

Vloga staršev pri jezikovnem razvoju dvojezičnega otroka v vrtcu: Od receptivnega do produktivnega znanja slovenščine kot manjšinskega jezika

Suzana Pertot

SLORI – Slovenski raziskovalni inštitut

Trg Giotti 1 – Trst

s.pertot@slori.it

IZVLEČEK

Medtem ko veliko raziskav o zgodnji dvojezičnosti osvetljuje vlogo staršev pri aktivnem dvojezičnem razvoju otroka v družinskem krogu, pričujoča študija obravnava vlogo staršev pri jezikovnem razvoju dvojezičnega otroka v vrtcu od receptivnega do produktivnega znanja manjšinskega jezika. Gre za otroke, ki so pri 3. letu starosti, ob vpisu v vrtec s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, aktivno uporabljali italijanščino, tj. večinski kod, slovenski jezik pa poznali le pasivno. Vloga staršev pri otrokovem usvajanju slovenščine je obravnavana znotraj psihoanalitičnega teoretičnega okvira. Uporabljena opazovalna metoda sledi t.i. modelu Tavistock avtorice Esther Bick (1964), ki temelji na metodi opazovanja dojenčka in otroka (*baby-infant observation*). Zbrani podatki nakazujejo možnost, da se med procesom usvajanja jezika prepletajo otrokove individualne lastnosti in lastnosti ponotranjenega starševskega para. Lastnosti ponotranjenih staršev a) vplivajo na učni proces in rabo slovenščine ter b) imajo v vrtcu večji vpliv na jezikovno izbiro drugih otrok med igro kot njihova jezikovna veščina v posameznem kodu. Glede vzrokov, zaradi katerih vzgojiteljicam ne uspe spremeniti odnosa staršev do rabe slovenskega jezika, rezultati nakazujejo, da so potrebe staršev emocionalne narave, vezane na lastno zgodovino in notranje konflikte, ter na potrebo po ohranjanju ravnotežja, funkcionalnega lastni psihi in družini. Izsledki izpostavljajo pomen psihološkega medgeneracijskega prenosa vloge, ki jo jezik/a odigrava/ta v sklopu manjšinsko-večinskih odnosov, tudi na komunikacijo med vrstniki.

Ključne besede: zgodnja dvojezičnost, zaporedno usvajanje manjšinskega jezika, vpliv ponotranjenega starševskega para na proces usvajanja jezika, opazovanje otroka po metodi Esther Bick, medgeneracijski prenos jezika.

ABSTRACT

ROLE OF PARENTS IN THE LANGUAGE DEVELOPMENT OF A BILINGUAL CHILD IN THE KINDERGARTEN: FROM THE RECEPTIVE TO THE PRODUCTIVE KNOWLEDGE OF SLOVENE AS THE MINORITY LANGUAGE

While the research on early bilingualism mostly discusses the role of the parents in the active bilingual development of their child within the family circle, the present study focuses on the role of the parents in the language development from the receptive to the productive knowledge of a minority language of a bilingual child in the kindergarten. The research included children who at the age of three – when they started attending a kindergarten with the Slovene medium of instruction in the province of Trieste – actively used Italian, i.e., the majority code, while they only had a receptive knowledge of Slovene. The role of the parents in the language acquisition process of their child is discussed within a psychoanalytical theoretical framework. The observation method follows Esther Bick's Tavistock Model (1964), which is based on the baby-infant observation method. The collected data indicate the possibility that during the language acquisition process the child's individual characteristics may intertwine with those of the internalised parental couple. The internalised parental characteristics a) affect the learning process and the use of Slovene, and b) in the kindergarten assume a power of input in other children's language choices during free peer play, which is greater than the mere competence reached in the single code. In relation to the possible reasons why the teachers do not manage to alter the attitude of the parents toward the use of the Slovene language, the results reveal the emotional nature of the parents' needs, which are interlinked with their own history and internal conflicts, and their need to preserve the balance that is functional to their own psyche and family. The results of the study emphasise the importance of the psychological

intergenerational transmission of the role that the language(s) play(s) within the ambit of majority-minority relations, also during free peer play.

Key words: early bilingualism, sequential acquisition of the minority language, impact of the internalised parental couple on the language acquisition process, infant observation based on Esther Bick's model, intergenerational language transmission.

1. Rezultati študij o vlogi staršev pri zgodnji dvojezičnosti

Dvo-/večjezičnost kot prvi jezik pripisujemo tistim govorcem, ki so se dveh/več jezikov naučili simultano oziroma od rojstva ali vsekakor pred 3. letom (McLaughlin, 1984, 1985). V to skupino spadajo torej otroci iz dvojezičnih družin, ki uporabljajo doma oba koda staršev, pa tudi otroci enojezičnih staršev, ki živijo v jezikovno drugačnem okolju.

Raziskovalci dvojezičnosti od rojstva se ukvarjajo predvsem z otrokovim mešanjem jezikovnih kodov. Pojav uporabljajo kot vir informaciji o poteku usvajanja dveh jezikov. Proučevanje pojava je večplastno. Iščejo se odgovori na vprašanja, kot so: ali gre majhen otrok pri dvojezičnem govornem razvoju skozi fazo, v kateri sta jezikovna sistema spojena (Volterra in Taeschner, 1978; Redlinger in Park, 1980; Meisel, 1989), in če sta spojena, na kateri ravni sta spojena, npr. samo na ravni slovničnih pravil ali tudi besedišča (Quay, 1995; Genesee, 1988). Ali pa od vsega začetka, tj. že v fazi bebljanja, otrok ločuje jezika (Poulin-Dubois in Goodz, 2001; Bosch in Sebastián-Gallés, 2001).

Kot je razvidno, je pri omenjenih raziskavah v ospredju otrokova jezikovna produkcija. Po mnenju nekaterih raziskovalcev (glej Lanza, 1992, 635) pa je težko postavljati teorije na osnovi jezikovne produkcije npr. dvoletnega otroka, ne da bi preverili značilnosti jezikovnega inputa. Čeprav je znano, da sta količina (Sunders, 1988; Taeschner, 1983; Kasuya, 1998) in predvsem vrsta (Goodz, 1989; Nicoladis in Genesee, 1997) jezikovnega zglada pomembna dejavnika pri dvojezičnem razvoju, je vpliv jezikovnega inputa na otroka še razmeroma neraziskan (Paradis in Navarro, 2003).

Običajno se prevladovanje enega jezika nad drugim in mešanje jezikovnih kodov pri otroku povezuje z družinskimi govornimi navadami. Vendar je trditev, da otrok uporablja jezika (output), kot ju uporabljajo starši (input), le stereotip, kajti v strokovni literaturi ni sistematične evidence o tej korelaciji (Nicoladis in Genesee, 1998, 85). Tudi če nekateri starši ne mešajo jezikov med sabo, uporabljajo mešanje kodov kot spodbudo za otrokovo komuniciranje. Starši lahko preklopijo pri izbiri otroku razumljivejšega termina, pri širjenju povedi ali za priklic otrokove pozornosti oziroma dosego discipline (Goodz, 1989).

