



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

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



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



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

Naslov:

**O OSNUTKU UČNEGA NAČRTA ZA POUK TUJEGA JEZIKA V PRVEM VZGOJNO-
IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU (za potrebe poskusnega uvajanja)
IN KOMUNIKACIJSKO INFORMACIJSKEM MENEDŽMENTU
(Evalvacijska študija)**

Avtorica: Dr. Saša Jazbec

Oddelek za germanistiko, FF Maribor

Maribor, avgust 2009

KAZALO:

1	Uvod	4
I DEL		
2	Učni načrt	5
3	Temeljni dokumenti za pripravo osnutka učnega načrta v 1. VIO	5
4	Časovnica nastajanja osnutka učnega načrta za zgodnje učenje v 1. VIO	6
5	Zgradba osnutka učnega v 1. VIO	7
5.1	OPREDELITEV PREDMETA	7
5.2	SPLOŠNI CILJI IN KOMPETENCE	8
5.3	CILJI IN VSEBINE	8
5.4	TEME	9
5.5	PRIČAKOVANI REZULTATI	9
5.6	MEDPREDMETNE POVEZAVE	10
5.7	DIDAKTIČNA PRIPOROČILA	10
5.8	VREDNOTENJE DOSEŽKOV	10
5.9	MATERIALNI POGOJI ZA IZVEDBO POUKA	11
5.10	ZNANJA IZVAJALCEV	11
5.11	VIRI	11
5.12	Tematske mreže	12
6	Posebnost in izvirnost osnutka učnega načrta za 1. VIO	14
7	Informacijsko komunikacijski menedžment	15
7.1	Vsebinski poudarki obveščanja javnosti	16
7.1.1	Aktualno stanje	16
7.2	Urne postavke v Sloveniji in drugje	17
7.3	Cilji evropske jezikovne politike in aktualno stanje v sloveniji	19
7.4	Zgodnje učenje	21
7.4.1	Zgodnje učenje tujega jezika z vidika stroke	21
7.4.2	Zgodnje učenje tujega jezika z vidika staršev	22
7.4.3	Zgodnje učenje v državah članicah	23
7.4.4	Zgodnje učenje v Sloveniji	24
7.4.5	Izbor jezika	24
7.5	Vizija poučevanja tujih jezikov v sodobni osnovni šoli v Sloveniji	26
7.6	Sklep	27

II DEL

8	Mednarodna primerjava osnutka učnega načrta	28
8.1	Zgodnje učenje in učni načrt	28
8.2	Koncept večjezičnosti	29
8.3	Oris posameznih učnih konceptov	31
8.3.1	Učni koncept na Hrvaškem.....	31
8.3.2	Učni koncept na Poljskem	32
8.3.3	Učni koncept V Sloveniji.....	33
8.4	Analiza učnih načrtov glede na izbrane vidike	34
8.4.1	Vidik: Vzpodbujanje učenja jezika ali jezikov?.....	34
8.4.2	Vidik: Število ur zgodnjega učenja v primerjavi z drugimi predmeti	35
8.4.3	Vidik: Medpredmetno povezovanje ali klasični pouk tujega jezika	36
8.4.4	Vidik: Primerjava želenih rezultatov v učnih načrtih	39
9	Povzetek primerjave učnih načrtov	40
10	Sklep	42
11	Literatura:	43

1 UVOD

Uradni dokument za vsebinsko in organizacijsko izvajanje izobraževanja z aneposredne udeležence – učitelje in učiteljice je nedvomno *učni načrt*. V nadaljevanju bo v prvem delu obravnavano, kako je potekala vsebinsko organizacijska priprava predloga za nov predmet in kakšni so načrti za naprej. Hkrati pa bomo pokazali, da je uvajanje novega predmeta v kurikulum osnovne šole zelo velik poseg v paradigmo dela in učenja v šoli in predvsem izven nje. Ljudje – tako nejezikovni strokovnjaki, kot nosilci odločitev izobraževalne politike in kot starši ter sami učitelji in učiteljice – so pogosto skeptični do novosti in potrebno je veliko dela, prepričevanja in informiranja na različnih ravneh, tako na znastvenem, strokovnem kot na praktičnem področju. Zlasti učenje tujega jezika je zanimiv fenomen, ki ga večina ljudi sodi in meri glede na lastne izkušnje z učenjem, znanjem in potrebami po tujem jeziku. Ker so te izkušnje različne, pogosto tudi slabe, je informiranje o spremembah v didaktiki, v jezikovni politiki, o dobrih primerih prakse ter primerjava z izkušnjami iz tujine, zelo pomembna. Pri tem se je potrebno tudi zavedati, da je hkrati jezikovno izobraževanje osebno in družbeno 'občutljivo' področje, ker je s tem povezan tudi materni jezik, iz katerega izhajamo in h kateremu se vedno znova vračamo, s katerim se identificiramo itd. Mnenje, da učenje tujega jezika 'ogroža' učenje maternega jezika, in sicer zlasti v zgodnjem obdobju izobraževanja je v Sloveniji pogost pojav in tudi s tem se je treba ukvarjati. V drugem delu bo tako pokazano, kako je potekal informacijsko komunikacijski menedžment in kakšni so bili vsebinski poudarki, v letu 2008-9.

I DEL

2 UČNI NAČRT

Učni načrt za pouk v slovenskem šolstvu je učiteljev temeljni in osnovni dokument za delo v razredu. Namenjen je premišljenemu, usmerjenemu in racionalnemu strukturiranju pouka oz. učnih procesov. Učni načrt omogoča strokovno delo in refleksijo dela, ter omogoča učitelju, da se izogne pretirani improvizaciji ter rutini. Po eni strani mora biti dovolj splošen, da ga je za uspešno in ciljno vodeno učenje in poučevanje možno uporabiti za celotno populacijo določenih učencev in učenk (v Sloveniji). Po drugi strani pa mora biti dovolj natančen, da ne dopušča pomembnih odstopanj od zastavljenih ciljev za določeno populacijo in tako omogoča primerljivost ter napredovanje v celotni vertikali šolstva. Nadalje mora biti učni načrt strokovno utemeljen, hkrati pa dovolj jasen, da ga lahko učitelji in učiteljice bolj ali manj enoznačno interpretirajo in izvajajo.

Vsak učni načrt obsega dve temeljni dimenziji, in sicer kvalitativno in kvantitativno.

Kvantitativna dimenzija določa število ur opredeljenih v predmetniku. Kvalitativna dimenzija opredeljuje učne vsebine, zastavljene cilje, načela, metode in pripomočke, ki pripomorejo k uspešnem delu.

Učni načrt je, kot je že zgoraj navedeno, temeljni dokument. Žal se pogosto zgodi, da učitelji in učiteljice sledijo učbeniškim kompletom in ne v prvi vrsti učnemu načrtu. Sicer so učbeniški kompleti običajno rezultat dela skupine strokovnjakov in praktikov in če so napisani in izdani v Sloveniji (kar pogosto ne velja za pouk tujih jezikov), so pogosto narejeni glede na učni načrt. Kljub temu, in to velja zlasti za pouk tujih jezikov, je delo bolj fleksibilno in zagotovo tudi bolj učinkovito, če učenje in poučevanje temelji na učnem načrtu in če se učbeniška gradiva razume kot ponudbo, ki pa ni obvezujoča, za uresničevanje ciljev.

3 TEMELJNI DOKUMENTI ZA PRIPRAVO OSNUTKA UČNEGA NAČRTA V 1. VIO

Osnutek učnega načrta za 1. VIO je smiselno vpet v že obstoječi sistem učnih načrtov. Zato je bilo najprej nujno potrebno natančno preštudirati veljavne učne načrte in le tako pripraviti

relevantni Osnutek učnega načrta za tuje jezike v 1. VIO. V nadaljevanju bodo izpostavljeni le dokumenti, ki so predstavljali temelj za nadaljnje delo, in sicer:

- Prenovljeni učni načrti za tuje jezike v OŠ (angleščina in nemščina kot prvi in drugi tuji jezik),
- ostali UN za posamezne predmete v 1. VIO (Posodobljeni Učni načrt za matematiko, Učni načrt za slovenščino, Učni načrt za spoznavanje okolja, Učni načrt za likovno vzgojo, Učni načrt za glasbo, Učni načrt za športno vzgojo).

Zaradi mednarodne primerljivosti pa so nam bili v pomoč učni načrti v državah, kjer ima zgodnje učenje tujega jezika že večletno tradicijo (UN v za zgodnje učenje tujega jezika v različnih zveznih deželah v Nemčiji), kjer so obvezno učenje tujega jezika uvedli že pred časom (UN za zgodnje učenje tujih jezikov na Hrvaškem) in kjer so z zgodnjim učenjem začeli v lanskem šolskem letu (UN za zgodnje učenje na Poljskem) idr.

4 ČASOVNICA NASTAJANJA OSNUTKA UČNEGA NAČRTA ZA ZGODNJE UČENJE V 1. VIO

V okviru projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje tujega jezika (UTJ) in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja (JU) v prvo vzgojno izobraževalno obdobje OŠ (2008-2011)* je bila določena skupina sodelavk, ki je v določenem času pripravila Osnutek učnega načrta. Priprava je bila dolgoročen postopek in je temeljila na timskem delu in konstruktivni kritiki.

Faze priprave Osnutka učnega načrta so si sledile, ko je navedeno v tabeli:

Naloga	Čas	Izvajalke/izvajalci
priprava osnutka besedila	december – januar	dr. Mateja Dagarin Fojkar, mag. Soča Fidler, dr. Saša Jazbec, dr. Alja Lipavc Oštir
kritično branje in pripombe (v okviru ožje projektne skupine)	februar	dr. Karmen Pižorn, mag. Katica Pevec Semec

kritično branje in razprava o konceptu (v okviru širše projektne skupine)	marec	dr. Janez Skela, mag. Neva Šečerov, dr. Alja Lipavac Oštir, dr. Saša Jazbec, mag. Katica Pevec Semec, dr. Karmen Pižorn, Tom Mayer, Stanka Emeršič, Romana Zupančič, Simona Cajhen
predstavitev pred projektno skupino učiteljev in učiteljic v projektni skupini	maj	dr. Mateja Dagarin Fojkar, dr. Alja Lipavac Oštir, dr. Saša Jazbec, dr. Karmen Pižorn, mag. Katica Pevec Semec
faza priprave tematskih delov za vsak posamezni jezik	julij - november	dr. Mateja Dagarin Fojkar, dr. Alja Lipavac Oštir, dr. Saša Jazbec, dr. Karmen Pižorn, mag. Katica Pevec Semec, Simona Cajhen idr.

5 ZGRADBA OSNUTKA UČNEGA V 1. VIO

Osnutek učnega načrta za pouk tujega jezika v 1. VIO se tako kot vsi ostali učni načrti drži določenega predpisanega okvira in vsebuje naslednja poglavja:

5.1 OPREDELITEV PREDMETA

V poglavju so opredeljene okoliščine zgodnjega učenja tujega jezika in njegove prednosti. Izpostavljen je tudi ta izjemno pomembni čas v otrokovem življenju, v katerem se ustvarjajo ključna izhodišča (ne glede na poučevani jezik) za kasnejšo večjezičnost, ki je ena izmed prioritet evropske jezikovne politike. V prvem poglavju je pouk tujega jezika v 1.VIO tudi umeščen v predmetnik OŠ. Umestitev je prikazana tabelarično, hkrati je tabelarično predstavljena tudi vizija učenja in poučevanje tujih jezikov v OŠ. Poudarek je na tem, da v skladu s priporočili Sveta Evrope in psiholingvističnimi, nevrolingvističnimi ter didaktičnimi priporočili, uvedemo v OŠ dva tuja jezika, in sicer prvega v 1. VIO in drugega v 2. VIO. Izkušnje iz prakse in nenazadnje tudi izkušnje na sosednjem Hrvaškem so pokazale, da je učenje neangleščine¹ v kasnejših letih npr. v 3.VIO zaradi upada motivacije za učenje jezikov bistveno manj produktivno in uspešno kot v zgodnejših letih.

¹ Hrvaška je bila od leta 2007-2009 vključena v mednarodni projekt ELLiE (Early Language Learning in Europe). V okviru projekta so proučevali zgodnje učenje tujega jezika – angleščine (pogoje, okoliščine izvedbe, učiteljev

5.2 SPLOŠNI CILJI IN KOMPETENCE

Učenje tujega jezika v 1. VIO je v Osnutku učnega načrta opisano v kontekstu kompetenc za vseživljenjsko učenje. Te so zbrane in sistematizirane v Lizbonski strategiji EU 2010 in predstavljajo t.i. ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Izpostavljeno je razvijanje jezikovne kompetence in sporazumevalne zmožnosti tako v maternem kot v tujem jeziku. Sledijo pa še kompetenca za pridobivanje novih znanj, digitalna kompetenca, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, medkulturna kompetenca in medkulturna zavest ter matematična pismenost in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji. Poudarjeno je zlasti to, kako lahko pouk tujega jezika pripomore k razvijanju navedenih kompetenc.

