

Metode poučevanja italijanščine kot drugega jezika na dvojezičnem območju slovenske Istre med teorijo in prakso

Vesna Vojvoda Gorjan
Osnovna šola Elvire Vatovec Prade
vesna.vojvoda@os-ev-prade.si

Pričujoči članek predstavi diahroni pregled didaktičnih pristopov, ki so se uveljavljali pri poučevanju tujih in drugih jezikov v svetu do danes. Njegov namen je preveriti njihovo rabo pri glotodidaktiki italijanščine kot drugega jezika na narodno mešanem območju slovenske Istre. Po primerjavi z učnim načrtom avtorica umesti vidnejše pristope v sodobno pedagoško prakso in jih na konkretnih primerih lastne pedagoške prakse preuči ter poda smernice uporabe v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovnih šol.

Ključne besede: glotodidaktika, italijanščina, dvojezičnost, osnovna šola, slovenska Istra

Italian-L2 Teaching Methods in the Bilingual Zone of Slovenian Istria

The present article presents a diachronic overview of the didactic approaches that have been used in teaching foreign and second languages in the world until present day. The objective is to check their use in the glottodidactics of Italian as a second language in the ethnically mixed area of Slovenian Istria. After having compared them with the curriculum, the author evaluates the most widespread approaches in modern pedagogical practice and, based on concrete examples, examines and gives guidelines for their possible application in the first three classes of primary school.

Keywords: glottodidactics, Italian, bilingualism, primary school, Slovenian Istria

V sodobnem času je enojezičnost preživela, zato v zadnjem stoletju doživlja glotodidaktika velik razcvet. Predstava o svetu, kjer govorimo enoten jezik, ki ga vsi razumemo, je vsekakor del zgodovine, ki je ni več. Na osnovi hitrega gospodarskega napredka in razvoja tehnologij komunikacije, ki omogoča sporazumevanje med ljudmi širom po svetu, je znanje jezikov nujno. Odrasli in otroci smo v sodobnem času del večkulturnih in večjezičnih skupnosti, ki sobivajo na skupnih območjih, kar nam narekuje in obenem omogoča poznavanje drugih jezikov in kultur. Tudi dvojezično območje slovenske Istre pri tem ni izjema. Za ohranjanje statusa dvojezičnosti pa lahko ključno prispeva tudi šola, zato nas zanima, kateri pristopi so pri

usvajanju drugega/tujega jezika najbolj učinkoviti. To želimo raziskati na primeru poučevanja italijanščine pri petošolcih osnovne šole na narodno mešanem območju slovenske Istre.

Status italijanščine na dvojezičnem območju slovenske Istre postavlja osnovni šoli kot izobraževalni instituciji prav poseben izziv. Pouk italijanščine bi moral potekati pretežno v tem jeziku, kar bomo potrdili. Izbiro jezika kot sredstvo sporazumevanja pri tujejezikovnem pouku narekuje predvsem glotodidaktika, zato bomo najprej pregledali zgodovinski razvoj metodologije poučevanja, prednosti in slabosti posamezne metode oz. pristopa ter konkretne usmeritve za poučevanje italijanščine kot drugega jezika, ki jih določa Učni načrt. Cilj razi-

skave je ugotoviti, ali se vse metodologije lahko uporabljajo, in v katerih starostnih obdobjih in nivojih znanja so najprimernejše. Menimo, da izbira ciljnega jezika v procesu poučevanja italijanščine pozitivno vpliva na razvoj sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku.

Specifike dvojezičnega območja slovenske Istre včeraj in danes

Status vseh avtohtonih etničnih skupnosti v Slovenski Istri se je dokončno uredil šele s podpisom Londonskega memoranduma leta 1954 in z Osimskim sporazumom med Jugoslavijo in Italijo leta 1975. Tedaj sta obe manjšini pridobili uradne pravice, ki jih imata še danes (Mikolič, Perrot in Zudič Antonič 2006). Z osamosvojitvijo Slovenije leta 1991 ureja zakonodajno-pravno področje italijanske narodne skupnosti Republika Slovenija. Med porajajočimi se vprašanji v povezavi z jezikom okolja se v ospredje postavljajo vprašanja, kot na primer kako medkulturnost razvijamo v šoli, kateri dokumenti določajo učneje italijanščine kot jezik okolja na narodno mešanem območju Slovenske Istre ter vloga drugega jezika v šoli. Zato pričnemo z državnimi uradnimi listinami, ki urejajo to področje. Ustava Republike Slovenije v 11. členu navaja, da je uradni jezik v Sloveniji slovenščina. »Na območjih občin, v katerih živita italijanska ali madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina.« (Ustava RS 1991, 3). V namene raziskave bo pozornost usmerjena prav na območja Slovenije, v katerih živijo pripadniki italijanske narodne skupnosti. Ta območja imenujemo narodno mešana območja slovenske Istre, določajo pa jih statuti posameznih mestnih občin v slovenki Istri.¹ Narodno mešanim mestom in

krajem je namenjen 6. člen Zakona o osnovni šoli, ki navaja:

V osnovnih šolah na območjih, kjer prebivajo pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske narodne skupnosti in so opredeljena kot narodno mešana območja, se učenci v šolah s slovenskim učnim jezikom obvezno učijo italijanski jezik, učenci v šolah z italijanskim učnim jezikom pa obvezno slovenski jezik. (Zakon o OŠ 2006, 3).

Zakon v 6. členu za učence osnovnih šol na narodno mešanem območju slovenske Istre torej določa obvezno učenje italijanščine/slovenščine, v obsegu dveh ur pouka na teden. V enem šolskem letu je to 70 ur, v celotnem obdobju osnovnošolskega šolanja pa 624 ur. Iz evidence portala MIZŠ sodi v to območje sedemnajst osnovnih šol oziroma podružnic.² Te osnovne šole izvajajo prilagojen predmetnik, ker jim zakon določa pouk italijanščine kot J₂.

