



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

Poljanska cesta 28
1000 Ljubljana
T 01 30 05 100
F 01 30 05 199
www.zrss.si



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

Tema:

Uspeh in vrednotenje pri pouku tujega jezika

Avtor: Werner Bleyhl (Nemčija)

(Prevod dr. Saša Jazbec)

Avgust, 2009

O avtorju

Werner Bleyhl je profesor na Univerzi v Ludwigsburgu v Nemčiji. Ukvarja se med drugim z alternativnimi metodami poučevanja in učenja, nevrolingvistiko, usvajanjem jezika, metodiko in didaktiko poučevanja in učenja tujega jezika. Je član komisije, ki se ukvarja z tujimi jeziki v osnovni šoli v Nemčiji, in avtor številnih znanstvenih publikacij.

Povzetek

Prispevek obravnava preverjanje in merjenje uspešnosti pri pouku tujega jezika. Avtor poskuša, sicer nekoliko nesistematično, pa vendar, utemeljiti, da je obstoječi način poučevanja in učenja in preverjanja tujih jezikov ne vzdrži več. 'Učenje za preverjanje' in 'preverjanje naučenega', kar se je izkazalo kot pogosta strategija dela pri pouku, je kontraproduktivno. Avtor se zavzema za spremembe v paradigmi didaktike poučevanja in učenja tujih jezikov in poudarja pomen funkcionalne rabe jezika, ki v šolskem načinu nima svojega ustreznega mesta. Predvsem pa meni, da je obstoječ način preverjanja uspešnosti, kjer še vedno štejejo napake in ne uspehi, neustrezen. Predlaga nove načine in zavzame stališče, da bi v prvih dveh letih učenja tujega jezika in pri zgodnjem učenju morali izključno preverjati le uspešnost na receptivnem področju obvladovanja jezika.

Problem tradicionalnega pouka tujega jezika je v tem, da učencev ne zanimajo nova znanja, temveč dobre ocene. (David Little 1997 : 447)

Če hrano izločimo takšno, kot smo jo zaužili, je to znak slabe in pomanjkljive prebave. Želodec ni opravil svoje funkcije, če ni spremenil načina in oblike tega, kar je moral prebaviti.
(Michel de Montaigne (*La substance, non les mots*) XVII (p. 44))

Razvoj jezika ne poteka po linearni poti, temveč po fazah, v presledkih turbolenc, fluktuacije in stabilnosti. (Annemarie Peltzer-Karpf in Renate Zangl, 1999)

1. Temeljna vprašanja

Na čem temelji merjenje uspešnosti pri tradicionalnem pouku tujega jezika? Kaj je uspešnost pri pouku tujega jezika?

Takšna in podobna vprašanja nas pogosto vodijo nazaj k zastavljenim ciljem in k ustaljenim namenom poučevanja. Ali naj vzgajamo majhne matere govorce? Kje pa.

In na tem mestu se splača, da si natančneje ogledamo dosežke nemških prvošolčkov, in sicer predvsem tistih, ki so najmanj šest let odraščali na nemškem govornem področju. Le redkokatera njihova izjava je 'slovnično' pravilna. Skoraj nikoli en cel stavek. Ali naj začetnike pri pouku tujega jezika merimo z istim šolsko-slovničnim vatlom, čeprav so imeli angleščino morda maksimalno dve uri na teden? Pa vendar se lahko s temi prvošolčki pogovarjamo o vsem, kar zadeva njihovo življenjsko okolje. Njihova jezikovno-socialna performanca daje vedeti, da so razvili določeno 'komunikativno kompetenco'.

Če postavljamo vprašanja o uspešnosti pri pouku tujega jezika, se takoj pojavi kakšno protivprašanje, in sicer: Kaj pravzaprav je jezik? Je jezik nek stavek, sestavljen iz vrste simbolnih znakov morsejeve abecede? Ali je jezik bolj »nek duhovni način ravnanja« (Irgendahl 1999), sredstvo za uravnavanje socialnega vedenja?

Aktualno stanje glede vrednotenja uspešnosti pri pouku tujega jezika v šoli (Prim. Littles) se nahaja v začaranem krogu: Preverjati pokušamo to, kar lahko merimo in poučujemo to, kar lahko preverjamo. Po zahvali 'washback-efekta', ki pomeni, da se učimo in poučujemo to, kar potrebujemo (na primer za dobre ocene), obstaja nevarnost, da šolsko učenje – kot samostojen samoorganizacijski sistem, ki tudi potrjuje sam sebe – zaide v neskončni krog. Ta je sicer pregleden, a tradicionalnemu pouku tujih jezikov ni potrebno izstopiti iz njega, ker gre vedno naprej. Tisti jezik, ki ga v življenju dejansko uporabljamo in tisti jezik, ki ga v šoli preverjajo, nimata nujno veliko skupnega.