5.3 CILJI IN VSEBINE

V osnutku učnega načrta so navedeni cilji in vsebine za razvijanje jezikovnih zmožnosti (sprejemanja, tvorjenja in posredovanja). Cilji so prepleteni, soodvisni in se največkrat razvijajo integrirano in v celostnem didaktičnem pristopu. V tabelah so predlagane vsebine glede na posamezno jezikovno zmožnost – poslušanje, govorjenje, branje in pisanje, in sicer po kategorijah : jezikovna, pragmatična, sociolingvistična/družbenokulturna zmožnost, medkulturna ozaveščenost in primeri nekaterih dejavnosti.

govor, motivacijo učencev. Jelena Mihaljević-Djigunović z Univerze v Zagrebu je sodelovala v projektu in na seminarju za zgodnje učenje za učiteljice in učitelje, avgusta 2008 na PeF v Ljubljani povzela nekatere izsledke. Med njimi izpostavljam ta dva: učenci so med ponujenimi jeziki (angleščina, nemščina, in italijanščina in francoščina) izbrali v 97% angleščino, nato nemščino, italijanščino in francoščino in od tistih, ki so izbrali angleščino se ji je *le malo* v četrtem razredu odločilo za učenje drugega tujega jezika (to je na Hrvaškem od 4.r naprej fakultativno) (vgl. <http://www.ellieresearch.eu/> (07/2009)).

5.4 TEME

V osnutku učnega načrta so navedena nekatera tematska področja, ki so osnova za dejavnosti, s katerimi učenci in učenke razvijajo svoje jezikovno znanje in zmožnosti, stališča, vrednote ipd. Teme so predvsem z dveh temeljnih področij: osebnega in izobraževalnega, in so blizu razvojnim značilnostim učencev in učenk v 1. VIO (npr. *jaz, moj dom, moja šola, moj svet, moje okolje, moja država in sosedske države*). Gre za teme, katerih obravnava se ne začne in ne zaključi v 1. VIO, ampak se z njimi učenci srečujejo že v vrtcu in se k njim ciklično vračajo v celotnem procesu izobraževanja.

5.5 PRIČAKOVANI REZULTATI

V 1. VIO so učenci in učenke na ravni senzibilizacije in spoznavanja ciljnega jezika. Njihovo napredovanje je različno hitro in njihovo raven znanja ni možno označiti kot raven A1 glede na SEJO. Čeprav menim, da SEJO kljub njegovi univerzalnosti in ne omejenosti na določen jezik ne gre enostavno kar prenesti na zgodnje učenje tujega jezika. Zgodnje učenje je specifično, zaradi specifične populacije, starosti učenk in učencev, potrebnih metod dela itd. Možno pa je določiti dosežke oz. t.i. minimalne standarde po treh letih učenja tujega jezika. Ti standardi so določeni v tabelah glede na posamezno sporazumevalno zmožnost. Kvantitativno gledano je največ ciljev navedenih pri zmožnosti *poslušanje in slušno razumevanje* in najmanj pri *pisanju, pisnem sporočanju in sporazumevanju*. To je v skladu z zastavljenimi cilji, da otroci v tem obdobju najprej čim bolj razvijajo sporazumevalne zmožnosti, medtem ko proces opismenjevanja v maternem jeziku še niso avtomatizirali in se bodo z razvijanjem te zmožnosti bolj intenzivno ukvarjali v 2. in 3. VIO. Seveda pa to ne pomeni, da bosta branje in pisanje pri pouku popolnoma spregledana. Predvsem pomembno pri tem je, da se učitelj ali učiteljica prilagodi učencem in učenkam (tudi diferencira delo), saj nekateri želijo brati in pisati v tem obdobju, oz. da upošteva načelo postopnosti. Učencem in učenkam korakoma predstavi različne možne strategije branja in tudi pisanja.

5.6 MEDPREDMETNE POVEZAVE

Zelo pomembno in temeljno poglavje vsebuje vrsto stičnih točk, ki jih ima učenje tujega jezika z drugimi nejezikovnimi predmeti (spoznavanje okolja, matematika, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, športna vzgoja) in tudi slovenščino. Medpredmetne povezave so navedene glede na posamezne predmete in natančno branje njihovih učnih načrtov. Navedena področja in teme je treba razumeti kot možna, tudi nujna, saj zelo osmislijo pouk in mu dajo ključno funkcionalno noto, a ne edina. Učiteljice in učitelji bodo zagotovo našli še druga.

5.7 DIDAKTIČNA PRIPOROČILA

V priporočilih so izpostavljena in razložena temeljna načela zgodnjega učenja tujega jezika (npr. kontekstualno situacijsko-jezikovno učenje, avtentična raba ciljnega jezika, igra, integracija itd.), brez katerih ni uspešnega dela in zadovoljnih učencev in učenk, ki učenje jezika povezujejo s »prijetno izkušnjo«. Posebej je izpostavljena nujnost, da učitelj ali učiteljica v razredu čim več in čim bolj pogosto v različnih situacijah kot medij komuniciranja uporablja *tuji jezik* in ne maternega. Prav s takim pristopom ustvarja v razredu situacijo, ki je zelo podobna naravnemu učenju (maternega) jezika, in ki je – glede na to, da se maternega jezika vsi otroci, ki jih bolezen ali kakšna prirojena razvojna napaka tega ni preprečila, naučili – vedno uspešna.

5.8 VREDNOTENJE DOSEŽKOV

Vrednotenje in preverjanje kot eden izmed temeljnih vidikov dela v šoli tako za učitelje, učiteljice kot za učence, učenke je obravnavano tudi v Osnutku učnega načrta za 1. VIO. Predlagane so alternativne metode vrednotenja, npr. beleženje opažanj med samim

poukom in portfolijo in poudarjeno je to, da je vrednotenje pomembno, a ne sme biti usodno za učenje tujega jezika v 1. VIO in tudi naprej.²

5.9 MATERIALNI POGOJI ZA IZVEDBO POUKA

V Osnutku učnega načrta so opredeljeni materialni pogoji, ki so nujni za uspešno delo, in sicer ustrezno opremljena učilnica z informacijsko komunikacijsko tehnologijo (IKT) ter gradiva. Posebno podpoglavje je namenjeno vlogi učbenika v 1.VIO. Le-ta je pomemben pripomoček za učitelja, učiteljico in vir idej, a ne sme biti postavljen pred učni načrt. Vloga učbenika se zlasti zelo spremeni, če je pouk tujega jezika v 1. VIO integriran (Prim. Poglavje 1).

5.10 ZNANJA IZVAJALCEV

Za zgodnje učenje tujega jezika v 1. VIO sta predvidena dva profila učiteljev ali učiteljic, in sicer učitelji ali učiteljice tujega jezika z dodatno specializacijo za delo z otroki v 1. VIO in znanji iz didaktike zgodnjega učenja tujih jezikov, ter učitelji razrednega pouka z dodatnim usposabljanjem za zgodnje poučevanje in učenje tujega jezika, s poudarkom na specializaciji, ki je namenjena pridobivanju jezikovne kompetence.

5.11 VIRI

V osnutku učnega načrta so navedeni vsi viri in literatura, ki so neposredno navedeni v osnutku in obsežen seznam priporočenih virov za poučevanje angleščine, nemščine in francoščine.

² Peter Edelenbos in Angelika Kubanek sta razvila teste za preverjanje znanja besedišča pri angleščini za 8-10 letne otroke. Testi so v Nemčiji odmevni in učitelji jih uporabljajo, za slovenski kontekst, zlasti pa za druge jezike pa bi jih bilo potrebno kritično pregledati oz. pripraviti nove. (Vgl. Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2007). *Langenscheidt Wortschatztest Englisch Klasse 3*, Langenscheidt ELT GmbH, München. Edelenbos, P. & A. Kubanek (2008). *Langenscheidt Wortschatztest Englisch Klasse 4*, Langenscheidt ELT GmbH, München. Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of young learners. [EAC 89/04]. Key study for the European Commission. Brussels. German and French translation 2007.)

5.12 TEMATSKE MREŽE

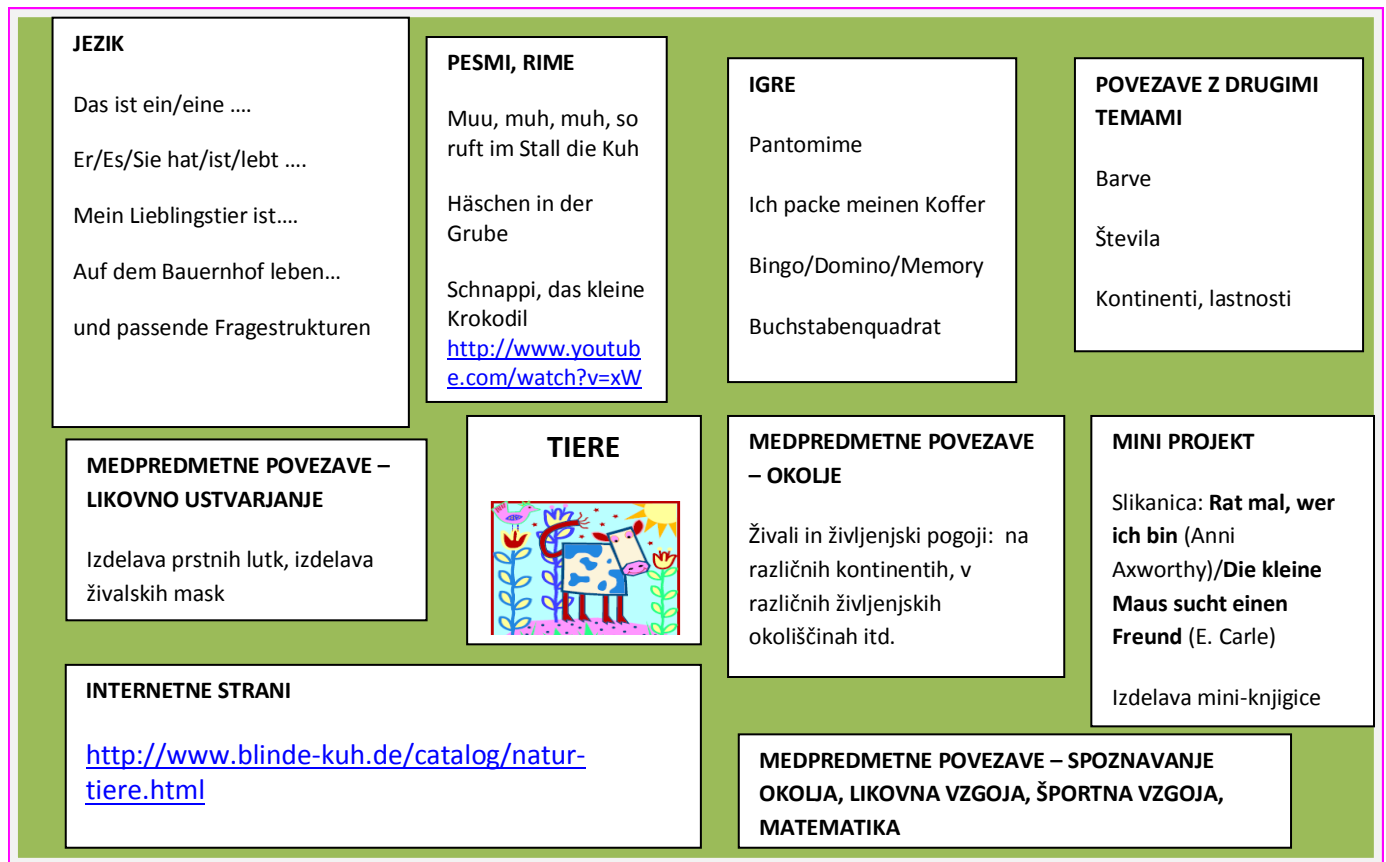
V nadaljevanju so prikazane tri t.i. tematske mreže, in sicer po ena tema za vsak jezik. Na tak način si predstavljamo, da bomo strukturirali vsebinski del, ki bo specifičen za vsak jezik.

Tematska mreža 1 (Tematski del pouk angleščine v 1. VIO)



Tematska mreža 2 (Tematski del pouk nemščine v 1. VIO)

Primer obravnave teme 'živali' (domače in divje) pri pouku nemščine v 1. VIO



Tematska mreža 3 (Tematski del pouk francoščine v 1. VIO)

JEZIK Qu'est-ce que c'est? C'est un / une ... Quel est ton animal préféré? C'est le / la ...	PESMI, RIME Les virelangues (trois tortues ...) Quand trois poules vont aux champs Une poule sur un mur Alouette gentille alouette Trois petits lapins	IGRE Devinette: Qui suis-je? Jeux sur les mots Les mots croisés Jeux de doigts Jeux de mémoire	POVEZAVE Z DRUGIMI TEMAMI Barve Števila Pridevniki (petit, grand...)
MEDPREDMETNE POVEZAVE – LIKOVNO USTVARJANJE Coloriages pour les enfants	 LES ANIMAUX	MEDPREDMETNE POVEZAVE – OKOLJE Pogovor o bivanjskem prostoru različnih živali	MINI PROJEKT Predstavitve najljubše živali (plakat) Izdelava slikanice o živalih (gozdne, domače, divje ...) Les trois petits cochons (ilustracija zgodbe)
INTERNETNE STRANI http://www.mescoloriages.com/ http://www.mamalisa.com/fr/france.html		MEDPREDMETNE POVEZAVE – OKOLJE, LIKOVNA VZGOJA, GLASBENA VZGOJA, ŠPORTNA VZGOJA (gibalne aktivnosti in joga)	

6 POSEBNOST IN IZVIRNOST OSNUTKA UČNEGA NAČRTA ZA 1. VIO

Posebnost osnutka je:

1) Povezovanje vseh treh jezikov (angleščine, nemščine in francoščine), ki jih projektna skupina priporoča za zgodnje učenje tujih jezikov, in sicer na ravni opredelitve predmeta, splošnih ciljev in kompetenc, ciljev in vsebin, pričakovanih rezultatov glede na posamezne sporazumevalne zmožnosti (govorjenje, poslušanje, branje, pisanje), medpredmetnih povezav, didaktičnih priporočil, vrednotenja dosežkov ter potrebnih znanj in profilov izvajalcev.