Pregled razvoja didaktike tujih/drugih jezikov

Zgodovinski pregled razvoja didaktike tujih/drugih jezikov (TJ/J₂) omogoča razumevanje različnih pristopov poučevanja novega jezika, ki so lahko vezani na učenje slovnice ali usmerjeni v rabo z namenom sporazumevanja. Razširjene didaktične metode izhajajo iz različnih šol psihologije: behaviorizma, nativizma, kognitivizma in socialnega interakcionalizma. Stališča o tem, kako usvajamo materinščino ter tuje/druge jezike, so se močno spreminjala, zato je razvoj glotodidaktike osnova za vse nadaljnje raziskave. Svetovne spremembe in drugačno geopolitično in ekonomsko-finančno dogajanje narekujejo vedno znova temeljit pregled vzgojnih smernic tako

1 Ankaran-Ancarano, Barizoni-Barisoni, Bertoki-Bertocchi, Bosamarin-Bossamarino, Cerej-Cerei, Hrvatini-Crevatini, Kampel-Campel, Kolomban-Colombano, Koper-Capodistria, Prade, Premančan-Premanzano, del naselja Spodnje Škofije (Valmarin), Salara-Salara in Škocjan-San Canziano (7. člen Statuta Mestne občine Koper, Uradne objave, št. 40/2000); Izola-Isola, Dobrava-Dobrava presso Isola in Jagodje-Jagodje (4. člen, 3. odstavek Statuta Mestne občine Izola, Uradne objave, št. 15/2000); Piran-Pirano, Portorož-Portorose, Lucija-Lucija, Strunjan-Strugnano, Seča-Sezza, Sečovlje-Sicciole, Parecag-Parezago ter Dragonja-Dragogna (3. člen Statuta Mestne občine Piran, Uradne objave, št. 10/1999).

2 Osnovna šola in vrtec Ankaran, Osnovna šola Antona Ukmarja Koper, Osnovna šola dr. Aleš Bebler – Primož Hrvatini, Osnovna šola Dušana Bordona Smedela – Koper, Osnovna šola Elvire Vatovec Prade – Koper, Osnovna šola Elvire Vatovec Prade – Koper, Podružnica Sv. Anton, Osnovna šola Koper, Osnovna šola Oskarja Kovačiča Škofije, Osnovna šola Livade – Izola, Osnovna šola Vojke Šmuc – Izola, Osnovna šola Vojke Šmuc – Izola, Podružnična šola Korte, Osnovna šola Cirila Kosmača Piran, Osnovna šola Cirila Kosmača Piran – Podružnična šola Portorož, Osnovna šola Lucija, Osnovna šola Lucija, Podružnična šola Strunjan, Osnovna šola Sečovlje

na individualni kot na družbeni ravni (Mezzadri 2015).

Od začetkov do 16. stoletja

Že v času prvih civilizacij obstajajo dokazi o poučevanju jezikov. Sumerci (3.000 pr. n. št.) so za učenje uporabljali glinene ploščice, na katere so učenci zapisovali in pomnili skupine besed, dokler niso bili pripravljeni za komunikacijo (Vučo 2012). Asirci (2.500 pr. n. št.) so se učili aramejščine z uporabo dvojezičnih besedil in slovarjev; v Egiptu so uporabljali učbenike pisarskih šol, ki so služili za pomoč pri branju, pisanju in sporočanju. Praktični pouk so opravljali v tujini in se tako privajali na jezik in kulturo. Z nastopom Rimskega cesarstva (753 pr. n.) smo dobili nov svetovni jezik – latinščino. Rimljani so se izražali dvojezično, kajti grške doljile so skrbele za otroke in jih z direktno metodo učile tudi grščine. Slednja se je prej omejila na specifična področja komunikacije, medtem ko je latinščina ostala jezik sporazumevanja še ves zgodnji in pozni srednji vek.

Od 16. do prve polovice 20. stoletja

V 16. stoletju so Francija, Italija in Anglija pridobile pomen zaradi političnega dogajanja v Evropi, ravno tako njihovi nacionalni jeziki, poznavanje le-teh pa je postalo ključno za uspešno trgovanje. Zaradi teh sprememb je latinščina postopoma izgubljala veljavo in govorce, vendar so metodologije učenja latinščine postale osnovni model poučevanja tujih evropskih jezikov od 17. do 19. stoletja. Najvplivnejši pedagog 17. stoletja, Jan Amos Komenský, je v delu *Didactica Magna* (1638) spodbudil k učenju tistih jezikov, ki so omogočali nova spoznanja. Posebno pozornost je posvetil čezmejnemu jeziku ter zagovarjal slovnično-prevajalno metodo, ki je veljala za edino pravo tradicijo na področju učenja tujega jezika. (Mezzadri 2015). Ta metoda se je uveljavila v Evropi okrog leta 1840 in je prevladovala v sledečem stoletju, ko je preplavila ves kontinent in narekovala načine poučevanja tujega jezika na podlagi pomnjenja dolgih seznamov slovničnih pravil in knjižnega besednjaka besedil klasičnih

avtorjev za prevajanje stilistične ali literarne proze (Crystal 2005). Njen namen je bil dokazati, da je učenje modernih evropskih jezikov ravno tako prestižno kot učenje klasičnih jezikov. (Richards in Rodgers 1986). Učbeniki so tedaj vsebovali le slovnična pravila, sezname glagolov in stavke za prevajanje. Učenci se je večino časa posvetil prebiranju klasičnih avtorjev v tujem jeziku, ki so bili prepredeni z arhaizmi in redko rabljenimi izrazi. Besedišče je služilo zgolj za prikaz slovničnih pravil, zato so bili primeri izven konteksta. Gre za metodo poučevanja jezika, ki ima številne pomanjkljivosti, saj je take vrste poučevanje, sploh za otroke in mladostnike - enolično in vsebinsko nepovezano z realno rabo jezika. Ta metoda je danes primerna za učenje mrtvih jezikov, če pa se aplicira na moderne jezike, je primerna za posameznike, ki ne bodo nikoli obiskali tuje države, kjer govorijo tuj jezik, ali ne bodo nikoli v stiku z naravnimi govorniki tega tujega jezika (Cook 1996).

