

Urška Sešek

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

urska.sesek@guest.arnes.si

»NAŠA UČITELJICA PA VES ČAS GOVORI ANGLEŠKO!« POMEN UČITELJEVE RABE JEZIKA PRI TUJEJEZIKOVNEM POUKU

Uvod

Ne glede na predmet, ki ga poučuje, je glavno učiteljevo delovno orodje jezik. Vse, kar v razredu naredi, naredi skozi govor. Vsaka pedagoška in didaktična odločitev se izrazi v tem, ali učitelj razlaga ali sprašuje, prigovarja, hvali, popravlja, je tiho ali komentira, ponavlja, provocira, zahteva, kritizira... in kako izbira besede, s katerimi vse to počne. V učiteljevem govoru v vsakodnevnem procesu poučevanja se zrcalijo njegovo znanje in nazori o njegovem predmetu ter o naravi učenja, odnos do učencev, do konteksta, v katerem dela, pa tudi do sebe in do svojega poklica. Zato bi učiteljeva raba jezika morala biti pomembna tema v usposabljanju in izpopolnjevanju učiteljev, saj je kot nekakšno okno v vse vidike učiteljskega dela. Še posebej to velja za učitelje jezika, maternega in tujega. Pri tujem jeziku se vprašanju, KAKO učitelj uporablja jezik v razredu, pridruži še pomembno vprašanje, KATERI jezik naj uporablja: materni jezik, ki ga pri nas skoraj brez izjeme deli z vsemi skupinami učencev, ali jezik, ki je predmet učenja in poučevanja.

Odgovor na to vprašanje je odvisen od več dejavnikov, predvsem stopnje znanja učencev - z učenci, ki razumejo šele nekaj besed, seveda ne moremo kaj dosti govoriti v ciljnem jeziku, medtem ko npr. z gimnazijci pri pouku angleščine lahko uporabljamo skoraj izključno angleščino. Pomembni dejavniki pa so tudi motivacija učencev, vrsta učnih gradiv in dejavnosti, nenazadnje pa tudi učiteljeva prepričanja glede najbolj učinkovitih pristopov k učenju in poučevanju ter lastno

obvladanje in odnos do jezika, ki ga poučuje. Pravil in formul ni. Obstajajo pa raziskave, priporočila in izkušnje, ki lahko pomagajo učitelju, da se v svoji konkretni situaciji lažje odloča in čimbolj smiselno uporablja tako materinščino kot ciljni jezik v razredu.

V desetletjih razvoja prakse in teorije poučevanja tujih jezikov so prevladovali različni pristopi do rabe ciljnega jezika oz. materinščine v razredu. Klasično poučevanje tujih jezikov je potekalo skoraj izključno v materinščini, skozi prevajanje, analizo besedil in učenje na pamet. V 20. stoletju so se uveljavile sodobnejše metode, ki pa so vse bolj ali manj striktno izganjale rabo materinščine iz razreda: avdiolingvalna in direktna metoda, ter delno tudi komunikacijski pristop, ki je v veljavi še danes. Seveda so tako praktiki kot teoretiki ugotovili, da nobeno pretiravanje ni pametno in da dogmatično vztrajanje, da se mora vse v razredu dogajati v ciljnem jeziku, ni vedno najbolj produktivno. V stroki zato danes prevladuje mnenje, naj se ciljni jezik uporablja v kar največji meri (gl. npr. Franklin 1990, Atkinson 1993), seveda glede na to, koliko je to z dano skupino učencev možno, vsekakor pa se uporablja tudi materinščina, v trenutkih in na načine, ko je to smiselna podpora učenju tujega jezika.