2) Specifičnost učnega načrta za posamezni jezik v tematskih prilogah k učnemu načrtu.

Tak osnutek učnega načrta bo pripomogel k povezovanju učiteljev, ki bodo izvajali pouk tujega jezika v 1. VIO, k večji primerljivosti doseženih ciljev in razvitih sporazumevalnih zmožnosti in k bolj smotrnem načrtovanju dela v šolski vertikali. Osnutek temelji na

dejstvu, da so didaktična priporočila za delo z otroki v 1. VIO sicer specifična in drugačna kot za delo s starejšimi otroki, a niso vezana na »poučevan« tuji jezik. Hkrati bodo z uvajanjem takšne paradigme v obstoječ sistem izobraževanja tudi visokošolske didaktike učenja tujih jezikov primorane k bolj intenzivnemu in produktivnemu sodelovanju, kot je bila to praksa do sedaj.

II DEL

7 INFORMACIJSKO KOMUNIKACIJSKI MENEDŽMENT

Uspešen infomacijsko kominikacijski menedžment je natančno načrtovan in koordiniran in mora biti vsebinsko prepričljiv. Članice projektne skupine smo tako skrbno načrtovale infomiranje na različnih nivojih oz. informiranje različnih instanc, tako tistih, ki so neposredno udeleženi v vzgoji in izobraževanju (učitelji, učiteljice, ravnatelji, ravnateljice, ravnatelj, učenke in učenci) kot tistih, ki so posredno udeleženi (starši, politiki, gospodarstveniki itd.). Napisna je bila tako vrsta člankov, tako strokovnih, poljudnih kot znanstvenih. Objavljeni so bili v različnih medijih – v tekstovni obliki, avdio obliki in na spletu.

Tabelarični pregled objavljenih prispevkov:

Medij/Javnost	Avtor/avtorica	Naslov članka	Objava/predvidena objava
Večer	Alja Lipavic Oštir, Saša Jazbec	Starši prehitevajo jezikovno politiko	Objavljeno: 13.02.2009
Starš-si	Saša Jazbec, Alja Lipavic Oštir	O zgodnjem učenju tujega jezika	Objavljeno: april 2009
Otrok in družina	Mihaela Brumen	Učenje tujega jezika v otroštvu	Objavljeno: junij 2009
Vzgoja in izobraževanja	Karmen Pižorn	Analiza strahov pred večjezičnostjo ali Večjezičnost - kdo se te boji?	<i>Vzgoja izob.</i> , 2009, letn. 40, št.2
Ona	Alja Lipavic Oštir, Saša Jazbec	Če se Janezek nauči, bo Janez znal : zgodnje učenje tujih jezikov	31. mar. 2009, leto 11, št. 13

DELO Globus znanja	Nevenka Žolnir, Lucija Čok	Še ni določeno	V pripravi
Državni zbor	Lucija Čok	vprašanja za ministra Lukšiča v DZ, ki so bila poslana poslancu Luki Juriju	marec
Gorenjski glas	Mateja Dagarin	intervju	Objavljeno: marec
VAL 202	Karmen Pižorn	intervju	Objavljeno: maj
Dnevnik	Saša Jazbec, Alja Lipavic Oštir	Otroci in učenje tujih jezikov.	4. apr. 2009, leto 59, št. 79,
Ona	Alja Lipavic Oštir, Saša Jazbec	Če se Janezek nauči, bo Janez znal : zgodnje učenje tujih jezikov	31. mar. 2009, leto 11, št. 13

7.1 VSEBINSKI POUDARKI OBVEŠČANJA JAVNOSTI

7.1.1 AKTUALNO STANJE

Učenje tujega jezika je v Sloveniji vpeto v šolski sistem, a ugotavljamo, da se večina otrok začne učiti tuji jezik prej, preden jim to šola formalno omogoča. Zgodnje učenje tujega jezika že od vrtca naprej torej v Sloveniji ni novost, temveč dolgoletna praksa za večino (po rezultatih ankete v okviru projekta CLILiG več ko 80%) otrok. Neformalne oblike zgodnjega učenja pa so sporne z različnih vidikov. Pogosto jih izvajajo privatne jezikovne šole, ki nimajo nikakršnega nadzora nad kvaliteto izvajanja in ki za starše pogosto predstavljajo takšno finančno breme, da si vsi teh tečajev ne morejo privoščiti. Naslednje pomembno dejstvo je to, da se formalna oblika učenja začne v 4. razredu, in sicer je učni načrt napisan tako, kot da se učenke in učenci začenjajo učiti tuji jezik (mnogi pa imajo pravzaprav za sabo že več let učenja tujega jezika). Šola ne zagotavlja kontinuitete učenja in vlaganje v znanje tako pride na točko nič, kar se ne bi smelo zgoditi. Prav zato je potrebno, da se vnese red v učenje tujih jezikov v slovenskih šola in da tuji jezik postane sestavni del šolskega vsakdana že od všolanja naprej.

Še vedno se namreč pojavljajo skeptiki, ki menijo, da je učenje tujega jezika za otroka obremenitev, da je učenje tujega jezika v prvem razredu prezgodaj, da se morajo učenci naučiti najprej maternega in nato tujega jezika.

7.2 URNE POSTAVKE V SLOVENIJI IN DRUGJE

Ilustrativno navajam tabelarične primerjave števila ur za materni jezik, prvi tuji jezik, matematiko in šport v treh različnih državah (Hrvaška, Poljska, Slovenija). Te države pa so vseeno primerljive, saj gre za slovanske države, države, v katerih je jezikovna struktura dokaj homogena, države, ki intenzivno reformirajo šolski sistem, in ki uvajajo ali so že uvedle obvezno učenje tujega jezika od prvega razreda naprej.

Tabela 1: Število ur izbranih predmetov v učnem načrtu na Hrvaškem

Predmet	1.r št. ur na teden(na leto)	2.r št. ur na teden(na leto)	3.r št. ur na teden(na leto)	vsota ur v treh letih
Hrvaščina	5 (175)	5 (175)	5(175)	525
Matematika	4 (140)	4 (140)	4 (140)	420
Športna vzgoja	3 (105)	3 (105)	3 (105)	315
Tuji jezik (angleščina, nemščina, francoščina, italijanščina)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	210

Vir: Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006: 12). Zagreb: Ministrarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Tabela 2: Število ur izbranih predmetov v učnem načrtu na Poljskem³

Predmet	1.r št. ur na teden(na leto)	2.r št. ur na teden(na leto)	3.r št. ur na teden(na leto)	vsota ur v treh letih
Poljščina	5 (155)	5 (155)	5 (155)	465

³ Na Poljskem je osnovni princip dela v prvih treh razredih integrirani pouk. Pripravljena je tako osnova – število ur posameznih predmetov – za delo, ki pa ima zelo odprt značaj in dopušča razlike v interpretaciji. V učnem načrtu so sicer formulirani cilji za vsak posamezni predmet, a predmetni ne potekajo ločeno. Učitelj tako odloča, koliko ur bo posvečenih npr. matematičnim temam itd. Ministrstvo predpiše minimalno število ur, ki morajo biti realizirane pri posameznem predmetu npr. za tuji jezik, minimalno 190 ur v treh letih, glasba, likovna vzgoja, informatika minimalno 95 ur v treh letih in športna vzgoja 290 ur. (Prim.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. S: 19)

Matematika	4 (124)	4 (124)	4 (124)	372
Športna vzgoja	4 (124)	4 (124)	4 (124)	372
Tuji jezik (angleščina)	3 (93)	3 (93)	3 (93)	279

Vir: „Razem w szkole” ramowy plan nauczania

<http://www.wsiipnet.pl/kfile.php?klub=78&id=5618> (07/2009).

Tabela 3: Število ur izbranih predmetov v učnem načrtu v Sloveniji

Predmet	1.r št. ur na teden(na leto)	2.r št. ur na teden(na leto)	3.r št. ur na teden(na leto)	vsota ur v treh letih
Slovenščina	6 (210)	7 (245)	7(245)	700
Matematika	4 (140)	4 (140)	5 (175)	445
Športna vzgoja	3 (105)	3 (105)	3 (105)	315
Tuji jezik (angleščina, nemščina, francoščina)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	210

Vir: Das Ministerium für Schule und Sport

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_splonsni.pdf (07/2009)

Iz tabel je razvidno, da je število ur, ki so v posameznih državah namenjene tujemu jeziku v prvih treh razredih primerljivo, in sicer 2-3 ure na teden. Popolnoma neprimerljivo pa je število ur oz. razmerje med številom ur maternega in tujega jezika. Največje nesorazmerje je v Sloveniji, kjer imajo učence in učenci več kot trikrat več ur slovenščine kot tujega jezika, na Hrvaškem 2,5 krat več ur. V ilustrativnem primeru razporeditve ur na Poljskem je razmerje veliko bolj uravnoteženo.

Te številke kažejo velike razlike v vzpodbujanju učenja maternega jezika. Lahko bi celo postavili tezo, manjša ko je država, manj ko je govorcev nekega maternega jezika, večje število ur mu je namenjenih v šoli. Ali takšno razmerje res vodi k zaželenim rezultatom, je vprašanje, ki presega okvir tega prispevka, a bi se mu veljalo v prihodnosti temeljito posvetiti.

Število ur, ki jo namenjene matematiki v različnih državah je zelo primerljivo, prav tako tudi število ur športne vzgoje. Pri teh urah nekako izstopa le ilustrativni primer razporeditve ur na Poljskem.

7.3 CILJI EVROPSKE JEZIKOVNE POLITIKE IN AKTUALNO STANJE V SLOVENIJI

Evropska unija je pisana skupnost, zlasti kar zadeva pestrost jezikov v njej in posledično jezikovne politike, ki jo vodi. Ohranjanje in vzpodbujanje večjezičnosti je eno izmed temeljnih načel Evropske unije. Zaželena formula znanja jezikov se glasi: 1+2, po kateri naj bi vsak Evropejec obvladal svoj materni jezik in dva tuja. Eden od njiju naj bi bila seveda angleščina, drugi pa je lahko na primer jezik sosednje države, kak drug evropski ali pa svetovni jezik. V enem izmed ključnih dokumentov Evropske unije za spodbujanje večjezičnosti *Akcijski načrt 2004-2006 za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti* je posebej poudarjena namera, da razširjamo, utrjujemo in razvijamo čim zgodnejše učenje enega ali več tujih jezikov v vsaki članici EU. Ján Figel', Evropski komisar za izobraževanje, usposabljanje, kulturo in večjezičnost, je povzel bistvo zgodnjega učenja večjega števila jezikov takole: »*V razširjeni in večjezični Evropi nam zgodnje učenje (tujih) jezikov omogoča odkrivanje drugih kultur in nas pripravlja na učinkovitejšo zaposlitveno mobilnost.*« Akcijski načrt nalaga vsem državam EU, da zagotovijo vsem svojim prebivalcem, da se poleg maternega jezika naučijo še dva druga jezika. Kakšna pa je dejanska slika znanja jezikov v Sloveniji? Kakšne so možnosti, da se zastavljeni jezikovni cilji res uresničijo? Kdaj je optimalno obdobje za učenje tujih jezikov? V nadaljevanju sledijo aktualni podatki za Slovenijo.

Po Evrobarometru (2005) se je 89% prebivalcev poleg svojega maternega jezika sporazumevati še v enem tujem jeziku. Od teh jezikov je v 56% zastopana angleščina in v 45% nemščina. Te podatke moramo razumeti tudi v luči aktualne šolske politike. Večina anketirancev se je šolala v Sloveniji in se je tuji jezik začela učiti šele z 10-11 leti. Vsi ostali jeziki, ki jih Slovenci znamo oz. smo se jih učili, niso bili nujno tudi obvezni del našega izobraževanja, temveč naših prizadevanj, da v takšnih ali drugačnih neformalnih oblikah pridemo do želene stopnje znanja tujih jezikov. Te neformalne oblike so bile in so še vedno povezane z dodatnimi finančnimi vložki, s katerimi posameznik razpolaga ali pa, kljub željam in zmožnostim, tudi ne. S tem pa smo že pri dejstvu, da formalno gledano vsi učenci v Sloveniji dejansko nimajo enakih možnosti, da bi se učili tuje jezike. Zlasti se to nanaša na zgodnje učenje tujega jezika, saj gre za obdobje, ko je uspeh, seveda v ustreznih pogojih in z ustreznimi načini dela, zagotovljen.

Veliko staršev se zaveda nuje in potrebe po znanju različnih jezikov, zavedajo se, da bodo njihovi otroci brez poznavanja jezikov le težko stopili v korak z drugimi v Evropski uniji. Že za poklice, za katere je potrebna nižja izobrazba, se pogosto zahteva znanje vsaj dveh tujih jezikov. Starši zato učenje tujih jezikov pri otrocih vzpodbujajo na različne načine. Otroci obiskujejo fakultativni pouk, interesne dejavnosti, jezikovni pouk v jezikovnih šolah ali privatni pouk. Na šolah je za učenje več kot enega tujega jezika namreč različno poskrbljeno. Slovenski starši zato za učenje tujih jezikov svojih otrok, seveda če imajo te finančne možnosti, letno porabijo precej denarja. Največji problem pri tem pa je tudi ta, da ni nujno, da se ta finančni vložek tudi obrestuje, saj je kakovost dela v teh neformalnih oblikah kljub primerljivi ceni zelo različna. Naslednji problem je ta, da šola ne zagotavlja kontinuitete učenja jezikov. To pomeni, da se vsi učenci npr. angleščino začnejo učiti v četrtem razredu »od začetka«, kljub temu, da imajo morda nekateri otroci za sabo že več let učenja angleščine v tečajih, krožkih ipd.