Šele v poznem 19. stoletju so se nasprotovanja slovnično-prevajalni metodi širila v večino evropskih dežel in prispevala k razvoju novih načinov poučevanja, ki so se nadaljevali vse do današnjih dni (Richards in Rodgers 1986). Tako je eden večjih reformatorjev na področju učenja jezika, Wilhelm Viëtor (*Der Sprachunterricht muss umkehren* 1886), pričel »kulturni boj v podporo prenovi didaktike modernih jezikov z namenom, da bi postavil kot osnovo govorni jezik«³ K razvoju metode so prispevali različni jezikoslovci (npr. Berlitz, Jespersen, Palmer). Maximilian D. Berlitz je direktno metodo preimenoval v Metodo Berlitz. Pod tem imenom se je ohranila do današnjih dni, saj poznamo številne šole, ki še danes poučujejo na osnovi opisane metodologije (Mezzadri 2015). Bistveno zanjo je, da temelji na naravnem usvajanju jezika in poudarku na govoru. Novo besedišče učenec gradi na osnovi poznanih besed v tujem/drugem jeziku, učiteljevi mimiki, prikazu ter slikovni podpori (Richards in Rodgers 1986). Direktna metoda zagovarja zgolj uporabo ciljnega jezika, kar pomeni, da bi

3 »inizia una battaglia culturale a sostegno di un rinnovamento della didattica delle lingue moderne tendente a porre alla base della formazione la lingua parlata« (Mezzadri 2015, 19. lastni prevod).

moral učitelj obvladovati tuj jezik podobno kot naravni govorec. Metoda je zmanjšala pomen bralnemu razumevanju in pisnemu sporočanju. Poudarjala je govorno sporočanje ter poučevanje z izključno rabo TJ/J₂ kot v vsakdanjem življenju. Poučevanje slovnice je potekalo induktivno. Na začetni stopnji učenja jezika so spodbujali rabo vseh čutov za razumevanje slovnice preko sličic in predmetov. Abstraktne pojme so usvajali z asociacijami in ne s prevodi v materinščini ali v drugih jezikih. Metodi so pripisali negativno plat v nenehni rabi TJ/J₂, ki je morala biti tekoča, podobna naravnemu govorcu. Kritični so bili tudi do šolskega okolja, kjer so učenci slabše motivirani kot v zasebnih šolah, na primer verige »Berlitz«. Metoda ni imela znanstvenih temeljev ter gradiva za podkrepitev individualnega dela. Veliko časa je učitelj porabil za tolmačenje pomena besed v ciljnem jeziku, ko bi besedo hitreje prevedel. Zmanjšanje pomena zmožnosti pisnega sporočanja in bralnega razumevanja je povzročilo močno reakcijo v izobraževalnih krogih. Pisavi in branju so ponovno vrnilo pomen z metodo *Reading Method*.

Od druge polovice 20. stoletja do današnjih dni

Reading Method se je razvila v Združenih državah Amerike po Collemanovem poročilu (1929), kjer je za rešitev ameriških šol in univerz predlagan pristop, ki temelji na literaturi. Pristop je vidno zmanjšal pomen govornim zmožnostim, ki so bile ključnega pomena pri direktni metodi. Učitelj je učencem pomagal razumeti prebrana besedila in ponujal slovnična pravila. Vodil jih je skozi proces usvajanja novih besed ter slovničnih struktur. Učenec je bil avtonomen in odgovoren za lastno delo, medtem ko je učitelj pomagal pri razumevanju besedil ter predstavljal nekakšen »živi slovar in slovnico«. Medtem ko so se ZDA spopadale z bralno metodo, je v Evropi na področju šolstva in univerz prevladovala slovnično-prevajalna metoda. Zgodovinsko dogajanje po drugi svetovni vojni je Američane vodilo do spoznanja, da so bile dotedanje glotodidaktične metode povsem neustrezne v rabi. To je bilo očitno v

intervenciji ZDA v drugi svetovni vojni. Vojaki so potrebovali praktične sporazumevalne zmožnosti za sporočanje v modernih jezikih. V ta namen so razvili program ASTP (*American Specialized Training Program*), ki je s pomočjo direktne metode usposabljal prevajalce in tolmače za pomoč ameriški vojski. Na osnovi vpliva programa ASTP in usposabljanj za množice, ki so migrirale v ZDA po 2. svetovni vojni, je Robert Lado oblikoval študije za razvoj kontrastivnega jezikoslovja. V svojem delu *Linguistics across Cultures* je predlagal metodo za primerjavo jezikov in raziskoval fenomen interferenc (negativni transfer). Dogajanje med obema vojnama ter po 2. svetovni vojni je vplivalo na oblikovanje strukturalističnega pristopa (Mezzadri 2015).

Leta 1942 je Bloomfield zatrjeval, da mora učenec tujega jezika zavreči vsakršno jezikovno predznanje in pričeti z učenjem tujega jezika tako, kot če bi bil njegov spomin *tabula rasa*. V 30. letih 20. stoletja je B. F. Skinner oblikoval misel o tem, da mora biti učenec izpostavljen zunanemu dražljaju in s tem oblikovati jezikovne navade (angl. *language habits*), tj. podzavestne in avtomatične reakcije na dražljaje. Na osnovi svojih dognanj je Skinner leta 1957 objavil delo *Verbal Behavior* (Mezzadri 2015). Behaviorizem je psihološka teorija, ki je učenje enačila z oblikovanjem navad. Te se oblikujejo, ko so odzivi učenca nagrajeni. Učenje jezika so behavioristi enačili z oblikovanjem navad, ki jih ponuja model (učitelj, mati, ...) in ki jih otrok usvoji s posnemanjem. Behavioristične ideje prepoznamo v avdiolingvalni oz. slušnojzikovni metodi, za katero je učenje jezika enako usvajanju nezavednih senzorično-motoričnih spretnosti kot posledica odgovorov na določen dražljaj iz okolice. Zagovorniki te teorije so verjeli, da sta posnemanje in utrjevanje ključna za jezikovni razvoj. Glavni poudarek je bil na učenju jezika in ne o jeziku, pri čemer je bila uporaba materinščine nezaželeno. Behavioristična teorija je v procesu učenja izključila miselne procese, kar je sčasoma vodilo v njen zaton. Posnemanje in utrjevanje vzorcev sporazumevanja sta v procesu usvajanja jezika pomembna, vendar ne moreta povzeti vseh pro-

cesov, ki se v otroku dogajajo pri usvajanju materinščine ali tujega/drugega jezika (Skela in Dragarin Fojkar 2009).