Funkcije rabe ciljnega jezika v razredu

Bistveni namen rabe ciljnega jezika v razredu je, da učenci spoznavajo in usvajajo tuj jezik ne kot nek šolski predmet ali vsebino, ki se jo je treba naučiti za izpit, temveč kot sredstvo komunikacije. Poleg tega je vsak stavek, ki je v razredu izrečen v ciljnem jeziku, zanje jezikovni vnos, ki je večinoma tudi razumljiv in prilagojen stopnji razumevanja učencev. Leti so tujim jezikom danes izpostavljeni tudi zunaj šole, posebej še angleščini, toda tam se vnos ne prilagaja njihovi stopnji učenja, pa tudi pogosto je to zgolj izpostavljenost medijem, ne pa doživljanje in raba jezika v konkretni situaciji (kar razred vedno je, ne glede na to, kako se nam včasih zdi steril in neživljenjski). Poleg tega je zelo pomembno, da imajo možnost ne samo poslušati ciljni jezik, temveč v njem tudi komunicirati, torej se nanj odzivati in v njem govoriti in pisati. Za to imajo učenci izven šole še vedno manj priložnosti kot za pasivno rabo -

verjetno so še vedno redki, ki se v tujih jezikih v živo pogovarjajo s kom izven šole tri do štirikrat na teden. Kot je pokazalo več raziskovalcev (gl. npr. Walsh 2002), učitelj s svojim govorom pri pouku oblikuje komunikacijsko okolje, kar je ključnega pomena za proces usvajanja jezika. Učencem tako lahko na najrazličnejše načine omogoča, da se izražajo in smiselno komunicirajo v ciljnem jeziku, ali pa jih za to možnost prikrajša.

Poleg omenjenih funkcij učitelj s tem, ko govori z učenci v ciljnem jeziku, sproti ponazarja jezikovno znanje, ki jim ga predstavlja, in je tako zgled govorca ciljnega jezika, hkrati pa s tem dokazuje svoje obvladanje predmeta, ki je eden od glavnih stebrov njegove avtoritete in poklicne samozavesti. Preko rabe jezika pa učitelj tudi organizira delo v razredu; vodi aktivnosti, daje povratne informacije, vzdržuje disciplino, motivira, popravlja itd.

Pogoj, da učiteljeva raba ciljnega jezika v razredu v čim večji meri (in s čim manj napora!) izpolnjuje vse te naloge, je seveda, da je njegovo znanje jezika na ustrezni ravni oziroma pravilno razvito. To pomeni, da mora biti sposoben prilagajati rabo ciljnega jezika potrebam učencev v različnih vidikih. Te bi lahko zajeli v naslednje kategorije:

1. PRAVILNOST; oblikovno in pomensko ustrezna raba slovničnih struktur in enot besedišča ter izgovorjave, intonacije in drugih prozodičnih značilnosti ciljnega jezika glede na standarde izbrane različice (npr. v primeru angleščine britanske ali ameriške), kot je izkazana v slovarjih, slovnica in drugih opisih jezika;
2. ZVRSTNA USTREZNOST; vprašanje registra, primerne za komunikacijo v šoli (polformalni);
3. TEŽAVNOSTNA STOPNJA; učitelj mora posebej z mlajšimi učenci, katerih znanje ciljnega jezika je še zelo omejeno, vedno prilagajati svoj govor njihovim sposobnostim. Pri tem uporablja razne strategije modifikacije govora: slovnično / leksikalno poenostavljanje oz. redukcijo, ponavljanje, parafraziranje, upočasnitev tempa govora, izrazitejša intonacijske vzorce in glasovne poudarke, daljše premore oz. daljši '*wait time*'), pa tudi bogato podporo z neverbalno komunikacijo.