Učenje jezikov in zlasti zgodnje učenje jezikov sta aktualni temi v vseh državah članicah. Priporočila iz Bruslja, ki zadevajo jezikovno politiko, so članice vzele zelo resno in jih poskušajo uresničiti, pri čemer so poti za doseganje seveda različne. Skupno jim je to, da v vseh državah vedo, da je cilj 1+2 najlažje in najkakovostneje dosegljiv, če se bodo otroci že precej zgodaj začeli učiti tuje jezike. Številne šolske reforme so tako uvedle obvezno učenje tujega jezika v nižji stopnji osnovne šole. Otroci se tako začnejo učiti prvi tuji jezik med 6. in 10. letom starosti, kot primer naj navedeva Avstrijo, Italijo, Poljsko itd. V Španiji in Belgiji pa se otroci začnejo učiti tuji jezik od 3. leta naprej.

Kaj pa v Sloveniji? Otroci se začnejo učiti prvi tuji jezik v četrtem razredu in drugi, ki še ni obvezni izbirni predmet na vseh šolah, v 7. razredu. Število ur pouka, ki so namenjene učenju prvega tujega jezika, je 662 in drugega 204. Sicer visoka številka postane relativna, če jo primerjamo s statističnimi poročili o učenju jezikov (Euridyce 2008) v EU, saj je Slovenija čisto na koncu seznama po številu ur, namenjenih tujim jezikom v osnovni šoli. Tudi kar zadeva starost, ko se vsi otroci začnejo učiti prvi tuji jezik, je Slovenija v zadnjem delu statističnih tabel oziroma na predzadnjem mestu. Seveda pa s tem, ko starši omogočajo neformalne oblike učenja tujih jezikov in ne čakajo na to, kar ponuja šola, pravzaprav prehitevajo uradno šolsko politiko. Da je to stanje potrebno preseči in sistematizirati, ve vsa znanstvena in strokovna srenja s področja tujih jezikov v Sloveniji. Ker pa uvajanje tujega jezika v zgodnje

obdobje posega v sistem izobraževanja in je s tem povezanih tudi veliko drugih dejavnikov, je to kar zahtevni korak.

Dokaz, da si tudi Slovenija intenzivno prizadeva uresničevati evropska priporočila, je tudi projekt o poskusnem in postopnem uvajanju tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole, ki ga vodi Zavod za šolstvo. Koordinatorici ga. mag. Katica Semec Pevec in ga. dr. Karmen Pižorn sta zbrali skupino strokovnjakov, ki je pripravila elaborat, v katerem so orisane poti in možnosti za zgodnje uvajanje tujega jezika in kdaj ter kako naj bi le-to potekalo. Obenem je skupina pripravila tudi učni načrt za učenje od prvega razreda naprej. Pri pripravi obojega smo se naslonili na domače izkušnje, pa naj gre za pilotske ali podobne projekte, kot so recimo večletna praksa v vrtcih z integriranim poukom tujih jezikov, jezikovna kopel na nekaterih šolah in drugo. Tako redno spremljamo delo nekaterih oblik fakultativnega pouka tujih jezikov v 33 osnovnih šolah v Sloveniji, organiziramo seminarje za učiteljice in učitelje poskušamo spodbujati dobro delo. Cilj pripravljenih materialov in drugih projektnih aktivnosti je vnesti red in sistem v samo poučevanje tujih jezikov ter s tem pomagati otrokom in staršem, da bodo otroci tuje jezike znali čim bolje, obenem pa se s tem uresničujejo smernice jezikovne politike EU.

7.4 ZGODNJE UČENJE

V okviru projektne skupine se posebej zavzemamo za zgodnje učenje tujega jezika, saj izhajamo iz utemeljitev kognitivnih psihologov, nevrologov, psiholinvistov in tradicij dobre prakse iz tujine.

7.4.1 ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA Z VIDIKA STROKE

Zgodnje učenje tujega jezika je v strokovni literaturi utemeljeno in raziskano. Strokovnjaki menijo, da je učenje jezikov z ustreznim pristopom poučevanja boljše s četrtem kot šestim, lažje s petim kot z osmim ali devetim letom. Po desetem letu ima učenec že analitičen pristop, kot ga srečujemo pri odraslih, ko se učijo tujih jezikov. Starejši učenci so v začetnem obdobju na področju morfo-sintakse, bralnega razumevanja in pisnega sporočanja hitrejši kot mlajši učenci, navajajo strokovnjaki, vendar jih mlajši učenci prehitijo na dolgi rok. Zlasti

to velja za izgovorjavo in (upo)rabo težko pojasnljivih elementov. Znani raziskovalec na področju usvajanja tujih jezikov De Keyser ugotavlja, da je prednost notranjih mehanizmov otroka v naravnem učenju oz. holističnem učenju v tujejezikovnem šolskem učenju. Otroci prehitijo odrasle pri doseganju končne ravni jezikovnega znanja, ker je v jeziku veliko elementov, ki se jih človek težko nauči na ekspliciten način, torej z razlago in analitičnim pristopom.

Pomembne argumente za učenje tujega jezika lahko najdemo pri nevropsihologih, ki natančno poznajo razvoj in potencialne človeških možgan. Učni procesi do konca pubertete strukturirajo še ne do konca oblikovane možgane in tako vanje »vprogramirajo« osnove, ki kasneje omogočajo in olajšajo razvijanje različnih sposobnosti. Takšni učni procesi potekajo v času zgodnjega učenja v t.i. občutljivih fazah, v katerih posameznik informacije sprejme in predela bistveno hitreje kot kasneje v zrelejših in zrelih letih. Če povzamem tezo nemškega nevropsihologa Ouvermanna, potem lahko zapišemo, da se zgodnje učenje tujih jezikov nedvomno splača.

7.4.2 ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA Z VIDIKA STARŠEV

Veliko staršev v Sloveniji že pravzaprav prehiteva jezikovno politiko in skrbi za jezikovno izobraževanje svojih otrok od zgodnjega otroštva naprej v raznih tečajih, pri fakultativnem pouku in drugje. Anketa, ki je potekala v vrtcih in OŠ, je pokazala, da je več kot 50 % otrok v Sloveniji vključenih v razne oblike jezikovnega izobraževanja. Starši so tudi povedali, da si želijo več reda pri učenju tujih jezikov v vrtcih in šolah, saj so pogosto prepuščeni ne nujno kakovostnim, a finančno zahtevnim načinom dela in organizacije zgodnjega učenja tujih jezikov. Z upadom motivacije za učenje jezika pa se soočajo zlasti tisti učenci, ki so se učili tujega jezika od zgodnjih let naprej in se potem v 4. razredu, ko se v slovenskih šolah uradno začneja učenje tujega jezika, začenjajo učiti znova.

Pri veliko starših pa je prisotna dilema o uspešnosti in potrebnosti zgodnjega učenja tujih jezikov. Menijo, da je za učenje jezikov v zgodnjem otroštvu prezgodaj, da se morajo otroci najprej dobro naučiti maternega in šele nato drugih jezikov, da otrokom z učenjem jezikov kratimo dragoceni čas za igro, da jih preobremenjujemo itd. Ta razmišljanja najbrž izhajajo iz

lastnih izkušenj staršev z učenjem tujega jezika, ki je bilo analitično, slovnično in kognitivno naravnano in tega svojim otrokom res ne bi privoščili. In dejansko je za takšno učenje res prezigodaj. Ampak zgodnje učenje temelji na drugačnih načelih in uporablja drugačne otrokom primerne in prijazne načine dela, ki vodijo k uspehu, a za njih nikakor niso breme. Prav tako je dokazano, da zgodnje učenje tujih jezikov ne ogroža ali zavira učenja maternega jezika, kvečjemu obratno.

7.4.3 ZGODNJE UČENJE V DRŽAVAH ČLANICAH

Priporočila iz Bruslja in Strasbourga o uresničevanju večjezičnosti so v državah članicah vzeli zelo resno in jih poskušajo na različne načine uresničiti. Skupno jim je to, da v vseh državah vedo, da je cilj 1+2 najlažje in najkakovostneje dosegljiv, če se bodo otroci že precej zgodaj začeli učiti tujih jezikov. Poročilo Eurydice (2005) prinaša podatek, da se 50% otrok na primarni stopnji (od 3 do 11 let) uči najmanj en tuji jezik. Prav tako se širi tudi drugi tuji jezik na primarni stopnji, saj je postal obvezen v štirih državah (Luksemburg, Estonija, Švedska in Islandija). Kot poroča študija *»Najpomembnejša pedagoška izhodišča za poučevanje jezikov na zelo zgodnji stopnji«*, je že v letu 2003/04 večina članic Evropske unije izrazila pričakovanje, da se večina otrok v njihovih državah uči vsaj enega tujega jezika na primarni stopnji (od vstopa v šolo dalje oziroma od 6/7 let naprej).

Tabela 1: Prikaz števila učencev, ki se učijo angleščine od petega oz. šestega leta dalje

Država	% učencev	Država	% učencev
Norveška	91 – 100	Grčija	41 – 50
Avstrija	91 – 100	Islandija	41 – 50
Španija	81 – 90	Francija	31 – 40
Švedska	71 – 80	Portugalska	31 – 40
Italija	71 – 80	Slovenija	31 – 40
Finska	61 – 70	Češka	31 – 40
Estonija	61 – 70	Romunija	31 – 40
Latvija	51 – 60	Slovaška	21 – 30
Litva	41 – 50	Madžarska	21 – 30
Poljska	41 – 50	Bolgarija	21 – 30
Danska	41 – 50	Nemčija	11 – 20

Vir: Graddol, 2006: 88.

Kot je razvidno iz tabele, se je učenje in poučevanje tujega jezika v predšolski dobi in v prvih letih osnovne šole v zadnjih dvajsetih letih zelo razširilo po vsej Evropi.

7.4.4 ZGODNJE UČENJE V SLOVENIJI

Že rezultati v poročilu iz leta 2003/4 (Vir: *Ocena stanja na področju zgodnejšega učenja tujih jezikov v OŠ v šolskem letu 2003/4*) so jasno pokazali, da je zgodnejše učenje tujih jezikov v osnovnih šolah v prvem vzgojnoizobraževalnem obdobju močno prisotno. 223 šol od 450 ponuja en tuji jezik (od tega jih 175 šol ponuja angleščino, ostale nemščino in italijanščino), kar 44 pa izvaja na zgodnji stopnji dva tuja jezika. Zgodnje učenje tujega jezika se največ izvaja kot fakultativna oziroma tečajna oblika. Intenzivnost izvajanja je niha od ene do dveh pedagoških ur na teden. To obliko zgodnjega učenja tujega jezika znotraj šol običajno izvajajo pedagoški delavci, ki imajo pridobljeno ustrezno kvalifikacijo.

Posnetek stanja iz leta 2007/8 (Vir: *Pouk tujih jezikov v osnovni šoli 2007*) pa je pokazal velik porast šol, ki izvajajo tuji jezik kot interesno dejavnost, in sicer kar 391 od 450. Od tega je spet največ šol, ki izvajajo zgodnje učenje angleščine. Zanimivo pa je, da se je v tem letu povečala tudi ponudba jezikov, in sicer so se nemščini in italijanščini pridružile še šole z zgodnjim poukom francoščine in španščine

7.4.5 IZBOR JEZIKA

Zaradi prevladujoče vloge angleščine je učenje tega jezika obvezno, ni pa dovolj, kar pomeni, da si želimo učenja še vsaj enega drugega tujega jezika. Osnovnim šolam v Sloveniji predlagamo, da se same odločijo, kateri jezik bodo ponudile kot prvi tuji jezik, pri čemer menimo, da je smiselna izbira med angleščino, francoščino in nemščino. Prvi tuji jezik bi se učenci tako učili devet let. Drugi tuji jezik bi se pridružil v četrtem razredu in šole bi morale ponuditi angleščino, če so v prvem razredu ponudile francoščino ali nemščino. S tem bi pri večini učencev ob končanju devetletke dosegli precej dobro znanje dveh jezikov. Uspeh je povezan tudi z vrstnim redom učenja: če se namreč otroci začnejo kot prvi tuji jezik učiti angleščino, pogosto nimajo motivacije za učenje drugih jezikov, saj ima angleščina neznansko veliko prestiža. Če uberemo drugo pot in otrokom najprej ponudimo neangleščino

(nemščino, francoščino) in angleščino pridružimo v starosti okrog devetih let ter nadaljujemo z obema jezikoma, bo rezultat konec osnovne šole skorajda optimalen. Zdajšnja situacija, ko se prvi tuji jezik začne učiti šele v četrtem razredu, drugi tuji jezik pa se pridruži šele v sedmem, nam tega nikakor ne zagotavlja. Posebej slab je položaj drugega tujega jezika, saj zanj ni nikakršne motivacije, učenci so že v puberteti, razen tega jih niti najmanj ne motivira, če morajo dobro poznane začetniške vsebine usvajati v drugem tujem jeziku, ko so pa te vsebine vendar daleč pod njihovimi kognitivnimi zmožnostmi in so jih usvojili že v prvem tujem jeziku.