Znotraj družinskih sporazumevalnih slogov se ugotavlja predvsem povezava med otrokovo jezikovno produkcijo in načini komuniciranja staršev, ki odločilno vplivajo na otrokovo usvajanje manjšinskega jezika. Zato nekateri raziskovalci menijo, da so pri dvojezičnem usvajanju načini sporočanja staršev in njihove tehnike poučevanja jezikov učinkovitejši od samega jezikovnega zgleda, ki ga nudita otroku. Ker otroci usvajajo jezik preko procesov družbene interakcije, tudi dvojezični otrok ne usvaja samo jezikovnih oblik, ampak tudi družbeni pomen, ki se veže na določene oblike. To pomeni, da razvija sporočanje veščino in jezikovno kompetenco (Lanza, prav tam).

Nekateri avtorji (npr. Saunders, 1982; Teachner, 1983) anekdotično navajajo učinkovite rezultate, ki jih starši dosežejo, če z otrokom uporabljajo vsak svoj jezik in se z otrokom delajo, da drugega koda ne razumejo. Ta princip je znan pod imenom »en človek – en jezik«. Naknadno so opazili, da je veliko staršev prepričanih, da sledijo temu načelu, medtem ko sploh niso tako dosledni. Raje, kot da bi otroka frustrirali z odklonom sporočila v neskladnem jeziku, se dejansko poslužujejo drugih tehnik: ponavljanja, implicitnih popravkov itd. Vendar tudi učinkovitost teh pristopov ni takoj opazna (Pan, 1995).

Döpke (1992, 1998) je raziskala starševske tehnike poučevanja. Opazila je, da otrok bolje usvoji jezik tistega od staršev, ki mu je emocionalno bliže in ki uporablja več jezikovnih tehnik. Ni pa ji uspelo ugotoviti, katere tehnike najbolj zavirajo oziroma spodbujajo otrokovo produktivno dvojezičnost. Princip »en človek - en jezik« sam na sebi ne zadošča, je le makrostruktura, ki zaobjema stile poučevanja. Ti se razvrščajo vzdolž kontinuuma od enojezičnih strategij do večjezičnih, ki dopuščajo tudi mešanje kodov. Uporabo eksplicitnega jezikovnega poučevanja in kakovost čustvenega odnosa med otrokom in starši izpostavljata tudi Juan-Garau in Péres-Vidal (2001). Lanza (1997, 2001) pa je razvrstila strategije po stopnjah prilagajanja odraslih otrokovemu kodu. Na najnižji stopnji se odrasli delajo, da ne razumejo otrokovega neustreznega sporočila in

se naj ne odzivajo. Na naslednji stopnji postavljajo da-ne vprašanja, potem ko ponovijo otrokovo sporočilo v ustreznem jeziku. Srednja stopnja prilagajanja predvideva, da odrasli enostavno prevedejo v celoti ali povzamejo, kar je povedal otrok. Prilagajanje se stopnjuje, ko vsak govori svoj jezik, in je popolno, ko odrasli preklopi, tj. prilagodi se sogovorniku in prevzame kod, ki ga je uporabil otrok. Strategije nižje stopnje prilagajanja ne dajejo povoda za jezikovno pogajanje in so z vidika usvajanja obeh jezikov ustrežnejša. Postopne oblike prilagajanja posredujejo otroku informacijo, da so jezikovno mešane oblike dovoljene.

Kot je razvidno iz navedenega, se strokovna literatura posveča predvsem malim simultanim aktivnim dvojezičnim govorcem, medtem ko so študije o zgodnji pasivni dvojezičnosti redke. Kasuya (1998) je izpostavila težave produktivne rabe manjšinskega jezika v okolju, kjer ga govori samo eden izmed staršev. Prehod od pasivnega razumevanja jezika k aktivni uporabi je po njenem mnenju povezan z otrokovo motivacijo, da jezik govori. To se zna zgoditi tudi po dolgoletnem receptivnem obdobju. De Houwer (1999) postavlja hipotezo zaupanja v vpliv, po kateri na otrokovo uspešno usvajanje jezikov vpliva prepričanje staršev, da imajo neke vrste nadzor nad otrokovo jezikovno produkcijo. Tisti, ki imajo močno zaupanje v vpliv so prepričani, da njihov jezik neposredno določa otrokovega in da so oni tisti, ki usmerjajo njegov razvoj. Otrok postane produktiven dvojezični govorec tudi v nespodbudnem družbenem okolju, če starši izkazujejo pozitivno naravnost do obeh jezikov in če so prepričani, da je otrokovo jezikovno znanje odvisno od njih samih in da obstaja emocionalna vez med njimi.

Povezanost med emocionalnostjo in jeziki prihaja do izraza še posebno v študijah primerov dvo-/večjezičnih posameznikov med psihoanalizo. V psihoanalitični literaturi je pomen rabe jezika obravnavan z vidika afektivne distance med jeziki večjezičnega govorca in obrambnimi mehanizmi. V zvezi z otroki je nakazana nevarnost odtujitve oziroma prekinitve čustvenega odnosa med otrokom in ponotranjenim/i staršem/i, ko eden ali oba roditelja opustita rabo lastnega maternega jezika (Amati Mehlea et al. 1990).

Medtem ko veliko raziskav o zgodnji dvojezičnosti osvetljuje vlogo staršev pri dvojezičnem razvoju otroka v družinskem krogu, obravnava pričujoča študija vlogo staršev pri jezikovnem razvoju dvojezičnega otroka v vrtcu. Osredinja se predvsem na vpliv narodnostno mešanega zakona na jezikovni razvoj predšolskega otroka od receptivnega do aktivnega znanja manjšinskega jezika. Gre za otroke, ki so pri 3. letu

starosti ob vpisu v vrtec s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem aktivno uporabljali italijanščino, tj. večinski kod, slovenski jezik pa poznali le pasivno.

Vloga staršev je obravnavana znotraj psihoanalitičnega teoretičnega okvira, ki temelji na pojmu objektnega odnosa, kot ga v svojih prispevkih opredeljuje Melanie Klein (1952). Otrok od rojstva ponotranja zunanji svet, situacije, v katerih se znajde, in objekte, s katerimi se srečuje. Med prvimi ponotranjenimi objekti so otrokovi starši. Introjekcije se vključijo v jaz (Self) in postanejo del notranjega življenja, ki torej deloma odseva zunanji svet. Integracija med notranjim in zunanjim svetom poteka preko ponotranjanja zunanjih objektov, identifikacije z njimi in simultanega procesa projiciranja navzven. Le-to omogoča pripisovanje čustev zunanjim osebam. Ti procesi so sočasno dejavni skozi vse življenje (Klein, 1991, 8-35).

2. Raziskava

2.1 Opredelitev problema

Carli (2002) označuje slovenščino med Slovenci v Italiji kot jezik, ki mu zmanjkuje življenjskosti. Med pokazatelji okrnjene vitalnosti omenja a) negotovost govorcev v zvezi s spremembo zaznave zaradi spremenjenega jezikovne situacije; b) okrnjene možnosti uporabe slovenščine in negotovost v zvezi z medgeneracijskim prenosom slovenskega jezika; c) močno približevanje jezikovnega sistema dominantni italijanščini in posledično iskanje jezikovne norme za vsako ceno. Vzroki omenjenih procesov so po njegovem mnenju »samo po sebi umevno družbenopolitične narave«.

Reševanje problema uporabe slovenskega jezika je za obstoj slovenske narodnostne skupnosti v Italiji bistvenega pomena, zato se učno-vzgojnimi ustanovami pripisuje vloga ohranjanja in razvoja slovenščine. V Trstu in Gorici se je namreč mogoče šolati v slovenščini od vrtca do mature (ne pa na univerzi).

