

Andreja ReteljGimnazija Novo mesto
andreja.retelj@gimnm.org

UDK: 81'243:37.091.3

Karmen PižornPedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

POVEZOVANJE TUJIH JEZIKOV Z NEJEZIKOVNIMI PREDMETI – MISIJA NEMOGOČE?

UVOD

Učenje tujih jezikov zaseda pomembno mesto tako v slovenskem šolskem sistemu kot v naši družbi na sploh, saj si dandanes življenja brez znanja več kot enega jezika ne moremo več predstavljati. S pedagoških in didaktičnih vidikov smo bili v preteklosti priča različnim spremembam na področju učenja in poučevanja tujih jezikov, kar naj bi posledično vplivalo tudi na raven znanja tujih jezikov.

V zadnjem desetletju se znotraj specialne didaktike tujih jezikov namenja čedalje večja pozornost nosilnim vsebinam ali temam, na katerih sloni učenje in poučevanje tujega jezika. Vprašanja, ki se nam ob tem zastavljajo, so ne samo, kako poučevati, da bi bilo učenje tujih jezikov plodovitejše, ampak tudi kaj, se pravi, ktere vsebine bi bile lahko za dijaka relevantne in nadalje, kako te vsebine jezikovno in kontekstualno osmisлити, da bi uspešno razvijali tako jezikovne zmožnosti kot tudi prispevali k dijakovemu znanju na področju nejezikovnih vsebin in posledično k splošni razgledanosti v smislu uporabe jezika kot medija za iskanje in uporabo informacij pri učenju drugih predmetov in kasneje za učinkovit visokošolski in univerzitetni študij. Upoštevajoč, da »izolirana dejstva hitro izginejo iz spomina, ker nimajo pomena in se ne umeščajo v konceptualno mapo, niti niso uporabna« (Rutar Ilc, Rutar 1997: 191), lahko sklepamo, da je potrebno več pozornosti nameniti tudi vsebinam nejezikovnih predmetov, ki pa so, 'naravno' povezane z učenjem tujih jezikov in mnogokrat ustreznejši in bolj relevantni cilji učenja tujih jezikov z učenčeve perspektive. Posebno pozornost velja nameniti učenju drugega tujega jezika, saj ima angleščina, ki je praviloma prvi tuji jezik, popolnoma drugačno vlogo. Njena prisotnost je v vsakdanjem šolskem in zunajšolskem okolju tako samoumevna, da pravzaprav ne potrebuje nobene zunanje potrditve o nujnosti znanja in njeni rabi po končanem šolanju, česar za drugi tuji jezik ne bi mogli trditi.

RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI V TUJIH JEZIKIH

Večina novih učnih načrtov omenja sporazumevalno zmožnost (v materinščini in tujih jezikih) kot eno ključnih kompetenc, ki naj bi jo dijaki razvijali pri po-

sameznih predmetih. Do nedavnega je bila ta zmožnost domena vseh učiteljev materinščine ali učiteljev tujega jezika, ne pa tudi drugih predmetnih področij. Jezikovni učitelji so jo lahko le okrnjeno razvijali glede na svoje predpisane učne cilje, ne pa tudi širše kot strokovno pismenost pri specifičnih predmetih, saj je pri tem jezikoslovcem umanjalo specifičnega strokovnega znanja, učiteljem nejezikovnih predmetov pa po drugi strani jezikoslovnega. Tako so oboji (jezikovni in nejezikovni) ločeno razvijali sporazumevalno zmožnost (če sploh?), kar bi lahko verjetno bolj učinkovito in uspešneje počeli skupaj, prihranili čas in ne nazadnje tudi marsikakšno nepotrebno dilemo. Potreba po sodelovanju in medsebojni pomoči jezikovnih in nejezikovnih učiteljev je, v kolikor želimo današnjemu dijaku omogočiti dostop do znanja danes in uporabnost znanja za jutri, tako postala nujna (Pavlič Škerjanc 2010, Coyle et al. 2010).

