–58. <https://doi.org/10.1080/002075996401214>
- Mardešić, S., in Županović, N. (2006). Kinship terms in Croatian and Italian – An example of different articulation of reality. V *Primenjena lingvistika danas – knjiga rezimea (povzetek)*. Beograd: Kongres Jugoslovenskog društva za primenjenu lingvistiku.
- Marian, J. (b. d.). How Europeans Prefer to Say “Killing Two Birds With One Stone”. *Jakub Marian’s Language Learning, Science and Art*. <https://jakubmarian.com/kill-two-birds-with-one-stone-in-european-languages/> (21. 7. 2025)
- Marian, V. (2023). *The power of language: how the codes we use to think, speak, and live transform our minds*. New York, NY: Dutton.
- Marian, V., in Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science*.
- Marsih, L. (2010). Linguistic politeness in different cultures. *Parafrase*, 10(01). <https://doi.org/10.30996/parafrase.v10i01.151>
- Masoud, M. Y. (2022). Selected hand gestures in Sahih Muslim: A semiotic analysis. *British Journal of Translation, Linguistics and Literature*, 2(2), 2–24. <https://doi.org/10.54848/bjttl.v2i2.32>
- Matsumoto, D., Seung Hee Yoo, in Fontaine, J. (2008). Mapping Expressive Differences Around the World: The Relationship Between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(1), 55-74. <https://doi.org/10.1177/0022022107311854>
- Menninger, K. (2013). *Number words and number symbols: A cultural history of numbers*. Courier Corporation.
- Mikolič Južnič, T., in Pisanski Peterlin, A. (2023). Trpnik z izraženim vršilcem v slovenščini: korpusna raziskava. V M. Smolej in M. Schlamberger Brezar (Ur.), *Prispevki k preučevanju slovenske skladnje* (str. 177–198). Ljubljana: Založba Univerze. <https://doi.org/10.4312/9789612970987>
- Mithun, M. (1987). Is basic word order universal?. V *Coherence and Grounding in Discourse: Outcome of a Symposium*, Eugene, Oregon, June 1984 (str. 281–328). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.11.14mit>
- Moulton, W.-G. (1962). *The Sounds of English and German*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962. 145.
- Murakami, M. (1997). *Love, hate and everything in between*. (prev. Reiss, E.). Tokyo: Kodansha International.
- Načinović Prskalo, L., in Brkić Bakarić, M. (2022). Identification of metaphorical collocations in different languages – Similarities and differences. V P. Sojka, A. Horák, I. Kopeček, in K. Pala (ur.), *Text, speech, and dialogue. TSD 2022 (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 13502)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16270-1_9

- Nisbett, R.-E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ... and why*. Free Press.
- Nishimura, S., Nevgi, A., in Tella, S. (2008). Communication style and cultural features in high/low context communication cultures: a case study of Finland, Japan and India. V A. Kallioniemi (ur.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2* (str. 783–796). (Tutkimuksia / Helsingin soveltavan kasvatustieteiden laitos; No. 299). Helsingin yliopisto.
- Oka, M., Kondō, J., Tsutsui, M., Hanai, Y., Ishikawa, S., & Emori, S. (2009). *Tobira: Gateway to advanced Japanese learning through content and multimedia*. Kurosio Publishers.
- Omenogor, H. D. (2019). The use of the passive voice for diplomatic and polite formal communications. *Ansu Journal of Language and Literary Studies*, 4(3).
- Ozdemir, A. (2008). Shopping Malls: Measuring Interpersonal Distance under Changing Conditions and across Cultures. *Field Methods*, 20(3), 226–248. <https://doi.org/10.1177/1525822X08316605>
- Park, J., Barash, V., Fink, C., in Cha, M. (2013). Emoticon style: Interpreting differences in emoticons across cultures. V *Proceedings of the international AAAI conference on web and social media* (zv. 7, št.1, str. 466–475).
- Passmore, S., in Jordan, F. M. (2020). No universals in the cultural evolution of kinship terminology. *Evolutionary Human Sciences*, 2, e42. doi:10.1017/ehs.2020.41
- Pavlenko, A. (2014). *The Bilingual Mind and What It Tells Us About Language and Thought*. Cambridge University Press.
- Petrović Jelić, M. (b. d.). Hugging and Kissing Serbian Way: Why Serbs Kiss Three Times. *Serbonika Blog*. <https://serbonika.com/blog/life-in-serbia/why-serbs-kiss-three-times/> (13. 5. 2025)
- Pika, S. (2008). Gestures of apes and pre-linguistic human children: Similar or different? *First Language*, 28(2), 116–145. doi:10.1177/0142723707080966
- Quatrini, A. (2021). Analysis of the grammatical passive voice in English and Chinese: A comparison between the two languages. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5, 150–156. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2021.51003>
- Remland, M. S., Jones, T. S., in Brinkman, H. (1995). Interpersonal Distance, Body Orientation, and Touch: Effects of Culture, Gender, and Age. *The Journal of Social Psychology*, 135(3), 281–297. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9713958>
- Roberts, S. G., Winters, J., in Chen, K. (2015). Future tense and economic decisions: Controlling for cultural evolution. *PLOS ONE*, 10(7), e0132145. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132145>
- Ruth, M. (2022). Eye contact. *EBSCO Research Starters*, 2022. <https://www.ebsco.com/research-starters/communication-and-mass-media/eye-contact> (4. 6. 2025)
- Salobir, A. (2017). Jezikovni spletovalec: Tikanje, Vikanje, (na) polVikanje in Onikanje. *RTV Slo*, 4. 1. 2017. <https://www.rtvsllo.si/kultura/jezikovni-spletovalec/jezikovni-spletovalec-tikanje-vikanje-na-polvikanje-in-onikanje/411038> (20. 5. 2025)