Čeprav lahko na splošno trdimo (in bi vsak učitelj kot tudi vsak laik potrdil), da mora 'učitelj pač čimbolj obvladati jezik', pa se na različnih stopnjah šolstva oziroma v različnih kontekstih potrebe vendarle delno razlikujejo. To področje sicer še ni dosti empirično raziskano, a gotovo se učenci, stari 7 let, ki so se šele začeli učiti tuj jezik, in gimnazijci 3. letnika razlikujejo tudi glede tega, kako dojemajo učiteljev govor. Mlajši učenci na splošno lažje usvajajo (s posnemanjem) učiteljevo izgovorjavo, zato je toliko bolj pomembno, da je le-ta brez napak. Starejši učenci oziroma tisti, ki so na naprednejši stopnji učenja, pa so morda manj pozorni na učiteljevo izgovorjavo oziroma bolj 'imuni' na ta vidik jezikovnega vnosa, pač pa postane pomembnejše, da ima učitelj dovolj širok in avtomatiziran nabor slovničnih in leksikalnih struktur, da se v živahni razredni diskusiji v trenutku primerno odzove na izjave učencev ter lahkotno obvladuje vse mogoče teme, ki jih obravnavajo današnji učbeniki. Eden od redkih virov, ki podrobneje opredeljuje jezikovne zahteve poučevanja tujega jezika na določeni stopnji starosti in znanja učencev je prispevek italijanske pedagoginje M. Bondi za zgodnjo stopnjo učenja (Bondi 1999).

Nekateri avtorji poudarjajo, da je učiteljski govor v bistvu primer strokovnega jezika (Richards 1998). To pomeni, da se angleščina za potrebe vodenja pouka razlikuje od splošne angleščine, npr. v tem, da je še bolj pomembna jasna artikulacija in raba intonacije ter poudarkov (kar sicer velja za učiteljski govor pri kateremkoli predmetu). Poleg tega obstaja tudi nabor fraz, ki so značilne za razredno situacijo, ne pa za katerokoli situacijo izven nje. V anglosaškem svetu je izšlo že več priročnikov, ki se lotevajo opisa 'učiteljske angleščine' tako, da njegovo delo razdelijo v funkcije kot je npr. dajanje navodil učencem in nato predlagajo sezname fraz, s katerimi učitelj izvaja ta dejanja v razredu (npr. Hughes 1981). Za primer pogledjmo, kako se lahko učitelj odzove, ko sredi učne aktivnosti (npr. razgovor o besedilu ali preverjanje slovnične vaje) opazi, da učenec (ali več učencev) ni pozoren in ne sledi. Odziv je lahko posreden ali neverbalen - to pomeni, da z ničimer direktno ne opozori nepozornega učenca, pač pa npr. pospeši tempo aktivnosti, se ustavi ali začne govoriti glasneje. Največkrat pa se učitelj posluži tudi jezikovnih sredstev. Lahko zgolj izgovori ime nepozornega učenca, lahko pa uporabi vprašalni, nikalni ali trdilni stavek. Pogledjmo si

nekaj primerov: *'Peter, what do you think?'* / *'What is your sentence for No. 4, Peter?'* / *'Is that correct, Peter?'* / *'Peter, are you listening?'* / *'Oh, I think Peter is in a bad mood today.'* / *'Yes, that's right, but let's wait for Peter to write it down.'* / *'Peter, please listen.'* / *'Peter, stop talking to Matej.'* Morda je videti, da so nekateri od teh stavkov primernejši za višje stopnje pouka, vendar če začnemo rabo angleščine kot orodja vsakodnevne komunikacije v razredu uvajati zgodaj in sistematično, lahko vse te možnosti uporabljamo tudi v tretji triadi osnovne šole. Iz primerov je tudi očitno, da vsaka drugačna formulacija izraža tudi drugačen odnos učitelja do učenca, snovi in trenutne situacije v razredu. Vprašalne oblike in indirektna trditve npr. učenca manj disciplinsko konfrontirajo in bolj preusmerjajo pozornost. Poleg tega npr. vprašanje v slovničnem času *Present Continuous* ponazarja avtentično rabo te slovnične strukture, kar je lahko dragocen jezikovni vnos.