S tem pa se spreminja vloga tujih jezikov tudi znotraj šolskega konteksta, saj le-ti postajajo povezovalni člen med posameznimi strokovno specifičnimi predmeti in zahtevajo določene spremembe, kot npr. integrativni kurikulum, več medpredmetnega povezovanja, več skupnega načrtovanja, časovnega usklajevanja, skupno (vsebinsko in jezikovno) preverjanje in ocenjevanje znanja itn.

RAZVOJ NA PODROČJU VSEBINSKO USMERJENEGA UČENJA TUJIH JEZIKOV

Da imajo vsebine pri poučevanju in učenju tujega jezika pomembno vlogo, že dolgo ni skrivnost. Že Mohan (1986) je poudarjal, da se pri poučevanju vsebin pogosto prezre vloga jezika kot medija in pri poučevanju jezika pozabi na vlogo vsebin. Eksperti s področja didaktike tujih jezikov so razvili vrsto pristopov in metod, ki obravnavajo učenje tujih jezikov v povezavi z nejezikovnimi predmeti ali se osredotočajo na večjo vlogo vsebin. Pojavljajo se pod različnimi imeni z nekaterimi razlikami, vsem pa je skupna pomembna vloga povezovanja vsebine in učenja jezika preko nje: jezik skozi kurikulum (ang. language across the curriculum), v vsebino usmerjeno učenje jezika (ang. content based instruction/content based language learning), vsebinsko in integrirano učenje jezika (ang. content and integrated language learning), kognitivni pristop k učenju akademskega jezika (ang. cognitive academic language learning approach), angleščina (tuji jezik) kot jezik stroke (ang. english for specific purposes), imerzija ali jezikovna kopel (ang. immersion).

KAJ JE VSEBINSKO USMERJEN PRISTOP?

Vsebinsko usmerjen pristop učenja tujih jezikov (od tu dalje VUPUTJ) oziroma v angleščini CLIL »je dvosmeren pristop pri katerem je ciljni jezik orodje za učenje in poučevanje vsebine in jezika« (Coyle et al. 2010: 1).

Pri vsebinsko usmerjenem pristopu postane tuji jezik medij za sporazumevanje in učni jezik hkrati, saj učenci spoznavajo in se učijo tematik, t.j. vsebin, ki bi jih sicer obravnavali pri različnih šolskih predmetih oziroma izvenšolskih de-

javnostih ali celo izven šolskega konteksta v uradnem učnem jeziku. Je pristop k učenju in poučevanju, ki združuje dva cilja hkrati – osredinjenost na (tuji) jezik in osredinjenost na vsebino (Mehisto, Marsh, Frigols 2008). Tovrstni pristop ponuja ne samo povečanje jezikovnih zmožnosti v tujem jeziku, ampak posega na področje kognitivnega razvoja učenca. Pomembno vlogo pri tem ima seveda tudi razvoj metakognitivnih zmožnosti, ki jih učenec ob tem pristopu razvija. Tuji jezik se tako spoznava preko vsebin, ki so primerne učenčevi starosti in kognitivnim sposobnostim, ne pa toliko po pravilu od lažjih do zahtevnejših struktur v posebej izbranih in oblikovanih besedilih ter ob vsakdanjih, navadno banalnih temah, katerih namen in glavni cilj je spoznavanje osnovnega besedišča v govornih in pisnih situacijah ter slovničnih struktur kot se navadno odvija proces pridobivanja tujejezikovnega znanja v okviru pouka tujega jezika pri nas.