- Samovar, L. A., Porter, R., McDaniel, E. R., in Sexton Roy, C. (2017). *Communication between cultures* (9. izd.). Cengage Learning.
- Scovel, T. (2004). *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Simon, E. (2005). How native-like do you want to sound? A study on the pronunciation target of advanced learners of English in Flanders, *Moderna Sprªak*, 99(1), 12–21.
- Slote, M. (2017). YinYang and the HeartMind. *Dao*, 17(1), 1–11. DOI:10.1007/s1171201795853
- Snoj, M. (2018). Pozdrav „živjo“. Svetovalnica ZRC-SAZU, oktober 2018. <https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/3277/pozdrav-%C5%Beivjo>. (20. 5. 2025)
- Sorokowska, A., Sorokowski, P., Hilpert, P., Cantarero, K., Frackowiak, T., Ahmadi, K., Alghraibeh, A. M., Aryeetey, R., Bertoni, A., Bettache, K., Blumen, S., Błażejewska, M., Bortolini, T., Butovskaya, M., Castro, F. N., Cetinkaya, H., Cunha, D., David, D., David, O. A., ... Pierce, J. D. (2017). Preferred Interpersonal Distances: A Global Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(4), 577–592. <https://doi.org/10.1177/0022022117698039>
- Stecca, E. (2022). The practice of peer assessment in primary school. A systematic literature review. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 85–95.
- Stefanescu, A. (2019). Emojis: Cultural differences. *The School of Manners Blog*, 20. 3. 2019. <https://www.theschoolofmanners.com/blog/top5-emojis-cultural-differences> (15. 5. 2025)
- Szarota, P. (2011). Smiling and happiness in cultural perspective. *Austral-Asian Journal of Cancer*, 10(4), 277–282.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Vol 2. Cambridge, MA: MIT Press.
- Togans, L. J., Holtgraves, T., Kwon, G., in Morales Zelaya, T. E. (2021). Digitally saving face: An experimental investigation of cross-cultural differences in the use of emoticons and emoji. *Journal of Pragmatics*, 186, 277–288. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.09.016>
- Toshmatov, A., in Niyozmatova, O. (2024). Greetings in different cultures. *Hayka i innovatsiya*, 2(12), 112–114. izvlečeno ot <https://inlibrary.uz/index.php/scin/article/view/87718>
- Treccani. (b. d.). Ciao – Significato ed etimologia. *Enciclopedia Italiana*. <https://www.treccani.it/vocabolario/ciao/> (30. 7. 2025)
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., in Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>.
- Vanhove, J. (2013). The critical period hypothesis in second language acquisition: A statistical critique and a reanalysis. *PloS One*, 8(7), e69172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172>
- Vanhove, M. in Ahmed, M-T. H. (2022). Heart metaphors in Beja. *Language in Africa*, 3 (2), 368–388.
- Wang, H. (2009). Nonverbal communication and the effect on interpersonal communication. *Asian Social Science*, 5(11), 155. <https://doi.org/10.5539/ass.v5n11p155>

- Wang, L., in Feigenson, L. (2019). The effect of language-specific characteristics on English and Japanese speakers' ability to recall number information. *Journal of Cognition and Development*, 20(4), 574–590. <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1634445>
- Watson, G., in Johnson, D. W. (1972). *Social Psychology: Issues and Insights* (2nd ed.). Philadelphia: Lippincott.
- Wieczorek, A.-E. (2014). *Clusivity: A new approach to association and dissociation in political discourse*. Cambridge Scholars Publishing.
- Wierzbicka, A. (2016). Terms of address in European languages: A study in cross-linguistic semantics and pragmatics. V K. Allan, A. Capone, in I. Kecskes (ur.), *Pragmemes and theories of language use (Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology, Vol. 9)*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43491-9_12
- Winawer, J., Witthoft, N., Frank, M. C., Wu, L., Wade, A. R., in Boroditsky, L. (2007). Russian blues reveal effects of language on color discrimination. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(19), 7780–7785. <https://doi.org/10.1073/pnas.0701644104>
- Yuki, M., Maddux, W. W., in Masuda, T. (2007). Are the windows to the soul the same in the East and West? Cultural differences in using the eyes and mouth as cues to recognize emotions in Japan and the United States. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 303–311.
- Žagar, I. Ž. (2018). *Od performativa do govornih dejanj*. Pedagoški institut, Ljubljana. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-274-8.pdf>

Povzetek

Monografija *Medjezikovno zavedanje in večjezična didaktika* je nov prispevek k znanstvenemu utemeljevanju področja večjezičnosti in vloge, ki jo ima to področje pri jezikovni integraciji otrok s priseljenkim ozadjem v vzgojno-izobraževalnem sistemu v Sloveniji. Večjezičnost je v monografiji opredeljena kot temeljno izhodišče snovalcev učnih vsebin in izobraževalnih strategij, saj pomembno oblikuje vsakdanjo šolsko stvarnost. V njej je nujno iskati potencialne in izkoristiti njene prednosti za bolj strpno, vključujoče in prijazno sobivanje. Znanstvena monografija predstavlja nov didaktični model razvijanja medjezikovnega zavedanja, ki spodbuja jezikovno integracijo otrok s priseljenkim ozadjem ter upošteva jezikovno raznoliko krajino sodobnih šolskih skupnosti, saj njegov pristop omogoča intenzivno urjenje učnega jezika in hkratno valorizacijo ostalih prvih jezikov učencev in učenk.

