



**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:

Izzivi jezikovne politike v Švici – dva tuja jezika v že osnovni šoli (1.-6. razred)

Avtor: Otto Stern (Švica)

(Prevod dr. Saša Jazbec)

Avgust, 2009

O avtorju

Otto Stern z Univerzi v Zürichu je lingvist in didaktik tujih jezikov. Temeljna področja njegovega dela in raziskovanja so: izobraževanje učiteljev, usvajanje drugega jezika, didaktika francoščine kot tujega jezika in bilingvalni pouk. Sodeluje v večjih projektih in je avtor številnih znanstvenih in strokovnih publikacij.

Povzetek

Nedvomno je, da je zgodnje učenje smiselno, pomembno in učinkovito, v Švici pa gredo novim izzivom jezikovne politike nasproti in razmišljajo o uvajanju dveh tujih jezikov že v osnovni šoli. Razvili so model, po katerem bi se učenci v drugem razredu izključno integrirano začeli učiti prvi tuji jezik – angleščino (L2), v petem razredu pa drugi tuji jezik (L3), na primer v nemškem delu Švice francoščino, in sicer na klasičen način. V prispevku je model utemeljen z znanstvenimi izsledki, predstavljene pa so tudi didaktično-metodične okoliščine in profil učitelja, saj so ključne za kompetentno in kvalitetno uresničevanje predlaganega modela.

Uvod

Pričujoča publikacija ne obravnava zgodnjega učenje tujih jezikov na splošno, saj je bila to aktualna tema drugih publikacij, ki so izšle takrat, ko se je v Švici uvajal prvi tuji jezik v vrtec ali v nižje razrede osnovne šole. V Bernu sta takrat pod vodstvom prof. Werlena izšli dve ekspertizi, v katerih so natančno obravnavani aktualna znanstvena spoznanja in ugotovitve raziskav (Geyer, 1999; Roncoroni-Waser & Le Pape Racine, 2002). Dobro osnovo za načrtovanje in implementacijo zgodnjega učenja tujega jezika predstavljata tudi publikaciji Sveta Evrope EURYDICE (Prim. npr. Euridyce Focus 1999/2000) in rezultati raziskav ter priporočila, ki so nastala na pobudo Evropske jezikovne komisije (Blondin idr. 1998). Ti dokumenti so zelo pregledni in jasni, zato ni smiselno, da jih v tem prispevku še enkrat navajamo.

Predložena publikacija tematizira znanstvena spoznanja o usvajanju *večih* tujih jezikov na nižji stopnji osnovne šole.¹ Takoj na tem mestu velja povedati, da je to področje še zelo odprto in (še) dokaj neraziskano, kljub temu, da se učenci v nekaterih evropskih državah že v nižjih razredih osnovne šole že vrsto let učijo dva tuja jezika (Luksemburg, Nizozemska,

¹ Osnovna šola v Švici traja 6 let, od 1.-6- razreda.

Finska, Litva) in da tudi v mnogih drugih državah v šolah potekajo takšni projekti (Eurydice Focus, 1999/2000).

Raziskave o usvajanju večih jezikov v šoli lahko najdemo pod ključnimi pojmi Trilingual Education, Tertiärsprachen, Drittsprachenerwerb. V uvodu posebne številke odmevne revije *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* so Cenoz, Hufeisen in Jessner (2001:2) izpostavili naslednja aktualna psiholingvistična vprašanja:

- (1) What is the influence of bilingualism on third language acquisition?
- (2) How does the status of the L1 affect the acquisition of additional languages?
- (3) Which is the most desirable pedagogical approach when several languages are taught at school?
- (4) What is the optimal age to introduce different languages in the curriculum?

V nadaljevanju bodo osvetljena le tista vprašanja, o katerih je že na razpolago dovolj strokovne in znanstvene literature. Hkrati se bodo tem vprašanjem v zvezi z usvajanjem jezika pridružila še vprašanja v zvezi z organizacijo in izvajanjem pouka ter učitelji in njihovimi kompetencami. Predstavljeni bodo razlogi za usvajanje in argumentirano zavrtni predlogi proti učenju večih tujih jezikov v osnovni šoli. Pri tem navedeni argumenti vzdržijo le, če so pogoji in okoliščine, v katerih je možno doseči zastavljene cilje, jasno opredeljeni in če so cilji v skladu s šolsko realnostjo in možnostmi (Blondin idr. 1998: 45).