Teoretične podlage za VUPUTJ imajo svoja izhodišča v kognitivnih teorijah učenja, ki se ukvarjajo v z raziskovanjem, kako ljudje razumevajo in dojemajo ter kakšne so njihove zmožnosti za učenje, torej kako se učijo. Kognitivni pristop spodbuja učenca k samostojnemu raziskovanju in izdelavi pravil po deduktivni poti, osredotoča se na učenčeve izkušnje in poskrbi za oporo v procesu učenja (Skehan 1998). Pri jezikovnem učenju bi to pomenilo, da učenci tuji jezik spoznavajo in poglobljajo preko avtentičnih gradiv in avtentičnih nalog, ki ustrezajo starostni stopnji njihovih vrstnikov, t.j. naravnih govorcev ciljnega jezika, njihov primarni namen je pridobivanje informacij, ne pa »predstavitev rabe« določene slovnične strukture.

Osmišljena vsebina predstavlja za učenca obogateni jezikovni vnos (ang. input), saj mora učitelj za učenčevo razumevanje vsebine na različne načine, z dodatno razlago, vizualizacijo, uporabo različnih učnih pripomočkov, gibom in telesnim odzivom itd., manipulirati z jezikom in vseskozi nuditi učencu oporo (ang. scaffolding). Didaktična in metodična znanja učitelja so pri tem osrednjega pomena, kajti učenec se pri takšnem učenju spopada z dvema neznankama hkrati. Na eni strani spoznava zahtevno vsebino določenega področja, po drugi pa je nenehno izpostavljen zahtevam in zakonitostim ciljnega jezika. Učenec se tako nenehno nahaja v jezikovni situaciji, ki je tik nad njegovo trenutno stopnjo razumevanja in se zaradi pomembnosti sporočila ter jezikovnih okoliščin uspe dvigniti na naslednjo raven (Krashen 1985). Enega od ključnih faktorjev uspešnosti tovrstnega učenja bi lahko poiskali ravno v vsebinskih izzivih, ki z učiteljevega zornega kota ponujajo hitre in učinkovite možnosti za povezovanje in poglobljanje znanja, ki ga učenci pridobivajo pri drugih šolskih predmetih, pa tudi v izvenšolskih dejavnostih, z učenčeve perspektive pa v motivaciji zaradi konkretizacije pouka tujega jezika, osmišljenosti in uvida o dejanski rabi ciljnega jezika v izobraževalne namene.

Učenec mora v celotnem procesu izjemno aktivno miselno in fizično sodelovati, se istočasno osredotočati na vsebino in jezik, zaradi česar je prisiljen k večji pozornosti, toda hkrati ima tudi veliko možnosti, da ciljni jezik dejansko uporablja, to pa pospešuje tako razumevanje oziroma usvajanje kot tudi stimulira iznos (ang. output) (Swain 1985).

Po Cumminsu (1986) lahko dijak razvije dve ravni znanja tujega jezika. Osnovno raven, ki obsega vsakdanjo komunikacijo, lahko osvoji že v enem ali

dveh letih, višjo raven znanja, ki vsebuje tudi strokovna in specifična znanja, ki so vezana na šolski kontekst, pa razvija bistveno počasneje, od 5 do 7 let. S trenutno najbolj razširjenim komunikacijskim pristopom lahko zadovoljivo razvijemo osnovne jezikovne kompetence, ki zadoščajo za vsakdanjo jezikovno rabo v različnih govornih položajih. Pri komunikacijsko naravnem pouku učenci skozi vsakodnevne situacije in splošne teme, ki jih obravnavajo pri pouku tujega jezika hitro usvojijo jezikovna pravila ciljnega jezika, spoznajo zakonitosti in pridobijo del splošnega besedišča, ki je potreben za osnovno vsakodnevno govorno in pisno komuniciranje. Velik jezikovni primanjkljaj pa zlasti z vidika leksikalne kompetence nastaja predvsem na področju strokovnega jezika in višjih taksonomskih ravni, ki je morda zaradi prevelike specifičnosti izključen iz učnih načrtov za gimnazije. Na pogosto pre nizko stopnjo znanja in nepoznavanje strokovnega jezika pri študentih opozarjajo v članku tudi avtorice Celinšek, Jarc, Jurković (2008).

