



**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

Vsebina:

Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah (vključenih v projekt Sporazumevanje v tujih jezikih/uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojnoizobraževalno obdobje OŠ) **s poudarkom na interpretaciji CLILa.**

(Evalvacijska študija)

Doc.dr. Alja Lipavic Oštir
Filozofska fakulteta Maribor
Junij, 2009

Vsebina:

1. del

1. FUNKCIONALNA VEČJEZIČNOST IN ZGODNJE UČENJE TUJIH JEZIKOV

1.2 Kako realizirati koncept funkcionalne večjezičnosti

2. del

2. ORGANIZACIJA IN OKOLIŠČINE IZVAJANJA ZGODNJEGA UČENJA TUJIH JEZIKOV NA OSNOVNIH ŠOLAH

2.1 Uvod

2.2 Število let poučevanja tujega jezika

2.3 Število let poučevanja tujega jezika v prvi triadi

2.4 Oblika poučevanja v prvi triadi

2.5 Opazovani razredi

2.6 Tuji jezik

2.7 Leta učenja tujega jezika

2.8 Število učencev v opazovanem razredu

2.9 Število ur tedensko in trajanje enega izvajanja

2.10 Čas izvajanja zgodnjega učenja

2.11 Finančna podoba

2.12 Uporaba učbenika / delovnega zvezka

3. del

3. KDO SE BOJI CLILA ALI DELOVANJE NEGATIVNIH DEJAVNIKOV PRI UVAJANJU V SLOVENIJO

3.1.1 CLIL: kratka definicija

3.1.2 CLIL: razširjenost v EU danes

3.1.3 CLIL: vzroki za nerazširjenost

3.1.4 CLIL: izven meja manjšinskih regij (primer Slovenije)

3.2 (Ne)informiranost

3.3 Kontekst jezikovne politike EU

3.4 Izobraževanje vzgojiteljev/učiteljev

3.5 Didaktično pedagoški koncepti pouka ter didaktični materiali

3.6 Starostno obdobje učencev

3.7 Prestiž posameznih jezikov

3.8 Sklep: povezanost posameznih dejavnikov

UVOD V ŠTUDIJO

V pričujoči študiji se bomo ukvarjali s tremi vsebinami:

- v uvodu bomo opredelili problem funkcionalne večjezičnosti v relaciji do zgodnjega učenja tujih jezikov,
- v drugem delu bomo predstavili analizo okoliščin in organizacije izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov, ki smo jo naredili na osnovi analize obrazca UTJ -JIMU 1, v projektu Sporazumevanje v tujih jezikih, v letu 2008,
- v zadnjem delu bomo zbrane podatke interpretirali z vidika enega od možnih modelov izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov, to je t. i. CLIL pristop.

1. del

1.1. FUNKCIONALNA VEČJEZIČNOST IN ZGODNJE UČENJE TUJIH JEZIKOV

Zakaj se pravzaprav učiti tujih jezikov že zgodaj in kako je to povezano s koncepti večjezičnosti danes? Obstaja večjezičnost kot taka ali razlikujemo med različnimi interpretacijami fenomena ali samo različnimi oznakami? Kako vzpostaviti večjezični habitus pretežno enojezične šole v Sloveniji? O tem bo govora v tem prispevku.

2. KAKO REALIZIRATI KONCEPT FUNKCIONALNE VEČJEZIČNOSTI

„L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas,” je pred nekaj leti napisal francoski jezikoslovec Claude Hagège in s tem izrazil svojo prepričanost o nujnosti ohranitve, spoštovanja drugih jezikov v Evropi danes. S tem je mislil integracijo Evrope, ki bo, tako pogodba iz Maastrichta, možna samo, če nam bo uspelo ohraniti jezikovno raznolikost Evrope in spodbujati večjezičnost. To se gotovo nanaša vsaj na dvoje, grobo povedano, in sicer na ohranjanje manjšinskih jezikov in s tem jezikovne raznolikosti kontinenta, ter pouk tujih jezikov v šolah.

Evropska komisija in Svet Evrope sta v zadnjih desetih letih sprejela več dokumentov, priporočil in sklepov, ki spodbujajo uresničevanje obeh ciljev. V letu 1999 sta znanost in stroka ugotavljali, da položaj pouka tujih jezikov na šolah v Evropi večinoma ne izpolnjuje pričakovanih ciljev in da pogodba iz Maastrichta realne situacije v šolskih sistemih različnih držav EU mogoče le ne upošteva dovolj. Z izjemo Luksemburga se je zdelo, da države članice EU v svojih šolskih sistemih ne ponujajo dovolj možnosti za ohranjanje jezikovne raznolikosti in razvijanje večjezičnosti prebivalstva (prim. npr. Wolff 1999: 151).

V naslednjih letih se je ta slika po posameznih državah članicah precej spremenila. Priporočila iz Bruslja so vse države članice vzele resno in v skladu s tem spreminjale šolsko in jezikovno politiko. Gledano s stališča didaktike pouka tujih jezikov se je to zgodilo predvsem z intenzivnim uvajanjem CLILa kot didaktične metode, ki sledi cilju razvijanja večjezičnosti, posebej uspešno še, če je uveden v času zgodnjega učenja

tujih jezikov. CLIL¹ je novejši akronim (*Content and Language Integrated Learning*) in je v zadnjih letih uspešno nadomestil poimenovanja oblik pouka, poznanih pod imeni bilingvalni pouk, imerzija, jezikovna kopel, dvojezični pouk idr. Tem oblikam je skupno to, da gre za uporabo tujega jezika pri nejezikovnem pouku², kar velja za najuspešnejšo metodo poučevanja tujega jezika, ki ima še druge pozitivne lastnosti: uspeh pri samem nejezikovnem pouku je boljši in učinki na razvijanje kompetenc v maternem jeziku so zelo dobri.

O samem CLILu je bilo napisane veliko znanstvene in strokovne literature in CLIL predstavlja povezavo med spodbujanjem večjezičnosti v državah EU in ohranjanjem jezikovne raznolikosti v EU, med drugim tudi manjšinskih jezikov. Ta povezava je vidna v tem, da se CLIL pogosto prakticira ravno v regijah, kjer bivajo manjšine. Tako na primer poročilo (*Eurydice, CLIL at School in Europe 2006*) o položaju CLILa za celotno EU in nekatere morebitne bodoče članice navaja kategorije držav glede na to, kje se CLIL pojavlja. Te kategorije so: države, kjer se CLIL pojavlja v regijah, kjer živijo manjšine (Slovenija, Severna Irska, Škotska, Wales); države, kjer se CLIL uporablja v primeru poučevanja tujih jezikov (Anglija, Češka, Bolgarija); države, kjer najdemo obe navedeni možnosti (večina držav, npr. Norveška, Švedska, Finska, Nemčija, Francija, Španija, Italija, Slovaška, Madžarska, Romunija, ...) in države, kjer CLILa ne najdemo (Danska, flamski del Belgije, Litva, Grčija, Portugalska). Ta kategorizacija nam pove, da velika večina držav pozna CLIL tam, kjer prebivajo njene manjšine, in tudi sicer. Prednosti CLILa oz. večjezičnega šolstva so dovolj očitne, da jih države uvajajo tudi na nemanjšinskih območjih in v skladu s smernicami jezikovne politike v uniji. To pomeni, da slovensko večjezično šolstvo v Prekmurju ustreza omenjenim smernicam (prim. samo Akcijski načrt EU iz leta 2004, ki za dvig večjezičnosti izrecno poudarja CLIL in zgodnje učenje kot dve poti za doseganje cilja, tj. funkcionalno večjezičnega prebivalca unije) in da sledi trendom.

Hagègevo prepričanje o potrebnosti ohranjanja, spoštovanja drugih jezikov v Evropi dobiva vpričo obstoja in ohranjanja kot tudi novega ustanavljanja nacionalnih držav nek dodatni pomen. Nacionalne države so namreč v zgodovini Evrope temeljito

¹ V tem prispevku bo uporabljena kratica CLIL, saj ustreza temu, kar v Sloveniji imenujemo dvojezični pouk, razen tega pa njena raba aplicira na aktualnost, sodobnost in nenazadnje tudi raziskanost te didaktične metode danes v šolah v Evropi. In tem trendom Slovenija sledi žal samo na področju dvojezičnega šolstva v Prekmurju, sicer pa razen nekaj izjem ne.

² Kot tak spominja na šolo v prejšnjih stoletjih, ki je bila v Evropi pogosto latinska, kasneje v nekaterih deželah tudi francoska ali pa npr. nemška.

spremenile prej obstoječi večjezični status tega kontinenta. Medtem ko je na drugih kontinentih večjezičnost običajna, je videti, kot da jo v Evropi komaj spet odkrivamo.

Kar zadeva trenutno popularno geslo večjezičnost, trenutno vlada ujemanje med znanstvenimi dosežki oz. ugotovitvami in koncepti aktualne jezikovne politike. Po desetletjih predsodkov proti večjezičnosti, ki so se razvili kot rezultat konceptualizacije nacionalnih držav (prim. npr. Gogolin 1994), vlada v različnih jezikoslovnih in psiholingvističnih poddisciplinah in raziskavah, ki se ukvarjajo s tem fenomenom, mnenje, da je večjezičnost pozitivna in da ugodno deluje na razvoj posameznika. Čeprav dve tretjini otrok po svetu odrašča dvo- ali večjezično (Petit 2002), se v Evropi še pogosto pojavlja predstava, da je normalno enojezično odraščanje. Ta predstava se danes tudi v Evropi postavlja pod vprašaj, in sicer ne samo zaradi ugotovitev znanosti, ampak predvsem v urbanih kontekstih, v katerih se dnevno sooča veliko različnih jezikov in kultur.

V Skupnem evropskem referenčnem okviru je podano razlikovanje med večjezičnostjo (dt. *Mehrsprachigkeit*) in plurilingvizmom (*Vielsprachigkeit*). Plurilingvizem pomeni soobstoj različnih jezikov v neki družbi. Večjezičnost se nanaša na posameznika in poudarja, da jeziki niso skladiščeni strogo ločeno eden od drugega, ampak da tvorijo skupno komunikativno spretnost (Okvir, poglavje 1.3). Osnovo tvori skupna večjezična spretnost, h kateri doprinašajo vsa jezikovna znanja in jezikovne izkušnje, še posebej seveda izkušnje učenja jezikov. Tako gledanje je relativno novo in negira starejše definicije, najbolj znana med njimi je Bloomfieldova (1938: 56) o »native-like control of two or more languages« ali druge, ki vse izhajajo iz tega, da je posameznik večjezičen, če tako rekoč razpolaga z dvema maternima jezikoma. Ta in podobne definicije vključujejo spretnost (dva maternega jezika), starost (otroška doba) in pogoje (odraščanje z dvema ali večimi maternimi jeziki).

To je pomembno v raziskavah individualne večjezičnosti, glede na temo tega prispevka nas zanima večjezičnost v povezavi z didaktiko pouka tujih jezikov, ki jo zanimajo želeni profili večjezičnosti, s pomočjo katerih lahko izdelamo in sistematiziramo učne načrte in cilje pouka. Glede na didaktiko pouka tujih jezikov tako moramo neposredno vključiti posamezne spretnosti slušno razumevanje, branje, pisanje in govorjenje kot tudi njihove kombinacije. Če govorimo o posameznih

spretnostih, potem na večjezičnost gledamo funkcionalno in govorimo o funkcionalni večjezičnosti.

To pomeni, da jezikovne spretnosti v posameznem jeziku razvijamo tako, kot jih bomo tudi potrebovali v jezikovni rabi. Tako je večjezičen tisti, ki vsakodnevno redno uporablja dva ali več jezikov in lahko z enega jezika preklaplja na drugega (prim. Hutterli / Stotz / Zappatore, 2008, 107), kadar okoliščine to zahtevajo.

Kako se to kaže v posameznih realnih jezikovnih biografijah in v realni jezikovni rabi? Kot primer repertoar D.K. (letnik 1966), ki obsega:

- kot L1 se je naučila enega od slovenskih koroških narečij (spretnosti slušno razumevanje, govorjenje na nivoju C2, pisanje in branje na C1, saj se narečje običajno posluša in govori, veliko manj bere in piše), v času svojega študija živi D.K. v okolju, kjer govorijo severno štajerska slovenska narečja, v zadnjih letih živi v okolici glavnega mesta Ljubljane, kjer se govorijo gorenjska narečja;
- skozi šolski sistem in medije si D.K. pridobi jezikovne spretnosti v slovenskem knjižnem jeziku (spretnosti slušno razumevanje na C2, govorjenje na B2, pisanje in branje na C2);
- njen prvi tuji jezik je nemščina, izbor je posledica bližine avstrijske meje, nemščino se je učila 8 let, njena družina ima že leta dolgo redne stike z dvema družinama iz Marburga iz Nemčije, stiki so se razvili na osnovi turizma v okolici, kjer D.K. odrasča. V zadnjih šestih letih je D.K. zaposlena pri podjetju za uvoz gnojil iz Nemčije in Francije in pogosto komunicira v nemščini (spretnosti slušno razumevanje na B2, govorjenje na B1, pisanje in branje na B2);
- kot drugi tuji jezik se je v šoli učila francoščino, jezikovna znanja deloma uporablja na delovnem mestu in si deloma pridobiva tudi nova (spretnosti slušno razumevanje na B1, govorjenje na A2, pisanje na A2 in branje na B1);
- v nekaj tečajih med študijem in skozi medije si je pridobila jezikovne spretnosti v angleščini (spretnosti slušno razumevanje na A2, govorjenje na A1, pisanje na A1 in branje na B1);
- kot posledica odraščanja v nekdanji Jugoslaviji si je D.K. pridobila jezikovne spretnosti iz srbohrvaščine (spretnosti slušno razumevanje na B1, govorjenje na A2, pisanje na A2 in branje na B1).

Ta pregled jezikovnih znanj pokaže, kako različni so nivoji pridobljenih jezikovnih spretnosti, in sicer glede na potrebe in rabo. Gre za realno jezikovno biografijo, tukaj samo na kratko skicirano, in ta jezikovna biografija ni nikakršna izjema. V današnje mobilnem svetu je večina jezikovnih biografij tako pisanih. Funkcionalna enojezičnost je strogo omejena samo na določene regije, starostne in socialne skupine.

Z upoštevanjem takšnih perspektiv se cilji pouka tujih jezikov temeljito spremenijo. Individualna funkcionalna večjezičnost kot učni cilj ne velja samo za pouk določenega tujega jezika, ampak obsega pouk tujih jezikov na šoli kot celoto. Ne gre več za izolirano pridobivanje jezikovnih spretnosti, pri čemer je »native speaker« najvišji cilj oz. ideal. **Cilj je zdaj razvoj jezikovnega repertoarja, v katerem je prostor za vse jezikovne spretnosti in znanja, in za izgrajevanje skupne večjezične kompetence (spretnosti)** (prim. tudi Hutterli / Stotz / Zappatore 2008:107). To implicira, da je jezikovno ponudbo na šoli potrebno nujno koordinirati. Razen tega morajo učenci dobiti možnost za pridobivanje jezikovnih spretnosti v skladu s funkcionalno rabo tudi zunaj šolskega sistema. Nosilci odločitev v neki državi tako naj predvidijo, katere jezike bodo v katerih funkcijah učenci v bodoče potrebovali. Glede na ta predvidevanja naj bo organiziran in koordiniran jezikovni pouk. Seveda nihče ne more z gotovostjo trditi in predvideti, katere jezike bo katera oseba kdaj in kje, v kakšne namene v svojem življenju potrebovala. Zato je vseživljenjsko učenje ena od ključnih besed v povezavi s funkcionalno večjezičnostjo. V primeru jezikovne biografije D.K. je jasno razvidno, da oblikovanje jezikovnega repertoarja ni v celoti predvidljivo. V primeru te osebe se je pokazalo, da so zelo koristne jezikovne spretnosti iz nemškega jezika, tako v zasebnem kot tudi v poklicnem življenju. Odločitvi za učenje sosedskih jezikov je v EU pripisana velika pomembnost.