Kognitivni model za vključujočo večjezičnost temelji na treh pomembnih vidikih jezikovne integracije: jezikovni relativnosti, medjezikovnem zavedanju in sodelovalnem učenju. Vsebinska načela so utemeljena na bogati empirični zakladnici raziskav s področja kognitivnega jezikoslovja, ki opozarjajo na kognitivne učinke konceptualizacije sveta skozi prvi jezik in posledično tudi druge tuje jezike. Ti izsledki so v modelu uporabljeni kot znanstvena podlaga za snovanje novih smernic krepite in uvajanja načela

medjezikovnega zavedanja pri pouku jezika. Metodološko in implementacijsko model sledi načelu sodelovalnega učenja kot najboljшему pristopu za spodbujanje sodelujočega, strpnega in vključujočega učnega procesa.

Predstavljeni model izpopolnjuje in validira primer vrednotenja ravni medjezikovnega zavedanja, temelječ na pristopih formativnega vrednotenja, kot sta samovrednotenje in medvrstniško vrednotenje. V ta namen je v monografiji predstavljeno tudi orodje, razvito za potrebe vrednotenja ravni medjezikovnega zavedanja in za izvedbo kritične evalvacije pristopa v bolj celostnem smislu. Za to sta bili razviti dve evalvacijski orodji: listovnik za samovrednotenje »Med jeziki« in pripadajoči opisniki ravni medjezikovnega zavedanja, ki predstavljata inovacijo na področju večjezične pedagoške prakse.

Monografija poleg teoretične utemeljitve modela in evalvacijskih pripomočkov ponuja vpogled v tematske kategorije njegove implementacije in razvoja medjezikovnega zavedanja. Predstavljeni so konkretni primeri v medjezikovni prizmi s področja morfosintakse, pomenoslovja, fonologije, pragmatike ter neverbalnega sporazumevanja. Znotraj posameznih kategorij se prepletajo primeri jezikovne rabe s primeri empiričnih dognanj, kar bralcu omogoča poglobljen uvid v dimenzije konceptualizacije pomenov različnih jezikovnih in kulturnih stvarnosti. Dodani so tudi primeri didaktične rabe v obliki vprašanj za razpravo in predlaganih dejavnosti, ki jih lahko strokovnjaki uporabijo ali prilagodijo za različne izobraževalne namene.

Kognitivni model za vključujočo večjezičnost je bil razvit v okviru znanstvenega projekta in preverjen v izbranih skupinah šestih slovenskih osnovnih šol, zato so bile predpostavke in znanstvena izhodišča preizkušene tudi v pedagoški praksi. Izkazalo se je, da so predlagani pristopi in vsebine primerni za delo z učenci in učenkami druge in tretje triade osnovne šole ter da se model enostavno uvaja v učne načrte predmetov obveznega programa, pa tudi v vsebine izbirnih predmetov in interesnih dejavnosti. Preliminarni rezultati potrjujejo, da uvajanje predlaganih vsebin v učni proces prinaša pomembne koristi tako učencem in učenkam večinskega jezika kot tudi tistim s priseljen-skim ozadjem, obenem pa spodbuja strpnejši dialog, bolj vključujoče vzdušje ter prijateljske medvrstniške odnose v šolah.

Summary

The monograph *Cross-Language Awareness and Multilingual Didactics* is a new contribution to the scientific grounding of the field of multilingualism and its role in the linguistic integration of children with immigrant backgrounds in the Slovenian education system. Multilingualism, as defined in the monograph, is a cornerstone for those designing teaching content and educational strategies, as it significantly shapes everyday school life. It is essential to identify its potential and harness its advantages for a more tolerant, inclusive, and friendly coexistence. The scientific monograph presents a new didactic model for developing cross-language awareness, which promotes the linguistic integration of children with immigrant backgrounds and takes into account the linguistic diversity of today's school communities, as its approach enables intensive practice in the language of instruction and the simultaneous valorisation of pupils' other first languages.

The cognitive model for inclusive multilingualism is founded on three key elements of language integration: linguistic relativism, cross-language awareness, and collaborative learning. Its substantive principles are drawn from a rich body of empirical research in cognitive linguistics, which highlights the cognitive effects of conceptualising the world through both the first language and additional foreign languages. This evidence provides the

scientific basis for developing new guidelines to introduce the principle of cross-language awareness and to strengthen its role in language teaching. Methodologically and in implementation, the model adopts cooperative learning as the most effective approach for fostering a collaborative, tolerant, and inclusive learning process.

The presented model is refined and validated using an example of cross-language awareness assessment based on formative assessment approaches, such as self-assessment and peer assessment. The monograph also introduces a tool developed to assess the level of cross-language awareness and to conduct a critical evaluation of the approach in a more comprehensive sense. Two evaluation tools were developed for this purpose: a self-assessment checklist entitled “Between Languages” and accompanying descriptors of cross-language awareness levels, which represent an innovation in multilingual pedagogical practice.

In addition to the theoretical justification of the model and evaluation tools, the monograph provides insight into the thematic categories of its implementation and the development of cross-language awareness. Concrete examples are presented from a cross-linguistic perspective in the fields of morphosyntax, semantics, phonology, pragmatics, and nonverbal communication. Within each category, examples of language use are interwoven with empirical findings, giving the reader an in-depth understanding of the dimensions of conceptualisation of meanings across different linguistic and cultural realities. Examples of didactic use are also included in the form of discussion questions and suggested activities that experts can use or adapt for various educational purposes.