V zavedanju, da bodo bodoči študentje morali uporabljati tuji jezik ne le kot medij za sporazumevanje, ampak zlasti v študijske in poklicne namene, lahko z ustreznimi medpredmetnimi povezavami ali timskim poučevanjem, ta primanjkljaj omilimo ali ga postopoma zmanjšamo.

PREGLED IZVEDBENIH MOŽNOSTI VSEBINSKO USMERJENIH PRISTOPOV

Pristop VUPUTJ, ki se je razširil v Evropi in postal v več državah del nacionalnega kurikula, se v Sloveniji uradno še ni uveljavil oziroma je razširjen le v določenih okoljih (Pižorn in Pevec Semec 2010). Učitelji so ga preizkušali v nacionalnih in šolskih projektih, vendar se ni uspel razširiti in prodreti kot enakovreden tujejezikovni pristop (razen v projektu UTJ-JIMU; prav tam). Eno od ovir morda predstavlja ustava RS, kjer je zapisano, da je edini uradni učni jezik v Republiki Sloveniji slovenščina (razen na dveh dvojezičnih področjih slovenske Istre in Prekmurja), vendar pa zaradi tega VUPUTJ še ni potrebno zavrniti. Le ta namreč nikakor ne spreminja uradnega učnega jezika, temveč pomeni zgolj njegovo nadgradnjo (Dalton Puffer 2007, Coyle et al. 2010).

Izvedbenih možnosti, ki jih ponuja tovrstni pristop, je veliko, zato bo za slovensko skupnost izredna škoda, če ne bomo znali oziroma hoteli izkoristiti njegove dodane vrednosti, saj rezultati mnogih raziskav kažejo, da daje izjemne rezultate, tako na jezikovnem kot tudi na drugih področjih, in da ni nobene bojazni, da bi učenci slabše ali sploh ne razvijali kompetenc v materinščini. Ravno nasprotno; zaradi nenehne primoranosti učenca v primerjavo med uradnim jezikom/materinščino in ciljnim jezikom tako na vsebinski kot na jezikovni ravni bi lahko celo sklepali, da se bodo povečale tudi kompetence v uradnem/maternem jeziku (gl. npr. Dalton-Puffer 2007, Coyle, Hood, Marsh 2010, Johnson, Swain 1997).

V Evropi je najbolj poznan in razširjen model VUPUTJ v srednješolskem izobraževanju, v katerem se določen nejezikovni predmet, npr. geografija, zgodovina, matematika, fizika ..., poučuje delno ali v celoti v tujem jeziku. To je model bilingvalnega izobraževanja, poleg tega pa ponujajo še 4 modele, primerne za mladostnike od 12 do 19 let (Coyle et al. 2010). V našem šolskem sistemu bi brez kakršnih koli sprememb lahko izvajali dva od ponujenih modelov. V okviru

tujih jezikov so to sodelovanja v tematskih mednarodnih projektih in timsko poučevanje z učitelji nejezikovnih predmetov v dogovorjenem obsegu. Za izvajanje slednjega ni potrebno nič več kot nekoliko pripravljenosti sodelujočih učiteljev, da poiščejo smiselne vsebine, ki bi jih obdelali skupaj in na tak način pokazali učencu vrednost učenja tujega jezika in pot do iskanja informacij, ki jih v izvenšolskem življenju vsi poznajo in vsakodnevno koristijo. To seveda ni dolgoročna rešitev, saj sodelovanje na prostovoljni bazi in zgolj po naključju nikakor ne more biti sistemska rešitev. Potrebno bi bilo pripraviti tujejezične učne načrte, ki bi bili tesno povezani z vsebinami nejezikovnih predmetov in bi učitelje na ta način pripravili do timskega dela. Veliko dodano vrednost v procesu učenja tujega jezika predstavljajo tudi sodelovanja v mednarodnih projektih, ki pa so brez znanja tujega jezika domala nemogoča. Naši učenci so pogosto slabo opremljeni za aktivno delovanje v neangleških projektih, saj je obseg znanja drugega tujega jezika pogosto premajhen, da bi lahko učinkovito sodelovali, poleg tega pa v času pouka tujega jezika praviloma niso deležni stika s strokovnim besediščem, kar še dodatno otežuje aktivno delovanje.

