



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

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



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



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

Tema:

Zgodnje učenje tujih jezikov

Avtor: Heidemarie Sarter

(Prevod dr. Alja Lipavic Oštir)

September, 2009

Avtorica podaja odgovore na vprašanja, zakaj zgodnje učenje tujih jezikov. Pri tem izpostavlja družbeni in kulturni aspekt. Nadalje jo zanima, kakšno je psiho- in nevrolingvistična podlaga za zgodnje učenje. Razmišljanja navezuje na to, koliko jezikov naj uvedemo v času zgodnjega učenja in katere, pri čemer diskutira o vlogi angleščine in drugih jezikov. Diskutirano navezuje tudi na didaktično realizacijo zgodnjega učenja in na to, kakšna pričakovanja lahko postavljamo zgodnjemu učenju.

1. Zakaj in s kakšnim namenom že v osnovni šoli¹?

Argument združevanja v Evropi odnosno argument globalizacije je ena najpomembnejših točk, kadar gre zato, da učencem že na začetku osnovne šole omogočimo stik s tujimi jeziki. Večjezičnost kot ena najpomembnejših ključnih spretnosti prihodnosti vzbuja pri tistih, ki oblikujejo šolsko politiko, kot tudi pri vodstvih šol in učiteljih ter seveda starših strahove, da prihodnje generacije svoje, naše prihodnosti ne bodo znale dobro oblikovati in obvladovati, če komunikacije v drugih jezikih ne bodo obvladovale veliko bolje, kot je to danes. Ko o tem razmišljamo, pridemo kar hitro do tega, da bi začetek poučevanja tujih jezikov premaknili v leta, ko so otroci mlajši, torej bi s tujim jezikom začeli prej, še posebej, če opazujemo, da so po tej poti šle že druge države. Pogosto so s tem povezana upanja na boljše jezikovno znanje naravnana samo na kvantitativni aspekt: kot najpomembnejšo možnost za izboljšanje jezikovnih znanj vidimo podaljšanje obdobje učenja tujih jezikov. Vendar temu ni tako, saj moramo nujno v središče postaviti kvalitativno plat. To pomeni, da po eni strani oblikujemo posebnosti pouka tujih jezikov v šoli v času zgodnjega učenja, po drugi strani pa tudi ustvarimo možnost, da s tem, ko smo s poučevanjem prvega tujega jezika začeli prej, v naslednjih letih šolanja naredimo prostor za naslednje jezike. Oboje je potrebno opazovati v aspektu refleksije zahtev, ki jim mora za prihodnost zadostovati učenje in poučevanje naslednjih ali drugih jezikov.

¹ V Nemčiji traja osnovna šola prva štiri leta šolanja, pri čemer se otroci začnejo šolati pri šestih letih. Po štirih letih osnovne šole izbirajo med tremi tipi šol. Tako je v prispevku sicer govora o osnovni šoli, gre pa za zgodnje učenje od prvega do četrtega razreda naše osnovne šole. Zato v nadaljevanju uporabljam sintagmo zgodnje učenje tujih jezikov. (opomba prevajalke).

Naloga šole je, da prihodnje generacije pripravi na njene naloge v poklicu in družbi in jih zanje ustrezno izobrazijo. Da je za to potrebno močnejše poudarjanje tujih jezikov – kar tudi pomeni: drugačen pristop do njih kot do sedaj v pouku (tujih) jezikov v drugi in tretji triadi ter kasneje, lahko razberemo že iz tega, da se tisti, ki so končali šolanje, pogosto pritožujejo o tem, da nimajo dovolj tujejezikovnega znanja. Razen tega pa tako bivši učenci samo kot tudi znanost ugotavljamo, kar je zelo jasno razvidno, da tisti, ki so končali šolanje, niso sposobni svoja znanja tujih jezikov uporabiti v komunikaciji v tujih jezikih.

Toda to ni edini argumenti, ki govori v prid temu, da tuje jezike vključimo že v prvih letih šolanja. Naslednji argument, z našega stališča ravno tako pomemben, je dejstvo, da so drugi jeziki pomembni del otroštva danes in bodo še pomembnejši v bodočnosti – zato morajo imeti svoje mesto v času zgodnjega učenja.

Toda tudi razvoj tehnike in tehnologije, posebej še modernih medijev, nas silita v to, da otroke kar najbolj zgodaj seznanimo s tujimi jeziki. Medtem že globaliziran svet je že dolgo našel pot v naše dnevne in otroške sobe. Drugi jeziki in kulture so prisotni povsod. Dosegljivi so na relativno preprost način: ne da bi kam odšli, lahko od doma udobno spoznavamo druge kulture in jezike. Preko računalnika/interneta in preko satelitske televizije obstaja možnost, da druge jezike pripeljemo v naš dom, filmi na DVD imajo praviloma ob originalni različici še možnost izbire drugih jezikov in glasbena scena je že dolgo zaznamovana s tujimi jeziki.

Toda tudi izven sveta medijev so tuji jeziki del vsakdana: napisi na potrošniških izdelkih so praviloma najti v več jezikih, različni kašipoti in drugi "vodniki" («city») in oznake predmetov in dejavnosti (computer, recylen, down-loaden, če omenimo samo nekatere, ampak tudi toast, špageti (in al dente), imena izdelkov v tujih jezikih) so sestavni del našega življenja, brez katerega si pisne in ustne vsakodnevne komunikacije skorajda ne moremo več predstavljati. Otroci so od rojstva v svojem okolju, v svojem svetu, dnevno soočeni s tujimi jeziki: odstotek njihovih igrač odnosno igralnih in razvedrilnih izkušenj, ki nima nemških² imen, je izjemno visok: Playmobil, Gameboy, Ben10 idr. – da ne pozabimo izrazov, kot so softeis, cheeseburger, pommes frites, Milky Way, Bounty idr. Nekateri od teh izrazov so v izgovorjavi prilagojeni nemščini in glede na to, da so prilagojeni tudi pravilom nemške morfologije, kršijo pravila morfologije izvirnega jezika (prim. tudi v slovenščini *Daj mi gameboya!*, op. prev.). Tako na primer rečemo *Pojedel sem dva cheeseburgerja* in ne

