

Doc. dr. Alja Lipavic Oštir

Univerza v Mariboru

**ZAKAJ PRVI TUJI JEZIK DANES V PRVI RAZRED
OSNOVNE ŠOLE?**

(družbeni in sociolingvistični vidiki)

Maribor, 2008

KAZALO

1 Uvod.....	3
2 Večjezičnost: obuditev (pozabljene) prednosti	4
3 Kaj pravijo dokumenti in raziskave danes v EU	7
3.1 EUROBAROMETER 2005	10
3.2 Zdrav izziv – kaj je to? (2008)	13
4 Uresničevanje ciljev jezikovne politike EU – kako lahko pomaga CLIL?	16
5 Uresničevanje ciljev jezikovne politike EU – katerega jezika se naj kdaj učim?	26
6 Zaporedje učenja jezikov	31
7 CLIL: še vedno bavbav?.....	40
7.1 Rezultati CLILiG projekta za Slovenijo.....	51
8 LITERATURA.....	Napaka! Zaznamek ni definiran.

1 Uvod

V prispevku bodo osvetljeni družbeni, politični in sociolingvistični vidiki, ki zadevajo uvajanje prvega tujega jezika v prvi razred OŠ. Torej bo pojasnjeno, zakaj je družbeno in družbeno-jezikovno gledano smotrno uvesti prvi tuji jezik ob začetku osnovnega šolanja. Ob tem ne bo možno prezreti vidika smotrnosti uvajanja prvega tujega jezika v vrtnice, predvsem zaradi dejstva, da pretežni del predšolskih otrok v Sloveniji obiskuje vrtec. Sociolingvistični vidik neke odločitve, fenomena ali pa procesa pogojuje upoštevanje izvenjezikovnih dejavnikov, med katerimi je tudi jezikovna politika, šolska politika, regionalni aspekt, starost, interesi in nenazadnje tudi družbeni sloj. Vsi ti dejavniki igrajo vlogo ob odločitvi za spremembo v poučevanju tujih jezikov (v tem primeru gre za 'premik navzdol') in jih je najbrž smiselno premisliti.

Besedilo je členjeno na posamezna poglavja, ki obravnavajo posamezna težišča, za katera menim, da so bistvenega pomena. V pomoč pri sestavljanju besedila mi bodo razen sodobne in aktualne literature na temo, dostopne danes predvsem v državah EU, še material, nastal ob delu na dveh projektih iz zadnjih šestih let. Ta projekta sta bila ciljno raziskovalni projekt o možnostih uvajanja CLILa v slovenske šole (2002-2005) in EU projekt Socrates 6.1.2 *CLILiG – »state of the art« und Entwicklungspotential in Europa* (2005-2007). Pri prvem sem sodelovala kot nosilka projekta, pri drugem kot koordinatorica za Slovenijo. Ob projektih bom upoštevala še izsledke, ki sem jih predstavljala na nekaterih konferencah v obliki sodelovanja z vabljenim in siceršnjimi predavanji. In nenazadnje so tukaj še diplomske naloge študentk Oddelka za germanistiko Filozofske fakultete v Mariboru, ki so vedno do sedaj pokazale veliko zanimanje tako za zgodnje učenje kot tudi za CLIL, najbrž med drugim tudi zaradi tega, ker je njihovo osebno jezikovno znanje pogosto rezultat različnih neformalnih oblik zgodnjega učenja nemščine, ki so ga bile deležne v obmejnih regijah slovenske Štajerske, Koroške in Prekmurja.

Na tem mestu dve kratki opombi:

- v besedilu dosledno uporabljam poimenovanje CLIL, čeprav se za oblike CLILa v Sloveniji pogosto uporablja termin 'integrirani pouk'. Vendar pa CLIL in integriran pouk nista eno in isto. Včasih se zdi, da kdo natančno ne ve, kaj je CLIL. V sklopu zgodnjega učenja se je precej uveljavil ravno termin 'integrirani pouk', ki pa včasih komu samo pomeni, da se npr. učenje pesmice v tujem jeziku vključi v siceršnje aktivnosti. In to ni nujno CLIL. Sicer pa o nezadostnem informiranju v tem besedilu tudi pišem. O (ne)zadostnem ločevanju med CLILom in poučevanjem tujega jezika sva pisali s S. Jazbec (Haataja (ur.):2008), prispevek je slonel na seminarju, ki sva ga izvedli z vzgojiteljicami, ki prakticirajo CLIL.

- V besedilu ne ločujem med ženskimi in moškimi oblikami (učiteljica in ne učitelj in učiteljica ipd.).

2 Večjezičnost: obuditev (pozabljene) prednosti

Ne glede na to, da se bo nek drug prispevek v tem projektu nanašal specifično na večjezičnost, je potrebno ta fenomen osvetliti s sociolingvističnega stališča. Večjezičnost je danes namreč ključna značilnost jezikovne politike EU (Eurobarometer 2006: 1) in ta tema ima prestižni položaj tako v didaktiki poučevanja tujih jezikov kot tudi v diskusijah o jezikovni in šolski politiki. Večjezične kompetence so tudi osrednja tema v Skupnem evropskem referenčnem okvirju za jezike in kot taka reflektira v veliko projektih in programih. Tako že kratek vpogled v programe po bolonjski prenovi predvsem na nivoju MA pokaže, da le-ti vsebujejo module, predmete ali pa vsebine na temo večjezičnost¹.

V tem poglavju bo skicirano, zakaj je večjezičnost osrednja tema jezikovne politike EU in kako to reflektira v Sloveniji.

Literature na temo večjezičnost je danes najti veliko. Njena skupna značilnost je, da še danes nimamo zadovoljive definicije samega pojava. Seveda ne moremo več verjeti Bloomfieldovi tezi o "native-like control of two languages", saj vemo, da skorajda ni govorca z dvema materinščinama ali pa so zelo redki. Bloomfieldovi predstavi o dvojezičnosti tako ustrezajo posamezni predstavnik manjšin ali pa določeni posamezniki s svojimi jezikovno pisanimi, a redkimi biografijami. Pa še pri teh lahko ugovarjamo, da dveh jezikov ne obvladajo na istem

¹ Kot ilustracijo naj omenim, da temu sledi tudi Filozofska fakulteta v Mariboru, kjer v okviru pedagoško-didaktičnega modula za vse pedagoške programe na MA stopnji ponujamo izbirni predmet *Večjezičnost v šoli* (vsebine predvsem večjezičnost in CLIL), v okviru MA programa za izobraževanje učitelja nemščine *Nemščina kot tuji jezik* pa ponujamo predmet *Jezikovna politika EU* in se z večjezičnostjo ukvarjamo pri predmetu *Sociolingvistika*. Programi so trenutno v postopku akreditacije. Primerljivi programi z univerz po Evropi tudi vsebujejo predmete na temo večjezičnost (gl. medkulturne germanistike v Göttingenu, Bayreuthu in drugje).

nivoju, saj je raba vsakega jezika vedno funkcionalno pogojena. In v tem smislu tudi danes razumemo večjezičnost ter zato govorimo o funkcionalni večjezičnosti. Govorimo o sposobnosti, da se znajdemo, da se lahko sporazumevamo v več jezikih. Pri tem danes vedno več pozornosti posvečamo temu, da lahko posamezne jezike uporabljamo na različnih funkcijskih področjih in z različnimi kompetencami. Oomen-Welke / Krumm (2004: 58) npr. menita, da »smo si danes edini v tem, da že zgodnje stopnje sposobnosti uporabljanja večih jezikov označujemo za večjezičnost«. Kar je še pomembno, je to, da ob tem ni potrebno, da v vseh jezikih, ki jih obvladujemo, dosežemo spretnosti na istih nivojih, saj različne jezike običajno uporabljamo v različnih funkcijskih kontekstih. Značilnost večjezičnosti posameznika je torej v tem, da je neuravnotežena in da se profili kompetenc v različnih jezikih (npr. med govorjeno in pisno rabo jezika, med recepcijo in produkcijo) razlikujejo. Krummova skorajda že legendarna ilustracija današnje večjezičnosti je njegov projekt jezikovnih portretov (Krumm 2001, povzeto po Krumm 2002). Krumm predstavlja jezikovne portrete, ki so jih izdelovali različno stari otroci iz različnih evropskih držav, in sicer tako, da so s posameznimi barvami, ki so predstavljale posamezne jezike, pobarvali dele teles na risbica. Tako je npr. neki madžarski deček, ki živi v Avstriji, jasno izrazil svoje občutenje jezikov: »Najpomembnejši deli mojega telesa so madžarski². Moj trebuh je italijanski, ker rad jem italijansko hrano. Moje noge so nemške, ker živim tam, kjer se govori nemščina. Moje roke so angleške, ker bom za delo v kasnejšem življenju potreboval angleščino.« Poskušajmo si predstavljati še kakšen drugi hipotetični jezikovni portret iz slovenskega okolja: Marjan, 37 let, iz Slovenske Bistrice, doma govori slovensko, precej prostega časa preživi v prikolici v Termah Banovci, kjer so njegovi sosede 'prikoličarji' iz Avstrije, z njimi govori nemško (v šoli se sicer ni učil, ampak se je naučil tako s televizije, žal mu je, da ne zna bolje), v službi kot strojni tehnik v večjem podjetju pride občasno v stik s kakšnimi navodili za uporabo ali drugimi besedili v nemščini, včasih v angleščini, sicer pa angleščino kar nekako razume, saj se je angleščine učil v šoli in s sinom ali pa sam rad brska po internetu ali pa se igra računalniške igrice. In še Jože, 64 let, ki je upokojen, doma iz Celja, doma govorijo slovensko, imajo pa vikend hišico na Pagu, kjer je Jože vsaj dva meseca na leto in kjer govori hrvaško z domačini in sosedi. Seveda ta dva primera ne opisujeta ljudi, ki so že po svoji službeni situaciji soočeni z nemščino, angleščino, hrvaščino, italijanščino ali katerim drugim jezikom. Pravzaprav je okrog nas veliko več večjezičnosti, kot smo na prvi pogled

² L1 kot najmočnejša identifikacijska točka v življenju posameznika.

pripravljeni priznati, prepoznamo pa jo šele, če odstopimo od klasične predstave o "native-like control of two languages", ampak uporabo različnih jezikov vidimo funkcionalno.

Pojem večjezičnost (nem. *Mehrsprachigkeit*, ang. *multilingualism*) včasih enačimo s pojmom dvojezičnost (nem. *Zweisprachigkeit*, *Bilingualismus*, ang. *bilingualism*), in to zato, ker je veliko več prebivalcev sveta dvojezičnih kot večjezičnih, kar pa se nanaša tako na tradicionalen, zgoraj opisan pogled na večjezičnost, in na moderni, funkcionalno utemeljen.

Na prvi pogled se mogoče zdi, da vso razlikovanje med posameznimi definicijami in torej različno razumevanje samega pojava ni bistvenega pomena, ko govorimo o tujih jezikih v šoli. A temu ni tako. Zakaj? Predstave o bivanju danes v EU izhajajo iz večjezičnega govorca, ki bo sposoben sodelovati z drugimi, pa naj gre za gospodarsko, politično, kulturno življenje itd. Prav tako izhajajo iz govorca, ki bo s spoznavanjem tujih jezikov krepil svojo lastno identiteto, pri čemer seveda vemo, da je jezik najmočnejša identifikacijska točka v življenju posameznika. Torej ne gre za to, da bi hoteli skozi pouk tujih jezikov dosegati stanje, ki ga opisujeta Bloomfieldova definicija in tradicionalno gledanje na večjezičnost, ampak za to, da funkcionalno razvijamo tujejezične spretnosti v več jezikih. Temu morajo biti prilagojeni tudi učni načrti in ostalo, kar določa pouk.

V naslovu tega poglavja sem zapisala, da gre danes v EU za obuditev pozabljene prednosti, s čemer apliciram na to, da je večjezičnost prednost posameznika v primerjavi z enojezičnim posameznikom in da je stanje večjezičnosti imelo v preteklosti drugačen položaj kot danes. Dolga stoletja evropske zgodovine potrjujejo namreč stanje večjezičnosti pri veliko govoricah, predvsem seveda tistih iz sloja izobraženejših posameznikov, a ne samo njih. Primeri tudi iz zgodovine slovensko govorečih posameznikov so dobro poznani: biti izobražen je od srednjega veka naprej pomenilo biti nujno večjezičen: latinščina in nemščina sta bili jezika šole, uradovanja in javnosti. Vendar pa najdemo tudi jezikovne biografije manj izobraženih, ki so uporabljali ali pa poznali več jezikov. Precej dobro dokumentiran je tak primer v pismih Marenzi-Corraduzi, pismih plemkinj iz poznega 16. stoletja, ki sta si pisali slovensko, njuni podatki o življenju pa pričajo tudi o poznavanju nemščine in italijanščine. Predvsem 19. stoletje je prineslo spremembe v gledanju na večjezičnost, ki so tesno povezane z narodno zavestjo. Oblikovanje nacionalnih držav in krepitev narodne zavesti sta pomenila smrt večjezični šoli, kot npr. tudi za nemške dežele ugotavlja Gogolin (1994) in kar velja tudi za slovenske dežele. Sicer slovenščina ni bila učni jezik pred letom 1848 (izjema nekatere oblike

verskega pouka) in nacionalni princip odločanja o učnem jeziku ni mogel biti uveljavljen hitro, ampak pravzaprav izredno počasi in s težavami, kljub temu pa se je začelo uveljavljati prepričanje, da je znanje tujih jezikov pomembno in potrebno, ampak da materinščina stoji daleč v ospredju. Na podlagi oblikovanja nacionalne zavesti so se počasi oblikovali predsodki proti večjezičnosti, ki niso imeli nobene znanstvene osnove in ki jih srečujemo skozi vso 20. stoletje, deloma celo danes.

3 Kaj pravijo dokumenti in raziskave danes v EU

Vrnimo se k jezikovni politiki EU danes.

V zadnjem desetletju kar nekaj uradnih dokumentov, izdanih s strani Evropske komisije ali pa Evropskega sveta, govori o učenju tujih jezikov, večjezičnosti in o sorodnih temah. Sledi kratek pregled:

> 1995: bela knjiga »Poučevanje in učenje – na poti do kognitivne družbe«: cilj je, da vsi prebivalci Evropske unije obvladajo tri jezike: materni jezik in dva tuja jezika.

> 2000: Lizbonska strategija, ki sicer govori predvsem o gospodarstvu, saj postavlja za cilj, da postane EU vodilna gospodarska sila sveta. Pri doseganju tega cilja je ključni element znanje. Učenje tujih jezikov lahko veliko pripomore k temu cilju, saj izboljšuje kognitivne sposobnosti posameznika in njegovo obvladovanje materinščine, pa naj gre za branje, pisanje ali komuniciranje.

> 2001: Evropsko leto jezikov: številne akcije, ki so pokazale, da lahko učenje jezikov in jezikovno raznolikost spodbujamo na veliko različnih načinov.

> 2002: Barcelona: predsedniki držav in vlad EU zahtevajo ukrepe v smeri zagotavljanja jezikovnega pouka dveh tujih jezikov od zgodnjega otroštva naprej za vse prebivalce: marca 2002 so voditelji držav ali vlad Evropske unije, ki so se sestali v Barceloni, zavzeli za **poučevanje vsaj dveh tujih jezikov že v zgodnji mladosti**. Dolgoročni cilj Komisije je povečati večjezičnost posameznika, dokler ne bo vsak državljan poleg svojega maternega jezika usvojil praktične spretnosti in znanje v vsaj dveh jezikih³.

> 2003: zelena knjiga »Podjetniški duh v Evropi«: eden od ciljev unije je razvijanje podjetniškega duha njenih prebivalcev. Ta cilj bo veliko lažje dosegati, če bodo prebivalci EU

³ Povzeto po: *Sporočilo komisije svetu, evropskemu parlamentu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij. Nova okvirna strategija za večjezičnost. 22.11.2005.*

govorili jezike drugih in se zavedali medkulturnosti celotne skupnosti ter se tako laže uveljavili na trgu.

> 2003: »Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti«: ta akcijski načrt je pravzaprav odgovor na vse te zahteve. Razumeli bi ga naj v povezavi z dokumentom *Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti* (SEC(2002)1234)⁴, ki predstavlja filozofijo komisije in osnovo predlaganih ukrepov. Ta dokument je bil osnova za posvetovanje oz. razpravo, v katero se je vključilo veliko evropskih institucij, nacionalna ministrstva in veliko organizacij, ki predstavljajo skupnosti prebivalcev, kot tudi širša javnost. Razpravo je zaključila konferenca (10.4.2003, Bruselj). Iz celotne razprave lahko izvajamo naslednje zaključke:

- vsi prebivalci unije se naj jezikov učijo od zgodnjega otroštva naprej, pri čemer naj učenje traja praktično vse življenje, saj bodo le tako postali večjezični posamezniki;
- ne zadostuje samo obvladovanje angleščine, ampak naj bo vsakomur na razpolago tudi paleta drugih jezikov, ki se jih lahko uči;
- poslužiti se bo potrebno nacionalnih in evropskih programov za spodbujanje mobilnosti učencev in učiteljev kot tudi za spodbujanje druge vrste stikov med prebivalci;
- izboljšati bo potrebno kakovost pouka jezikov;
- velika mesta Evrope moramo narediti 'prijaznejša do jezikov', ravno tako je potrebno spodbujati učenje regionalnih jezikov in jezikov manjšin;
- vsaka posamezna država naj razišče potrebe po jezikih pri njenih prebivalcih in izdela lastno jezikovno politiko.

Evropska unija kot zveza ima na razpolago kar nekaj orodij, ki lahko pripomorejo k uresničevanju zgoraj navedenih ciljev: predvsem sta tukaj programa SOCRATES in LEONARDO DA VINCI (o posameznih dosežkih teh dveh programov gl. akcijski načrt, str. 6). Razen tega komisija poziva vse članice unije, da boljše izkoristijo ostale evropske programe, ki zadevajo področje jezikov, kot tudi Evropsko investicijsko banko za financiranje razvoja učenja jezikov.

Oglejmo si še, kaj konkretno prinaša akcijski načrt (str. 8-15). Od ciljev izpostavljam dva, ki sta relevantna za cilj tega besedila:

1. materni jezik + dva jezika od zgodnjega otroštva, kar bo zahtevalo od držav članic, da vložijo dodatna sredstva. Zakaj od zgodnjega otroštva? Ker se že v tej starosti izoblikujejo odločujoča stališča do drugih jezikov in kultur, ker tako učenje izboljšuje tudi kompetence

⁴ http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/consult_de.html#consult

v maternem jeziku in ker se otroci tako bolje zavejo svojega lastnega jezika in kulture. Učitelje bo potrebno posebej izobraziti in omogočiti pouk v majhnih skupinah, prav tako pa ponuditi paleto jezikov, med katerimi bo možno izbirati.

2. V času sekundarne stopnje šolanja (nekako druga polovica slovenske osnovne šole in srednja šola) naj bo učenje jezikov že zaključeno v taki meri, da otroci obvladajo vsaj dva tuja jezika, pri čemer je poudarek na efektivnih komunikacijskih sposobnostih. Na tej stopnji, če že ne prej, je možno vključiti tudi CLIL. Ta lahko veliko pripomore k uresničevanju ciljev jezikovne politike unije. Otrokom daje namreč možnost, da svoja pridobljena znanja tujega jezika takoj uporabijo, namesto da bi jih najprej pridobivali in šele čez čas (če sploh) uporabljali. Razen tega omogoča širokemu krogu otrok dostop do jezikov, spodbuja samozavest otrok pri učenju jezikov, kar zadeva tudi tiste otroke, ki se pri formalnem pouku jezikov niso tako dobro odrezali. Pri tem za stik z jezikom v urniku ni potrebno predvideti posebej določenih ur, kar je lahko posebej zanimivo za poklicne šole. Seveda pa izvajanje CLILa omogočajo oz. olajšujejo posebej izšolani učitelji. V tem smislu bo Evropska unija podprla precej projektov, katerih cilj je izdelava programov CLILa v drugih evropskih jezikih (torej ne samo v angleščini) (2004), podprla bo tudi druge projekte, ki zadevajo CLIL (2005, 2006), v letu 2004 bo organizirala konferenco za tiste, ki odločajo o jezikovni politiki posamezne države in tema katere bodo prednosti jezikovne kopeli, ravno tako bo Eurydice razširjal informacije in izobraževal o CLILu.

Glede na izhodišča in opisana cilja skoraj ni potrebno poudarjati, kako pomemben trenutek je za slovensko šolstvo in poučevanje jezikov bilo vključevanje v unijo. Gotovo ni zadržkov, da ne bi cilji zavezovali tudi slovensko ministrstvo za šolstvo. Če je bila z uvajanjem devetletne osnovne šole storjena usodna napaka, ki zadeva prisotnost tujih jezikov (prvi tuji jezik od druge triade, drugi fakultativno v tretji triadi, kar je seveda veliko premalo glede na evropsko jezikovno politiko), je CLIL izvrstna možnost za popravljanje te napake. Z njegovim uvajanjem lahko, ne da bi s tem dodajali število ur v šoli ali jih odvzemali drugim predmetom, ob nejezikovnem(ih) predmetu(ih) vključujemo tudi jezik. Temu bi bilo seveda potrebno prilagoditi zakonodajo. Torej je na potezi ministrstvo, ki je o evropski jezikovni politiki gotovo zelo dobro poučeno.

V uvodu k študiji EUROBAROMETER 243 "Europeans and their languages" iz leta 2006 piše, da se »pojem večjezičnosti nanaša tako na položaj, ko govorijo ljudje v določenem

geografskem območju več jezikov, kot na sposobnost ljudi, da obvladajo več jezikov⁵. Taka večjezičnost je ključna značilnost Evrope v obeh smislih.«

»EU je resnično večjezična institucija, ki spodbuja ideal o eni skupnosti z različnimi kulturami in jeziki«, piše v istem uvodu. Za zagotavljanje tega je Evropska komisija leta 2005 sprejela prvo sporočilo⁶, ki raziskuje področje večjezičnosti, v katerem si je zadala tri cilje za politiko večjezičnosti:

- spodbujanje učenja jezikov,
- podpiranje zdravega večjezičnega gospodarstva in
- omogočanje državljanov dostop do zakonodaje EU, postopkov in informacij v njihovih jezikih.

V ta namen je sledila obširna raziskava o izkušnjah in dožemanju večjezičnosti v državah EU in nekaterih, ki se želijo priključiti, in v njej so bili med drugim raziskani odločilni dejavniki večjezične družbe, ki so:

- dolgoročni cilj za vse državljane EU je, da poleg svojega maternega jezika govorijo še dva jezika⁷,
- vseživljenjsko učenje jezikov, ki se začne že v zgodnji mladosti⁸,
- pomembnost izobraževanja.

Kaj je raziskava pokazala? Ob pisani paleti večjezičnosti in drugih pokazateljih je za to besedilo zanimiv predvsem prvi in drugi dejavnik, ki govorita o obvladovanju dveh tujih jezikov in o začetku učenja v zgodnji mladosti.

3.1 EUROBAROMETER 2005

Omenjena EUROBAROMETER raziskava iz leta 2005 je pokazala, da se lahko v EU v povprečju 56% ljudi sporazumeva še v enem jeziku razen maternem. To je 9% več kot leta 2001, vendar so ti odstotki zrastle tudi zaradi novih članic z vzhoda Evrope, kjer veliko ljudi

⁵ To pojmovanje izhaja iz dejstva, da imamo danes v EU 23 uradnih jezikov in še okoli 60 drugih avtohtonih in neavtohtonih jezikov, pri čemer seveda niso upoštevani vsi, ki se v Evropi danes govorijo – skupno število je preko 250.