V zvezi s temi razmišljanji velja spomniti še na eminentno diskrepanco med 'pravili' (ki so natančno gledano konvencije, dogovori) ustnega in pisnega jezika. To diskrepanco zamegli, da celo negira, začetni pouk tujega jezika. Večina učbenikov za tuji jezik nam daje vtis, da sta

oral code (ustni kod) in written code (pisni kod) enaka. (Avtor opozarja na zavajajočo rabo short forms v učbenikih.)¹

Postavlja se vprašanje, ali je jezikovni dosežek, če dobesedno ponovimo nek dan jezikovni model? Ali je jezikovni dosežek zmožnost, da ljudi in stvari ustrezno, to je v skladu s situacijo, povežemo upoštevajoč različne funkcije jezika (Bühler 1934), možnosti izražanja, pozivanja, predstavljanja ter – če je govorec dovolj zrel za to – argumentiranja (Popper 1982)?

Zagotovimo si stabilno osnovo in si oglejmo vsaj nekatere vidike pouka tujega jezika:

a) Branje

Glasno branje je pogosto in tradicionalno prva vaja in preverjanje izgovorjave ter – po tistem sporazumu – bralne zmožnosti. Naivni pouk tujega jezika pogosto sledi motu: *Beremo in prebiramo*. A se je glasno branje pri natančnih raziskavah tistih, ki se šele učijo brati, izkazalo kot način, pri katerem ni nujno, da se pokažejo dejanske učne težave (Crämer idr. 1998: 9). Tudi če učenci dajejo vtis, da radi glasno berejo, sta učni učinek in učinek preverjanja minimalna. Pravzaprav so v šoli redke takšne situacije, ko lahko učenci tako elegantno in s takšnimi majhnim mentalnim vložkom hlinijo aktivnost in sodelovanje kot pri glasnem branju.

b) Leksika

Na Didacti leta 2000 je ugledna založba kot enega najnovejših plodov zakonske zveze didaktike in tehnologije predstavila igro 'besedna tombola'. Učenci so morali besede v maternem – nemškem jeziku na majhnih poljih nadomestiti z besedami v tujem jeziku, na primer *groß* z *big*. Ko so bile nanizane vse besede v eni vrsti, je sledila pohvala z besedo *tombola* oz. bingo.

Če učence vzpodbujamo k atomiziranemu mišljenju, k temu, da se besede učijo izolirano, da ne poznajo niti besedne vrste, niti kolokacij, niti sintaktičnih lastnosti neke besede, ne bo

¹ Da avtor ne bi napačno razumel graje šolskih učbenikov, avtor tega prispevka opozarja, da je nepremišljeno istovetenje nekaj splošnega. Spomnimo se samo na razburjenje pred nekaj leti, ki ga je povzročila dobesedna transkripcija pogovora Nixona in njegovih svetovalcev v Beli hiši. Razburjenja niso izzvale politične izjave, temveč šok, ki so ga doživeli ljudje, ko so slišali/prebrali, da se najpametnejši politiki v deželi pogovarjajo v takšnem okrnjenem jeziku, v takšni obliki, da bi jih z njimi opravila vsaka šolska slovnica.

trajalo dolgo, da se bo pokazal kontraproduktivni učinek tako za učitelje kot za učence. Podpiranje strategije »zbiranja posameznih besed«, h kateri se zatekajo mnogi otroci z določenimi bralnimi težavami, ni priporočljivo.

c) Slovnica

Šola preverja to, kar lahko preverja. In tako uči učitelj to, kar lahko preveri. V tej brazdi na polju krompirja se tako gor in dol preganjajo učitelji in učenci. Vsak izmed njih se počuti kot zajec, ki mu na koncu vsake brazde ježek reče: Sem že tukaj.

Kot se da pokazati na mnogih primerih, so jezikovna pravila ohlapna, nejasna in vsak učitelj zaide na določena področja, kjer ni popolnoma prepričan o pravilnosti. Pogosto si lahko pomaga s strokovno literaturo, vseeno pa mora ohraniti to svobodo, da v dvomljivih primerih napake ne podčrta. (Ta vrsta svobode za učitelja s substancialističnim² konceptom jezika zagotovo ni enostavna. Če pa takšne primere mimogrede prediskutiramo z učenci, lahko veliko pripomoremo k senzibilizaciji za jezike, zagotovo več, kot če language awareness (jezikovno uzaveščenost) 'poučujemo') (Prim. Bruschi 1999).

d) Izhodišče, ki je pogojeno z učnim procesom: Neistovetenje kompetence in performance

Primarni problem vrednotenja dosežkov pri jeziku je, da jezikovna kompetenca (poznavanje jezikovnega sistema) in performance (dejanska raba jezika) nista v odnosu 1:1. Tega problema žal večina ljudi jasno ne zazna. Nevrolingvistika pozna fenomen, ko imajo pacienti – osebe z afazijo³ – deficite pri obdelovanju jezika, in sicer ti deficiti niso odvisni le od naloge »patients still have syntactic knowledge but sometimes they cannot use it while at other times they can« (Gazzaniga idr. 1998: 312). Sklepanje o razpoložljivi kompetenci glede na performance nikakor ni enostavno.