Po splošni oceni predstavljajo osnovo za učinkovito opismenjevanje in posredovanje znanj v slovenskem jeziku v vrtcu usvojeni minimalni jezikovni standardi. Zato so vrtci deležni vedno večje pozornosti.

Iz raziskav izhaja, da so v 70. letih mali uporabniki slovenskih vrtcev bolje poznali slovenščino kot italijanščino, a že na koncu 80. let je bilo stanje povsem drugačno: znanje italijanščine je začelo prekašati veščine v slovenskem jeziku (glej Pertot, 1991).

Danes je prisotnost italijanščine v komunikaciji med sovrstniki sorazmerna s številom otrok iz neslovenskih družin. Vse več je namreč otrok iz tako imenovanih mešanih zakonov med Slovenci in Italijani ali pripadniki drugih narodnosti. Veliko je tudi otrok iz nekdanjih jugoslovanskih republik. Nekateri so iz povsem italijanskih zakonov. Otroci iz neslovenskih družin tvorijo skupno kakih 50 % celotne populacije vrtcev. Ob vstopu v slovenski vrtec se otroci glede jezikovne kompetence lahko zelo razlikujejo. Stopnja poznavanja kodov gre od dobrega obvladanja obeh jezikov preko mešanja različnih jezikovnih prvin obeh kodov do znanja enega samega jezika (večinoma italijanščine).

Glede na opisano stanje lahko vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji opredelimo kot vrtec otrokovega prvega jezika, če je otrok slovenskega maternega jezika. Za otroke, ki slovenščino obvladajo v majhni meri ali nič, bi teoretično moral ta vrtec predstavljati priložnost za »potopitev« (full immersion) v slovenski jezik. Pa ni povsem tako, kajti mali slovenski govorci so na splošno dovolj večji italijanščine (narečja in/ali zbornega jezika), da se lahko v tem jeziku pogovarjajo z italijanskimi sovrstniki, če hočejo.

Poleg tega slovensko govoreči otroci podobno kot odrasli slovenski govorci v Italiji ne uporabljajo pogovornega jezika osrednje Slovenije, ampak slovenski kod s primesmi in interferencami iz italijanščine, ki se pojavljajo na vseh jezikovnih ravninah. Tudi pri otrocih slovenskih staršev gre stopnja poznavanja kodov od dobrega obvladanja obeh jezikov do prepletanja in mešanja različnih jezikovnih prvin. In ne nazadnje: tudi vzgojiteljice obvladajo italijanski jezik; čeprav ga v vrtcu aktivno ne uporabljajo, ga pa vendar razumejo.

Ker so jezikovne veščine otrok, ki obiskujejo isti vrtec, lahko zelo različne, se postavlja vprašanje o posebnih pristopih do otrok, ki doma ne govorijo slovensko. To je še posebno aktualno v mestnih vrtcih, kjer so skupine otrok z jezikovnega vidika še posebno nehomogene. Vzgojiteljice se počutijo nemočne, ko ugotavljajo, da kljub njihovim naporom na koncu triletnega obiskovanja slovenskega vrtca nekateri otroci sicer pasivno obvladajo slovenski jezik, a ga niso sposobni govoriti.

Vzgojiteljice, ki z otroki uporabljajo samo slovenski jezik, največkrat povezujejo neučinkovitost slovenske jezikovne vzgoje z odnosom staršev do slovenščine in njihove motivacije, da se otrok tega jezika res nauči. Tisti starši, ki podzavestno pripisujejo slovenščini negativne oznake, namreč zavirajo razvoj otrokove slovenščine in nehote ovirajo delo vzgojiteljic na področju jezikovne vzgoje. Spodbujanje staršev, da

sodelujejo z vrtcem pri ustvarjanju ugodnih psiholoških pogojev za zgodnje učenje in sporazumevalno rabo slovenskega jezika, bi lahko prispevalo k večji učinkovitosti vrtca na področju jezikovne vzgoje.

2.2 Raziskovalni vprašanja

Ni podatkov o tem, ali vzgojiteljice skupaj s starši odločajo v primeru jezikovnih težav otroka, ki slovenščino obvlada malo ali nič, in kako to delajo. Zaradi neraziskanosti področja sem se odločila za raziskavo kvalitativne narave, ki vključuje pogovore s starši in opazovanje jezikovnega vedenja njihovih otrok v vrtcu. Ker so imeli doslej prednost kvantitativni podatki in družbeni vidiki, sem se odločila, da tokrat privilegiram psihološke vidike in posvetim posebno pozornost odnosu med otrokom in starši, kot pride do izraza v vrtcu. Posebno me je zanimalo preveriti mnenje vzgojiteljic v zvezi s hipotezama, a) da imajo pri učenju slovenščine največji pomen otrokovi starši in b) da odnosa staršev ni mogoče spremeniti ne s posredovanjem informacij o otroški dvojezičnosti in ne s prigovarjanjem, naj spodbujajo rabo slovenskega jezika. V ta namen sem uporabila metodo opazovanja po psihoanalitičnem modelu Tavistock.

2.3 Metoda

Postopek. Opazovala sem tri skupine predšolskih otrok: skupino iz dvojezičnega vrtca v Špetru in skupini iz dveh slovenskih vrtcev na Tržaškem, mestnega v pretežno italijanskem okolju in vaškega v pretežno slovenskem okolju. V tem prispevku bom obravnavala le otroke s Tržaškega. Skupini tržaških otrok sta se razlikovali po razumevanju slovenskega jezika in njegovi aktivni uporabi. V vsaki skupini sem naključno in ne glede na spol izbrala otroka iz mešanega zakona, ki je ob vpisu v vrtec dobro obvladal italijanščino, slovenščino pa slabo. Njima sem namenila vso opazovalno pozornost, čeprav sem beležila tudi jezikovno in nejezikovno vedenje otrok, ki so se z njima družili. Otroke sem opazovala dve celi šolski leti, in sicer enkrat tedensko po eno uro. V tretjem šolskem letu (tekočem) vodim »follow up« opazovanja enkrat mesečno. Marii in Giorgiu namenjam vso opazovalno pozornost, čeprav beležim tudi jezikovno in nejezikovno vedenje otrok, ki se z njima družijo.

Opazovanje sledi t.i. modelu Tavistock (Miller, Rustin, Rustin, Shuttleworth, 1989), ki temelji na metodi opazovanja dojenčka in otroka (*baby-infant observation*) avtorice

Esther Bick (1964). Metoda se uporablja predvsem pri izobraževanju psihoanalitičnih psihoterapevtov Kleinove usmeritve, za katere je predvideno, da opazujejo otroka v družinskem okolju enkrat tedensko, od rojstva do drugega leta starosti. Pozornost ni usmerjena na vedenjske značilnosti otroka, pač pa na čustveno dinamiko med otrokom in njegovo mamo, a tudi očetom. V odsotnosti staršev se pozornost usmeri na odnos med otrokom in tistim, ki zanj skrbi med opazovanjem.