Druga polovica 20. stoletja do današnjih dni

V drugi polovici 20. stoletja so se razvile nove znanstvene vede: psihologija, psiholingvistika in sociolingvistika, ki se ukvarjajo tudi s poučevanjem jezikov. Leta 1960 je Noam Chomsky predlagal stališča nativizma, ki se osredotoča na posameznika in njegove sposobnosti/zmožnosti. Prirojeno »napravo za usvajanje jezika« je imenoval LAD (angl. *Language Acquisition Device*). Slednjo danes imenujemo univerzalna slovnica, ki v otroštvu omogoča procesiranje jezika in tvorbo lastnih smiselnih sporočil. Teorija nativizma je v nasprotju s teorijo behavioristov ponudila razlago za jezikovno ustvarjalnost otrok pri usvajanju materinščine, zato je bila prenešena tudi na učenje tujega/drugega jezika. Tej teoriji je Dell Hymes dodal vlogo družbenega okolja ter aktivnosti, ki jih mora opraviti učeči in uvedel koncept sporazumevalne zmožnosti. Vse to je vplivalo na glotodidaktiko, ki je pričela opuščati jezikovno analizo in poudarjati rabo jezika. (Mezzadri 2015).

Komunikacijski pristop spodbuja poučevanje na podlagi komunikacije, ki se lahko v razredu odvija na številne načine (Richards in Rogers, 1986). Zmožnost uporabe jezika (v komunikacijskem pristopu) je bolj pomembna kot znanje slovničnih pravil (v slovnično-prevajalni metodi) ali ustvarjanje navad (v avdiolingvalni metodi) (Cook 1996). Glotodidaktika se je zato od leta 1960 do 1980 razvijala v smeri poudarjanja sporazumevalnih zmožnosti, čemur so veliko prispevale tudi svetovne politike z dokumentom SEJO.⁴

Kognitivna teorija je poudarjala miselne procese, ki so bili prisotni pri učenju, in se od-

4 Skupni evropski jezikovni okvir podrobno opisuje, česa vse se morajo osebe, ki se učijo jezikov, naučiti, da bodo uporabljale jezik za sporazumevanje in katera znanja in spretnosti morajo razviti, da bodo lahko učinkovito delovale. Opis zajema tudi kulturni kontekst, v katerega je postavljen jezik. Okvir prav tako opredeljuje ravni jezikovnega znanja, ki omogočajo, da merimo napredek učečih na vsakem koraku učenja in na vseživljenjski osnovi (Barle Lakota 2011).

mikala od behaviorističnih stališč. Krashen je v svojo teorijo nadzora (angl. monitor model) vnesel veliko sestavin kognitivne teorije učenja. Poleg tistega, kar učenec usvoji zavestno, je tudi veliko tistega, kar usvoji podzavestno. Kognitivna teorija je spodbujala k uporabi lastnih prirojenih zmožnosti. Učenec naj bi jezikovna pravila predvsem iskal, ne pa se jih učil na pamet. Jezikovno poučevanje naj bi tako vključevalo tudi »reševanje problemov«, kar je značilnost pristopa, ki temelji na lastni dejavnosti (angl. *task-based activities*). Načrtovane aktivnosti naj bi učencem omogočile, da sami odkrivajo jezikovna pravila, ki jih nato utrjujejo. Pouk je na podlagi te teorije osredinjen na otroka (angl. *learner-centred instruction*) (Skela in Dragarin Fojkar 2009).

Jerome Bruner je pri raziskovanju zgodnjega učenja jezika ugotovil, da se usvajanje jezika prične, ko vstopita odrasel in otrok v medsebojno interakcijo. Sodelovanje med odraslim in otrokom omogoči razvoj jezikovne zmožnosti in vpliva na stopnjo in hitrost učenja. Ta omogoča oblikovanje sistema, ki ga je Bruner imenoval LASS (*Language Acquisition Support System*). Bruner je menil, da je jezik najpomembnejše orodje za kognitivno rast. V svoji teoriji je poudarjal vlogo učitelja, ki podpira učenje in omogoča doseganje višjih ravni. Pouk tujih/drugih jezikov je želel povezati z otrokovim doživljajskim svetom (Diadori 2009).

Na poučevanje tujih jezikov so ključno vplivale hipoteze Stephena D. Krashena, ki je posebno težo pripisal komunikaciji, interakciji med učenci ter pristopu, ki temelji na dejavnostih. Krashen je predlagal pristope učenja tujega/drugega jezika, ki bi bili podobni naravnemu usvajanju materinščine, zato je ta pristop imenoval naravni pristop. Leta 1983 sta ameriška jezikoslovca Stephen Krashen in Tracy Terrel napisala delo *The Natural Approach*, ki sta ga označila »kot metodološki pristop s teoretično matrico, ki je podobna evropskemu sporazumevalnemu pristopu«⁵. Krashen in Terrel sta opisala svoj pristop, pri katerem je »poudarek prvenstveno na

5 »un approccio metodologico a matrice teorica simile a quella dell'Approccio Comunicativo europeo« (Mezzadri 2015, 30. (lastni prevod).

usvajanju zmožnosti sporočanja z uporabo ciljnega jezika.« (Krashen in Terrell 1983, 58). Njun cilj je bil, da učenec zna govoriti o sebi in svoji družini v tujem jeziku. Jezik je sredstvo za sporočanje pomenov in sporočil, zato lahko le z razumevanjem pride do usvajanja jezika. Na osnovi naravnega pristopa sta Krashen in Terrell zasnovala SLAT (angl. *Second Language Acquisition Theory*). Ta si pri učenju J2 in TJ prizadeva upoštevati naravne ritme in principe, ki vodijo v spontano/naravno usvajanje jezika. Ključna je izpostavljenost jeziku, ki jo skrbno vodi učitelj. (Diadori 2009).