1. Znanstvena spoznanja o usvajanju večih jezikov v osnovni šoli

Znanstveniki od druge polovice 20. stoletja naprej soglašajo, da je sposobnost človeka, da govori dva ali več jezikov, normalna in zelo razširjena in da v naravnih življenjskih okoljih načeloma ni problematično usvajanje enega ali večih tujih jezikov (Abendroth-Timmer & Breidbach, 2000; Geyer, 1999:6; Reich & Roth, 2002:34); in sicer velja to načeloma tudi za duševno prizadete ljudi (Butzkamm & Butzkamm, 1999). Problem, s katerim se bodo v nadaljevanju natančneje ukvarjali, pa je usvajanje večih tujih jezikov pri pouku v osnovni šoli, natančneje od 1.-6. razreda. Gre namreč za okvir, kjer so za učenca stik s tujim jezikom in možnosti interakcije časovno omejene (s številom šolskih ur).

V prispevku izhajamo iz tega, da je angleščina prvi tuji jezik (L2) (učenci se angleščino kot prvi tuji jezik v kantonu Zürich učijo od 2. ali 3. razreda naprej, in sicer v obliki CLILa, ter s pomočjo ustreznih učnih pripomočkov in materialov). Sam pristop CLIL v tej publikaciji ne bo natančno obravnavan (več o tem prim. Roncoroni-Waser et al., 2002; Büeler et al., 2001), temveč le v okviru predvidenega uvajanja drugega tujega jezika (L3 francoščine) v Švici od 5. razreda naprej.

Vpliv prvega tujega jezika (L2) na učenje drugega tujega jezika (L3)

Vpliv prvega tujega jezika (L2) na učenje drugega tujega jezika (L3) je, kot ugotavlja več različnih študij, pozitiven (Hufeisen & Lindemann, 1998; Cenoz & Jessner, 2000). Ključno vlogo za uspeh pri usvajanju večih jezikov imajo naslednji dejavniki: jezikovna ozaveščenost (language awareness); transfer učnih strategij, zlasti pri sorodnih jezikih; hitrejše usvajanje besedišča ter boljše zmožnosti razumevanja. Pri učenju drugega tujega jezika se učenci zelo opirajo na L2; Cenoz idr. (2001: 6) govorijo v tem primeru o »L2 as a 'default supplier' for L3 production«.

Raziskave projekta Samedan, kjer so se učenci učili L1/L2 nemščino/romanščino in od 7. razreda naprej francoščino, so pokazale, da so učenci, ki so se učili francoščino kot *tretji tuji* jezik, že po dveh letih učenja francoščine boljše odrezali na receptivnem področju, pa tudi na področju izgovorjave ter prostega govorjenja kot učenci, ki so se učili francoščino kot drugi tuji jezik (Brohy, 2001).

Pri uvajanju L3 je pomembno, da so učenci L2 usvojili že do tolikšne mere, da ga lahko izkoristijo kot osnovo za učenje L3. Geyer (1999: 2) meni, da je dovolj, če je razlika med učenjem L2 in začetkom učenja L3 dve leti. L3 pa tudi povratno podpira razvoj L2, saj je pozitivni učinek učenja viden tudi v obratni smeri – to pomeni od šibkejšega L3 na močnejši L2, katerega učenje se je začelo bolj zgodaj. Griessler (2001) je v eni izmed svojih raziskav dokazala, da je učenje L3 (v tem primeru francoščine) od 7. razreda naprej zlasti na področju besedišča, izjemno pozitivno vplivalo na učenje angleščine, ki so se jo učenci učili že od 5. razreda naprej. Hkrati je Gesisslerjeva lahko pri tej raziskavi pokazala, da so odločilni dejavniki učnega uspeha motivacija, vzpodbuda s strani staršev in angažma učitelja.