Glede na spoznanje o simultani večidimenzionalnosti pri vsakem ravnanju z jezikom nikakor ne vzdrži tradicionalno mišljenje, da je učenje jezika linearno in da je poučevanje možno graditi metodično.

² Substancialistično pojmovanje predpostavlja „vsebinsko“ ujemanje med besedo in tem, kar označuje.

³ Afazija je bolezen, pri kateri običajno zaradi možganske poškodbe (motnje v prekrvavitvi, ki jih lahko povzroči možganska kap, možganska krvavitev, možganski infarkt ali kap) preneha pravilno delovati naš govor, ali drugače, oseba z afazijo ne more povedati tistega, kar si želi.

Namesto tega ponujamo sledeča didaktično-metodična vodila:

- stran od učenja za vse učence v istem koraku,
- stran od učenja za vse učence po manjših korakih,
- k učenju v kontekstu,
- k izzivu, da vsak posameznik mentalno kreativno ravna z jezikom.

Spoznanje, da imata jezikovna rast in razvoj nelinearni značaj (Buttarini 1996), se mora odražati tudi pri razumevanju preverjanja dosežkov. Naj v tem kontekstu še enkrat spomnimo na dunajske strokovnjake, ki so ugotovili, da poteka vsako usvajanje jezika, tudi tujega jezika, v šolskem kontekstu po nekem globalnem sosledju, ki ga pravzaprav doživlja vsak učitelj v razredu:

1. Začetna faza 1: Učenci govorijo posamezne drobce.
2. Začetna faza 2: Jezikovna produkcija je omejena na neanalizirane, na pamet naučene izjave.
3. Pospešeno turbolentna faza analize in iskanja pravil.
4. Vmesna faza nestabilnosti.
5. Naraščajoč delni red.
6. Določena stabilna znanja.
7. Večja stabilnost znanj.

Odločilno je spoznanje, da se po fazi 3 začne 'kaotična' faza, faza eksperimentiranja, katere del so jezikovni spodrsaljaji. Pojavijo se oblike in kombinacije, ki v običajnem jeziku niso pogoste. Gre za nujno potrebno fazo v procesu samoorganizacije jezika. Pri tej fazi začne učenec zbirati vrsto jezikovnih elementov, s katerimi poskuša preseči fragmentarnost jezika in se ustrezno produktivno odzvati v določenih situacijah. Pri tem se pojavijo napake in učenec mora natančno določiti kategorije, zaznati luknje v lastnem sistemu, izgraditi ter uglasiti (če se izrazimo nevrološko) module, omrežja...

Levelt, vodja inštituta za psiholingvistiko na Nizozemskem, imenuje to fazo, fazo sinaktizacije jezika, eksplozivni razvoj. Ta poteka v maternem jeziku nekje okrog tretjega leta starosti »Over a period of 3 months there is a marked increase in the child's disfluency rate, self-interruption, self-repairs, repeats, hesitation.« (Levelt 1998: 176).

Učenec tujega jezika mora v skladu s sistemom preiti tudi to fazo. Pri učenju tujega jezika seveda ta faza ne bo zaključena v nekaj mesecih, poleg tega je potrebno upoštevati še dejstvo, da se učenci nahajajo na različni razvojni stopnji. Če učencem, ki se nahajajo v tej fazi, pod nos neprestano tiščimo povratno informacijo⁴, da so njihovi poskusi pravzaprav neuspešni, kaj je potem bolj samoumevno kot to, da jih večina odneha s poskušanjem in trdom pri učenju in se prepustijo igranju nekakšnega 'lota', pri katerem itak nikoli ne moreš zmagati? Ali ni Simon izjavil, da je tisti, ki ima materni jezik, imun na učenje nekega drugega jezika? Zakaj ne bi negotov učenec pri pouku tako raje ravnal po ustaljenih vzorcih in učitelju tu in tam 'navrgel' nekaj jezikovnih drobcev, seveda iz besedila? Loto učenja jezika je takšna igra, da se redno zmotimo v igranju, pa čeprav sami določimo vložek. Ni čudno, če se naš konto s samozavestjo manjša in je tako ta igra prepuščena nepopravljivim optimistom. Ti dobijo od učitelja, ki je zelo hvaležen, da vsaj nekdo sodeluje pri igri, kljub napakam, ki jih delajo, svoj vložek nazaj. Pravzaprav se njihov vložek poveča z emocionalnim nabojem učiteljeve hvaležnosti, ki takšne učence nujno potrebuje. Ti učenci ostajajo v igri in tako so v šoli vedno znova učenci, ki tudi v šoli dosežejo dober nivo védenja o tujih jezikih in znanja tujih jezikov. Védenje o jeziku in znanje jezika pa nikakor nista v korelativnem odnosu. Hkrati je medtem že tudi jasno, da védenje o jeziku ne vpliva nujno na znanje (Prim. Hecht in Green 1992, Ingendahl 1999).

e) Dosežki na nivoju recepcije in produkcije ne morejo biti enaki

Proučevanje jezikovnega razvoja slepih in naglušnih otrok je pokazalo, da je predvsem pri njih razumevanje veliko bolj razvito kot govorjenje. Znano je tudi to, da se ti dve zmožnosti ne razvijata vzporedno niti pri zdravih učencih, in sicer ne glede na njihovo starost. Peltzer-Karpf (1999) in Zangl sta prišli do zaključka, »verbal output should not be regarded as a reliable indicator of the child's cognitive and linguistic abilities.« Iz tega velja ugotoviti, kakšne so posledice za preverjanje dosežkov pri učenju tujega jezika.