The cognitive model for inclusive multilingualism was developed as part of a scientific project and implemented in selected groups at six Slovenian primary schools, so the assumptions and scientific principles were also tested in educational practice. The proposed approaches and content proved suitable for working with pupils in the second and third triads of primary school, and the model can be easily integrated into the curricula of compulsory subjects, as well as into the content of elective subjects and extracurricular activities. Preliminary results have confirmed the benefits that introducing the proposed content into the learning process brings to individuals, both to pupils who speak the majority language and those with an immigrant background, as well as in promoting more tolerant dialogue, an inclusive atmosphere, and friendly peer relationships in schools.

Stvarno in imensko kazalo

A

aborigini, 68
abstraktni pojmi, 81, 82
analogija, 81, 84, 85
androcentričnost, 49
angleški jezik = angleščina, 12, 34, 35, 36, 44, 47, 49, 50, 53, 55, 59, 63, 66, 67, 68, 70, 74, 75, 78, 79, 82, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 103, 106, 108, 110, 112, 113, 115, 118
anglofonske države, 71
antični jeziki, 63
antropocen, 71
antropocentrični jeziki, 51
antropologija, 74
antropomorfen, 70
arabski jezik = arabščina, 44, 58, 60, 76, 89
Arnold Schwarzenegger, 97
asociacija, 49, 65, 81, 83, 86, 88, 91, 92, 96

B

bantu, 49
barve, 35, 40, 49, 62, 63, 64, 65, 78, 81, 85, 86, 89, 91, 92
Beduini, 101
bengalski jezik = bengalščina, 83
Benito Mussolini, 107
Benjamin L. Whorf, 17
besedne vrste, 57
besedne zveze, 43, 84, 90, 102
besedni pozdrav, 35, 100, 102, 104
besedni red, 23, 56, 57, 61
binarni sistem, 78
Bolgarija, 122
bolgarski jezik = bolgarščina, 75, 76

C

Charles Sanders Peirce, 100

Č

čas, 45, 66, 67, 68, 85, 92, 103, 104

čezjezičnost, 127

člen

- določni/nedoločni 35, 53, 51

- stavčni 57, 59

členitev po aktualnosti, 57

Črno morje, 63

čustva, 9, 22, 81, 85, 87, 91, 111, 118, 119, 121, 124

čutno procesiranje, 10

D

danski jezik = danščina, 78

dejanje = glagolsko dejanje 44, 46, 47, 59

dejavnost, 12, 13, 15, 16 17, 19, 20, 25, 27, 30, 46, 47, 61, 91, 92, 115, 124, 125, 126, 127, 129, 130

demenca, 10, 11

desetiški sistem, 78, 79

didaktični model, 11, 13, 127, 155

dogodek, 46, 60, 67, 86

domorodni jeziki, 52, 72

dovršni glagol, 46, 47

dvajsetiški sistem, 78, 79

dvojina, 34, 35, 53, 54, 55, 56

E

ednina, 52, 53, 54, 56, 107, 108

Edward Sapir, 17

egocentrični referenčni okvir, 67, 68, 70, 72, 73

emotikon, 119, 120, 124

Eric Lenneberg 40

estonski jezik = estonščina, 50

etnocentrična drža, 24

etnorelativna drža, 24

evalvacija, 21, 22, 23, 25, 144

Evropa, 10, 79, 101, 134

Evropska komisija, 9

F

Filipini, 122

filipinski jezik = filipinščina, 58

finski jezik = finščina, 45, 50

flektivni jeziki, 17

fonem, 96

fonestetika, 94

fonetika, 97

fonološki vidik, 93

formativno vrednotenje, 21, 23

formativni pristop, 27

fosilizacija, 17, 93

Francija, 101, 107

francoski jezik = francoščina, 53, 78, 86, 90, 94, 103, 106

frazem, 86, 88, 89, 90, 117

G

geocentrični referenčni okvir, 68, 70, 71

germanski jeziki, 89, 103

gestika, gestikulacija, 41, 67, 117, 120, 121, 122, 124

gibni pozdrav, 100, 101, 102

glagol, 34, 43, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 56, 57, 108

glagolska oblika, 45, 53

glagolski čas, 43, 44, 46, 47, 53

glagolski dogodek, 39, 40

glagolski način, 58, 107

glagolski vid, 39, 46, 47, 48

glagolsko število, 53

glasoslovje, 13, 40

govorni položaj, 107

grški jezik = grščina, 66, 89

H

havajski jezik, 72

havajščina, 54, 83

hebrejski jezik = hebrejščina, 60, 63, 83

heksadecimalni sistem, 78

Henri Bergson, 116

hipoteza kritičnega obdobja, 40, 93
hrvaški jezik = hrvaščina, 63, 74, 75, 76,
88, 102