Vpliv učenja L2 in L3 na L1

O vplivu učenja L2 in L3 na L1 je znanega zelo malo. Nesporno je to, da so učenci, ki se učijo L2 in L3, metalingvistično bolj ozaveščeni, in sicer tako v šolskem kot v izvenšolskem kontekstu. Kako vpliva šolsko učenje nekega L2 na obvladovanje L1, sta v okviru šolskega projekta proučevala Sierr/Monthey (Schwob, 2002). Testi, s katerimi sta preverjala različne jezikovne spretnosti v L1 (v tem primeru francoščina), so pokazali, da se rezultati pri otrocih, ki imeli zgodnje učenje L2 (nemščine), od tistih brez L2, na koncu 4. razreda niso razlikovali. Izjema so metalingvistična in slovnična znanja ter analitične zmožnosti, kjer je skupina z L2 bila nekoliko boljša kot skupina samo z L1. In sicer so bili doseženi takšni rezultati kljub temu, da je CLIL potekal pri približno 25% učnega procesa od vrtca ali od 1. razreda naprej.

Kognitivna psihologija in nevrolingvistika ter usvajanje jezika

Kognitivna psihologija in nevrolingvistika danes izhajata iz spoznanja, da temelji raba različnih jezikov vsakega individuuma na skupnih procesih. Zlasti v semantičnem spominu mentalne reprezentacije niso ločene po posameznih jezikih (Engelkamp & Rummer, 1999; Kiefer, 1999). Ni čudno torej, da prihaja zlasti na področju usvajanja besedišča pri topološko sorodnih jezikih do sinergetskih učinkov. Enako velja tudi za jezikovne spretnosti, kot so na primer: sposobnost analiziranja, strategije učenja in pisne kompetence (branje in pisanje). Če se naučimo branja in pisanja v enem jeziku, si s tem pridobimo kompetence, ki učinkujejo tudi pri drugih jezikih (Jessner, 1998).

Mešanje jezikov

Fenomen mešanja jezikov danes razumemo kot sestavni del usvajanja drugega jezika oz. dvojezične komunikacije na sploh. Namesto, da pri L3 krčevito preprečujemo poseganje po in aktiviranje že usvojenih kompetenc v L1 in L2, ta potencial sistematično izkoriščamo, zlasti pri usvajanju besedišča (izposojenke, sorodne besede), pri razumevanju (branje in slušno razumevanje) ter pri razvijanju komunikacijskih strategij. Pokazalo se je, da toleriranje in

spoštovan odnos do mešanja jezikov z izgrajevanjem jezikovne kompetence upadeta in da govorci jezik/jezike vedno bolj uporabljajo dejansko v skladu s situacijo (Stern idr. 1999).

Večja metalingvistična ozaveščenost

Pomembna osnova za zgodnje učenje tujega jezika je spoznanje, da je večjezičnost tesno povezana z vedno večjo metalingvistično ozaveščenostjo. Zgodnje vzpodbujanje »language awareness« (jezikovne ozaveščenosti) krepi šolsko učenje jezikov. Zgodnje učenje tujega jezika vzpodbuja metalingvistično ozaveščenost: za boljšo jezikovno ozaveščenost manj uspešnih učencev pa je smiselno, da se jezikovno ozaveščanje začne pri pouku L1, in sicer tako zgodaj, kot je to le mogoče (Schader, 2000; Geyer, 1999:25).

Starost in usvajanje jezika

Usvajanje L2 in L3 v osnovni šoli (v tem prispevku od 1.-6. razreda) poteka v starosti učencev, ko se način učenja jezika zelo spremeni. Nevrolingvistične raziskave lahko pokažejo, da so jeziki, ki smo jih pridobili v zgodnjem otroštvu, v možganih drugače skladiščeni in obdelani kot tisti, ki smo jih pridobili kasneje, in sicer neodvisno od konteksta, v katerem je usvajanje potekalo; to velja tako za šolsko kot za naravno učenje (Kiefer, 1999; Roth, 2001). Mlajši učenci do starosti 5 oz. 7 let se učijo drugače kot starejši učenci. Mlajši učenci usvajajo jezik (L2) celostno in nezavedno, analogno kot so usvajali L1. Skladiščenje poteka večinoma v proceduralnem spominu; s tem, kar je usvojeno, avtomatsko razpolagamo.