Logična posledica po mnenju avtoric je ta, da je učencem potrebno pomagati, da se čimprej prebijejo čez turbolentno fazo. Pri tem je v veliko pomoč to, da učenci prvi dve leti začetnega

⁴ Upoštevati velja, da nam poskušata jezik in naš ustaljen način mišljenja vsiliti tradicionalni način učenja in nam pravzaprav otežujeta mišljenje v bolj ustreznih kategorijah.

učenja tujega jezika, to je v 5. in 6. razredu in pri zgodnjem učenju tujega jezika, za svoje produkcijo jezika ne dobivajo ocen, saj te le zatirajo njihovo pripravljenost tveganja. Spomnimo naj samo na izjavo Iris Füssenichsove: »Analfabete naredimo v prvem letu šolanja.«

f) Posledice za prakso

Človek se uči to, kar potrebuje in uporablja. Spoznanja na področju lingvistike, kognitivne vede, vede o usvajanju jezika ter vede, ki se ukvarja s proučevanjem možganov, silijo k nujnim spremembam teorije didaktike in metodike poučevanja tujih jezikov. Iz tega sledita dve zahtevi:

- Dajmo učencu priložnost, da se uči to, kar potrebuje.
- Premislimo, o tem, kako bi to lahko preverili.

Ti dve zahtevi vodita k razmisleku o ustaljenih načinih, predvsem na področju preverjanja uspešnosti. Potruditi se moramo, da bomo znali pozitivno izkoristiti 'učenje za preverjanje', saj ima ta bistveno večji učinek na prakso učenja in poučevanja kot vse druge odlične ugotovitve in priporočila v smernicah ali učni načrtih. Pozitivni učinek povratne informacije se mora pokazati na obeh nivojih učenja, tako na individualnem nivoju posameznega učenca v smislu samoevalvacije kot na socialnem nivoju celotnega razreda.

2. Nivo samoevalvacije

Vsi procesi učenja potekajo v učencu. Učenec mora biti sposoben samoevalvacije, mora preveriti ustreznost svojih posameznih smiselnih konstrukcij. Učenec mora opazovati samega sebe – pravzaprav gre za proces, ki največkrat poteka nezavedno in se zgolj po potrebi, če se določen problem ne reši spontano, prestavi na zavedno raven.

Pri tem procesu samopreverjanja sme učitelj sicer učencu sicer asistirati s pohvalo in grajo, nikakor pa ni ustrezno, da vsako učenčevo dejanje pospremi s komentarji. Posledica takšnega ravnanja bi pomenila za učenca nevarnost, da postane absolutno odvisen od učitelja in da ostane nezrel (Prim. Wulf 1994 in Bleyhl 1998c). Empirične raziskave so namreč pokazale, da so učenci, katerih dosežke so učitelji pri vsakem poskusu dosledno komentirali,

sicer bolj uspešni, a na krajši rok. Srednje in dolgoročno gledano so bili ti učenci občutno slabši kot tisti učenci, katerih dosežke je učitelj komentiral maksimalno pri vsakem drugem poskusu. Le učenci, kjer so učitelji redkeje komentirali, so razvili določena »notranja« pravila, ki so jih pomagala pri uravnavanju svojega védenja. Uspešni učenci so se naučili, kako se lahko samoevalvirajo. Za uspešno učenje je zelo pomembno to, da učenci pri rabi jezika sproti preverjajo svoje konstrukcije. Pomen jezika se zgodi, na kar je opozoril Wittgenstein, z njegovo rabo. Z rabo jezika se jezik naučimo. Pri rabi jezika moramo konstruirati pomene in jih »viabilizirati«, to pomeni, da preverimo, ali so uporabni v socialnem kontekstu. Naj le na kratko spomnimo na to, kakšno izjemno moč ima jezikovni vzor, zlasti sovrstniki, in sicer že celo v vrtcu.