⁶ COM(2005)596: Nova okvirna strategija za večjezičnost. <http://europa.eu.int/languages/en/document/74>

⁷ Precizirano v akcijskem načrtu 2004-2006: Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne različnosti (COM (2003)449): http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

⁸ Sklepi Evropskega sveta v Barceloni marca 2002: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

obvlada neki tuji jezik zaradi sobivanja z drugo jezikovno skupnostjo v preteklosti. Takšni primeri so Latvija, Litva (prisotnost ruščine v preteklosti), Slovaška (prisotnost češčine v preteklosti), Slovenija (prisotnost srbohrvaščine v preteklosti). Slovenija je v odstotkih gledano tukaj precej visoko uvrščena (89%), vendar je potrebno te odstotke preveriti po posameznih jezikih. Slika je takšna: 64% prebivalcev Slovenije govori hrvaško, 56% angleško, 45% nemško. Teh 45% je druga najvišja številka v EU, samo na Danskem govori več prebivalcev nemško, seveda če ne štejemo nemško govorečih držav. Seveda so ti podatki dobri in z njimi se lahko samo pohvalimo. Dopolnimo jih lahko še s podatkom, da 71% prebivalcev Slovenije obvlada dva tuja jezika⁹ (pri čemer je povprečje v EU 28%). Vprašanje pa je, če za tem številom ne stoji obvladovanje hrvaščine kot ostanek razmer iz nekdanje Jugoslavije.

Toda v nekem drugem delu raziskave EUROBAROMETER najdemo podatke iz Slovenije, ki niso tako ohrabljujoči. Na vprašanje, če bi morali v EU znati govoriti dva jezika poleg svojega maternega, je z odgovorom 'se dokaj strinjam' odgovorilo samo 47% prebivalcev Slovenije¹⁰. Ostali se s tem ne strinjajo in se jim obvladovanje dveh tujih jezikov ne zdi pomembno.

Iz rezultatov raziskave lahko povzamemo tudi, da je šola edini kraj, kjer so se prebivalci EU kadarkoli učili tujih jezikov. Med prebivalci EU je danes široko razširjeno mnenje, da je učenje tujih jezikov za mlade zelo pomembno. Praktično nihče (0,4%) ne misli, da znanje tujih jezikov za mlade ni pomembno.

Kaj pa glede starosti začetka poučevanja?

Večina Evropejcev misli, da je idealna starost za začetek učenja prvega in drugega tujega jezika za otroke šest let (55%) in več (64%), kar z drugimi besedami pomeni začetek učenja v osnovni šoli, vendar na začetku. Kaj pa pred šestim letom, to se pravi v slovenskih razmerah v vrtcu? 39% Evropejcem meni, da bi bilo dobro, če bi se otroci začeli učiti prvega tujega jezika že v času pred vstopom v osnovno šolo.

Katere tuje jezike naj bi se učili?

⁹ Vprašanja so bila vedno formulirana nekako takole: katere jezike, poleg maternega, govorite dovolj dobro, da se lahko udeležite kakšnega pogovora?

¹⁰ To je pod povprečjem v EU, ki je natanko 50%.

77% državljanov EU meni, da bi to morala biti angleščina. Na drugem mestu je francoščina (33%) in na tretjem nemščina (28%).

Vse te številke iz raziskave in mnoge druge, ki jih na tem mestu ni smiselno ali pa ni možno navajati in prediskutirati, nam povedo veliko o stanju glede obvladovanja tujih jezikov danes v EU. Povedo nam tudi, da se prebivalci EU zavedajo pomembnosti obvladovanja tujih jezikov, da (kot recimo v primeru Slovenije in nekaterih drugih držav) že obvladujejo tuje jezike, se pa po drugi strani zavedajo premalo ali pa so premalo obveščeni oziroma so preveč neozaveščeni glede tega, kako pomembno je znanje dveh tujih jezikov. Zakaj? Danes, tako nekateri znanstveniki, angleščina nikakor ni več dovolj, če želimo uspešno delovati v tako kulturno in jezikovno pisani skupnosti, kot je EU. A o tem več kasneje.

Seveda se ob vseh vprašanjih o stanju glede tujih jezikov vprašamo, ZAKAJ? Zakaj se torej učiti tujih jezikov danes v EU? Čisto na kratko in strnjeno so odgovori podani na spletnih straneh Evropske komisije¹¹:

If you have a clear reason for learning a language, you will be more motivated to succeed.

Maybe you want to be able to understand local people when you go on holiday abroad, or maybe your job brings you in contact with people from other countries, or maybe you just want to be able to make friends with people from other backgrounds than your own. These are all good reasons for learning a foreign language! But don't forget that there are plenty of other reasons too:

- *More and more companies are investing in staff training in foreign languages, or are looking to recruit people with language skills. It needn't just be the top level staff who learn - shop floor workers can also be involved. Language learning can improve your career prospects.*
- *Learning a language can increase your self-confidence and help you speak more clearly - so it can help you express yourself better in your own language as well.*
- *Speaking someone else's language helps you to understand that person's culture and their outlook on life: the more people who do this, the more we can break down the barriers that divide people.*

¹¹ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/learn/why_en.html

Whatever your situation, if you are aware of your reasons for learning a language and you remind yourself of them during your studies you will be more focused on your objectives and be able to keep up your learning momentum.

3.2 Zdrav izziv – kaj je to? (2008)

Pod tem naslovom lahko preberemo predloge skupine intelektualcev¹² za medkulturni dialog, ki se je zbrala na pobudo Evropske komisije. Svoje predloge so naslovili *Zdrav izziv – Kako bi lahko veliko število jezikov utrdilo Evropo* (2008). Kaj nam v predlogih sporočajo?

Za izhodišče svojih razmišljanj si je skupina izbrala naslednje: za vsako človeško družbo jezikovna, kulturna, etnična ali verska raznolikost hkrati pomeni prednosti in pomanjkljivosti, vir bogastva, vendar tudi vir napetosti; razumen pristop pomeni priznati zapletenost pojava, pri tem pa si prizadevati za povečanje pozitivnih učinkov in zmanjšanje negativnih učinkov.

Pri oblikovanju predlogov so jih vodila naslednja načela: *Razume se, da številni jeziki prinašajo omejitve, da otežujejo delovanje evropskih institucij in da stanejo tako veliko denarja kot časa. Ta cena bi lahko postala celo prepreka za njihovo uporabo, če bi se hotelo desetina jezikov dodeliti mesto, ki bi ga zanje legitimno želeli njihovi govorniki. Zaradi te obilice se hitro pojavi skušnjava, da bi se vzpostavilo stanje, v katerem bi en sam jezik, angleščina, zavzel prevladujočo vlogo v delu institucij, kjer bi dva ali trije drugi jeziki za nekaj časa uspeli ohraniti zmanjšano prisotnost, medtem ko bi velika večina naših jezikov imela le simbolični status in ne bi bili tako rekoč nikoli uporabljeni na skupnih zasedanjih. Takšnega razvoja si ne želimo. Bil bi namreč neugoden za ekonomske in strateške interese celine in vseh njenih državljanov, ne glede na njihov materni jezik; in v več kot enem pogledu bil bi nasproten samemu duhu evropskega projekta.*

Iz teh načel izhaja naslednje: *Upoštevanje naše jezikovne raznolikosti ni le upoštevanje kulturne stvarnosti, kakor jo je oblikovala zgodovina. Ta*

¹² Skupino, ki ji predseduje pisatelj Amin Maalouf, sestavljajo: Jutta Limbach, predsednica Goethejevega inštituta, Sandra Pralong, strokovnjakinja s področja komunikacij, Simonetta Agnello Hornby, pisateljica, David Green, predsednik EUNIC-e (Evropske mreže nacionalnih kulturnih inštitutov), nekdanji generalni direktor Britanskega sveta, Eduardo Lourenço, filozof, Jacques de Decker, pisatelj, stalni sekretar Belgijske kraljeve akademije za francoski jezik in književnost, Jan Sokol, filozof, nekdanji minister za izobraževanje Češke republike, Jens Christian Grøndahl, pisatelj, Tahar Ben Jelloun, pisatelj.

je sam temelj evropske ideje, kakršna je zrasla iz ruševin ob koncu vojn, ki so zaznamovale 19. in prvo polovico 20. stoletja. Če nastanek večine evropskih narodov temelji na njihovih identitetnih jezikih, pa lahko Evropska unija temelji le na svoji jezikovni raznolikosti. (...) To, da občutek skupne pripadnosti temelji na jezikovni in kulturni raznolikosti, je močno protisredstvo proti fanatizmom, v katera je zdrsnilo identitetno potrjevanje v Evropi in drugod, tako včeraj kot danes.

Evropska unija, za katero so se odločili različni narodi s prostovoljno združitvijo, ni poklicana za izbris njihove raznolikosti in tega tudi ni zmožna. Nasprotno, njeno zgodovinsko poslanstvo je ohraniti, uskladiti, umiriti in pomagati razmahniti to raznolikost in menimo, da si lahko privoščijo sredstva za to. Menimo, da je celo zmožna celotnemu človeštvu ponuditi model identitete, ki temelji na raznolikosti.

Evropska identiteta, tako skupina intelektualcev, temelji na dveh neločljivih zadevah: univerzalnosti skupnih moralnih vrednot in raznolikosti kulturnih izraznih oblik; h katerim iz zgodovinskih razlogov kot ključni sestavni del spada jezikovna raznolikost.

Kakšno rešitev nam konkretno predlagajo? Predlagajo nam usmeritev, ki se izraža v dveh idejah:

a. Dvostranski odnosi med narodi Evropske unije bi se morali odvijati v jezikih teh dveh narodov ne pa v nekem tretjem jeziku.

To pomeni, da bi za vsak evropski jezik v vsaki državi Unije obstajala večja skupina usposobljenih in zelo motiviranih govorcev. Njihovo število bi bilo glede na jezik seveda zelo različno, vendar dovolj veliko, da bi poskrbeli za vse vidike – gospodarske, politične, kulturne idr. – „dvostranskih“ odnosov med zadevnima državama.

b. – Da bi se te kvote govorcev lahko oblikovale, se mora Evropska unija zavzemati za pojem privzeti osebni jezik. Naše razumevanje tega pojma je, naj se vsak Evropejec spodbudi k prosti izbiri posebnega jezika, različnega od njegovega identitetnega jezika kakor tudi od njegovega jezika mednarodnega sporazumevanja.

Osebni privzeti jezik, kakršnega si zamišljamo, ne bi bil drugi tuji jezik, ampak na nek način predvsem drugi materni jezik. Jezik, ki bi se ga intenzivno učilo, tekoče govorilo in pisalo, bi bil vključen v šolski in univerzitetni program vsakega evropskega državljanca ter v poklicni življenjepis vsakega posameznika.

Njegovo učenje bi spremljalo spoznavanje ene ali več držav, kjer se ta jezik uporablja, književnosti, kulture, družbe in zgodovine, povezanih s tem jezikom in njegovimi govorcji.

Zahvaljujoč temu pristopu bi radi presegli sedanjo tekmovalnost med angleščino in drugimi jeziki, tekmovalnost, ki se kaže kot slabitev zadnjih, ter je prav tako v škodo angleščini in njenim govorcem.

Z jasnim ločevanjem, v trenutku izbire, med jezikom mednarodnega sporazumevanja in osebnim privzetim jezikom bi bili Evropejci glede učenja jezikov spodbujeni k sprejemanju dveh ločenih odločitev, eno narekujejo potrebe po najširšem sporazumevanju, drugo pa sklop osebnih razlogov, povezanih z osebno ali družinsko zgodovino, čustvenimi vezmi, poklicnim interesom, kulturnimi zanimanji, intelektualno radovednostjo idr.

Kakšni bi bili učinki in posledice takšnega pristopa? Strnemo jih lahko takole:

- intenzivno in poglobljeno učenje enega jezika in kulture;
- obogatitev profesionalnega življenjepisa s tem, da bi posamezniki navajali jezike, ki niso nujno samo angleščina (ki bo v prihodnosti vedno bolj potrebna, a vedno manj zadostna), ampak izpričujejo neko drugačno odličnost;
- izboljšanje kakovosti sporazumevanja med Evropejci, in sicer s tem, ko bi lahko uporabljali v pogovorih svoj jezik in ne nekega tretjega – trgovinska pogajanja so na primer uspešnejša, kadar se vsak od partnerjev prosto izraža v svojem jeziku, kot so pokazale študije.

In kako ravnati, da bi tak pristop uveljavili?

Dejansko bi bilo za vsak par držav zaželeno imeti dvostranski in dvojezični organ – inštitut, ustanovo, združenje ali, enostavneje, odbor – ki bi bil ustanovljen na pobudo političnih voditeljev ali skupine državljanov, ki so še posebej navezani na obe državi hkrati, na njuna(e) jezika(e) in kulturi(e). Ta organ bi dajal pobude za razvoj vzajemnega poznavanja, skušal za svoje projekte zbuditi zanimanje pri nacionalnih, regionalnih in mestnih organih, šolskih in univerzitetnih ustanovah, podjetjih, združenjih učiteljev, prevajalcev, pisateljev ali založnikov,

znanih osebnostih, dejavnih državljanih idr. Med mnogimi nalogami teh dvostranskih organizmov bi bila najpomembnejša zagotovitev, da se jezik vsake države uči določeno število oseb države partnerice, da šolski in univerzitetni programi vključujejo daljše bivanje v drugi državi, da javne in privatne ustanove in podjetja podprejo tiste, ki bi izbrali zadevne jezike, tako da jim ponudijo prakso in pozneje delovno mesto. Prav tako bi si lahko predstavljali neštete projekte pobratenja med mesti, četrtmi, celo med vasmi in tudi med pedagoškimi ustanovami.

Moj komentar k tem predlogom je čisto kratek: v deželah, kjer je nacionalni naboj izredno močan, ko gre za materni jezik in tuje jezike, in kjer vlada nekakšen strah za materinščino, se mi zdi, da bodo takšni predlogi naleteli na neodobranje, če ne celo ogorčenje. Potrebno bo veliko dela na področju informiranja. Predvsem bo potrebno odpraviti predsodke proti večjezičnosti in dovolj dobro pojasniti koncept funkcionalne večjezičnosti.

4 Uresničevanje ciljev jezikovne politike EU – kako lahko pomaga CLIL?

Glede na to, da se v času zgodnjega učenja tujih jezikov pogosto uveljavlja CLIL, in sicer v predšolskem kot tudi šolskem obdobju, je smiselno spregovoriti o tej najuspešnejši obliki poučevanja tujih jezikov, primerni tudi za zgodnje poučevanje. Na tem mestu me ne bodo zanimali pedagoško didaktični aspekti, ampak sociolingvistični.

Najprej na kratko o terminologiji. CLIL je včasih v Sloveniji imenovan tudi jezikovna kopel, prim. nem. *Sprachbad*. Analogno na to se za 'skromne' oblike CLILa pojavlja tudi ime jezikovno prhanje, prim. nem. *Sprachdusche*, kjer gre samo za krajše izpostavljanje tujemu jeziku, npr. 5 ali 10 minut na dan. Za CLIL se pojavlja tudi ime imerzija, prim. nem. *Immersion*, ang. *immersion*, ki pa se pogosto nanaša na zgodnje poučevanje in na oblike, ki so jezikovno gledano najbolj intenzivne, npr. učenje v vrtcu ali šoli po načinu 'ena oseba' – 'en jezik' ali podobno.

Razlogi, zakaj neka država ali jezikovna skupnost uvede CLIL, so lahko različni. Didaktični razlogi so precej enotni v smislu, da želimo uvesti obliko pouka tujega jezika, ki je dokazano najuspešnejša. Toda tukaj nas bodo zanimali družbeni vidiki. Teh je pa kar nekaj, odvisno od

politične, družbene, ekonomske, demografske, kulturne situacije, v kateri se država oz. jezikovna skupnost nahaja. Lahko pa tudi rečemo, da so odvisni od tega, čemur neka skupnost daje prednost.

Ko se je začel CLIL v sredini 60. let zavestno uvajati v francosko in angleško govorečem delu Kanade, je šlo predvsem za to, da so enojezični angleško govoreči starši želeli zagotoviti boljše možnosti svojim otrokom, ki v francosko govoreči sredini zaradi slabšega znanja francoščine niso bili v enakem položaju, kar je bila posledica manj učinkovitega pouka tujega jezika. Torej je šlo za pragmatični vidik zagotavljanja uspešnosti. Razen tega je bilo tudi čutiti, da angleško govoreči starši upajo na kakovostnejše sobivanje s francosko govorečimi Kanadčani v smislu premagovanja kulturnih in drugih razlik, ki jih lahko pomaga premostiti ravno jezik.

Nekaj kasneje so začeli CLIL pospešeno (in ga še danes) uveljavljati v Združenih državah Amerike. V tem primeru je šlo bolj za omogočanje nekaterim jezikovnim skupnostim (npr. španski, kitajski, evropskim neangleško govorečim), da ohranjajo svojo identiteto in s svojo kulturo obogatijo enojezične angleško govoreče prebivalce, kar je doseženo, ko se tudi le-ti vključijo v CLIL v tujem jeziku. Deloma je bil prisoten tudi ekonomski razlog zaradi obetanja uspešnejšega poklicnega življenja v velikih neangleško govorečih sredinah.

In Evropa? Tudi tukaj so razlogi različni.

Veliko desetletij se je npr. zdelo, da prebivalci Švice, ki so lahko nemško, francosko, italijansko ali retoromansko govoreči, brez težav živijo eden ob drugem, in to kljub dejstvu, da jezika drugega v glavnem ne obvladajo. Edina izjema so retoromanski prebivalci, ki so redkoma enojezični, razen predstavnikov starejših generacij. Vsi ostali pa praktično niso obvladovali jezika soseda. Šolska in jezikovna politika skušata to stanje že nekaj desetletij ciljno spremeniti z uvajanjem CLILa. Cilj spremembe so večjezični prebivalci Švice z veliko posluha za sodržavljane, za njihovo kulturo, način življenja itd., kar dobro obvladovanje jezikov najlaže omogoča. Seveda tudi v švicarskem primeru ne gre prezreti ekonomskega motiva¹³.

¹³ Primerjaj podrobneje v Le Pape Racine, Christine. (2008): CLILI – EMILE en Suisse – hétérogénéité linguistique – l'élément constitutif vers une identité européenne en construction. V: Haataja, Kim. (ur.). *Curriculum Linguae* 2007. Tampere.

Podobno kot za Švico velja še za nekatere druge evropske države, npr. Belgijo, ki je glede na svoje prebivalstvo v osnovi trojezična (flamščina, francoščina in nemščina). Nemščina je uradno regionalni jezik in je omejen na obmejno regijo (Eupen). Flamščina, v bistvu nizozemski dialekt, in francoščina sta uradno jezika z enakovrednim statusom. Neuradno pa je francoščina vedno imela višji prestiž in posledica tega je bila, da je veliko prebivalcev francosko enojezičnih. Flamci glede tega niso imeli veliko izbire in so odraščali kot dvo- ali večjezični. To težnjo je opaziti še danes (gl. Niemeier 2002:36). Danes jezikovna politika prebivalcem Belgije ponuja, da se sami odločijo za tako ali drugačno jezikovno vzgojo. Večjezičnost je torej stvar odločitve posameznika, izjema je edino Bruselj, kjer je večjezična vzgoja v šoli obvezna. Načeloma pa lahko rečemo, da se obvladovanje jezika sodržavljana druge narodnosti vzpodbuja. Glede na življenje, ki ga je Belgija zaživela v zadnjih desetletjih ob izgrajevanju institucij Evropske unije, pa sta večkulturnost in večjezičnost vsakdanji pojav in sta zelo zaželjeni.

Tudi Luksemburg se že desetletja trudi za večjezično izobrazbo prebivalstva, kar je preprosto posledica dejstva, da se v državi govori nemško narečje luksemburščina, obenem se govori tudi francosko, razen tega pa so posamezniki, ki želijo doseči več kot srednješolsko izobrazbo, primorani dobro obvladati vsaj enega od srednjih evropskih jezikov, ker v Luksemburgu ni univeze.

Za druge evropske države lahko rečemo, da se CLIL uvaja v naslednjih situacijah.

CLIL se uvaja na narodnostno mešanih področjih, tj. kjer živijo manjšine oz. jezikovne skupnosti, ki govorijo drug jezik kot večina prebivalstva in imajo tudi uraden status manjšine. Tako najdemo CLIL praktično v vseh evropskih državah (izjema je mogoče Islandija), ker pravzaprav ni evropske države brez avtohtone manjšine. Poglejmo na kratko, kako je v nekaterih večjih evropskih državah (prim. Crystal 1997:37):

- v Veliki Britaniji živi nekaj različnih keltskih manjšin, ki govorijo keltske jezike: valijanščino, kornijščino, škotsko gelščino idr.; razen tega je število različnih priseljencev v zadnjih desetletjih izredno porastlo in med najpogostejšimi jeziki priseljencev so pandžabski jezik, bengalski jezik, urdujski jezik, nemščina, poljščina, italijanščina idr.
- V Franciji se govorijo manjšinski jeziki: baskovščina, bretonščina, katalonščina, korzijščina, alzacijščina, flamščina in okcitanščina. V anketah iz leta 1978 je več kot tri

četrtrine prebivalstva povedalo, da želijo ohraniti to raznolikost, toda le nekje 35% prebivalcev govori še kak jezik razen francoščine. Ob teh manjšinah živi v Franciji še veliko priseljencev iz nekdanjih kolonij, predvsem iz arabskega sveta.

- V Španiji manjšine govorijo katalonsko, baskovsko (po stoletjih zatiranj končno pridobljen status manjšine) in galicijsko.
- Na Nizozemskem živi frizijska manjšina, ki uživa pravice in privilegije dobro zaščitene manjšine, čeprav raba jezika zaradi vpliva nizozemščine nazaduje. Med veliko priseljenci iz nekdanjih kolonij se največ govorijo jeziki iz Surinama, indonezijski jeziki in nilsko-saharski jeziki iz Maroka.
- V Nemčiji, ki je glede na druge evropske države relativno homogena, živijo severno frizijska, danska in lužiško srbska manjšina ter veliko zdomskih družin, predvsem iz Sredozemlja, v zadnjem desetletju pa tudi iz nekdanje Sovjetske zveze, Poljske in drugih vzhodnih držav.
- Švedska je bila do sredine 30. let 20. stol. etnično homogena država, med II. svetovno vojno pa je prišlo veliko beguncev s Finske, iz Italije, z Madžarske, Avstrije, Nemčije, Grčije. Po vojni se je naselilo veliko zdomcev iz Sredozemlja. Država aktivno podpira politiko ohranja kulturne in jezikovne identitete vseh skupin in danes se na švedskih šolah poučuje v okrog 60 različnih jezikih.

Vzpodbujanje ohranjanja identitete manjšin je tudi eden od ciljev skupne evropske politike, ki se odraža ravno v ustroju šolskega sistema. Žal v praksi ni vedno tako, kot je zamišljeno. Več evropskim manjšinam grozi, da se bodo popolnoma asimilirale v večinsko prebivalstvo in da bodo njihovi jeziki izumrli (primer manske gelščine, keltskega jezika z otoka Man¹⁴), nekatere celo nimajo pravno urejenega statusa manjšine (kašubščina na Poljskem, aromunščina v Grčiji, Bolgariji in Makedoniji, sefardščina v Bosni idr.). Zaradi tega se v zadnjih letih izredno aktivno vzpodbuja ohranjanje jezika in kulture neke manjšine, celo oživljanje že izumrlih jezikov (kornijščina¹⁵). Seveda to velikokrat ni preprosto realizirati, ker je tesno povezano z občutenjem pripadnosti in identitete posameznih pripadnikov manjšin, navezuje se pa seveda tudi na prestiž, pogosto pogojen z zgodovinsko konotacijo, ki ga jezik

¹⁴ Nekateri viri navajajo, da je zadnji govorec umrl v poznih 40. letih 20. stol., nekateri, da v 70. letih tega stoletja (prim. Crystal 1997 in Haarmann 1975). Nekateri omenjajo, da so jo v osemdesetih letih oživel (Comrie 1996:213).

¹⁵ Oživljana oblika temelji na srednji kornijščini, ki je v besedilih izpričana med 12. in 15. stol. Kornijščina je eden od keltskih jezikov (gl. Crystal 1997: 305, 362).

manjšine ima. Kljub temu pa v Evropi najdemo zgledne primere sobivanja manjšinskega in večinskega jezika (švedščina na Finskem, nemščina v Italiji, danščina v Nemčiji in še kje).