7.4.5.1 NEANGLEŠČINA PRED ANGLEŠČINO

Erika Werlen iz Pedagoške visoke šole v Karlsruhe je zbrala in sistematizirala argumente za učenje neangleščine pred angleščino oz. konkretno za učenje francoščine pred angleščino v Nemčiji, kar je primerljivo z učenjem sosedskih jezikov in angleščine v Sloveniji.

Wernerejva je kot cilj zapisala:

»Za večjezičnost naše mladine je potrebno začeti s francoščino kot prvim tujim jezikom, in sicer takoj z všolanjem, kajti sosedski jezik *francoščina* je ključ za prihodnost«.

Svojo tezo o tem, da naj se učenke in učenci začnejo učiti neangleščino in nato angleščino utemeljuje z naslednjimi argumenti:

1. Lingvistično didaktični in psiholingvistični argument

Učni cilj: razvijanje jezikovne kompetence; francoščina kot medij komunikacije: francoščina v osnovni šoli kot osnova za učenje drugih romanskih jezikov (npr. španščine)

2. Lingvistično-učnopsihološki argument

Učni cilj: razvijanje jezikovne kompetence, pridobivanje čim bolj širokega spektra učnih strategij: francoščina kot romanski jezik je komplementarna nemščini kot germanskemu jeziku; jezikovna uzaveščenost in znanje jezika

3. Kognitivno-znanstveni argument: dojemanje sveta, sprejemanje informacij in pridobivanje znanja s pomočjo maternega jezika in sosedskega jezika oz. kasneje vključno z angleščino s pomočjo treh jezikov; pozitiven vpliv na splošni kognitivni razvoj

4. Pragmalinistični argument

Učni cilj: utrjevanje medčloveških odnosov: razumevanje, sobivanje in izgradnja interkulturalnosti s sosedi + spoznavanje sosedске komunikacijske kulture

5. Sociolingvistični argument

Učni cilj: utrjevanje človekove identitete in pripadnost jezikovnim skupnostim
»Teritorialni človek ima svojo domovino regiji in v Evropi«.

6. Ekonomsko-kulturni argument

Učni cilj: s pomočjo lastne jezikovne kompetence je omogočen dostop do informacij in razumejo ter cenijo vrednost sosedске države

7. Ekonomski argument

Učni cilj: kvalifikacija za regijo in za Evropo: angleščina je neobhodna, samoumevna kompetenca, vsi nadaljni jeziki so nujni, zlasti za stični gospodarski prostor (francoščina nemščina in npr. v Sloveniji nemščina slovenščina)

8. Politični argument

Učni cilj: Krepitev neposrednosti sosedstva: otroci dojamajo, da so jeziki moč, ki povezuje ljudi in razumejo ter ponotranjijo večjezičnost Evrope kot del svoje identitete

7.5 VIZIJA POUČEVANJA TUJIH JEZIKOV V SODOBNI OSNOVNI ŠOLI V SLOVENIJI

Najpomembnejše je gotovo dejstvo, da se je tuje jezike najbolj smiselno začeti učiti zgodaj. Formula se glasi: čim bolj zgodaj, tem bolje. V prid temu govori dejstvo, da so otrokovi možgani še zelo prožni; učenje, stik z novim jezikom, ki je usmerjen na otroka, doživlja otrok kot izziv, kot prijetno doživetje in boljše motivacije za delo in uspeh si ne moremo želeli.

Otrok v zgodnjem obdobju nikakor ne učimo slovnice – tega se boji in zaradi tega odklanja zgodnje učenje tujih jezikov veliko staršev –, ampak otroci v tem obdobju usvajajo jezik intuitivno, to je s posnemanjem, sklepanjem, ugotavljanjem, poskušanjem, preizkušanjem v različnih situacijah. Pri tem to zanje ni neka nova naloga, saj to počnejo dnevno, ko ugotavljajo in poskušajo razumevati strukture materinščine. Nekje po desetem letu starosti imajo otroci že analitični pristop, ki ga uporabljamo tudi odrasli. Takrat je smiselni tudi

metajezikovni pristop, ko z njimi govorimo o jeziku, ko tudi obravnavamo slovnico. Če učitelj pri zgodnjem učenju tujih jezikov upošteva temeljna načela in delo organizira v skladu s njimi, potem to nikakor ne more predstavljati preobremenjenosti za otroka. Slednje je eden izmed pomislekov v zvezi z zgodnjim učenjem tujega jezika. Skozi igro in na spontani način posredovane vsebine, ki otroka zanimajo, so mu lahko samo v veselje.

Seveda pa je potrebno na ta način pripraviti učiteljice in učitelje in v ta namen se že izvajajo programi za posebno izobraževanje, pripravljajo pa se tudi novi, ki so podobni tistim po vsej uniji. Poudariti pa velja, da se mora vsak, ki izvaja zgodnje učenje, zavedati izjemne odgovornosti, ki jo prevzema s tem delom in biti dovolj samokritičen ter se dodatno izobraževati za to posebno delo.

Staršem je potrebno pojasniti, kaj se bodo njihovi otroci naučili. Da bodo na primer tuji jezik v prvih letih veliko bolje razumeli, kot govorili, bo pa to, kar razumejo, skladiščeno dolgotrajno. Ravno tako je potrebno staršem povedati, da njihovi otroci jezikovnih struktur ne bodo znali pojasniti, jih bodo pa razumeli in uporabili. Ob teh prednostih zgodnjega učenja seveda ne moremo mimo tega, da bi staršem pojasnili tudi, kako danes znanost in vsakodnevna praksa dokazujeta, da imata zgodnje učenje tujega jezika oz. vzgajanje v večjezičnost pozitivni vpliv na otrokov razvoj v najširšem pomenu besede. Tako tudi ni upravičen strah za materinščino: med učenjem tujega jezika otroci nanj prenašajo jezikovna znanja materinščine in obratno. S poznavanjem tujega krepijo zavedanje o lastnem, kar deluje spodbudno na jezikovno identiteto posameznika.

7.6 SKLEP

Kako učinkovit je bil komunikacijsko informacijski menedžment pri obveščanju javnosti bo pokazal čas. Nedvomno pa nam je uspelo, da smo se pojavili in produktivno včasih tudi negativno vznemirili vzdušje v javnosti v Sloveniji. Seveda delo s tem nikakor ni končano in količina informacij mora biti od sedaj naprej konstantna, da bodo le te začele učinkovati.

8 MEDNARODNA PRIMERJAVA OSNUTKA UČNEGA NAČRTA

Naslednji pomembni vidik vsakega dela, pa je umestitev pripravljenega dokumenta v kontekst in to pomeni tudi iskanje vzporednic in razlik s koncepti iz tujine. To lahko razumemo kot pomemben del komunikacijsko informacijskega menedžmenta, in sicer namenjenega predvsem stroki in politiki. V nadaljevanju bo v določenih vidikih predstavljena primerjava učnega načrta v treh deželah, in sicer Sloveniji, Poljski in Hrvaški (Prim. Poglavje 7.2). Kljub primerljivim dimenzijam, predidevamo tudi določene razlike. V luči uresničevanja Evropske jezikovne politike je naš cilj, da bi oblikovali predloge za preseganje neenotnosti, ki je prisotna v Evropi zaradi različnih izobraževalnih sistemov.

8.1 ZGODNJE UČENJE IN UČNI NAČRT

Učni načrt je osnovni dokument, ki omogoča realizacijo večjezičnosti. (Prim. Poglavje 1). Primerjava poljskega hrvaškega in slovenskega učnega načrta ni naključna. Izbrane so bile dežele oz. učni načrti v deželah, s slovanskim poreklom, s primerljivim razvojem izobraževalni politik in izjemno dinamiko reformiranja šolskih sistemov. Hkrati v izbranih državah v šolah ne prevladuje jezikovna in kulturna heterogenost, temveč homogenost in v vseh treh državah je zgodnje učenje tujega jezika (v tem prispevku to pomeni učenje tujega jezika v obdobju od 6-9 let) zelo aktualna tema (vgl. dazu u.a. Janska 2003; Jaroszevska 2006; Vilke 1998; Mihaljević-Djigunović 2001, 2002a, 2002b; Pevec Semec 2009; Pižorn 2009).

Na Hrvaškem so že leta 2003 uvedli obvezni tuji jezik v prvi razred, na Poljskem so začeli s prvim tujim jezikom v prvem razredu leta 2008 (oz. njihov projekt je tako intenziven, da so hkrati isto leto začeli z uvajanje tujega jezika v vseh treh razredih) in v Sloveniji se načrtuje uvedba obveznega predmeta tuji jezik v 1.VIO z letom 2010/2011.

Kljub kulturim razlikam in prevladujočim izobraževalnim tradicijam bi naj bila jezikovna politika glede na smernice Sveta Evrope oz. Evropske unije primerljiva, potemtakem so primerljiva konceptualna izhodišča v teh deželah. Nas pa predvsem zanima, ali oz. v kolikšni meri so v učnih načrtih dejansko uresničene smernice Evropske unije, kakšno 'težo' oz. pomen ima število ur zgodnjega pouka tujega jezika v predmetniku in kako so koncipirani

učni načrti, medpredmetno, integrirano ali klasično ter kakšni so pričakovani dosežki v različnih državah.

8.2 KONCEPT VEČJEZIČNOSTI

Večjezičnost je v Evropi, večjezičnost dela Evropo oz. Evrope brez večjezičnosti ne bi bilo, vsekakor ne v takšni obliki, kot jo poznamo danes. Nujnost in potreba po ohranjanju večjezičnosti, po spoštovanju drugih jezikov je tako del Evrope. Pojem večjezičnost je danes v Evropi dokaj enoznačen, in sicer so znanstveniki in strokovnjaki ter politiki uspeli doseči konsens, potem ko so se desetletja soočali s predsodki o večjezičnosti, ki so bili posledica koncipiranja nacionalnih držav (vgl. z. B. Gogolin, 1994). Lingvisti in psiholingvisti ter drugi strokovnjaki, ki se ukvarjajo z večjezičnostjo, so dokazali, da je večjezičnost pozitivna in pozitivno vpliva na razvoj posameznika. Čeprav sta dve tretjini otrok na svetu dvojezični, že od malega, nekako še vedno velja, da je enojezičnost norma in ne dvojezičnost (Petit, 2002). Tako znanstvena spoznanja in izsledki kot vsakdan v Evropi pa spodbijata trditev o evnojezičnosti kot normi, saj predvsem v urbanih okoljih različnih jezikov in kulture živijo druga z drugo, druga ob drugi. Pomembni dokument, ki je odločilno zaznamoval jezikovno izobraževanje v Evropi – Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) – loči med večjezičnostjo in multijezičnostjo. Večjezičnost tako pomeni sobivanje različnih jezikov v eni družbi, medtem ko se multijezičnost nanaša na posameznika in kjer je poudarjeno, da jeziki niso v možganih skladiščeni ločeno, temveč tvorijo skupno komunikativno kompetenco (GER 2001, Poglavje 1.3). Osnova je komunikativna kompetenca, k razvoju katere pripomorejo znanje jezika, izkušnje z jeziki ter predvsem iskušnje z učenjem. Ti pogledi so novi in negirajo tradicionalne definicije, kot npr. znano Bloomfieldovo trditev (1938, S. 56) »native-like control of two or more languages«. Kar pomeni, da je človek večjezičen le takrat, ko obvlada dva jezika kot materni govorec oz. ko ima takorekoč dva materna jezika. Te definicije zajemajo tudi pomembne dejavnike, kot sta starost učečih se in pogoji za uresničevanje večjezičnosti (nekateri imajo dano to možnost, da odraščajo v dvo- ali večjezičnem okolju, drugi ne). Didaktika poučevanja tujih jezikov se danes poudarjeno ukvarja s posredovanjem in razvijanjem čim boljših jezikovnih zmožnosti, in sicer govora, branja, pisanja in poslušanja. Če gledamo posamezne kompetence, potem vidimo večjezičnost funkcionalno in govorimo o t.i. funkcionalni večjezičnosti, kar pomeni, da posameznik razvija jezikovne zmožnosti, a ne nujno vse na enakem nivoju. In posameznik, ki v svojem življenju redno v svoje praktične

namene in v skladu s potrebami uporablja dva ali več jezikov, je brez nadaljnega označen kot večjezični posameznik (vgl. Hutterli / Stotz / Zappatore, 2008, 107).

Funkcionalna večjezičnost je danes izjemno pogost pojav, v nasprotju s funkcionalno enojezičnostjo, ki je strogo omejena na določene regije. Posameznik zelo praktično in pragmatično ter pomembno z vidika motivacije razvija tiste jezikovne zmožnosti, ki jih potrebuje, in sicer ne vse in ne vse enako intenzivno. Upoštevajoč navedeno perspektivo se tudi zelo spremenijo smernice didaktike tujih jezikov. Individualna večjezičnost je fenomen, ki presega meje pouka tujega jezika, in se razteza v jezikovni pouk nasploh in tudi v pouk drugih predmetov. Pridobivanje zgoj jezikovnih znanj ni več tako aktualno, veliko bolj je pomembno, da posameznik razvije širok jezikovni spekter, kjer je prostora za več jezikov ter za razvijanje skupne večjezične kompetence (vgl. auch Hutterli / Stotz / Zappatore, 2008, 107). Navedno pa je neposredno povezano tudi s ponudbo jezikov v šoli. Ta mora biti uskaljena s potrebami in aktualnim stanjem in hkrati morajo učeči se dobiti možnost, da razvijajo svoje kompetence v skladu s funkcionalno uporabo jezika izven šole. Tisti, ki določajo jezikovno politiko v posamezni državi, bi morali upoštevati, v katerih funkcijah bodo posamezniki uporabljali jezike in v skladu s tem organizirati jezikovno izobraževanje. Seveda nihče ne more natančno predvideti, kateri jezik bo posameznik kdaj uporabljal, so pa nedvomno možna uspešna predvidevanja glede na izkušnje, predvsem pa vseživljenjsko učenje. Proučevanje jezikovnih biografij posameznikov je pokazalo, da je učenje in znanje sosedskega jezika zelo pomembno in potrebno. Pravzaprav posamezniku daje posebno kvaliteto, mu širi obzorja, večja možnost komunikacije in zaposlitve.