Model predvideva, da se opazovalec vzdrži vsakršnega vmešavanja in poseganja v dogajanje. Torej se mora vzdržati vloge, ki jo odrasli običajno igrajo v prisotnosti otrok, in sicer, da jih nagovarjajo, skušajo z njimi vzpostaviti zametke konverzacije, jim predlagajo igro ipd. Kljub temu da mu vse to ni dovoljeno, pa opazovalec ni povsem pasiven gledalec. Pravzaprav gre za to, kako se opazovalec postavi v določeni situaciji: svoja čustva ima pod nadzorom in se vzdržuje aktivnega poseganja v dogajanje. Z otrokom se pogovarja le, če ga ta nagovori, in se z njim igra le v primeru, da ga otrok zaprosi, sam pa ničesar ne predlaga. Le na tak način je možno ohraniti ločnico med opazujočim jazom (observing self) in sodelujočim jazom (participating self) (Nissim, 1999). Tako lahko v opazovalcu odmevajo otrokova občutja.

Med najpomembnejše opazovane vidike sodijo: čustvena kakovost medosebnih odnosov; razvoj odnosov na telesni, duševni in čustveni ravni; faze v razvoju odnosa mati-otrok; sposobnost otroka, da preko igre raziskuje lastno duševno stanje, vrste in vsebine komunikacije.

Pred začetkom opazovanj sem izvedla nestrukturirane intervjuje z enim od staršev opazovanih otrok ali z obema. Intervjuji so omogočili nabor podatkov o otrokovi razvojni fazi in razlogih, ki so starše privedli k vpisu v slovenski vrtec. Nekatere intervjuje sem ponovila v drugem in tretjem šolskem letu. Dodatno sem intervjuvala starše otrok, ki veliko komunicirajo z opazovanima subjektoma. Ti otroci so namreč posredno vključeni v opazovanje in so tako vir pomembnih psiholoških in jezikovnih informacij.

Zapis in analiza gradiva. Izbrani opazovalni model predvideva, da si opazovalec ne zapisuje med opazovanjem, ampak potek opazovanja zelo podrobno zapiše ob zaključku le-tega. Sledila sem navodilom. Med opazovanjem sem snemala na magnetofonski trak, naknadno pa zvesto vnesla v protokole govor otrok in vse njegove posebnosti. Gradivo, tj. protokole opazovanj in intervjujev s starši, sem psihoanalitično interpretirala, interpretacija pa je bila podvržena superviziji v okviru psihoanalitične šole Tavistock v Italiji.

Osnovni podatki o subjektih: Po slučajnostnem vzorcu sta bila izbrana Maria in Giorgio.

Maria. Po mnenju staršev je Maria plaho in nezaupljivo dekletce. Obiskuje vrtec v mestnem okolju z večinskim italijanskim prebivalstvom. Njeni vrstniki so večinoma otroci iz mešanih zakonov. Do starosti štirih let je bila Maria edini otrok v družini, kjer govorijo italijansko. Marijin oče je Italijan. Materina mati je Italijanka, oče pa je bil Slovenec, zato je Marijina mati obiskovala slovenske šole. Prvotno odločitev glede jezika, ki ga bo uporabljala s hčerko, je sprejela mati sama. Čutila je, da je italijanščina jezik, ki je najtesneje povezan z njenimi čustvenimi izkušnjami in vzgojo njene matere, zato največkrat uporablja ta kod in le redko slovenskega, ki ga sicer Maria razume. Odločitev, da hčer vpišejo v slovenski vrtec, so starši sprejeli predvsem, ker želi mati prenesti na otroke jezik svojega očeta.

Giorgio. Po materinem mnenju je Giorgio prijazen in radoveden fantič. Giorgio obiskuje vrtec v naselju malo zunaj Trsta, kjer živi veliko Slovencev. Njegovi vrstniki v vrtcu večinoma dobro govorijo slovensko. Njegova mati je Italijanka, oče Slovenec. Doma govorijo italijansko, vendar pa je Giorgio že od rojstva v stiku s slovenskim jezikom na domu očetovih staršev, kjer zanj skrbijo v popoldanskih urah. Že od samega začetka Giorgio razume slovensko, vendar pa tega jezika nikoli ne govori. Prvotno izbiro, kateri jezik bo z otrokom uporabljal oče, je sprejela mati. Oče se je odločil, da bodo njegovi starši in kasneje vrtec predstavljali okolje za otrokovo usvajanje manjšinskega jezika.

Drugi otroci: Sovrstniki glavnih opazovancev so bodisi otroci iz slovenskih kot iz mešanih družin. Ko omenjam njih ali njihove starše, sproti navajam njihovo poreklo in jezikovne navade v družini.

Rezultati in ugotovitve

Razlogov, zaradi katerih se neslovensko govoreči starši odločajo za slovenski vrtec, je lahko več. Tisti, ki imajo slovenske prednike, želijo ohraniti ali oživiti svoje korenine, drugi nuditi otroku možnost več v življenju. So pa tudi primeri, ko se starši odločijo za slovenski vrtec iz udobnosti.

Primer iz intervjuja (v italijanščini) z Marijinimi starši:

Oče. *Marii želiva ponuditi več kot le eno možnost v življenju, dva jezika in dve kulturi sta boljši kot ena sama. (...) Menim, da je pošteno Marii ponuditi več kakor eno možnost, zato sva se odločila, da jo pošljeva v slovensko šolo.*

Mama: *Moja mama je Italijanka, oče pa je bil Slovenec. Hotel je, da se jezika naučim, zato ga želim prenesti tudi na svoje otroke.*

Primer iz intervjuja (v italijanščini) z Giovannijevimi starši

Oče: *Želela sva nuditi Giovanniju eno možnost več v življenju. Brala sva, da en jezik več v otroštvu koristi možganom.*

Mama: *Najprej sva mislila na mednarodno šolo, potem sva si rekla, zakaj angleščina, ko je tu zraven Slovenija in je slovenščina koristnejša.*

Primer iz intervjuja (v italijanščini) s Caterininom mamo.

Caterininina mama: *Jaz sem Francozinja, moj mož pa je Italijan; prej smo živeli v kraju X, nato je bil moj mož službeno premeščen v Trst. Preselili smo se v hišo na področju, kjer so vsi otroci v soseski Slovenci. Spoprijateljili so se z najino hčerko. Ker vsi obiskujejo slovenski vrtec, ki je domu najbližji, sva se tudi midva tako odločila. Tako kot govori z mano francosko in z očetom italijansko, je Caterina po nekaj mesecih začela uporabljati tudi slovenščino. Z možem sva si rekla, da bova lahko menjala vrtec, če ne bo šlo, pa sta minili dve leti in sva zadovoljna.*

Iz opazovanja z dne 10. 01. 2002.

Caterina: *Jaz govorim tudi francosko. Govorimo francosko, jaz, moja mama in moj brat. (...)*

On (eden od otrok) ne govori francosko in niti slovensko.

V etnično mešanih družinah pa je odločitev za vpis otroka v slovenski vrtec lahko čustveno zahtevna izbira.

Primer iz intervjuja z Darievo mamo.

Mama: *Kar se tiče Daria, je pri nas doma tako: jaz govorim slovensko, ko ni mojega moža, ko je mož prisoten, govorim italijansko z obema. Mislim, da nisem edina, ki ima doma konflikte zaradi slovenščine in italijanščine. Moj mož se boji, da Dario ne bo govoril italijansko. Jokala sem, da bi šel v slovenski vrtec. Jokala sem dva tedna, potem*

se me je mož usmilil. Ja, prav usmilil se me je in mi iz usmiljenja dovolil, da sem ga vpisala v slovenski vrtec. Boji se, da ne bo znal italijansko; morda ni samo to. Boji se, da Dario ne bo več Italijan in bo samo Slovenec.