² Članek je preveden iz nemščine in pri prevodu so ohrajena poimenovanja, ki se nanašajo na nemški govorni prostor, seveda pa lahko takoj najdemo vzporednice s slovenskim (op.prev.).

cheeseburgers. Pri veliko teh besed ohranjamo izvorni zapis, pri nekaterih se zapis prilagodi našemu jeziku³, tako na primer v nemščini od pravopisne reforme naprej, se pravi od 1.8.1998 lahko pišemo *Spaghetti* ali pa po pravilih nemškega pravopisa *Spagetti*. Kako daleč in na kakšen način vse to prodira oz. vstopa v osnovne šole? Če naj šola izobražuje za vsakdanje življenje svojih učencev in učenk, potem vseh teh dejstev od neke določene stopnje usvajanja bralnih in pisnih spretnosti ne moremo prezreti.

K pogosto omenjanim spremembam v odraščanju sodi tudi dejstvo, da si otroci iz medijev pridobivajo spremenjeno in v primerjavi s prejšnjimi generacijami otrok veliko širšo podobo o svetu in tudi veliko širše poznavanje sveta. Zamenjava neposredne izkušnje s posredno, posredovano skozi medije, določa vsakdan veliko otrok. Le-ti razvijajo svoje predstave in teorije o svetu in njegovih posameznih sestavnih delih, o deželah, ljudeh, jezikih in kulturah - pogosto brez pomoči korigiranja s strani staršev in/ali šole. Prizadevanja, da bi pri oblikovanju učnih načrtov izhajali iz svet izkušenj otrok (regionalno pri spoznavanju okolja in širše v prvih letih osnovne šole ter pri svetovni geografiji v višjih razredih) so smiselna in primerna. Vprašanje je samo, če svet izkušenj otrok dejansko zajamemo z obstoječimi učnimi načrti in didaktičnimi materiali za pouk. Medkulturno deželoznanski aspekt, ki se s tujimi jeziki vključuje v celotni sklop učnih načrtov šole, je potrebno uvrstiti v ta sklop.

Kajti te neposredne izkušnje se pogosto dopolnjujejo z neposrednimi izkušnjami z drugimi jeziki in kulturami: potovanja v tuje dežele, turisti iz tujih dežel tudi za otroke, ki so na začetku osnovne šole, niso nič nenavadnega.

Vse to lahko obžalujemo in tožimo po (katerih?) starih, dobrih časih, lahko pa te spremenjene pogoje, v katerih danes odraščajo otroci, razumemo kot možnost in jih spodbujamo, da spoznavajo druge jezike in kulture in jih razumejo, obenem pa spoznajo, da so drugi jeziki in kulture ravno tako pomemben kot normalen del življenja na začetku 21. stoletja, v katerem večjezičnost postaja vedno bolj konceptualni osnovni pogoj. Pobude učencev in učenk lahko spodbujamo, krepimo ali pa tudi zaustavljamo – to pogosto počnemo že s tem, ko jih sploh ne upoštevamo. Če učenke in učence pripravimo do tega, da bodo večjezičnost razumeli kot normalni sestavni del svojega vsakdana in jo bodo tudi razvijali, bo to tudi pomenilo, da bomo pri otrocih izkoristili njihovo radovednost, motivacijo za spoznavanje drugih jezikov in kultur. Le-ta bo oškodovana, če bo z obljubami odložena na enkrat kasneje, velja jo podpirati in

³ V slovensko govorečem prostoru je položaj malo drugačen, saj se poskuša sloveniti tudi zapis oziroma pogosto se išče slovenske ustreznice, prim. *računalnik* ali pa *tiskalnik* za *computer* in *printer* (op.prev.).

ustrezno starosti uporabiti in vključiti. Če sklenemo, lahko ugotovimo, da tuji jeziki danes in predvsem v prihodnosti sodijo v prva leta osnovne šole, ker so postali sestavni del otroštva danes.

V prva leta osnovne šole sodijo tudi zato, ker za razvoj individualne večjezičnosti učenk in učencev že v šoli oblikujemo prve temelje. Kajti ideja o nacionalni enojezičnosti, ki je bila več stoletij del politične ideologije evropskih držav, gre vedno bolj iz rabe. Ta koncept, ki je nastal v času oblikovanja in utrjevanja nacionalnih držav, je našel svojo podporo v religiozno kulturni tradiciji zahodne civilizacije, v kateri je večjezičnost božja kazen (interpretacija s strani človeka), ki jo je bog nad ljudi arogantno poslal v obliki babilonskega stolpa. Ustrezno temu je bila večjezičnost v evropski tradiciji dolgo časa izjema, razumljena je bila kot nekaj, kar ne ustreza zaželenemu stanju, in obremenjena je bila s predsodki nečesa, kar je nevarno za človekovo psiho. Šele znanstvena spoznanja iz zadnjih desetletij, predvsem na področju raziskovanja usvajanja jezikov, ampak tudi na področju kognitivne znanosti in nevrofiziologije, so odprla poti, kako se rešiti teh ideoloških predsodkov in podedovanih miselnih obrazcev in kako premagati predsodke in s tem obenem tudi znanstveno utemeljiti politično družbeni razvoj.