EU kot taka se ne ukvarja neposredno s šolsko politiko držav članic (prim. van Els 2006:20) in se zato tudi ne ukvarja s politiko pouka tujih jezikov. Ministrski svet kljub temu redno pojasnjuje svoja stališča glede učenja tujih jezikov in tujih jezikov kot takšnih, tako npr. priporočilo, da se naj vsak prebivalec EU uči vsaj dveh tujih jezikov (Akcijski načrt 2003). Seveda lahko EU izvede določene ukrepe, kar je razvidno iz omenjenega Skupnega evropskega referenčnega okvira in tudi v primeru programov mobilnosti. V Akcijskem načrtu

(http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang_lang_de.pdf) je za vrtec in prvo triado poudarjeno, da se učenje tujih jezikov naj začne že v otroškem vrtcu in v osnovni šoli, da bi z njim postavili temelje za kasnejše učenje tujih jezikov in razvili pozitivni odnos do jezikov. Učenje najmanj dveh tujih jezikov in s tem povezano tudi spoznavanje njihovih kulturnih vrednot naj se začne v zgodnjem otroštvu. Tako spodbujanje razvijanja spretnosti iz maternega jezika kot tudi zgodnje učenje tujih jezikov je potrebno podpreti z ustreznimi učnimi načrti in učnimi sredstvi. Zgodnje učenje tujih jezikov in CLIL sta danes ključni besedi sprememb v šolskih sistemih v državah EU, a tudi v drugih v Evropi (prim. položaj v Švici).

S stališča nevro- in psiholingvistike je zgodnje učenje tujih jezikov ocenjeno kot zelo pozitivno, toda v splošnih predstavah veliko prebivalcev EU danes je še vedno prisotna predstava, da se naj otrok najprej dobro nauči svojega maternega jezika in se naj šele potem uči tujih jezikov. Tudi ta predstava gre nazaj v 19. stoletje, tako beremo npr. pri Diesterwegu 1890 (po Gogolin 1994:53), da bi prezgodnje poučevanje tujih jezikov nujno izzvalo »nejasnost in zmedenost«. Ta predstava gre z roko v roki s predstavo o nacionalnih šolah in mnenje, ki se še danes pojavlja, namreč da jeziki pripradnikov tako imenovanih novih manjšin nimajo prostora v šoli.

Nove manjšine imajo v različnih šolskih sistemih v Evropi različen položaj. Slovenija je primer države, kjer nove manjšine (približno 10% prebivalstva, večinoma iz držav nekdanje Jugoslavije) v šoli nimajo ustreznega prostora oz. jeziki novih manjšin v šoli niso upoštevani. To dejstvo bi moralo biti pri realizaciji koncepta funkcionalne večjezičnosti upoštevano. Torej na začetku omenjena večjezična slika različno reflektira v različnih šolskih sistemih, pri čemer je potrebno poudariti, da se v Evropi danes ne živi povsod v enaki meri večjezično pisano (prim. npr. velika mesta v Nemčiji z urbanimi središči v Sloveniji, na Češkem, Danskem idr.).

Razen tega je nujno upoštevanje zgodovinskih dejstev, ki nam pomagajo pojasniti situacijo danes v praktično vseh državah.

Na kratko o slovenskem prostoru. Slovenija je od leta 1991 samostojna država, pred tem je slovensko govoreče prebivalstvo živelo v različnih političnih formacijah. Na osnovi tega lahko pričakujemo večkulturno podobo Slovenije. Kako ta večkulturna podoba reflektira v šolskem sistemu?

V zgodovini je slovenske šole prinesel čas nacionalnih gibanj v 19. stoletju, vendar je realizacija tako imenovanega nacionalnega principa³, sprejeta 1848, trajala kar nekaj desetletij. Najprej je bilo možno v slovenščini poučevati verouk (Ostanek 1964: 401), sicer je bil pouk nemški, vanj je pa bila vključena didaktična in jezikovna pomoč slovenske učiteljice ali učitelja. Položaj slovenščine v šolah se je popravil v 70tih letih 19. stoletja: obvezno šolanje je trajalo osem let, kar pa je bilo dosledno realizirano na Štajerskem in Koroškem, drugje je obvezno šolanje trajalo šest let. V ljudskih šolah (običajno na podeželju) je bil učni jezik večinoma slovenski ob večinskem slovensko govorečem prebivalstvu, sicer je bil nemški. Na meščanskih šolah⁴ je bil pouk večinoma v nemščini, izjeme so bile dvojezična slov./nem. meščanska šola v Krškem, v Postojni (slovenska meščanska šola) in v Trstu (slovenska meščanska šola). Na gimnazijah je pouk potekal v nemščini, slovenščina se je poučevala kot izbirni predmet. Šele konec 19. stoletja so bili ustanavljani prvi paralelni razredi nemškim. Prvo slovenska gimnazija je bila ustanovljena 1905 v Ljubljani. Visokega šolstva z izjemo seminarjev za duhovnike, licejev in učiteljskih ni bilo in prva univerza je bila ustanovljena 1919. Tako so slovensko govoreči študenti stoletja dolgo študirali na Dunaju, v Gradcu ali Pragi, nekateri tudi v Budimpešti ali pa italijanskih mestih. Prisotnost in uspešnost slovensko govorečih študentov na dunajski univerzi kaže naslednji podatek (Medved 1995: 5): približno štirideset rektorjev dunajske univerze in dekanov fakultet na tej univerzi je imelo kot materni jezik slovenščino.

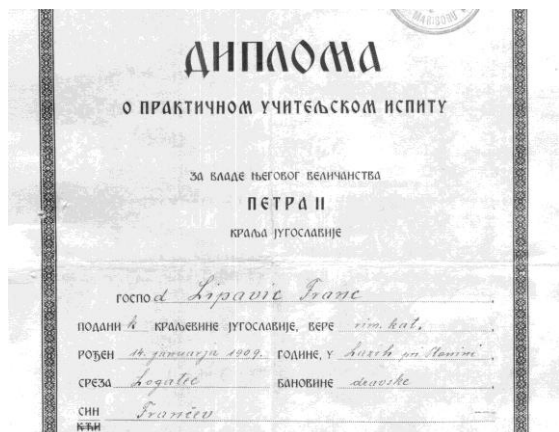
Oris jezikov v šolskem sistemu in tudi položaj slovenskega jezika sicer v zgodovini povesta, da je bilo dvojezično sobivanje v jezikih nemščina in slovenščina nekaj vsakdanjega. Še več: v regijah na meji s hrvaško, italijansko in madžarsko govorečim prostorom je bila običajna trojezičnost, če ne omenjamo latinščine⁵. Pomembnost tujih jezikov v zgodovini kaže tudi pregovor *Več jezikov znaš, več veljaš*.

³ Pouk je po sprejetju tega principa lahko potekal v maternem jeziku učencev.

⁴ Ustanovljene predvsem v mestih s ciljem, da mlade navdušijo predvsem za praktične poklice.

⁵ O tem priča veliko jezikovnih biografij, npr. korespondenca plemenitih dam Marrenzi in Coraduzzi iz 17. stoletja, ki sta bili, mati in hči, vzgojeni v nemškem, italijanskem in slovenskem jeziku, osebna pisma sta pisali v slovenščini. Drugi primer je znameniti diplomat Siegmund Freyherr von Herberstein iz 16. stoletja, ki je med drugim zahvaljujoč svojemu obvladovanju slovenščine uspešno deloval v Rusiji. Prim.: Merku, Pavle. (1980).(ur.). *Slovenska plemiška pisma družin Marenzi - Coraduzzi s konca 17. stoletja*. Trieste: Založništvo tržaškega tiska. / Sigismund Herberstein. (2001). *Moskovski zapiski*. Ljubljana: Slovenska matica. (nova izdaja).

Po razpadu Avstroogrske monarhije so Slovenci svojo politično usodo delili z drugimi južnimi Slovani. Tako v kraljevini SHS kot v Jugoslaviji najdemo obliko večjezičnosti. Jezikovna politika je bila v SHS do slovenščine seveda manj tolerantna kot v Jugoslaviji, primer je izdajanje uradnih dokumentov, kot so spričevala v cirilici in srbščini.



učiteljsko spričevalo v cirilici, Maribor, 1928
Vir: zasebni arhiv

V zadnjih petdesetih letih, v Jugoslaviji, so generacije v Sloveniji odraščale s srbohrvaščino, kar zadeva prisotnost jezika v medijih, prisotnost posameznikov iz drugih delov Jugoslavije v Sloveniji in kar zadeva srbohrvaščino kot uradni jezik JLA ter učenje srbohrvaščine kot obveznega predmeta v šolah. Torej tudi funkcionalna večjezičnost.

V nadaljevanju je potrebno orisati troje, kar mora biti nujno upoštevano pri načrtovanju in izvajanju zgodnjega učenja v Sloveniji oz. uresničevanja načel funkcionalne dvojezičnosti.

- a. Danes najdemo v šolskem sistemu v Sloveniji v regijah, kjer živita obe avtohtoni manjšini, italijanske šole (italijanščina ima kot jezik manjšine precej prestiža) in dvojezične slovensko madžarske v delu Prekmurja. Tukaj obstaja dvojezično šolstvo že petdeset let in izkušnje z njim so leta 1994 pripeljale do prenovitev, kar zadeva metode poučevanja. Izkušnje so namreč pokazale, da so ravno metode ključne za uspeh. Izkušnje s *concurrent method* (pouk poteka istočasno v obeh jezikih) niso bile najboljše, ker je bila motivacija za učenje madžarščine manjša, čeprav je to materni jezik veliko otrok. Tudi na dvojezičnem območju je slovenščina v privilegiranem

položaju, med drugim tudi zaradi možnosti nadaljnega izobraževanja (Nečak-Lük 1994:132ff). Znanost je v zadnjih desetletjih pokazala, da se večjezični posamezniki lažje učijo naslednjih jezikov. To preprosto dejstvo bi torej moralo biti v pomoč pri uresničevanju koncepta funkcionalne večjezičnosti v manjšinskih regijah v Sloveniji. Vendar pa je potrebno biti previden, saj igra pri obstoju manjšin, njihovih jezikov in kultur prestiž izredno pomembno vlogo.

- b. Nove manjšine: konec 80tih let se je sprožil val raziskav o migrantih iz drugih republik Jugoslavije v Sloveniji, ki so v Slovenijo prihajali že od 60tih let. Šlo je predvsem za socioliške študije, pedagoški aspekt ni bil raziskan. V šolah so se morali otroci migrantov prilagajati in posebnih programov za njihovo integracijo ni bilo. Po letu 2002 je bilo opravljenih nekaj študij s ciljem ugotoviti, kakšen je položaj migrantov in njihovih družin v Sloveniji. Srbohrvaščina se kot predmet od leta 1993 v šolah ne poučuje več, toda nekatere šole ponujajo možnost učenja hrvaščine kot izbirnega predmeta v zadnji triadi osnovne šole. Ta možnost je ponujena v smislu regionalnega razvoja v EU in s tem učenja jezikov sosedov. To deluje uspešno v primeru drugih sosedskih jezikov, za hrvaščino tega ne moremo reči, saj zanimanja praktično ni ⁶(gl. tabelo v opombi). Ankete kažejo, da imajo pripadniki novih manjšin dokaj jasno stališče glede njihovih maternih jezikov: otroci novih manjšin se jih naj učijo, meni približno polovica staršev, druga polovica je mnenja, da to ni potrebno. In slovenska šolska politika? Klinar (1994:6, po Skubic Ermenc 2003:128) glede te teme ugotavlja, da so nacionalni občutki oz. zavedanje pripradnosti narodu pri Slovencih precej možno izraženi: po tisoč letih imamo končno svojo lastno državo, ki smo si jo sami priborili, in to prenašamo tudi na področje jezika, ki je bila v vsej zgodovini skupaj s kulturo edino, s čemer so se ljudje lahko identifikirali. Nacionalne države so pomenile in pomenijo smrt večjezičnosti, kot v svoji raziskavi med drugim pokaže Gogolin (1994). Slovenija se trenutno tako rekoč bori z vrednotami nacionalne države, ki vseh etničnih skupin ne vidi kot enakopravnih. Tako se bo država Slovenija morala šele spopasti z obstojem novih manjšin in ga rešiti na sistemski ravni. Primer negativnega odnosa do večjezičnosti je izjemno negativna reakcija na prve CLIL projekte v Sloveniji v zadnjih petnajstih letih (prim. Lipavic Oštir / Jazbec 2009).

⁶Drugi (tretji) tuji jezik v OŠ 2007:

Nemščina	Angleščina	francoščina	italijanščina	španščina	hrvaščina	Latinščina
17.850	2.948	1.779	1.417	715	188	93

Obstajajo trenutno v osnovnih šolah sploh kakšne oblike pouka, ki bi upoštevale nove manjšine in na katere bi bilo možno navezati uvajanje zgodnjega učenja tujih jezikov, sploh če izhajamo iz splošno znanega dejstva iz psiho- in nevrolingvistike, da se večjezični posamezniki praviloma hitreje in uspešneje učijo naslednjih jezikov. Prilagoditvenih programov za otroke novih manjšin v slovenskih šolah ni. Takšni programi obstajajo za romske otroke, ne pa za migrante iz nekdanje Jugoslavije. Ne obstajajo didaktični koncepti, učni načrti za predmet slovenščina kot drugi jezik. Oblike ohranjanja in negovanja jezikov migrantov so: hrvaščina kot izbirni predmet v zadnji triadi na nekaterih šolah (gl. podatke zgoraj), pouk makedonskega jezika v nekaterih velikih mestih Slovenije (dodatni pouk enkrat na teden, kar ustreza samo formalnim zahtevam po upoštevanju pravic manjšin), možnosti v okviru kurikula, npr. Pri pouku zgodovine, geografije in državljanjske vzgoje (navezovanje tem na prostor, iz katerega prihajajo migranti, pri čemer se učence lahko senzibilizira tudi za kulture in jezike migrantov), pouk tujih jezikov: pri tem so otroci migrantov enakovredni otrokom s slovenščino kot maternim jezikom. Primer iz prakse: učiteljica na eni od mariborskih osnovnih šol poroča o tem, da romski otroci v razredih s CLILom niso manj uspešni od tistih s slovenščino kot maternim jezikom. Romski otroci so za CLIL in tudi sicer pouk tujih jezikov (v tem primeru v nemščini) zelo motivirani, saj jih dejstvo, da njihov materni jezik ni slovenski ne ovira oz. jih postavlja v enak izhodiščni položaj kot otroke s slovenščino kot maternim jezikom. Pri nejezikovnih predmetov je obvladovanje slovenščine seveda slabost oz. okoliščina, ki vpliva neugodno na vse ravni pouka.