Relevantni dokumenti za področje vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji

Pregled zgodovinskega razvoja didaktike poučevanja TJ/J2 zelo nazorno dokumentira proces iskanja ustrezne didaktične metode, s katero bi bilo poučevanje jezikov najbolj učinkovito. S tem vprašanjem se torej tujejezikovni pouk ukvarja že od leta 1840. Slovnično-prevajalno metodo, ki je nekaj desetletji veljala kot ustrezna metoda učenja TJ/J2, je ob koncu 19. stoletja nadomestila direktna metoda, ki je nasprotno poudarjala govorni jezik. Dovolila je izključno rabo ciljnega jezika, pri kateri ni bilo prostora za materinščino. Poudarjanje zgolj govornega jezika je spodbudilo razvoj bralne metode. Tudi ta se je podobno kot slovnično-prevajalna metoda izkazala za neuspešno v konkretni situaciji – v rabi jezika. Sledil je poskus behavioristov, da bi se jezika učili s posnemanjem. Avdiolingvalna oz. slušnojezikovna metoda je tako kot prejšnja metoda vztrajala na rabi ciljnega jezika brez materinščine, vendar je iz teorije izključila otrokove miselne procese, kar je vodilo v njen zaton. Dolgotrajno iskanje najbolj ustrezne metode poučevanja TJ/J2 dokazuje, da so posamezne metode ustrezne za razvijanje posameznih zmožnosti, zato je nujen celostni pristop. Od leta 1972, ko jezikoslovje uvede termin sporazumevalne zmožnosti, se prične opuščati jezikovno analizo in se poudarja rabo jezika.

Učni načrt za italijanščino kot jezik okolja sledi »sodobnim usmeritvam, tako da teme-

lji na pristopu, po katerem jezik opredeljujemo kot sredstvo za sporazumevanje (sporazumevalni vidik)« (Učni načrt 2011, 5). V Sloveniji trenutno nimamo opravljenih raziskav, ki bi povsem potrdile ali ovrgle rabo ciljnega jezika pri tujejezikovnem pouku. S tem vprašanjem so se ukvarjali številni avtorji tudi znotraj slovenskega prostora. Orešnik (1993) spodbuja rabo materinščine in meni, da bi tujejezikovni pouk časovno racionalizirali z uporabo materinščine, če bi slovnico tujega jezika poučevati v materinščini. Sešek (2009) je mnenja, da ni konkretnih pravil glede rabe materinščine in ciljnega jezika, zato je najbolj smiselno upoštevati učenčevo znanje jezika. Skela (2010) meni, da je materinščina teoretično sprejemljiv in upravičen postopek pri tujejezikovnem pouku. Jazbec in Dagarin Fojkar predstavita rezultate opazovanja pouka angleščine, nemščine, francoščine, španščine in italijanščine, pri čemer je v vzorec opazovanja zajet le en učitelj italijanščine. Kategorija, ki opisuje, kako se je učitelj pri pouku navezoval na prvi jezik (slovenščino), je bila pri opazovanih urah statistično gledano slabše zastopana. V nadaljevanju avtorici utemeljujeta, da »to lahko razložimo s temeljnim načelom pri pouku tujega jezika, ki naj bi se ga držal vsak učitelj, in sicer, da je medij sporazumevanja tuji jezik, in to ne samo takrat, ko se obravnava nova snov, temveč vedno.« (Jazbec in Dagarin Fojkar 2010, 38). Leta 2001 je bila opravljena Evropska raziskava o jezikovnih kompetencah ESLC 2011.⁶ Povzetki rezultatov potrjujejo hipotezo, da »več kot učenci in učitelji uporabljajo testirani jezik med poukom, boljše rezultate učenci dosegajo na jezikovnem testu« (ESLC 2011, 46). Hall in Cook (2012) sta rabo jezika pri tujejezikovnem pouku raziskovala na primeru poučevanja angleščine v številnih državah, med katerimi je bila tudi Slovenija. Na vprašanje, kako pogosto pri poučevanju angleščine uporabljajo skupni jezik, je 30,1 % učiteljev odgovorilo, da ga uporabijo včasih, 25,7 % pogosto in

⁶ ESLC (angl. *European Survey on Language Competences*). Glavni cilj Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah je ugotoviti, kakšno stopnjo znanja tujih jezikov imajo učenci ob koncu osnovne šole. V raziskavi je sodelovalo 16 držav in približno 53.000 učencev.

16,2 % vedno, ko je pomen v angleščini nejasen ali pri razlagi besedišča.

Izhajajoč iz zgodovinskega pregleda, in omenjenih raziskav, ki dokazujejo, da je bila metoda neuspešna, če ni služila rabi, menimo, da so bolj učinkovite metode, ki posnemajo naravno usvajanje materinščine. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji med težavami v procesu poučevanja italijanščine kot J2 na narodno mešanem območju slovenske Istre navaja tudi »metode poučevanja (po navadi tradicionalno frontalno učenje), premalo uporabljane informacijske tehnologije, premalo sredstev za promocijo jezika v Sloveniji s strani Italije.« (Novak Lukanovič, Zudič Antonič in Varga 2011, 358). S pomočjo zgodovinskega pregleda in dokumentov, ki opredeljujejo pouk italijanščine kot J2, lahko sklepamo, da je vsaka izmed metod dobra za razvijanje nekaterih zmožnosti v določenem starostnem obdobju. Zato je namen pričujočega članka predstaviti prednosti in slabosti posameznih metod ter ugotoviti, katere so najbolj primerne za uresničevanje ciljev posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobj, kakor to določa Učni načrt.