2. Kaj vemo o sposobnostih otrok v času prvih let osnovne šole za učenje jezikov?

V 70 in 80tih letih je bilo opravljenih veliko raziskav z otroki, ki so bili v predšolskem obdobju in prvih letih osnovne šole v svojem ožjem okolju soočeni z drugim jezikom. Raziskave so vedno pokazale, da otroci tega drugega jezika praviloma niso zavračali, ampak nasprotno: drugi jezik, posebej še izgovorjavo, so osvojili v relativno kratkem času. Lahko iz teh izkušenj na splošno izpeljemo, da se otroci v tej starosti uspešneje učijo jezikov kot starejši učenci ali pa celo odrasli? Da bi odgovorili na to vprašanje, moramo natančneje osvetliti izhodiščno situacijo. Bistvena sta situacija in jezikovni stik: otroci so se nahajali v situacijah, v katerih je bilo obvladovanje drugega jezika pogoj za verbalno komunikacijo z drugimi, posebej še pripradniki isto starih skupin. Zaradi svojih partnerjev v komunikaciji so imeli ne samo časovno obsežnejši dostop do drugega jezika. V svojem okolju drugega jezika so imeli na voljo različne modele. Usvajanje drugega jezika je potekalo v naravnih situacijah, ki niso bile vodene od zunaj in je potekalo v obliki različnih stopenj ('interlanguage') v relativno primerljivih sekvencah usvajanja, kvazi v procesu samoregulacije analogno z

uvajanjem prvega jezika. Pri tem je bilo usvajanje grajeno na že obstoječem obvladovanju prvega (maternega) jezika.

Pomembna spoznanja, ki jih iz raziskav o individualnem, naravnem usvajanju drugega jezika otrok v predšolskem obdobju in prvih letih šolanja lahko uporabimo na področju dela s tujimi jeziki v prvih letih osnovne šole, lahko sklenemo takole:

1. (Naravno) usvajanje drugega jezika praviloma sledi določenemu ritmu odnosno kaže določeno zaporedje sekvenc usvajanja.
2. V procesu usvajanja se oblikuje začasni jezik, ki je pod vplivom tako drugega jezika kot tudi prvega jezika, ki pa ima svoja lastna pravila kot tudi svojo lastno dinamiko. Ta začasni jezik je nestabilen, bazira na hipotezah o strukturah drugega jezika in se v ugodnih primerih vedno bolj približuje drugemu jeziku.
3. Za usvajanje so bistveni pozitivni socialno afektivni pogoji, kar pomeni, da se učeči kot edini dejavni v procesu usvajanja ne sme upirati drugemu jeziku.

Razen teh izvenšolskih izkušenj imamo tudi izkušnje s področja šole: francoski jezikovni programi iz Kanade za otroke iz angleško govorečih družin kažejo na splošno dobre rezultate iz usvajanja drugega jezika v šolskih pogojih. Otroci nimajo po določeni fazi prilagajanja nobenih večjih težav, kako slediti pouku v drugem jeziku. Njihovo usvajanje drugega jezika se odvija analogno z naravnim usvajanjem (gl. zgoraj) in njihov prvi jezik (materinščina) v razvoju ni okrnjen zaradi vključevanja v pouk v drugem jeziku.

Gotovo so pozitivne izkušnje s tema obema skupinama učečih v obdobju otroštva doprinesle k temu, da obdobje pred šolo in prva leta šolanja v osnovni šoli vidimo kot posebej uspešno obdobje za učenje tujih jezikov tudi v osnovnih šolah pri nas. Starostno specifičen potencial za usvajanje jezika je dejansko res primerljiv. Zaradi še večje bližine s prvim jezikom (materinščino) je prisotna odprtost, ki pozitivno vpliva tudi na usvajanje drugega jezika. Jezik se dojema celostno in sicer z vključevanjem nejezikovnih elementov, ki so v situaciji vsakič dani oz. prisotni. Impulz za razširjanje jezikovnega zaklada in jezikovnih struktur je dan kot naravna nuja in je tesno povezan s kognitivnim razvojem otroka. V prvih letih si otroci (nezavedno) pridobijo izkušnje, da se jezika učijo iz interpretacije situacije, v povezavi z govorjenimi elementi. Ravno tako so si pridobili izkušnjo, da se jezika učimo skozi interpretacijo, skozi napake oz. zmote.

Nevrofiziologija je medtem dokazala, da je ontogenetski razvoj človeških možganov zgodba o izgubljanju: ob rojstvo je možno nepredstavljivo veliko povezav in tvorjenja mrež med nevroni, in samo delček tega se resnično realizira. Tvorjenje mrež je odvisno od izkušenj, ki se oblikujejo posebej v prvih letih življenja. Kar se ne izgradi, zakrni in se lahko kasneje veliko težje spet aktivira in izgradi.

Z vstopom v šolo se nezavedno potekajoči proces učenja, jezikovnega usvajanja in komunikativnega soočanja z okoljem sicer ne prekine, se pa dopolnjuje, deloma celo prekriva, z danostjo šolskega učenja: zavedno dojemanje in razumevanje stanja stvari, učenje s cilji, ki so določeni od zunaj, in metodami, kontrolo in ocenjevanjem doseženih uspehov, kar opravlja ne otrok sam, ampak učitelj ali kdo drug. Dlje ko otroci obiskujejo šolo, v večji meri prevzemajo te postopke, jih spreminjajo v lastna pričakovanja, kar zadeva šolsko učenje.