- c. Romski otroci. Da je potrebno etničnim skupinam, ki niso večina v neki državi, omogočiti, da imajo pouk v svojih jezikih, znanost ne postavlja več pod vprašaj. Rezultati raziskav pridobivanja jezika v Ameriki in Evropi kažejo, da mora otrok v svojem L1 pridobiti nekatere sposobnosti komuniciranja (*threshold level*), ki mu omogočajo, da si pridobi dobre jezikovne spretnosti tudi v L2, da bi komuniciral v L2 uspešneje. Tako so modeli, ki izključujejo L1 neke etnične skupine, manj uspešni. To kažejo tudi rezultati raziskave, ki je obravnavala begunce iz nekdanje Jugoslavije v Sloveniji: praviloma so bili pri večini predmetov tako dobri kot njihovi sovrstniki s slovenščino kot L1, saj so si dovolj splošnih komunikacijskih in jezikovnih spretnosti pridobili že v svoji domovini (prim. Skubic Ermenc 2003:168). Statistični podatki govorijo v letu 2002 o 3.246 (?) prebivalcih Slovenije, ki so se označili za Rome. Geografsko gledano živijo Romi predvsem v regiji Prekmurje, na Dolenjskem in v

večjih mestih. So Romi v Sloveniji manjšina? Kot posledica konvencije Sveta Evrope iz leta 1995 o zaščiti Romov in Sintov je bila v Sloveniji sprejeta deklaracija (prim. Klopčič 2007). Iz te izhaja, da Romi niso avtohtona manjšina, ampak imajo podobni status in so upravičeni do zaščite njihovih pravic (npr. Romski poslanci v posameznih občinah idr.) Te pravice se nanašajo tudi na področje šolskega sistema. Trije modeli za izobraževanje Romov (tako otrok kot tudi odraslih, Klopčič 2007: 139f) so vsi danes v rabi: model integracije, model socializacije in eksperimentalni model. Vsi trije upoštevajo tudi regionalne razlike, saj imajo Romi na Dolenjskem izrazito slabo izobrazbeno strukturo. Šolska praksa poroča o Romih naslednje: ovira pri njihovi integraciji je njihov jezik. Ker nimajo možnosti, da bi imeli pouk v svojem L1, se morajo relativno hitro naučiti slovenščine. Učitelji njihovega jezika praviloma ne obvladajo in tudi ne morejo veliko pomagati. Romski otroci pogosto ne kažejo zanimanja za šolo in učiteljice jih opisujejo kot vzgojno zanemarjene, zaradi česar jih odklanjajo tudi sošolci s slovenščino kot L1. Eden največjih problemov v šoli je njihovo neprihajanje v šolo: starši jih v šolo ne pošiljajo redno, otroci se včasih naenkrat preselijo in o tem šole ne obvestijo idr. Manjša raziskava, izvedena na treh OŠ v regiji Prekmurje v letu 1999 (Žaler 1999), je pokazala, da se romske deklice hitreje prilagodijo, da imajo prijateljice med slovensko govorečimi deklicami in da so deklice nasploh tolerantnejše do drugače govorečih (na obeh straneh). Romski dečki se hitreje znajdejo v konfliktih, so pogostejše užaljeni in bi želeli zahajati drugam kot v šolo. Ta raziskava sicer ni reprezentativna in iz nje ne moremo potegniti splošnih zaključkov, daje pa nam sliko treh šol v regiji, kjer je sobivanje z Romi že izredno dolgotrajno. Nesorazmerno velik delež romskih otrok v Sloveniji obiskuje šole s prilagojenim programom. Nekatere učiteljice pravijo, da je tako preprosto zaradi tega, ker otroci preprosto ne hodijo v šolo in čez nekaj let jih tako prešolajo na šole s prilagojenim programom. Ena od anket je pokazala, da so Romi v regiji Dolenjska sploh ne želijo pouka v svojem jeziku, nekateri so celo izrecno proti temu⁷. Da bi Romom pomagali, so v šolah uvedle tako imenovane mentorje, ki so ljudje, ki obvladajo romski jezik in imajo opravljeno vsaj maturo. Otrokom pomagajo po ali pa med poukom. Ker so sami praviloma Romi, je upati, da bodo hitreje našli stike z romskimi otroki in da bodo pomagali premostiti kulturne in jezikovne razlike.

⁷ V gl. Starašinič 2005, nach Klopčič 2007: 66.

Opisani so dejavniki, ki jih je potrebno upoštevati pri uvajanju tujega jezika v prvi razred osnovne šole. Glede na dejstvo, da otroci z L1, ki ni jezik večinskega prebivalstva neke države, praviloma nimajo težav z naslednjimi jeziki, in glede na dejstvo, da didaktična priporočila v osnutku učnega načrta za tuji jezik v prvi triadi izrecno poudarjajo načela didaktike zgodnjega učenja tujih jezikov, te večjezične situacije v razredih ne bi smele povzročati težav. CLIL kot najuspešnejšo metodo poučevanja tujih jezikov v eni od oblik poznajo na manjšinskem območju v Prekmurju, sicer pa v bistvu totalno umerzijo kot skrajno obliko CLILa poznajo vsi otroci v Sloveniji, ki nimajo slovenščine kot L1, pa naj gre za avtohtoni manjšini, nove manjšine ali pa Rome.

LITERATURA

- Eurydice. (2005). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- Simone Klinge. (2004). *Council of Europe language experts report on Slovenia*. www.eurolang.com; 30/06/'04.
- Dieter Wolff. (1999). Autonomes Lernen – ein Weg zur Mehrsprachigkeit. *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht: Akten des Französischlehrtages der Vereinigung der Französischlehrer*. Ur. Hans-Ludwig Krechel / Diemo Marx / Franz-Joseph Meissner. Tübingen: Narr.
- Sigismund Herberstein. (2001). *Moskovski zapiski*. Ljubljana: Slovenska matica. (Neuauflage).
- Ingrid Gogolin (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Klopčič, Vera. (2007). *Položaj Romov v Sloveniji. Romi in Gadže*. Ljubljana: INV.

- Komac, Miran. (ed.) (2007). *Priseljenci*. Ljubljana: Institut za narodnostna vprašanja.
- Lipavac Alja/Jazbec, Saša. (2008). Zgodnje učenje in CLIL. In: Pižorn, Karmen (ed.). *Zgodnje učenje*. Ljubljana 2009: ZSRS. (v tisku).
- Nećak-Lük, Albina. (1994). *Jezikovni pouk v dvojezični šoli*. In: *Učiti drugi/tuji jezik – kje, koga, kako*. Pedagoška fakulteta Ljubljana. Str. 131-146.
- Medved, Drago. (1995). *Slovenski Dunaj*. Celovec/Ljubljana/Dunaj: Mohorjeva.
- Merku, Pavle. (ed.) (1980): *Slovenska plemiška pisma družin Marenzi - Coraduzzi s konca 17. stoletja*. Trieste: Založništvo tržaškega tiska.
- Ostanek, France. (1964). *Šolski sistemi na Slovenskem od 1774-1963*. Ljubljana : Slovenski šolski muzej.
- Skubic Ermenc, Klara. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Žaler, Brigita. (1999). *Strpnost do drugačnosti v očeh romskih in begunskih otrok*. Diplomarbeit. Maribor: Pedagoška fakulteta.

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang_lang_de.pdf (16.7.2009)

Petit, Jean. (2002). Le bilinguisme precoce et ses avantages.

<http://perso.orange.fr/christian.huber/bilinguismebis.htm#didactique> (16.7.2009)

Bloomfield, Leonard. (1938). *Language*. Chicago: University Pres.

van Els, Theo / Theo Bongaerts / Guus Extra / Charles van Os / Anne-Mieke Janssen-van Dieten. (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.

Hutterli / Stotz / Zappatore. (2008). *Do you parlez andere langue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/0521803136txt.pdf> (16.7.2009)

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf (16.7.2009)

http://www.stat/popis2002/si/rezultati_html/SLO-T-07SLO.htm (16.7.2009)

ORGANIZACIJA IN OKOLIŠČINE IZVAJANJA ZGODNJEGA UČENJA TUJIH JEZIKOV NA OSNOVNIH ŠOLAH /analiza obrazca UTJ/ JIMU 1

2.1 Uvod

V okviru projekta **Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojnoizobraževalno obdobje v OŠ** (2008 – 2011), financerji ZRSS, Ministrstva za šolstvo RS in Evropskih strukturnih skladov, nosilki mag. Katica Pevec Semec (ZRSS) in doc. dr. Karmen Pižorn (PeF Ljubljana), je bila med učiteljicami, ki v projektu sodelujejo, med drugimi aktivnostmi (portfolio, testi, ...) opravljena tudi anketa v okviru opazovanja pouka. Z njo pridobljeni podatki nam pokažejo organizacijske okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov v izbranih šolah v projektu v Sloveniji v tem času oz. v šolskem letu 2008/09.

Organizacijske okoliščine se na prvi pogled ne zdijo bistveni del, kadar se sprašujemo po kakovosti pouka, rabi didaktičnih metod, didaktičnih sredstev idr., vendar pa lahko tudi iz organizacijskih podatkov kar hitro izluščimo prednosti in slabosti pouka oz. definiramo tisto, kar ali ovira pri doseganju boljših rezultatov ali pa le-to po drugi strani spodbuja. Ravno tako lahko na osnovi teh podatkov predvidimo težave, ki že nastopajo ali pa še bodo. Seveda pa lahko vidimo tudi veliko pozitivnega.

Šole, ki so vključene v projekt, ne odslikavajo regionalne pokritosti slovenskega prostora, prav tako relevantno ne odslikavajo socialne strukture kraja kot tudi družinskega okolja učencev. Šole so bile izbrane predvsem na osnovi tega, ali učiteljice že imajo izkušnje z zgodnjim poučevanjem tujih jezikov. Da je bil izbor opravljen korektno, nam pokažejo podatki v tem besedilu, saj gre pri vseh učiteljicah za take, ki imajo s takim poučevanjem izkušnje, nekatere več, nekatere manj. Podatki pokažejo tudi druge parametre, kot so tisti o času poučevanja, velikosti razredov, trajanju srečanja s tujim jezikom in tedensko pogostnost, obliki poučevanja. Tukaj je posebej razveseljivo, da so v projekt vključene tudi šole, kjer ni najti samo običajnega pouka tujega jezika, ampak tudi sodobnejši pristop, kot je integrirano

učenje oz. CLIL. Žal pa je anketa pokazala, da je na tem področju potrebno še veliko informiranja celo med samimi učiteljicami, kaj šele druge.

Iz rezultatov anket negativno izstopajo podatki o času pouka tujega jezika, ki so več ali manj neugodni. S tem mislim, da pouk tujega jezika v prvi triadi poteka večinoma ob najmanj ugodnih terminih, to so tisti pred poukom ali pa po pouku oz. v času podaljšanega bivanja.

Naslednji podatki, ki tudi niso ugodni, so tisti o razredih samih, kar zadeva opazovanje pouka, ki je bilo opravljeno v šolskem letu 2008/09. Strokovne sodelavke projekta smo veliko prepogosto opazovale tretje razrede in veliko premalo prve in druge, torej smo opazovale neenakomerno porazdeljeno.

Omeniti je potrebno še nekaj: iz večine področij ankete kar bode v oči nesistematičnost zgodnjega učenja tujega jezika(ov) v Sloveniji, ki botruje temu, da rezultati učenja niso tako dobri, kot bi sicer lahko bili, oz. sploh ni govora o kakršnemkoli zagotavljanju vertikale ali kontinuitete. Tako stanje ne samo da ne daje dobrih rezultatov, ampak tudi pomeni slabo porabljen čas in nenazadnje tudi denar. Če je npr. v zgodnji pouk tujega jezika vključenih 8 otrok, v razredu pa jih je 20, in teh osem otrok sicer ima tri leta zgodnje učenje tujega jezika, se pa zanje pouk ponavlja, ko pridejo v 4. Razred, kjer je po možnosti ta isti jezik obvezen za vse.

Če pogledamo rezultate ankete povzeto, ugotovimo, da to stanje v osnovnih šolah v Sloveniji ne spodbuja razvoja **funkcionalne večjezičnosti**, kot jo razumemo danes v šoli. Pri funkcionalni večjezičnosti govorimo o pouku tujih jezikov na šoli kot celoti. Ne gre več za izolirano pridobivanje jezikovnih spretnosti, pri čemer je »native speaker« najvišji cilj oz. ideal. Cilj je zdaj razvoj jezikovnega repertoarja, v katerem je prostor za vse jezikovne spretnosti in znanja in za izgrajevanje skupne večjezične kompetence (spretnosti) (prim. tudi Hutterli / Stotz / Zappatore 2008:107). To implicira, da je jezikovno ponudbo na šoli potrebno nujno koordinirati. Razen tega morajo učenci dobiti možnost za pridobivanje jezikovnih spretnosti v skladu s funkcionalno rabo tudi zunaj šolskega sistema. Vsega tega podatki, pridobljeni iz anket, ne pokažejo. Odsotnost načrtovanja je izjemno negativni dejavnik. Če bi primerjali npr. s poukom matematike in didaktikom matematike pojasnili, kakšno je

stanje na področju tujih jezikov, bi se le-ti gotovo samo prijeli za glavo. Pri njih je takšna nesistematičnost nepredstavljiva, medtem ko pa je pač področje učenja tujih jezikov nekaj malodane neresnega. A ni tako. Učenje tujih jezikov ni kar tako nekaj, kar pač otroci imajo – po možnosti neresno, igrivo ipd. in kot tako ne spominja na šolo, kjer se UČIŠ! Takšni vzorci razmišljanja pri starših in drugih žal še obstajajo. Učenje tujih jezikov je pridobivanje tujejezičnih kompetenc in ne samo neko učenje besed in malo čebljanja. Vsa nesistematičnost, ki se kaže danes na področju zgodnjega učenja tujih jezikov v Sloveniji, se bo v bodoče gotovo obrestovala negativno. To so dovolj močni razlogi za to, da se urejenost glede učenja in poučevanja tujih jezikov spremeni v nekaj pozitivnega.

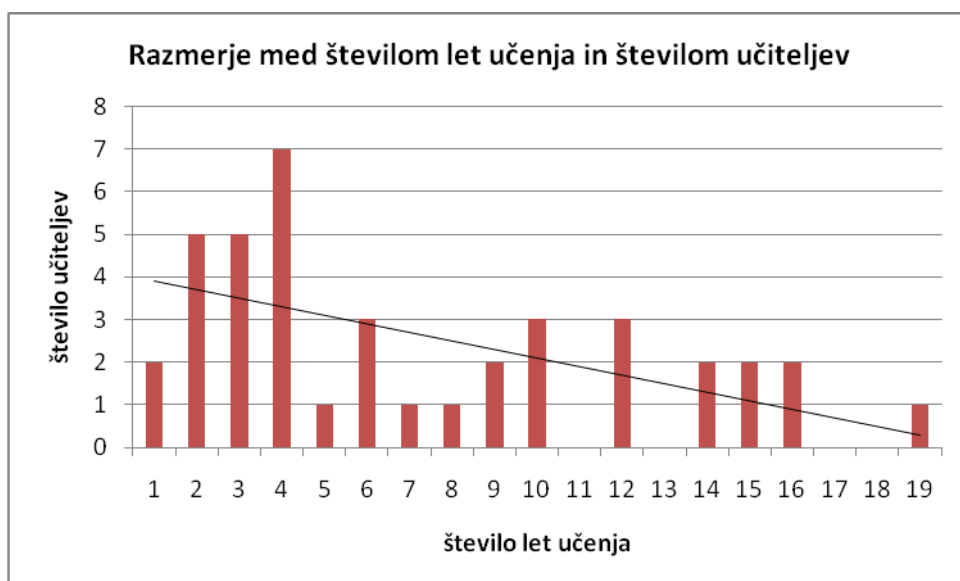
Več o funkcionalni večjezičnosti gl. med drugim Hutterli / Stotz / Zappatore. 2008. *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum. Ali pa spletne strani EU, Eurydice in veliko druge literature.

V nadaljevanju so predstavljeni posamezni deli ankete, in sicer grafično v obliki različnih grafov ali pa tabelarično.

2.2 Število let poučevanja tujega jezika

Podatke, pridobljene z anketami, je mogoče predstaviti na več načinov. Spodnji graf prikazuje leta poučevanja in kaže, da gre med sodelujočimi v projektu v veliki meri za mlajše učiteljice⁸.

⁸ V skupini gre za učiteljice in nekaj učiteljev. Ker so učiteljice v veliki večini, si dovoljujem rabo poimenovanja *učiteljice*. Naj mi učitelji tega ne zamerijo.