In kako v grobem poteka učenje jezika ne glede na starost:

- 1) Informacija (ki jo posameznik zazna) je razlika, ki dela razliko (ki jo posameznik zazna).
- 2) Informacija postane informacija šele takrat, ko nekdo po njej sprašuje. (Besedilo, ki ga nihče ne posluša, bere, je mrtvo. Ali: Odgovor na vprašanje, ki ni bilo zastavljeno, ni informacija; takega odgovora pravzaprav ne registriramo.)
- 3) Šele takrat, ko učenec opazi nek nesmisel, nekaj, kar ne ustreza, je prisiljen, da preveri, ali je njegova dosedanja predstava, ki jo je ponotranjil, vzdržna ali bo potrebna nova interpretacija. Šele v takšnih primerih postane učenec občutljiv za razlike med novo zaznavo in njegovo dozdajšnjo predstavo. Morda bo v določenih okoliščinah spoznal nove vidike, ki mu bodo omogočili, da bodo njegove zaznave postale bolj konsistentne.
- 4) Učenje je uspešno takrat, če se že ustaljene povezave (ki so nastale že prej) povežejo z novimi v nove zaznavne. Takšno povezavo posameznik občuti pozitivno in to sproži pri njem emocionalno poplačilo.
- 5) Ti procesi potekajo večinoma na nezavednem nivoju. Posameznik prepozna njihov uspeh kasneje, ta fenomen poznamo kot 'aha-efekt'.
- 6) Pomeni so kombinacije zaznav in pojem (jezik) je krajšava za te kombinacije, ki izzovejo (interne) kombinacije.
- 7) Učenje in razumevanje se dogaja samo tam, kjer so bile že narejene določene sledi.

3. Nivo socialne skupine

Apel (1995) je opredelil funkcije šole, kot sledi: 1. Kvalifikacija, 2. Socializacija in 3. Selekcija. Potemtakem mora šola kot del sistema družba nuditi posameznikom »trikratno« oporo:

- pri eksterni funkciji ohranjanja družbenega reda in lastni funkciji organiziranja pouka ter vzpodbujanja razvoja mladih ljudi,
- pri družbenih nalogah, kot so uveljavljanje pridobljenih kvalifikacij in preverjenih dosežkov ter individualne naloge vzpodbujanja učenja,
- pri reprodukcijski funkciji, prenašanju kulturne dediščine ter spreminjanju in modernizaciji družbe.

Z vzpodbujanjem teh funkcij šola prispeva svoj delež k ohranjanju in razvoju celotne družbe. Šola se nahaja v polju, v katerega so vpete stabilnost, kontinuiteta, dinamika in spremembe (Apel 1995). Za učenje tujih jezikov in s tem povezano merjenje dosežkov – ki mu grozi, da se bo ujelo v ujel v vrtiljaku preverjanja in poučevanja tega, kar lahko merimo – velja, da se moramo zavedati predvsem, da je bistvo jezika uravnavanje socialnih odnosov. Jezik se mora ohranjati v socialnem sobivanju, v socialni interakciji. Na to, kakšno eminentno vlogo igrajo v razvoju jezika sovrstniki, je bilo že opozorjeno. Če želimo vrednotiti jezikovno zmožnost govorca/poslušalca, potem ga moramo postaviti v situacijo, kjer bo jezik uporabljal funkcionalno in kjer bo jezik avtentičen. In s tem smo na področju preverjanja jezikovne kompetence.

4. Na čem naj temeljijo spričevala?

Najprej velja upoštevati to, kar do sedaj še ni bilo v zadostni meri upoštevano, in sicer, da se zavedamo temeljne razlike med recepcijo in produkcijo jezika. Kdor ne obvlada slušnega razumevanja, ne bo obvladal bralnega razumevanja, kdor ne razume, ne bo jezik nikoli ustrezno uporabljal. Ker moramo najprej razvijati svoje kompetence na področju razumevanja jezika, se avtor tega prispevka zavzema, da v prvih letih učenja tujega jezika preverjamo le razumevanje jezika.

Predlogi za preverjanje slušnega in bralnega razumevanja

Macht (1998) je pokazal možnosti členitve na stopnje. Ta prispevek pa je pledoje za to, da bi pri učencih tujega jezika-začetnikih preverjali le receptivne zmožnosti, se pravi razumevanje.

Pri pouku tujega jezika, ki poteka od prvega razreda naprej, se učenci načeloma naj ne bi učili pisati v tujem jeziku, saj šele spoznavajo sistem pisanja v maternem jeziku oz. sistem dominantnega jezika v neki deželi, npr. nemščine v Nemčiji. Tako je razumljivo, da učitelj nagrajuje le dosežke na področju ustnega sporazumevanja in socialnega sobivanja. V svojo beležko tako sprti zapisuje opažene rezultate in nato polovico tega ali tretjino uporabi za eventualno spričevalo. Reakcije pri popolnem telesnem odzivu (TPR) lahko učitelj zelo natančno oceni, saj nedvomno ima to zmožnost.

Če želi učitelj imeti pisno osnovo, potem lahko uporabi vrsto testov, kjer učenec odgovori z risanjem oz. kjer učenec neverbalno pokaže, da je razumel. Na primer:

Draw a cat on a house.

Draw a dog walking on a table.

Draw a lady eating a green banana.

Draw a spoon in a glass.

Ali če je na slikovni predlogi več oseb:

Mark the person who directs the traffic.

Ulrike Knebler (1998) je v svoji končni raziskavi eksperimenta, ki se je glasil *Angleščina od 3 leta naprej*, pokazala nekaj dobrih primerov za preverjanje slušnega razumevanja.