Če že obstaja razlika med spreminjajočo se izhodiščno pozicijo otrok, potem se pojavi še veliko bolj odločujoči argument, ki deluje proti preprostemu prenosu zgoraj navedenih spoznanj, in sicer argument časa, ki je na razpolago za tuje jezike – in v običajnih pogojih to seveda ni več kot dve uri pouka tedensko (tukaj ne upoštevamo možnosti dvojezičnega pouka, pri katerem bi bili otroci tujemu jeziku izpostavljeni npr. 50% časa). Metodično se zgodnje poučevanje tujega jezika razlikuje od naslednjih starostnih stopenj po tem, da v času zgodnjega učenja ne poučujemo slovnice. Z drugimi besedami: otroci naj jezik pridobivajo v situacijah, ki so prilagojene njihovi starosti, ravno tako kot v situacijah naravnega usvajanja jezika. Odločitev za takšno metodo poučevanja ima razloge po eni strani v tem, da pouk slovnice (tradicionalni) tako pri usvajanju materinščine kot tudi tujega jezika ni primeren kognitivnemu razvoju otroka v tej starosti. Po drugi strani pa se tak pouk ravna po že omenjenih poročilih o (naravnem) pridobivanju drugega jezika v tej starosti, ki drugi jezik tudi pridobijo brez formalnega pouka slovnice – pri tem seveda ni bilo upoštevano dovolj, da lahko osnovni Piagetov princip o akomodaciji in asimilaciji deluje samo pod pogejem zadostnega jezikovnega stika.

Glede na dano časovno omejitev maksimalno 90 minut na teden moramo pouk didaktično izjemno natančno načrtovati, pomeni pa tudi, da razvijamo realna pričakovanja o tem, kakšna jezikovna znanja lahko pričakujemo ob koncu časa zgodnjega učenja tujih jezikov. Otroci kot posamezniki, ki se učijo tujega jezika, nimajo na voljo dovolj časa in

jezikovnega stika, da bi tuji jezik usvojili enako uspešno kot bi po naravni poti usvojili drugi jezik v jezikovnem okolju drugega jezika.

Izkušnje tako iz naravnega usvajanja drugega jezika kot tudi s področja poučevanja tujih jezikov v času zgodnjega učenja vsebujejo dve drugi komponenti. Najprej je tukaj psihično-afektivni nivo: učenje jezika stoji in pade z motivacijo. Medtem ko je v primeru naravnega usvajanja drugega jezika motivacija pogojena na splošno iz potrebe, da s partnerji komuniciramo v njihovem jeziku. Medtem ko se motivacija v naslednjih letih šolanja vzpostavlja predvsem pogosto preko ocene, jo moramo v času zgodnjega učenja oblikovati preko drugih aspektov, ki jih samo otroci razumejo kot pomembne. Iz tega izhajajo metodološke, metodične, a tudi didaktične posledice.

Po drugi strani pa gre tudi za strah, da vsi otroci ne bodo mogli slediti, da se za manj sposobne otroke odpira novo polje neuspeha. Dosedanje izkušnje dokazujejo nasprotno. V veliko primeri so otroci, ki imajo težave pri drugih predmetih, ravno pri tujih jezikih ne samo zelo motivirani, ampak tudi uspešni. Usvajanje jezika v otroštvu v pogojih naravnega usvajanja jezika, vseeno če materinščine ali pa drugega jezika, očitno ni povezano z inteligenco, če pod inteligenco razumemo to, kar meri QI. Da opišemo pretirano: tudi najbolj neumni ('normalno' razviti) prebivalec Nemčije se nauči sklanjatve pridevnika (*ein weisses Haus* in *das weisse Haus*⁴) in jo že v najzgodnejšem obdobju pravilno uporablja, se zmoti redko ali nikoli, torej ne bo rekel: »*ich sehe das weisses Haus*⁵«. Po drugi strani pa ima še najbolj inteligentni tujec, ki se je nemščine učil samo kot tujega jezika, veliko težav s sklanjativjo pridevnika.

Če je učenje tujih jezikov naravnano ne samo na analitično-eksplicitno učenje, ampak je orientirano na komunikacijo in partnerja v komunikaciji, takrat se vključijo druge ravni, ki so mogoče celo pomembnejše in katerih teža še pravzaprav sploh ni bila dovolj dobro ugotovljena in ki jo Gardner 1991 opisuje tudi kot inteligenco: čustvena inteligenca, socialna inteligenca, verbalna in umetniška inteligenca, interpersonalna in intrapersonalna inteligenca. Medtem ko pouk tujega jezika v obdobjih po zgodnjem učenjem pogosto bazira samo na analitičnih aspektih inteligence, so v celostno učenje tujih jezikov v času zgodnjega učenja vključene tudi druge komponente. Če torej rečemo, da se otroci

⁴ To velja seveda tudi za slovenščino – še najbolj neumen govorec slovenščine se nauči sklanjatve pridevnika (*bela hiša, bele hiše, beli hiši* itd.)(op.prev).

⁵ Tako normalno razviti slovensko govoreči štiriletnik ne bo rekel: *Vidim bela hiša*. (op.prev.)

uspešneje učijo jezikov, je to samo pogojno res. In pregovor »kar se Janezek nauči, to Janez zna«, za področje tujih jezikov ne velja. Za to področje moramo reči: »česar se Janezek ne nauči, se mora Janez učiti drugače – in najbrž z veliko več napora.«

3.Zgodnje učenje in učenje samo enega tujega jezika

Oglejmo si najprej metodični aspekt: pouk tujih jezikov je v času zgodnjega učenja organiziran po kriterijih starosti in šoli primerne metodike in mora te kriterije izpolnjevati, če želi biti uspešen. Pri tem obstajajo različni modeli razdelitve in časovnega deleža tujega jezika v celotnem naboru in deležu predmetov enega tedna. Medtem ko v zvezni državi Saarland za tuji jezik namenjajo dvakrat 45 minut samo francoščini, je v zvezni deželi Rheinland-Pfalz predvidenih 50 minut tedensko za francoščino ali anegleščino. Tuji jeziki se v teh primerih poučujejo integrirano, tj. v kombinaciji z nejezikovnimi vsebinami.

Kot metodično-pedagoški temeljni kamen v času zgodnjega učenja, na katerem temelji delo s tujim jezikom v času zgodnjega učenja, velja:

- Neposredna orientiranost na komunikacijo.
- Ustno sporočanje.
- Celostno učenje.