Metode in pristopi v sodobni pedagoški praksi

V nadaljevanju bom rabo posamezne metode/pristopa opredelila skladno s tem, kar narekuje Učni načrt za italijanščino na narodno mešanem območju slovenske Istre. Teorijo bom povezovala z lastnimi izkušnjami iz poučevanja italijanščine, ki sem jih pridobila v dvojezičnem prostoru slovenske Istre v dvajsetih letih poučevanja. Opisane pristope sem uporabljala pri učencih od 1. do 5. razreda devetletne osnovne šole (od 6 do 11 leta starosti). Izhajajoč iz lastne prakse bom navedla primere implementacije posamezne metode z namenom poiskati prednosti in slabosti vsakega ter razumeti priporočila Učnega načrta. Analiza bo usmerjena predvsem v učni pristop in v učiteljevo komunikacijo pri pouku italijanščine v 5. razredu osnovne šole na narodno mešanem območju slovenske Istre.

Slovnično-prevajalna metoda

Gre za metodo poučevanja jezika, ki ima številne pomanjkljivosti, saj je take vrste poučevanje enolično in vsebinsko nepovezano z realno rabo jezika. Kljub vsem naštetim pomanjkljivostim je pri pouku jezikov še vedno delno prisotna v nekaterih segmentih, predvsem zato, ker majhno število ur J2 (dve uri pouka/teden po 45 minut) omejuje čas na voljo za naravno razumevanje posameznih pomenov. To je namreč včasih težavno in dolgotrajno, zato se učitelj v takih primerih zateka k prevajanju. Glede na obstoječe Učne načrte je vsebina pri tujejezikovnem pouku povezana z učencem vsakdanjim življenjem in iz tega razloga uporabna ter privlačnejša kot v slovnico-prevajalni metodi. Sporazumevalni vzorci in dialogi niso namenjeni zgolj pomnjenju, temveč učencu ponujajo podporo pri rabi v avtentični situaciji. Učenci poiščejo informacijo v slovarju, slikovnem slovarju, termin učitelji zapišejo na tablo in ponudijo prevod v materinščini. V vseh treh primerih gre za uporabo učnega gradiva. Učenec je dejaven in sam konstruira svoje znanje ali pa ga pridobiva tako, da poišče informacijo sam. Slovnico-prevajalna metoda ponuja učencu stavek, ustrezen prevod ter razlago slovnice. Učenje slovnicih pravil poteka v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole z razumevanjem delovanja slovnicih struktur v rabi, torej naravno in spontano. Šele v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju namenja Učni načrt prostor slovnicih strukturam, vendar s »funkcionalnega vidika – slovnicih strukture naj bodo vedno namenjene izvajanju sporočilnih namer.« (Učni načrt 2011, 40). Učenci preko primerov na induktivni način prepoznajo slovnicih pravila in jih skušajo urediti v sistem. Delo moderira in usmerja učitelj, ki na osnovi primera ponudi ustrezno razlago in shemo. Gre predvsem za učno pomoč, ki jo potrebujejo učenci z vizualnim učnim stilom.⁷ Slovnicih strukture se pri pouku obravnava postopno, vzporedno z izvajanjem komunikacijskih nalog.

7 Učenci se razlikujemo po tem, katerim čutnim kanalom dajejo prednost pri zaznavanju, učenju, sporočanju in predstavljanju. Največkrat gre za delitev na vidni (vizualni), slušni (avditivni) ter čutno-čustveni (kinestetični) stil (Marentič Požarnik, 2000).

Pomembno je razumevanje, da učenec v procesu razvijanja sporazumevalne zmožnosti v J2/TJ dela napake. Te sodijo v proces učenja in dokazujejo, kako učenec napreduje v učnem procesu (individualni učni napredek). Tako učenec kot učitelj vesta, da so napake iztočnica za individualno pomoč učencu ter osnova za načrtovanje nadaljnjih korakov. Učni načrt usmerja učitelja k temu, da napak ne popravlja, temveč svetuje, kako bi jih učenec lahko odpravil. Slovnico-prevaljalna metoda je z vidika razlage slovnčnih pravil v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih skorajda nemogoča, saj učenci spoznajo termin besedne vrste pri materinščini, t.j. slovenskem jeziku, šele v šestem razredu. Zaznavanje besednih vrst je kljub temu zelo smiselno tudi pri tujejezikovnem pouku, saj učenci hitro prepoznajo predvsem glagol – besedo, ki opisuje dejanje, stanje, dogajanje. Prav tako hitro zaznajo spremembe osebne glagolske oblike v povezavi z zaimkom. Pri tujejezikovnem pouku je zato od 5. razreda dalje smiselno prikazati shemo spreganja glagola, vendar šele zatem, ko smo ga uporabili v različnih naravnih govornih situacijah. Shematski prikaz spreganja glagola lahko sledi igri pantomime, ko učencem zastavimo vprašalnice v 3. osebi ednine ali množine, dajemo navodila v 2. osebi ednine in množine ali preprosto opišemo svoj dan in nato sledi opis skupnega šolskega dne. Po rabi v konkretni situaciji učenci sodelujejo pri nastajanju prikaza in razumejo njeno rabo v konkretni situaciji.