Jezik (L1 in L2) se pri mlajših učencih razvija sočasno z usvajanjem t.i. *vedenja o svetu*: deklarativno jezikovno znanje je sestavljeno predvsem iz pojmov in pomenov, medtem kot je slovnično znanje neizgrajeno. Zavedna kontrola lastnega izražanja (izbor besed, tvorba stavkov) je komaj možna. Evaluacija Projekta 21 v Švici je pa pokazala, da premočno poudarjanje oblike pri mlajših učencih ne vodi k dobrim rezultatom (Büeler idr., 2001).

Z usvajanjem pismenosti (branja in pisanja) pa jezik postaja bolj objektiven in dostopen za zavedne refleksije. S starostjo in trajnim formalnim izobraževanjem se večja tudi sposobnost deklarativnega spomina, ta postaja bolj dovzeten za oblike in jih je bolj sposoben predelati. Jezik je možno vedno bolj zavestno uporabljati in nadzorovati. Raziskave so pokazale, da so

11-13 letniki najbolj uspešni tako pri šolskem kot pri izvenšolskem učenju L2. Tako je 5. razred zelo dober predlog za začetek učenja L3 (francoščine). Starejše učence lahko poučujemo L3 drugače, kot je bilo to možno pri zgodnjem učenju L2.

Da so starejši učenci v šolskem kontekstu boljši pri učenju jezikov, dokazujejo številne raziskave. Muñoz (2000): »older learners progress faster than younger learners in the first stages of L3 acquisition in school contexts«. Raziskave o tem, kako hitro se učijo učenci, se nanašajo predvsem na usvajanje L2. Če hočemo, da je zgodnje učenje jezika uspešno, mora biti pouk L2 zelo intenziven. Veliko raziskav je pokazalo, da učenci, ki se začnejo jezik učiti v 3. razredu, dohitijo učence, ki so se učili že prej, in sicer približno v dveh letih. Seveda mora biti pouk dovolj intenziven in število ur enako (Blondin et al., 1998: 51f). Pri tem pa velja upoštevati, da imajo mlajši učenci do konca osnovne šole na razpolago več časa kot starejši, in da zgodnje usvajanje splača.

S starostjo učencev se večja tudi njihova raba deklarativnega znanja pri usvajanju tujega jezika. Učenje jezika v šoli je tako večinoma usmerjeno v pridobivanje deklarativnega znanja. Učenci, ki imajo dobre spominske sposobnosti in dobre sposobnosti abstraktnega mišljenja (imenovali smo le dva faktorja 'šolske inteligence'), so pri šolskem učenju tujega jezika bolj uspešni kot slabši učenci. Pri izvenšolskem, neusmerjenem učenju jezika pa šolska inteligenca nima velike teže (Stern, 2002).

2. L3 v osnovni šoli z vidika teorij in izkušenj z usvajanjem jezika

O L3 oz. večih jezikih že v osnovni šoli je na razpolago malo specifičnih raziskav. Na osnovi znanstvenih in strokovnih spoznanj o zgodnjem učenju tujega jezika ter učenju tujega jezika v šoli na splošno pa lahko sklepamo, da je smiselno uvajanje drugega tujega jezika (L3) v 5. razred, ko so učenci stari približno 11 let. Za uspešen potek učenja L3 itak niso v tolikšni meri odločilne razvojne in učne sposobnosti učencev – te so v tej starosti nesporne –, veliko bolj odločilne so zahtevne okoliščine izvajanja učenja L3 v šoli.

Didaktično-metodični in organizacijski vidik pouka tujega jezika

Osrednja točka učenja jezikov so intenzivnost učnega procesa in s tem povezani didaktično-metodični in organizacijski vidiki pouka tujega jezika. Kot je bilo že navedeno v prejšnjih poglavjih, se mlajši učenci učijo drugače kot starejši. Iz te ugotovitve lahko izpeljemo pomembne ugotovitve za didaktično-metodični in organizacijski potek pouka tujega jezika. CLIL je metodični pristop, ki omogoča implicitno in vsebinsko orientirano učenje jezika. Razumevanje nejezikovnih vsebin vodi k intenzivni kognitivni obdelavi in v prvi vrsti vzpodbuja razumevanje jezika, to pa je osnova za usvajanje jezika. Vse raziskave, v katerih so CLIL (imerzije, bilingvalni pouk, vsebinsko naravnani pouk jezika) primerjali s klasičnim poukom tujega jezika, so pokazale boljše učinke CLILa (prim. na primer različne študije Burmeister idr., 2002; Bach & Niemeier, 2000; Stern et al. 1999). Kako intenzivni so učinki CLILa, pa je zelo odvisno od trajanja in intenzivnosti pouka. Rezultati evalvacije usvajanja L2 (angleščine) v Projektu 21 (Büeler idr. 2001) so večinoma potrdili z znanstvenega vidika realistična pričakovanja v zvezi z dosežki pouka pri trajanju CLILa 90 min na teden.