Podobno uvajanju CLILa v sredinah, kjer živijo avtohtone manjšine, je tudi uvajanje CLILa predvsem v urbanih središčih Zahodne Evrope, kjer živijo skupnosti priseljencev, zdomcev, emigrantov idr. Take primere najdemo v Nemčiji (CLIL v turščini, v italijanščini), v Angliji, na Švedskem, na Nizozemskem. Razlogi za tako uvajanje so, da poskuša jezikovna politika neke države omogočiti ohranjanje identitete priseljencev in poskuša zblížati prebivalstvo med seboj. Tudi avtohtoni prebivalci bi naj z obvladovanjem jezika priseljencev naredili korak proti njim. Torej gre za podpiranje oblik večkulturnega sobivanja, pri čemer pa ne gre pozabiti ekonomskih in političnih razlogov.

Razen v teh dveh primerih se CLIL v Evropi uvaja tudi v veliko enojezičnih sredinah, razlogi zanj so pa politične, ekonomske in tudi kulturne narave. To so vsi primeri CLILa, ko se otroci vključijo v CLIL kot najuspešnejšo obliko pouka tujega jezika, da bi z obvladovanjem le-tega imeli boljše poklicne in splošne življenjske možnosti na svetovnem tržišču (učijo se enega od svetovnih jezikov) in v malo ožjem okolju (učijo se jezika soseda). V današnji Evropi je znanje jezikov ključna kvalifikacija, saj je sposobnost komuniciranja o strokovnih temah v tujih jezikih ena od najpomembnejših prednosti. Seveda je tukaj cela vrsta različnih oblik CLILa, ki jih v Evropi (vključno z nekdanjim Vzhodom) v zadnjih desetletjih negujejo zaradi tega, da bi poskušali ohranjati jezikovno, kulturno in nasploh življenjsko raznolikost Evrope, brez katere gotovo ne bo njene skupne, mogoče celo siceršnje prihodnosti. Kot je znano, bi naj evropski otroci imeli možnost, da se v času šolanja učijo vsaj dveh tujih jezikov, v zadnjem času se razmišlja o treh tujih jezikih in se izdelujejo modeli organiziranosti.

Ob tem pa je potrebno poudariti, da ne gre za umetno ustvarjanje neke večjezične skupnosti, ampak je taka evropska jezikovna politika posledica razvoja skupne Evrope in posledica zavedanja o pozitivnem, kar predstavlja raznolikost jezikov, kultur itd. Je tudi posledica naravnega razvoja, saj se današnji prebivalci Evrope dobro zavedajo naslednjega: enotni bodo (gospodarsko, politično in drugače) samo takrat, če bodo obenem ohranjali vsak svojo identiteto in raznolikost. Drugačne možnosti bi se, kot že tolikokrat v evropski zgodovini, končale kaj slabo. Prinesle bi kulturno osiromašenje in tudi jezikovne ter drugačne konflikte. Ohranjanje raznolikosti kultur in jezikov pa lahko prinese humano sobivanje ljudi različnega jezikovnega, socialnega in kulturnega porekla. Na naloge, ki so s tem povezane, moramo

otroke pravočasno pripraviti, da jim bomo olajšali vključevanje v večkulturno Evropo. Najti moramo ustrezno pot, po kateri lahko več kultur obstaja ena zraven druge, ne da bi pri tem morali posamezniki zanemarjati svojo lastno kulturo. S tem je potrebno začeti tako hitro, kot je le mogoče, saj vemo, da so mlajši posamezniki bolj odprti do novega. S tem, ko zavestno vzpodbujamo zavedanje različnih jezikov in kultur, se lahko pri otrocih izoblikuje osnova oz. razvije drža, ki jo nujno zahteva večkulturna družba. Le-ta pomeni odprtost ljudi do drugih in tolerantnost, s čimer v največji meri zagotavljamo socialne možnosti vsakega posameznika (Plasse 1996:220). Pomemben del tega pa je obvladovanje jezikov.

Večjezičnost danes v Evropi ni več samo politični cilj, ampak politična nuja. Kako jo na učinkovit način doseči, je vprašanje, s katerim se danes ukvarjajo institucije, kot so ministrstva, šole, univerze, in posamezniki, kot so didaktiki tujih jezikov in učitelji tujih jezikov. Običajne oblike pouka tujega jezika ne bodo kos nalogi večjezične vzgoje in potrebno bo poiskati nove, med katerimi je na prvem mestu ravno CLIL (Wolff 2002:159).

Tako je evropski človek v 21. stol. nujno večjezični posameznik. Večjezični zato, da lahko funkcionira v neki širši skupnosti kontinenta in večjezični na tak način, da se zaveda in ohranja svojo identiteto, ne da se pri tem zaprl pred drugimi.

Pri tem pa nikakor ne smemo pozabiti, kar sem opisala tudi v poglavju 2, da namreč danes večjezičnost razumemo drugače, kot so jo pred desetletji, ko je večina ljudi menila, da vodi stanje večjezičnosti v nekakšno stanje 'brezjezičnosti', ko posameznik slabo obvlada dva ali več jezikov, namesto da bi dobro obvladal enega. Funkcionalno razumevanje večjezičnosti ne govori o izključevanju, ampak o diferencirani rabi glede na domene življenja. Na tem mestu je potrebno razmišljati tudi o predsodkih proti večjezičnosti, ki jih v Sloveniji srečamo še danes.

V zvezi z večjezičnostjo se je v preteklosti najpogosteje postavljalo vprašanje, če je večjezičnost škodljiva – ali pridobivanje dveh ali več jezikov (oz. vzporedno pridobivanje jezikov) slabo vpliva na kognitivni razvoj otroka, predvsem takrat, ko se usvajanje začne zelo zgodaj (Wode 1995:40). Strah pred takimi posledicami je botroval nastanku pravih predsodkov proti večjezičnosti. Na te predsodke žal v Evropi naletimo še danes, posebej še v jezikovno relativno koherentnih državah, kot sta npr. Nemčija in Slovenija. Še danes tako slišimo napačne sodbe (Wode 1995:16): normalno je, da se človek uči samo enega jezika /

dveh jezikov se tako ali tako ne moremo pravilno naučiti / učenje tujih jezikov zahteva posebno nadarjenost / obvladovanje več kot enega tujega jezika je posebnost in predstavlja poseben napor za tistega, ki se ju uči / takšno obremenjevanje nujno pripelje do primanjkljajev na drugih področjih.

Osnova za ta stališča je predstava o človeku kot o naravno enojezičnem bitju. Ta predstava pa je umetna tvorba zgodovinskega razvoja Evrope, ki je bila posebej poudarjana v 19. stol., ko so se krepile nacionalne države. Občutek pripadnosti neki narodnosti je lahko pri prebivalcih najlažje razviti tako, da le-ti govorijo samo en jezik, nacionalni jezik, s katerim se identificirajo. Tako mnenje je v Evropi postalo tako vsakdanje, da so ljudje preprosto prezrli, kako je večina prebivalstva zemeljske oble večjezična (Afrika, Azija, Amerika) in da je v bistvu enojezičnost izjema¹⁶. Argument proti takšnemu gledanju na jezike ponuja neskončno primerov uspešnega duhovnega in kulturnega razvoja večjezičnih skupnosti (med njimi tudi npr. evropske, kot je bila Avstro-Ogrska monarhija). V novejšem času pa nam npr. kanadski primer CLILa dokazuje, kako pozitivna je večjezičnost: kljub nasprotovanju teoretikov, znanosti in seveda politike je nekaj ambicioznim staršem v 60. letih uspelo uvajanje CLILa, ki kljub vsem začetnim predsodkom in napačnim teoretičnim predpostavkam odlično deluje že skoraj štirideset let.

V zadnjih desetletjih znanost seveda ne verjame več v škodljivost večjezičnosti in študije so pokazale, da ima večjezičnost veliko prednosti. Znanost je v vseh primerih dokazala, da ima večjezičnost veliko pozitivnih učinkov na razvoj govorca, pa naj gre za njegov jezikovni ali pa siceršnji razvoj. Tako imajo večjezični govorniki dokazano dolgoročno boljše kognitivne sposobnosti, imajo boljše zmožnosti koncentriranja, z veliko manj truda se naučijo naslednjih jezikov (to je najboljše vidno, ko so vključeni v šolski sistem), z vzporednim usvajanjem dveh jezikov se odvija tudi spoznavanje in sprejemanje druge kulture, kar je spet pozitivno za razvoj posameznika. Pri vsem tem je s stališča jezikoslovja in psiholingvistike popolnoma vseeno, za katera ali katere jezike gre. Prav tako je vseeno, če so med jezikoma večje tipološke ali genetske razlike. Praktično pa seveda je, če gre za jezika geografske bližine, ker

¹⁶ Tako se še danes mnogi "bojijo" večjezičnosti in se celo v Evropi pojavljajo pomisleki proti njej. Na deklarativno vzpodbujanje evropske večjezičnosti recimo odgovarja Stabej (2001:78) z ugovorom: "Večjezičnost se namreč iz plemenite ideje kaj lahko pretvori v prikrito obliko pritiska na neko jezikovno skupnost." Temu ugovoru težko pritrdimo, če si ogledamo v tem besedilu navedene dokumente EU. Razen tega ta trditev ne predpostavlja funkcionalne večjezičnosti, kot jo danes razumemo v EU.

to omogoča več stikov z obema jezikoma, vendar tudi to ni pogoj za uspešen razvoj večjezičnosti.

Pri razvoju večjezičnosti pa nastopa tudi socialni dejavnik, povezan s **prestížem** nekega jezika v nekem okolju. Situacija, v kateri ima eden od jezikov, ki ga otrok (ali odrasli) pridobiva, nižji status in v okolju drugega jezika ni zaželen, otežuje razvoj večjezičnosti. To dejstvo velja ilustrirati z nekaj primeri.

Veliko primerov uvajanja CLILa je namenjenih pridobivanju novega (v nekaterih primerih drugega, v nekaterih tretjega) jezika že v času obiskovanja otroškega vrtca¹⁷. Posebej dobro znanstveno teoretično utemeljeno in tudi evalvirano je delo takih vrtcev v nekaterih mestih Nemčije in Francije (Wode 1998). Zakaj CLIL že v vrtcih?

Razlogi so naslednji¹⁸: znanstveno je dokazano,

- da imajo otroci v tej starosti dovolj potrebnih zmožnosti za učenje;
- da sta človekova sposobnost obvladovanja jezika in sposobnost učenja jezika naravnani na večjezičnost in ne na enojezičnost in
- da zaradi učenja jezikov že pred vstopom v šolo ne prihaja do primanjkljajev na drugih področjih, npr. pri razvoju L1, pri duševnem razvoju ali uspehu v šoli.

Ne samo, da ne prihaja do primanjkljajev, celo nasprotno: večjezični otroci so praviloma dolgoročneje kognitivno bolj razviti, tolerantnejši do drugih jezikov in kultur itd. (gl. zgoraj). Seveda je pomembno poudariti, da je učenje oz. pridobivanje jezika del biološko utemeljenega ali globoko zasidranega obnašanja homo sapiensa. Pridobivanje jezikov je pogoj za uspešno socializacijo v celotnem življenju.

Novejše teorije (Pinker 1995) uspešno dokazujejo, da je jezik instinkt, ki je prirojen vsakemu in ki se neobhodno aktivira. Pri tem seveda ni dokazano, da bi kot instinkt bil prirojen samo en jezik. Število jezikov tako ni biološko določeno in obvladovanje večih jezikov ne zahteva neke posebne nadarjenosti ali posebnega napora. Razen tega ne moremo govoriti o nekakšni starostni meji, pri kateri pridobivanje novega še ni ali pa ni več možno.

¹⁷ Na tem mestu ni bistveno, če gre za otroške vrtce, kot jih večinoma poznamo v Sloveniji, ali pa vrtce v kombinaciji s prvim razredom devetletke oz. nekdanjo malo šolo.

¹⁸ Razloge je potrebno navesti, ker je starost otrok pomembna tudi pri dejavniku prestiža nekega jezika, kot bo razvidno kasneje.

Kljub temu pa se je pokazalo, da je obdobje do šestega leta starosti tisto, v katerem je s pridobivanjem novega jezika otroku dano, da to posebej uspešno stori na svoj lasten način, značilen samo za majhne otroke (Wode 1998:3). Pri tem je odločilno, da je jezik tako uporabljen, da otroci njegove strukture usvajajo, ne da bi jih vzgojiteljice ali vzgojitelji pojasnjevali, ampak samo sklepajo nanjo oz. jo ugotavljajo. Pomene besed tako npr. razvozljavajo iz situacij. Pri tem to zanje ni neka nova naloga, saj to počnejo dnevno, ko ugotavljajo in poskušajo razumevati strukture L1.

Vrnimo se k prestižu in uspehu CLILa v nemških vrtcih. Na ta primer bi želela kasneje navezati pomembnost vrstnega reda učenja TJ. V principu lahko v vrtce uvajamo katerikoli jezik. Seveda pa izbor običajno utemeljujemo z izvenjezikovnimi oz. sociolingvističnimi in drugimi dejavniki (za znotrajjezikovne dejavnike smo že rekli, da niso bistveni). Nekaj primerov nemških in francoskih dvojezičnih vrtcev, katerih delo je bilo tudi evalvirano in znanstveno spremljano (Wode 1998:4):

- '*Li-La-Löwen*' (Kiel) / jezik CLILa: angleščina / L1 pri večini nemščina, nekateri so že ob začetku dvojezični (nemščina + turščina/italijanščina);
- '*Rappelkiste*' (Rostock) / jezik CLILa: francoščina / L1: nemščina;
- danski otroški vrtci v zvezni deželi Schleswig-Holstein / jezik CLILa: danščina / L1: praviloma nemščina;
- nemški otroški vrtci v Alzaciji / jezik CLILa: nemščina / L1: francoščina;
- frizijski otroški vrtci / jezik CLILa: frizijščina / L1: nizka nemščina + deloma knjižna nemščina;
- nemško-turški vrtci (Berlin) / jezika CLILa: vzporedno nemščina in turščina / L1: nemščina ali turščina;
- '*Punch&Judy*' (Bremen) / jezik CLILa: angleščina / L1: nemščina + angleščina;
- francoski vrtec v Freiburgu na Bavarskem / jezik CLILa: francoščina / L1: francoščina, pri nekaterih francoščina + nemščina.

Pri vseh zgoraj navedenih vrtcih gre običajno za uvajanje večjezičnosti po sistemu 'en človek – en jezik'. S skupinami delata torej dve vzgojiteljici, od katerih govori ena nemško, druga pa angleško, francosko, frizijsko, dansko itd. Odličen uspeh pri usvajanju je dokazan pri vseh skupinah. Izjema so berlinski vrtci. Z uspehom je mišljeno uspešno usvajanje po nekaj

mesecih, ki se odraža tako, da otroci tvorijo samostojne izjave oz. uporabljajo določene strukture, razen tega pa je opazno, da tujejezično vzgojiteljico razumejo.

Pri vseh vrtcih, z izjemo berlinskih, gre za uvajanja jezika z visokim prestižem; pa naj gre za:

- sosednji jezik (danščina),
- sosednji in v zgodovini pri prednikih pogosto nekdanji L1 (nemščina),
- pri prejšnjih generacijah L1, ki ga želimo ohraniti tudi pri mlajših (frizijščina), ali pa
- jezik z nasploh velikim prestižem (angleščina).

Kot rečeno, so izjema turško-nemški vrtci v Berlinu. Tudi tukaj z otroki delata dve vzgojiteljici, ena nemška in ena turška, ki dosledno uporabljata vsaka svoj L1, otroci pa prihajajo iz različnih družin, spet turških in nemških. Vrtce so uvedli, da bi turški otroci ohranili svoj L1 in da bi se nemški z obvladovanjem turščine kulturno zblížali s turškimi otroki. Uspeh ni najboljši, saj je ugotovljeno, da so se turški otroci naučili več nemščine kot nemški turščine. Ta rezultat preseneča, saj je v nasprotju z uspehi v ostalih vrtcih. Vrtci se nahajajo v berlinski četrti Kreuzberg, kjer je dominantno prebivalstvo turško, razen tega pa se glede na L1-strukturo otrok v vrtcih praktično več uporablja turščina kot nemščina, kljub temu pa je uspeh pri usvajanju turščine slabši.

Wode (1998:8) to pojasnjuje s tem, da imajo očitno že predšolski otroci občutek za to, da turščina ni večinski jezik v Berlinu oz. v Nemčiji. Vendar lahko to trdimo tudi za razmerja med jeziki, ki se uporabljajo v drugih zgoraj navedenih vrtcih. Toda tam gre za relativno homogene skupine, razen tega jezik, ki ga vrtec uvaja, ne predstavlja nekakšne 'grožnje' L1, ki ga otroci govorijo doma. Ob tem nastopa še dejstvo, da kažejo otroci priseljencev po eni strani občutek, da bodo izgubili svojo kulturno identiteto, če bodo izgubili svoj L1 (to velja v manjši meri za tako majhne otroke). Po drugi strani pa majhni otroci očitno kažejo, da jih pripadnost svoji kulturi in jeziku na nek način ovirata pri vključevanju v novo kulturno večinsko okolje, in so zato pri tem vključevanju posebej prizadevni. Obratno je to seveda povezano s prestižem nekega jezika, kar je razvidno iz tega, da se v teh vrtcih nemški otroci preprosto naučijo manj turščine.

Torej je potrebno pri načrtovanju takih vrtcev in seveda vseh ostalih oblik učenja TJ nujno upoštevati socialno okolje, kulturno okolje in materni(e) jezik(e) učencev.

5 Uresničevanje ciljev jezikovne politike EU – katerega jezika se naj kdaj učim?

Prav primer berlinskih vrtcev nam pokaže, da je učenje jezika neobhodno povezano z njegovim prestižem in ta pomembnost se s starostjo učencev povečuje. Torej velja vrstni red učenja TJ dobro premisliti, da bi dosegli čim boljše rezultate.

Pri vseh družbenih in drugih dogajanjih v zadnjem desetletju seveda ne moremo mimo pomembne vloge angleškega jezika in s tem povezane usode drugih jezikov kot tujih jezikov. Brez dvoma je to *lingua franca* današnjega sveta. Spričo njenega uveljavljanja so v slabšem položaju drugi jeziki, ki se ali pa so se sicer učili kot tuji jeziki.

Kakšna je in bo usoda drugih tujih jezikov v šolskih sistemih? O tem se danes sprašujejo jezikoslovci, snovalci jezikovne politike in tudi oblikovalci šolske politike kot take. Nobenega dvoma ni, da dandanašnji sodi obvladovanje angleščine k osnovni izobrazbi in je tako nujno potrebno kot npr. izpit za avto ali pa obvladovanje računalnika. Tako angleščine skorajda ne moremo več šteti k tujim jezikom, ampak k osnovni izobrazbi.

To je razvidno tudi iz položaja v slovenski šoli, kjer je angleščina prvi tuji jezik – z izjemo nekaterih obmejnih področij, pa še tam se otroci v OŠ pogosto učijo dveh jezikov.

Jezikovna konstelacija sedanjih članic Evropske unije je takšna: z izjemo finščine, grščine, baltskih jezikov, irščine in nekaterih drugih prihajajo ostali uradni jeziki iz treh velikih jezikovnih skupin: romanske, slovanske in germanske. Wolff (2002:160) glede na te sorodstvene povezave predlaga, da večjezičnost razumemo specifično glede na jezikovne družine. Predlaga, da naj bi otroci dobro obvladali enega od jezikov iz neke druge jezikovne družine (mišljeno je produktivno in receptivno obvladovanje), obenem pa še en ali dva jezika iz lastne jezikovne družine, najprej na receptivnem nivoju. Seveda se otrok jezika iz lastne jezikovne družine nauči hitreje kot jezika iz druge jezikovne družine.

S širitvijo Evropske unije leta 2004 se je situacija spremenila, saj so danes med uradnimi jeziki tudi slovanski (slovenščina, poljščina, slovaščina, češčina), baltski (litovščina, latvijščina¹⁹), estonščina (bližnji sorodnik finščine), madžarščina (ki je praktično daljni sorodnik finščine, kar pomeni, da razen njunega tipološkega ustroja – oba jezika sta pretežno

¹⁹ Na nek način se je jezikom pridružila tudi ruščina, saj je skoraj polovica prebivalcev Latvije avtohtonih Rusov, predvsem pa doseljencev iz časov Sovjetske zveze.

aglutinacijska – in pripadnosti veliki družini uralskih jezikov ne funkcionirata kot sorodna jezika v smislu prehodov in podobnosti, kar velja tudi za razmerje med madžarščino in estonščino), malteščina (semitski jezik iz skupine arabskih jezikov, ki pa je bil stoletja pod močnim vplivom italijanščine) in turščina (altajski jezik) kot eden od uradnih jezikov na Cipru (drugi je grščina). Toda predlog o učenju v okviru jezikovne družine in širše lahko v bistvu kljub novim jezikom ostane nespremenjen. Njegova prednost je tudi v tem, da v večini jezikov, ki so sedaj uradni jeziki v uniji, in potencialnimi novimi veljajo tudi sosedska razmerja: germanski jeziki se govorijo v severnem in zahodnem delu osrednje ter na otoškem delu Evrope, romanski v Sredozemlju, slovanski na severovzhodu in vzhodu Evrope, baltski na severu. Nekaj manjkajočih povezav je med slovanskimi jeziki (slovenščina je zaradi madžarščine odrezana od zahodnoslovanskih jezikov), članica unije Romunija je odrezana od ostalih romanskih jezikov itd.

Evropska unija je v svoji beli knjigi *Poučevanje in učenje na poti do kognitivne družbe* iz leta 1995 formulirala priporočilo²⁰, da bi se naj vsak prebivalec Evrope za časa svojega šolanja učil dveh tujih jezikov. To priporočilo za ohranjanje večjezičnosti Evrope²¹ je pravzaprav minimum, da ob angleščini še sploh ostanejo v igri drugi jeziki. V praksi se to uresničuje tako, da se angleščina uči kot prvi tuji jezik (tako tudi v Sloveniji), pogosto v obliki zgodnjega učenja, nekaj let kasneje pa sledi drugi tuji jezik.

Krumm (2002:2) predlaga, da v kontekstu zgodnjega učenja ne bi začeli z angleščino, ampak katerim drugim jezikom iz otrokovega življenjskega okolja. To pa zaradi tega, ker po uvajanju angleščine kot domnevno lahkega in povsod uporabnega ter modernega jezika usahne motivacija za učenje naslednjega tujega jezika. Atraktivnost angleščine kot drugega tujega jezika bi bila vseeno zagotovljena, pri čemer pa seveda drugega jezika (angleščine) ne smemo ponuditi kot nekaj obrobnega z malo urami.

²⁰ Ob priporočilih in drugih dokumentih Evropske unije in Sveta Evrope razmišljajo o večjezični Evropi tudi v posameznih državah unije. Primer tega je *Dunajski manifest 'Stroški enojezičnosti'*, ki je izšel kot rezultat dela konference Avstrijske akademije znanosti junija 2001. V njem avtorji opozarjajo na negativne učinke uvajanja samo enega jezika (angleščine), ki bi bili kulturne, identitetne in politične narave. Evropska unija naj omogoča enake pogoje za vse prebivalce, kar zadeva L1, omogoča naj jim, da se v času šolanja lahko učijo najmanj dveh tujih jezikov, podpira naj vse oblike prevajalske dejavnosti, zaveže naj posamezne države, da bodo nudile davčne in druge olajšave podjetjem, ki bodo negovala in vzpodbujala večjezičnost pri svojem poslovanju in med zaposlenimi in ravno tako naj posamezne vlade namenjajo del budžeta ohranjanju in krepitvi večjezičnosti. Posebej se manifest osredotoča še na položaj jezikov v znanosti, kjer se tudi naj zagotavlja ugoden položaj vseh jezikov.

²¹ Večjezičnosti Evrope očitajo finančno breme, ki bi ga naj predstavljala. V resnici pa je tako, da so ti stroški velikokrat precenjeni, saj v resnici predstavljajo samo 0,8% budžeta Evropske unije.