Direktna metoda

Direktna metoda ali metoda Berlitz je podobna usvajanju materinščine in temelji na principu induktivne teorije, torej da se jezika učimo s posnemanjem in ne z analizo, z rabo in ne s slovnico. Učitelj pri poučevanju uporablja zgolj ciljni jezik in se ne zateka k materinščini. Na tak način skuša ustvariti avtentično situacijo vključenosti v novo jezikovno okolje pri pouku. Metodo še danes uporabljajo v dvojezičnih šolah v Prekmurju, kjer »oba jezika imata tako status učnega jezika kot učnega predmeta in sta enakovredna pri sporazumevanju med poukom in izven nje-

ga ter pri delovanju šole na ustni in pisni ravni.« (Novak Lukanovič, Zudič Antonič in Varga 2011, 353). Podobne primere dobrih praks srečamo v ostalih narodno mešanih območjih v Sloveniji in zamejstvu: slovenščina v dvojezičnem šolstvu v Prekmurju, v šolah italijanske manjšine v Slovenski Istri, v Tržaški, Goriški in Videmski pokrajini v Italiji, na avstrijskem Koroškem in v Porabju (Morato Vatovec 1995). V vseh naštetih primerih gre za željo po ustvarjanju pogojev, v katerih je učenec nenehno izpostavljen jeziku in ga posledično verjetno tako dobro usvoji kot materinščino.

Metoda, pri kateri je učenec ves čas izpostavljen rabi TJ/J2, najlažje ponazorimo z izrazom jezikovna potopitev ali jezikovna kopel (angl. *full immersion*). Metoda pravzaprav obstaja že od nekdaj, od začetkov govora. Način je bil prisoten ob osvajanjih novega ozemlja in čezoceanskem trgovanju. Pri pouku italijanščine na narodno mešanem območju slovenske Istre srečamo mehkejšo obliko rabe direktne metode, saj so učitelji povečini pripadniki slovenske narodne skupnosti s pridobljeno ustrežno izobrazbo za poučevanje J2. Naravne govorce, ki poučujejo italijanščino, srečamo pretežno v italijanskih šolah slovenske Istre, kjer povečini poznajo oba jezika. Učitelj v slovenski osnovni šoli slovenske Istre, ki vstopi v učilnico, in spregovori v drugem jeziku, t.j. italijanščini, predstavlja za učence popestritev rednega pouka, sploh če temu doda še petje, gibanje in mimiko z dobro slikovno in video podporo.

Audiolingvalna oz. slušnojezikovna metoda

Audiolingvalna metoda, izpeljana iz vojaške metode ASTP, je slonela na učenju jezika preko dialogov in drilov. Učenci so poslušali dialoge, jih ponovili ter sodelovali v igri vlog, da bi po behavioristični teoriji oblikovali navade, ustaljene sporazumevalne vzorce. Metoda je enolična, ne-kreativna in močno zaznamovana z rutino, ki pa je za mnoge učence dolgočasna in zato nepriljučna. Pozitivna plat metode je predvidljivost sporazumevalnih vzorcev, ki omogoča učencem s šib-

kim besediščem nekoliko več predvidljivosti in varnosti.

Pri poučevanju TJ/J₂ je bistveno vprašanje, v kolikšni meri so procesi usvajanja materinščine podobni procesom usvajanja TJ/J₂. Na ta proces vpliva mnogo dejavnikov. Behavioristi (med njimi Skinner) menijo, da sta si oba procesa zelo podobna, ker oba vključujeta utrjevanje in posnemanje. Posamezne elemente avdiolingvalne metode še vedno najdemo tudi pri tujezikovnem pouku. Gre za metode poučevanja kot so igre vlog, dialogi, dramatizacija. Ponujajo možnost rabe ustaljenih, vnaprej pripravljenih sporazumevalnih vzorcev, ki jih učenec z večkratno rabo v podobni situaciji z lahkoto pomni. Učni načrt umešča med operativne cilji tudi govorno sporočanje. »Govorno zmožnost razvijamo pri dejavnostih, kot so: glasno branje, spontano govorjenje, petje, igra vlog, opisovanje, pripovedovanje, poročanje na podlagi zapiskov, povzemanje, razlaganje, izražanje lastnih vtisov in stališč (višja raven).« (Učni načrt 2011, 11). Mnoge izmed naštetih dejavnosti potekajo po predlogi ali osnutku. Med njimi bi izpostavili intervju in izvedbo razredne raziskave. Učenec sodeluje v dialogu tako, da zastavlja enako vprašanje večkrat in izvede intervju z različnimi sogovorniki. Ker uporabi predlogo, ki vsebuje več možnih odgovorov, se mora odločati, katero izbrati za nadaljevanje pogovora, ki bo privedlo do iskane informacije. Pridobljeno informacijo mora pravilno zabeležiti ter ob koncu poročati o rezultatih svoje raziskave. Tudi poročanje sestavljajo preprosti, ustaljeni vzorci sporočanja. Tak pristop razredne raziskave je seveda bistveno drugačen od klasične avdiolingvalne metode, ki je bila zaradi ponavljanja ustaljenih dialogov in drila toga ter dolgočasna. Deduktivni pristop je učencu ponudil pravilo, s pomočjo katerega je sklepal o njegovi rabi v konkretni situaciji. Današnja razredna raziskava pa je nasprotno pristop, ki učencem omogoči socializacijo ter izmenjavo informacij o aktualni vsebini z vrstniki. Pristop upošteva sodobne smernice za razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri učencih. Sodobni jezikoslovec in didaktik Balboni (2017) poudarja didaktiko

sporazumevanja, ki je razumljena širše, in uvaja induktivni pristop. Ta je podoben usvajanju materinščine in je osredinjen na učenčeve potrebe v komunikaciji. V ospredju so nameni sporočanja, konkretna raba, šele nato sledi razlaga slovnčnih pravil, o katerih pravzaprav sklepa učenec sam, na osnovi lastne izkušnje.