Evropska unija se neposredno ne ukvarja s šolsko politiko v posamezni državi članici (vgl. van Els, 2006, S. 20) in torej tudi ne s poučevanjem tujega jezika. Svet Evrope pa kljub temu redno formulira smernice po katerih, naj bi vsak Evropejec poleg maternega jezika znal še dva tuja jezika (Aktionsplan 2003). Seveda pa ima Evropska unija to možnost, da z določenimi ukrepi posredno poseže v izvajanje jezikovne politike, na primer en tak pomemben dokument je zagotovo Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO). V Akcijskem načrtu Hutterli poudarja, daje zelo pomembno, da se pouk tujih jezikov začne že na zelo zgodnji stopnji, in sicer v vrtcu in v nižjih razredih osnovne šole, da so s tem postavljeni temelji za kasnejše učenje jezikov in predvsem, da učeči se ponotranjijo pozitiven odnos do jezikov in do učenja jezikov.

Učni načrti kot dokumenti vzpodbujajo tako zgodnje učenje tujega jezika kot učenje maternega jezika. Zgodnje učenje in CLIL pomembno zaznamujeta reformiranje šolskih sistemov širom Evropske unije in tudi izven njenih meja na primer v Švici. Če so strokovnjaki nedvomno prepričani o pozitivnih učinkih večjezičnosti, pa v vsakdanjem življenju še vedno lahko naletimo na Evropejce, ki menijo, da se mora otrok najprej dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov. To prepričanje izhaja iz 19. stoletja, ko so menili, da zgodnja večjezičnost otroku zmede in kvarno voliva na njegov razvoj (Diesterweg 1890 (po Gogolin, 1994, 53). Ta ideja gre z roko v roki z idejo o nacionalnih šolah in mnenju, ki se še vedno pojavlja, da jeziki otrok migrantov nimajo kaj iskati v šoli. Nekateri evropski šolski sistemi so že upoštevali migracije in različni jeziki so našli pot v izobraževalne sisteme. Slovenija pa je že en tak primer, ko jezik migrantov (teh je 10% in prihajajo večinoma iz držav bivše Jugoslavije) ni implementiran v šolsko izobraževanje in tudi to je vidik, ki ga je potrebno upoštevati pri snovanju novih konceptov v luči funkcionalne večjezičnosti. Seveda pa velja izpostaviti, da je jezikovna heterogenost v urabnih okolišjih večja kot drugje in da se jezikovna pestrost razlikuje tudi glede na državo in poudarjeno je že bilo, da imajo vse tri države, katerih koncepte bomo primerjali, precej homogen jezikovni profil posameznikov oz. učenek in učencev v šoli.

8.3 ORIS POSAMEZNIH UČNIH KONCEPTOV

8.3.1 UČNI KONCEPT NA HRVAŠKEM

Učni načrt za osnovno šolo, ki na Hrvaškem traja 8 let, ali *Nastavni plan za osnovnu školu* (2006) je obsežen dokument, ki so ga koncipirali tisti, ki so neposredno odgovorni za vzgojo in izobraževanje na Hrvaškem. Učni načrt vsebuje splošni del s cilji, zakonodajo in tabelarnim pregledom števila ur pri posameznih predmetih v celotni vertikali osnovne šole. Temu delu sledijo principi, metode in oblike izobraževanja v hrvaški osnovni šoli. V dokumentu si natančno opisani tudi vsi strokovnjaki, ki poleg učiteljev in učiteljih delujejo na šoli.

Drugi del obsega učne načrte za posamezne predmete, in sicer od prvega do osmega razreda. Učni načrti za različne predmete so koncipirani na podoben način, tako da jasno

pride do izraza tako horizontalna kot vertikalna povezava predmetov kot progresija. Obsegovno gledano izstopajo učni načrti za tuje jezike, saj so mnogo natančnejši in podrobnejši kot učni načrti za ostale predmete. Medtem ko so na primer pri matematiki navedeni zgolj ključni pojmi in učni cilji, vsebujejo učni načrti za tuje jezike natančne opise tem, struktur in zastavljenih ciljev ter spretnosti in zmožnosti, ki jih bodo učenke in učenci pri pouku razvijali. Razen tega so pri jezikih cilji še nadalje diferencirani po področjih (leksika, slovnica, jezikove funkcije, kultura in civilizacija) ter po spretnostih (branje, govorjenje, pisanje in interkulture kompetence, učne strategije in uporaba znanja). Prvi tuji jezik je na Hrvaškem obvezni predmet v 1. razredu osnovne šole že od leta 2003. Drugi tuji jezik se je fakultativno možno učiti od 4. razreda naprej. V nadaljevanju nas seveda predvsem zanima učni načrt za zgodnje učenje tujega jezika oz. tujih jezikov.

8.3.2 UČNI KONCEPT NA POLJSKEM

Učni načrt za osnovno šolo na Poljskem, ta traja 6 let, ali *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (2008) je razdeljen po fazah. Tako imenovana prva faza traja od 1. – 3. razreda, druga faza pa od 4.- 6. razreda. Tretja faza se imenuje gimnazija in traja 2 leti. Poljski učni načrt za osnovno šole je obsežni doumet, katerega obvezni del so vsebine, ki vodijo k realizaciji ciljev, tako kot poglavje s priporočenimi pogoji in s priporočili za izvajanje. V učnem načrtu so opremljeni cilji za prvi, tretji, četrti, peti in šesti razred.

Cilji so definirani glede na posamezne predmete, in sicer za vsako leto v povprečju šest ciljev na predmet. Pri matematiki, naravi in umetnosti so cilji opredeljeni še natančneje, kar za druge predmete ne velja. Zastavljeni cilji po tretjem letu so v primerjavi s cilji po prvem razredu obširnejši in zahtevnejši. Po obsegu izmed vseh učnih načrtov izstopa učni načrt za matematiko. V drugi fazi izobraževanja so cilj zastavljeni spet za vsako leto posebej in so kot v konceptih v drugih državah kvantitativno gledano obsežnejši in bolj kompleksni. Struktura celotnega učnega načrta omogoča učiteljem in učiteljicam dober horizontalen pregled, metem ko je vertikalnost ciljev zaradi te razdelitve na faze nekoliko manj nazorna.

Poljska sodi k državam, v katerih so tuji jeziki bili in so še pomemben del izobraževalnega sistema. Od leta 2008 se vse učenke in učenci na Poljskem od prvega do šestega razreda učijo prvi tuji jezik in od 7. razreda naprej še drugi tuji jezik.

8.3.3 UČNI KONCEPT V SLOVENIJI

Učni načrt za osnovno šolo v Sloveniji ali *Učni načrt: Program osnovnošolskega izobraževanja* (2005)⁴ je triadično zgrajen. To pomeni, da so cilji navedeni glede na triade oz. da so navedeni cilji, ki jih naj dosežejo učenke in učenci na koncu prve triade ali tretjega razreda, druge triade ali šestega razreda in tretje triade ali devetega razreda. Praktično to izgleda tako, da je tim strokovnjakov in učiteljev ter učiteljic koncipiral majhne knjižice – učne načrte. V vsakem učnem načrtu je opredeljen predmet, določeni so cilji in teme tako kot pričakovani rezultati. Predlagane so medpredmetne povezave in navedena so pomembna didaktična priporočila.

Tak učni koncept, ki opredeljuje cilje in tematska področja za tri leta in ne za posamezno leto, kot je to običajno v drugih državah, omogoča učiteljem in učiteljicam veliko fleksibilnost in jim daje možnost prilagajanja delovnega tempa in intenzivnosti vsakemu posameznemu razredu. Ker so učni načrti za posamezni predmet napisani za vseh devet let, je za učitelje zelo jasna progresija, kontinuiteta poučevanja ter napredek učenk in učencev. Slabost takšnega koncepta pa je zastrt horizontalni pogled in s tem realizacija drugih medpredmetnih povezav, ne samo tistih, ki so navedene v učnem načrtu. Učni načrti so zgrajeni podobno, a tudi tu je obseg zelo različen. Najbolj natančni so učni načrti za slovenščino in matematiko, kar zagotovo sovпада z velikim številom ur, ki so predvidene za ta dva predmeta.

Učna načrta za angleščino in nemščino kot prvi tuji jezik, ki se jih učenke in učenci v Sloveniji učijo obvezno od 4. razreda naprej in angleščino in nemščino kot drugi tuji jezik – ta je obvezen predmet od 7. razreda naprej – so prav tako sestavni del koncepta učnega načrta za osnovno šolo. Sicer pa v Sloveniji potekajo projekti, ki pripravljajo pogoje za uvedbo prvega tujega jezika (angleščine, nemščine, francoščine) kot obveznega predmeta v prvi razred osnovne šole, je v tisku tudi učni načrt za zgodnje učenje tujih jezikov (*Osnutek učnega načrta za zgodnje učenje tujega jezika* 2009). Ta učni načrt bo v nadaljevanju primerjan z učnima načrtoma za zgodnje učenje tujega jezika na Hrvaškem in na Poljskem.

⁴ Prenovljeni učni načrti iz leta 2008 so sicer pripravljeni, a so v fazi evalvacije in bodo kmalu stopili v veljavo.

Sklep: Opis posameznih učni načrtov za osnovno šolo v treh različni deželah že potrjuje tezo o principiелni primerljivosti učnih načrtov v teh treh deželah. Njihova pomembna skupna točka je gotovo spodbujanje učenja jezikov. Pri čemer gre pri tem v prvi vrsti za uradni jezik posamezne dežele. Učni načrt za hrvaščino, poljščino, slovenščino je eden izmed ključni delov izobraževalnega koncepta v vsaki deželi. Nadalje je v vseh učnih načrtih jasna tendenca, da bi učenci in učenke takoj z všolanjem začeli tudi z učenjem prvega tujega jezika. Večje razlike se pa pojavijo v konceptih obravnavanih treh dežel, ko gre za drugi tuji jezik. Ta je obvezen od 7. razreda naprej na Poljskem in v Sloveniji in fakultativen od 4. razreda naprej na Hrvaškem. Po drugi strani pa je primerljiva razlika v številu ur na teden za učenje prvega (na Hrvaškem 2-3 ure, na Poljskem 4-5 ure in v Sloveniji 2-4 ure) in drugega tujega jezika (na Poljskem 1-2 uri in v Sloveniji in na Hrvaškem uri na teden). Pri tem pa velja upoštevati to, da se z učenjem drugega jezika začne bistveno kasneje ali pa je celo fakultativno. V nadaljevanju pa nas bo kljub navedenemu zanimalo predvsem zgodnje učenje tujega jezika v 1.-3. razredu.

8.4 ANALIZA UČNIH NAČRTOV GLEDE NA IZBRANE VIDIKE

8.4.1 VIDIK: VZPODBUJANJE UČENJA JEZIKA ALI JEZIKOV?

O konceptu in sodobnem pojmovanju večjezičnosti je bilo govora v prejšnjih poglavjih, v tem poglavju želimo preveriti, kako je ta koncept funkcionalne večjezičnosti uresničen v učnih načrtih za osnovno šolo v Sloveniji, na Poljskem in na Hrvaškem.

V vseh treh učnih načrtih zavzema angleščina pomembno vlogo, na Poljskem je angleščina kot prvi tuji jezik obvezna. Na Hrvaškem so sicer uradno ponujeni štirje tuji jeziki za zgodnje učenje (angleščina, nemščina, francoščina in italijanščina), a podatki v ELLiE študiji (ELLiE 2007-2009) navajajo, da učenke in učenci kar v 98% izberejo angleščino, nato sledi nemščina, francoščina in italijanščina (Prim. Enever, Djigunović-Mihaljević 2008). V Sloveniji bodo tudi v osnovni šoli ponujeni trije jeziki (angleščina, nemščina in francoščina), a tudi v tej deželi je dominantnost angleščine v šolah jasna. Angleščina bo tako najverjetneje v vseh treh deželah prevzela funkcijo t.i. Brückensprache (jezika, ki je most k vseh drugim jezikom). Problematično pri vsem tem pa je to – žal še ni znanstveno dokazano – je pa praktično zelo očitno, da ima angleščina tako velik prestiž med jeziki ter status *lingue france*, da učenkam in učencem, ki se enkrat začnejo učiti angleščino zelo upade motivacija za učenje kateregakoli

drugega tujega jezika. Predvsem problematično je to, če je ta drugi jezik npr. nemščina ali francoščina ali kak drug jezik, katerega morfologija je bistveno bolj zapletena kot pri angleščini. Dokaz za to so spet podatki v ELiE študiji, kjer navajajo, da so se učenke in učenci, sicer visoko motivirani za učenje angleščine, le v majhnem številu v 4. razredu odločili za fakultativno učenje drugega tujega jezika. (Prim. Enever, Djigunović-Mihaljević 2008).⁵ Angleščina je nadalje jezik znanosti, gospodarstva, glasbe, športa itd. in kot takšna daje učenkam in učencem pogosto signal „English is enough“. Seidelhofer, anglistka in jezikoslovka na Dunaju, meni, da angleščina deluje predvsem kot „auxiliary language for global communicative purposes rather than as a traditional foreign language“ (Seidelhofer 2007:137). Da bi zadostili evropskemu idealu individualne in večjezičnosti in družbene multijezičnosti, pa je bistveno to, da se angleščina ne postavlja v izključujoč, temveč v komplementaren položaj z drugimi jeziki. V treh obravnavanih učnih načrtih se načeloma zavzemajo za večjezičnost in dajejo učenkam in učencem sicer možnost (v hrvaškem učnem načrtu) ali jih celo obvezujejo k učenju drugega tujega jezika (v slovenskem in v poljskem učnem načrtu). A je položaj, ki ga v celotnem konceptu zavzema ta drugi jezik takšen, skromno število ur, kasneje se začnejo učiti tuji jezik, da nikakor ne moremo govoriti o komplementarnem odnosu tujih jezikov in angleščine in je tako pod vprašaj postavljena dejanska realizacija modela 1 + 2 (Aktionsplan 2003).