Če leta poučevanja razdelimo na petletna obdobja, nam graf daje naslednjo sliko:

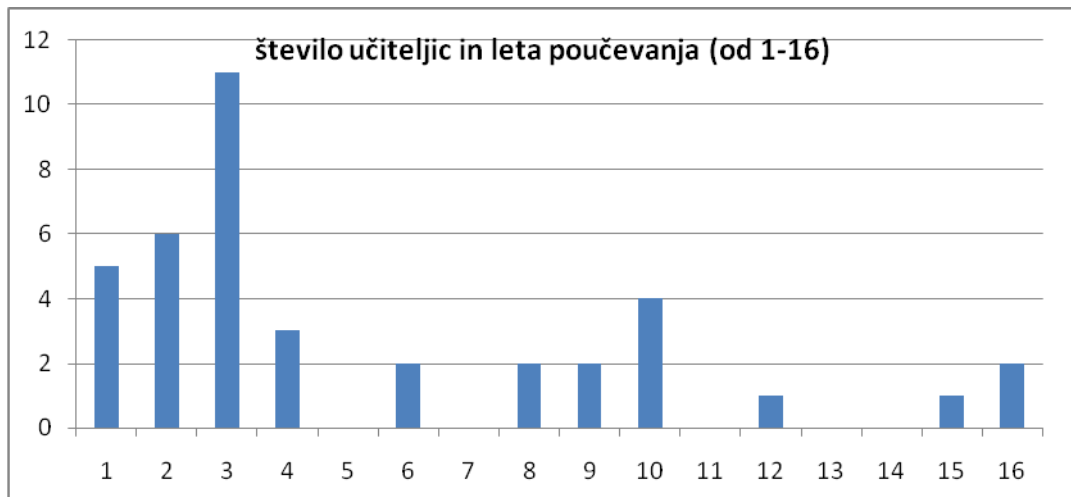
- od nepolnega enega leta do 5 let poučevanja: 20 učiteljic,
- od 6 do 10 let poučevanja: 10 učiteljic,
- od 11 do 15 let poučevanja: 7 učiteljic,
- od 16 do 19 let poučevanja: 3 učiteljice.

Razlogov za to oz. za to, da ni veliko učiteljic z daljšim stažem, je gotovo več. Naj jih nekaj navedem: PIOŠ programi so mlajši, mlajše učiteljice na šolah pogosto dobijo ure fakultativnega pouka, ker so ostale ure razdeljene med tistimi z daljšim stažem. Če so mlajše učiteljice bolj zainteresirane za novosti v šolskem sistemu, ostaja tukaj odprto.

Povprečna doba poučevanja učiteljic, vključenih v projekt, je **7,12** let.

2.3 Število let poučevanja tujega jezika v prvi triadi

Odgovori iz anket dajejo naslednje podatke, ki jih prikazuje graf:



Če leta poučevanja v prvi trijadi razdelimo na petletna obdobja, nam graf daje naslednjo sliko:

- od nepolnega enega leta do 5 let poučevanja: 25 učiteljic,
- od 6 do 10 let poučevanja: 10 učiteljic,
- od 11 do 16 let poučevanja: 4 učiteljice.

Tukaj se pokaže, da imajo pretežno mlajše učiteljice (ali učiteljice z krajšo dobo poučevanja) sorazmerno malo izkušenj oz. sorazmerno kratki čas poučujejo v prvi trijadi. Razlogov za to je gotovo več. Med njimi je lahko povezljivost s podatki iz prejšnjega grafa (krajši čas poučevanja) ali pa tudi dejstvo, da zgodnje učenje na šolah ne poteka daljši čas.

Povprečna doba poučevanja učiteljic, vključenih v projekt, v prvi trijadi je **4,9** let. Torej je povprečna doba poučevanja v prvi trijadi še krajša od povprečne dobe poučevanja učiteljic, ki sodelujejo v projektu.

2.4 Oblika poučevanja v prvi triadi

Odgovori so pokazali, da se uporabljata samo dve obliki dela. Prikazani sta v tabeli in grafično.

<i>oblika poučevanja</i>	<i>št. učiteljic</i>
samostojno poučevanje	33
timsko delo	7
Drugo	/

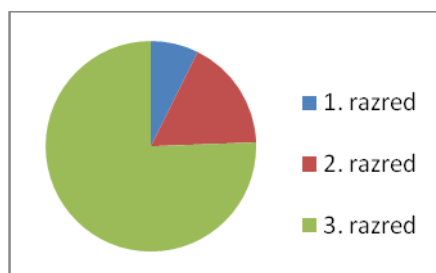


Podatki iz tabele in grafa nam pokažejo, da je timsko delo prisotno samo v manjšem delu, natančneje v 17,5%. Timsko delo v teh primerih predstavlja obliko dela skupaj z razredno učiteljico, kar pomeni, da gre večinoma za integrirani model poučevanja.

2.5 Opazovani razredi

Opazovali smo razrede od prvega do tretjega. Podatki o opazovanih razredih pokažejo naslednjo sliko:

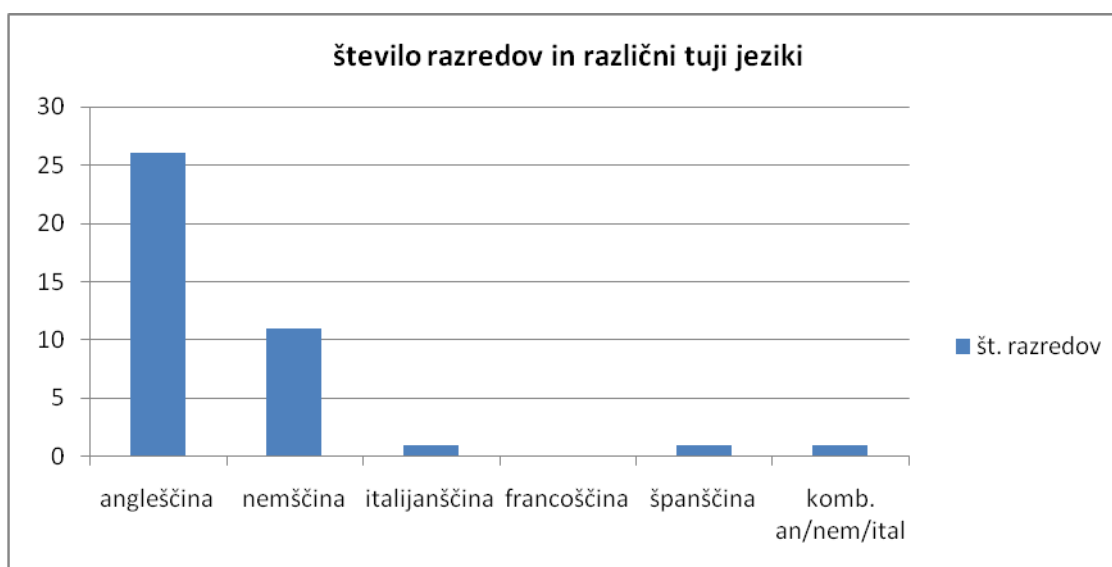
<i>opazovani razred</i>	<i>število razredov</i>
1. razred	3
2. razred	7
3. razred	31



Izredno neenakomerna porazdelitev opazovanih razredov (velika večina tretjih, malo drugih in še manj prvih) kaže na to, da bi veljalo pri opazovanjih v naslednjem letu to porazdelitev popraviti oz. spremeniti. Vsako leto zgodnjega učenja tujih jezikov ima svoje specifičnosti, ki jih opazovalni listi ne predstavljajo dovolj dobro, če si pogledamo zgornjo porazdelitev v tabeli. Opazovali smo torej največ tretjega razreda, ki je najmanj tipičen za zgodnje učenje, če lahko tako rečemo. To pa seveda ne pomeni, da tretjega razreda ne velja opazovati. Želim povedati samo to, da se mi zdi smiselna enakomerna zastopanost vseh treh razredov med opazovanimi.

2.6 Tuji jezik

V opazovanih razredih se učenci učijo različne tuje jezike. Ti jeziki so: angleščina, nemščina, italijanščina, španščina in kombinacija angleščine, nemščine ter italijanščine. Žal nismo opazovali pouka francoščine, čeprav se izvaja. Spodnji graf prikazuje podatke o številu opazovanih razredov glede na jezik, ki se poučuje:

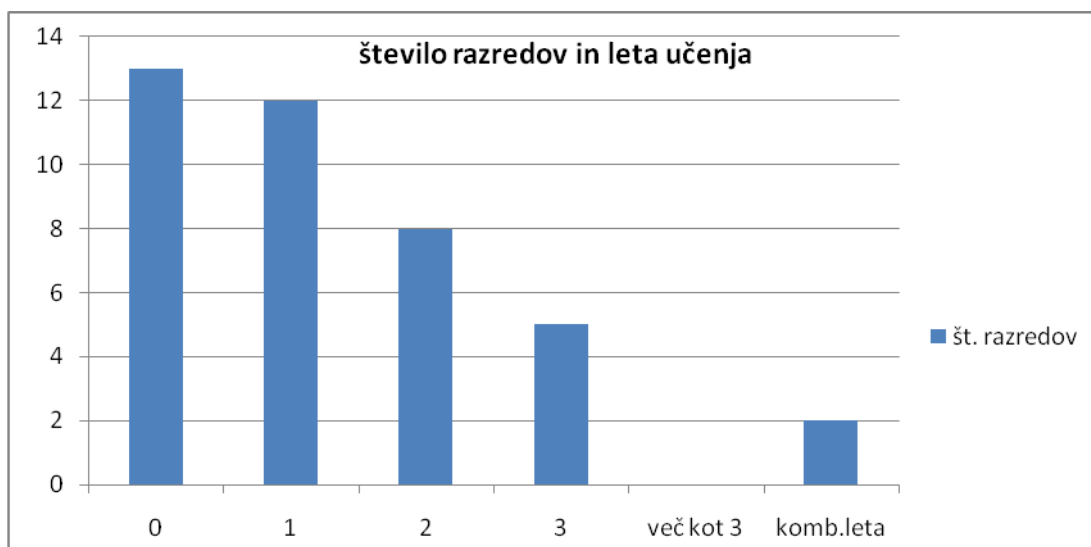


Glede na siceršnje podatke o učenju tujih jezikov v osnovnih šolah v Sloveniji (gl. podatke na spletni strani Statističnega urada R Slovenije) je razmerje v prid angleščini pričakovano. Delež opazovanega pouka nemščine (ki ni sorazmeren s podatki o nemščini kot prvem tujem jeziku v osnovnih šolah v Sloveniji) je posledica tega, da najdemo integriran pouk (CLIL, jezikovno kopel) v vzhodni Sloveniji ravno v nemščini, kar izhaja iz tega, da je nemščina tukaj bila v zadnjih desetletjih v več primerih jezik zgodnjega učenja tujega jezika. Izredno dobre izkušnje z zgodnjim učenjem nemščine so napeljale tudi na poskus uvajanja CLILa od prvega razreda naprej. Te izkušnje iz zadnjih desetletij oz. evalvacije so potrdile tudi dejstvo, da daje kombinacija zgodnje učenje nemščine in nekaj let kasneje učenje angleščine izjemne rezultate ob koncu osnovne šole – usvojene spretnosti v obeh jezikih, ki se tudi dopolnjujejo. Tukaj lahko govorimo o realizaciji funkcionalne večjezičnosti, kot jo razumemo danes v EU. Drugi vzorci žal večinoma peljejo v obvladovanje angleščine

in komaj kaj znanja drugih tujih jezikov, torej peljejo v angleško tujejezično enojezičnost.

2.7 Leta učenja tujega jezika

V opazovanih razredih se učenci različno dolgo učijo tuji jezik oz. tuja jezika(e), kar je posledica tega, da so se nekateri tujega jezika učili že v vrtcu ali pa zasebno kje drugje. Podatki, ki so jih posredovale učiteljice za svoje učence, (1) gotovo ne veljajo za vse učence v razredih, saj so razredi nehomogeni ravno zaradi zgoraj omenjenega in (2) se ne skladajo popolnoma s podatki o razredu sicer. Razlog je morebiti tudi ta, da so učiteljice vprašanje, koliko let se otroci tujega jezika učijo, razumele ali v smislu, koliko let imajo »za seboj« ali pa so tem prištele tudi tekoče leto, saj so anketo izpolnjevale sredi šolskega leta. V prihodnje bi veljalo vprašanje specificirati. Graf prikazuje podane podatke:

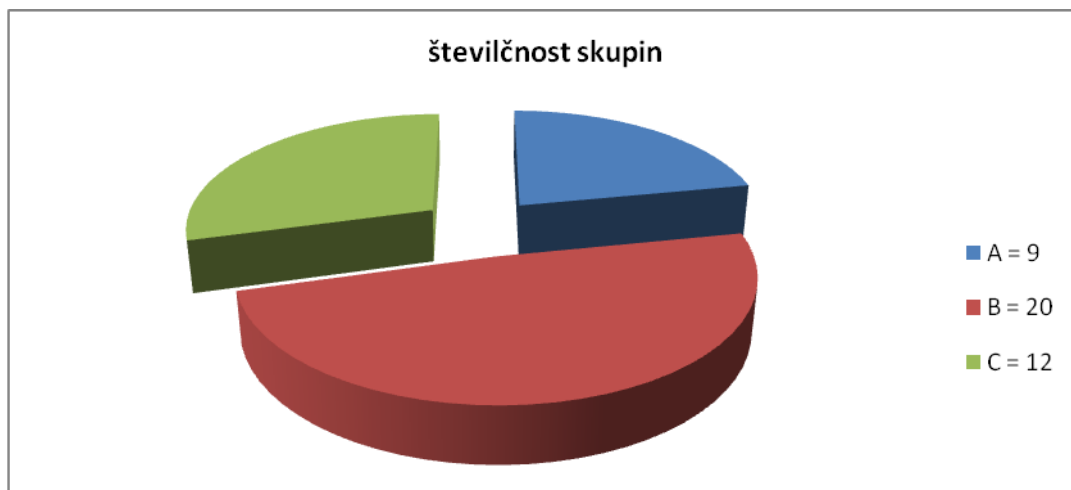


2.8 Število učencev v opazovanem razredu

Števila učencev v posameznih razredih so precej različna. Najmanjši razred šteje dva učenca, največji 28. Ta podatek kaže na to, kako zelo je potrebna sistematična organiziranost zgodnjega učenja tujih jezikov v Sloveniji. Podatka namreč ne moremo pojasniti samo z različnim številom otrok na posameznih šolah oz. v posameznih razredih. Sicer so šole in posledično razredi res različno veliki, toda predvsem je tukaj dejstvo, da v razredih pogosto niso vsi vključeni v zgodnje učenje tujega jezika, ker je fakultativno (plačljivo ali ne, je odvisno od šole).

Povprečno število učencev v opazovanih razredih je **15,2** učenca, sicer pa so posamezna števila naslednja: če razrede razdelimo v tri skupine glede na velikost, določimo naslednje skupine:

- skupina A: od 2 učenca do 10 učencev (majhna⁹ skupina),
- skupina B: od 11 do 19 učencev (srednja skupina),
- skupina C: od 20 do 28 učencev.



⁹ Poimenovanje ne ustreza siceršnjim morebitnim poimenovanjem v organizaciji šole, ki zadevajo število razredov.

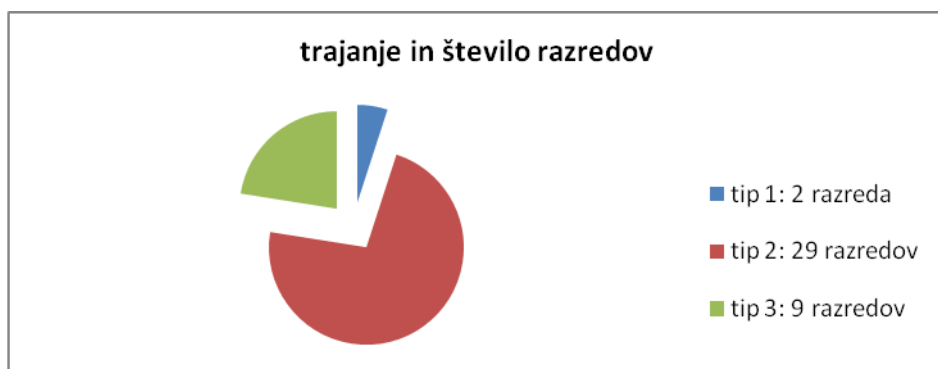
2.9 Število ur tedensko in trajanje enega izvajanja

Namesto o številu ur tedensko je bolje govoriti o številu srečanja tedensko, in sicer zaradi tega, ker gre res v veliko primerih za šolske ure v trajanju 45 minut, v veliko primerih pa za krajša ali celo daljša srečanja od 45 minut. Vsekakor število srečanj v nobenem primeru ne presega dve srečanja na teden. Torej lahko rečemo, da imajo učenci v opazovanih razredih **eno** ali **dve srečanja** na teden.