K neposredni orientiranosti na komunikacijo sodijo za učence in učenke na področju tujih jezikov v času zgodnjega učenja naslednje aktivnosti: igralne in/ali umetniške aktivnosti spremlja tuji jezik ali pa se odvijajo v njem, učenci in učenke poslušajo zgodbe v tujem jeziku (jih vidijo, slišijo, razumejo), učenci in učenke izvedo, da sploh ni težko npr. drugega povprašati po tem, kako se počuti, da so sposobni izmenjati informacije o vremenu, družini, praznikih ali pa drugih področjih vsakdanjega življenja – te informacije razumejo kot tudi podajo sami. Izkušnje kažejo, da so te ure pouka ali pa sekvence učencem in učenkam v veliko veselje, da te trenutke občutijo tudi kot prijetne izjeme siceršnjega vsakdanjika v šoli. Napredovanje v obvladovanju jezikovnih spretnosti izhaja iz poslušanja in sodelovanja. Na koncu poznajo veliko besed, predvsem samostalnikov, vrsto krajših stavkov, vedo, v katerih situacijah te stavke uporabiti. Tudi pri tujem jeziku so si pridobili izkušnjo, da se razumevanje in obvladovanje besed, zgradb in stavkov poraja v in iz situacije in se utrjuje s ponavljanjem. In da razumejo veliko več kot lahko sami tvorijo.

Tradicionalno učenje tujega jezika	Usvajanje jezika v komunikaciji
Analitično-eksplicitno	Celostno/holistično
Nemščina	Nemščina (+ npr. drugi jezik) tuji jezik
↓	↓ / ↑
↓	↓ / ↑
↓	↓ / ↑
Tuji jezik	Pomen → → → → tuji jezik v situaciji

4.Katerih jezikov se naj učimo v času zgodnjega učenja?

10

Iz gospodarskih in poklicno izobraževalnih razlogov se zdi angleščina edini smiselni jezik v času zgodnjega učenja. Kajti le tako bomo brez težav zagotovili, da bo vsak otrok pri prehodu v naslednjo šolo (kot že rečeno, se otroci po štiriletni nemški osnovni šoli odločajo med tremi tipi šol, gimnazijo, realko in glavno šolo, op. prev.) lahko nadaljeval s poukom angleščine. Izobraževanje učiteljev je v tem primeru tudi poenostavljeno, saj se omejimo samo na ta edini jezik.

Več ljudi bo govorilo angleško, manj bo problemov v komunikaciji med ljudmi, ki govorijo različne materinščine (prve jezike), se glasi večkrat slišana argumentacija. To si lahko samo mislite! Drži, vedno več ljudi govori angleško oz. mora govoriti angleško. Vendar pa gre za vedno več takih, ki jim angleščina ni materinščina (prvi jezik) in katerih jezikovne zmožnosti pogosto ne zadostuje zahtevnejši komunikaciji (ki seveda razen 'suhega' izmenjavanja informacij obsega tudi emocionalne aspekte). Prihodnost bo veliko generacij dolgo večjezična. Angleščina bo kot lingua franca izpolnjevala svoje funkcijo kot orodje komunikacije. Če pa bo izpolnjevala vse funkcije medčloveške komunikacije in bo tako vsakokratni namen komunikacije resnično dosežen, v to lahko samo dvomimo. Ravno zaradi tega, ker bo angleščina prevzemala vedno pomembnejšo vlogo, je potrebno razen angleščine obvladovati tudi druge jezike, in to ne samo zato, ker samoumevno ni nič nenavadnega, ampak ker dodatne jezikovne spretnosti utirajo dodatne poti, odpirajo druge svetove in omogočajo, da partnerja v komunikaciji bolje razumemo preko njegovega jezika in kulture. Anglist C. Gnutzmann (1998, 136) je takole povzel (gl. na primer tudi Caspari/Zydatiś 2000):

»The spread of the English language and the global use of English has advantages and disadvantages. English can and does have a unifying function in world-wide communication. This is the main reason why it is so eagerly learnt by hundreds of millions of people. On the other hand, the criticisms that the rise of English may produce a linguistic monoculture not leaving enough room for other languages cannot so easily be dismissed. We will see to what extent national and European language policies supporting other languages will be successful. We can all make a personal contribution by learning and using other languages, in addition to English.»

Če smo pošteni in neprizanesljivi do nas samih, so bile (in so?) zahteve, ki jih postavljamo učenju tujih jezikov, v tem, da naj bi tuje jezike obvladovali popolno, kvazi tako kot materinščino (prvi jezik). Toda ta vlak je, če se izrazimo malo površno, z rojstvom, najkasneje

pa v zgodnjem otroštvu, že odpeljal. Namesto da bi jezikovne spretnosti merili po teh zahtevah po perfektnosti, bi morali stremeti za tem, 1. da smo prvič vsi zmožni komunicirati v svoji materinščini (prvem jeziku), 2. da je vse, kar obvladujemo v tujih jezikih, dodatna prednost. Ta dodatna prednost je lahko različno velika, lahko se odraža v različnih aspektih in spretnostih (na primer spretnosti, da razumemo izjave v nekem tujem jeziku, da jih ustrezno znamo formulirati, ne pomeni nujno boljšega poznavanja jezika, temveč drugo. Včasih zadostuje tudi že, če lahko beremo besedila v nekem tujem jeziku, mogoče samo strokovna besedila).