Situacija, ki jo opisuje Krumm, je realizirana v Sloveniji na tistih šolah, kjer poteka t.i. zgodnje učenje v nemščini. V mariborskih in okoliških šolah (žal ne vseh) se učenci kot prvega tujega jezika pogosto učijo nemščine, nekaj let kasneje (dve ali tri leta) sledi angleščina.

Obenem pa se Krumm (2002:3) v svojem predlogu zavzema za razširjeni model. Za razvoj evropske večjezičnosti predlaga jezikovni model 1+3: materni jezik +

- jezik soseda kot prvi tuji jezik (s petimi leti starosti) +
- občevalni jezik, običajno angleščina (z osmimi leti) +
- tretji tuji jezik (z dvanajstimi leti).

Tretji tuji jezik bi šole ponujale glede na predvideno poklicno pot otrok. Če bi tak model prenesli na slovenska tla, bi tretji tuji jezik najbrž uvajali v srednjih oz. poklicnih šolah, ker imamo devetletno osnovno šolanje.

Jezikovni model 1+3, imenovan tudi trijezikovna formula, dandanes sploh ni več kontroverzen (prim. Wode 2003:4). Po tej formuli bi se naj otroci naučili najmanj treh jezikov do te mere, da bo znanje funkcionalno zadostovalo za kasnejše življenje. Med jeziki seveda naj bo eden od svetovnih jezikov (angleščina, španščina, mandarinščina, arabščina, ...). Otroci se naj učijo tudi enega od srednje velikih jezikov (npr. nemščina, francoščina, grščina, hindujščina, ruščina). Razen tega pa tudi še majhen jezik iz regije, kjer otroci živijo. Izbor bo seveda pogojevan s tem, kaj je L1 otrok in kateri jeziki se v regiji govorijo. Pri tem je pomembno, da se vsi otroci ne učijo istih jezikov, ampak različnih kombinacij, da bi tako bili kos diferenciranemu delovnemu trgu. Ta ponudba v izobraževanju naj bo dostopna najširšim množicam in zagotovljeno naj bo zadostno število let učenja posameznega jezika.

Glede na vlogo posameznega tujega jezika v bodočem življenju govorca bi bilo potrebno diferencirano oblikovati tudi učne cilje pri posameznem predmetu in jih prilagoditi temu, kako bomo jezik predvidoma uporabljali. V vseh treh jezikih najbrž ni potrebno obvladati istih tem oz. vsebinskih področij.

Ob teh razmišljanjih ne gre prezreti pomena kulturne raznolikosti oz. **vrednosti zavedanja lastnega in tujega kulturnega sveta**. Gre za izredno pomembno vrednoto današnje in bodoče

Evrope, ki je odigrala pomembno vlogo tudi v preteklosti. Povezava šolanja, bolj specifično učenja tujega jezika, in kulturnih vrednost je očitna. Šolstvo lahko v največji meri in najboljši obliki izpolnjuje funkcijo medkulturnega povezovalca. Tako naj bi pouk tujih jezikov pripomogel k temu, da se otroci znajdejo v večjezičnem svetu, v našem primeru v Evropi, da premagujejo jezikovne in kulturne meje in razvijajo evropsko zavest (*European Citizenship*). Z učenjem prvega tujega jezika (Krumm 2002:4) vzpostavimo distanco do pogleda na svet, ki ga zaznamuje L1. Učenje drugega tujega jezika nam omogoča, da se raznolikosti sveta okrog nas zavemo še bolje.

Vse to rodi nove oblike zavedanja in mišljenja, ki so pogoj za to, da razvijemo sposobnost medkulturne komunikacije. Obenem razvijamo tudi sposobnost zavedanja podobnosti ali enakosti, ki prekoračujejo nacionalne meje. Tako naj pouk tujega jezika (Krumm 2002:5) posreduje elemente življenja današnje Evrope. Pouk tujega jezika naj bo tako vedno tudi 'evropski pouk', s čimer ni mišljeno samo deželoznanstvo, ampak tudi položaj posameznega jezika, njegov prispevek k razvoju Evrope mnogih kultur. Zato naj bodo v pouk integrirani deželoznanstvo, književnost, izmenjave in čezmejni projekti.

Poskušajmo v grobem povzeti evropsko situacijo glede učenja jezikov. Nesporno je, da Evropska unija nudi varnost glede prihodnosti statusa nacionalnih jezikov. Dorečenost in demokratičnost obravnavanja posameznih jezikov zagotavljata obstoj evropskih jezikov, velikih ali majhnih. Vendar pa mimo funkcionalne večjezičnosti ne moremo. Nejezikovni razlogi (politični, predvsem pa ekonomski in družbeni) zahtevajo mobilnost v gibanju med jeziki, s tem krepitev samozavesti in izbiri možnosti glede jezikovnega koda. Razvoj kulturne identitete je del socializacijskega procesa vsakega posameznika. Zato igrata tudi pri usvajanju nekega tujega jezika veliko vlogo motivacija in kulturno ozadje otroka oz. odraslega (Wode 1995:139). Slabša motivacija in strah pred odtujitvijo sta neugodna pogoja za uspešno usvajanje nekega tujega jezika. Te povezave so posebej odločilne pri učencih iz tistih manjšin, ki želijo ohranjati svojo kulturno samobitnost.

Jezik je ena najpomembnejših značilnosti kulturne identitete in samobitnosti. Jezik je tisti, ki nam prenaša kulturne vrednote, književnost in tudi religiozne predstave. Kdor se odpove svojemu lastnemu jeziku, je v nevarnosti, da bo izgubil svojo kulturno samobitnost. S starostjo človeka njegov razvoj v smislu kulturne identitete napreduje in je zato tesneje vtkan

v sistem vrednot neke sredine. Zaradi tega se z odraščanjem vedno teže izključimo iz lastnega sistema vrednot.

Jezikovno se to odraža tako, da se s starostjo vedno teže učimo tujih jezikov. Posebej drastično se to kaže pri predstavnikih manjših jezikovnih skupnosti, ki živijo v sredinah večjih, saj se bojijo, da bodo z učenjem tujega jezika izgubili vsaj del svoje kulturne identitete. Zato se temu upirajo tudi jezikovno, ne da bi se tega upiranja pravzaprav sploh zavedali. Primere najdemo pri emigrantih ali zdomcih, ki že dolgo živijo v neki tuji deželi, toda tujega jezika ne govorijo brez naglasa (Wode 1995:139).

Na tem mestu je potrebno povedati še nekaj. Pogosto ne gre samo za kulturno identiteto, ampak za nekaj jezikovno čisto specifičnega. Skupnosti zdomcev lahko oblikujejo novo obliko tujega jezika ali nov jezik, ki je nekakšna poenostavljena jezikovna oblika. Lep primer tega je ravno v Nemčiji nastala zdomska nemščina (nem. *Gastarbeiterdeutsch*), ki je pidžinski jezik z vsemi značilnostmi teh jezikov. Tako prve generacije zdomcev usvojijo zdomsko nemščino, ki funkcionalno zadostuje za vse potrebe komunikacije. Žal pa nekateri jezikoslovci v njej vidijo samo vmesno stopnjo v usvajanju jezika (prim. tudi zgoraj Wode 1995:139). Če bi šlo res samo za vmesno stopnjo, potem bi morali vsaj nekateri posamezniki dosegati naslednje stopnje. Toda to se ne dogaja, ker zdomska nemščina očitno zadostuje za vse potrebe komunikacije, pa naj bo v službi ali v okolju, kjer zdomci živijo. Zdomska nemščina, ki obstaja že nekaj desetletij, do danes ni dosegla stopnje kreolizacije, kar pomeni, da se je druge generacije, otroci, ne naučijo kot L1, saj se kot L1 večinoma učijo jezike staršev (turščino, italijanščino idr.).

Ljudje, ki so večjezični, so praviloma tudi večkulturni, toda samo praviloma (gl. Niemeier 2002:39). Nekdo je lahko enojezičen in večkulturnen (npr. angleško govoreči Škoti ali francosko govoreči Bretonci) ali pa večjezičen in monokulturnen (npr. prebivalci Luksemburga, Tanzanije, Kenije).

Do kakšne mere je nekdo večkulturnen, je odvisno od stopnje njegove večjezičnosti. Če gre za večjezičnost, ki je bližje stopnji obvladovanja jezikov na nivoju naravnih govorcev, bo tudi stopnja večkulturnosti višja. To je možno ponazoriti s prototipičnim primerom večjezičnega otroka (prim. Niemeier 2002:39), ki odrašča s starši iz dveh različnih kultur. Čeprav otrok ne more istočasno živeti v okolju obeh kultur, bo gotovo izpostavljen vplivom obeh kultur in jih

bo kot takšne tudi dojemal, posebej še, če starša ene od kultur ne bosta zapostavljala. Ti vplivi se bodo odražali na vseh področjih življenja in bodo zajemali tako verbalno kot tudi neverbalno ravnanje, saj je jezik kultura v najširšem smislu. In otrok? Se le-ta nahaja v nekakšni razklanosti med obema kulturama? V idealnem primeru je druga kultura prvi na nek način dodana. Preprost primer: v nemško španskih družinah se dogaja, da se božična darila delijo 24. decembra (nemški način praznovanja) in dodatno še 6.1. (španski način praznovanja). Običajno je prva kultura tista, v kateri družina živi, toda tudi druga, nedominantna kultura, lahko odigra v življenju večjezičnih otrok pomembno vlogo.

Drugi primeri so lahko zapletenejši in jezikovni (Grosjean 1982:159, povzeto po Niemeier 2002:39sl.). Otroci, ki odrastejo npr. v francosko angleških večjezičnih družinah, imajo problem z rabo francoskih zaimkov *tu* in *vous*, ker zanju v angleščini ni ekvivalentov. To razlikovanje je zapleteno že za enojezične francoske (pa tudi nemške, slovenske) otroke, še zapletenejše je pa pri večjezičnih, ker je potrebno z jezikom zamenjati tudi strategijo kategorije vljudnosti. Vendar se s takim razlikovanjem in menjavanjem strategij razvije posebna sposobnost fleksibilnosti in prehodov, ki je izredno pozitivna za razvoj osebnosti v celoti in ne samo za jezikovni razvoj.

Z obvladovanjem dveh ali več jezikov so govorci sposobni živeti tudi življenje dveh ali več kultur, včasih celo svetov. Menjavanje jezikov, jezikovnih strategij in kultur ne predstavlja težav ne naravno večjezičnim, ki so odrastli v taki sredini, in tudi tistim ne, ki se z večjezičnostjo srečajo v šolskem okolju. Jezikovni pouk tako otrokom omogoča pozitiven vpliv na razvoj njihove osebnosti, razširjanje pogleda na svet in razširjanje sistema vrednot, prav tako pa omogoča poseben razvoj jezikovnih zmožnosti in strategij (prim. Niemeier 2002:46). Za sobivanje v Evropi so to izredno pomembne sposobnosti. Zato lahko samo upamo, da bo pouk v evropskih šolah v še večjem številu ponujal večjezične oblike.

6 Zaporedje učenja jezikov

Vrnimo se še k izboru in zaporedju učenja jezikov. Danes si večina ljudi kot prvi tuji jezik v Sloveniji predstavlja angleščino. To velja tudi za starše otrok in ravnatelje ter deloma za učitelje. Če gre za uvajanje zgodnjega učenja, si kot jezik zgodnjega učenja tudi predstavljajo angleščino. V besedilu sem že omenila drugačne koncepte, po katerih kot prvi tuji jezik ni to

nujno samo angleščina. Kako lahko takšen predlog argumentiramo? Gremo po vrsti in se najprej posvetimo zgodnjemu učenju jezikov.

Veliko šol ponuja tečaje tujih jezikov, in sicer že od prvega razreda OŠ, pri čemer je to prepuščeno posameznim šolam. Te tečaje, običajno dve uri na teden ali pa ena, vodijo učitelji tujih jezikov, ki tudi sicer poučujejo na šolah, ali pa različne jezikovne šole. In tukaj je skrit precej velik potencial, ki bi ga s sistematizacijo veljalo izkoristiti. S tem smo že pri največjih problemih zgodnjega učenja v Sloveniji: zgodnje učenje ni sistematično uvedeno, vertikala ni zagotovljena in CLIL ni sistematično uveden na nivoju zgodnjega učenja.

Zgodnje učenje je v zadnjih letih, pravzaprav v zadnjih dveh desetletjih, pokazalo odlične rezultate. Primer. V vzhodnem delu Slovenije je bila nemščina v OŠ pogosto prvi tuji jezik, kar se je pa v nekaj letih radikalno spremenilo. Letno so učitelji poročali s šol in poročajo še danes, da so na šolah na željo ravnateljev in staršev nemščino zamenjevali z angleščino. Da bi nemščino še ponudili in da bi pravzaprav tudi zagotovili ure učiteljem nemškega jezika, so šole organizirale fakultativni pouk od prvega razreda OŠ, na nekaterih od 3. razreda. Te projekte so pogosto financirale občine, pogosto starši sami. Tak pouk se izvaja na veliko šolah tudi danes. Tako se je zgodila neke vrste paradoksalna situacija: starši so npr. dosegli, da je angleščina zamenjala nemščino, obenem pa vpišejo svoje otroke v zgodnje učenje nemščine, ki je sicer fakultativno in se včasih mora plačati, saj ni ponujeno kot krožek, razen tega ni zagotovljena vertikala (ko pride nemščina v 7. razredu, otroci spet 'začnejo od začetka'), vseeno pa tako otrokom omogočijo zgodnje učenje, ki je vsekakor izjemno uspešna in odlična naložba za vnaprej (gledano psiholingvistično in s stališča razvijanja večjezičnosti).

Iz krajše ankete, ki sva jo opravili s Sašo Jazbec pomladi 2008, je razvidno, da se v vzhodnem delu Slovenije uči fakultativno v 1. razredu v šolah nemščine 42% otrok, angleščine pa 35%. V 2. razredu se jih uči fakultativno nemščine 34 %, angleščine 35% otrok. V 3. razredu se jih uči fakultativno nemščine 34% in angleščine 32% otrok²².

Čeprav so termini za tak fakultativni pouk pogosto neugodni (po pouku, zjutraj pred poukom), so rezultati več kot odlični, kar lahko pripišemo predvsem ugodni starosti učencev in učenk za zgodnje učenje ter angažiranim učiteljicam. Nekateri starši izražajo dvom, ali se bodo njihovi

²² Izredno mi je žal, da mi ni uspelo pridobiti podatkov o stanju na šolah, ki ga je v poročilu predstavila Herta Orešič. Po njenih besedah poročila ne more dati na razpolago.

otroci naučili dovolj angleščine, če se bodo v tej obliki zgodnjega učenja začeli učiti nemščine, angleščina pa bo prišla šele kasneje, ko je kot tuji jezik vpeljana kot obvezni predmet. Ti starši želijo, da se otroci fakultativno od 1. razreda učijo angleščine in ne nemščine. Ti dvomi so pogosto razlog za prave 'bitke' na šolah, saj je izbor jezika povezan tudi z zadostnim številom prijavljenih otrok²³.

Izjave in izkušnje posameznih učiteljic ter staršev in otrok, kot tudi študija, ki je bila opravljena, da bi preverila znanje nemščine in angleščine v primeru zgodnjega učenja nemščine in učenja angleščine kot obveznega tujega jezika, so vse pokazale, da otroci večinoma po osmih letih nemščine in štirih letih angleščine²⁴ kažejo več znanja angleščine ali pa sta oba jezika na enakem nivoju. Razen redkih izjem (pri katerem gre za posebne biografije, npr. bivanje v nemško govorečih deželah ali pa preživljanje počitnic tam) nivo znanja angleščine pri teh otrokih nikakor ni slabši oz. nižji.

Torej so strahovi, da bodo otroci preprosto znali slabo angleško, ker so se začeli najprej učiti nemščine in se kasneje obeh jezikov učili vzporedno, neutemeljen in odveč. Zakaj je tako?

Tako kot v drugih deželah ima tudi v Sloveniji angleščina izredno visok prestiž in otroci so za pouk angleščine zelo motivirani. Ta izredna motivacija se kaže še posebej nekje v starosti okrog 10 let, saj sovpada z zanimanjem za računalnik, glasbo, filme ipd. In obratno: otroci, ki se začnejo učiti angleščine kot prvega tujega jezika, kažejo malo motiviranosti za druge jezike. Če ob tem upoštevamo še nivo komuniciranja, ki ga pri učenju angleščine dosežemo prej kot na primer v primeru nemščine ali francoščine, se zdi odločitev za neangleščino kot prvi tuji jezik v času zgodnjega učenja toliko bolj utemeljena. Šestletni otrok (ali pa še manjši, če z zgodnjim učenjem začnemo že v času vrtca) se ne orientira ali pa ne tako decidirano po prestižu jezika. Z zanimivimi učnimi materiali in temami brez težav navdušimo tako majhnega otroka za učenje nemščine. Kasneje te motivacije zmanjka! Naslednje obdobje

²³ Primer z OŠ Radlje ob Dravi, o katerem so mi ustno poročali starši, je bil takšen: ravnatelj je predlagal, da bo fakultativno na razpolago tisti jezik, za katerega bo več prijav oz. glasov. Glasovanje je pokazalo, da večina staršev želi fakultativno nemščino od 1. razreda, kasneje pa kot obvezni prvi TJ seveda angleščino. Dve 'pomembni' mami (ena poslanka v državnem parlamentu, druga pomembna premožnica iz kraja) sta se razburili in z neformalnim vplivom na vodstvo šole dosegli, da so se otroci učili angleščine. In rezultat: za vertikalno pri učenju angleščine ni poskrbljeno (torej 'začnejo z nule' v 1. razredu in še enkrat v 4.), nemščina pride fakultativno v 7. razredu, ko zanjo ni nobene motivacije. In starši, od katerih je mogoče četrtnina zaposlena v Avstriji, vsi pa imajo take in drugačne stike z drugo stranjo meje, se lahko samo držijo za glavo.

²⁴ Raziskava je bila opravljena, ko je OŠ imela še osem razredov (prim. Orešič).

motiviranosti za nemščino kažejo prebivalci Slovenije šele v odrasli dobi, ko se jim nemščina zdi potrebna zaradi dela, ki ga opravljajo.

Opisano razmerje med nemščino in angleščino bi lahko prenesli tudi na kak drug par jezikov, npr. angleščino in francoščino / italijanščino / hrvaščino ali pa kak čisto drugi jezik. Jezikovna politika EU predpostavlja učenje jezika sosedov, da bomo lažje komunicirali z njimi, se sporazumevali, živeli skupaj. In v tem kontekstu bi bilo škoda 'zapraviti' čas zgodnjega učenja, saj vemo, da je to čas, ko otroci jezik usvajajo z neverjetno hitrostjo in uspehom.

Prevelikokrat slišimo npr. v vzhodnem delu Slovenije: kakšna škoda, da se nisem kot otrok učil dveh jezikov, npr. nemščine in angleščine. Tako pa znam samo angleško in se zdaj kot odrasli mučim na tečaju nemščine. Pri takih jezikovnih biografijah gre za posameznike, ki delajo v Sloveniji, pa seveda tudi za tiste dnevne migrante, ki se vozijo na delo v Avstrijo. In teh ni malo.

Z dilemo, kateri jezik ponuditi kot jezik zgodnjega učenja, se ukvarjajo tudi v drugih deželah EU. Tudi drugje seveda govorimo o pravem boomu, kar zadeva učenje angleščine. In tudi drugje je veliko staršev prepričanih, da je dovolj samo znanje angleščine. In tudi drugje znanstveniki opozarjajo na to, da sta potrebna dva tuja jezika in da zaporedje angleščina + neki drugi tuji jezik ni dobro, ampak bi ga bilo potrebno obrniti, če želimo zares dobre rezultate.

Razmišljanja o tem in predloge ponujata npr. Hans Jürgen Krumm²⁵ in Ingrid Gogolin²⁶, pa seveda tudi veliko drugih. O Krummovih predlogih sem že govorila, saj je Krumm med tistimi, ki ne samo da podpirajo model 1+2, ampak pravzaprav model 1+3.

²⁵ Hans Jürgen Krumm, profesor na dunajski germanistiki, didaktik, sociolingvist, dejaven v komisijah Sveta Evrope. Avtor številnih publikacij na temo jezikovna politika, didaktika poučevanja nemščine in drugih, med drugim na temo učenja jezikov sosedov. Seznam publikacij glej na <http://germanistik.univie.ac.at/personen/krumm-hans-juergen/publikationen/>

²⁶ Ingrid Gogolin, profesorica in vodja Inštituta za mednarodno in medkulturno primerjalno pedagogiko iz Hamburga, ki se ukvarja z večjezičnostjo, jezikovno politiko, medkulturnostjo in jezikovno usodo migrantov. Gl. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/web/en/all/pub/abiblio/index.html>

O zaporedju učenja tujih jezikov meni Gogolin (2008²⁷), da je bolj smiselno kot prvi tuji jezik v okviru zgodnjega učenja ponuditi nekaj drugega kot angleščino. Kakšne argumente ima za to trditev?

»Učenje jezika je nekaj zapletenega in kognitivni proces, ki je z njim povezan, deluje toliko temeljiteje, če je tuji jezik, ki se ga učimo, jezikovno oddaljen od našega L1. Če torej začnemo z nekim drugim jezikom in ne angleščino, potem je sicer slabost tega, da se proces komunikacije začne kasneje, prednost tega pa je, da je učenje v večji meri trajnostno in bolj na nivoju splošnih strategij učenja jezikov. Otroci, ki so te splošne strategije enkrat usvojili, se lahko kasneje hitreje in uspešneje učijo vsakega naslednjega tujega jezika. Seveda se morajo vsi otroci učiti angleščine, toda angleščino lahko ponudimo kasneje.«

S tem povezano je tudi njeno videnje načina poučevanja tujih jezikov v okviru zgodnjega učenja. Ugotavlja namreč, da se je tuje jezike preprosto povedano predolgo časa učilo samo na osnovi igranja. Zakaj ne bi otroci, ki sicer pišejo v svojem L1, pisali tudi že v tujem jeziku. Lahko, da je ta poudarjeno na igro naravnani pouk tujega jezika značilen za nemške šole, saj Gogolin navaja, da pa res ne sme trajati dlje kot v prvem in drugem razredu. Torej bi se morali od igranja v veliko meri posloviti nekje v tretjem razredu. Nov pristop, ki bi to naj nadomestil, je tako imenovan »doživljajsko naravnani pouk«. Sicer pa smo s tem že na področju didaktike.

Razmišljanja, ki jih podaja Gogolin, najdemo potrditev med drugim tudi v poročilu o uspehih poučevanja tujih jezikov v nemški zvezni deželi Baden-Württemberg²⁸, ki deloma meji tudi na Francijo.

V tej zvezni deželi je obvezno poučevanje tujega jezika uvedeno v prvem razredu od leta 2003, prej je bilo samo fakultativno, obvezno pa se je začelo s tretjim razredom. V večini šol je to angleščina, v precej šolah pa tudi francoščina. Že pred obveznim uvajanjem za celotno zvezno deželo je bilo veliko šol, kjer so se otroci obvezno učili tujega jezika že od prvega razreda, predvsem so to bile šole v obmejnem pasu. Prvi tuji jezik je tukaj francoščina, drugi angleščina. Torej se v teh primerih otroci učijo francoščine od 1. razreda kontinuirano vseh devet let, angleščine se pa učijo v zadnjih treh letih.

²⁷ <http://www.edupedia.de/4840.php?sid=59892606296878748321423532353280>

²⁸ Poročilo je bilo predstavljeno na konferenci o uvajanju prvega tujega jezika v prvem razredu v Varšavi konec marca 2008. Predstavljala ga je M. Wilhelm iz Freiburga.

In rezultati po devetih letih? Jezikovno znanje je primerljivo, torej so se v treh letih naučili toliko ali približno toliko angleščine kot v devetih francoščine! Kako je to pojasniti? Z vzroki in argumenti, ki jih navaja Krumm, da je namreč motivacija za angleščino tako močna in da ima ta jezik tako visok prestiž in tudi s tem, kar navaja Gogolin.