Primer iz intervjuja z Giorgievim očetom.

Oče: Moja žena ne govori slovensko, in ko jaz pridem domov, sem truden in nimam energije. Mislim sem, da bom začel govoriti z njim, ko bo šel v vrtec, ker ga bodo tam naučili. Vidim pa, da gre stvar počasi, in jaz nimam potrpljenja, zato še naprej govorim italijansko.

Zabeležila sem, kar sicer opažajo tudi vzgojiteljice, da se v več primerih otroci neslovenskih staršev prej naučijo aktivno uporabljati slovenščino kot njihovi sovrstniki iz slovensko-italijanskih družin, v katerih se slovenščina ne uporablja. To razliko opazijo tudi otroci, ki se o tem prosto pogovarjajo.

Primer iz opazovanja z dne 23. 05. 2002.

Vsi trije otroci obiskujejo vrtec 8 mesecev in 23 dni.

Sergij (starši so Slovenci): *Medvedek je bolan!*

Andrea (starši Italijani): *Mu damo zdravilo.*

Giorgio (mešani zakon): *Bisogna fargli un'altra puntura!* (Potrebuje še eno injekcijo!)

Andrea (pove raziskovalki): *On, Giorgio, ne govori nič po slovensko. Jaz govorim po slovensko in italijansko.*

Giorgio: *Qui dentro in questo vasetto c'è per fare una puntura. Una medicina.* (Tukaj, v tem lončku je za injekcijo. Je zdravilo.)

Sergij: *Tudi jaz govorim po slovensko in italijansko in tudi good morning.*

Raziskovalka: *Tudi angleško.*

Andrea: *Jaz nisem znal nič, nič po slovensko, ko sem prišel v vrtec, tako kot Giorgio. In sedaj, jaz kako govorim? Lepo!*

Iz intervjujev, izvedenih med starši, izstopa, da se neslovenski starši odločajo za slovenski vrtec soglasno. Vedno se oba zakonca strinjata s to odločitvijo. Njihovi otroci kaj kmalu začnejo vnašati v komunikacijo prve slovenske besede. Videti je, da razlog, ki je privedel do odločitve za slovenski vrtec, ni odločilen za otrokovo usvajanje

slovenščine. Tudi ko družina izbere slovenski vrtec le zaradi udobnosti, torej brez ideološke ali intelektualne motivacije, se otrok slovenščine nauči, če se starša s to izbiro strinjata in če je njun odnos do slovenskega jezika brez predsodkov in čustvenih ovir.

V etnično mešanih družinah je odločitev za vpis otroka v slovenski vrtec lahko čustveno zahtevna zadeva. Včasih jo starši sprejmejo šele po dolгих in napornih pogajanjih. Izbiro manjšinskega vrtca lahko zakonec, ki ni Slovenec, doživlja kot izbiro za bodočo izključno slovensko identiteto otroka. Zato se boji, da bo njegova narodna identiteta (največkrat je to italijanska) zapostavljena. Nekateri namreč težko razumejo, da se otrok lahko identificira z obema staršema, torej tudi z obema etničnima skupinama, in da lahko razvije dvojni občutek pripadnosti. Najverjetneje pa se taki starši tudi težko soočajo z dejstvom, da se otrok ne bo socializiral v skupini, ki ji sami pripadajo, pač pa v drugi (slovenski), ki je ne poznajo dovolj in ki jo dojemajo če ne že kot preganjalno vsaj kot vznemirljivo (pri Freudu *unheimlich*). Otrok v tem primeru ponotranji starševski par, ki ni soglasno za to, da se slovenščine nauči.

V družinah, kjer nobeden od staršev ni Slovenec, izbira slovenskega vrtca nikakor ne predstavlja problema identitete. Neslovenski starši pač menijo, da se bo otrok v slovenskem vrtcu naučil še enega jezika in se ne »bojijo«, da bi postal Slovenec. To mnenje srečamo pogosto pri parihi, ki so se v Trst priselili iz drugih delov Italije ali iz drugih držav. (Možno je, da so te osebe razvile višjo sposobnost tolerance do neznanega in da v primerjavi s skupino, opisano v prejšnjem odstavku, različnost doživljajo manj preganjalsko.) Odločilni dejavnik je torej soglasna odločitev staršev, njihova skladnost. Tako lahko otrok ponotranji starševski par, ki je koherenten, in slovenščine ne doživlja protislovno.

Ko se v narodnostno mešani družini starši brez predsodkov odločijo, da otroka vpišejo v slovenski vrtec, in ko njihova odločitev temelji na prepričanju, da njihov otrok pripada dvema etničnima skupinama, vzpostavijo stanje ravnovesja. Tudi v tem primeru otrok ponotranji starševski par, v katerem vlada sporazumnost glede jezikov, ki jih lahko uporablja ali se jih nauči govoriti.

Otrok ponotranji neskladne in torej protislovne starše v naslednjih primerih: 1) če se slovenski roditelj odpove rabi slovenskega jezika in upa, da bo vlogo medgeneracijskega prenosa zapolnila šola (Giorgiev oče), 2) če neslovenski roditelj doživlja vpis v slovenski vrtec tako, kot da ga slovenski soprog psihično zlorablja ali kot dejanje, ki ogroža njegovo etnično pripadnost ali možnost njenega prenosa na potomstvo (Dariev oče). Isto velja tudi, če italijanski roditelj odločitev sprejme zavestno,

vendar pa se pogrezne v tipične tržaške stereotipe, ki jih še ni predelal in jih najverjetneje nikoli ne bo (Giorgieva mama, v nadaljevanju).

Doslednost staršev vpliva na jezikovni razvoj otroka v vseh fazah otrokove socializacije v slovenskem vrtcu.

V prvih intervjujih o motivacijah za vpis neslovensko govorečega otroka v slovenski vrtec skoraj nobeden izmed staršev ni omenil, da so doma pri odločanju za slovenski vrtec upoštevali tudi perspektivo otroka, torej morebitne težave, s katerimi se bo srečeval, ker slovenščine ne govori.

Iz razgovorov, izvedenih v naslednjih dveh letih, je prišlo na dan, da so imeli ob vpisu starši neizražena pričakovanja v zvezi z otrokovim bodočim jezikovnim razvojem v slovenskem jeziku. Vsi so nekje brali ali slišali za teorijo, po kateri se otrok nauči tujega jezika avtomatično in brez težav. Mislili so, da bo otrok v kratkem ne le spregovoril, ampak gladko govoril slovensko. Kaj kmalu pa so spoznali, da je usvajanje jezika kognitivno naporno in da je izbira slovenskega vrtca otroka izpostavila dodatnim frustracijam. Poleg tega so še odkrili, da slovenski vrtec v Italiji ne nudi možnosti »potopitve« (*full immersion*) v slovenski jezik. Od tod tudi pri neslovensko govorečih navdušencih razočaranje in zbeganost.

V začetnem obdobju obiskovanja vrtca je bila Marijina le pasivna jezikovna zmožnost v slovenskem jeziku vir frustracij za celo družino.

Primer iz opazovanja z dne 22. 01. 2002. Maria vrtec obiskuje tri mesece in 22 dni:

Maria pride do vzgojiteljice, v roki drži mandarino. Vzgojiteljica mandarino vzame, Maria pa se upre: *Lo porto a casa.* (Domov jo bom odnesla.)