I

ilokucija, 111, 112, 114, 115
ilokucijska moč, 111, 112
imperpekt, 47
Indija, 62, 79, 105, 121, 122, 123
Indijci, 62
individualizem, 108
indoevropski jeziki, 17, 47, 50, 53, 54, 59,
67, 70, 78, 82, 86, 106, 112, 121
Indonezija, 122
informacijsko-komunikacijske tehnologije,
18
intonacija, 40, 93, 94, 96, 97
irski jezik = irščina, 58
Isaac Newton, 62
islam, 86, 121, 123
Italija, 35, 41, 44, 47, 48, 50, 53, 60, 63, 66,
67, 70, 74, 75, 78, 79, 82, 86, 88, 89, 90, 94,
97, 98, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 112,
113, 126
italijanski jezik = italijanščina, 35, 41, 44,
47, 50, 53, 63, 66, 67, 74, 75, 78, 79, 86, 88,
89, 90, 94, 97, 98, 103, 105, 106, 107, 112,
113, 126
izgovarjava, 35, 40, 50, 93, 96, 97, 98, 99,
102

J

Japonci, 11, 119, 120, 123
Japonska, 71, 79, 82, 83, 87, 96, 101, 108,
109, 120, 121, 123
japonski jezik = japonščina, 52, 55, 58, 59,
60, 64, 82, 87, 94, 107, 108
jezikovna didaktika, 93
jezikovna integracija, 15, 125, 127
jezikovna raba, 17, 74
jezikovna raznolikost, 11, 12, 127
jezikovna relativnost, 17
jezikovne kompetence, 18

jezikovni determinizem, 17
jezikovni sistem, 17, 33
jezikovno urjenje, 10
južnoslovanski jeziki, 89

K

Kitajci, 62, 71, 119
Kitajska, 48, 53, 54, 60, 62, 63, 67, 71, 76,
78, 79, 80, 82, 86, 87, 90, 97, 101, 109, 112,
117, 119, 121, 123
kitajski jezik = kitajščina, 44, 45, 47, 48, 49,
50, 52, 53, 54, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 71, 74,
75, 78, 87, 88, 94, 104, 105, 107, 112, 117
kitajščina, 44
klasifikatorski jeziki, 54
kluzivni jeziki, 54
kluzivnost, 54, 55
kognitivna fleksibilnost, 10
kognitivna korist, 9
kognitivna lingvistika, 18
kognitivni model za vključujočo večjezič-
nost, 11
kognitivni sistem, 18
kognitivni učinek tujega jezika, 83
kognitivni upad, 10
kognitivni vzorci, 17, 23
kognitivno-inkluzivni pristop, 15, 23, 125
kolektivizem, 108
kolokacija, 90, 92
konceptualizacija, 17, 19, 23, 24, 32, 39, 49,
53, 62, 67, 107, 121, 126, 143, 144
konceptualna domena, 85
konceptualne kategorije, 24
konkretni pojmi, 82
kontrastivna analiza, 17
Koreja, 58, 60, 82, 108, 119, 123
korejski jezik = korejščina, 58, 60, 83, 108
kretnje, 69, 100, 102, 109, 116, 120, 121,
124
kritično mišljenje, 22, 130
kulturna dediščina, 11
kulturni modeli, 23

L

latinična pisava, 60
 latinski jezik = latinščina, 58
 lažni prijatelji, 23, 69
 leksikalni vid, 46, 47, 63
 lingua franca, 12
 listovnik, 27, 28, 29, 30, 34, 37, 126
 litična tehnologija, 121
 litovski jezik = litovščina, 104
 lokucija, 111
 Ludwig Wittgenstein, 39, 43

M

madžarski jezik = madžarščina, 50, 63, 75, 76
 majeovski jezik, 79
 malajski jezik = malajščina, 54
 manjšinski jezik, 12
 Maori, 102
 matematično mišljenje, 78
 materni govorec, 28, 40
 Maximilien Robespierre, 107
 mediacija, 9, 127
 medjezikovne razlike, 24
 medjezikovnost, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 40, 41, 43, 107, 112, 113, 114, 117, 125, 126, 127, 129
 medjezikovno zavedanje, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 28, 30, 31, 34, 37, 41, 125, 126, 127, 129
 medkulturna vzgoja, 16
 medkulturne kompetence, 18
 medkulturne razlike, 16, 119
 medkulturni dialog, 16
 medkulturno sporazumevanje, 15, 23
 medkulturnost, 15, 16, 18, 23, 29, 31, 85, 112, 113, 114, 117, 119, 127
 medkulturno zavedanje, 15
 medosebna razdalja, 117, 122, 123
 medvrstniško vrednotenje, 21
 melodij, 40, 93, 94, 98

melodija, 40, 93

metafora, 43, 55, 66, 67, 69, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92
 metalingvistične zmožnosti, 24
 mimika, 100, 117, 118, 119, 122, 124
 miselne reprezentacije, 85
 miselni sistem, 16
 miselni vzorci, 18
 mišljenje, 12, 16, 22, 49, 70, 78, 84, 85, 87, 130
 množina, 52, 53, 54, 55, 56, 79, 107

N

naglas, 23, 40, 94, 96, 97, 98
 naglas, 96, 97, 98
 naklon, 107
 nedovršni glagol, 46
 negativni transfer, 17, 23, 97
 negativni transfer, 97
 Nemčija, 109, 118
 nemški jezik = nemščina, 49, 63, 82, 86, 88, 89, 90, 94, 97, 98, 103, 106
 nepregibni jeziki, 57, 59
 neverbalno sporazumevanje = neverbalno, 7, 13, 41, 116, 117, 118, 119, 122
 nevrolingvistika, 18
 nizkokontekstualne kulture, 108, 109
 Nova Gvineja, 79