Kako dolga so ta srečanja? Najkrajša trajajo 25 minut, najdaljša 50 minut. Spodnji podatki prikazujejo variante srečanj po pogostnosti glede na vse opazovane skupine, ki imajo zgodnje učenje tujega jezika in ko smo jih opazovali. Pri vsakem tipu obsega trajanja so navedene vse variante, ki se v anketnih odgovorih pojavljajo. Različni obsegi trajanja so:

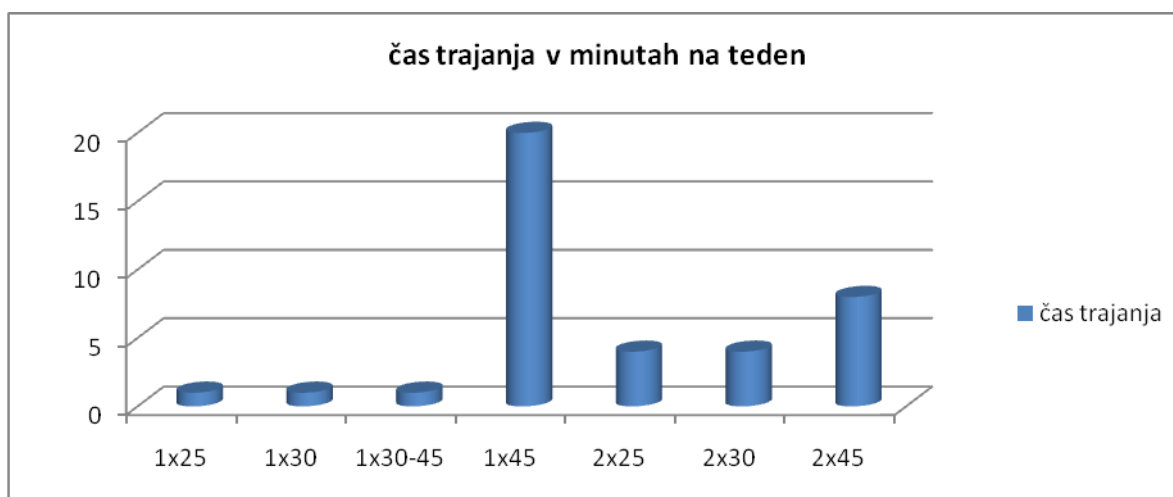
- obseg trajanja tipa 1: tedenski seštevek ne presega **30** minut na teden, navedene variante so: 1 x 25 minut, 1 x 30 minut
- obseg trajanja tipa 2: tedenski seštevek ne presega **60** minut na teden, navedene variante so: 1 x 45 minut, 2 x 25 minut, 1 x 30-45 minut, 2 x 30 minut,
- obseg trajanja tipa 3: tedenski seštevek ne presega **90** minut na teden, navedene variante so: 2 x 45 minut.

Posamezni tipi obsega trajanja pa nam še ne povedo, kako je s pogostnostjo. Kateri tipi so izbrani na šolah pogosteje, kateri redkeje, nam pove naslednji graf.



Iz grafike je razvidno, da ima več kot polovica (natančneje 72, 5%) razredov trajanje pouka zgodnjega učenja tedensko med 30 in 60 minutami. Med temi 29 razredi je največ takih, ki imajo tedensko 1 x 45 minut pouka tujega jezika. Teh razredov je 21. Obseg 1 x 45 minut na teden ustreza obsegu ur za izvenšolsko dejavnost. Razveseljivo je, da je kar 9 razredov takih, v katerih imajo učenci med 45 in 90 minutami zgodnjega učenja tedensko. Ti podatki nam ne povedo, za katero obliko pouka gre oz. za katero didaktično metodo. Če gre namreč za CLIL, potem daje enak obseg trajanja boljše rezultate kot običajni pouk tujega jezika.

Za večjo nazornost spodnji graf predstavlja vse navedene oblike srečanja s tujim jezikom, in sicer ne glede na to, ali jih lahko razvrstimo v tip 1, 2 ali 3, oblike so navedene od glede na dolžino trajanja tedensko, in sicer od leve proti desni:



Iz podatkov anket je potrebno izluščiti še podatek, ali poteka zgodnje učenje enkrat ali dvakrat tedensko, trikrat tedenskega poteka ankete ne beležijo. Poglejmo po posameznih tipih obsega trajanja zgodnjega učenja:

- tip 1: v obeh primerih gre za enkrat tedensko srečanje s tujim jezikom,
- tip 2: v 8 primerih gre za dve srečanji (po 25 ali pa 30 minut), v 21 primerih gre za eno srečanje,
- tip 3: v vseh primerih gre za dve srečanji tedensko.

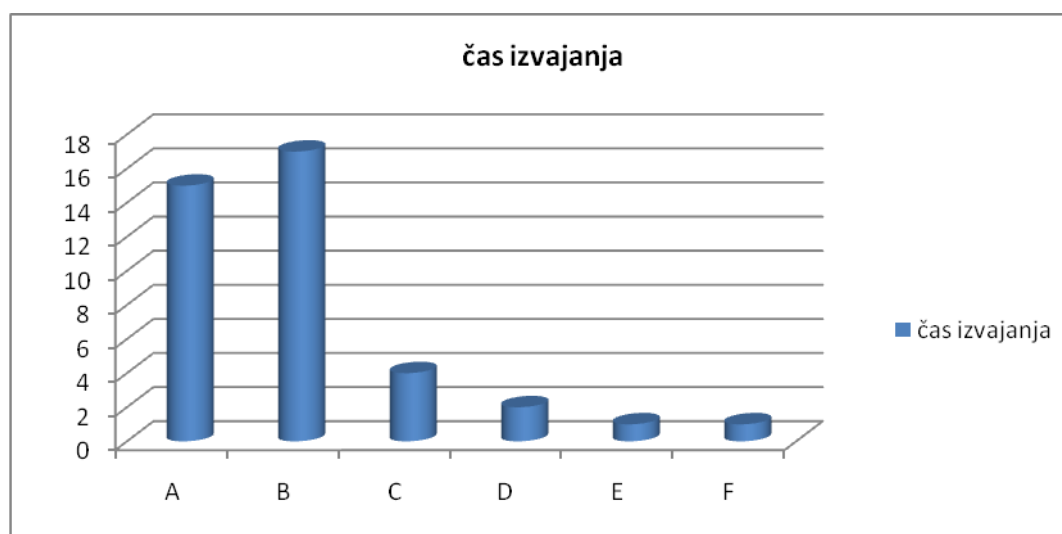
Med podatki v anketah ne najdemo krajših srečanj, npr. oblik jezikovnega prhanja, pri katerih gre za npr. 15 minutno izpostavljanje tujemu jeziku. Te oblike so zelo koristne in dajejo dobre rezultate, če jih tedensko seštejemo, dobimo sicer samo 75 minut tujega jezika tedensko in še uspešneje je, če jih dopolnimo s kakšno daljšo enoto npr. 45 minut. Seveda pa je takšno prhanje smiselno, če gre za integriran model, tj. CLIL.

2.10 Čas izvajanja zgodnjega učenja

Čas izvajanja zgodnjega učenja seveda v opazovanih razredih ni povsod enak. Najdemo različne variante, kot so pokazale izpolnjene ankete. Odgovori so statistično prikazani v tabeli.

<i>čas in oblika izvajanja</i>	<i>število opazovanih razredov</i>
A) po/pred pouku kot interesna/tečajna oblika za vse učence	15
B) po/pred pouku kot interesna/tečajna oblika za določene učence	17
C) integrirani pouk	4
D) CLIL	2
E) redni pouk na dvojezičnem območju v Sloveniji	1
F) kombinirano: OPB – 50 minut in 25 minut integrirano	1

In še grafično v številih razredov glede na variante iz zgornje tabele:



Podatki lepo kažejo nesistematičnost zgodnjega učenja v šolah v Sloveniji. Od naštetega je gotovo najbolj neugodna varianta B, saj vključuje samo določene učence, kar pomeni, da homogenost ni zagotovljena, ko se v 4. razredu začne isti jezik učiti kot uradni prvi tuji jezik (kadar je v obeh primerih angleščina, ponekod nemščina) ali pa v 7. razredu, ko se kot drugi tuji jezik začne učiti eden od omenjenih jezikov. Razen tega je termin pred in po pouku seveda neugoden, opazovanja so

pokazala, da to v nekaterih primerih pomeni celo ob 7.15 zjutraj (kako z otroki, ki še na pol spijo, tekati po razredu in se igrati!) ali pa po 14. uri, kar je seveda tudi zelo neugodno.

Drugo, kar izhaja iz tabele, je deloma slabost vprašalnika oz. anketnega lista samega, obenem pa kaže na to, da je potrebno marsikaj teoretičnega na področju zgodnjega in sicerjšnjega učenja tujih jezikov razrešiti. Obliki C in D sta CLIL in integriran pouk. Glede CLILa ni dilem, saj gre za jezikovno kopel ali popolno imerzijo, ki jo izvajata v nemščini dve šoli, ena v Mariboru, ena v okolici Maribora. Kaj pa je integriran pouk? To lahko pomeni dvoje:

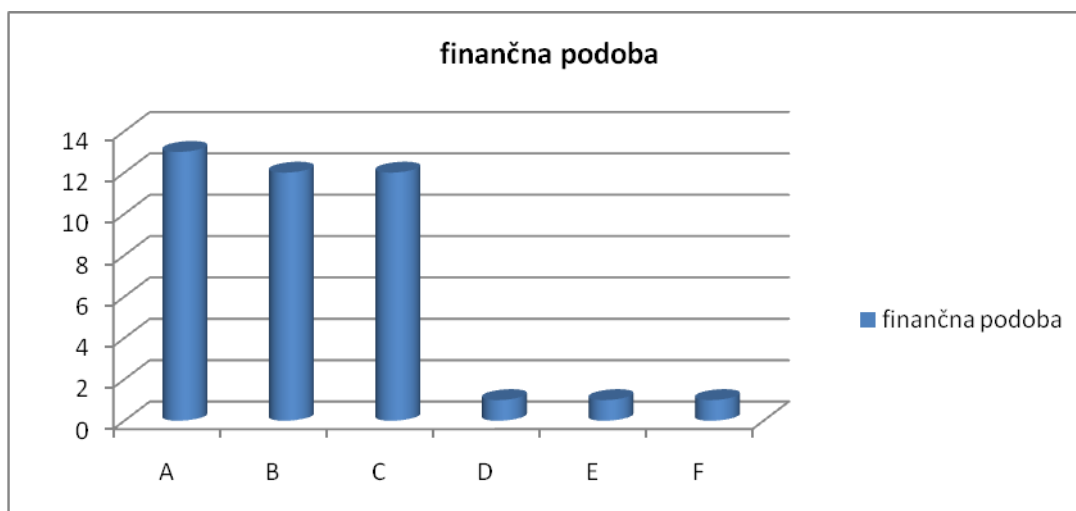
- CLIL ali pa
- preprosto pouk tujega jezika, ki pa je integriran v pouk sicer. V tem primeru gre še vedno za pouk tujega jezika in ne CLIL (pri CLILu je jezik sredstvo za doseganje nejezikovnih ciljev in ne cilj pouka, pridobivanje jezikovnih spretnosti se dogaja kot stranski učinek). Opazovalni listi so tudi sicer pokazali, da učiteljice ne vedo natančno, kaj počnejo, in da je potrebno na tem področju veliko informiranja.

2.11 Finančna podoba

Ker zgodnje učenje ni sistematično vpeto v šolski sistem v Sloveniji, se to kaže tudi pri finančni podobi. Ankete so polazale naslednje variante, ki so statistično prikazane v tabeli.

<i>oblika financiranja</i>	<i>število opazovanih razredov</i>
A - pouk tujega jezika plača Ministrstvo za šolstvo in šport	13
B - pouk tujega jezika plača lokalna skupnost (občina)	12
C - pouk tujega jezika plačajo starši	12
D - v okviru OPB	1
E - kot interesna dejavnost	1
F - lastna sredstva šole	1

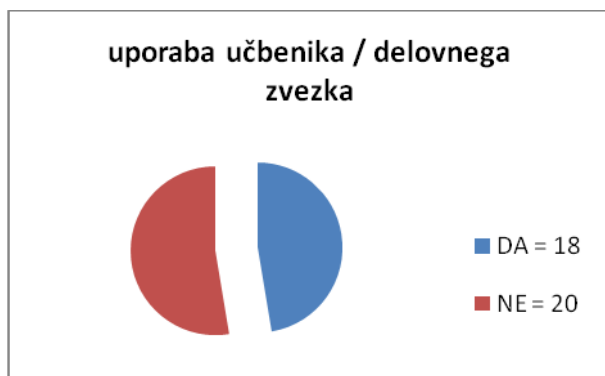
In še grafično v številih razredov glede na variante iz zgornje tabele:



Ob tem samo pripomba, da so starši običajno zainteresirani za to, da se zgodnje učenje tujega jezika izvaja na šoli in da ga izvajajo učiteljice, ki na šoli poučujejo. Za to je več razlogov, tudi finančni. Sicer ponujeni tečaji jezikovnih šol so precej dražji kot to, kar ponujajo osnovne šole.

2.12 Uporaba učbenika / delovnega zvezka

Učiteljice so odgovarjale tudi na vprašanje, povezana z didaktičnimi sredstvi, predvsem učbeniki in delovnimi zvezki. Na vprašanje, ali uporabljajo učbenik / delovni zvezek, so odgovorile, kot je prikazano grafično:

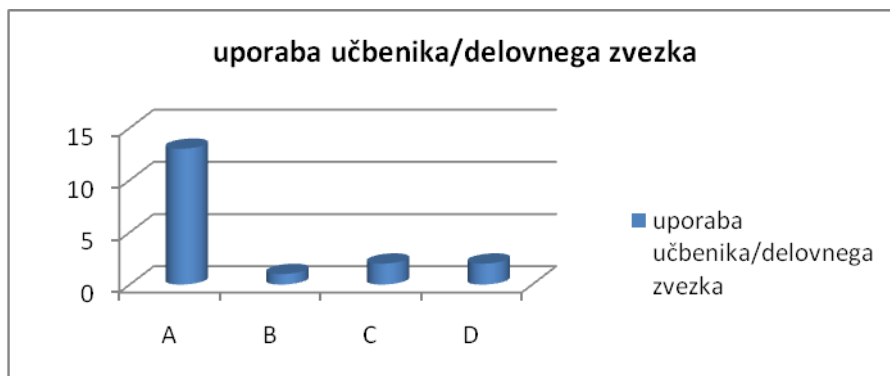


Približno polovica je odgovorila, da učbenik / delovni zvezek uporablja, približno polovica, da ne.

Tiste, ki so na vprašanje odgovorile pritrdilno, so odgovorile tudi na vprašanje, kako pogosto uporabljajo učbenik / delovni zvezek. Odgovori so statistično prikazani v tabeli.

<i>pogostnost uporabe učbenika</i>	<i>število odgovorov</i>
A - vsako uro	13
B - vsak teden	1
C - vsak mesec	2
D - po potrebi	2

In še grafično v številih razredov glede na variante iz zgornje tabele:



3. del

KDO SE BOJI CLILA ALI DELOVANJE NEGATIVNIH DEJAVNIKOV PRI UVAJANJU V SLOVENIJI

Poročila Euridyce (2008) in drugi viri kažejo precej raznoliko sliko prisotnosti CLILa v šolah v EU. V nekaterih držav EU je najti CLIL samo tam, kjer živijo manjšine, ki jim je na tak način zagotovljen pouk v njihovem L1.¹⁰ V drugih je CLIL najti tudi izven področja manjšin, in sicer kot del šolskega sistema ali pa v obliki projektov. V članku nas zanimajo države, kjer CLILa ni ali pa je prisoten več ali manj samo tam, kjer živijo manjšine. To se zdi na začetku 21. stoletja zanimivo dejstvo, sploh v EU, kjer govorimo o večkulturnosti in kjer je glavna parola jezikovne politike večjezičnost in CLIL ena od najbolj ekonomičnih poti za njeno doseganje. Poskušali bomo ugotoviti vzroke za odsotnost CLILa. Vzroke bomo pojasnili predvsem na primeru Slovenije, jih pa podkrepili s situacijo iz drugih držav. Vse skupaj nam bo nakazalo možnosti za spreminjanje situacije.