Francoščina je po strukturnem tipu in genetsko seveda bolj oddaljena od nemščine kot angleščina. Nemščina in angleščina sta dva relativno podobna zahodnogermanska jezika, ki se razlikujeta predvsem v tipološkem pogledu, saj je razvoj angleščine v smeri pretežno analitičnega in deloma izoliranega jezika omogočil nizek prag komuniciranja (učiteljice, ki učijo angleščino in nemščino, vedno govorijo, koliko hitreje začnejo otroci govoriti v angleščini kot v nemščini, kar je predvsem posledica sorazmerno zapletenih pravil nemške morfologije). Seveda je tako za nemško govoreče otroke angleščina vseeno veliliko bliže od francoščine, ki je romanski jezik.

Če to prenesemo na slovenska tla in razmišljamo o zaporedju učenja tujih jezikov pri nas, potem lahko izhajamo iz dejstva, da vsekakor motivacija za učenje tujih jezikov drastično pade, ko se otroci že enkrat učijo angleščine, saj velja splošno prepričanje, da je angleščina dovolj (tudi v Nemčiji in drugje po Evropi se lahko pogovarjam angleško). To drži, vendar pa so razlogi za učenje najmanj dveh tujih jezikov jasni in sem jih že pojasnjevala.

Kar zadeva oddaljenost od slovenščine in njen vpliv na izbor zaporedja pri učenju, ugotovimo, da sta angleščina in nemščina genetsko enako oddaljeni od slovenščine (zahodnogermanska jezika in južnoslovanski jezik). Torej ta dejavnik naj ne bi odločeval. V tem pogledu se zdi, da težko sledimo predlogu Gogolinove. Vendar pa gre seveda tudi še za druge dejavnike, ki sem jih že opisala.

Nemščina zaradi svojih značilnosti (morfologija, tipološki ustroj, nekatera skladenjska in besedotvorna pravila) velja nekako za jezik, ki se ga je težko učiti, sploh v primerjavi z angleščino. Torej je le smiselno upoštevati predlog Gogolinove in reči, da začnemo ne sicer z jezikom, ki je oddaljen genetsko ali geografsko, ampak s tistim, ki zahteva vsaj v začetnih letih učenja več vlaganja truda in kjer je prag vstopa v komuniciranje višji.

Po drugi strani pa je seveda v slovenskih obmejnih regijah ravno toliko razlogov za uvajanje nemščine kot prvega tujega jezika kot v omenjeni nemški zvezni deželi Baden-Württemberg ob njeni meji s Francijo. Seveda si želimo dobrih sosedskih odnosov in jezikovnih in nejezikovnih stikov je vsak dan veliko. Naj jih nekaj naštejemo:

- mediji (predvsem televizija in radio),
- nakupovanja čez mejo,
- preživljanja prostega časa čez mejo (koliko slovenskih otrok se kopa, kolesari, smuča in drugo v Avstriji),
- družinski člani, ki so čez mejo zaposleni,
- čezmejni projekti, kot sta »Zaklad ob meji²⁹« in »Drei Hände – tri roke – tre mani³⁰« in veliko drugih projektov, ki se odvijajo na nivoju občin in šol.

Če si pogledamo obmejne regije na Štajerskem, v Prekmurju in na Koroškem, lahko rečemo, da tukaj meja ni ločnica med kulturo, načinom življenja, običaji, kulinariko in drugim.

Če dobi Peter v vasi Cerkvonjak v Slovenskih Goricah za večerjo rženi kruh z zaseko, potem ko se je, ker so počitnice, cel dan kopal v termah Mala Nedelja in pozno popoldne še malo pomagal obirati rdeči ribez pri babici, medtem ko je dedek kopal po vinogradu, potem se identično lahko zgodi Paulu v vasi Unterschwarza na avstrijski strani. Paul se je kopal v termah Bad Radkesburg, obiral ribez in prav tako zdaj je kruh z zaseko. Mesa iz tunke pa tako nimata preveč rada, ker sta stara šele osem let, tako kot tudi vina ne pijeta, ga pa najbrž bosta kdaj kasneje. Tako kot si bosta kasneje postavila skoraj identično hišo, se navduševala nad istimi znamkami avtomobilov, poslušala podobno glasbo (le v jeziku bo razlika), se smejala podobnim šalam in na podoben način preživljala prosti čas. Vse to seveda ne pomeni, da razlik ni. Razlike so, in to včasih velike. Če pa jih podrobno pogledamo, vidimo, da izhajajo iz zgodovinskega razvoja, iz politične situacije v preteklosti in ne iz tega, kako nekdo živi. Zdaj, na pragu 21. stoletja, je verjetno res že čas, da jih pustimo za seboj in gremo naprej.

²⁹ Projekt »Zaklad ob meji« poteka med Gornjo Radgono in vasjo Apače na slovenski strani ter Bad Radkesburgom in Mureckom na avstrijski strani. Na tem delu poteka meja na reki Muri. Projekt izvajajo občine z obeh strani in obsega veliko dejavnosti, tukaj nas zanimajo samo jezikovne v obdobju zgodnjega učenja. Te potekajo takole: eno dopoldne v tednu preživijo slovenske vzgojiteljice v avstrijskih vrtcih, avstrijske pa v slovenskih. Seveda te vzgojiteljice govorijo izključno slovensko v Avstriji oz. nemško v Sloveniji. Med igrami, ki jih pripravijo, se otroci 'potaplajo' v tuji jezik. Rezultati so uspešni, starši so navdušeni in otrokom je to všeč, ker je nekaj novega, atraktivnega, drugačnega. To sodelovanje je dopolnjeno s srečanji celotnih vrtcev, skupnimi pikniki, obiskovanji ipd.

³⁰ Gre za podoben projekt, kot je to v primeru opisanega pod opombo 29. Tukaj sodelujejo vrtci iz Italije, Avstrije in Kranjske Gore. Projekt strokovno vodijo pedagogi z univerze v Celovcu.

Nazaj k odločitvi zgodnje učenje nemščine da ali ne? Oblikovalci jezikovne politike EU predvidevajo, da se v okviru zgodnjega učenja učimo jezika soseda, potem bi naj prišla angleščina (model 1+2) ali pa oba jezika in končno še eden od svetovnih jezikov (model 1+3, ki izhaja iz tega, da angleščina skorajda ni več tuji jezik, ampak sodi k znanjem, ki jih mora imeti vsak, tako kot voziški izpit ali pa delo z računalnikom). V Sloveniji je to na dva načina realizirano že desetletja. Prvič sta tukaj avtohtoni manjšini, ki živita ob meji, italijanska in madžarska. Situacija je tukaj še bolj pozitivna, ker se madžarščine odnosno italijanščine učijo tudi otroci s slovenščino kot L1. Deloma to poteka v obliki CLIL programov, posebej v primeru madžarščine, in sicer v vrtcih, osnovni in srednji šoli. Drugi primer uspešne realizacije postulatov jezikovne politike EU so ravno primeru zgodnjega učenja nemščine v obmejnih regijah na Koroškem, Štajerskem in Prekmurju na meji z Avstrijo, kjer ne gre za prisotnost manjšine. Predstavljam si lahko, da bi tako ravnali tudi v drugih obmejnih regijah in tako na jugu ponudili npr. hrvaščino.

Ob sistematičnem uvajanju zgodnjega učenja v OŠ v Sloveniji ne moremo in ne smemo prezreti tega, kar se na področju tujih jezikov dogaja v vrtcih. In to predvsem zaradi tega, ker tako velik odstotek otrok v Sloveniji obiskuje vrtece. Seveda pa tudi zaradi tega, ker je zgodnje učenje TJ v vrtcu v veliko parametrih identično ali podobno tistemu v šoli. S šolskim letom 2007/08 je bilo učenje tujih jezikov v času, ko se v vrtcih izvajajo dejavnosti, praktično ustavljeno. Pred tem je zelo veliko vrtcev tuje jezike ponujalo, kar so izvajale jezikovne šole, zasebne učiteljice po avtorski pogodbi ali pa katera od vzgojiteljic v vrtcu, če je tuji jezik dovolj dobro obvladala³¹.

Diplomska naloga S. Dravčbaher (2007) obravnava poznavanje postulatov jezikovne politike EU pri ravnateljicah mariborskih vrtcev in malo širše izven Maribora, obenem pa ugotavlja položaj nemščine v teh ustanovah. Rezultati pokažejo, da je za nemščino v vrtcih praviloma več zanimanja kot za angleščino. Zelo pa primanjkuje naslednjih informacij: kako je z večjezičnostjo v tej starosti, kako je z zgodnjim poučevanjem, kako je z zagotavljanjem

³¹ O sami kakovosti tega pouka na tem mestu ne morem razpravljati, je pa neposredno povezana z nezmožnostjo kombinirane izobrazbe vzgojiteljica + učiteljica tujega jezika. Z novimi bolonjskimi programi se to na Univerzi v Mariboru spreminja: študij predšolske vzgoje v okviru BA bodo študentke lahko opravile na Pedagoški fakulteti in ob zadostnem jezikovnem znanju iz nemščine nadaljevale s študijem na MA stopnji na programu Nemščina kot tuji jezik, ki izobražuje za učitelje nemščine na vseh stopnjah v šolskem sistemu, obenem pa ponuja delno specializacijo s področja zgodnjega učenja, ki je izbirna.

vertikale, ko gre do otroci v OŠ, kdo lahko poučuje, kako se lahko vzgojiteljice izobrazijo za zgodnje učenje itd. Rezultat diplome je tudi zloženka z naslovom *Več jezikov znaš, več veljaš*.

Če sklenem, se lahko vprašam, kaj bi pridobili s sistematičnim uvajanjem nemščine v okviru zgodnjega učenja? Ob možnosti, da si otroci pridobijo jezikovno znanje, realiziramo tudi enega od postulatov jezikovne politike EU: učenje jezika sosedov. Pri tem skorajda ni potrebno več poudariti in pojasniti, kako praktična se kasneje v življenju pokažejo jezikovna znanja nemščine, če upoštevamo podatke iz gospodarstva (nenazadnje še vedno največji trgovinski partner Slovenije, podatki iz turizma itd.). S tem krepimo tudi regionalno povezanost in krepimo same regije. Deželi oziroma regiji Štajerska in Koroška sta namreč na obeh straneh meje in podrobnosti med obema deloma kar mrgoli.

Da bi bilo ob uvajanju obveznega zgodnjega učenja v OŠ smiselno upoštevati regionalni princip, nam povedo tudi izsledki diplomske naloge S. Božeglav (2006) z naslovom *Učenje nemščine na Primorskem v preteklosti in danes*. Avtorica je v delu, ki se nanaša na današnje stanje in razvoj v prihodnosti s terensko raziskavo (ankete, intervjuji) ugotavljala, kakšen je položaj nemščine na vseh stopnjah šolanja na Primorskem (vključno z univerzo), kakšni so razlogi za majhen interes za nemščino in kakšne so možnosti za uvajanje v OŠ, seveda kot drugi ali tretji TJ.

Božeglav (2006: 62-68) ugotavlja, da velikega zanimanja za učenje nemščine ni, kar pojasnjuje z bližino Italije in posledično zanimanjem za učenje italijanščine. Ugotavlja tudi, da anketirani označujejo nemščino kot jezik, ki se ga je »težko učiti«, kar je posledica tega, da gre ali za drugi ali tretji tuji jezik in motivacija obstaja predvsem za učenje angleščine, po tem jeziku motivacije za naslednje jezike ni, sploh pa za nemščino, ki skorajda 'prestraši' s svojo zapleteno morfologijo. Izpostavlja tudi problem poučevanja kot izbirni predmet v zadnji triadi, saj so ure tega pouka običajno ob koncu pouka, kar je seveda neugodno. Seveda so nekatere šole izjeme, saj v njihovem primeru vodstvo šole podpira uvajanje tega jezika, pojasnjuje praktične razloge in prednosti, če bodo otroci obvladali nekaj nemščine, jim to sploh koristi zaradi turizma. Ankete so pokazale, da vodstva šol v večini primerov ne poznajo dovolj dobro jezikovne politike v EU. Stanje, ki se je izrisalo, kaže na to, da je lokalni oziroma regionalni element močan in pomemben dejavnik, saj si na Primorskem kot tuje jezike predstavljajo predvsem italijanščino in angleščino.

Mogoče na koncu še opomba. Pri opisovanju regionalnega principa pri izboru jezika zgodnjega učenja obravnavam več ali manj samo nemščino, ker je uveljavljanje tega jezika moj predmet raziskovanja sicer. Menim pa, da lahko podobne in tudi identične razloge najdemo tudi za smotrno uvajanje italijanščine v zgodnjem učenju na zahodu Slovenije (navsezadnje se to že dogaja) in hrvaščine ob slovenski južni meji, če se to zdi smotrno. Za osrednjo regijo menim, da bi morali odločati tako, da bi na večjih šolah in v večjih krajih ponudili več jezikov in menim tudi, da tudi v neobmejni regiji ne bi bila slaba odločitev, da se v zgodnjem obdobju uvede neangleščina. Navsezadnje se lahko še vedno posega po paleti drugih svetovnih jezikov.

7 CLIL: še vedno bavbav?

V uradnih poročilih za EU najdemo sicer podatke o CLILu v Sloveniji³², ampak običajno gre za dvojezične šole v obmejni regiji, kjer živita obe avtohtoni manjšini. To sta uradno edini obliki CLILa na področju OŠ. Druge oblike so pilotski projekti ali pa so neuradne. Alternativa za zgodnje učenje bi bil seveda lahko CLIL. Žal je CLIL v Sloveniji vedno znova zavrnjen. Zakaj se ta oblika pouka ne zdi sprejemljiva v tej državi? Pilotski in neuradni CLIL projekti, ki potekajo, so predvsem rezultat iniciative učiteljic in staršev³³.

Zakaj CLIL ni priljubljen? Odgovor je predvsem v odnosu do slovenščine, ki je L1 velike večine prebivalcev Slovenije. Takoj, ko je kdo v zadnjem desetletju ali malo dlje nazaj povedal, da bi želel poizkusiti CLIL, so bile reakcije slavističnih društev tako silovite, da je prihajalo do polemik v medijih in skorajda zastraševanj staršev, da njihovi otroci ne bodo več znali prav slovensko, če se bodo udeležili CLIL projekta. Postavljala so se vprašanja o izgubi identitete in številu govorcev slovenščine (o tem več kasneje). Zakonska podlaga za takšno ravnanje je v zakonodaji o rabi slovenščine kot tudi v šolski zakonodaji. Po teh je edini jezik, v katerem lahko v Sloveniji poučujemo, slovenščina. Z izjemo regij z obema avtohtonima manjšinama, seveda. In z izjemo pouka tujih jezikov.

³² www.eurydice.org

³³ Dva krajša pilotska projekta (samo nekaj ur pouka) sta bila tudi učenje biologije v nemščini v OŠ Puconci (gl. diplomsko nalogo M. Škrilec (2005): Sprachbad bei dem Fach Biologie an der Grundschule Puconci. Maribor: Pedagoška fakulteta.) in učenje geografije v nemščini na OŠ Ribnica na Pohorju (gl. Lipavac Oštir, Alja / Saša Jazbec (2004): Teoretični in praktični vidiki jezikovne kopeli : predstavitev projekta. *Didakta*, september/oktober 2004, letn. 14, št. 78/79, str. 48-50. ter Jazbec, Saša. (2005): Jezikovna kopel : poročilo iz prakse. *Didakta*, januar/februar 2005, letn. 14, št. 82/83, str. 66-68.)

Zakaj sploh pisati in razmišljati o CLILu, če govorimo o uvajanju prvega tujega jezika v prvo triado devetletke?

CLIL je kot najuspešnejši način poučevanja tujih jezikov neposredno povezan z zgodnjim učenjem. Zakaj?

Odgovor je sorazmerno preprost: kot tudi druge oblike poučevanja je CLIL najuspešnejši ravno v času zgodnjega učenja tujih jezikov. A ne samo to, CLIL je tudi najbolj podoben naravnemu učenju jezika in kot takšen daje izvrstne rezultate še posebej v času zgodnjega učenja. Majhne otroke najuspešneje 'potopimo' v tuji jezik (zato tudi ime 'jezikovna kopel', nem. *Sprachbad*, imerzija, nem. *Immersion*, ang. *immersion*). In to CLIL je – neke vrste potopitev v tuji jezik oz. kovanje. Majhni otroci najlaže in brez zadržkov sprejmejo to kovanje oz. potapljanje, se vanj vživijo in se ga pogosto sploh ne zavedajo, saj se identificirajo s situacijo in nimajo tiste za odrasle značilne distance.

Otroci jezikovne danosti sprejemajo popolnoma drugače kot odrasli. Primer iz resničnega življenja. Na OŠ J. Padežnik v Mariboru že pet let izredno uspešno izvajajo CLIL (imenujejo ga jezikovna kopel) v 1., 2. in 3. razredu. To zahteva zelo intenzivno sodelovanje učiteljice nemščine in razredne učiteljice. Učiteljica nemščine pride vsak petek dopoldne za približno 50 minut v razred in počne z otroki to, kar bi sicer počela razredna učiteljica. Včasih je to matematika, včasih risanje, včasih razgibavanje, seveda nikoli sloveščina. Učiteljica nemščine NIKOLI ne spregovori v slovenščini, ampak govori samo nemško. Torej izvaja CLIL po metodi 'en človek – en jezik' ali popolna imerzija, ki je seveda najuspešnejša oblika CLILa. Učenci s tem nimajo težav in so jo pač kot takšno sprejeli, o čemer sem se lahko prepričala med večkratnim hospitiranjem. Ko je v enem od prvih razredov izvajala CLIL že nekje polovico šolskega leta, jo je eden od učencev na hodniku, ko sta se slučajno srečala, vprašal po slovensko: »Učiteljica, kaj vi res ne razumete slovensko?« Najprej ni vedela, kaj bi mu naj odgovorila, potem je pač rekla 'ne'. Ta primer lepo prikazuje, kako otroci sprejemajo danost jezikovnega koda.

Omenila sem, da slovensko govoreče okolje očitno težko sprejema idejo o CLILu kot o najuspešnejšem načinu učenja tujega jezika. Danes vemo, da je njegova uspešnost med drugim tudi v tem, ker je ob vseh načinov najbližje naravnemu učenju jezikov, ker njegov cilj

ni jezikovno znanje, ampak nejezikovno, jezik pa je na poti pridobivanja nejezikovnega znanja samo medij. Danes vemo tudi, da se z uvajanjem CLILa krepi znanje L1 in da tisti, ki so udeleženi CLIL programov, ne izkazujejo manj, ampak več nejezikovnega znanja. In vemo tudi, da je CLIL dobra osnova za pogostejšo ali doslednejšo rabo sodobnejših metod pouka, ki so uspešnejše v samostojnejšem in kreativnejšem delu. Predsodek proti CLILu, da bi naj ta oblika pouka krnila ali zavirala pridobivanje jezikovnega znanja iz L1, danes ni aktualna, ker je z znanstvenimi raziskavami ovržena. Vendar ne v Sloveniji. Naj ilustriram s primerom Ilich iz Maribora.

Način ravnanja v tem primeru je nekako tipičen za reakcije strahu pred novim, strahu za L1. Navezuje se deloma po nepotrebem na razumevanje in načrtovanje umeščanja maternega jezika in tujega jezika v današnjem svetu.

Na prvi pogled bi lahko L1 in njegovo vlogo v tem globaliziranem svetu, kjer tako agresivno povsod prodira angleščina, razumeli kot ogroženo ali pa vsaj rekli, da ni v zavidljivem položaju. S tem smo prišli na občutljivo področje, na katerem bomo morali operirati s pojmi, kot so materni jezik, tuji jezik, narod, ogroženost, raznarodovanje, identiteta ipd. Vsi ti termini imajo sami po sebi čustven naboj ali pa mu ga kar hitro lahko sami damo, če je to v našem interesu.

Najprej pa si odgovorimo na vprašanje, zakaj je potrebno o tem sploh razmišljati. Nesporno je, da je usoda takih oblik poučevanja tujih jezikov, kot jih predvidevajo različne oblike CLILa, odvisna od sprejemanja na nekem jezikovnem področju. S sprejemanjem mislim na:

- položaj samega tujega jezika v širšem in ožjem prostoru (širšem kot Evropa, ožjem kot Slovenija);
- položaj oz. razumevanje položaja L1 v državi, ki uvaja CLIL, ter gledano širše (spet evropski prostor);
- obliko uvedenega CLILa;
- zahteve širše skupnosti, ki so lahko v nasprotju s stališčem določene stroke, npr. slavistične ali pa stroke, ki se specifično ukvarja s poučevanjem tujih jezikov³⁴.

³⁴ Nazoren primer tega so dogodki iz kanadske province Quebec, ki so 1965 pripeljali do uvedbe jezikovne kopeli v nekatere kanadske osnovne šole. Takrat je skupina nekaj deset enojezičnih angleško govorečih staršev zahtevala, da se naj njihovi otroci začnejo intenzivneje učiti francoščine, ker je bilo dobro obvladovanje tega

Preden bomo v celoti lahko osmislili sprejemanje oblik CLILa, si še oglejmo razumevanje in interpretacijo nekaterih zgoraj navedenih pojmov. Na prvi pogled se mogoče zdi, da je identiteta, ko razmišljamo o jezikih, strogo vezana na L1. Pa je res tako?

Zavedati se moramo (tako Jensterle Doležal 2001:27), da tudi drugi jeziki, ne samo L1, vplivajo na oblikovanje identitete. V današnjem multinacionalnem svetu imajo v vsakdanjem življenju vsi več kot eno jezikovno identiteto. Amerika in Velika Britanija sta tipična primera večnacionalnih in večjezičnih skupnosti. Slovenci smo bolj tradicionalni, vendar tudi za nas velja, da bomo v prihodnosti morali vedno bolj pristajati na 'menjavo jezikovnih identitet'. Pripadniki madžarske in italijanske manjšine na slovenskem ozemlju se z njo soočajo vsak dan. Če bo slovenska družba suverena, produktivna in bo slovenska politika podpirala kulturo, šolstvo, znanost in literaturo, skratka spodbujala razvoj jezika v vseh jezikovnih situacijah, tudi položaj slovenskega jezika ne bo ogrožen.

Vendar pa vsi predstavniki slavistične stroke ne razmišljajo tako. O tem priča **izjava Slavističnega društva Slovenije, napisana oktobra 1998**. Izjave ne bom navajala v celoti³⁵, potrebno pa je povedati, kaj je povzročilo njeno oblikovanje, in poudariti ter komentirati nekatere njene ključne poudarke.

Izjava je bila sestavljena kot reakcija na prizadevanja za uveljavljanje angleščine kot učnega jezika ob slovenščini pri pouku nekaterih predmetov v osnovni šoli v Sloveniji. S tem so mišljeni nekateri poskusi uvajanja CLILa. Sicer izjava ne omenja posameznih šol, omenja pa razrede (3., 4., 6. in 7. razred) in predmete (geografija, računalništvo).

V nadaljevanju navajam posamezne citate iz izjave in jim dodajam komentar.

jezika nujno potrebno za uspešno vključevanje v poklicno življenje in nasploh. Doseženo znanje, ki ga je omogočala takratna oblika poučevanja francoščine v šolah, vsekakor ni zadostovalo.

³⁵ Izjavo povzemam po objavi v tisku, in sicer v časniku Delo. Izjava je uvedena z naslednjim: *Člani Slavističnega društva Slovenije, zbrani na svojem rednem občnem zboru v Murski Soboti, 1. t.m., smo enoglasno sprejeli izjavo o slovenščini kot učnem jeziku*. Kot predsednik društva je podpisan Dr. Zoltan Jan.