O

obrazna mimika, 100, 117, 118, 119, 122, 124
 ocenjevanje za učenje, 21
 odstotki, 78, 81
 opisniki, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 37
 osebek, 57, 58, 59
 OŠ Koper, 127
 OŠ Oskarja Kovačiča Škofije, 127
 OŠ Šturje Ajdovščina, 127
 OŠ Tabor Logatec, 127
 OŠ Ankaran, 127
 OŠ Vojke Šmuc Izola, 127

Oton Župančič, 62

otroci = učenci s priseljenskim ozadjem,
12, 13, 15, 84, 125, 126, 127, 143, 144

P

participacija, 21

participaciji, 21

passato prossimo, 44

passato remoto, 44

past simple, 44

perfekt, 44, 47

perlokucija, 111

perzijski jezik = perzijsčina, 60

pomenoslovje, 13, 40, 43, 97

pomenska polja, 40, 81

portugalski jezik = portugalsčina, 103

posrednost, 106, 108, 109

pozdravi, 35, 100, 101, 102, 103, 105, 111,
121

pragmatika, 13, 23, 40

pregibnost, 23, 58

premikajoči se čas, 67

premikajoči se ego, 67

present perfect, 44

pridevnik, 45, 50, 52, 56, 75

prislov, 45, 60

proces, 40, 46, 48

prostor, 35, 40, 43, 58, 60, 61, 62, 66, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 73, 81, 82, 83, 85, 88, 89,
117, 121

prozodija, 93

prvi jezik, 12, 23, 34, 35, 36, 39, 40, 45, 48,
51, 52, 56, 60, 61, 65, 68, 77, 78, 80, 81, 83,
84, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 105, 106, 110,
115, 126

psiholingvistika, 18

psihotipologija, 94

R

razmejitvene točke, 39

referenčna točka, 44, 69

referenčni okvir, 62, 67, 70

refleksija, 13, 25, 124

rezultat, 40, 46, 47, 48

ritem, 93, 94, 96

rojeni govorec, 96, 97, 106

romanski jeziki, 35, 47

Rumena reka, 63

Rusija, 101, 118

ruski jezik = ruščina, 49, 63, 86, 88, 89

S

samorefleksija, 13, 21

samostalnik, 50, 51, 52, 53, 54, 56

samovrednotenje, 25, 27, 29, 34, 37

semantika čustev, 118

semelfaktivi, 46

Sid Ceasar, 93

simbol, 41, 69, 86

sinocentrizem, 119

slovanski jeziki, 47, 50

slovenski jezik = slovenščina, 12, 35, 36,
44, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 59, 63, 66,
67, 68, 70, 74, 75, 76, 78, 82, 83, 84, 86, 88,
89, 90, 94, 97, 102, 103, 104, 105, 107, 108,
112, 113, 126

materni jezik, 12

slovnični spol, 49, 50, 51, 52

slovnični vid, 46

slovnično število, 52, 53, 55, 56

smer pisanja, 57, 58, 60

sodelovalno učenje, 18, 19, 20

sodelovalno učenje, 18

sorodstvena razmerja, 74, 75, 76, 77, 81

sorodstvene vezi, 74

spretnosti, 20, 28, 33, 121

Srbija, 101

srbski jezik = srbsčina, 63, 75, 76, 97

srednji spol, 50

Srednji vzhod, 123

stanje, 34, 46, 47

stavčni člen, 57, 59

stereotip, 79, 114, 129

strani neba, 70, 71, 72

Š

- Španija, 101
- španski jezik = španščina, 66, 70, 82, 89, 90, 103
- števila, 35, 40, 62, 64, 78, 79, 80, 81, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 121
- številski sistemi, 78

T

- tajski jezik = tajščina, 108
- tamilski jezik = tamilščina, 54
- tehnološka hipoteza, 120
- teorija socialne soodvisnosti, 19
- teorija strukture – procesa – rezultata, 19
- Tibet, 102
- ton, 94
- tonalni jeziki, 94
- trpnik, 58, 108
- turški jezik = turščina, 49, 50, 54, 58, 59, 76, 89
- tvornik, 58

U

- učenje in poučevanje jezika, 125
- učinek buba/kiki, 95
- ukrajinski jezik = ukrajinščina, 63
- ulomki, 79, 81
- umetna inteligenca, 18
- uzaveščanje, 24, 27

V

- večinski jezik, 13
- večjezična pedagoška praksa, 43
- večjezična vzgoja, 125, 129
- večjezični govorci, 12
- večjezično izobraževanje, 11
- večjezičnost, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 27, 40, 43, 46, 55, 78, 83, 85, 93, 100, 125, 126, 127, 129, 130
- vietnamski jezik = vietnamščina, 54, 59, 67
- visokokontekstualne kulture, 108, 109, 110
- vljudnost, 55, 59, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115
- vzhod, 71, 72, 87, 120, 121
- Vzhodna Azija, 50, 123

W

- William Shakespeare, 62

Z

- zahod, 71, 86, 87, 89, 101, 119, 120, 121, 122
- zaimek, 49, 50, 52, 51, 54, 55, 107
- ZDA = Združene države Amerike, 109, 120, 121
- zmožnosti, 12, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 75, 100, 106, 117, 126

Recenziji

Ključna odlika monografije *Medjezikovno zavedanje in večjezična didaktika* je inovativno nadgrajevanje izsledkov kognitivnega jezikoslovja in didaktike jezika v didaktično operacionalizacijo, ki gradi na inkulzivnem pedagoškem pristopu. Avtorica v monografiji zasnuje pedagoško strategijo, ki učencem s priseljskim ozadjem omogoča vnašanje njihovega jezikovnega in kulturnega znanja v vzgojno-izobraževalno delo, in sicer tako, da svoje vedenje v procesu sodelovalnega učenja gradijo v skupno znanje oziroma veščine z učenci, katerim je slovenščina materni jezik; tako vsi učeči se razvijajo medjezikovne in medkulturne veščine. Avtorica s tem nadgrajuje dolgoletna prizadevanja na področju medkulturnosti in večjezičnosti ter pokaže, da je slovenski sistem vzgoje in izobraževanja po več kot dveh desetletjih dozorel od paradigme pedagogike za tujce do paradigme medkulturne pedagogike.