Vzgojiteljica: *Ni za vse in boš dala malo vsakemu.*

Maria razume, vendar pa po slovensko še ne zna odgovoriti. Ponovi: *Ma no! Lo porto a casa!* (Ne! Domov jo bom odnesla!)

Maria skoraj zajoče. Vzgojiteljica lupi mandarino, Maria pa vztraja: *Lo porto a casa!* (Domov jo bom odnesla!)

Njeni starši so bili nezadovoljni. Zdelo se jim je, da so premajhno težo pripisali problemom, s katerimi bi se hči zaradi njihove odločitve morda morala soočiti.

Oče (v italijanščini): *Bral sem, da se neangleško govoreči otrok v angleškem vrtcu v Londonu nauči angleščine v enem mesecu. Zato sem pričakoval, da se bo moja hčerka*

takoj naučila slovenščine. Pa ni tako. Prepričan sem bil, da se otroci slovenskih staršev pogovarjajo samo slovensko, čeprav sem vedel, da znajo italijansko. Mislil sem si, da ti v vrtcu pomagajo italijansko govorečim s prevajanjem. Pa ni tako, slovensko govoreči otroci govorijo kar italijansko. Po prvih dveh mesecih sva bila tako v skrbeh, da sva jo mislila prepisati. Potem pa sva se z ženo odločila, da bova vztrajala.

Tisti starši (npr. Marijini starši), ki so sporazumno in dosledno vztrajali pri svoji odločitvi, so otroka nato dovolj podprli in motivirali, da se je slovenščine naučil.

Maria je slovenski jezik usvajala s podobnim ritmom kot njene sošolke. Vse so bile za božič leta 2003 že kar večče slovenskega jezika. Usvajanje je potekalo po stopnjah, opisanih v literaturi. Tu sicer ni mesto za ta opis, kljub temu pa navajam primera v presledku enega leta.

Primer iz opazovanja z dne 08. 12. 2002, približno 11 mesecev kasneje:

V noči med 5. in 6. decembrom Miklavž otrokom prinese darila. V vrtec je prinesel 'frizerski kovček'. Sabina (starša sta Italijana) in Sonja (starša sta Slovenca) se igrata z Giovanni (starša sta Italijana) in Mario.

Giovanna šamponira Marijine lase. Maria sedi na stolu pred ogledalom in ji reče: *Malo šampona!*

Sonja, ki s Sabino opazuje dogajanje, ju opozori: *Pazi, tisto je šampon in ga je dosti. Pazi, pazi, da se ne polije!*

(...)

Giovanna: *Ti sušim lase?*

Maria: *Ja.*

Giovanna Marii s sušilnikom suši lase, Sonja pa postaja nestrpna.

Sonja: *Dovolj. Sedaj ti si končala. Moraš plačat.*

Maria: *Na, na! Tukaj so čovanči.*

Sonja: *Čovanči?*

Maria: *Ja, čovanči!*

Giovanna: *Ja, kovanci! Mora dat kovance!*

Sonja: *Miklavž mi je prinesel kovance iz čokolade.*

Maria: *Meni pa enega Ostržka iz lesa.*

Primer iz opazovanja z dne 20. 11. 2003, približno eno leto kasneje:

Otroci barvajo ježke.

Vzgojiteljica: *Sonja, barva šprica vse naokoli. Maria, vzemi roza barvo in pobarvaj...*

Maria: *Uhhh, ja, smrček.*

Vzgojiteljica: *Da!*

Maria: *Moj brat...*

Sonja: *Tvoj brat?*

Maria: *Reče kaka (ha, ha, ha) in mama in papà.*

Sonja: *In Maria?*

Maria: *Ne reče še Maria. Tudi hodi.*

Vzgojiteljica: *Že hodi? Hodi sam?*

Maria: *Ga je treba držat za eno ročko in tudi za obe roki. In tudi pade. Pade sam in potem se dvigne sam. Tako, poglej!*

Januarja 2004 so se Marijini starši odločili za predvpis hčerke v slovensko osnovno šolo.

Z večjimi težavami so se še dalje srečevali otroci staršev, ki niso zmogli predelati razočaranja in se odločiti za ekspliciten in koherenten odnos do slovenščine. Marsikdaj so bili to starši slovenske narodnosti (kot Giorgiev oče), ki so se rabi slovenščine v domačem krogu odpovedali že prej in so upali, da jih bo vrtec nadomestil pri medgeneracijskem prenosu njihovega maternega jezika. Pri teh osebah ne gre namreč le za predelavo razočaranja v zvezi s tempom otrokovega jezikovnega razvoja. Predelava v tem primeru vključuje spoznanje, da ustanova ne more povsem nadomestiti staršev pri tistih funkcijah, ki so se jim odpovedali. Prav tako jih ustanova ne more rešiti morebitnih občutkov krivde, ki se vežejo na posledice pretrganja lastnih korenin. Ponovni prevzem funkcije medgeneracijskega prenosa jezika in etnične pripadnosti pa predpostavlja, da se ti starši spet zamislijo in pogovorijo o vlogi jezika v družini ter sedejo s partnerjem za pogajalsko mizo. To pa lahko izzove v posamezniku boleče psihične in družinske konflikte, za reševanje katerih ni ali se ne čuti dovolj opremljenega. V takem primeru je izbira, da slovenščino tudi z otrokom povsem opusti, očitno manj boleča v ekonomiji lastne psihe kot kaka druga izbira, ki bi morda zamajala notranje ravnovesje in/ali ogrozila zakon.

V obravnavanem kontekstu predstavljata Giorgio in njegova družina skrajn primer. Giorgio obiskuje vrtec že tretje leto, in čeprav slovenščino odlično razume, je ne govori in drugi otroci si z njim ne upajo govoriti slovensko. Njegova mati meni sledeče.

Primer iz intervjuja (v italijanščini) z Giorgievo mamo.

Mama: *Doma ne govorimo slovensko, ker sem možu rekla: v Italiji smo in govorili bomo samo italijansko; slovenščino lahko govoriš, a le izven te hiše, ker je jaz ne razumem, zato ne dovolim, da bi v moji prisotnosti govorili slovensko. Ker z Giorgiem praktično nikoli ni sam, tudi jaz sem zraven, z njim nikoli ne govori slovensko. (...) Hočem, da postane Giorgio pravi Italijan, izvedeti mora, kaj se je dogajalo na tej zemlji, poznati mora italijansko zgodovino in književnost, ker je njegova država, Italija, na prvem mestu, šele daleč, zelo daleč zadaj pa je vse ostalo!*

(...) Zakaj sem se poročila s Slovencem? Kdo se je poročil s Slovencem? Moj mož ni Slovenec, Italijan je. Vprašajte ga in povedal vam bo, da je Italijan. Le po naključju govori slovensko. (...) Še s Hrvatom bi se poročila, če bi se zaljubila vanj, kar pove veliko.

Giorgio je od vsega začetka pokazal, da slovensko dobro razume, a ni spregovoril.

Nekaj zaporednih primerov iz opazovanj Giorgia:

Primer iz opazovanja z dne 20. 10. 2001:

Giorgio (v vrtcu en mesec in 20 dni). Na vprašanje, zakaj ne govori slovensko, odgovori: *Io non parlo quella lingua lì!* (Tega jezika jaz ne govorim!)