8.4.2 VIDIK: ŠTEVILO UR ZGODNJEGA UČENJA V PRIMERJAVI Z DRUGIMI PREDMETI

O številu ur tujega jezika v primerjavi z drugimi predmeti v treh deželah je bilo že govor v poglavju 7.2. Primerjali smo število učnih ur maternega jezika, prvega tujega jezika, matematike in športa. Matematiko smo izbrali, ker je v vseh učnih načrtih zelo pomembna, učni načrti so obsežni itd. in šport smo izbrali, ker gre za predmet, ki razvija drugačne

⁵ Na primer Schulz (1999) v svojem prispevku poroča, da tuji jezik v ZDA na mnogih šolah ne sodi k obveznim predmetom, temveč k tečajem, ki jih najprej ukinejo, če se pokažejo finančne težave. Raziskava iz leta 1996 je pokazala, da je v Ameriki na javnih šolah bilo le 33,04 % učenk in učencev v starosti od 7-12 let, ki so se učili nek tuji jezik (Prim. Schulz 1999). V ZDA lahko sicer v zadnjih letih opazimo porast števila učenk in učencev, ki se učijo tuje jezika, pri čemer pa učenje tujih jezikov še zdaleč ni tako pomemben del oz. jedro kurikulumov kot je to praksa v evropskih državah.

zmožnosti in spretnosti učenk in učencev kot predvsem kognitivno orientirani predmeti jeziki in matematika.

Na kratko povzeto smo ugotovili, da je število ur materinščine v Sloveniji izjemno visoko in da nekako velja teza, manjša ko je država, večje število ur materinščine imajo učenke in učenci v šolah. Da je za prvi tuji jezik namenjeno v vseh treh državah enako število ur, 2 na teden, in da je primerljivo število ur matematike in športa v vseh treh učnih načrtih.

Na razporeditev ur v posamezni državi Evropska unija oz. njenih organi neposredno ne vplivajo in ne morejo vplivati. Vsekakor pa bi bilo zaželeno, da bi tisti, ki določajo ta urna razmerja natančno prebrali smernice Evropske unije in jih v večji meri upoštevali, kot so to počeli do sedaj, s tem bi se tudi dvignili nad aktualne politične in ideološke interese, ki prevladujejo v neki deželi.

8.4.3 VIDIK: MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ALI KLASIČNI POUK TUJEGA JEZIKA

Medpredmetno povezovanje ali bilingvalni pouk ali imerzija ali CLIL velja danes za eno izmed uspešnih oz. najbolj uspešnih metod učenja jezika. (Vgl. Wolf 2002, Wode 2003, Aktionsplan der Europäischen Kommission 2003). V vseh državah obstajajo tako imenovane mednarodne šole, ki izvajajo CLIL, ali bilingvalne šole, kjer poteka večina predmetov v nekem tujem jeziku. Na primer na Poljskem obstajajo šole, kjer večina predmetov poteka v angleškem ali nemškem jeziku. Naš namen je raziskati, ali se CLIL pojavlja tudi v treh učnih načrtih oz. ali je v njih omenjen oz. priporočen kot učinkovita didaktična metoda.

Pri natančnem branju se izkaže, da gre pravzaprav v vseh treh državah bolj ali manj za klasično zgodnje učenje tujega jezika. To pomeni, da učenke in učenci obravnavajo teme, ki so v skladu z njihovimi interesi in starostjo, pri čemer je v ospredju cilj, da se učenke in učenci naučijo tuji jezik. Kot zgled naj navedemo nekaj primerov, ki se pojavljajo v vseh treh učnih načrtih. Učenci in učenke razumejo enostavna navodila, znajo vprašati in odgovoriti, znajo poimenovati objekte iz svojega okolja, znajo povedati in/ali zapeti nekatere pesmi in rime. Sestavni del klasičnega pouka zgodnjega učenja tujega jezika so tudi 'simulacija avtentičnih' situacij kot so npr. igre, v katerih učenke in učenci prevzamejo vlogo govorcev in

so neposredno pozvani h komunikaciji. Pri klasičnem pouku tujega jezika se učiš sporazumevati, medtem ko so pri medpredmetnem povezovanju vsebinski cilji postavljeni pred jezikovne oz. je njihova pomembnost vsaj izenačena.

Cilji v vseh treh učnih načrtih so v enem vidiku skoraj popolnoma primerljivi, in sicer receptivni vidik tujega jezika je povsod pri zgodnjem učenju postavljen pred produktivnega. Učenke in učenci morajo več razumeti kot producirati, pri sporazumevanju pa uporabljajo tako jezikovna kot nejezikovna sredstva. Spretnost branja in pisanja se uvajata počasi, kar je logično, saj se otroci nahajajo v fazi opismenjevanja v maternem jeziku in posledično cilji za branje in opismenjevanje v tujem jeziku niso visoko zastavljeni. Na primer v vseh treh učnih načrtih je zapisano, da učenke in učenci berejo, razumejo in lahko prepišejo enostavne besede in stavke. Obstaja pa kar nekaj večjih razlik med cilji v posameznih učnih načrtih za zgodnje učenje. (Prim. Poglavlje 4.4.). Sestavni del klasičnega pouka tujega jezika so tudi učbeniki. Ti so obravnavani kot „die Komponenten des didaktischen Prozesses [verstanden], die dazu dienen, etwas darzustellen, zu veranschaulichen, bestimmte Lern- und Lehrvorgänge anzuregen, zu stützen, zu steuern oder überhaupt zu ermöglichen“ (Jańska 2003: 106). Poleg tega si učinkovitega pouka tujega jezika brez gradiv, ki niso sestavni del učbenika, ne moremo predstavljati in tudi to upoštevajo vsi učni načrti. Teme, ki so zastopane v vseh treh učnih načrtih, so z manjšimi izjemami primerljive, in sicer neodvisno od tega, za kateri jezik gre, za nemščino, angleščino ali francoščino (jaz, moja družina, moja hiša, moja šola, hrana in pijača, prazniki, živali itd.).

Tema medpredmetno povezovanje je v obravnavanih učnih načrtih nakazana le v nastavkih. V učnih načrtih je možno pokazati mesta, ki širijo meje klasičnega pouka tujega jezika. Poljski učni načrt tako priporoča aktivnosti, ki presegajo meje pouka tujega jezika, kot na primer srečanja v knjižnici, ogled filma itd.). Sicer je posebnost poljskega učnega načrta ta, da so od 1.-3. razreda vsi predmeti integrirani (Prim. Opomba 4, *Podstawa programowa* 2009: 21).⁶ Hrvaški učni načrt v uvodnem delu predstavlja novosti, ki temeljijo na medvsebinskem in medpredmetnem povezovanju, in sicer tako na horizontalni kot na vertikalni ravni. Eden izmed osnovni ciljev je trajno sodelovanje učiteljev in učiteljic v obliki diskusije o možnostih medpredmetnega povezovanja vsebin in predmetov (Prim. *Nastavni plan i program za*

⁶ Pouk tujega jezika je sicer organizacijsko integriran v urnik za učenke in učence in pogosto poučujejo razredni učiteljice in učitelji, na Poljskem ne izvajajo CLILa oz. vsebinske integracije.

osnovnu školu 2006: 7,11). Slovenski učni načrt vsebuje poglavje z naslovom medpredmetne povezave, kjer je natančno opisano, kje se prekrivajo teme in cilji različnih nejezikovnih predmetov in materinščine s tujim jezikom (Prim. *Osnutek učnega načrta za zgodnje učenje tujih jezikov* 2009: 19-24).

Iz drugih publikacij in strokovnih debat je razvidno, da v vseh treh deželah potekajo intenzivne diskusije, ki želijo dati tako imenovanemu klasičnemu in zgoraj opisanemu zgodnjemu pouku tujega jezika drugačne poudarke.

Na Hrvaškem je tako pouk tujega jezika postavljen v t.i. interdisciplinarni kontekst. Andraka poudarja, da daje interdisciplinarni pristop pouku svoj poseben pečat, da posebej osmisli pouk, pripomore k izboljšanju odnosov med učenkami, učenci in učitelji ter stopnjuje motivacijo za učenje jezikov ter tako odločilno pripomore k doseganju dobrih rezultatov. Takšno učenje vzpodbuja tudi razvoj spretnosti in sposobnosti problemskega mišljenja ali kritičnega mišljenja, ki sta zelo pomembna v življenju vsakega posameznika (Andraka 2004).

Na Poljskem se zavzemajo za t.i. medkulturni pristop. Janska na primer pokaže, da osnovni kocept za osnovno šolo, ki so ga pripravili na ministrstvu za razrede 1.-3. predstavlja zelo fleksibilno osnovo in s tem zelo dobre predpostavke za medkulturno učenje (Jańska 2003: 131). Tudi v Sloveniji potekajo prizadevanja, da bi pouk tujega jezika bil bolj integrativno usmerjen. Odprt in širok pojem *integracija* je trenutno zelo aktualen in diskutabilen v Sloveniji. Strokovnjaki in učitelji ter učiteljice, ki že poskušajo delati integrativno in so se v tej smeri tudi izobraževali, so si enotni, da je integracija tem, vsebin in zgodnjega učenja tujega jezika ter drugih predmetov vzpodbudna in da so lahko rezultati takšnega dela izjemno dobri (Prim. Pevec Semec 2009; Lipavic Oštir/Jazbec 2003; Skela 2008, Jazbec/Lipavic Oštir, 2009).

Na osnovi proučevanja učnih načrtov glede na izbran vidik medpredmetni pristop ali klasični pouk tujega jezika lahko izpeljemo naslednjo ugotovitev: V vseh treh učnih načrtih je zgodnje učenje tujega jezika klasično koncipirano. Pouk tujega jezika je sicer organizacijsko gledano integriran v predmetnik dela v šoli, praktično pa delo poteka po predpisanem učnem načrtu za zgodnje učenje tujih jezikov. Na konceptualni ravni so vsi učni načrti dovolj odprti in omogočajo tudi drugačen, ne klasičen pouk tujega jezika.

8.4.4 VIDIK: PRIMERJAVA ŽELENIH REZULTATOV V UČNIH NAČRTIH

Naslednji pomembni vidik, ki je zastopan v vseh treh učnih načrtih, so pričakovani rezultati, ki jih lahko izpeljemo iz ciljev. Koncepti v treh deželah so v tem delu dokaj različni.

Medtem ko so globalni cilji sicer primerljivi (Prim. Poglavje 4.3), obstajajo večje razlike med detajlnimi cilji in pričakovanimi rezultati.

Cilji v hrvaškem učnem načrtu so zastavljeni od splošnega k konkretnemu. Najprej so navedeni splošni postulati učenja tujega jezika, pri čemer je posebej poudarjeno, da je učenje tujega jezika veččutno in celostno usmerjeno. Učenke in učenci razvijajo predvsem kompetence sporazumevanja in se senzibilizirajo za jezike. Učenje tujega jezika v višjih razredih je potem že bolj kognitivno orientirano. Jezikovno raven dopolnjuje metajezikovna raven in kompetenca pisanja ter govorjenja sta enakomerno vzpodbujani. Pri zgodnjem učenju so najprej navedene teme (10% od navedenih lahko prosto izbere učitelj ali učiteljica), nato cilji na posameznih leksikalnih področjih (slovnica, jezikovne funkcije, kultura in civilizacija). Poudarjeno je, da se slovnica ne pojavlja eksplicitno, da pa učenke in učenci na koncu 1., 2. in 3. razrede implicitno obvladajo določene slovnične strukture. Nadalje je navedeno število leksikalnih enot, ki jih naj učenke in učenci obvladajo aktivno in pasivno (na primer na koncu 1. razreda naj učenci in učenke aktivno obvladajo 80 leksikalnih enot in pasivno 130, v 3. razredu pa progresivno več, in sicer aktivno 280 in pasivno 350). V učnem načrtu so naveden tudi vse kompetence, ki bi jih naj učenke in učenci razvili pri pouku tujega jezika, in sicer glede na spretnosti (govorjenje, poslušanje, branje, pisanje in medkulturne kompetence) (Prim. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 79-194).