Bralno razumevanje. Če pisanje uvedemo kasneje, to ne pomeni, da s tem okrnimo slušno razumevanje. Seveda pa ne gre brez nalog, v katerih je treba na listu papirja povezati slikice in besede, besedne skupine, stavke ter tako preverjati bralno razumevanje.

Tiho branje lahko preverimo tako, da

- učenci sami preberejo navodila in jih izvedejo.
- učenci povežejo besede, stavke z ustreznimi slikami.
- učenci obkrožijo, ali je trditev, ki se nanaša na prebrano besedilo, pravilna ali nepravilna.
- učenci odgovarjajo na pisno zastavljena vprašanja, in sicer z ja ali ne, ali zapišejo samo ime.

- učenci odkrijejo vsebinske napake v besedilu k neki znani zgodbi.

(Dejansko obstaja cela vrsta možnosti preverjanja bralnega razumevanja, te se uporabljajo tudi za preverjanje razumevanja v maternem jeziku.)

Morda še nekaj besed o glasnem branju ali glasno branje enkrat malo drugače: Če tisti, ki so profesionalci v glasnem branju, vadijo doma, zakaj ne bi tudi učenci sami izbrali besedila, vadili in jih potem v razredu glasno prebrali? Seveda bi to potekalo pod pogojem, da ima tisti, ki glasno bere, besedilo pred seboj, in da se po branju o vsebini prebranega pogovorimo. (To bi bila hkrati priprava za vajo predstavljanja svojih predlogov, misli, kar je bilo do sedaj v šoli zapostavljeno).

a) Področje jezikovne produkcije

Tudi v zvezi z jezikovno produkcijo mora zadostovati nekaj ključnih besed: merjenje dosežkov pri učenju tujega jezika je avtentično, če se zgodi 'avtentifikacija' jezika, to pomeni, da se mora nek govorec/poslušalec znajti z jezikom v neki določeni situaciji.

Žal je pristnih nalog te vrste malo. Ponudijo se na primer na razrednih izletih v tujino (ta pogoj za preverjanje znanja je žal iz praktičnih razlogov načeloma neizvedljiv). Nadalje bi lahko navedli še simulacije, nenazadnje tudi tolmačenje. To bi bile integrativne in interaktivne naloge hkrati.

Ena izmed možnosti je tudi ta, da učenci na osnovi usvojenega bralnega razumevanja, besedišča in pisanja rekonstruirajo nepopolna besedila (Cloze- ali C-Tests) (Klein-Braley in Grotjahn 1998). Vsekakor bi veljalo preizkusiti tudi to, da bi sporočilnosti preverjanja stopnjevali tako, da bi učenec pri vsaki besedi, ki ustreza vsebinsko, a je napisana nepravilno, vseeno dobil polovico točke. (Kot lahko opazamo pri računalniških navdušencih, je to, da učenci 'ostanejo v igri', odločilno za izboljšanje rezultatov tudi na področju pisanja. Neizprosni črkovalniki na računalnikih nas sicer prisilijo k natančnemu in stalnemu preverjanju, a učenci jim to kazanje napak ne zamerijo.)

Pripraviti bi bilo potrebno praktičen set nalog, ki bi jih učenci dobili, in glede na število rešenih nalog bi lahko natančno določili, na kakšnem nivoju se določen učenec trenutno nahaja. Kriterija objektivnosti in reliabilnosti, ki sta prevladovala v obdobju mehanično-pozitivističnega pojmovanja jezika in psihometrično-strukturalistično pripravljenih testov, se

morata umakniti kriteriju validnosti, pa čeprav bomo imeli pri validnosti opravljanja s subjektivnostjo. Pa vendar je subjektivnost specifična človeka, vedno je prisotna tam, kjer gre za smisel in pomen. Smisla in pomena ne moremo objektivno meriti.

5. Povzetek: Sprememba osnovne paradigme je nujna

Dosežek pri jeziku ne pomeni to, da se izognemo vsem 'napakam'. Merjenje dosežka pri jeziku ne pomeni to, da ugotovimo velik uspeh tam, kjer ne najdemo napak. Dosežek pri jeziku je to, da se v neki situaciji ustrezno jezikovno odzovemo. Tudi če v takšni situaciji nematerni govorec jezika naredi napako, so razumevanje, sposobnost živeti se v neko situacijo, spretnost, občutljivost za stil idr. tiste kvalitete, ki jezikovne napake kompenzirajo.

Če upoštevamo sledeče argumente, potem to nujno vodi k temeljitemu premisleku o veljavni paradigmi šolskega evalviranja znanja pri pouku tujega jezika:

- 1) Učenje ima nelinearen značaj samoorganizacije in ga ne moremo natančno določiti, lahko pa nanj vplivamo.
- 2) Napake so zgolj indici za to, v kateri fazi jezikovnega razvoja se učenec trenutno nahaja.
- 3) Cilj pouka tujega jezika ne more biti performanca materne govornice.