Primer iz opazovanja z dne 11. 11. 2002:

Smo sredi igre. Otroci pripravljajo kosilo in različne plastične jedi poimenujejo s slovenskimi imeni. Zelo se zabavajo. V igro se vključi tudi Giorgio. Na vrsti je plastična riba.

Dario: *Po slovensko je riba.*

Nives in Borisu se zdi zabavno in ponovita: *Riba, riba.*

Giorgio glasno reče: *In sloveno è merda!* (Po slovensko je drek!)

Grozljivo hladno vzdušje napolni razred. Dario, Nives in Boris brez besed planejo pokonci in se umaknejo iz Giorgieve bližine, ki ponavlja: *In sloveno è tutto merda, merda, è merda.* (Po slovensko je vse drek, drek, je drek!)

Primer iz opazovanja z dne 06. 02. 2003, približno 15 mesecev kasneje:

Otroci poslušajo slovensko pravljico na kaseti.

Na koncu pravljice se Giorgio obrne k opazovalki in ji reče: *Io a casa ho solo cassette italiane (pavza). Mia mamma non sa lo sloveno.* (Jaz imam doma samo italijanske kasete (pavza). Moja mama ne zna slovensko.)

Opazovalka vpraša: *Bi rad eno slovensko?*

Ne da bi čakala na odgovor, Giorgieva vzgojiteljica reče, da mu lahko ona eno posodi, vendar pa Giorgio odgovori: *Forse è meglio di no.* (Morda je bolje, da ne.)

V italijanski tržaški kulturi obstaja stereotip, da so Slovenci narod brez zgodovine in kulture, ki ga sestavljajo revni in neizobraženi ljudje, ki slabo govorijo italijansko in pripadajo nižjemu družbenemu razredu. Na nezavedni ravni ta stereotip sprejemajo tudi Slovenci sami in se delno identificirajo z njegovimi negativnimi oznakami. Proti občutkom manjvrednosti se borijo tako, da privzemajo identiteto »dobrih žrtev«, ki jih preganjajo »slabi« Italijani. Tudi italijanska identiteta v Trstu ni pretirano močna. Razvoj pristaniških dejavnosti v 19. stoletju je v Trst pritegnil priseljence drugih etničnih skupin: Nemce, Madžare, Grke, Srbe, Armence itn. Njihovi potomci so se asimilirali, vendar pa je etnična heterogenost med italijansko prebivalstvo Trsta zasejala negotovost v zvezi z njihovo italijansko identiteto. Tržaški Italijani se bojijo, da jih prebivalci drugih delov Italije nimajo za prave Italijane. Posledica tega je, da svojo etnično pripadnost določajo z negacijo: smo tržaški Italijani, ker nismo Slovenci. Govoriti slovensko pomeni pripadati slovenski etnični skupnosti, zato tržaški Italijan slovenščine »ne sme znati«, če želi biti pravi Italijan. Če koga v Trstu slišijo govoriti slovensko, rečejo: »Ah, Slovenec si!« in ne: »Ah, znaš slovensko!«, kot bi rekli, če bi ista oseba govorila kateri koli drug jezik (Fonda, 1987, 1988).

V vrtcu se je Giorgio v vseh letih držal pravila, po katerem je odgovarjal vzgojiteljicam italijansko in v igri s sovrstniki uporabljal samo ta jezik. Tudi odnosa do slovenščine ni spremenil. Vzgojiteljice so dosledno uporabljale slovenščino, povzemale v slovenščini vsebino njegovih sporočil ali nadaljevale razgovor v slovenščini. Po Lanzi (1997, 2001) gre za strategiji *Adult Repetition* in *Move-On Strategy*.

Starši so se v januarju 2004 odločili za Giorgiev predvpis v italijansko osnovno šolo. Ob zaključku vrtca bo torej deček prešel na italijansko šolo in se opismenil v tem jeziku. Slovenščine ne govori in njegovi sovrstniki se mu prilagajajo. Tako je bilo od

prvih dni v vrtcu in je še sedaj, ko tudi najmlajši sovrstniki, novinci v vrtcu, z njim uporabljajo samo italijanščino.

Primer iz opazovanja z dne, 16. 02. 2004:

Skupinica deklic sedi pri mizi, rišejo in se pogovarjajo slovensko. Na mizi so svinčniki, listi in kamion. Raziskovalka stoji ob strani. Medtem se Giorgio igra pod mizo z avtomobilčki. Mala Tanja (3:4) ga nagovori in preklopi iz slovenščine v italijanščino: *To (risba) je zate (za raziskovalko) in jo boš nesla domov. Giorgio, Giorgio vieni qua! Vedi questo nuovo camion? Prendi anche questo!* (Giorgio, Giorgio, pridi sem! Vidiš ta novi kamion? Vzemi tudi tega!)

Vsi sledijo zahtevi Giorgieve matere, po katerem se slovenski jezik ne govori in se ne sme učiti. V manjših skupinah se vzpostavi hierarhija, ki se prilagaja pravilom ponotranjenih staršev. Otroci se podredijo tistemu vrstniku, ki je nosilec najstrožjih pravil jezikovnega vedenja. Zdi se, kot da bi roditelj, ki uveljavlja najbolj absolutna in toga pravila, skozi svojega otroka vstopil v vrtec in pogojeval interakcijo med otrokovimi vrstniki do take mere, da se podredijo njegovemu brezpogojnemu imperativu (govorimo samo italijansko). Videti je torej, da lastnosti ponotranjenih staršev a) vplivajo na učni proces in rabo slovenščine ter b) imajo v vrtcu večji vpliv na jezikovno izbiro drugih otrok med igro kot njihova jezikovna veščina v posameznem kodu.

Kot navajata Harrison in Piette (1980), nekatere kulturne in družbene norme pogojujejo jezikovne izbire staršev, posebno mater, ki nadalje pogojujejo otrokove jezikovne izbire. Primer Giorgia in njegove matere jasno kaže na prepletanje individualnega in kolektivnega vidika. Na osnovi zbranih podatkov sicer ne moremo postavljati hipotez o poteku tega procesa. Giorgieve matere namreč ne poznamo dovolj dobro in torej ne moremo vedeti, katera notranja stanja vplivajo na njena dejanja in na njen odnos do stvari. Prav tako nam ni dano vedeti, v kolikšni meri je njeno psihično delovanje odvisno od družbenih stereotipov: to se pravi, da v tem primeru ne vemo, kje je ločnica med kolektivnim in individualnim. Očitno pa ločnica med jazom (*self*) in nejazom (*non-self*) ni jasna in nedvomno je individualno neke vrste odlagališče delov kolektivne identitete.

3. Zaključek

Zbrani podatki nakazujejo možnost, da se med procesom usvajanja jezika prepletajo otrokove individualne lastnosti in lastnosti ponotranjenega starševskega para. Pri tem je zanimivo izpostaviti mnenje Péres-Fosterjeve (1998:64), da zgodnje objektne relacije se kritično povezujejo in prepletajo s tistim jezikom, v katerem so potekale. Take jih ponotranjimo znotraj zapletene in raznolike matrice samopredstav. Vsak jezik notranje kodificira oziroma simbolizira jaz v odnosu do drugega. Na ravni realnosti pa vsaka izkušnja v določenem jeziku priključuje ponotranjeno matrico jaza v odnosu do drugega, skupaj z vsemi njenimi afektivnimi, kognitivnimi, vedenjskimi elementi in predstavami. Vključijo se tudi dinamični parametri lastne izraznosti in inhibicije, tako kot jih določajo ponotranjene objektne relacije.