Poljski učni načrt je v skladu s prevladujočim integriranim pristopom zelo odprt pri formuliranju ciljev in predvidenih rezultatov. Splošnim ciljem zgodnjega učenja tujega jezika (Prim. Poglavje 4.3) sledijo opisana znanja, ki vsebujejo tako jezikovne cilje (kot na primer: po prvem razredu razume učenec smisel kratkih zgodb, bere in razume enostavne stavke) kot tudi nejezikovne cilje (v prvem razredu se učenke in učenci motivirani za učenje tujih jezikov, znajo uporabiti slovarja in multimedijske pripomočke ter sodelovati s sošolci in sošolkami). V učnem načrtu so tudi vsebine, ki omogočajo realizacijo zgoraj navedenih ciljev (Prim. *Podstawa programowa* 2009: 21).

Slovenski učni načrt prav tako vsebuje splošne cilje in kompetence, ki jih učenke in učenci razvijajo pri pouku tujega jezika. Opredeljeni so tudi cilji in vsebine, ki vzpodbujajo razvijanje tako imenovane sporazumevalne kompetence. Ta splošna kompetenca se potem v skladu s Skupnim evropskim jezikovnim okvirom deli na delne kompetence (poslušanje, razumevanje, branje in govorjenje in jezikovno posredovanje), navedeni pa so tudi cilji, ki definirajo vzpodbujanje le-teh (vgl. GER 2001). V naslednjem poglavju nato sledijo pričakovani rezultati, in sicer so najprej opredeljeni splošno (na primer: učenec ali učenka razume pogosto uporabljene jezikovne strukture, besedišče na njemu znane teme, pogosta navodila pri pouku) in nato so navedene še spretnosti (govor, razumevanje, branje in pisanje)⁷ (Prim. *Učni načrt za zgodnje učenje* 2009: 18-19).

Vpogled v posamezne koncepte z vidika pričakovanih rezultatov pri zgodnjem učenju tujega jezika nam da raznoliko sliko. Medtem ko so učni načrti pri navajanju globalnih ciljev načeloma usklajeni, lahko pri navajanju natančnejših ciljev opazimo večje razlike. Ti cilji so lahko zelo natančno opredeljeni (hrvaški učni načrt) ali odprto po spretnostih (slovenski učni načrt) ali pa popolnoma odprto (poljski učni načrt). V tem primeru se postavlja vprašanje, od česa je odvisna konceptualizacija učnega načrta oz. kateri koncepti vodijo k boljšim rezultatom. Odprt koncept je dvorezen meč, po eni strani omogoča avtonomno delo učitelja ali učiteljice, popolnoma prilagojeno učenkam in učencev, po drugi strani je odgovornost učiteljev i učiteljic toliko večja. Dvorezni so tudi zelo natančno definirani cilji, sicer vodijo po 'varni' poti k uresničevanju, a učiteljicam in učiteljem omejujejo avtonomijo in fleksibilnost, kar v vedno heterogenih razredih ni optimalno.

9 POVZETEK PRIMERJAVE UČNIH NAČRTOV

Tema drugega dela komunikacijsko informacijskega menedžmenta je bila funkcionalna večjezičnost, in sicer na nivoju realizacije treh dežel, Hrvaške, Poljske in Slovenije.

Izobraževalni sistemi v teh treh državah so med drugim tudi zaradi spremembe pojmovanja

⁷ Pričakovani rezultati na področju jezikovnega posredovanja niso navedeni.

večjezičnosti podvrženi reformam in intenzivni dinamiki. Dogovor, da bodo le večjezični posamezniki, ki bodo obvladali svoj materni jezik in še dva tuja jezika, kvalitetno sobivali v skupni Evropi, je bil sklenjen. Smernice Sveta Evrope so tako vsesplošno znane in razširjene v vseh državah članicah. Proučevanje učnih načrtov pa je pokazalo, da je realnost drugačna in da je ideja o večjezičnosti na nivoju realizacije še na majavih tleh.

Namesto večjezičnosti se znanja jezikov več ali manj zreducirajo na učenje maternega jezika in enega tujega jezika in to je v veliki večini angleščina. To pa ni niti v skladu z aktualno evropsko jezikovno politiko (Prim. Poglavje 2), niti z individualnim in intelektualnim potencialom posameznika, ki se je sposoben učiti in naučiti več jezikov, niti v skladu s kulturno, socialno, politično in gospodarsko mobilnostjo Evropejcev. Drugi tuji jezik je v izobraževalni sistem integriran zelo pozno, je fakultativen ali pa mu je namenjeno majhno število ur. Tudi celotno jezikovno izobraževanje, tako tisto, ki se nanaša na vzpodbujanje učenja maternega jezika kot tisto, ki je namenjeno tujemu jeziku, se je izkazalo kot zelo asimetrično. Verjetno je to posledica globoko zakoreninjenih oblik oblikovanja identitete, ki je tesno povezana, zlasti v manjših deželah, z negovanjem maternega jezika. Tako ostaja odprto vprašanje, kako, s kakšnimi ukrepi bi lahko učinkovito vplivali na razvoj opisanih procesov, predvsem zato, da ne bi bili tako močno odvisni od v posamezni deželi aktualnih nacionalnih tudi političnih tendenc, da bi se povsod bolj opirali na strokovna in znanstvena dognanja, saj so otroci kljub temu, da živijo v drugih državah bitja, ki imajo podoben kognitivni, emocionalni intelektualni razvoj in imajo podobne potenciale.

Hkrati s konceptom večjezičnosti so bile nakazane tudi spremembe v didaktiki poučevanja tujih jezikov, ki se nanašajo na razvoj jezikovnega repertoarja, v katerem imajo vse jezikovne spretnosti svoje mesto in pripomorejo k razvoju skupne večjezične kompetence posameznika. Učni načrti, ki smo jih proučevali, kljub temu, da so novejši, prenovljeni ne kažejo teh teženj, vsekakor ne v zadostni meri, pogosto te tendence niso niti omenjene in niso prilagojene jezikovni politiki določene države. Te nove tendence pravzaprav v veliki meri zasenčuje položaj angleščine v vseh treh šolskih sistemih in odsotnost bolj intenzivnih medpredmetnih povezav.

Na osnovi navedenega lahko izpeljemo naslednje sklepe: Razviti in pripraviti je potrebno bolj konkretne predloge za jezikovno izobraževanje, takšne, ki bodo dejansko vzpodbujali

funkcionalno večjezičnost, nadalje je potrebno intenzivno delo na področju informiranja o večjezičnosti vseh tistih instanc, ki so pri vzgoji in izobraževanju neposredno in posredno udeležene, sprejeti pa je potrebno tudi bolj obvezujoče ukrepe, kajti zdajšnja priporočila ostajajo zgolj na zelo splošni konceptualni ravni. Poleg vzpodbujanja zgodnjega učenja je nujno potrebna tudi revizija ciljev predvsem z vidika funkcionalno specifičnih (tuje)jezikovnih kompetenc.

Učni načrti vseh treh dežel so si enotni v tej točki, da zgodnje učenje ugodno vpliva na pozitivni razvoj večjezičnosti in posledično se obvezno učenje prvega tujega jezika uveljavlja v prvem razredu ne glede na državo. V principu so si tudi zelo podobni globalni cilji, kar pa za detaljne, predvsem pa za opredelitev pričakovanih rezultatov, ne moremo trditi. Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) kot pomemben orientacijski instrument je sicer vključen v pripravi konceptov, a problematično pri tem je, da ga kljub njegovi univerzalnosti ne moremo kat tako prenesti tudi na zgodnje učenje tujega jezika. Na osnovi ugotovljenih razlik lahko sklepamo, da bi morali pripraviti tudi referenčni okvir za zgodnje učenje tujih jezikov. V tem okviru bi bili potem natančno opredeljeni cilji in rezultati, in sicer ti ne bi bili vezani na posamezno deželo, temveč bi presegali meje neke države. S takšnim instrumentom bi tako odpravili večje neenotnosti, ki se pojavljajo. Seveda pa bi še vedno ostajala naloga nosilcev izobraževanja in izobraževalne politike v posamezni deželi, da bi v okviru navedene cilje in rezultate učenci v neki deželi dosegli po takšni poti, ki bi bila najbolj ugodna prav za njih. Povedano drugače, v posamezni državi bi se potem glede na možnosti, razpoložljive poklicne profile učiteljev in učiteljic zavzemali za ustrezne in optimalne didaktične smernice, se pravi ali klasični jezikovni pouka ali medpredmetno povezovanje.

10 SKLEP

Kot smo že napisali v uvodu je zato, da nek sicer odlično pripravljen dokument – na primer učni načrt – v praksi zaživi, potrebno intenzivno informacijsko delo ali kot se moderno glasi informacijsko komunikacijski menedžment. Priprava učnega načrta zahteva znanstveno podkrepljeno, predvsem pa strokovno poglobljeno delo. Vse to pa nikakor ni dovolj. Nujno je potrebno izvesti različne ukrepe – pisati članke, izvajati seminarje, se udeleževati okroglih

miz, se udeleževati znanstvenih konferenc in raziskovati proces tudi empirično znanstveno. V tem prispevku je opisano, kako je potekalo sinhroniziranje različnih delov, ki pripravljajo pot za uresničevanje pripravljenega osnutka učnega načrta.

11 LITERATURA:

- Andraka, M.(2004): Interdisciplinarnost i rano učenje stranog jezika. Interdisciplinarity and Early Foreign Language Learning. Zagreb: Zbornik Učiteljske akademije 6, H. 1, S. 7-16
- Jaroszewska, A. (2006): Cele nauczania języków obcych w kształceniu początkowym a wytyczne zawarte w podstawie programowej dla klas I-III szkół podstawowych. Poliglota. Edukacja językowa dzieci 1, H. 3, S. 11-19.
- Burger, K. (2002). Von null auf 3000 in drei Jahren, Mit Kindern leben, München: Rowohlt Taschenbuch.
- Edelenbos, P./Johnstone, R./Kubanek, A. (Hrsg.) (2006): The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners. Languages for the Children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles. In: Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html (letzter Zugriff 07/2009).
- Enever J.,/ Mihaljević Djigunović, J./, Szpotowicz, M. (2008) Early Language Learning in Europe: a multinational, longitudinal study: http://www.ellieresearch.eu/docs/Bangalore_presentation_one_year_scoping_study.ppt (letzter Zugriff 07/2009).
- Jańska, M. U (2003). Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung. Wrocław - Dresden: Neisse Verlag.
- Jazbec, S./Lipavc Oštir, A. (2009): Zgodnje učenje in CLIL. In: Pižorn, K. (Hrsg.). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana, ZRSŠ.
- Lipavc Oštir, A./Rot Gabrovec, V./Jazbec, S./Kacjan, B.(2003): Nekateri vidiki uvajanja jezikovne kopeli. Maribor: CRP.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002a). [Strah od stranoga jezika – kako nastaje kako se očituje i kako ga se osloboditi](#). Zagreb : Naklada Ljevak.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002b): [Language Learning Strategies and Young Learners](#). In: Voss, B./Stahlheber, E. (Hrsg.): Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation, Qualität, Evaluation. Berlin : Padagogischer Zeitschriftenverlag, S. 121-127.
- Mihaljević-Djigunović, J. (2001): [Do young learners know how to learn a foreign language?](#) In: Vrhovac, Y. (Hrsg.): Children and foreign languages III/Les enfants et les langues etrangeres III. Zagreb : Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. S. 57-71.

Overmann, M. (2004). Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich: Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit. *Französisch heute* 35, H. 2, S. 208-213.

Pevac, Semec Katica (2009). Poskus in postopno uvajanje tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Ljubljana: ZRSŠ.

Pižorn, K. (2009). Dodatni jeziki v otroštvu. ZRSŠ: Ljubljana.

Schulz, R. (1999): Der Fremdsprachenunterricht in den Vereinigten Staaten: Tendenzen und Herausforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 3, H. 3, 15 pp. Verfügbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/schulz5.htm (letzter Zugriff 07/2009).

Seidlhofer, B. (2003): A Concept of International English and Related Issues: From "Real English" to "Realistic English"? Straßburg: Europarat.

Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, S. 209-239.

Seidelhofer, B. (2007). Common property: English as a lingua franca in Europe". In: Cummins, J./Davison, C. (Hrsg.): *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer. S. 137-153.

Skela, J. (Hrsg.) (2008): Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem : pregled sodobne teorije in prakse. Ljubljana: Tangram.

Vilke, M. (1998). Introducing English into Croatian Primary Schools. In: de Beaugrande, R./ Grosman, M./ Seidlhofer, B. (Hrsg.): *Language Policy and Language Education in Emerging Nations*. London : Ablex Publishing Corporation, S. 87-92.

Wode, H. (2003): Mehrsprachigkeit durch bilinguale Unterrichtsformen: Regionalsprachen als Zweitsprachen. Verfügbar unter: <http://ikarus.zfim.unikiel.de/daten/anglist/linguist/docs/ger/texte/Cottbus.pdf> (letzter Zugriff 07/2009).

Wode, H. (2009): Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen. *Praxis Frühkindliche Bildung*. Leipzig: Westermann

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

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministrstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Osnutek učnega načrta za pouk tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. VIO) (2009). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009. Verfügbar unter http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_projekty/projekt_rozporzadzenia_20090323__.pdf (letzter Zugriff 07/2009).

The System of Education in Polen (2008) Verfügbar unter:
http://www.eurydice.org.pl/files/the_system_2008.pdf (letzter Zugriff 07/2009).