Pojmovanje CLILa bo v nadaljevanju na kratko predstavljeno v obliki 'modela s tremi stebri', ki ga je razvil Cummins (2001: 64ff):

A. <i>Focus on meaning</i>	B. <i>Focus on language</i>	C. <i>Focus on use</i>
(osredinjanje na vsebino) Making input comprehensible, developing critical literacy	(osredinjanje na vsebino) Awareness of language forms and uses; critical analysis of language forms and uses	(osredinjanje na proces) Using language to generate new knowledge, create literature and art, act on social realities

L1 pouk (nemščina kot materni jezik) in L2 pouk (angleščina) od 1.-4. razreda, ki temeljita na 'modelu s tremi stebri', sta dobra podlaga za klasično učenje L3 (francoščine) od 5. razreda naprej. Osnova v obeh jezikih mora biti razvita v tolikšni meri, «to provide a framework within which students can harvest the language» (Cummins, 2001:63).

To model je lahko uspešen, ker imajo učitelji na razpolago učbeniško gradivo *Envol*, ki temelji na metodi dela s teksti in vsebinami. Velik pomen razvijanja spretnosti razumevanja in ciljno

poudarjanje ter vključevanje sorodnih besed iz drugih jezikov so zelo dobre predpostavke za to, da bodo učenci uspešno uporabili potencial že razvitih strategij učenja in že usvojena jezikovna znanja.

V okviru projekta "Tertiärsprachen" so na univerzi v Bochumu v Nemčiji proučevali učbenike za učenje italijanščino in španščino kot terciarnih jezikov. Zanimalo jih je, ali didaktika in metodika v teh učbenikih upoštevatata že usvojene jezike. Pokazalo se je, da analizirani učbeniki ne izkoriščajo potenciala učenčevih že razvitih strategij učenja in ne izhajajo in se ne nanašajo na že usvojena jezikovna znanja (Hufeisen, 1998: 176). V Švici imajo učitelji za učenje L3 (francoščine) na razpolago *Envol*, ki je dobro izhodišče za uspešno delo.

Naslednji pomembni vidik poučevanja večih jezikov v osnovni šoli je razporeditev ur. Čeprav se je v Švici ustalila praksa, da so ure pri zgodnjem učenju tujega jezika, ki ima sicer manjše število ur, razdeljene na štiri integrirane sekvence (Blondin idr., 1998), je tak način pri dveh tujih jezikih omejen. Členitev učnih ur na manjše sekvence velja predvsem za mlajše učence. Že v 4. razredu lahko v smislu intenziviranja pouka učne sekvence za L2 (angleščino) podaljšamo. Od 5. razreda naprej pa so ure L2 (angleščine) popolnoma integrirane v nejezikovni pouk in tako niso potrebne nobene dodatne ure. Na tak način pridobimo 2 uri na teden, ki sta potrebni za L3 (francoščino). Ti dve uri sta potem lahko spet razdeljeni na sekvence ali pa jih v skladu s starostjo izvajamo kot celi uri.

Didaktično metodična usklajenost pri prehodih iz ene stopnje izobraževanja v drugo

Izkušnje in poročila kažejo, da je koordinacija prehodov, pa naj bo znotraj primarne stopnje izobraževanja, zlasti pa na prehodu na drugo stopnjo izobraževanja, ključna in da je prehod najbolj kritična točka za kontinuiteto učenja jezika. Kontinuirano učenje tujega jezika, ki traja več let, je namreč razlog za zgodnje učenje tujega jezika (Prim. Geyer, 1999:22).