Predlagamo nov način uporabe 'merilne lestve'. Pa se še enkrat prepričajmo o osnovah poučevanja jezika:

- 1) »Jezik je [...] tako najbolj pomembna vsebina kot najbolj pomemben inštrument socializacije« (Berger & Luckmann 1969: 144).
- 2) Učenje tujega jezika je trud za sekundarno socializacijo v nekem drugem kulturnem okolju.
- 3) Zdi se, da velja izjava družinskega terapevta in teoretika sistemske teorije Fritza B. Simona, ki je zapisal: Tisti, ki se je naučil materni jezik, je imun na učenje tujega jezika. To ne pomeni nič drugega, kot to, da se učenec tujega jezika vedno znova vrača v naročje materne jezika, ko na primer emocionalno odklanja tujejezično kulturo, jo označi za ne vredno in s tem opravičuje svoje neuspehe pri učenju tujega jezika.

- 4) Tako kot pri vsaki socializaciji potrebuje človek pozitivno listo. Merjenje z negativno listo, naštevanje napak pri pouku tujega jezika, je kontraproduktivno. Pri šolskem pouku tako tujega kot prvega jezika ali drugega jezika otroci potrebujejo izkušnjo uspeha.⁵ Ta uspeh pa ne pomeni samo, da dobijo izkušnjo pozitivnega, temveč tudi pripravljenost tveganja, pogum in angažma.

Predlog št. 1 se glasi: Nujno je potrebno, da, kot je bilo zgoraj omenjeno, učitelji obrnejo 'merilno letev'. Registrirati morajo pozitivno in ne zgolj to, kar odstopa od idealne norme, ki jo je določil učitelj. (To mišljenje izvira iz časov, ko so pri pouku latinščine merili uspešnost glede na to, kako se je takrat izražal Cicero, in učitelj latinščine je to seveda vedel.) Posledica:

a) Pri začetnem pouku vrednotimo samo razumevanje!

Vse discipline, ki proučujejo usvajanje jezika, se ukvarjajo z zelo različnim razvojem jezika pri vsakem posamezniku (prav tako velja, da smo ljudje prepoznavni po jeziku izgovarjavi, dikciji, stilu). Ta različnost razvoja pa se ne nanaša toliko na različne stopnje, temveč predvsem na različen čas, ki ga posameznik potrebuje, da doseže posamezne stopnje.

Pouk tujega jezika mora prenehati z absurdnim početjem – ljudi, ki se želijo naučiti teči, hkrati uči tudi korakati. Pri pouku tujega jezika je na začetku potrebno meriti samo razumevanje. Preverjanje pisnih spretnost mora biti v prvih dveh letih učenja oz. v nižjih razredih osnovne šole tabu.

b) Na področju jezikovne produkcije moramo zbrati pogum za portfolijo

Posledica ideje o vrednotenju po pozitivnih listah je portfolijo, ki ga je predlagal in postopno uvedel Svet Evrope (Christ 1998, Nieweler 1998, Piepho 1999). Portfolijo je zbir pisnih dosežkov posameznega učenca.

⁵ Že pri majhnem otroku lahko opazimo neizmerno veselje, ko mu uspe razumeti in izvesti neko materino navodilo npr. Daj mi kuhalnico. Ali: Navajanje racionalnih razlogov proti kajenju je enako neučinkovito za kadilca, kot če učencu, ki se uči angleščino, razložimo pravilo, da dobi tretja oseba ednine v sedanjiku končnico s. Kadilca prepriča le to, če doživi dejstvo, da se je odpovedal cigareti, kot uspeh oz. če si šteje kot uspeh, da je zmož reči ne. Podobno velja za učenca tujih jezikov. Zanj je uspeh, če se izkaže kot uspešen komunikacijski partner v tujem okolju. Tak uspeh ga spodbode k temu, da ostaja še najprej angažiran pri učenju.

V uradnem opisu je navedeno, da je portfolijo zbirka besedil, ki jih je napisal vsak učenec sam (žal le v pisni obliki) in so dokaz njegovih jezikovnih zmožnosti. Ta zbir se sprti dopolnjuje in vsekakor bolj pregledno in natančno izkazuje trenutne jezikovne dosežke nekega posameznika kot številka na listu papirja.

A languages portfolio is a document, or an organized collection on of documents, in which individual learners can assemble over a period of time, and display in a systematic way, a record of their qualification, achievements and experiences in language learning, together with samples of work they have themselves produces produced (Piepho 1999:86).

Tisti, ki je enkrat doživel to, kako valdorfski učenec pokaže in razloži svoj prvi zvezek za pouk tujega jezika, bo ta predlog vzel resno. Portfolijo, ki so ga predložili učenci primary foreign language growth portfolijo (Piepho 2000: 2), in ki izkazuje razvoj učenca in njegovih pisnih zmožnosti v tujem jeziku, bi lahko predstavljal osnovo za vrednotenje in samovrednotenje. (V tem kontekstu avtor opozarja na Bumblebee Me-Book). Portfolijo bi vseboval primere, iz katerih bo razviden razvoj učenca in njegova uspešnost pri funkcionalni rabi (tujega) jezika. Hkrati bi pokazal, kako je rastla in se razvijala učenčeva kompetenca na poti k funkcionalni večjezičnosti.