Večjezičnost kot splošna perspektiva za prihodnje generacije mora odstopiti od predstav o perfektnosti obvladovanja jezikov, ampak mora biti v središču bistvena naloga jezika, namreč biti sredstvo sporočanja, komuniciranja. To na daljši rok pomeni tudi spremembo ciljev pouka tujih jezikov po obdobju zgodnjega učenja tujih jezikov. In to pomeni, da zgodnejši začetek pouka angleščine v času zgodnjega učenja za vse učence in učenke kratkoročno nujno pelje do tega, da so učni cilji natančno določeni, in sicer učni cilji, ki bi jih učenci in učenke v času določenega števila let učenja naj dosegli, da bi s tem ustvarili prostor za druge jezike. Dokler pa v času po zgodnjem učenju nismo dosegli spremembe ciljev jezika, dokler tudi prehod od posebnosti pouka angleščine v času zgodnjega učenja ni oblikovan v smislu smiselnega nadaljevanja učenja po zgodnjem učenju, si lahko postavljamo vprašanje, kako smiselno je začeti s tujim jezikom dve ali pa celo štiri leta prej. Angleščina je na urnikih za vsakega učenca in učenko v naslednjih letih. Predolga leta učenja z neprijagojenimi, pretiranimi zahtevami po perfekciji hitro postane kontraproduktivno. Smiselneje je, če za več jezikov, a tudi za angleščino, ustvarimo solidne osnove, na kateri lahko učenci in učenke gradijo izven in po šoli, osnove, ki so tako dobro utrjene, da odpirajo možnosti, da iz njih lahko gremo po poti jezikovne specializacije, ki jo potrebujemo in si jo želimo.

Obstajajo tudi razlogi za to, da ne začnemo z angleščino, ampak na primer s francoščino. V prid temu govorijo po eni strani argumenti s področja teorij usvajanja jezikov, po katerih - ravno kar zadeva usvajanje naslednjih jezikov - je uspešneje, če začnemo z jezikom, ki je dlje oddaljen od materinščine (prvega jezika), kar zadeva sistem jezika oz. strukturalni ustroj. Argument, da je smiselno začeti z zapletenejšim, ker bo potem enostavneje, bližje kasneje toliko lažje usvajati, velja posebej za obdobje zgodnjega učenja. Metodični principi poučevanja tujih jezikov v zgodnjem obdobju nam omogočajo prepoznati težave učenja francoščine predvsem kot težave analitično-eksplicitnega pristopa. Celostno učenje jezika

reducira kompleksnost s približevanjem učencev in učenk, ki se v svojem trudu in razumevanju implicitno koncentrirajo na osnovne strukture. To velja posebej takrat, če ostajamo pri ustni rabi jezika in spodbujamo druge in ne samo običajno analitično inteligenco. Ta postopek velja za vse jezike.

Odločilni trenutek za ohranjanje motivacije učencev in učenk je, da jim omogočimo, da njihovo učenje tujega jezika prepoznavajo kot osebni uspeh v njihovem življenju danes in tukaj. "Donner du sens à l'apprentissage d'une autre langue« - učenju tujega jezika dati osebni občutek, uporabnost, kar lahko ravno v obdobju zgodnjega učenja uresničimo skozi srečevanja in izmenjave (prim. npr. objave M. Pelz in tudi Sarter). Francoščina kot tuji jezik, ki ga bo potrebno obvladovati tudi v prihodnosti, se nam ravno v obmejnih regijah glede na kratke poti ponuja kot dober izbor za zgodnje učenje.

5. Tuji jezik poučevati v času zgodnjega učenja

Če izhajamo iz tega, kar v okviru pouka tujega jezika v obdobju zgodnjega učenja v osnovnih šolah vidimo in slišimo, a tudi iz tega, kar učenci in učenke poročajo in o čemer pripovedujejo, lahko nastane občutek, da je poučevanje v obdobju zgodnjega učenja preprosto in nezahtevno za učitelja / učiteljico. To pa zato, ker se veliko igra, poje, ni natančno določenega učnega načrta, sploh ne dolgoročnega, ki bi se raztezal čez vsa prva leta učenja. Vendar pa ni tako. Ravno to preprosto, na videz nezahtevno zahteva ciljno načrtovanje in pripravo. Bistveno je vprašanje didaktike, vsebin in učnih ciljev, ki jim je potrebno slediti. Metodična realizacija ni odločilni izziv, posebej še zaradi tega ne, ker njegova metodika sodi k 'normalnemu' repertoarju vsakega (dobrega) učitelja, ki poučuje v obdobju zgodnjega učenja.

Metodologija poučevanja je sestavljena iz:

- metodologije učenja,
- za zgodnje učenje specifičnega holističnega pristopa, to je celostnega pristopa in
- učnih ciljev.

Iz tega izvajamo napredek glede na usvajanje tujega jezika. K temu dodamo še učne cilje na področju deželoznanstva in kulture. Tudi tukaj je potrebno razmisliti o vprašanju napredka, tudi in ravno glede na medpredmetne povezave.

Metodologijo učenja določa s starostjo in razvojem pogojeno stanje kognitivnih, socialnih in psihičnih sposobnosti posameznega otroka. S tem se pouk tujega jezika v obdobju zgodnjega učenja uvršča v splošno osnovnošolsko metodiko; njene socialne oblike in delovne tehnike uporabljamo tako pri pouku tujega jezika kot tudi pri drugih predmetih.

Holistični pristop izhaja iz za starost primerne ravnanja in pristopa do jezika(ov) in učenja jezika učencev in učenk (gl. zgoraj). K temu pa je potrebno še dodati, da tak način ustreza otrokovim potrebam po neposredni uporabi, preizkušanju tujega jezika v komunikaciji. In ravno iz tega izhaja problematika učnih ciljev in napredovanja. Tudi 'preprosta', 'osnovna' komunikacija zahteva jezikovne strukture. Te otroci sicer usvajajo in jemljejo iz jezikovnih podatkov, ki jih ponujamo v komunikaciji (ne da bi se tega zavedali oz. ne da bi se jim bilo potrebno zavedati), te podatke otroci predelajo glede na stanje, nivo starosti primerno in z ozirom na kognitivni in jezikovni razvoj - in na tak način bi se otroci zelo verjetno učili angleščine, francoščine, nizozemščine ali vsakega drugega jezika na svetu, če ... ja, če bi za to imeli dovolj časa. Dvakrat 45 minut na teden seveda ne zadostuje. Zato je potrebno, nenazadnje tudi glede na nadaljevanje šolanja, možne učne cilje reflektirati.