Kot je bilo že navedeno, je znano dejstvo šolskega učenja tujega jezika, da starejši učenci v starosti od 11-13 let v primerljivih (šolskih) okoliščinah hitreje napredujejo pri jeziku kot mlajši učenci. Pavšalno povedano dosežejo 11-letniki po enem letu enak nivo jezika kot 7-letniki po dveh letih (Prim. Schwob, 2002). Blondin idr. (1998:43) je opozorila na raziskave na

Nizozemskem, ki so pokazala, da ni bilo kontinuitete učenja na sekundarni stopnji za učence iz primarne stopnje. Ta neustrezen prehod pravzaprav pojasni, zakaj so nizozemski otroci, ki so se angleščino začeli učiti od prvega razreda naprej, na sekundarni stopnji, v 6. razredu, svojo prednost v znanju jezika pred sošolci začetniki obdržali le kratek čas .

Argument, da starejši učenci hitreje napredujejo kot mlajši, je vedno znova naveden kot eden izmed razlogov proti zgodnjemu učenju tujega jezika, a ne vzdrži, saj ne upošteva celotnega časa za učenje, ki ga imamo na razpolago. Če se pouk L2 začne v drugem razredu in L3 v 5. razredu, potem se lahko ustvarijo dobro osnove za dva tuja jezika, in sicer pri L2 (angleščini) zaradi daljšega trajanja učenja in prednostih mlajših učencev pri integriranem pouku in v L3 (francoščini) zaradi optimalnega časa za klasični pouk tujega jezika in zaradi transfera že usvojenega znanja, besedišča in strategij učenja.

Osnova za uspešno kontinuirano učenje tujega jezika na različnih stopnjah je individualno določanje aktualnih znanj in kompetenc učencev v L1, L2 in L3 (na primer s kombinacijo portfolijev in uvrstitvenih testov). Teste naj bi izvajali učitelji iz nižje in višje stopnje, predvsem za slednje so rezultati pomembna informacija o tem, kakšna osnove in kakšna znanja imajo njihovi bodoči učenci.

Na drugi stopnji izobraževanja je nujno potrebno, da se nadaljuje s CLILom. Učenci naj bi imeli pouk najmanj enega nejezikovnega predmeta (geografija, narava, matematika, zgodovina) v L2 (angleščini), s tem da bi se angleščino še naprej učili pri klasičnem pouku tujega jezika 2 uri na teden. CLIL v L3 bi bil tudi zelo smiseln po dveh letih učenja L3 (francoščine). Da bi lahko čim bolj zadostili vedno večjim razlikam med dosežki učencev in njihovimi interesi, je priporočljivo, da se CLIL ponuja fakultativno.

Vedno večje razlike med dosežki učencev

Problem vedno večjih razlik med dosežki učencev se pokaže že v 4. in 5. razredu, zlasti če je pouk poudarjeno osredinjen na obliko in tvorbo jezika. Vedno večje razlike med dosežki učencev so pri pouku tujega jezika neizbežne tako kot pri vseh drugih predmetnih. Dobri učenci odnesejo od dobrega pouka nedvomno več kot slabši (Weinert, 2001). Razlike pa so

toliko večje, koliko bolj je pouk naravnán na pridobivanje deklarativnega znanja. Za slabše učence je zato še toliko bolj pomembno, da se ohrani vsebinsko orientiran pouk, kot je to pri CLILu, ker se s tem vzpodbuja tudi implicitno učenje.

Priprava učnih materialov

Edini ukrep za vedno večje razlike med učenci v znanju je notranja diferenciacija. To pa lahko izvede učitelj le takrat, ko ima na razpolago ustrezne materiale. Priprava in razvoj uporabnih materialov sta zato prioritetenega pomena. Enako velja za CLIL. Intenziviranje tega pristopa in nadaljevanje z delom po CLIL metodi na različnih stopnjah je možno le, če imajo učitelji na razpolago dovolj dobrih učnih materialov. Učinkovitost omenjenih didaktičnih pristopov, sprejemljivost drugačnih pristopov s strani učiteljev in motivacija za prakticiranje le-teh so v javnih šolah neposredno odvisni od tega, ali so na razpolago ustrezni materiali za delo. Če jih ni, potem se večina učiteljev odloči za stari, ustaljeni način pouka.