3.1.1 CLIL: kratka definicija

CLIL (Content and Language Integrated Learning) je krovno poimenovanje za odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem (L2) jeziku. Akronim CLIL je v primerjavi z drugimi izrazi, ki označujejo to isto obliko pouka (jezikovna kopel, integrirani pouk, bilingvalni pouk itd.) nevtralen in kot tak uporaben v različnih socialnih kontekstih in izvedbenih variantah, saj zadosti različnim izobraževalno političnim smernicam v

¹⁰ L1 je kratica za posameznikov materni jezik, ta ni nujno tudi njihov prvi jezik in obratno. L2 je drugi jezik, ki se ga posameznik v življenju uči in L3, L4 itn vsi nadaljnji jeziki, ki jih govori nek posameznik.

Evropi. V literaturi je CLIL poimenovan zelo različno, kar kaže na odprtost koncepta po eni in nedorečenost izvedbenih oblik po drugi strani. V angleški literaturi najdemo izraze *bilingual instruction*, *extended language learning*, *content based language instruction*, *TCFL-teaching content in a foreign language*, *FLAC-foreign languages across the curriculum*, *foreign language/English medium instruction*, *immersion*. Na nemškem govornem področju se v tem kontekstu uporabljajo izrazi *Immersion*, *Sprachbad*, *bilingualer Unterricht*, *inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht* in *fremdsprachlicher Sachfachunterricht* ter *Sachfach in der Zielsprache* kot tudi npr. *Englisch als Arbeitssprache*. V slovenskem kontekstu se pojavljajo izrazi *bilingvalni pouk*, *jezikovna kopel*, *imerzija*, *integrirani pouk*, *pouk nejezikovnega predmeta/nejezikovnih vsebin v tujem jeziku*. Vsa navedena poimenovanja izpostavljajo določene aspekte in so kulturno in družbeno pogojena, zato se zdi nezaznamovana oznaka CLIL najbolj primerna.

3. 1.2 CLIL: razširjenost v EU danes

Različna poročila in študije poročajo o razširjenosti CLILa v evropskih državah, statistično najbolj utemeljena so poročila Eurydice (2008). Po teh poročilih lahko države razdelimo v štiri skupine: a) države, kjer CLILa ne najdemo (Danska, Grčija, Islandija, Liechtenstein), b) države, kjer najdemo samo pilotske projekte (Portugalska), c) države, kjer najdemo pilotske projekte in kjer je CLIL sestavni del izobraževalnega sistema (Irska, Švedska, Litva, Italija) in d) države, kjer je CLIL sestavni del izobraževalnega sistema (Norveška, Finska, Estonija, Latvija, Poljska, Nemčija, Nizozemska, francoski in nemški del Belgije, Češka, Slovaška, Avstrija, Madžarska, Romunija, Bolgarija, Slovenija, Anglija, Francija, Španija). Podatki

Eurydice tudi ne ponujajo podatkov o CLILu, that provide teaching in two different languages primarily to ensure that children whose mother tongue is not an indigenous language will eventually integrate more effectively into the system of mainstream education. Neither the international schools included (Eurydice 2008: 41). Podatki Eurydice so na prvi pogled ugodni za veliko držav iz skupine d), so pa lahko zavajajoči, saj gre tukaj tudi za države, kjer najdemo CLIL samo v primerih manjšin oz. v regijah, kjer manjšine prebivajo (običajno gre za tako imenovane avtohtone manjšine). V takih primerih ima CLIL seveda popolnoma drugačen status in sledi drugim ciljem, ki jih lahko definiramo kot ohranjanje jezika manjšin, njene identitete, kulturne raznolikosti ipd. CLIL, ki je tema tega prispevka, je mišljen kot didaktični koncept, uveden v smislu razvijanja večjezičnosti prebivalcev držav EU in za doseganje cilja 1+2 (materni jezik + dva tuja jezika). Če izločimo države, kjer je CLIL v vlogi ohranjanja jezikov manjšin iz skupine d), potem se po (Eurydice 2008: 41) pokaže naslednja slika:

d1) države, kjer je CLIL najti samo na področju manjšinskih regij in se tako poučuje v enem od uradnih jezikov, so: Slovenija, Norveška, Luksemburg ter dežele Wales, Severna Irska, Škotska.

d2) države, kjer je najti tako CLIL na področju manjšinskih regij kot tudi primere vključenosti v šolski sistem z uporabo nemanjšinskega jezika oz. z uporabo jezika, ki se sicer poučuje kot tujih jezik (najpogosteje angleščina, nemščina, francoščina, španščina, ruščina, italijanščina).

Za države iz skupine d) je potrebno še povedati, da the fact that CLIL is part of mainstream education does not mean that it is widespread.

Ob relativni razširjenosti CLILa (sploh če primerjamo podatke z Eurydice 2006) se postavlja vprašanje o vzrokih za odsotnost CLILa izven regij z avtohtonimi manjšinami v zgoraj navedenih državah in o vzrokih za odsotnost CLILa (skupina a)) ter samo pojavljanje v okviru pilotskih projektov (skupina b)). Uradno poročilo iz Slovenije npr. navaja¹¹: Slovenija: There is just one type of CLIL provision in Slovenia, combining the use of Slovene and minority languages with an official status (Hungarian and Italian). However, a very successful CLIL project (for teaching geography in English at level 2 of primary school) came to an end in 1998. It lasted four years. Since then, there has been a lack of support for CLIL combining the use of Slovene with that of one or several non-indigenous languages. This is no doubt attributable to the difficulties involved in teaching and learning Slovene as the mother tongue and thereby safeguarding Slovenia's linguistic and cultural heritage. Ali na kratko: *CLIL provision exists solely in the case of minority languages* (CLIL at school in Europe, Eurydice, 2008). Vzroki za takšno stanje bodo orisani v nadaljevanju. Primer Slovenije lahko pojasni deloma tudi situacijo v drugih državah Evrope ali pa je prenosljiv na kakšne druge jezikovne skupnosti po svetu.

3.1.3 CLIL: vzroki za nerazširjenost

Zabeleženo odsotnost CLILa v šolskem sistemu v Sloveniji, ki jo beremo iz poročil Eurydice, so pokazali tudi rezultati projektov CLILiG (Socrates 6.1.2, 2005-2007¹²) in projekta slovensko ministrstvo za šolstvo o možnostih uvajanja CLILa v šole v Sloveniji (2002-2005) ¹³ in potrebno jih je pojasniti in osvetliti (cf. Lipavic Oštir et al 2003, Lipavic Oštir/Jazbec 2004, Jazbec 2005, Lipavic Oštir/Jazbec 2007, Lipavic Oštir/Jazbec 2008, Lipavic Oštir/Jazbec 2009).

¹¹ http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/070DN/070_SI_EN.pdf

¹² Več o projektu CLILiG gl. <http://www.opekofin.si/clilig/index.php>

¹³ Prim. o obeh projektih v: Lipavic Oštir et al (2003), Lipavic Oštir/Jazbec (2004), Jazbec (2005), Lipavic Oštir/Jazbec (2007), Lipavic Oštir/Jazbec (2008), Lipavic Oštir/Jazbec (2009).

Dejavniki, ki delujejo ob (ne)uvajanju tega didaktičnega koncepta v primeru Slovenije, in so rezultat natančnega študija jezikovne politike, zgodovine, sociolingvističnih dejavnikov.. še česa(?), bodo v nadaljevanju utemeljeni, obenem pa bodo nakazane tudi možnosti za njihovo preseganje. Ti dejavniki, ki delujejo v zaključenem krogu, so: neinformiranost, kontekst jezikovne in šolske politike, izobraževanje učiteljev, poseganje v obstoječe didaktične koncepte, prestiž posameznih jezikov, starostno obdobje učencev.

3.1.4 CLIL: izven meja manjšinskih regij (primer Slovenije)

Primerov CLILa na vseh stopnjah v šolskem sistemu v Sloveniji je izredno malo: projekt CLILiG je zabeležil tri ali štiri primere v vrtcih ter mogoče še nekatere, ki niso jasno definirani kot CLIL. Na ravni osnovne šole¹⁴ poznamo tri primere jezikovne kopeli in še mogoče kakšnega, ki pa spet ni zabeležen in poznan. V srednjih in poklicnih šolah je nekaj primerov tako imenovanega jezikovnega prhanja¹⁵, povezanega s posredovanjem strokovnih vsebin v gostinstvu in še kje, na gimnazijah poteka projekt Evropskih razredov, pri katerem pa ni nujno, da se izvaja CLIL, kot je pokazala raziskava v obliki ankete in hospitacij v okviru projekta CLILiG.

Nejasnost glede samega obstoja CLILa je posledica predvsem dvojega: (a) izvajalci pouka ne vedo natančno, kaj je CLIL, in ga tako ne definirajo, čeprav ga mogoče (vsaj deloma) izvajajo, (b) z izvajanjem CLILa je v Sloveniji kršena zakonodaja, ki kot

¹⁴ Osnovna šola v Sloveniji traja 9 let, učenci jo začnejo obiskovati pri šestih letih.

¹⁵ *Jezikovno prhanje* ali nem. *Sprachdusche* je minimalna oblika CLILa, in sicer glede na obseg izvajanja. Gre za nekajminutne odseke poučevanja nejezikovnega predmeta v tujem jeziku, ki pa so lahko izvajani sistematično, npr. vsak dan ali pa glede na določeno dejavnost (npr. vsakič, ko se skupaj pregleduje in komentira opravljena domača naloga).

učni jezik (z izjemo pouka tujih jezikov in z izjemo narodnostnomešanih območij) predvideva samo slovenščino. CLIL tako ostaja oz. se etablira v nekakšni anonimnosti, v obliki projektov, za katere ni nujno, da so evidentirani oz. znani¹⁶. V skupini držav, kjer CLILa ne najdemo, je Danska, kjer pa za razliko od Slovenije šolska zakonodaja CLILa ne omejuje oz. ga omogoča (cf. Eurydice 2008) – spričo razvoja v uniji tudi na Danskem razmišljajo o tem, da bi se določeni predmeti v šoli poučevali v tujem jeziku. V tej skupini držav je tudi Liechtenstein, kjer pa se situacija spreminja s šolskim letom 2008/09, v katerem bo CLIL ponujen v drugem letu osnovne šole, seveda v omejenem obsegu.

3.2 (Ne)informiranost

Pogled v zgodovino šolstva za slovensko govoreče prebivalstvo pokaže naslednjo sliko: od uvajanja t.i. nacionalnega principa naprej v Avstro-Ogrski monarhiji (1848) se pouk lahko organizira v slovenskem jeziku, kar pa je bilo realizirano počasi (cf. Ostanek 1964), saj je prvi šolski minister Thun ustanavljanje slovenskih šol ali razredov pogojeval z obstojem učbenikov (cf. npr. Sturm-Schnabl 1991). Iz tega lahko sklepamo, da je bilo še v poznem 19. stoletju slovensko govoreče prebivalstvo deležno pouka v nemščini ali drugih jezikih. Torej je bil način pouka, ki ga danes imenujemo CLIL, prisoten v večini zgodovine slovenske šole, saj je pouk za slovensko govoreče prebivalstvo potekal v tujem jeziku. Razvoj v 20. stoletju po prvi svetovni vojni pokaže drugačno sliko, saj slovenščina v polni meri postane učni jezik (z izjemo časa II. svetovne vojne in z izjemo nekaterih regij v okviru etničnih, a izven političnih meja). Nekateri tuji jeziki, sploh nekdanji učni jeziki, dobijo status vsaj

¹⁶ Prim. dokajšnjo anonimnost projekta *Skriti zaklad*, ki se izvaja v vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona, ali pa projekta *Drei Hände, tri roke, tre mani*, ki se izvaja v Kranjski Gori. Več: http://www.verwaltung.ktn.gv.at/cgi-bin/evoweb.dll/cms/akl/28133_DE-Best_Practice-Marktgemeinde_Noetsch.htm (21.02.2009)

deloma nezaželenih jezikov, kar je spet pogojeno z razlogi, ki izvirajo izven šole in jezikov samih. Nekako v tem kontekstu, ki ga vsaj deloma prežema nacionalni naboj, je potrebno razumeti odsotnost CLILa v desetletjih po drugi svetovni vojni, z izjemo dvojezičnega pouka na narodnostno mešanih območjih v regiji ob meji, kjer živi madžarska manjšina in kjer je CLIL najti že od leta 1959.

Dejstva o slovenski šoli iz preteklosti in njene značilnosti ter delno negativno občutenje položaja slovenskega jezika danes, prav tako pa strah zanj so reflektirali tudi ob pilotskem projektu uvajanja CLILa v angleščini pri pouku zemljepisa na eni od osnovnih šol v Mariboru (1996-2000). Ta projekt je bil strokovno utemeljen in podprt s strani Zavoda za šolstvo ter Pedagoške fakultete Maribor, ki je projekt znanstveno spremljala in evalvirala. Kljub vsemu temu pa je slovenistična stroka nanj v javnosti odreagirala s protestnim pismom¹⁷. V tem pismu je bil uvajanju CLILa očitana *zgodnji 'utrakvizem'*, izražen je bil strah pred *razpadanjem slovenske jezikovne zavesti pri učencih in posledicami, ki iz tega nastajajo, predvsem tako imenovanimi identitetnimi težavami*, ter očitek, *da se (učenci) v takem primeru ne naučijo ničesar, kvečjemu kaj malega 'zamorske' angleščine, saj učitelji za tako delo nimajo ustrezne izobrazbe*¹⁸ (cf. Lipavic Oštir 2003).

Evalvacija 'Ilich-projekta' je dala v nasprotju z izraženimi strahovi slovenistične stroke zelo ugodne rezultate (cf. Čagran, po Lipavic Oštir et al 2003), ravno tako evalvacija poskusnega uvajanja CLILa (pod imenom integriran pouk tujega jezika) v nekaterih

¹⁷ Gre za protestno pismo Slavističnega društva Slovenije, objavljeno oktobra 1998 v časniku Delo. Pismo je uvedeno 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.

¹⁸ Za komentar gl. Lipavic Oštir et al (2003).

vrtačih¹⁹. Obe evalvaciji sta izključili negativni vpliv na razvoj L1, kar dokazujejo tudi študije iz drugih držav, ki dokazujejo ne samo odsotnost negativnega vpliva, ampak celo pozitivni učinek na razvoj L1 v primeru vseh jezikovnih spretnosti. V 60tih letih, ko so bile nekatere oblike CLILa sistematično uvajanje v šole v kanadski provinci Quebec, so raziskave rezultatov CLILa²⁰ kmalu pokazale, da dilema oziroma strah, da bi CLIL kakorkoli zaviral razvoj kompetenc v L1, nista utemeljena. Pozitivni učinki CLILa v Kanadi, dobro raziskani s strani precej avtorjev (npr. Lambert/Tucker 1972, Polich 1974, Swain 1975, Genesee/Stamley 1976, Genesee 1983, 1985, Swain/Lapkin 1982, 1991), so pogosto služili kot argument pri uveljavljanju CLILa v evropskih državah, saj se je z njimi lahko argumentiralo proti na začetku pogosto prevladujočemu mnenju, CLIL škodi pouku, razvoju L1, niža raven znanja, in ogroža identiteto govorcev tega jezika (Wode 1995: 76-77). Strah za L1 v veliki meri izhaja iz zastarelega prepričanja, da je večjezičnost obremenitev za posameznikov razvoj. Nobena od študij, ki zadevajo CLIL v šolah v Evropi, ne govori o kakršnihkoli negativnih učinkih CLILa na L1. Znano je celo, da otroci iz programov CLILa razvijejo boljše bralne sposobnosti pri L1, kar lahko pripišemo pozitivnemu učinku CLILa (cf. tudi Wode 1998: 13). Evropske izkušnje lahko pozitivne rezultate CLILa iz Severne Amerike samo potrdijo, pa naj gre za CLIL v vrtačih, kot kažejo raziskave v Franciji, v osnovnih šolah Švici (Le Pape Racine 2007) in Avstriji (Zaunbauer/Möller 2007). 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)²¹. (ne razumem te opombe, jo prestaviva gor?)