Na področju besedišča se je v zadnjih letih zgodilo močno približevanje tematskih področij, tudi v skladu s splošnim napredkom prvih let osnovne šole, ki izhaja iz otroka: osnovne komunikacijske situacije, kako se pozdraviti, predstaviti in posloviti, sodijo tako samoumevno k leksikalnemu naboru pouka tujih jezikov v času zgodnjega učenja kot tudi tematika področja družina, vreme, živali idr.

V nasprotju s tem ciklusom tem je diskusija o jezikovnih strukurah še daleč od tega, da bi bila končana. Orientacija po načelu progresije, ki deluje v višjih razredih v primeru pouka tujih jezikov, je do danes ovirala pogovor o potrebni vrsti progresije v primeru dela s tujimi jeziki v času zgodnjega učenja (gl. Sarter 1999). Za pouk tujih jezikov v višjih razredih mogoče potrebno linearno grajeno podajanje slovničnih struktur v majhnih količinah, pogosto brez hierarhizacije pomembnosti vsakokratne strukture se povezuje s predstavo o tem, da je učenje tujega jezika samo po sebi zahtevno.

Da bi učencem in učenkam omogočili komunikacijo v osnovni obliki, potrebni za nivo jezikovne produkcije, je potrebno, da izdelamo elementarne strukture in jih preverimo glede na to, če oz. kako jih lahko posredujemo z metodičnimi sredstvi obdobja zgodnjega učenja. Glede na izkušnje se otroci naučijo celo vrsto besed; imajo pa težave pri tem, kako jih povezati v stavek. Skladenjski postopki za angleščino, nemščino in francoščino so pri tem primerljivi, saj gre v vseh treh primerih za indoevropske jezike, ki na osnovi svoje genetske povezanosti izkazujejo veliko vzporednic in podobnosti – v primerjavi z jeziki drugega izvora, kot so na primer mandarinščina ali pa japonščina. Razen tega so osnovne strukture, posebej še v angleščini, deloma pa tudi v francoščini, preprostejše kot v nemščini (gl. Sarter 1997, 87-148). Jezikovno primerjanje, ki ne vključuje strokovnega besedišča običajnega pouka slovnice, se zdi glede na izkušnje večini otrok zelo zanimivo in iz njega se lahko za samo nemščino razvije zelo koristna osnova za povezovanje strukturalnega dela s tujim jezikom in dela z jezikom. Tudi za takšna metajezikovna opazovanja velja, kar se pogosto ugotavlja na področju medkulturnega učenja: primerjava z drugimi kulturami – in tudi drugimi jeziki – nam v zelo veliki meri pomaga spoznavati svojo lastno, ali pa, če se naslonim na Goetheja: *Kdor ne pozna tujih jezikov, ne ve ničesar ali pa zelo malo o svojem lastnem*.

Drugače kot v višjih razredih osnovne šole in kasneje, ko na splošno izhajamo iz eksplicitno-analitičnega podajanja snovi ali pa celo predavamo o strukturah jezika, mora v času zgodnjega učenja za to starost primerna metodika, tudi in predvsem v svojih aspektih igre posredovati vse didaktične cilje leksikalnega in strukturalnega usvajanja tujega jezika. Učiteljeva razlaga jezikovnih struktur naj bo uporabljena samo naknadno in nikakor ne na splošno kot pomožno sredstvo. Da pri temah, ki zadevajo deželoznanstvo in so medkulturne, pogosto ne moremo mimo pojasnjevanja, je samo po sebi razumljivo.

Iz tega izhaja, da moramo pri izobraževanju ali nadaljnjem izobraževanju učiteljev in učiteljic v središče postaviti aspekt posredovanja didaktičnih ciljev. Aktivnosti, ki bazirajo na igri, ali pa aktivnosti, ki vključujejo umetniško izražanje, preko katerih lahko dosegamo zastavljanje ciljev, so ravno tako raznoliki kot drugorazredni - kar pa ne pomeni, da so lahko poljubni. Bistveni element izobraževanja in dodatnega izobraževanja je spoznanje, da se po eni strani tujih jezikov učimo - posebej še v času otroštva - tudi brez eksplicitnega podajanja slovnice, da pa po drugi strani to usvajanje jezika poteka glede na majhen obseg časa, ki je na razpolago v času zgodnjega učenja, ne čisto brez 'pouka slovnice', brez strukturiranega in strukturalnega načrtovanja. 'Pouk' ima osnovo v metodiki, v raznolikih aktivnostih, o slovnici

in strukturah ni potrebno povedati niti enega samega stavka, da bodo strukture lahko prevzete iz ter v raznoliki komunikaciji v tujem jeziku. Nujno za to je natančno določanje ciljev pouka in načrtovanje njihovega uresničevanja, določanje metod, ki jih bomo uporabili, pri čemer izhajamo iz jezikovnih učnih ciljev.

To obenem tudi pomeni, da ima vsak učitelj, učiteljica nekako svoj način poučevanja, prepoznaven med drugimi. Če meni, da se tujih jezikov pravzaprav ne moremo naučiti brez eksplisitnih razlag besedišča in slovnice ter brez slovničnih vaj, se bo to stališče pri pouku poznalo in otrokom bo posredoval oz. posredovala občutek, da se bodo tujega jezika 'zares' učili šele kasneje, po obdobju zgodnjega učenja.