Kvalifikacije učitelja

Uvedba CLILa v pouk tujega jezika in nejezikovnih predmetov pomeni dodatne zahteve za ustrezno kvalifikacijo učiteljev. Osnova je dobro oz. zelo dobro obvladovanje najmanj enega tujega jezika. Če se bode v Švici učenci v času od 1.-6. razreda učili dva tuja jezika, potem bo to potrebno reševati tako, da bodo učitelji menjavali predmete. Dolgoročno pa je ta problem rešljiv tako, da se spremenijo zahteve v osnovnem izobraževanju učiteljev (ovladovanje dveh tujih jezikov), ki poučujejo od 1.-6. razreda in da obstaja dobra ponudba spopolnjevanje učiteljev.

CLIL učitelji morajo znati veliko več kot le ravnati z učbenikom. Vedeti morajo, kako lahko v okviru učnih ur, kjer je v ospredju vsebina, organizirajo pogovore, pisanje ali branje v tujem jeziku in jih integrirajo v nejezikovno temo. Pri nejezikovnem predmetu morajo poznati jezikovno terminološke težave in njegove posebnosti in organizirati pouk tako, da se učenci ne bodo učili le pojme, temveč tudi jezik (Stern, 1999).

Za uspešno poučevanje dveh tujih jezikov od 1.-6. razreda bodo morali bodoči učitelji v Švici za ustrezno izobrazbo izpolniti razširjene pogoje (dva tuja jezika). Tisti, ki že poučujejo, pa se bodo morali dodatno izobraževati, za kar bo potreben čas in izdatna finančna sredstva.

Učinek L2 in L3 na L1 (nemščino)

Bojazen, da se bo učenje večih tujih jezikov negativno odražalo na L1, je neutemeljena. Tudi če CLILa poteka pri 25% pouka – delež, ki je v CLIL modelih poučevanja ocenjen kot minimalen – ostane za L1 (nemščino) in druge predmete še toliko ur pouka, da je uspešno znanje jezika (L1) zagotovljeno. Avtor prispevka meni, da v večini primerov pri pouku v Švici čas za L1 – nemščino ni izkoriščen; velik del pouka poteka v dialektu, predvsem tisti deli, ki se nanašajo na organizacijo pouka, ali pa zato, ker pri nejezikovnih predmetih premalo intenzivno vzpodbujajo pisne kompetence (branje, pisanje, argumentiranje, načrtovanje). V tem kontekstu bi bilo v Švici nujno zgodnje učenje knjižne nemščine že v vrtcu in v nasprotju z angleščino bi bilo to relativno enostavno uresničljivo.

Vprašanje, koliko knjižne nemščine se učijo učenci v nemškem delu Švice, ni povezano s trajanjem (75% pouka poteka v nemščini) in zgodnjim učenjem, temveč s kakovostjo pouka. To velja predvsem za učence, ki se učijo nemščino kot drugi jezik. Reich & Roth (2002: 36) sta pri proučevanju dvojezičnih učencev ugotovila, da je prenašanje metod CLILa na pouk nemščine (L1) za učence didaktično metodično zelo zanimivo in da bi to lahko pomagalo pri učenju tudi manj uspešnim enojezičnim učencem.

Problemi učencev, ki se učijo nemščino kot drugi jezik

Kot je pokazala evalvacija Projekta 21, kjer je šlo za zgodnje učenje angleščine, se dvojezični učenci (nemščina je njihov drugi jezik) pri usvajanju angleščine (to je njihov L3) ne razlikujejo od ostalih učencev. Rezultati so pokazali, da imajo uspešni učenci, ki se učijo angleščino kot L2, primerljive rezultate kot dvojezični učenci. Dvojezični učenci so nekoliko boljše rezultate dosegli na receptivnem in metakognitivnem področju.

Raziskave so pokazale, da razloge za to, da je ponekod učnih uspeh dvojezičnih učencev slabši, ne smemo iskati v večjezičnosti, temveč v sociokulturnem okolju (Geyer, 1999:25; Reich & Roth, 2002).

3. Raziskovanje in razvoj

Učinek prvega tujega jezika (L2) na učenje drugega tujega jezika L3 in na L1

Na vseh področjih so nujno potrebne psiholingvistične študije o usvajanju jezika in etnografske študije pouka.

Učinek učenja tujega jezika (L2/L3) na učenje nemščine kot drugega jezika

Potrebna so ciljna proučevanja različnih situacij usvajanja jezika ter uspešnosti učencev pri učenju tujega jezika.