¹⁹ Prim. <http://www3.pef.uni-lj.si/~tuji-jeziki/konference/konf1/bezensek.pdf> (30.10.2008)

²⁰ Pod imenom imerzija skoraj dosledno uvajan po principu popolne imerzije, kar pomeni, da poteka pri večini predmetov pouk samo v tujem jeziku, konkretno v francoščini za otroke z angleščino kot L1.

²¹ Natančnejši pregled gl. Jazbec/Lipavac Oštir 2009.

Nepoznavanje teh dejstev in na splošno nepoznavanje samega koncepta CLILa ter možnosti njegovega izvajanja, posledično seveda tudi strah za razvoj L1 je v Sloveniji pokazala anketa o možnostih uvajanja CLILa, izvedena 2007 med naslednjimi ciljnimi skupinami: nosilci odločitev (ministrstvo za šolstvo, zavod za šolstvo, gospodarska zbornica, uradi za regionalno politiko), vodstva vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ki CLILa ne izvajajo, vodstva vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ki izvajajo CLIL²², ustanove, ki izobražujejo učitelje tujih jezikov.

Vse ciljne skupine so v odgovorih pokazale nezadostno informiranost, kar zadeva CLIL. Primeri nekaterih komentarjev in odgovorov: *pred uvajanjem CLILa bi bilo potrebno soočiti argumente pro in kontra / starši ne vedo, zakaj naj bi uvedli CLIL / informacij o CLILu nimamo / bolje je obvladovati en jezik dobro, kot pa nekaj jezikov slabo / javnost tega ne pozna / slovenščina je v EU enakopravna, zato ne vidim možnosti za CLIL / starši menijo, da so otroci tako ali tako preobremenjeni / določene teme so že v materinščini preveč zapletene / drugi tuji jezik ni izziv in zanj ni motivacije, učenci se učijo samo za ocene.*

(Ne)informiranost v tem primeru razumemo kot osnovni dejavnik, ki negativno deluje na uvajanje CLILa v slovenski šolski sistem. Potrebno je poudariti, da ne gre samo za neinformiranost, kar zadeva CLIL, ampak tudi učenje tujih jezikov nasploh. Tako npr. podatki, pridobljeni iz anket, kažejo za vrtce naslednje: nekako 50% staršev izkazuje zanimanje za učenje tujih jezikov v vrtcih²³, od tega približno 67% za angleščino in 33% za nemščino.

²² Evropski razredi na gimnazijah in primer osnovne šole, ki izvaja imerzijo kot obliko CLILa.

²³ Vzorec je bil izbran naključno po različnih regijah Slovenije.

3. 3 Kontekst jezikovne politike EU

Spričo aktualnosti CLILa (gl. akcijski načrt Evropske komisije iz leta 2003, ki decidirano navaja CLIL in zgodnje učenje tujih jezikov kot dve najučinkovitejši poti za doseganje cilja, tj. realizacijo modela 1+2) v jezikovni politiki EU, je prizadevanje za višjo stopnjo informiranosti nujno povezljivo s kontekstom EU, njene jezikovne politike in razumevanja funkcionalne večjezičnosti. Koncept realizacije teh postulatov vključuje tako imenovani model 1+2, ki ga je možno realizirati tudi ali pa najlažje ravno z uvajanjem CLILa, pri čemer je prva konfrontacija s tujim jezikom možna v času zgodnjega učenja (predšolsko obdobje in čas prve triade), ki je s stališča psiholingvistike in razvojne psihologije najugodnejša. Možno pa je tudi kasnejše uvajanje, ki je povezljivo s poklicnimi usmeritvami ali pa utemeljeno drugače in predvideva drugačne koncepte in pristope.

Že navedeno anketiranje je pokazalo, da 55,56% anketiranih v vrtcih meni, da so možnosti za uvajanje CLILa v njihove vrtce izredno dobre, ob tem pa so znana dejstva, da najdemo pouk tujih jezikov v sorazmerno velikem odstotku vrtcev v Sloveniji. Žal o tem ne razpolagamo s popolnimi podatki. Analiza stanja, opravljena 2007²⁴, ima za osnovo 36,5 % vseh vrtcev v Sloveniji, kar je seveda veliko premajhen odstotek, da bi lahko ugotavljali splošno stanje. Po tej analizi se tujega jezika učijo v 53,7 % anketiranih vrtcev, od tega v 74,2% angleščino, 31,8% nemščino in 7,6% italijanščino (narodnostno mešano območje).

V osnovni šoli se uradno začne obvezno učenje tujega jezika v 4. razredu, veliko oblik učenja, ki niso sistematične in ne zagotavljajo vertikale, pa najdemo že v prvi

²⁴ Podatki povzeti po Pevec Semec/Pižorn idr. 2009.

triadi (od 1. do 3. razreda). Podatki govorijo za 82% odstotkov vseh osnovnih šol, ki kot interesno dejavnost ponujajo v 67,7% angleščino, 27,7% nemščino ter v manj kot 5% francoščino, italijanščino in španščino. S stališča stroke in znanosti ter tudi jezikovne politike EU bi se ta situacija morala v naslednjih letih spremeniti s sistematičnim premikom prvega tujega jezika 1. razred osnovne šole in ohranitvijo tujega jezika v 4. razredu. S tem pa se tudi odpirajo polja za sistematično uvajanje CLILa v obdobju zgodnjega učenja, v kolikor bodo seveda ugodni drugi dejavniki, ki so tema tega članka. S tem bi tudi realizirali postulate jezikovne politike EU oz. modela 1+2. Nenazadnje kažejo trenutni statistični podatki (prim. Eurydice 2008/Key data on teaching Languages at School in Europe, 2008), da je Slovenija na predzadnjem mestu v EU po starosti sistematičnega uvajanja tujega jezika, ki je uvajan z devetim letom učenčeve starosti, kasneje, tj. z desetimi leti, ga uvedejo samo še na Slovaškem. Čisto na repu lestvice, tj. na triindvajsetem mestu od petindvajsetih (ibid, 2008) je osnovna šola v Sloveniji tudi po številu ur pouka tujega jezika. S pomočjo modelov CLILa je ta položaj možno izboljšati.

Anketa je pokazala, da je CLIL v Sloveniji deloma poznan pod imenom integriran pouk tujega jezika, a tega poimenovanja s CLILom ni možno enačiti. Integriran pouk tujega jezika pogosto pomeni vključevanje pouka tujega jezika v aktivnosti, vendar didaktično izvedeno kot pouk tujega jezika, medtem ko CLIL predpostavlja pouk nejezikovnih vsebin (oz. nejezikovne aktivnosti) v tujem jeziku. Na predšolski stopnji je razločevanje med obojim včasih težko oz. nejasno. Posamezni odgovori iz ankete na predšolski stopnji kažejo tudi, da se anketiranim zdi smiselno izvajanje, prilagojeno otrokom (ne v obliki tečaja) ter da naj pouk poteka v okviru kurikula in ne popoldne. V odgovorih vodstva vrtcev izpostavljajo tudi problem izobraževanja, saj

predlagajo, naj univerze končno ponudijo programe, ki bodo izobraževali vzgojiteljice in učiteljice tujih jezikov v enem profilu ali pa da naj bodo vzgojiteljice dodatno usposobljene (*»v moji regiji ne poznam nikogar, ki bi bil usposobljen za poučevanje tujega jezika v vrtcu«*). Zakonodaja vrtcem onemogoča, da bi zaposlovali učitelje tujega jezika, s primerno kombinacijo izobrazbe bo to omogočala struktura po bolonjski prenovi pedagoških in filozofskih fakultet. Izobrazbo vzgojiteljice si bo možno pridobiti v okviru BA stopnje in z odprtostjo vpisa na MA stopnjo (ki pa bo pogojeval znanje tujega jezika na določenem nivoju) bodo dane možnosti izobraževanja v jezikovnih programih²⁵.

Skupina anketiranih na nivoju osnovne šole je v svojih odgovorih izražala mnenje, da so možnosti za uvajanje CLILa v šole slabe ali pa relativno slabe (69,2%), kar ilustrirajo tudi komentarji anketiranih. Ti kažejo na dejstvo, da so osnovne smernice jezikovne politike EU poznane, poti za njeno realizacijo pa ne in torej zavedanje ostaja na neki splošni ravni. Vsaj delno nepoznavanje jezikovne politike EU odslikavajo tudi komentarji v odgovorih ustanov, ki izobražujejo učitelje tujih jezikov, saj se zdi CLIL sprejemljiv samo v kombinaciji z drugimi metodami, sicer je problematičen (!), razen tega pa študenti naj ne bi izražali želje po poznavanju CLILa kot didaktičnega koncepta (!). Na tem mestu se postavlja vprašanje, v koliki meri so ustanove za izobraževanje učiteljev tiste, ki naj smernice jezikovne politike upoštevajo. Zdi se, da v svojih programih, če so seveda sodobni, aktualne situacije ne bi mogle prezreti, tudi v smislu premagovanja večjega ali manjšega prepada med univerzo in šolsko prakso ter njenim načrtovanjem.

²⁵ Oris izobraževalne poti velja za primer Univerze v Mariboru.

3.4 Izobraževanje vzgojiteljev/učiteljev

Navedeno mnenje iz ankete, da je potrebno ponuditi profil vzgojitelja, ki bo lahko ustrezno izvajal CLIL v vrtcih, kaže na naslednji dejavnik, tj. izobraževanje vzgojiteljev/učiteljev. Ta dejavnik se kaže kot problematičen tudi v drugih državah EU. Izvajanje CLILa pogojuje seveda posebno didaktično dodatno izobraževanje učitelja/vzgojitelja. Kako problematično je to področje in s koliko previdnosti ter doslednosti se je potrebno tega problema lotiti, so pokazali seminarji za vzgojiteljice, izvajani v preteklih letih. Seminarji so pokazali, da vzgojiteljice kljub svoji pedagoško-didaktični izobrazbi in kljub tečaju na Goethe institutu oz. kljub dejstvu, da je nemščina njihov L1, ne ločujejo vedno med tečajem tujega jezika in CLILom. Oznako 'integriran pouk' si razlagajo kot vključevanje tečaja tujega jezika v aktivnosti v vrtcu. Med praktičnim delom seminarjev so vedno znova poskušale tuji jezik učiti, ne pa posredovati nejezikovne vsebine v tujem jeziku. Da CLIL seveda ni prisoten v programih usposabljanja za vzgojiteljski in učiteljski poklic, kažejo tudi zgoraj omenjeni odgovori ustanov za izobraževanje.

Povezana s tem je tudi že uvodoma omenjena anonimnost CLILa v Sloveniji, ki je posledica šolske zakonodaje, saj le-ta predvideva izvajanje pouka v celotni vertikali, vključno z vrtcem, samo v slovenskem jeziku, z izjemo obeh manjšinskih regij in seveda z izjemo pouka tujih jezikov. Torej zakonodaja CLILa v vrtcih in šolah ne dopušča. Tako je primerov CLILa izredno malo, čeprav so kljub pomanjkanju izobraževanja učiteljev, čeprav so z realizacijo zadovoljni otroci, starši, ravnatelji in vzgojiteljice/učiteljice.

V nekaterih državah EU poskušajo problem izobraževanja učiteljev reševati v sodelovanju z drugimi državami; tako se učitelji iz Liechtensteina (kjer se CLIL z letom 2008 komaj začenja uvajati) šolajo v Avstriji in Švici (cf. Eurydice 2008: 84).

3.5 Didaktično pedagoški koncepti pouka ter didaktični materiali

Didaktični koncept CLIL zaradi svoje specifičnosti – posredovati nejezikovno vsebino v tujem jeziku, pri čemer je treba računati z omejeno jezikovno kompetenco učencev v L2 – posega tudi v tradicionalne didaktične in pedagoške koncepte pouka. Pri CLILu je nemogoče doseči zastavljene cilje, če učitelj zgolj posreduje nejezikovno znanje. Učenje z razumevanjem je pri CLILu osnovno načelo, ki ga učitelji in učenci prav zaradi specifičnosti CLILa uresničujejo bolj spontano in tudi bolj intenzivno, kot pri klasičnem pouku tujega jezika ali nejezikovnega predmeta, kjer se zaradi sporazumevanja v L1 »predvideva«, da učenci razumejo. Nadalje zaradi je zaradi specifičnosti CLILa nujno v ospredju učenec in njegovo aktivno in produktivno sodelovanje pri usvajanju nejezikovnih vsebin, pri čemer se učitelji in učenci pogosto spet spontano oz. zaradi narave dela odločajo za različne oblike dela, za drugačno razporeditev klopi, za metodično raznolikost in za vključevanje različnih medijev v delo. Vse naštetu pa neposredno sovpadu z načeli didaktičnega konstruktivizma, ki si zgolj počasi utira pot v slovenske šole (prim. Marentič Požarnik 2004, Plut Pregelj 2008, Marentič Požarnik 2008)²⁶.

Koncept CLIL ima tudi po mnenju nemškega jezikoslovca in didaktika Wolffa veliko prednost v primerjavi s klasičnim poukom tujega jezika oz. L2, in sicer tudi to tezo Wolff (2002: 339-394) utemeljuje konstruktivistično. Učenje L2 je individualni proces konstrukcije, pri katerem učenec razvija in dopolnjuje obstoječi sistem jezika. Ima razvite sheme in koncepte, jih pozna, tako zdaj pridobiva samo jezik oz. nove oznake

²⁶ Marentič Požarnik (2003, 2004, 2008) in Plut Pregelj (2008) vzpodbujata k diskusiji in dialogu o spremembi paradigme obstoječega načina poučevanja v luči predpostavke konstruktivizma, da znanja ne moremo preprosto podajati drugim oz. ga od drugih sprejemati, ampak si ga mora vsakdo zgraditi z lastno miselno aktivnostjo v procesu produktivne interakcije dialoga s soljudmi. Ta stališča so prenosljiva tudi na področje poučevanja in učenja tujih jezikov. Tako je CLIL lahko tak prototipičen primer konstruktivnega aktivnega učenja jezika.

v L2 za te že obstoječe koncepte. V L2 pogosto usvaja poimenovanja za koncepte, ki jih je pridobil na nižji stopnji kognitivnega razvoja, medtem ko se sam nahaja na bistveno višji stopnji kognitivnega razvoja. S tem pa smo že pri odločilnem dejavniku bolj ali manj uspešnega učenja, pri motivaciji. Od učenca se pri pouku nejezikovnega predmeta namreč pričakuje, da se bo ukvarjal, učil in naučil specifične izbrane vsebine. Konstruktivistično povedano morajo učenci iz predstavljenih in obravnavanih gradiv izpeljati sheme in koncepte, jih strukturirati in nato uskladiščiti najprej v kratko, nato pa v dolgoročnem spominu. Pri CLILu torej učenec hkrati pridobiva popolnoma nove koncepte in sheme ter obenem znake in strukture, ki jih označujejo. Ukvarjanje z L2 in spontano tudi z L1 kot označevalcema teh vsebin je intenzivno. Vsekakor bolj kot pri pouku nejezikovnih vsebin v L1, kjer pri nejezikovnem pouku jezikovna dimenzija običajno ni predmet diskusije oz. razlage. (cf. Wolf 2002, Marentič Požarnik 2005, 2008).