Monografija izhaja iz treh metodoloških načel: medjezikovnega zavedanja, jezikovne relativnosti ter sodelovalnega učenja. Medjezikovno zavedanje presega tradicionalno kontrastivno analizo jezikov, saj omogoča razumevanje vpliva jezikovnih razlik na mišljenje in konceptualizacijo sveta, kar prispeva k globljemu zavedanju medkulturnih razlik. Teorija jezikovne relativnosti povezuje jezik, mišljenje in kulturo ter poudarja, kako razhajanja med jeziki oblikujejo kognitivne. Preko principa sodelovalnega učenja avtorica v

monografiji načrtuje delo znotraj jezikovno in kulturno mešanih skupin in preko konkretnih nalog omogoči aktivnost vseh učencev, ki tako, kot narekuje Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji (2011), razvijajo medkulturni dialog in učenje drug od drugega. Predlagane metode sodelovalnega učenja spodbujajo diskusijo in soočenje različnih pogledov ter poudarjajo pomen zmot ter čustvenih opredelitev do pojavov v procesu pridobivanja vedenja in veščin.

Dodatna vrednost monografije je sistematičen pristop k razvoju medjezikovnega zavedanja pri učencih, ki temelji na formativnem vrednotenju, medvrstniškem vrednotenju in samovrednotenju. Ta pristop monografija predstavi v obliki listovnika »Med jeziki«, ki izhaja iz mehanizmov Skupnega evropskega okvira za jezike ter faz v shemi razvoja medkulturne občutljivosti Milтона Bennetta. Konceptualizacija medjezikovnega zavedanja je zasnovana preko šestih faz, ki učeče se vodijo od negativne drže do prepoznavanje jezikovnih raznolikosti in prilagajanja tem v dejanski jezikovni interakciji, kar omogoča ustvarjalno izkoriščanje jezikovnih razlik. Evalvacija uporabe listovnika v razredih je pokazala pozitivne rezultate.

Pristop, ki ga predstavlja monografija, skuša v učiteljih in učencih zaneti oziroma razplamteti pristno zanimanje za raziskovanje jezikovnih pojavov. Gre za strategijo, ki presega instrumentalno rabo jezika kot komunikacijskega sredstva ter v šolsko rabo vpeljuje uporabo metajezikovnega zavedanja. Razvoj slednjega v svoji vlogi priročnika monografija učiteljem ponuja preko celovitega in raznovrstnega nabora konkretnih nalog in vaj oziroma primerov. Poleg bolj abstraktnih segmentov, ki se osredotočajo na filozofske in konceptualne vidike jezika, kot so strukturne lastnosti v medjezikovni perspektivi, npr. glagolski čas in vid, slovnični spol, slovnično število ter besedni red v povedi, bodo učencem (in učiteljem) morda hitreje razumljivi primeri, ki semantične kategorije primerjajo na ozadju kultur oziroma (pragmatični) primeri uprabe jezikovnih struktur v konkretnih okoliščinah. Avtorica te naloge/vaje/primere umešča v širši okvir lastnih raziskovalnih izkušenj in obsežne mreže referenc, kar dodatno utrjuje znanstveno vrednost besedila.

Delo prepričljivo pokaže, da večjezičnost ni zgolj pedagoški izziv ali celo deficit določenih učencev, temveč ključni vir kognitivnega razvoja in oblikovanja družbene kohezije. Znanstvena dognanja nadgrajuje v didaktično operacionalizacijo, ki presega dosedanje pristope v slovenskem prostoru. Sinteza teorije in prakse monografijo umešča med dela, ki lahko dolgoročno vplivajo na paradigmo poučevanja jezikov in širše na oblikovanje bolj odprte, raznolike in večjezične šolske kulture. Monografija s teoretičnim in praktičnim

predstavljanjem metajezikovnega zavedanja večjezičnosti predstavlja pomemben prispevek k razvoju znanstvene in strokovne terminologije. Širšo znanstveno relevantnost ji zagotavlja inovativno združevanje spoznanj kognitivne lingvistike, didaktike in in inkluzivnega pristopa.

Medjezikovno zavedanje in večjezična didaktika je delo, ki v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja prinaša didaktična orodja za uresničevanje medjezikovnega zavedanja in večjezičnosti na podlagi dejanskih jezikov v šolski skupnosti. S tem zapolnjuje vrzel med deklarativnimi kurikularnimi cilji in učiteljsko prakso ter ponuja vizijo prihodnjega razvoja medkulturne pedagogike. Gre za znanstveno inovativno, metodološko izvirno in didaktično uporabno delo, ki predstavlja pomemben korak v raziskovanju in udejanjanju večjezičnosti v znanstvenem oziroma šolskem prostoru.