V prvih letih pouka tujega jezika z nadaljevalci je premisleka vreden predlog kolegov iz Hamburga (Kahl in Knebler 1996: 62), ki se nanaša na prosto pisanje v 5. razredu:

<i>»Besedilo je vsebinsko razumljivo«</i>	<i>zadostno</i>
<i>»Besedilo je vsebinsko razumljivo in informativno«</i>	<i>zadovoljivo</i>
<i>»Besedilo je vsebinsko informativno in jezikovno dobro«</i>	<i>dobro</i>
<i>»Besedilo je vsebinsko informativno in jezikovno zelo dobro«</i>	<i>zelo dobro</i>

6. Pogled naprej

Nedvomno še nihče ni našel idealnega instrumenta za testiranje jezikovnih dosežkov. Morda zato, ker ni idealnega jezika. Danes in tu, kjer na vseh nivojih kličemo k evalvaciji, in to prav

zato, ker obstoječi instrumenti, načini mišljenja ne vzdržijo več, je napovedano intenzivno raziskovanje in delo na tem področju.⁶

Literatura:

Apel, Hans J. (1995): Theorie der Schule. Donauwörth: Ludwig

Auer, Berger, Peter L., und Thomas Luckmann (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Bleyhl, Werner (1998b): „Knackpunkte des Fremdsprachenunterrichts. Zehn intuitive Annahmen“, in: Praxis des neuspr. Unterrichts, 45: 3, Str. 126-138.

Brusch, Wilfried (1999): „Sprachsensibilisierung/Language Awareness – dargestellt am Beispiel des Englischen als Fremdsprache“, V: Helene Decke-Cornill und Maike Reichart-Wallrabenstein (Ur.), Sprache und Fremdverstehen. Frankfurt/M.: Lang, Str. 147-159.

Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Stuttgart: Gustav Fischer (1982).

Christ, Ingeborg (1998): „Europäisches Portfolio für Sprachen – Eine Initiative des Europarats“, V: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Ur.), Wege zur Mehrsprachigkeit, Bd 2, Soest, Str. 5-11.

Crämer, Claudia, Iris Füssenich, Gabriele Schumann (Ur.) (1998): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann.

Gazzaniga, Michael S., Richard B. Ivry, George R. Mangun (1998): Cognitive Neuroscience. The Biology of the Mind. New York: Norton, Chapter 8: Language and the Brain, Str. 289-321.

Hecht, Karlheinz, und Peter S. Green (1992): „Grammatikwissen unserer Schüler: gefühls- oder regelgeleitet?“, V: Praxis des neuspr. Unterr., 39: 2, S. 151-162.

Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Tübingen: Niemeyer.

Kahl, Peter W., und Ulrike Knebler (1996): Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3. Berlin: Cornelsen.

⁶ Bralec naj ne bo razočaran, če določene izjave ostajajo odprte in vodijo k nadaljnjemu študiju in raziskavam. Če bi ta prispevek strl vse orehe tujega jezika, disciplina ne bi bila več upravičena.

Klein-Braley, Christine, und Rüdiger Grotjahn (1998): „Der C-Test“, V: Praxis des neuspr. Unterr., 45: 4, Str. 411-417.

Knebler, Ulrike (1998): Englisch in der Grundschule. Aufgabenbeispiele für Sprachstandsfeststellungen in der Klasse 4. Amt für Schule. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

Levelt, Willem J.M. (1998): „The genetic perspective in psycholinguistics or Where do spoken words come from?, V: Journal of Psycholinguistic Research, 27:2, Str. 167-180.

Little, David (1991): 47

Macht, Konrad (1998): „Aufgaben als Bewertungsinstrumente“, V: Joh.-Peter Timm (Hrsg.), Englisch lernen und lehren. Berlin: Cornelsen, Str. 366-377.

Nieweler, Andreas (1998): „Portfolio für Sprachen – Ein Instrument zur Eigenevaluation des Fremdsprachenerwerbs“, V: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Wege zur Mehrsprachigkeit, Bd. 2, Soest, Str. 12-19.

Piepho, Hans-Eberhard (1999): „Portfolio – ein Weg zu Binnendifferenzierung und individuellem Fremdsprachenwachstum“, V: Fremdsprachenunterricht (fsu), 43/52: 2, Str. 81-86.

Piepho, Hans-eberhard (2000): „Rückblick und Ausblick A BIG idea in Sachen Fremdsprachenfrühbeginn“, in: Fremdsprachen Frühbeginn, 1/00, S. 1-5.

Peltzer-Karpf, Annemarie, und Renate Zangl (1998): Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübingen: Narr.

Peltzer-Karpf, Annemarie, und Renate Zangl (1999 erscheint): „Figure-ground segregation in visual and linguistic development: a dynamic systems account“, V: Keith Nelson, Ayhan Aksu-Koc and Carolyn Johnson (Ur.). Language in use. Narratives and interactions. Children's Language, Vol. 10. New York: Erlbaum.

Popper, Karl R., und John C. Eccles (1982): Das Ich und sein Gehirn. München: Piper.