Didaktično-metodična organizacija pouka tujega jezika, zlasti CLILa

Učne procese bi bilo potrebno evalvirati z akcijskim raziskovanjem in tako prispevati k njihovi uspešnosti. Pri tem bi pridobili tudi vpogled in znanja, ki so potrebna za uspešno izobraževanje in spopolnjevanje učiteljev.

Razvijati se mora didaktika francoščine kot tretjega jezika.

Organizirati je potrebno izobraževanje in spopolnjevanje iz didaktike CLILa za učitelje na primarni in sekundarni stopnji izobraževanja v Švici.

Didaktično metodično usklajevanje dela pri prehodih iz ene v drugo stopnjo

Potrebno je pripraviti teste, ki so pomembna osnova za učitelje, saj lahko učitelji le tako dobijo vpogled v kompetence in znanja L1, L2 in L3 pri vsakem posameznem učencu.

Priprava učnih materialov

Pomembno je, da imajo učitelji na razpolago materiale za CLIL na različnih stopnjah. Če teh materialov ni, je potrebno pripraviti nove.

Ustanavljanje in znanstvena spremljava šol – vzorčne šole

Za nadaljnji razvoj pouka je potrebno ustanoviti t.i. vzorčne šole in didaktično/znanstveno spremljati njihovo delo.

Literatura:

- Abendroth-Timmer, D. & Breidbach, St. (2000). *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.) (2000). *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Blondin, Ch. et al. (1998). *Fremdsprachen für die Kinder Europas*. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin: Cornelsen.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). V: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1, Str. 38-49.
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21: Lernen für das 21. Jahrhundert?* Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (Ur.) (2002). *An integrated view of language development*.
- Papers in Honor of Henning Wode. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (1999). *Wie Kinder sprechen lernen*. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (Ur.), (2000). *English in Europe : the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters (Collection Bilingual Education and Bilingualism 19).
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). Towards trilingual education. V: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1, Str. 1-10.
- Cummins, J. (2001). Instructional conditions for trilingual development. V: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1, Str. 61-75.
- Engelkamp, J., Rummer, R. (1999). Die Architektur des mentalen Lexikons. V: Friederici, A. (Ur.). *Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe, Str. 155-201.
- Eurydice Focus (1999/2000). *La place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles: Eurydice. (www.eurydice.org)
- Geyer, I. (1999). *Forschungsergebnisse zum Fremdsprachenunterricht*. Gutachten im Auftrag des Amtes für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Leitung: Prof. Dr. I. Werlen.
- Griessler, M. (2001). The effect of third language learning on second language proficiency: an Austrian example. V: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1, Str. 50-60.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.), (1998). *Tertiärsprachen : Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen : Stauffenburg-Verlag.
- Hufeisen, B. (1998). L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? V: Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Ur.), Str. 169-183.

- Jessner, U. (1998). Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. V: Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Ur.), Str. 149-158.
- Kiefer, M. (1999). *Die Organisation des semantischen Gedächtnisses*. Bern: Hans Huber.
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. V: Cenoz, J. & Jessner, U. (Ur), Str. 157-178.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Reich, H.H. & Roth, H.-J. (2002). *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg/Landau: Gutachten z.H. der Bürgerschaft von Hamburg.
- Roncoroni-Waser, Le Pape Racine, Ch. & Werlen, I. (2002). *Frühfremdsprachenunterricht an der Volksschule*. Gutachten des Instituts für Sprachwissenschaft, Universität Bern, im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance*. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Schwob, I. (2002), avec la collaboration de C. Duc. *Evaluation de l'enseignement/apprentissage bilingue en classe de 4e primaire de Monthey, Sierre et Sion*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Siebert-Ott, G.M. (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit: Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 440).
- Singleton, D. & Lengyel, Z. (1995). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stern, O. (2002). Bilingualer Sachunterricht – integrierter Fremdsprachenunterricht. Neue Erkenntnisse im Fremdspracherwerb. V: *i-mail* 1/2002, Str.4-8. Rapperswil: Informationsheft der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz.
- Stern, O. (1999). Profil einer LehrerInnenausbildung. V: *Babylonia* N4/1999, Str. 52-54.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H. & Serra, C. (1999): *Deutsch – Französisch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Weinert, F.E. (2001). Der Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung. V: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), Str. 93-102.