Zbrani podatki izpostavljajo tudi, da je v vsakdanjem življenju jezikovni kod nekaj, za kar se mora otrok pogajati na zunanji kolektivni ravni resničnosti (v vrtcu) in znotraj lastne psihe. Na psihični ravni potekajo pogajanja skozi ponotranjena lika staršev, hkrati pa se zaradi prepleta individualnih lastnosti staršev s širšim družbenim okoljem v ta proces vključujejo tudi sestavine kolektivne identitete.

Kar se tiče drugega raziskovalnega vprašanja o vzrokih, zaradi katerih vzgojiteljicam ne uspe spremeniti odnosa staršev ne s posredovanjem informacij o otroški dvojezičnosti ne s prigovarjanjem, naj pri otroku spodbujajo rabo slovenskega jezika s knjigami, televizijo ipd., rezultati nakazujejo, da so potrebe staršev emocionalne narave, vezane na lastno zgodovino in notranje konflikte, ter na potrebo po ohranjanju ravnotežja, funkcionalnega lastni psihi in družini. Informacije in prigovarjanje se namreč vežejo na kognitivno raven, medtem ko se sploh ne dotikajo afektivnih razsežnosti. Tudi za te starše verjetno drži, kar velja drugod po svetu, kot pravi Okita (2001: 222) v zvezi z ohranjanjem v družini družbeno nedominantnega jezika: »Ne gre za pomanjkljiv dostop do satelitskih televizijskih programov, videokaset in tako naprej. V odgovoru na vprašanje, kaj bi jim stvari olajšalo, nobena mati ni omenila tega. Njihova razmišljanja so temeljila na osebnih potrebah in medosebnih odnosih, ki so zanje mnogo bolj ključnega pomena.«

Literatura

- AMATI MEHLER Jacqueline; ARGENTIERI, Simona; CANESTRI, Jorge (1990a): *La Babele dell'inconscio*. Raffaello Cortina Editore. Milano.
- BICK, Esther (1964): Note on infant observation in psychoanalytic training. *Int.J.Psycho-Anal.*, 45: 558-566.
- BOSCH, Laura; SEBASTIÁN-GALLÉS, Núria (2001): Early language differentiation in bilingual infants. V: CENOS, Jasone; GENESEE, Fred (ured.): *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 71-93.
- CARLI, Augusto (2002): Fra mantenimento e obsolescenza. Alcune note sulla situazione dello sloveno a Trieste. *Plurilinguismo*, 7.
- DE HOUWER, Annick (1999): Environmental factors of early bilingual development: The role of parental belief and attitudes. In: Extra G.; Verhoeven (ured.), *Bilingualism and migration*. Mouton de Gruyter, Berlin, 75-94.
- DÖPKE, Susanne (1992): *One parent one language*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- DÖPKE, Susanne (1998): Can the principle "one parent-one language" be disregarded as unrealistically elitist?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 21 (1): 45-56.
- FONDA, Pavel (1987): Premišljanje o narodu. *Naši razgledi*, 6:159-160.
- FONDA, Paolo (1988): L'allucinazione negativa ovvero il vissuto del pericolo. In: *Trieste così com'è*. Dedolibri. Trieste, 97-113.
- GENESEE, Fred (1988): Bilingual language development in preschool children. V: BISHOP, DOROTHY, MOGFORD, Kay (ured.): *Edinburgh*, Churchill Livingstone, 62-79.
- GOODZ, Naomi S. (1989): Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal*, 10: 25-44.
- JUAN-GARAU, Maria; PÉREZ-VIDAL, Carmen (2001): Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition. *Journal of Child Language*, 28: 59-86.
- KASUYA, Hiroko (1998): Determinants of language choice in bilingual children: The role of input. *The International Journal of Bilingualism*, 2 (3): 327-346.
- KLEIN, Melanie (1921-1958): *Scritti 1921-1958*. Bollati Boringhieri ed., Torino, 1998.
- KLEIN, Melanie (1963): *Il nostro mondo adulto e altri saggi*. Martinelli & C., Firenze, 1991.
- LANZA, Elisabeth (1992): Can a bilingual two-years-old codeswitch?. *Journal of Child Language*, 19: 633-658.
- LANZA, Elisabeth (1997): *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford University Press, Oxford.
- LANZA, Elisabeth (2001): In: CENOS, Jasone; GENESEE, Fred (ured.): *Trends in bilingual acquisition*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia, 201-229.
- McLAUGHLIN, Barry (1984): *Second language acquisition in childhood. Volume 1: Preschool children*. Hillsdale, NY, Lawrence Erlbaum.
- McLAUGHLIN, Barry (1985): *Second language acquisition in childhood. Volume 2: Preschool children*. Hillsdale, NY, Lawrence Erlbaum.
- MEISEL, Jürgen M. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. V: HYLSTENSTAM, Kenneth; OBLER, Loraine K. (ured.): *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge, Cambridge University Press, 13-40.
- MILLER, Lisa, RUSTIN, Margaret; RUSTIN, Michael, SHUTTLEWORTH, Judy (1989): *Closely observed infants* (ed. by). Gerald Duckworth & Co. Ltd., London.

- NICOLADIS, Elena; GENESEE, Fred (1997). The role of parental input and language dominance in bilingual children's code-mixing. V: E. Hughes, M. Hughes, & A. Greenhill (ured.), Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development. Somerville, Cascadilla Press. 422-432.
- NICOLADIS, Elena; GENESEE, Fred (1998): Parental discourse and codemixing in bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 2 (1): 85-99.
- NISSIM, Simona (1999): L'osservatore e il gruppo di discussione: la neutralità come capacità negativa. Convegno Nazionale sull'"Infant observation" Osservazione e Trasformazione. Firenze, 22 maggio 1999.
- OKITA, Toshie (2001): *Invisible work. Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families.* John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- PAN, Barbara Alexander (1995): Code negotiation in bilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16: 315-328.
- PARADIS, Johanne; NAVARRO Samuel (2003): Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: what is the role of input?. *Journal of Child Language*, 30: 371-393.
- PÉREZ FOSTER, RoseMarie (1998): The power of language in the clinical process. *Assessing and treating the bilingual person.* Jason Aronson Inc., Northvale.
- PERTOT, Susanna (1996): J1 proti J2: iskanje referenčnega modela / L1 versus L2: in cerca di un modello di riferimento. *IRRSAE F-VG*, Trieste.
- POULIN-DUBOIS, Diane; GOODZ, Naomi (2001): Language differentiation in bilingual infants: Evidence from babbling. V: CENOS, Jasone; GENESEE, Fred (ured.): *Trends in bilingual acquisition.* Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 95-105.
- QUAY, Suzanne (1995): The bilingual lexicon: Implications for studies of language choice. *Journal of Child Language* 22: 369-387.
- REDLINGER, Wendy; PARK, Tschang-Zin (1980): Language mixing in young bilingual children. *Journal of Child Language* 7: 337-352.
- SAUNDERS, George (1988): *Bilingual children: From birth to teens.* Multilingual Matters, Clevedon.
- TAESCHNER, Taute (1983): *The sun is feminine: A study of language acquisition in bilingual children.* Sprimger, Berlin.
- VOLTERRA, Virginia; TAESCHNER, Traute (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5: 311-326.