Iz zgoraj navedenega lahko povzamemo, da je vzrok za neuvajanje CLILa zagotovo tudi zavesten in nezaveden strah pred nujno spremembo obstoječih didaktičnih konceptov in načina dela tako pri pouku tujega jezika kot pri nejezikovnih predmetih, ki bi jih CLIL povzročil v sicer dobrih, a ne zadovoljivih didaktičnih konceptih šole v Sloveniji.

Izjemno pomembni so v okviru tega tudi didaktični materiali, ki jim povsod posvečajo veliko pozornosti. Zaradi različnih vsebin nejezikovnih predmetov in zaradi različnih ciljev v različnih državah v primerjavi z učbeniki tujega jezika didaktični materiali niso prenosljivi v druge države oz. izobraževalne sisteme. Edina možna in tudi v strokovni literaturi poznana pot je ta, da učitelj ali tim učiteljev, ki izvaja CLIL pri določenem predmetu v določenem jeziku, sproti pripravlja didaktične materiale.

3.6 Starostno obdobje učencev

Neposredno na didaktične koncepte in materiale je vezano tudi vprašanje starostnega obdobja učencev ob uvajanju CLILa oz. vprašanje, v kateri starosti učencev je CLIL najsmotrnejše uvajati. V bistvu ga je možno uvajati v vseh obdobjih, pri čemer je potrebno upoštevati različne didaktične, jezikovne in izvenjezikovne predpostavke. Glede na splošne trende vedno pogostejšega uvajanja tako imenovanega zgodnjega učenja tujih jezikov ter posledično tudi uvajanja CLILa v evropske šole v obdobju zgodnjega učenja jezikov ter glede na dognanja psiho- in nevrolingvistike je s stališča CLILa smiselno osvetliti ravno to obdobje.

Stern (2002: 1-12) npr. se zavzema za CLIL v času zgodnjega učenja tujih jezikov, ki je odvisno zlasti od ustreznih didaktično metodičnih pristopov, saj izhaja iz ugotovitev kognitivnih psihologov, in tako upravičeno ugotavlja, da se mlajši otroci učijo drugače kot starejši otroci in da jim celostno, aktivno učenje ter implicitno pridobivanje znanja, kot ga omogoča CLIL, zelo ustreza. Starejši učenci se nahajajo na drugačni stopnji kognitivnega razvoja in za njih je pomembno predvsem eksplicitno učenje, metajezikovno znanje itd. Rieder-Bühnemann in Hüttner (2008: 22-31) v empirični raziskavi primerjalno proučujeta narativno kompetenco dveh skupin avstrijskih osemletnih otrok v L2 – angleščini. Prva skupina otrok je imela intenzivni regularni pouk angleščine kot tujega jezika (t. i. regularna skupina), in sicer 5-6 ur na teden, v drugi skupini je pouk pri večini predmetov potekal v delovnem jeziku angleščini (CLIL skupina). Raziskava je pokazala, da je zlasti na mikro ravni prednost otrok v CLIL skupini zelo očitna. Ti otroci so bolj obvladovali sistem glagolov in njihovo upovedovanje je bolj konsistentno glede uporabe časov. Na področju leksike otroci iz CLIL skupine niso pogosto aktivirali t.i. neproduktivnih strategij (transfer v L1 ali prošnja za pomoč), v primerjavi z otroki iz regularne

skupine, ki so jih aktivirali bistveno pogosteje. Tak rezultat je tudi pogojen s tem, da je imela CLIL skupina bistveno večji besedni zaklad in tako je bila posledično potreba po aktiviranju strategij, ki bi nadomestile manko v besedišču, manjša. Tudi na makro ravni je bila CLIL skupina v prednosti pred skupino otrok pri regularnem pouku tujega jezika, čeprav tu razlike niso bile tako velike kot na mikroravni.²⁷ CLIL skupina je bila torej v vseh parametrih, ki so bili primerjani, boljša od regularne skupine. Razlike so bile ponekod večje, drugod primerljive. V obeh skupinah pa so bila očitna individualna odstopanja znotraj skupine, kar kaže na to, da je spekter zmožnosti v tujem jeziku in spekter narativnih zmožnosti otrok zelo širok.

Wode (2003) v prid uvajanju CLILa v času zgodnjega učenja navaja podatek, da so usvojene spretnosti po prvem letu CLILa v tujem jeziku primerljive z usvojenimi spretnostmi po 3-4 letih pouka tujega jezika v obsegu najmanj 5 ur tedensko. Med drugimi odlikami CLILa navaja tudi dejstvo, da zanj niso potrebne dodatne učiteljice, saj je možno primerno izobraziti razredne učiteljice (in vzgojiteljice v vrtcih), razen tega pa CLIL vzpodbuja pridobivanje spretnosti v L1 in kognitivni razvoj otroka.

Tudi druga starostna obdobja imajo svoje specifične, kar zadeva učenje tujih jezikov in CLIL ter postopke in principe. Z večanjem starosti učencev nekako izgubimo neobremenjeno sprejemanje CLILa, saj večji učenci pouk tujega jezika opazujejo z večje distance. Po drugi strani pa višja starost pomeni ob smiselni ponudbi jezika CLILa več izvenjezikovne motiviranosti in druge razmere, kar zadeva prestiž posameznega jezika. CLIL je lahko tako zelo uspešen v poklicnih šolah, saj učenci pri nekaterih strokovnih predmetih vidijo CLIL kot simulacijo njihovih možnih bodočih poklicnih situacij, kar deluje motivirajoče (izobraževanja za poklice v gostinstvu, turizmu, zdravstvu in nekaterih panogah industrije).

²⁷ Avtorici to manjšo razliko utemeljujeta s tezo Bermána in Slobina, ki trdita, da je razvoj narativne zmožnosti pri otroku celo v maternem jeziku (L1) zaključen šele pri devetih letih. Posledično nerazvite so tudi njihove narativne zmožnosti v L2 (Rieder-Bühnemann in Hüttner 2008: 29-31).

3.7 Prestiž posameznih jezikov

Učenje tujih jezikov in prav tako zgodnje učenje tujih jezikov sta bila v izvedeni anketi ocenjena pozitivno. Tudi statistični podatki o znanju tujih jezikov govorijo o tem, da imajo tuji jeziki v slovenskem govornem prostoru dokaj velik prestiž. Podatki Eurobarometra iz leta 2005²⁸ govorijo o 89% prebivalcev Slovenije, ki so sposobni komunicirati v enem od tujih jezikov. V zgodovini slovensko govorečega prebivalstva je bilo učenje tujih jezikov nujno in je pomenilo nujni pogoj za vzpon na socialni lestvici. Prestiž tujih jezikov se je nekako ohranil do danes in se kaže tudi v podatkih, da se organizirano ali neorganizirano tujih jezikov uči velik del otrok že od vrtcev ali osnovne šole naprej. Prestiž igra precejšnjo vlogo pri oblikovanju motivacije za učenje nekega jezika, pri čemer je v zgodnjem obdobju manj pomemben. Mlajši otroci se ne ravnaajo toliko po prestižu tujega jezika, saj ne razpolagajo s podobo o jeziku, ki se neposredno odraža kot obstoj kulturnih, gospodarskih, političnih in drugih dejavnikov. O izboru jezika v zgodnjem obdobju običajno odločajo starši, kasneje šola oz. posameznik, ki se jezika želi učiti. Dejavnik prestiža se ne razlikuje veliko glede na dejstvo, ali gre v nekem primeru za učenje tujega jezika ali pa za CLIL.

3.8 Sklep: povezanost posameznih dejavnikov

V prejšnjih poglavjih je bil orisan sklenjen hermetični krog ključnih dejavnikov, ki botrujejo neuvajanju CLILa v slovenski šolski sistem. Izkazalo se je, da so ti dejavniki, ki jih sicer navajamo izolirano, izjemno prepleteni. Postulati jezikovne politike EU, ki se nujno odražajo v oblikovanju šolske politike, predpostavljajo uvajanje CLILa in informiranje o tem didaktičnem konceptu. Informiranje sicer ni nujni

²⁸ http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf (21.02.2009)

pogoj za uvajanje, vendar pa boljša, smotrno načrtovana in osmišljena ter izključno ciljno informiranost naravnana omogoča lažjo pot uvajanja, kar je naloga ministrstev kot uresničevalcev jezikovne in šolske politike. Na tem področju je potrebno v Sloveniji storiti še veliko, saj je informiranost zelo slaba, kar je pokazala izvedena anketa, pa tudi reakcije na primere CLILa. Z jezikovno politiko EU, šolsko politiko posameznih držav ter informiranostjo je povezan dejavnik prestiža posameznih tujih jezikov. Postulati jezikovne politike EU dajejo pomembno vlogo jezikom sosedov v smislu kvalitetnega sobivanja na mejah in v notranjosti evropskih držav, obenem pa seveda predpostavljajo učenje angleščine kot danes nujno. S prestižem je povezano tudi starostno obdobje učencev, ki so vključeni v CLIL programe. S starostjo učencev raste motivacija za nekatere jezike (predvsem za angleščino), obenem pa nekako v obdobju srednje in poklicne šole lahko sklepamo na motivacijo za jezike, povezljive z bodočim poklicem. Glede na dognanja o uspešnosti zgodnjega učenja tujih jezikov in glede na dejstvo, da v tem času prestiž še ne igra odločilne vloge za motivacijo, se zdi vključevanje v tem obdobju najuspešnejše. Pomembno je, da je vključevanje v kateremkoli obdobju pripravljeno ustrezno glede na posebnosti kognitivnega in siceršnjega razvoja učencev, kar je povezano tudi z naslednjim dejavnikom, t.j. didaktičnimi materiali. Le-ti morajo seveda biti prilagojeni starosti, obenem pa morajo tudi biti usklajeni z učnimi načrti nejezikovnih predmetov, torej niso nujno prenosljivi iz jezikovnih okolij, kjer se ciljni jezik govori. Sam koncept CLILa deloma z didaktičnimi materiali, deloma pa glede na svojo zasnovo posega v obstoječe didaktične in pedagoške koncepte. S CLILom presegamo okvir poučevanja in učenja tujih jezikov in nejezikovnega predmeta, in to predvsem s tem, ko učenca postavimo v veliko večji meri v ospredje. Da bi to učitelji uspešno izvajali, jih je potrebno sistematično izobraževati. V Sloveniji imamo dobre možnosti za izobraževanje zelo

primerne kadra, saj kar nekaj fakultet v starih univerzitetnih programih ter novih bolonjskih ponuja možnost kombiniranja študija tujega jezika in nejezikovnega predmeta, tako imenovani dvopredmetni študiji so za razliko npr. od držav nekdanje vzhodne Evrope običajni. Vendar pa samo dejstvo, da nekdo izbere takšno študijsko kombinacijo, še ni dovolj, saj ga je potrebno didaktično posebej izobraziti za izvajanje CLILa. Del tega izobraževanja je tudi osveščanje in informiranje o kontekstu jezikovne in šolske politike danes v Evropski uniji, da bo jasna smiselnost CLILa, pri čemer morajo biti povezave CLILa, vloge tujih jezikov, maternega jezika kot najmočnejše identifikacijske točke v življenju posameznika ter koncepta funkcionalne večjezičnosti nazorno predstavljene in pojasnjene.

S tem je krog zaključen. Utemeljuje ga zakonodaja v Sloveniji, ki uvajanja CLILa formalno praktično ne omogoča, na drugi strani pa krog na podlagi izkušenj iz tujine nakazuje spremembe v šolstvu v Sloveniji, ki so potrebne in po mnenju strokovnjakov in praktikov dobrodošle.

Predstavljeni dejavniki in njihovo izjemno močno neugodno vzajemno delovanje so sicer opisani in tematizirani na primeru Slovenije in so po eni strani kot taki specifični. Po drugi strani pa so dovolj splošni, da bi njihovo delovanje, seveda različno intenzivno, zaznali tudi v drugih državah, ki se ukvarjajo s problemi odsotnosti CLILa.

LITERATURA

- *Alpe-Adria-Kindergartenverbund – Mehrsprachige Erziehung im Dreiländereck*
http://www.verwaltung.ktn.gv.at/cgi-bin/evoweb.dll/cms/akl/28133_DE-Best_Practice_Marktgemeinde_Noetsch.htm (20.02.2009)

- *Europeans and Languages* (2005)
http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf
(20.02.2009)
- *Eurydice* <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice> (20.02.2009)
- Jazbec, S., Lipavic Oštir, A.: *Teoretični in praktični vidiki jezikovne kopeli : predstavitev projekta. Didakta, 14, št. 78-79/2004, str. 48-50.*
- *tavit*
- Jazbec, S., Lipavic Oštir, A.: *Zgodnje učenje in CLIL. V: Pižorn, (ur.). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana, ZRSŠ. 2009, v tisku.*
- Jazbec, S. *Jezikovna kopel: poročilo iz prakse. Didakta, 14, št. 82-83/2005, str. 66-68.*
- *Le Pape Racine, Ch.: Immersiver Unterricht in der Schweiz. Rückblick, Überblick und Ausblick. V: ph/akzente. 1, 2007, str. 11-14.*
- Lipavic Oštir, A., Jazbec, S.: *Machen wir CLIL oder einen Deutschkurs?. V: Haataja (ur.). Curriculum linguae 2007 : Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch = linguistic diversity through integration, innovation and exchange = diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges, Tampere, 2008, str. 145-150.*

- *Lipavic Oštir, A., Jazbec, S.: Slowenien - CLIL in deutscher Sprache in der Periode des Frühspracherwerbs. V: Frühes Deutsch, 16, št.11/2007, str.11-14.*
- *Lipavic Oštir, A., Rot Gabrovec, V., Jazbec, S., Kacjan, B.. Nekateri vidiki uvajanja jezikovne kopeli : (CRP za leto 2003). Maribor: 2003.*
- *Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso V: Sodobna pedagogika, 4, št. 59/2008, str. 28- 51.*
- *Marentič Požarnik, B. (ur.) (2004). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. FF Ljubljana: Center za pedagoško raziskovanje.*
- *Marentič Požarnik, B.: Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. V: Sodobna pedagogika, 1, št. 56/2005, str. 58- 74.*
- *Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan (2004-2006)*
http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf (20.02.2009)
- *Ostaneč, F.: 'Šolske knjige'. V: Bernik, F. (ur.): Slovenska Matica 1864-1964. Zbornik razprav in člankov. Ljubljana. Matica. 1964.*

- Pevec Semec, K. idr.: *Poskus in postopno uvajanje tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: ZRSS. 2009.
- Plut Pregelj, L.: *Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk?* V: *Sodobna pedagogika*, 4, št. 59/2008, str. 14- 27.
- Rieder-Bünemann, A., Hüttner J.: *Narrative Kompetenz in der Fremdsprache: der Einfluss von CLIL und Frühförderprogrammen*. V: *view[z]*, 17, št. 3/2008, str. 22-31.
- Stern, O.: *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*, Kanton Zürich, 1-12/2002.
- http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_522_SchulentwicklungInte/4071_0_gutachtenphzh.pdf (30.10.2008).
- Sturm-Schnabl, K.: *Der Briefwechsel Franz Miklosich's mit den Südslaven. Korespondenca Frana Miklošiča z južnimi Slovani*, Obzorja, Maribor, 1991.
- Štefanc D. (2005). *Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem*. V: *Sodobna pedagogika*, 1, št. 56/2005, str. 34- 57.
- Wode, H.: *Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?*1998, <http://ikarus.pclab-phil.uni-kiel.de/daten/anglist/linguist/public/docs/wieso.htm> (30.10.2008).

- Wode, H.: *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Hueber, München, 1995.

Wode, H.: *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Unterrichtsformen: Regionalsprachen als Zweitsprachen*, 2003,

<http://ikarus.zfim.unikiel.de/daten/anglist/linguist/docs/ger/texte/Cottbus.pdf>

(30.10.2008).

Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2002.

Zaunbauer, A. C.M. / Möller, J. (2007). *Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des ersten Schuljahres*. V: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, št. 3/2007, str. 141-153.