Citat: (*prizadevanja za uvajanje*³⁶) *niso nova, so pa vztrajna in kljub številnim strokovnim ugovorom ne pojenjujejo*. Glede na evropsko in svetovno razširjenost CLILa je razumljivo, da šole, posamezni strokovnjaki, učitelji in nenazadnje tudi starši ter učenci sami CLIL razumejo kot izredno aktualno obliko poučevanja tujih jezikov, sploh spričo stremljenja po večjezični podobi sodobnih prebivalcev Evrope. Boljše obvladovanje tujih jezikov govornici povezujejo z boljšimi ekonomskimi, socialnimi in političnimi možnostmi, ki vse seveda zvišujejo raven samozavesti govorcev. Kar zadeva ugovore, se zdi, da jih prinaša predvsem slavistična stroka, medtem ko ostale, ki so kompetentne za ocenjevanje CLILa, to obliko pouka zagovarjajo. In še pripomba: izjava najava dejstvo, da slovenske oblike CLILa uvajajo tuji jezik kot učni jezik ob slovenščini. Oblike CLILa lahko pogojno glede na delež L1 razvrstimo na nekakšno lestvico, pri kateri bi najvišjo stopnjo predstavljala t.i. popolna imerzija, ki najpogosteje poteka tako, da pouk nekega predmeta v celoti poteka v tujem jeziku, kar prinaša tudi najboljše rezultate. Sledijo ji oblike, pri katerih je vsaj deloma in v različnih oblikah prisoten učni jezik šolskega sistema (v našem primeru slovenščina) in ki se tudi razlikujejo med seboj. Zgoraj navedena oblika CLILa, poskusno uvedena v Sloveniji, gotovo sodi med slednje³⁷. Seveda je znano, da take oblike dajejo slabše rezultate, kar zadeva stopnjo usvojenosti tujega jezika. So pa vseeno veliko uspešnejše kot pouk tujega jezika, kot ga sicer poznamo na različnih stopnjah šolanja.

Oglejmo si izjavo v nadaljevanju: (*prizadevanj za uveljavljanje angleščine kot učnega jezika ob slovenščini*) *se oprijemlje celo glas naprednosti in sodobnosti, povrhu pa naj bi bila v prid časovne gospodarnosti: osnovnošolci naj bi se že v 3. in 4. razredu osnovne šole učili – na primer – spoznavanja narave in družbe ter angleščine hkrati*. Niti pomisliti seveda nečemo, da pisci izjave zavzemajo cinično držo. Torej je ne bomo tako razumeli. Da je CLIL napreden in sodoben, od 60. let 20. stol. dokazuje stroka povsod po svetu; najprej v Kanadi (praksa na veliko šolah in številne študije in raziskave), v naslednjih letih še v ZDA in Evropi. Časovna gospodarnost gotovo ni cilj CLILa, ampak je njegov cilj boljša jezikovna kompetenca (pa med drugim tudi premagovanje kvazi naravno ustvarjenih govornih situacij, ki so slabost pouka tujega jezika). Gospodarnost, ko je čas v šoli dvojno koristno porabljen, ker gre za posredovanje vsebin nejezikovnega predmeta in posredovanje jezika, pa nastopa kot pozitiven stranski učinek organizacije pouka (prim. Wode 2003:6). Znano je, da je CLIL do sedaj najuspešnejša oblika pouka tujega jezika, ki obenem ne gre na škodo nejezikovnega predmeta.

³⁶ Tujega jezika kot učnega jezika ob slovenščini v primeru nejezikovnih predmetov (tj. CLILa).

³⁷ Mislim na pouk zemljepisa na OŠ B. Iliča v Mariboru, ki je bil povod za pisanje te izjave.

Uvajanje CLILa pogosto po svetu kombinirajo tudi z zgodnjim učenjem tujega jezika. Zgodnje učenje nam namreč omogoča, da pred uvajanjem CLILa ne potrebujemo ti. pripravljalnega leta ali dveh pripravljalnih let, saj imajo otroci dovolj znanja iz tujega jezika, da se lahko vključijo v CLIL. Na ta način lahko povežemo dve zelo uspešni obliki poučevanja tujih jezikov. Glede slovenske situacije je potrebno povedati, da je zgodnji pouk uveden na precej osnovnih šolah in bi zlahka omogočil, da se učenci že v osnovni šoli uspešno vključijo v CLIL.

Izjava se nadaljuje z naslednjo ugotovitvijo: *znano je, da se (učenci) v takem primeru ne naučijo ničesar, kvečjemu kaj malega 'zamorske' angleščine, saj učitelji za tako delo nimajo ustrezne izobrazbe*. Seveda čudi raba izraza 'zamorska' angleščina. Tako izrazito pejorativen izraz, ki izvira iz pojmovanja nekaterih variant jezika kot manjvrednih in temelji na evropocentrističnem gledanju na jezikovno tipologijo, seveda pa diši tudi po razizmu, torej, raba takšnega termina gotovo ni na nivoju uradne izjave neke institucije znanstvenikov in strokovnjakov (za jezikovna vprašanja!), pa čeprav je izraz rabljen v navednicah. Glede ustrezne izobrazbe je potrebno povedati naslednje: v dosledno izpeljanem štiriletnem projektu CLILa na mariborski OŠ Bojana Iliča je kot učiteljica geografije po načelih CLILa poučevala geografijo v angleščini Mag. Vesna Kranjc, po dodiplomski izobrazbi prof. angleščine in geografije. Če torej Slavistično društvo Slovenije meni, da Mag. Kranjčeva nima ustrezne izobrazbe, bomo res težko našli nekoga, ki jo bo imel.

Osrednji del izjave uvaja navedba osnovnega načela prenove pouka slovenščine: *(..) je, da so tudi učitelji drugih predmetnih področij v slovenski šoli odgovorni za jezikovno podobo svojega področja*. Tukaj moram biti kritična do predstavnikov slavistične stroke, ki si vsakršno kritičnost do drugih strok tudi dovoljuje. Seveda je načeloma vsak učitelj in vzgojitelj odgovoren za jezikovno podobo svojega dela. To je samoumevno, saj gre vendar za akademsko izobražene ljudi, ki so praviloma tudi jezikovno dovolj izobraženi. Če pa niso, pa je to rezultat nečesa drugega, kar ima korenine v njihovem lastnem izobraževanju, natančneje pouku slovenskega jezika, ki so ga bili sami deležni. Tukaj sklenemo krog, v katerem se vrti slavistična stroka, ki bo najbrž morala končno priznati, da je potrebno najprej nekaj storiti s poukom slovenščine in za njegove težave ne kar vsepovprek kriviti druge stroke oz. druge predmete v šolskem izobraževanju. Prelaganje odgovornosti na druge se dolgoročno vedno pokaže kot slabo.

Izjava se nadaljuje z ugotovitvijo: *(materne jezika) ni mogoče prav nikjer opustiti ali nadomestiti z ničimer, ker bi to pomenilo nasilje nad njegovo celoto*. To lahko razumem samo kot strah pred neusvajanjem nekega dela terminologije oz. besedišča v slovenščini, kar si sicer otrok pridobi npr. pri pouku geografije izključno v slovenskem jeziku. Kaj govori proti temu? Otrok ni zbirna posoda za besedišče, ampak mora postati iskalec, ki ve, kje naj kaj išče, in ki se zna razgledati po svojem horizontu. Določene oblike CLILa (izjema je npr. popolna imerzija) predvidevajo vzporedno usvajanje besedišča v obeh jezikih (časovno popolnoma vzporedno, kar je manj uspešno, in časovno zaporedno – odvisno od organiziranosti poteka pouka). 'Nasilje nad celoto jezika' je nekako težko določljiv izraz – pomeni, da izvajamo nasilje nad celoto jezika nekega posameznika, če le-ta jezika ne uporablja v vsej njegovi funkcionalnosti? Torej od zunaj nasilno povzročimo, da otrok ne more razviti ene od jezikovnih kompetenc (npr. pisne kompetence in je funkcionalno nepismen). Npr. ne zna razvozljati slovenskih sporočil, ki jih vsebujejo navodila za uporabo tehničnih naprav, ker je imel dve leti v osnovni šoli tehnični pouk v nemščini. Res se sprašujem, kdo bi takim trditvam lahko verjel. Najbrž samo tisti, ki zaradi strahu pred tujim ne sprejemajo ničesar drugačnega. In še nekaj: ena od prednosti CLILa, ki jo priznava vsa literatura, je uporaba drugačnih didaktičnih materialov oz. uvajanje novih oblik pouka, ki imajo vse značaj samostojnega, skupinskega, projektne delo. To delo vzpodbuja otrokovo kreativnost, domišljijo, samostojnost in ga oddaljuje od nesmiselnega memoriranja podatkov. Seveda praksa tudi kaže, da je otrokom tak način učenja zelo všeč, ker vzpodbuja njihovo ustvarjalnost in krepi njihovo samostojnost – oboje osebni lastnosti, nujni za uspešno preživetje.

V Sloveniji najdemo skeptike glede CLILa tudi med strokovnjaki s področja tujih jezikov. Tako npr. Grosman (2001) v intervjuju za Večer govori o tem, da CLIL povzroča ti. lisasto nepismenost. Ta naj bi pomenila nepopolno poznavanje celotnega jezikovnega sistema materinščine, ker je del besedišča za določen predmet usvojen v angleščini, kar ima lahko za posledico jezikovno preklapljanje. Proti temu izraženemu strahu govori dejstvo, da pogosto pouk poteka vzporedno ali zaporedno (odvisno od organiziranosti) v obeh jezikih, kar omogoča spoznavanje vsaj osnovne terminologije v enem in drugem jeziku. In usvajanje v dveh ali več jezikih ni problematično, če se zavedamo dejstva, da stanje večjezičnosti ni obremenitev za govorca. Zgoraj sem že napisala, da mora otrok postati iskalec in ne zbirna posoda za besedišče. Navsezadnje ga lahko vsa leta šolanja zasipujemo z besediščem posameznih strok, če ga pa ne bomo naučili povezovati dejstev med seboj, sklepati, abstraktno razmišljati in razvijati njegove ustvarjalnosti, mu vso besedišče ne bo pomagalo

kaj veliko. Mislim, da je čas, ko se je v šoli predvsem memoriralo in reproduciralo, tako ali tako trajal že veliko predolgo. Če je pouk naravnano problematično, tematsko, projektno in če vzpodbuja kreativnost, potem otroku tudi ni problem iskanje med jezikoma oz. pojmi.

Poglejmo naprej: *učenje tujih jezikov je toliko bolj učinkovito, kolikor bližji smo si s svojim jezikom*. Govora je o bližini. Če je to čustvena bližina v smislu zavedanja nacionalne pripadnosti in občutenje L1 kot prvinskega jezika, potem je to predvsem stvar, če že govorimo o šoli, pouka slovenščine in vzgoje nasploh. Nekatere vsebine v šolah pa nam vendar morajo dovoliti in omogočiti, da se bomo razgledali po svetu, v katerem živimo. Seveda pa je razumljivo, da nam lastno občutenje vrednosti in samozavesti, nujno povezano z L1, omogoča, da se v svet okrog nas, ki ni nujno samo svet L1, samozavestno in pogumno vključujemo ravno s tem občutenjem lastne vrednosti, ki nam omogoča tudi to, da brez težav sprejemamo tuje. Občutenje ogroženosti je glede na posledice ravnanja velikokrat na meji z negativnim.

CLIL je v nadaljevanju izjave označena kot skrajno negativen: *(je) siljenje v omenjeni zgodnji 'utrakvizem'*. Spricho položaja jezikov v Evropi, predvsem Evropski uniji, spricho konvencij o jezikovni podobi Evropejcev (npr. *Ein Fest der Sprachenevielfalt – poročilo Sveta Evrope, Svet Evrope: Skupen evropski referenčni okvir za jezike: učenje, poučevanje, presojanje idr.*), spricho dejstva, da je bilo leto 2001 Evropsko leto jezikov, kar govori o pomembnosti jezikovne politike dandanes, in spricho nedvoma v ponos na bogastvo evropske jezikovne dediščine (225 jezikov, 40 uradnih jezikov v 47 državah) lahko ob navedbi tega izraza samo globoko zavzdihnemo in se žalostni vprašamo, kakšna pa je razlika med pripadniki utrakvizma, poznanimi iz slovenske zgodovine (Koroška), in tistimi, ki ga danes iščejo v takih poskusih modernizacije šole, kot jo predstavlja CLIL. Slavisti v nadaljevanju povedo, da morajo utrakvizmu ugovarjati po stroki in vesti. Žal ugovora strokovno ne argumentirajo. Kar zadeva vest, pa je jasno, da smo spet na polju čustveno nabitih terminov, s katerimi se zlahka manipulira.

Poglejmo naprej: omenjeno je *zgodnje razpadanje slovenske jezikovne zavesti pri učencih in posledice, ki iz tega nastajajo, predvsem tako imenovane identitetne težave*. Če je verjeti temu, potem najbrž več kot polovici do dveh tretjin zemeljske oble, ki je dokazano dvo- ali večjezična, razpada jezikovna zavest in ima identitetne težave. Pri tem pa CLIL vedno ne pomeni, da neposredno vzgajamo tradicionalno gledano dvo- ali večjezične govorce (odvisno

tudi od razumevanja termina večjezičnosti), ampak v enojezičnih skupnostih preprosto pomeni, da izboljšujemo jezikovno kompetenco v tujem jeziku. Seveda je idealni cilj CLILa doseganje stanja take ali drugačne dvo- ali večjezičnosti, vendar je Evropa tako pogosto polna predsodkov proti večjezičnosti, da uvajalci CLILa kar pristajajo na cilj 'izboljšanje jezikovne kompetence'. To še posebej velja v primeru, ko CLIL uvajamo v srednjem šolstvu (francoske gimnazije, vzhodna Evropa in še kje). Kljub temu pa ostaja, da je večjezičnost cilj jezikovne podobe Evropejk in Evropejcev, kar bi jih samo približalo ostalemu svetu. Glede identitete smo že navedli, kaj jo sestavlja (gl. Jensterle Doležal).

Izjava se zaključuje s tem, da je društvo tudi *proti vsem poskusom zmanjševanja sedaj predvidenega števila ur materinščine na katerikoli stopnji*. Žal povezave med uvedbo CLILa in številom ur L1 ne vidim, saj načela CLILa nikakor ne temeljijo na zmanjševanju ur pouka L1.

In še nekaj: slavisti se v izjavi zavzemajo za *omiljenje vse večjega vpliva angleščine*. Žal nam ne podajajo predlogov, kako to storiti. Seveda je vloga angleščine tudi v drugih državah Evrope pogosto razumljena in občutena kot preveč pomembna. V tem poglavju je bilo tudi temu posvečeno nekaj prostora in temo sem poskušala povezati z uvajanjem CLILa, čeprav mogoče na prvi pogled ni videti povezav.

Vrnimo se k izjavi ob poskusih uvajanja CLILa v slovenske šole. Seveda je prvi občutek, ki ga ob branju izjave dobimo, da člani društva preprosto niso dovolj informirani o CLILu in tudi o oblikah, ki so ob času nastanka izjave potekale v Sloveniji³⁸. Vprašanje je tudi, če je bilo zadostno informiranje v njihovem interesu. Čustven naboj, ki sega od občutkov strahu, jeze, sovraštva in do odklanjanja, preveva celotno izjavo. Žal se o tako pomembni stvari, kot sta oblikovanje šolskega sistema in jezikovna politika ni mogoče pogovarjati na osnovi čustvene prizadetosti, ki onemogoča vsakršno lastno argumentiranje, sprejemanje argumentov drugih in sklepanje kompromisov. Sklenem lahko, da uvajanje CLILa v slovenske šole še ni bilo deležno razprave, ki bi si jo zaslužilo, pa naj gre za ubranitev stališč tistih, ki temu nasprotujejo, in tistih, ki v CLILu vidijo pozitivno novost v šolstvu. Izjava, kot je zgoraj omenjena, k vsemu skupaj ni prinesla nič koristnega, ampak je samo pregnala na plano neke stare strahove in tako žal vsaj začasno onemogočila resno diskusijo.

³⁸ Tako za Večer v intervjuju *Korak k raznarodovalni dvojezični šoli* ugotavlja tudi Mag. Sonja Sentočnik – pobudnica in konzulentka inovacijskega projekta na OŠ Bojana Iliča v Mariboru.

Seveda je potrebno na tem mestu navesti nekaj podatkov o projektu Ilich, saj bi sicer po reakciji slovenistov res lahko mislili, da gre za upravičeno zgražanje.

Projekt, ki je bil od vseh CLIL projektov v praksi v Sloveniji najbolj dosledno izpeljan, teoretično najbolj osmišljen in podkrepjen ter znanstveno spremljan, je gotovo ti. projekt Ilich. Projekt nosi ime 'Poučevanje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku' in je potekal štiri leta od šolskega leta 1996/97. Šlo je za poučevanje spoznavanja družbe in kasneje zemljepisa v angleščini, kar je v šolskem letu 1996/97³⁹ potekalo na OŠ Bojana Iliche v Mariboru. Projekt je izvajala Mag. Vesna Krajnc, prof. angleščine in geografije, kot zunanja strokovna sodelavka je sodelovala Dr. Branka Čagran, ki je projekt raziskala in evalvirala, sodeloval je tudi Peter Swabey, asistent za angleški jezik (*native speaker*), Anica Vesenjaj kot učiteljica zemljepisa, spremljali so ga na Zavodu za šolstvu (Mag. Sonja Sentočnik) in ministrstvu za šolstvo (Zdravka Godunc). V študiji, ki natančno poroča o rezultatih, je Čagranova raziskala tudi vpliv CLILa v angleščini na razvoj kompetenc v L1. Študija je bila opravljena pred uvajanjem CLILa in po prvem letu pouka. Naslednja leta bi gotovo pokazala še ugodnejše rezultate, čeprav že rezultati po prvem letu poučevanja kažejo na izredno uspešnost izvajanega projekta. Učenci, ki so sodelovali v projektu, so bili boljši od kontrolnega razreda iste paralelke v znanju angleščine, zemljepisa in slovenščine! In to že po prvem letu!

Da se vprašanje ogroženosti materinščine dandanes v raziskavah CLILa pogosto sploh ne zastavlja več, potrjuje npr. podatek o projektu CLILa v šoli v Altenholzu v nemški zvezni deželi Schleswig-Holstein (Wode, Fischer, Pasternak, Franzen 2001). Projekt CLILa v angleščini je v tej osnovni šoli spremljala skupina znanstvenikov, ki je pri evalvaciji raziskovala precej dejavnikov in učinkov. Predvsem je bil v ospredju napredek pri angleščini in usvajanje nejezikovnega znanja. Glede L1 je bilo vnaprej pričakovano, da na njo ne bo negativnih učinkov. Po nekaj letih trajanja projekta se niso pokazali elementi oz. znaki, da bi naj L1 kakorkoli trpel. To so pokazale tudi raziskave iz Francije, Alzacije, kjer poteka jezikovna kopel v nemščini (ABCM program). Razen tega se je pokazalo (kot tudi v drugih primerih), da CLIL pospešuje kognitivni razvoj otrok, kar so med drugim pokazali uspehi pri matematiki (Wode 2003:13).

³⁹ Projekt se je nadaljeval tudi v šolskem letu 1997/98, ko so otroci iz eksperimentalne in kontrolne skupine obiskovali šesti razred OŠ in so imeli v angleščini pouk zemljepisa.

CLILa nikakor ne moremo oblikovati tako, da L1 ne nek način izrinemo, kar bi sicer lahko pomislil marsikdo, ki CLIL razume kot agresivno obliko vdora tujega jezika na področje L1. Tako nas bo CLIL nujno razočarala, če se ne bomo zavedali ali bomo celo spregledali vlogo L1 oz. dominantnega jezika otrok. Ravno tako bo neuspeh CLILa programiran že vnaprej, če bomo onemogočali, da L1 v procesu socializacije in v kognitivnem razvoju ne more ali pa ne more v celoti izpolniti svoje vloge (Wode 1998:11). O takih težavah poročajo programi CLILa, v katere so vključeni **otroci manjšin**. Kaj se dogaja in kaj storiti?

Usvajanje jezika in socializacija sta zelo tesno povezana. Otroci se jezika ne učijo zato, ker bi to imelo samo po sebi nek namen, ampak jim jeziki predstavljajo sredstvo in posledico socializacije. Jeziki so za otroka sredstvo, s katerim se mu odpira svet in njegovo razumevanje, kjer si zagotavlja možnosti vključevanja vanj. Po eni strani vključevanje v institucije, kot je npr. vrtec, zahteva od otroka, da se sooči s pojmi in mislimi, ki jih mora izraziti jezikovno, ker drugače ni možno. Po drugi strani pa socializacija in kognitivni razvoj otrok nista kakorkoli omejena, če je razvoj dominantnega jezika omejen ali popolnoma zaustavljen. Pri enojezičnih otrokih, ki jih vključimo v program CLILa, se torej ta problem sploh ne pojavi in L1 ne trpi, drugače pa je takrat, če imamo večjezične otroke, katerih dominantni jezik ni jezik šole. Pri otrokih manjšin je problem še toliko večji, če imamo opravka z manjšinskim jezikom, ki uživa manjši ali majhen prestiž in je omejen pri vsakodnevni rabi. Če imamo otroke, pri katerih njihov dominantni jezik ni prisoten v šoli, ti otroci običajno zaostajajo za enojezičnimi (primer tega so npr. turški otroci v Nemčiji, ki obiskujejo nemške šole). V mešanih razredih je tako pouk usmerjen v enojezične otroke in otroci, ki zaostajajo pri usvajanju nemščine, imajo težave. Rešitev tega problema je v dodatnem vzpodbujanju dominantnega jezika otrok iz npr. mešanih razredov, da s tem ne oviramo njihove socializacije in kognitivnega razvoja.

Vprašanje je seveda, če sploh imamo v Sloveniji take in podobne situacije. Na obeh narodnostno mešanih področjih je položaj drugačen, ker je tukaj pouk v šoli prilagojen dvo- ali večjezičnim otrokom. Omenjen težavne situacije bi lahko nastale v urbanih središčih, kjer je šolah več večjezičnih otrok. Domnevam, da gre večinoma za otroke, ki govorijo slovensko in albansko / hrvaško / srbsko / bošnjaško / makedonsko / romsko. Vprašanje je pa seveda, če ne gre bolj za posameznike kot pa za skupine. Vendar je to vse skupaj lahko tema nekih drugih razmišljanj in drugih premislekov o organiziranosti jezikovnega pouka.

Ob pregledu evalvacije in poročila o projektu Ilich se nam je dobro izrisala slika samega projekta; njegova zasnovanost, osmišljenost, organiziranost, potek in seveda rezultati. Glede vpliva na L1 se je potrdilo to, kar se dnevno potrjuje tam, kjer je uveden CLIL: L1 ne samo, da ni ogrožena, celo napreduje. Pri tem se mi zdi izredno pomembno dejstvo, da so otroci, ki so bili samo leto dni (!) vključeni v CLIL, pokazali več kreativnosti pri uporabi L1. Razvijanje kreativnosti mora biti eden od osnovnih ciljev šole – ne glede na učni predmet. To je pravzaprav tudi vzgojni in ne samo učni cilj, saj je kreativnost med najpomembnejšimi lastnostmi uspešnih odraslih.

7.1 Rezultati CLILiG projekta za Slovenijo

O rezultatih CLILiG projekta⁴⁰ pišem zato, ker je bil projekt primerjalno mednarodno zasnovan in je ponudil v svojem prvem delu »state of the art« v enajstih evropskih državah ter zato, ker je bila v okviru tega projekta izvedena anketa na različnih stopnjah v slovenskem šolskem sistemu, prav tako pa tudi z nosilci odločitev. Cilj ankete je bil pokazati aktualnost učenja tujih jezikov, aktualnost učenja tujih jezik v času zgodnjega učenja, vlogo nemščine v določenih regijah in odnos do večjezičnosti. Vse te teme se zdijo aktualne tudi za ta projekt, za katerega pišem te utemeljitve. In še to: podatki, pridobljeni s to anketo, so sorazmerno novi, saj je projekt potekal med leti 2005-2007, ankete so bile pa izvajane pomladi 2006.

Kaj nam torej povedo izsledki projekta?