Brinton et al. (2003) ločujejo tri modele vsebinsko usmerjenega pristopa, ki zavzemajo zlasti univerzitetno raven: tematsko osnovan (ang. theme-based), podporni (ang. sheltered) in pomožen (ang. adjunct) model. Pri tematsko osnovanem, ki je tudi najbolj razširjen, je pouk zgrajen na osnovi določene tematike, ki predstavlja izhodišče za učni načrt. Izbrana tematika predstavlja osnovo za učenje jezika – kontekstualizacijo značilnih besedilnih vrst, jezikovnih struktur, aktivnosti itd. Največkrat gre za timsko poučevanje učitelja predmeta in učitelja jezika oziroma dvopredmetnega učitelja, lahko pa tudi samo za učitelja predmeta, ki dosega dovolj visoko raven znanja tujega jezika, na primer vsaj B2/C1.

Drugi model – podporni – ločuje med učenci, ki so naravni govorci izbranega jezika, in tistimi, ki se ga šele učijo. Ti se nejezikovni predmet učijo v tujem jeziku z učiteljem stroke, ki je naravni govorec in z ustrezno metodiko in didaktiko nudi podporo pri učenju jezika. Kurikul je zasnovan za naravne govorce, vendar nekoliko prilagojen zaradi jezikovnega primanjkljaja.

V tretjem modelu – podpornem – so učenci, ki se jezika učijo, vključeni v poseben tujejezikovni pouk, ki temelji na učnih načrtih nejezikovnega predmeta in se dopolnjuje z vsebinskimi predmeti, kar naj bi tem učencem omogočalo zapolnjevanje vrzeli v primerjavi z učenci naravnimi govorci. Zadnja dva modela postavljata v ospredje vsebino in sta morda primernejša za dvojezična okolja, medtem ko daje prvi model večjo pozornost izgradnji tujejezikovne kompetence in bi ga najenostavneje implementirali kot tujejezikovni didaktični pristop tudi v naš šolski prostor.

ZAKLJUČEK

Ob vseh dokazih, ki govorijo v prid vsebinsko usmerjenemu pristopu, bi bilo resnično škoda, če ne bi dopustili možnosti, da se tudi v našem šolskem sistemu najde rešitev za njegovo vpeljavo. Da bi torej dijaki (pa tudi učitelji) zares uvideli smiselnost učenja tujih jezikov v povezavi z nejezikovnimi predmeti, pa je potreb-

no načrtno in sistematično povezati pouk tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti na način, ki bi obojim omogočal enakopraven položaj. Izhajati je potrebno iz vsebin nejezikovnih predmetov, saj tako učencev ne bi obremenili z dodatnimi vsebinami, ampak bi obstoječe poglobili in nadgradili. Poskrbeti je potrebno, da se uresničijo tako učni cilji jezikovnega kot nejezikovnega predmeta, kar je možno zgolj ob natančnem načrtovanju pouka v različnih oblikah kvalitetnega timskega poučevanja. Ustvariti je potrebno trdno vez med učitelji tujih jezikov in učitelji strokovnih predmetov, tesnejše sodelovanje pa bi bilo potrebno tudi z učitelji materinščine. Največjo dodano vrednost pa tak pristop prinaša ravno učencu, saj ima priložnost doživeti praktično uporabnost tujega jezika, ga doživeti v vsej njegovi pestrosti in raznolikosti skozi celoten spekter njegovega šolanja.