Učiteljeva raba ciljnega jezika v jezikovnem pouku je torej tema, ki odpira razmisleke o bistvu poučevanja in učenja tujega jezika, kar ne velja samo za višje ravni, ampak tudi za prvo in drugo triado osnovne šole. Pravzaprav je ta stopnja še pomembnejša, saj se takrat postavljajo temelji in oblikujejo odnos in navade učenja jezika. Drugi razlog je v tem, da se nivo znanja angleščine naših osnovnošolcev zvišuje, prav tako pa zahteve učencev in staršev ter izobraževalnih organizacij in teles. Učitelj bi moral zato kljub nevarnosti, da v večletnem delu z istimi gradivi in učenci iste stopnje nekako jezikovno 'zakrni', razvijati vse vidike svojega znanja ciljnega jezika. Edino tako bo lahko v spreminjajočih se poklicnih okoliščinah vzdrževal kakovost svojega dela - omogočal in spodbujal pri učencih čimbolj učinkovito in trajno usvajanje angleščine kot tujega jezika ob hkratnem doseganju morda še pomembnejših vzgojnoizobraževalnih ciljev.

Navedeni viri:

- ATKINSON, D. 1993. Teaching in the Target Language: A Problem in the Current Orthodoxy. *Language Learning Journal*, sept. 1993, str. 2-5.
- BONDI, M. 1999. A language profile for the FL primary teacher. V: M. BONDI, P. Faber, W. GEWEHR, M. J. JIMÉNEZ RAYA, L. LOW, C. Mewald, A. PECK (ur.): *Autonomy in primary language teacher education. An approach using modern technology* (str. 53 -59). Stirling: Scottish CILT.
- FRANKLIN, C. E. M. 1990. Teaching in the Target Language: Problems and Prospects. *Language Learning Journal*, sept. 1993, str. 20-24.
- HUGHES, G. S. 1981. *A Handbook of Classroom English*. Oxford: OUP.
- RICHARDS, J. C. 1998. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- WALSH, S. 2002. Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6/1, str. 3-23.

POVZETEK

Različni pristopi k poučevanju tujega jezika lahko pomenijo zelo različne pristope k rabi ciljnega jezika s strani učitelja; danes prevladuje mnenje, da naj bi učitelj pri pouku tujega jezika ne uporabljal pretežno materinščine temveč, kolikor je to le možno in smiselno, ciljni jezik. To je pomembno kljub temu, da imajo danes učenci neprimerno več možnosti kot še dobrih 10 let nazaj, da so v stiku s ciljnim jezikom tudi izven šole. Učiteljeva raba ciljnega jezika pri pouku je zanje namreč ne samo stik z jezikom in zgled njegove aktivne rabe, temveč tudi sredstvo vzpostavljanja avtoritete in izvajanja vseh aktivnosti v učnem procesu. Da bi učitelj uspešno opravljal vse svoje vedno bolj zahtevne naloge, mora ohranjati in razvijati svoje znanje jezika, in sicer v smislu pravilnosti, zvrstne ustreznosti in prilagajanja sposobnostim in potrebam učencev. Zelo koristno je tudi ozaveščanje različnih funkcij učiteljevih govornih dejanj oziroma razpona možnih formulacij, s katerimi učitelj lahko doseže pri pouku določene vzgojnoizobraževalne učinke.

ABSTRACT

Different approaches to foreign language teaching can entail very different approaches to the use of the target language in the classroom. The currently prevailing opinion is that the teacher should not primarily use the learners' mother tongue but the target language, as far as that is possible and meaningful. This is important even though today's learners of mainstream-taught foreign languages in Slovenia are much more exposed to their target language outside of school than they were even 10 years ago. The teacher's use of the target language namely represents not only a source of input and a model of its active usage but is also a means of establishing authority and a tool for execution of classroom activities. In order to successfully carry out all of her/his increasingly demanding professional tasks, the teacher should maintain and develop their target language competences in terms of accuracy, appropriateness and modification strategies to adapt to learner needs. It is also very useful to look at the teacher's target language use from a functional perspective to become aware of how different types of utterances / speech acts / language forms can contribute to achieving different educational goals.