V anketiranju 2006 so sodelovali:

- > ministrstvo za šolstvo, urad za šolstvo,
- > gospodarska zbornica, urad za regionalni razvoj,
- > vrtci, kjer ne ponujajo učenja tujih jezikov⁴¹ (anketo izpolnjevali ravnatelj/-ce),
- > OŠ, kjer ne ponujajo učenja tujih jezikov (anketo izpolnjevali ravnatelj/-ce),
- > vrtci, kjer najdemo CLIL v nemščini (dva v Mariboru⁴², Radgona, Apače, anketo izpolnjevali ravnatelj/-ce),

⁴⁰ Projekt *CLILiG – »state of the art« und Entwicklungspotential in Europa*, financer Evropska komisija, Socrates 6.1.2, 2005-2007, koordinator OPEKO, Tampere, Finska.

⁴¹ Šole in vrtci, kjer ne izvajajo CLILa, so bili izbrani naključno po principu tretjina iz večjih mest (Lj, Mb, Ce), tretjina iz manjših mest in tretjina z vasi. Geografsko je izbor pokrival vzhodno in deloma osrednjo Slovenijo.

⁴² Od šolskega leta 2007/08 oba vrtca učenja tujih jezikov ne ponujata več integrirano, se pravi v sklopu dejavnosti. Torej CLILa tukaj več ni. Vzrok je seveda odredba ministrstva.

- > šole, kjer najdemo CLIL v nemščini (OŠ J. Padežnik v Mariboru, nekaj gimnazij, ki so uvedle evropske razrede v nemščini, anketo izpolnjevali ravnatelji/-ce),
- > fakultete, ki izobražujejo učitelje nemščine⁴³.

Sledi strnjeno podajanje odgovorov na vprašanja, zastavljena v anketi⁴⁴:

a) CLIL v nemščini je zaradi mobilnosti v EU zelo pomemben ali pomemben, ker je:

- nemščina jezik naših sosedov,
- zaradi jezikovne politike v EU,
- zaradi vseživljenjskega učenja,
- zaradi skupne zgodovine, skupnega gospodarskega trga, tesnih gospodarskih, kulturnih, političnih povezav z nemško govorečim prostorom.

b) Učenje nemščine je potrebno podpirati:

- ker je to jezik soseda,
- zaradi boljših možnosti na trgu EU,
- da se v turizmu približamo nemško govorečim gostom,
- da lahko spremljamo medije tudi v sosedstvu,
- zaradi članstva v EU, saj ta jezik govori 100 milijonov ljudi.

c) CLIL v nemščini je zelo pomemben, ker:

- to kažejo evropski razredi na gimnazijah, kot tudi zametki CLILa na poklicnih in tehničnih šolah,
- ker je to naravna pot učenja tujega jezika v vrtcih,
- ker je tako učenje tujega jezika bolj ekonomično,
- ker je tako učenje kvalitetnejše in vzpodbuja branje strokovnih besedil v tujem in domačem jeziku,
- ker nemščina iz šol izginja (angleščina!), je to odlična možnost, da se je vseeno učimo,
- za gospodarstvo bi bilo zelo dobro, če bi bil CLIL uveden.

⁴³ Sodelovala je samo germanistika z mariborske Filozofske fakultete, germanistika z ljubljanske Ff ni pokazala zanimanja.

⁴⁴ Povzeti in strnjeni so tisti odgovori, kjer je bilo največ procentov sovpadanja oz. kjer so bila mnenja enotna med vsemi anketiranci ali pa so le-ti trditvam pripisali najvišje ocene. Tako lahko ta povzetek mnenja resnično predstavlja. Podrobneje so rezultati opisani in predstavljeni v poročilu projekta.

d) Slabosti in ovire pri uvajanju CLILa so:

- ni zakonske podlage (ta bi se morala spremeniti),
- učitelji niso posebej izobraženi za CLIL,
- ni posebnih programov za podporo uvajanja CLILa,
- v kurikulumu CLIL ni omenjen, o njem se nič javno ne govori,
- CLIL naj postane del javnega šolskega sistema,
- razen v obmejnih regijah ni veliko možnosti za uvajanje CLILa v nemščini, in to zaradi angleščine,
- potrebne so javne razprave,
- staršem bi bilo potrebno pojasniti, kaj CLIL sploh je,
- staršem bi bilo potrebno pojasniti, zakaj se otroci naj učijo nemščine.

e) Kakšen pouk tujih jezikov naj otroci imajo (ravnatelj/-ice in učitelj/-ice v vrtcih in šolah brez ali z CLILom):

- ne tečaj, ampak pouk, prilagojen otrokom,
- izmenjavo vzgojiteljic preko meje,
- poteka naj v okviru kurikula,
- če starši ne zmorejo financirati, je potrebno najti neki drugi vir, da bodo lahko vsi sodelovali,
- univerze naj končno ponudijo programe, po katerem bo možno kombinirati tuji jezik in predšolsko vzgojo,
- dodatno izobraževanje vzgojiteljic je potrebno („v moji regiji ne poznam nikogar, ki bi bil zmožen intergrirano učiti otroke v vrtcu“, Savinjska regija),
- ravnatelj in učitelj ne vemo dovolj o zgodnjem učenju in CLILu,
- učenci bi naj usvojili strokovno terminologijo v tujem jeziku,
- človek naj raje obvlada manj jezikov, a te dobro, kot pa več jezikov,
- Slovenija je v EU enakopravna državna, torej CLILa ne potrebujemo,
- učitelje bi bilo potrebno za CLIL motivirati,
- njegove možnosti so predvsem v obmejni regiji,
- javnost ne ve ničesar o CLILu,
- starši mislijo, da so njihovi otroci tako ali tako preobremenjeni, zakaj torej še CLIL kot dodatna obrmenitev,
- določene teme so že v materinščini prezapletene,
- ni dovolj ustrezno izobraženega kadra,

- naši otroci se že učijo angleščine in francoščine, zakaj bi otroke še preobremenjevali,
- prvi tuji jezik je angleščina in za drugi tuji jezik otroci niso motivirani, učijo se ga samo zaradi ocen.

Seveda je delo na projektu CLILiG zajelo tudi analizo dela tam, kjer je CLIL v nemščini uveden. Gre, kot že omenjeno, za samo nekaj pilotskih projektov, od katerih sta dva vrtca v Mariboru morala 2007/08 CLIL ukiniti. Analiza je pokazala naslednje podatke, zajemala pa je tudi precej hospitiranja.

Na spodnjem zemljevidu so označeni kraji, kjer je bilo 2006 najti CLIL v nemščini:



Osnovne značilnosti in podatki

Vrtci s CLILom v nemščini: celodnevni programi / slovenski vrtci, torej ne gre za območja avtohtonih manjšin / med vrtci in OŠ glede učenja tujih jezikov ni sodelovanja.

jezikovno in strokovno ozadje (15 vzgojiteljic):	<u>štrevilo</u>
vzgojiteljica + nemščina kot L1:	<u>2</u>
vzgojiteljica + nemščina kot TJ:	<u>10</u>
nemščina kot tuji jezik:	<u>3</u>

Pripomba: CLIL se deloma izvaja po principu 'ena oseba – en jezik' ali pa po principu 'določene aktivnosti v tujem jeziku' ali pa ni opaziti sistematičnosti.

Šole s CLILom v nemščini: a) OŠ Janko Padežnik Maribor, b) gimnazija Jesenice, c) gimnazija Slovenj Gradec, d) gimnazija Ljutomer, e) gimnazija Ptuj.

	a) OŠ J.Padežnik Maribor	b) evr. razredi	c) evr. razredi	d) evr. razredi	e) evr. razredi
št. učencev, ki sodelujejo v CLIL programu v nem. / št. učencev na sploh	58/276	55 / 552	11 / 377	23 / 700	44 / 921
št. učiteljev v CLIL programu / št. učiteljev na sploh	3 / 37	3 / 45	1 / 37	2 / 50	4 / 69
predmeti (%)	matem.. 30 / 50 ⁴⁵ , glasba 3 / 3, telovadba 15 / 22, spoz.okolja 52 / 25	Slovenija v svetu	Slovenija v svetu	Slovenija v svetu	Slovenija v svetu
ste učence za CLIL program posebej izbrali	ne	ne	ne	ne	ne

Število ur CLILa tedensko:

- a) OŠ Janko Padežnik Maribor: 1 ura na teden
- b) c) d) e) gimnazije: odvisno od letnika, nekje od 1 do 4.

Jezikovni ozadje šolarjev v razredih s CLILom v nemščini:

OŠ:

1-brez predznanja nemščine: **76 %**

2-z nekaj malega znanja iz nemščine (obiskovali kak tečaj v vrtcu)⁴⁶: **24 %**

Gimnazije:

3-dobro predznanje nemščine: **70 %**

4-nemščina kot drugi tuji jezik: **30 %**

Kar še lahko o vseh teh oblikah CLILa povzamemo iz anket:

⁴⁵ Različne številke, ker gre za dva razreda, prvi in drugi.

⁴⁶ Opomba: v primeru OŠ Janko Padežnik gre za zelo povprečno OŠ, kadar zadeva socialno in izobrazbeno strukturo staršev. Torej to ni nikakršna 'elitna' mariborska šola. V mestu je poznana po tem, da je na njej precej romskih otrok.

- učiteljice nemščine na šoli sodelujejo z učiteljicami razrednega pouka,
- več ali manj se uporabljajo materiali, ki so tesno navezani na delo sicer v razredu (OŠ), v nemško govorečih deželah izdelani materiali, v Sloveniji izdelani nemški materiali, materiali v slovenščini, materiali, ki jih izdelajo same učiteljice in ki so izdelani posebej za CLIL v nemščini.

Na katerih področjih si učiteljice želijo pomoči, podpore?

- izobraževanje učiteljic,
- učni materiali,
- mednarodno sodelovanje,
- strokovno in znanstveno spremljanje dela.

Ankete so pokazale, da imamo opravka z izrednim pomanjkanjem informacij o CLILu. Da bi ustvarili prijaznejše okolje za CLIL, bi bilo torej potrebno storiti še veliko dela. Predvsem sta tukaj dve točki, ki sta se izkristalizirali iz anket:

- informiranje o CLILu (učitelji, starši, javnost, nosilci odločitev idr.),
- argumentirati, da CLIL ugodno vpliva na razvijanje jezikovnih kompetenc v L1 in da torej pridobivanje slovenskega jezika⁴⁷ nikakor ni ogroženo.

Po drugi strani pa specifična situacija v Sloveniji (skoraj nič CLILa, pomisleki, strahovi) omogoča, da pri širšem uvajanju upoštevamo izkušnje iz drugih dežel in jih premislimo ter prilagodimo slovenski šoli. Seveda ima celotna situacija tudi nekaj pozitivnega, in to so bogate in dobre izkušnje z zgodnjim učenjem nemščine v vzhodnem delu Slovenije v zadnjih desetletjih, čeprav je to učenje potekalo nesistematično. Na te izkušnje je po mojem mnenju nujno potrebno navezati.

Pri uvajanju oblik CLILa v zgodnje učenje se torej lahko naslonimo na naslednje točke:

- dosedanje izkušnje zgodnjega učenja nemščine,
- tradicija dvojezičnega pouka v večjezičnih regijah (od vrtca naprej), ki obstaja že več kot 30 let,

⁴⁷ Kako pa je s tisto populacijo, katere L1 ni slovenščina? Na tem področju bi seveda bilo potrebno postoriti ogromno dela od raziskav pa do načrtovanja dela s temi otroki. Splošno znano dejstvo je, da se dvojezični otroci (predvsem tisti, ki so od malega izpostavljeni dvema jezikoma) veliko hitreje učijo naslednjih jezikov. Ob upoštevanju tega dejstva bi lahko preverjali pridobivanje nemščine pri romskih otrokih, vključenih v CLIL v mariborski OŠ J. Padežnik. Na osnovi takih izsledkov bi deloma lažje načrtovali ravnanje v takih specifičnih situacijah, ko otroci prinašajo s seboj nek drugi L1, kot je slovenščina.

- tradicija poučevanja tujih jezikov sicer, ki je dolga in je imela pozitivni razvoj,
- razvoj didaktike poučevanja tujih jezikov (za nemščino dva germanistična oddelka na univerzah, zavod za šolstvo),
- zgodovinsko vedenje o večjezičnosti slovensko govorečega prebivalstva v preteklosti,
- v primeru nemščine stiki s sosednjo Avstrijo in razvijanje življenja ob meji. To velja seveda tudi za zahod Slovenije in stike z Italijo. Premisliti bi veljalo tudi situacijo v obmejni regiji s Hrvaško.
- gospodarska situacija (Nemčija kot najpomembnejši gospodarski partner),
- ...

Na osnovi tega vidim nemščino kot jezik zgodnjega učenja predvsem v obmejni regiji. Mislim na celotno mejo z Avstrijo (od Kranjske Gore (Gorenjska) do Slovenj Gradca (Koroška), Maribora (Štajerska) in do Murske Sobote (Prekmurje), če omenim samo nekaj krajev. Pri tem seveda ne gre zanemariti podeželja. Ta obmejna regija niti ni tako majhna. Seveda bi bilo v vseh teh primerih vodstvu šol, staršem in drugim potrebno pojasniti, da se otroci morajo učiti dveh tujih jezikov in da učenje nemščine v sklopu zgodnjega učenja nikakor ne bo omejevalo njihovega pridobivanja angleščine. Navsezadnje imamo precej šol v Sloveniji, kjer se to neformalno že prakticira: Waldorfske šole poznajo učenje nemščine in angleščine od prvega razreda naprej vzporedno, ogromno OŠ (vsaj na vzhodu Slovenije, za druge nimam podatkov) ponuja fakultativno od 1. razreda, angleščina pa pride nekaj let kasneje kot prvi tuji jezik uradno, čeprav gre za drugi tuji jezik. Pri teh razmišljanjih moramo razmišljati v kategorijah funkcionalne večjezičnosti in moramo modificirati naše predstave o prvem in drugem tujem jeziku. Danes sta prvi in drugi tuji jezik pogosto tako približana, da skorajda govorimo o dveh prvih tujih jezikih. Sta pa seveda ob dobrih učnih materialih in usposobljenih učiteljih organizirana tako, da ne ponavljamo nujno vseh tem. Tako dobimo nekakšno diferenciranost po temah in domenah, ki je neposredno koristna pri kasnejši rabi obeh jezikov.

Najobširnejše delo, ki zadeva zgodnje učenje in CLIL (lahko to dvojce sploh še ločimo? V nekaterih segmentih je vsako zgodnje učenje že neka oblika CLILa zaradi specifik starosti otrok. Seveda pa ob dobro pripravljenem učitelju – žal tudi danes najdemo učiteljice in učitelje, ki šestletne otroke učijo tako, kot da bi imeli opravka z devet- ali desetletnimi). Torej, najobsežnejše delo in eden najtežjih korakov je v Sloveniji danes informiranje o zgodnjem učenju in o CLILu. Seveda lahko informiranje poteka v okviru posameznih šol, kjer pač npr.

učiteljice opravijo delo informatork npr. na roditeljskih sestankih, posebnih sestankih. Vendar pa brez dobro pripravljenih materialov in neke oblike dodatke stimulacije tudi same učiteljice tega delo ne bodo zmogle. Najbolj smotrna bi bila seveda nekakšna kampanja, ki bi jo organiziralo ali ministrstvo ali zavod za šolstvo. Podprta bi morala biti z materiali, posamezne akterje bi bilo potrebno v tej smeri dobro informirati, da bi lahko odgovarjali na vprašanja. Glede nemškega jezika se je tukaj možno nasloniti na materiale, ki jih pripravlja Goethe Institut, predvsem pa ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) iz Nemčije, ki se ukvarja tudi s to problematiko.

8 SKLEP

V dokumentu *Sporočilo komisije svetu, evropskemu parlamentu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij. Nova okvirna strategija za večjezičnost*. (22.11.2005, str. 5) beremo: *Pri procesu „Izobraževanje in usposabljanje 2010“ so se države članice dogovorile o skupnih ciljih, za katere si bodo prizadevale, tako da bodo določile kazalnike in merila uspešnosti, si izmenjavale izkušnje dobre prakse in izvajale medsebojne preglede. Določile so, da je izboljšanje jezikovnih spretnosti in znanja prednostna naloga, in skupina mednarodnih strokovnjakov jezikoslovcev je predložila priporočila državam članicam.* Seveda se to nanaša na uresničevanje postulatov jezikovne politike EU, določene v dokumentih v zadnjem desetletju. V nadaljevanju diskutiram osrednje točke iz tega dokumenta: nacionalne načrte, usposobljenost učiteljev, zgodnje učenje jezikov, CLIL

Poglejmo, kako in v koliki meri je to realizirano v Sloveniji.

V omenjenem dokumentu je pojasnjeno, da je potrebno izdelati **nacionalne načrte**, ki bodo uskladili in usmerili ukrepe za spodbujanje večjezičnosti, in sicer takšne, v katerih bi bili določeni jasni cilji za poučevanje jezikov v različnih fazah izobraževanja. Če so takšni načrti za Slovenijo izdelani, ne vem.

Druga točka, o kateri je govora, je boljše **usposabljanje učiteljev**, saj morajo izobraževalni programi in strukture za usposabljanje učiteljev tujega jezika odsevati spreminjajoče se zahteve glede jezikovnih spretnosti in znanja, ki bi jih morali učenci in študentje usvojiti. V tem kontekstu vidim tudi izobraževanje učiteljev za poučevanje v okviru zgodnjega učenja

tujih jezikov. Potrebno je torej ponuditi take programe, ki bodo zagotavljali usposobljenega učitelja za zgodnje učenje ali pa dokvalificirali tiste, ki že poučujejo. Ravno tako v tem kontekstu vidim tudi spremembo paradigme, ki zadeva učenje dveh tujih jezikov v smislu pridobivanja funkcionalne večjezičnosti. Ta govori o domenah, v katerih uprabljamo neki določeni jezik in nas nujno pelje do tega, da premislimo učne načrte, učbenike in teme s ciljem, da se izognemo nepotrebному ponavljanju tem, ki niso v skladu z bodočo predstavljivo rabo posameznega tujega jezika.

Tretja točka, o kateri moramo razmisliti, je **zgodnje učenje jezikov**. V večini držav EU (tako tudi v Sloveniji) je vsaj polovica osnovnošolskih učencev deležna učenja tujega jezika. Vendar je komisija že prej pojasnila, da je zgodnje učenje jezikov koristno le, kadar so učitelji posebej usposobljeni za poučevanje jezikov v skupinah zares majhnih otrok, kadar so razredi dovolj majhni, kadar so na voljo ustrezna gradiva za usposabljanje in kadar je v učnem načrtu dovolj časa namenjenega jezikom. Na tem področju smo v Sloveniji pred velikimi nalogami, pri čemer vidim predvsem naslednje:

- informiranje ravnateljev, učiteljev in predvsem staršev o postulatih jezikovne politike v EU, predvsem o naslednjih točkah: funkcionalne večjezičnost, regionalnost, zgodnje učenje, CLIL. Informiranje mora biti dobro premišljeno in oblikovano glede na posamezne ciljne skupine. Nikakor niso dovolj brošure ali podobni materiali, ampak je potrebno ciljne skupine nagovoriti neposredno.
- Uvajanje zgodnjega učenja tujega jezika, ki bo obvezno za vse, v prvem razredu OŠ, vendar na dovolj velikih šolah tudi z opcijo zagotavljanja vertikale za vse, ki se bodo tujega jezika učili že v vrtcu,
- zagotavljanje regionalnega principa, po katerem šole v obmejnih regijah kot prvi tuji jezik ponudijo jezik soseda,
- šolam, ki niso v obmejni regiji, je prepuščena izbira jezikov, ki jih bodo ponudile, pri čemer jih je potrebno informirati o tem, kakšne so možnosti za doseganje čim boljših rezultatov,
- zagotavljanje učenja angleščine že v OŠ (angleščina danes ni več tuji jezik, ampak veččina) za vse, saj bi s tem uvedli model 1+2,
- ustrezno izobraževanje učiteljev (gl. že besedilo zgoraj in prejšnja poglavja).

Na zgodnje učenje se v veliki meri navezuje tudi naslednje, kar besedilo navaja: **CLIL**. Ta pristop se v Evropi vse bolj uporablja in daje več možnosti za izpostavljenost tujim jezikom

znotraj šolskega učnega načrta. V besedilu sem že pokazala, da je CLIL smotrno uvajati na stopnji zgodnjega učenja.

Besedilo navaja še druge točke, ki pa jih ne bom natančneje opisala, saj se ne dotikajo neposredno zgodnjega učenja: jeziki v visokošolskem izobraževanju, razvoj večjezičnega akademskega področja, evropski kazalnik znanja jezika. Zanimivo pa je, da tudi te točke in njihov namen govorijo v prid zgodnjemu uvajanju in v prid učenju dveh tujih jezikov.

V letu 2007 je 15.11. v obliki delovnega dokumenta izšlo tudi poročilo o izvajanju akcijskega načrta, omenjega v besedilu v prejšnjih poglavjih. To poročilo obravnava tudi zgodnje učenje tujih jezikov in model 1+2. Navajam:

V zadnjih štirih letih je večina držav članic reformirala osnovno (in v nekaterih primerih predšolsko) izobraževanje, da bi lahko uvedla zgodnje učenje tujega jezika. Trend je zgodnejši začetek učenja drugega jezika (tujega jezika ali jezika manjšine ali drugega uradnega jezika), običajno v prvih teh letih osnovnega izobraževanja. Glavna težava pri izvajanju teh reform je pomanjkanje primerno usposobljenih učiteljev jezikov, in sicer učiteljev s specializacijo in tudi brez nje. V nekaterih državah se zgodnejši začetek dopolnjuje z zgodnejšim začetkom učenja drugega tujega jezika (v zadnjih letih osnovnega izobraževanja ali na začetku srednješolskega izobraževanja). Takšno ureditev je treba spodbujati in obsežneje uveljavljati. Predvidene spremembe, ki jih utemeljuje projekt, za katerega pišem to besedilo, bodo torej samo zadostile neke vrste standardu v EU in nikakor ne pomeni presežka. Mislim, da je potrebno to dejstvo v Sloveniji posebej poudariti, saj sicer lahko ob pomanjkanju obveščeniosti v Sloveniji nastati občutek, da gre pri obveznem učenju tujega jezika od prvega razreda OŠ za nekakšno ekskluzivo, kar bi seveda lahko prišlo prav tistim, ki bi hoteli pokazati, da je zgodnje učenje tujih jezikov in prav tako učenje več kot enega tujega jezika obremenitev za otroke. Psiholingvistična, nevrolingvistična in sociolingvistična dognanja govorijo nasprotno: učenje dveh tujih jezikov za otroka NI obremenitev in prav tako to ni nikakršen razlog za slabše usvajanje L1. To že danes dokazujejo tisoči slovenskih otrok, ki se fakultativno na vse mogoče načine učijo dveh TJ od začetka OŠ. In to nam dokazujejo vsi, ki so v šolanje vključeni na manjšinskih območjih v Sloveniji. Večjezičnost NI obremenilno stanje človeka, ampak je ČLOVEKU LASTNO stanje. In to še posebej, če gre za funkcionalno večjezičnost. Strahovi pred zgodnjim učenjem in strahovi pred CLILom so samo odraz neobveščeniosti, neosveščeniosti in odslikava lastnega neznanja ter pomnjenja, kako je

pouk tujih jezikov potekal pred desetletji, kakšna muka je bil zaradi slabih metod, materialov in vsemogočih predsodkov. Kar izrecno obžalujem, je, da v zadnjih desetih letih v Sloveniji niso bile opravljene obširne študije, ki bi pokazale, kakšen je jezikovni razvoj otrok, ki so se fakultativno učili tujih jezikov (tečaji različnih vrst v šolah in drugje) v primerjavi s tistimi, ki so bili vključeni samo v obvezno šolsko učenje tujih jezikov.

Da se stanje neučenja tujih jezikov v EU premaguje, nam pokaže tudi naslednje navedek: *Za pospeševanje uvajanja zgodnjega učenja jezikov je Komisija financirala študijo o „glavnih pedagoških načelih pri poučevanju jezikov za zelo mlade učence“.* Študija je potrdila, da imajo učitelji glavno vlogo pri zgodnjem učenju jezikov, prav tako pa je priporočila obveščanje strokovnih delavcev o ugotovitvah raziskav, razvoj metodologij in instrumentov za ocenjevanje in vrednotenje kompetenc otrok ter podporo za začetek učenja drugega tujega jezika v osnovni šoli.