LITERATURA

- BRINTON, Donna M./Marguerite Ann SNOW /Marjorie WESCHE (2003) *Content Based Instruction*. Michigan: Michigan University Press.
- CELINŠEK Dubravka/Mojca JARC/ Violeta JURKOVIĆ (2008) Problemsko navrnano učenje pri poučevanju tujega jezika stroke: poti in izzivi. J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 482 – 497.
- COYLE, Do/Philip HOOD/David MARSH (2010) *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- CUMMINS, Jim (1980) *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles. CA: National Dissemination Center.
- CUMMINS, Jim/ Merrill SWAIN (1986) *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and policy*. London: Longman.
- DALTON-PUFFER, Christiane (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DALTON-PUFFER, Christiane/ Tarja NIKULA (ed.) (2006) "Current research on CLIL". Special issue of VIEWS (Vienna English Working Papers) 15/3.
- DELLER, Sheelagh/Christine PRICE (2007) *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Evropska komisija. (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice Unit: Brüssel.
- KRASHEN, Stephen (1985) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/ Saša JAZBEC (2009) Učenje v otroštvu in CLIL. K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- LYSTER, Roy (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- MEHISTO, Peeter/David MARSH/ Maria JESUS FRIGOLS (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education
- PIŽORN, Karmen/Katica PEVEC SEMEC (2010) Izhodišča za uvajanje dodatnih jezikov v 1. VIO. V: Lipavac Oštir, Alja (ur.), Jazbec, Saša (ur.). *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 106 – 168. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.
- PAVLIČ ŠKERJANC, Katja (2010) Jezikovne povezave. *Vzgoja in izobraževanje* 3-4, 17 – 24.
- RUTAR ILC, Zora/Katja PAVLIČ ŠKERJANC (ur.) (2010) *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- RUTAR ILC, Zora/Dušan RUTAR (1997) *Kaj preverjamo in ocenjujemo v šolah*. Radovljica: Didakta.
- SKEHAN, Peter (1998) *A Cognitive Approach to Learning Language*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, Merrill (1985) Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its development. S. M. Gass, & C. G. Madden (ed.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House.

POVZETEK

Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti – misija nemogoče?

Vsebinsko usmerjeno učenje in poučevanje tujih jezikov, ki se je kot tujejezikovni pristop razširilo v Evropi in postalo v več državah del nacionalnega kurikula, se v Sloveniji uradno še ni uveljavilo oziroma je prisotno samo v obliki pilotnih projektov. Gre za različne didaktične pristope in metode, ki v sebi združujejo dva cilja: osredinjenost na jezik in osredinjenost na vsebino. S takšnimi načini učenja tujega jezika se ne povečujejo samo učenčeve jezikovne zmožnosti, ampak se vpliva tudi na njegov kognitivni razvoj. Glede na dodano vrednost, ki jo ti pristopi prinašajo učencu, od praktične uporabnosti tujega jezika do spoznavanja jezikovne pestrosti in raznolikosti skozi celoten spekter njegovega šolanja, bi bilo potrebno tudi v našem šolskem sistemu poiskati rešitev za njegovo vpeljavo.

Ključne besede: vsebinsko usmerjeno učenje tujih jezikov, medpredmetne povezave, CLIL

ABSTRACT

Connecting second language learning and non-linguistic subjects - mission impossible?

Content based language learning as a second language learning approach that has spread in Europe and in several countries became a part of the national curriculum, has in Slovenia not yet been formally established and is present only in the form of pilot projects.

It includes a set of different teaching approaches and methods which combine two objectives: focus on language and focus on content. Such ways of second language learning not only increase the student's language skills, but also affect his cognitive development. Given the added value that these approaches provide to the student, from practical use of second language to familiarizing with language diversity through all his schooling, we should find solutions for its implementation in Slovenian school system.

Keywords: Content based language learning, intersubject connections, CLIL