Izr. prof. dr. Barbara Zorman

Monografija je zasnovana tako, da nagovarja raziskovalce, učitelje in študente pedagoških ved, saj združuje teoretična izhodišča, empirične analize in primere dobre prakse v šolskem okolju. Posebej dragocena bo za učitelje osnovnih in srednjih šol, ki želijo s premišljenimi pristopi spodbujati medjezikovno zavedanje in razvijati jezikovno občutljivost pri svojih učencih. S predstavljenimi primeri dobre prakse nagovarja tudi širšo (izobraževalno) javnost, saj spodbuja k oblikovanju bolj vključujoče, odprte in strpne šolske skupnosti.

Monografija prinaša pomemben prispevek k razvoju jezikoslovja, didaktike in pedagoških praks, saj v ospredje postavlja večjezičnost kot eno ključnih izhodišč sodobnega izobraževanja. Njena znanstvena vrednost je v tem, da večjezičnost obravnava celovito – ne zgolj kot jezikovno in komunikacijsko kompetenco, temveč kot vir pedagoške inovativnosti, ki spodbuja medjezikovno zavedanje s poudarkom na kognitivnih razhajanjih med govorci različnih jezikov ter zlasti podpira jezikovno integracijo otrok s priseljskim ozadjem, uči strpnosti in spoštovanja drugačnosti ter omogoča oblikovanje vključujočih učnih okolij, pri čemer uvaja in dosledno uporablja pojme, ki so ključni za razumevanje in raziskovanje večjezičnosti ter za oblikovanje didaktičnih pristopov.

Metoda, ki jo monografija uvaja, predstavlja inovativno dopolnitev obstoječim teorijam in praksam ter odpira prostor za nova znanstvena spoznanja. Posebno vrednost ji daje dejstvo, da naslavlja zelo konkreten in aktualen izziv vsakdanje pedagoške prakse – delo učiteljev v razredih, kjer večjezičnost postaja vsakdanja realnost, a o njej še vedno primanjkuje sistematičnih razprav.

Zaradi naraščajoče jezikovne in kulturne raznolikosti v slovenskih šolah se pojavlja nujna po novih strategijah poučevanja, ki bodo omogočile bolj vključujoč šolski sistem. Monografija ponuja dragoceno podporo pri iskanju teh rešitev in s tem jasno potrjuje svojo aktualnost v času, ko je večjezičnost vse bolj v ospredju izobraževalnih in raziskovalnih vprašanj.

Večjezičnost pa ni samo vprašanje slovenskega prostora, temveč predstavlja skupno izkušnjo številnih držav, ki iščejo poti, kako jo prepoznati kot vrednoto in jo preoblikovati v pedagoški potencial, ki obogati učni proces. Monografija zato presega nacionalni okvir, saj prinaša spoznanja, ki so relevantna tudi za mednarodno znanstveno stroko. S tem umešča v širši evropski kontekst, v katerem je večjezičnost eno od temeljnih izzivov sodobnih šolskih sistemov.

S povezovanjem teoretičnih izhodišč, empiričnih analiz in primerov dobre prakse delo ne nagovarja zgolj strokovne javnosti, temveč spodbuja širši dialog med raziskovalci, učitelji, starši in oblikovalci izobraževalnih politik. Prav ta interdisciplinarnost in odprtost k različnim deležnikom daje monografiji posebno težo, saj utrjuje spoznanje, da je večjezičnost hkrati znanstveni izziv in družbena vrednota.

Monografija je izvirno znanstvenoraziskovalno delo, ki uvaja nov didaktični model za poučevanje v večjezičnih in večkulturnih razredih. Posebno pozornost namenja jezikovni integraciji otrok s priseljenskim ozadjem ter ponuja rešitve, ki spodbujajo njihovo vključevanje v šolski sistem. S tem prispeva k razvoju pedagoških pristopov, ki ne le podpirajo učenje jezikov, temveč obenem krepijo strpnost, razumevanje in sprejemanje drugačnosti v širši šolski skupnosti.

Doc. dr. Klara Šumenjak

Medjezikovno zavedanje in večjezična didaktika je delo, ki v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja prinaša didaktična orodja za uresničevanje medjezikovnega zavedanja in večjezičnosti na podlagi dejanskih jezikov v šolski skupnosti. S tem zapolnjuje vrzel med deklarativnimi kurikularnimi cilji in učiteljsko prakso ter ponuja vizijo prihodnjega razvoja medkulturne pedagogike. Gre za znanstveno inovativno, metodološko izvirno in didaktično uporabno delo, ki predstavlja pomemben korak v raziskovanju in udejanjanju večjezičnosti v znanstvenem oziroma šolskem prostoru.

Iz recenzije dr. Barbare Zorman

Monografija prinaša pomemben prispevek k razvoju jezikoslovja, didaktike in pedagoških praks, saj v ospredje postavlja večjezičnost kot eno ključnih izhodišč sodobnega izobraževanja. Njena znanstvena vrednost je v tem, da večjezičnost obravnava celovito – ne zgolj kot jezikovno in komunikacijsko kompetenco, temveč kot vir pedagoške inovativnosti, ki spodbuja medjezikovno zavedanje s poudarkom na kognitivnih razhajanjih med govorci različnih jezikov ter zlasti podpira jezikovno integracijo otrok s priseljskim ozadjem, uči strpnosti in spoštovanja drugačnosti ter omogoča oblikovanje vključujočih učnih okolij, pri čemer uvaja in dosledno uporablja pojme, ki so ključni za razumevanje in raziskovanje večjezičnosti ter za oblikovanje didaktičnih pristopov.

Iz recenzije dr. Klare Šumenjak



ISBN 978-961-7276-03-9



9 789617 276039