Mislím, da to samo potrjuje, kar poskušam v celotnem besedilu pokazati.

Eden največjih, če ne največji, problemov zgodnjega učenja v Sloveniji je informiranost tistih, ki odločajo, in tistih, ki so neposredno vpleteni, to so predvsem starši. Da je to problem tudi drugje v EU, priča naslednji navedek: *Glede dejavnosti obveščanja in povezovanja je Komisija sestavila brošuro za starše o koristih učenja jezikov, poleg tega pa bodo starši prednostna ciljna skupina informacijske kampanje v okviru programa vseživljenjskega učenja.*

Mením, da bi morali kampanjo o informiranosti v Sloveniji zelo dobro premisliti, saj imamo tukaj opraviti s precej močno izraženim nacionalnim nabojem, če ga lahko tako imenujem. Nacionalni naboj deluje preko čustvene obarvanosti oz. preko tega, da racionalne razloge ukinemo in 'razpravljamo' na nivoju čustev. Ta nivo je pa seveda zelo zmuzljiv, nevaren in nedorečen. In ne dopušča skoraj nikakršne argumentacije. Če je torej ob prenovi slovenske OŠ iz osemletke v devetletko veljalo, da se morajo otroci najprej dobro naučiti materinščine in se šele potem lahko učijo tujih jezikov (kot je baje bilo vedno rečeno v komisijah za kurikularno prenavo – žal sama nisem bila njihova članica), potem bo nekaj let kasneje gotovo težko prepričati v nasprotno. In pri tem se bojím, da najbrž ne bi bilo smiselno reči samo, da je potrebno prvi tuji jezik uvesti v OŠ v prvem razredu, ker tako delajo druge države EU. Ne, potrebno bo navesti argumente, začeti kampanjo informiranja in pojasniti, koliko prednosti bodo s tem otroci kot prebivalci EU imeli. Da torej ne počnemo nekaj, ker tako počnejo drugi, ampak da to počnemo, ker je to DOBRO za generacije otrok.

9 ZGODNJE UČENJE DANES V NEKATERIH DRŽAVAH EU: POLJSKA, NEMČIJA, FINSKA

9.1 UVOD

Nekatere osnovne podatke o učenju tujih jezikov na stopnji, ki jo imenujemo zgodnje učenje, najdemo na spletni strani Eurydice. Poročilo iz leta 2005 (*Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa / Key data on teaching languages at school in Europe* [Ključni podatki o poučevanju jezikov v šoli v Evropi], Eurydice, 2005) navaja v grafu B1 podatke o tem, kdaj se v kateri državi EU otroci začnejo učiti prvega in drugega tujega jezika, in sicer kot obvezni ali kot fakultativni predmet. Slovenija se v tem pregledu ne odreže najbolje (1 TJ pri devetih letih, drugi šele pri dvanajstih⁴⁸). Žal ta raziskava glede na leto nastanka tudi ni aktualna glede drugih držav, tako npr. na Poljskem to jesen uvajajo obvezno učenje prvega tujega jezika v prvem razredu, v nemški zvezni deželi Baden-Württemberg je zgodnje učenje obvezno od 2003 in še drugo, kar se je spremenilo v zadnjih nekaj letih. Te spremembe kažejo na trende, ki gredo v smeri zgodnjega učenja tujih jezikov. V tem poglavju bom predstavila zgodnje učenje v nekaterih državah.

9.2 POLJSKA

Na Poljskem je s šolskim letom 2008/09 uvedeno obvezno učenje prvega tujega jezika v prvem razredu OŠ. Ta odločitev velja za vsa vojvodstva. Ker to uvajanje predstavlja kar nekaj problemov, je bila konec marca 2008 v Varšavi sklicana konferenca v organizaciji Goethe instituta in poljskega centra za dodatno izobraževanje učiteljev, na kateri se je razpravljalo o izboru jezika, ki se bo učil od prvega razreda naprej, o izobraževanju učiteljev in o oblikah pouka. Svoje prispevke so predstavili nekateri nosilci odločitev z ministrstva za šolstvo, nekateri profesorji in znanstveniki ter gostje iz tujine, ki smo predavali o tem, kako je zgodnje učenje koncipirano v državah, od koder prihajamo. Udeleženci konference so bili predvsem kuratoriji iz vse Poljske (vloga le-teh je v šolstvu primerljiva z našim zavodom za šolstvo) ter drugi, ki delajo na področju poučevanja tujih jezikov. V nadaljevanju bom strnila nekatere prispevke in predstavila položaj na Poljskem.

⁴⁸ Raziskava seveda še ne zajema novosti v slovenskem šolstvu, tj. obveznega učenja drugega tujega jezika.

Podatki o zgodnjem učenju tujih jezikov na Poljskem

- s šolskim letom 2008/09 se obvezno učenje prvega tujega jezika od prvega razreda OŠ uvede v vseh vojvodstvih, in sicer v 1., 2. in 3. razredu OŠ naenkrat.
- Kot uvod v to uvajanje je že nekaj let potekal projekt poskusnega fakultativnega uvajanja zgodnjega učenja tujega jezika v nekaterih šolah na celotnem ozemlju države.
- Ure, namenjene temu zgodnjemu učenju tujega jezika, bodo prenesene iz tako imenovanih 'splošnih ur'. V predmetniku v prvih letih šolanja obstajajo te 'splošne' ure, ki jih lahko šola porabi po svoji izbiri⁴⁹, od jeseni 2008 bodo obvezno namenjene tujemu jeziku. Obseg ur je dve šolski uri na teden.
- Kdo bo lahko poučeval tuji jezik v razredih od 1-3? Učitelji tujih jezikov in učitelji razrednega pouka ter vzgojiteljice. Možna je kombinacija obojega, da sta v razredu učitelj razrednega pouka (ali vzgojitelj) in učitelj tujega jezika. Nekaj univerz na Poljskem ponuja programe za izobraževanje učiteljev zgodnjega učenje tujega jezika (o tem več kasneje).
- Pri uvajanju zgodnjega učenja tujega jezika bo šlo za integriran pouk.
- Cilji pouka so: predvsem v tem, da se naredi osnova za nadaljnje učenje v višjih razredih.
- Kateri jezik se naj uči? Ministrstvo ne prejudicira, kateri jezik naj šole ponudijo. Torej je odločitev pri samih šolah. Lahko je angleščina, lahko pa tudi kateri drugi jezik. Pogoj je samo, da šola lahko zagotovi učitelje.
- Dobri primeri iz dosedanje prakse kažejo, da je vseeno, kateri jezik bo šola ponudila, pomembno je samo, da je poučevanje kakovostno. Tako na Poljskem obstajajo celo posamezni dobri primeri fakultativnega zgodnjega učenja finščine, ki se je pokazalo za zelo uspešno.
- Poljski znanstveniki in profesorji, ki delajo na področju izobraževanja učiteljev, priporočajo, naj bo prvi tuji jezik, torej jezik zgodnjega učenja, eden od 'težjih' jezikov in ne angleščina. Glede na jezikovno in šolsko politiko EU naj bo to jezik soseda: nemščina, ukrajinsščina, češčina, slovaščina, ruščina, ...
- Kratka predstavitev treh programov za izobraževanje učiteljev za zgodnje učenje tujega jezika:

a) Univerza Torun

⁴⁹ Obstajajo takšne ure tudi v OŠ v Sloveniji? Šola v naravi? Razredne ure? ...

- študij na BA stopnji⁵⁰, enopredmetni študij, traja od leta 2000 naprej, cilj je izobraziti učitelja, ki bo v zgodnjem učenju poučeval nemščino in angleščino, cilj je tudi uvajanje obeh jezikov vzporedno od 1. razreda naprej;
- program izobražuje študente za izvajanje integriranega pouka, saj predvideva tesno sodelovanja z učiteljem razrednega pouka;
- v programu je precej pedagoške prakse, šole si običajno na podlagi prakse izberejo enega od učiteljev in ga usposobijo za 'svojega' učitelja tujega jezika.

b) Univerza Bydgoszcz

- program dodatnega izobraževanja za učenje v prvi triadi,
- program dodatno izobražuje razredne učitelje,
- obseg programa je 240 ur, od tega: 70 ur predmetne didaktike (pogosto dodajo še 30 ur), 80 ur jezika (največkrat dodajo še 30 ur, ker so študenti jezikovno slabi), 60 ur prakse, 30 ur lastnega dela.
- Program traja tri semestre, pouk je ob koncih tedna.
- Ker so študenti jezikovno tako slabi, običajno začnejo z 80 urami jezika, da lahko študenti sploh sledijo predavanjem iz predmetne didaktike iz nemščine.
- Pogoji za vpis v program je jezikovno znanje na nivoju B1.

c) univerza v Gdansk

- dvopredmetni program nemščine in angleščine,
- poteka že od 1993,
- poudarek na predmetni didaktiki.

9.3 NEMČIJA

V Nemčiji se v okviru zgodnjega učenja ponujajo naslednji jeziki:

⁵⁰ Po poljski zakonodaji lahko tuji jezik poučuje nekdo, ki je končal BA stopnjo študija in ne MA. Praksa pa kaže, da večina študentov nadaljuje študij na MA stopnji, ker imajo tako boljše možnosti zaposlovanja in predvsem višjo plačo. Zakonodaja torej za učitelja ne predvideva 300 ECTS (kot je to na primer v Sloveniji), ampak samo 180, jih pa večina tako število vseeno doseže.

- v obmejnih regijah jeziki sosedov, kot so francoščina, poljščina, češčina, danščina, nizozemščina,
- v regijah, kjer živijo manjšine: lužiška srbščina, danščina,
- v mestnih predelih, kjer je veliko priseljencev in kjer je možno pouk na tak način organizirati, se otroci (vsi, tudi tisti, ki niso otroci priseljencev) učijo italijanščine, ruščine, turščine,
- v ostalih primerih se v okviru zgodnjega učenja uči predvsem angleščina, ponekod tudi francoščina.

V poglavju 3.2. bom opisala, kako je z obveznim učenjem tujega jezika od prvega razreda v deželi Baden-Württemberg, pomembno pa je tudi povedati, da po številnih drugih deželah potekajo projekti fakultativnega učenja tujih jezikov v obliki zelo različnih projektov. Posebna skrb je posvečena zagotavljanju vertikale, in sicer metodično-didaktično kot tudi strukturno. Temu namenjeni so tako imenovani 'tečaji za izgradnjo mostov' za tiste, ki niso bili deležni fakultativnega zgodnjega učenja tujega jezika. Torej je perspektiva drugačna kot v Sloveniji. V Nemčiji na šolah, kjer ponujajo fakultativno zgodnje učenje, izhajajo iz znanja, ki ga to poučevanje da, in pomagajo tistim, ki zgodnjega učenja niso imeli, da znanje s to 'izgradnjo mostov' nadoknadijo. Pri nas pa se začne 'z nule' v zgodnjem učenju in potem še enkrat, ko pride obvezno učenje TJ. To velja tako za nemščino kot za angleščino.

Na splošno se v okviru zgodnjega učenja poskuša uvajati CLIL, in sicer v različnih oblikah.

Koliko ur je za zgodnje učenje tujih jezikov večinoma na razpolago? Razpon števila ur je različen, saj sega od ene ure na teden do treh. Te ure so pogosto razdeljene na manjše enote in integrirane v siceršnji pouk. V večini zveznih dežel so število tedenskih ur pouka z uvajanjem zgodnjega učenja povečali, to se pravi, da so bile ure za tuji jezik dodane predmetniku.

Bavarska

- od šolskega leta 2003/04 je prvi tuji jezik uveden v tretjem razredu OŠ, poučuje se večinoma angleščina, v nekaterih posameznih primerih francoščina in v nekaterih obmejnih krajih češčina,

- uveljavljen je tako imenovan 'razredni princip': učijo razredni učitelji, pouka je 2 šolski uri na teden, ki ju učitelj lahko razdeli, kakor hoče: na primer en dan 20 minut, naslednji dan več ali manj,
- pri uvajanju so ure dobili tako, da so eno uro vzeli od pouka nemščine kot L1, eno uro pa so še dodali in tako se je število ur povečalo za eno uro.
- Učitelje pripravljajo od leta 1990. Brez dodatnega izobraževanja ne smejo učiti. Kakšno je dodatno izobraževanje? Kandidati so na začetku testirani, in sicer se preverjajo njihove komunikacijske sposobnosti: izgovorjava, poznavanje struktur jezika. Kako ta jezikovni nivo dosežejo, je stvar posameznika. Sledi enotedenski tečaj iz predmetne didaktike. To pomeni, da kandidati sami poskrbijo za jezikovno znanje. Zahtevani nivo je B2.
- Ob tem obveznem uvajanju TJ v 3. razredu poteka veliko projektov fakultativnega uvajanja v 1. razredu.

Baden-Württemberg

- Zgodnje učenje tujega jezika je od 1. – 4. razreda obvezno od 2003,
- ob uvajanju zgodnjega učenja so 2 uri so na teden preprosto dodali na urniku,
- ob uvajanju so določili dveletni prehodni čas, v katerem so pripravili učitelje.
- Kateri jeziki se učijo? V obmejni regiji Oberrhein se učenci učijo francoščine (cca 500 šol). Drugje se učijo angleščine (cca. 2500 šol).
- Pouk je integriran, kar pomeni, da morajo učitelji ravnati tako, kot da se otroci učijo L1. Torej ne po principu 'prav-narobe'. Torej izvajajo neke vrste CLIL.
- Pomembna je uporaba avtentičnih medijev iz sveta otrok, pa naj gre za računalnik, internet, tiskane medije, radio, televizijo, CDje.
- Pri ocenjevanju, ki je prvi dve leti opisno, od tretjega razreda številčno, se najprej ocenjuje slušno razumevanje, naslednja spretnost je branje. Pisanje se do 4. razreda ne ocenjuje.
- Besedišče je predpisano za čas od 1.-4. razreda, ni pa določeno za vsak razred posebej. Torej učitelj sam odloči, kdaj bo kaj prišlo na vrsto.
- Pri temah se učitelj orientira po temah, ki se obravnavajo pri pouku L1.
- Dosedanje izkušnje kažejo, da je odločilno učiteljevo jezikovno znanje! Čim boljše je njegovo jezikovno znanje, tem boljši so rezultati. Torej ni odločilno njegovo didaktično znanje.

- Vzporedno z zgodnjim učenjem so v tej zvezni deželi precej pogosto uvaja CLIL na vseh stopnjah šolanja. Učenci, ki so bili deležni CLILa, dobijo od šole ob spričevalu še posebno potrdilo o vključenosti v CLIL pri tem in tem predmetu. To posamezniku pomaga pri iskanju službe ali pri nadaljevanju šolanja, saj se CLIL smatra kot presežek, kot neke vrste dodana vrednost.

Baden-Württemberg – Alzacija

- V obmejni regiji na nemški in francoski strani (Alzacija) se po principih jezikovne politike EU na obeh straneh trudijo za čim več zgodnjega učenja in čim več CLILa. Na francoski strani v Alzaciji se otroci kot prvega tujega jezika učijo nemščine, v regiji Oberrhein na nemški strani francoščine.
- V Alzaciji učijo v sklopu zgodnjega učenja učitelji razredna pouka, ki so opravili hiter tečaj nemščine. Njihovo jezikovno neznanje je velika slabost pouka.
- V zadnjih letih se posebej na univerzi v Strasburgu trudijo za skupno izobraževanje učiteljev preko meja, kjer so poudarjene tri kompetence: jezikovna, strokovna, medkulturna. Rezultat tega je trinacionalni MA (Basel, Strasburg, Karlsruhe), ki je integriran in ponuja module v 8 različnih krajih in zagotavlja skupne oz. enotne standarde izobraževanja med Švico, Nemčijo in Francijo. Z njim so uvedli pot, po kateri bodo lahko zagotavljali višjo kakovost zgodnjega učenja v tej obmejni regiji.

Berlin

- obvezno uvajanje TJ v 3. razredu, jezika sta angleščina in francoščina,
- fakultativno v obliki projektov tudi že od 1. razreda, podobno kot na Bavarskem in drugje.

Brandenburg

- obvezno od 3. razreda, jeziki angleščina, poljščina, francoščina, ruščina, lužiška srbščina,
- fakultativno od 1. razreda, isti jeziki kot zgoraj, tako imenovani programi *Begegnungssprache*.

Bremen

- obvezno od 3. razreda, jeziki angleščina, španščina, francoščina,
- fakultativno od 1. razreda, tako imenovani programi *Begegnungssprache*, jeziki angleščina, španščina, francoščina.

Hamburg

- obvezno od 3. razreda, jezik angleščina,
- fakultativno dvojezični razredi od 1. razreda, jeziki nemščina-italijanščina/ portugalsščina/ španščina/ turščina.

Hessen

- obvezno od 3. razreda, jeziki angleščina, francoščina, italijanščina,

Mecklenburg-Vorpommern

- obvezno od 3. razreda, jeziki angleščina, francoščina.

Niedersachsen

- obvezno od 3. razreda, jezik angleščina.

Nordrhein-Westfalen

- obvezno od 4. razreda, jezik angleščina,
- CLIL na precej šolah že od 1. razreda, večje število različnih jezikov, tudi različna ponudba na eni šoli.

Rheinland-Pfalz

- obvezno na nekaterih šolah od 1., drugje od 3. razreda, jeziki francoščina, angleščina, tudi v obliki CLILa.

Saarland

- obvezno ob meji s Francijo od 1. razreda francoščina,
- drugje obvezno od 3. razreda francoščina ali angleščina.

Sachsen

- obvezno od 3. razreda angleščina,
- fakultativno od 1. razreda angleščina + francoščina ali češčina ali poljščina.

Sachsen-Anhalt

- obvezno od 3. razreda angleščina,
- fakultativno od 1. razreda angleščina ali francoščina.

Schleswig-Holstein

- obvezno od 3. razreda angleščina,
- večina šol ponuja fakultativno od 1. razreda francoščino, danščino, frizijščino, nizko nemščino, angleščino.

Thüringen

- obvezno od 3. razreda angleščina, francoščina, italijanščina, ruščina,
- fakultativno CLIL v angleščini od 1. razreda,
- projekti 'Večjezičnost v šoli': od 3. razreda dva jezika: angleščina + francoščina ali ruščina.

Tudi raziskava, ki jo omenjam v uvodu, je pokazala, da se v celotni Nemčiji trudijo za to, da bi v obdobju zgodnjega učenja namesto razrednih učiteljev z neko dodatno kvalifikacijo (ki jo opisujem) poučevali učitelji z ustrežno kombinacijo predmetov, saj je kot tudi drugje po Evropi opaziti problem pomanjkanja jezikovnega znanja pri razrednih učiteljih.

V poročilu »Tuji jeziki v OŠ – stanje in koncepti 2004«, ki ga je izdala stalna konferenca nemških ministrstev za kulturo, lahko preberemo, kateri so cilji in vsebine zgodnjega poučevanja tujih jezikov (od 1. do 4. razreda):

- vzbuditi in okrepiti veselje in motivacijo za učenje tujih jezikov, kar je utemeljitev vzgoje k večjezičnosti,
- senzibiliziranje za podobnosti in razlike med jeziki,
- vzpodbujati odprtost do drugih jezikov in kultur, da ne bodo nastajali predsodki,
- okrepiti pogoje za nadaljnje učenje,
- razviti osnovne tujejezične kompetence na osnovi slušnega razumevanja, a tudi podati osnovna spoznanja o načinu življenja v drugih državah,
- poučevati tako, da bo s sistematičnim poučevanjem dosežen nivo, na katerem bo možno zgraditi pouk v višjih razredih.

9.4 FINSKA

Na Finskem je dana možnost zgodnjega učenja tujih jezikov, in sicer od sedmega leta naprej. Gre za obvezno učenje tujih jezikov. Pri trinajstih letih starosti se kot obvezni predmet pridruži drugi tuji jezik. Pri štirinajstih in šestnajstih letih sledita kot fakultativna predmeta še tretji in četrti tuji jezik. Takšna slika je zelo ugodna, vendar pa v praksi ni čisto tako. V praksi se namreč večina otrok začne učiti prvega tujega jezika od tretjega razreda naprej, glede ostalih tujih jezikov je tako, kot navajam. Seveda tretji in četrti tuji jezik pomeni predvsem pouk v gimnazijah.

Katerih tujih jezikov se učenci učijo? Na zahodu Finske se kot prvega tujega jezika pogosto učijo švedščine, ker tam živi švedska manjšina in ker je švedščina v tem delu države drugi uradni jezik. To učenje včasih ni najbolj priljubljeno: »Ni mi bilo všeč, da sem se od začetka OŠ moral učiti švedščine, toda kasneje mi je to znanje neverjetno dobro koristilo, saj sem že znal en germanski jezik in je bilo veliko lažje učiti se naslednjih, mislim angleščine in nemščine« (mnenje didaktika in učitelja). V drugih regijah Finske se otroci kot prvega tujega jezika učijo angleščine, na vzhodu ob ruski meji poskušajo uvajati tudi ruščino. Izbor tujega jezika je odločitev, ki je za jezikovno sredino, kjer se kot L1 večinoma govori finščina, izjemno pomembna, saj je finščina tako genetsko kot jezikovno tipološko izredno oddaljena od indoevropskih jezikov in sodi v ugro-finsko skupino uralskih jezikov. To pomeni, da je pomemben zelo zgodnji most do indoevropskih jezikov, če hočemo izgraditi dobre kompetence. In za to se na Finskem trudijo. Tako je v veliko šolah uveden tudi CLIL, v angleščini, nemščini, francoščini, ruščini ali drugih jezikih. Zavedanje potrebnosti funkcionalne večjezičnosti je prisotno na Finskem in strahu za materinščino ni zaznati. Navsezadnje je zgodovina sobivanja s Švedi in deloma Rusi pokazala, da je kulturni in siceršnji most do drugih možno zgraditi samo z dobrim obvladovanjem tujih jezikov. V zadnjih letih je na Finskem slišati glasove, da je potrebno na novo razmisliti o tretjem in četrtem tujem jeziku. Nekateri didaktiki so mnenja, da bi bilo bolje ostati pri dveh ali največ treh tujih jezikih in jih poglobljati in ne uvesti še tretjega oziroma četrtega. Spet drugi so drugačnega mnenja.

Moje hospitiranje v finskih OŠ jeseni 2007 je pokazalo, da je CLIL izjemno uspešno uveden že od prvega razreda OŠ naprej, da se učenci po nekaj letih šolanja brez težav izražajo v tujem jeziku in da poteka pouk v finskih šolah drugače, kot bi si sicer lahko predstavljali⁵¹.

⁵¹ Pouk sploh ni nujno tako zelo sodoben, napolnjen z uporabo najnovejših materialov in ne temelji na modernih pristopih. Vsi, ki smo hospitirali (in prišli smo praktično iz celotne Evrope), smo bili presenečeni nad tem, koliko

In kdo uči v okviru zgodnjega poučevanja? Večinoma so to učitelji tujih jezikov z dodatno izobrazbo za zgodnje poučevanje, vendar to ni rešeno uradno. Nekatere finske univerze ponujajo tudi programe za učitelje, ki se izobrazijo za poučevanje v razredih s CLILom.

Opomba: seznam literature je na razpolago pri avtorici besedila.

je frontalnega pouka in kako 'strogi' so učitelji. V razredu je vladala precejšnja disciplina in tišina. Najbolj pa je presenetilo to, kar je bilo opazno v vseh razredih OŠ in ne glede na to, če smo opazovali CLIL ali pouk tujega jezika: najvišje vodilo je vzgoja k samostojnosti, kar je razvidno iz tega, da učenci vse, kar lahko opravijo sami, res sami opravijo. In otroci se predvsem učijo reševanja problemov. Tako se je finska šola pokazala precej drugačna, kot bi si jo predstavljali. Najbrž je tu eden od ključev do izvrstnih PISA rezultatov.