6.Katera pričakovanja so upravičena?

Obstaja zelo veliko različnih mnenj, posebej še iz vrst učiteljev, učiteljic tujih jezikov, ki ne poučujejo v obdobju zgodnjega učenja, ampak kasneje, obstaja pa tudi veliko različnih mnenj didaktikov (prim. npr. Sauer 2000), ki so zelo zadržani, deloma celo negativno naravnani do usvojenega jezikovnega znanja oz. do prednosti pri obvladovanju tujega jezika pri učencih in učenkah, ki so bili deležni zgodnjega učenja tujega jezika. Dovoljujem si vprašanje: bi lahko to morda bilo zaradi tega, ker so pričakovanja neupravičena, ker se je merilo z merili, ki veljajo za višje razrede in ne za zgodnje učenje, namesto da bi se merilo glede na učne cilje in metode zgodnjega učenja, torej so se 'jabolka' primerjala s 'hruškami'? Po dveh letih pouka tujega jezika v šoli je odločilno, česar so otroci sposobni in ne, kaj (o svojem znanju) vedo. Naučili so se, kako lahko uporabijo svoje (pogosto nezavedno) znanje, kako ga uporabijo v komunikaciji, tako bodo – če je bil pouk ustrezno naravnan - po tem času spontano rekli "he goes", "he writes" - "two houses", "two boys" - "une grande maison", "une petite fille", in to ne zato, ker bi poznali pravila, ampak ker so take strukture tako pogosto v najrazličnejših primerih na igriv način vadili, tako so strukture usvojili, ponotranjili. Bili naj bi v stanju te strukture uporabiti v različnih primerih, v procesu recepcije jih bodo pričakovali, presenečeni bodo, če bo kdo rekel *"he go", in to spontano, ne da bi o tem razmišljali, analogno s procesi v materinščini (prvem jeziku).

Je napredovanje v tujem jeziku edino, kar je pomembno? Glede na naše poglede bi bilo zmotno, če bi - tako individualno kot družbeno - uspeh pri delu na tujem jeziku v času zgodnjega učenja merili izključno s kriteriji (tujega) jezika. Pouk tujega jezika v času

zgodnjega učenja je potrebno razumeti kot sestavni del splošne pedagoško-vzgojne naloge, kot prispevek k času ustrezno definirani vzgoji, kot vzgojo v odprtost, fleksibilnost, večjezičnost – vse cilji, ki jih lahko uresničimo samo z ustrezno krepitvijo osebnosti učencev in učenk, preko razumevanja v principiелno enakost vseh udeležениh v svoji drugačnosti, to pomeni tudi preko relativizacije svojega lastnega jezika in kulture, katere evalvacija ni samo zapletena, ampak zaobsega tudi daljša časovna obdobja.

Profesorica Heidemarіe Sarter, Univerza Koblenz-Landau. Institut za romanistiko Univerze Koblenz-Landau. Številne publikacije med drugim o zgodnjem učenju tujih jezikov.

Literatura

Baacke, Dieter (6/1998): Die 6-12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel: Beltz.

Bleyhl, Werner (1999): »Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdsprachenerwerb in der Grundschule", V: PRIMAR 22, 45-52.

Burger, Günter (2000): »Englisch als globale lingua franca: Überlegungen zu einer notwendigen Neuorientierung des Englischunterrichts". V: FREMDSPRACHENUNTERRICHT 44/53, 9-14.

Calvin, William H. (2000): Die Sprache des Gehirns. Wie in unserem Bewusstsein Gedanken entstehen. München/Wien: Carl Hanser.

Caspari, Daniela/ Wolfgang Zydatiś (8/2000): »Mehrsprachigkeit in der Schule: Englisch avant tout?«. V: FREMDSPRACHENUNTERRICHT 44/53, 5-8.

Gardner, Howard (1991): Abschied vom I.Q. Stuttgart: Klett.

Gardner, Howard (3/1996): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart: Klett.

Gnutzmann, Claus (1998): »Englisch as a global language: What does it mean?". V: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN 3, 130-137.

Greenfield, Susan A. (1999): Reiseführer Gehirn. Heidelberg/Berlin: Spektrum.

Kautzmann, Gabriele/ Miketta, Gaby (ed.). (1999): Das Wunder im Kopf. Intelligenz, Gedächtnis und Gefühle verstehen und optimal nutzen. München: Sandmann.

Kopf oder Computer. SPEKTRUM DER WISSENSCHAFTEN. Dossier 4/1997.

Lorenz, Jens Holger (1994): "Kognitionspsychologische Grundlagen des Lernens mit dem Computer in der Grundschule". V: Krauthausen, Günter/ Herrmann, Volke» (ed.): Computereinsatz in der Grundschule? Fragen der didaktischen Legitimierung und der Software-Gestaltung. Stuttgart: Klett, 14-29.

Pelz, Manfred (2000): »Deutsch und Französisch in Kontakt – zur experimentellen Überprüfung eines Begegnungssprachenmodells«. V: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN 53/1, 8-20.

Piaget, Jean (1975): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart.

Piaget, Jean (1978): Das Weltbild des Kindes. Stuttgart.

Poeck, Klaus (1997): »Sprache im Gehirn: eng lokalisierbar?«. V: SPEKTRUM DER WISSENSCHAFTEN. Dossier 4: Kopf oder Computer. 34-41.

Sarter, Heidemarie (1997): Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sarter, Heidemarie (1999): »Fremdsprachen in der Grundschule als Progression in der Mündlichkeit«. V: Prinz, Manfred Friedrich (ed.): FFF – Frühes Fremdsprachenlernen Französisch. Tübingen: Narr. 29-44.

Sarter, Heidemarie (2000): »Frühes Fremdsprachelernen in der Grundschule – ein Irrweg?«. V: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN 53/1, 2-7.