Komunikacijski pristop

Ta pristop poudarja komunikacijo, njegov osnovni cilj je razvijanje učenčevih sporazumevalnih zmožnosti. Komunikacijski pristop na področju glotodidaktike ni bila novost, saj je obnovila težnje, ki so se pojavile že v predhodnih zgodovinskih obdobjih. Na razvoj komunikacijskega pristopa je vplivala povezava z mnogimi področji: od jezikoslovne znanosti (jezikoslovje, sociolingvistika, pragmatično jezikoslovje, psiho in nevro lingvistika) do znanosti usposabljanja, tako sociološke in psihološke kot tudi nevroznanost, idr. V takem ozirju »ni nesmiselna odločitev, da komuniciranja ne imenujemo metoda, temveč komunikacijski pristop« (Mezzadri 2015, 27). Komunikacijski pristop prisili učitelja k smiselni izbiri tehnike, materiala ter vloge, ki jo imata učitelj in učenec. Učitelj, ki uporablja komunikacijski pristop kot teoretični okvir, bo v razredu nedvomno uporabil komunikacijske tehnike, drugič morda tehnike, ki spominjajo na tiste iz preteklosti, pa še vendar aktualne; kot na primer prevajanje ali mehanične in ponavljajoče vaje iz obdobja strukturalizma. Učitelj izbira zavestno, brez zanikanja nobene tehnike ali metodološke opcije (Mezzadri 2015).

Komunikacijski pristop predstavlja optimalen način usvajanja/učenja jezika, ki omogoča razvijanje sporazumevalne zmožnosti, pri čemer je ta sestavljena iz: jezikovne zmožnosti (npr. slovnica, fonologija, leksika), pragmatične zmožnosti (npr. kohezija in koherenca), sociolingvistične zmožnosti (npr. formalni/neformalni registri) in strateške zmožnosti (npr. kompenzacijske strategije). Taka definicija sporazumevalne zmožnosti predstavlja temelj oblikovanja priporočil za tujejezikovno pedagogiko. Poudarek učnih načrtov tujejezikovnega pouka ni več na je-

zikovnih oblikah, temveč usmerjen v pomene in funkcije.

Učni načrti, ki temeljijo na komunikacijskem pristopu, ali pojmovno-funkcijski učni načrti, predpisujejo uresničevanje ciljev zgolj s komunikacijskimi sredstvi (Skela in Dagarin Fojkar 2009). Sodobne usmeritve upošteva tudi Učni načrt za italijanščino kot J2, »tako da temelji na pristopu, po katerem jezik opredeljujemo kot sredstvo za sporazumevanje (sporazumevalni vidik)« (Učni načrt 2011, 5). Dokument je podlaga za ustvarjanje pouka, ki spodbuja medosebno komunikacijo tako, da lahko posameznik samostojno izbira vsebine in jezikovna sredstva. Za te dejavnosti je (notranje) motiviran, saj so izbrane teme aktualne, zanimive in primerne za starostno stopnjo. Pouk je osmišljen, ker lahko učenec usvojene vsebine uporabi v svojem vsakdanjem življenju. Tako na primer obravnavana vsebina o televizijskih programih v petem razredu učencu omogoča, da sošolca povpraša po njegovih interesih ter obenem sam govorno in pisno sporoča, kaj rad gleda in česa ne. V nadaljevanju lahko predstavi svojo najljubšo televizijsko nanižanko in glavnega junaka. Poleg jezikovnih dosegamo tudi predmetne oziroma vsebinske cilje (angl. *Content-Based Language Learning*).

V komunikacijskem pristopu trenutno prevladuje mehka verzija – poučevanje jezika kot in za komunikacijo (angl. *teaching languages as and for communication*). Trda različica komunikacijskega pristopa pa je imenovana poučevanje jezika prek komunikacije (angl. *teaching language through communication*). V didaktičnih priporočilih Učnega načrta za italijanščino kot drugega jezika »sodobni pouk drugega jezika temelji na načelih komunikacijskega pristopa in humanistično-afektivnih pristopov k učenju in poučevanju jezikov.« (Učni načrt 2011, 30). Temeljni dokument, ki narekuje pouk drugega jezika, skuša postvarjati pogoje »naravnega« učenja, ki bi bilo karseda podobno usvajanju materinščine. Prav na tem mestu je pomembno razlikovati med učenjem (zaveden proces) in usvajanjem (nezaveden proces). Cilj komunikacijskega pouka, ki temelji na komunikaciji, je zatorej bolj usmerjen na intu-

itivno zaznavo sporočil. Na tak način usvajamo jezik z lahkoto, brez velikega navora, saj ni potrebno posebno tolmačenje jezikovnih struktur. Te usvajamo spontano, naravno, podobno kot usvajamo materinščino. Tak način je tudi iz vidika humanistično-afektivnega pristopa zagotovo ustrežnejši za starostno stopnjo otrok v 1. in 2. VIO osnovne šole.

Komunikacijski pristop je način dela z otroki, ki se pojavlja tudi v vrtcih narodno mešanega območja slovenske Istre. Otroci slovenske narodne skupnosti obiskujejo vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom. V vrtcu se z italijanščino seznanjajo, v osnovni in srednji šoli spoznavajo italijanski jezik in kulturo sistematično, saj je italijanščina del obveznega programa predmetnika. Predvsem v vrtcu lahko prepoznamo željo po uporabi komunikacijskega pristopa v kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih. Strokovne delavke, ki seznanjajo otroke bodisi z italijanskim ali slovenskim jezikom, naj bi na dvojezičnem področju slovenske Istre obvladale oba jezika (Zorman in Zudič Antonič 2006). Poznavanje obeh jezikov omogoča komunikacijo tako v maternem kot manjšinskem jeziku. Komunikacijski pristop je torej primeren za zgodnje usvajanje jezika. Jezik je v vrtcu ali pri pouku sredstvo sporazumevanja in učencu omogoča razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Frekventen stik s TJ/J2 mu omogoča razvijanje vseh zmožnosti skladno s starostno stopnjo; najprej razumevanje, kasneje sporočanje, sporazumevanje, bralno razumevanje ter pisno sporočanje. Pristop je podobno kot direktna metoda najbolj racionalen glede izrabe časa poučevanja pri tujejezikovnem pouku.

Učni načrt za italijanščino na narodno mešanem območju slovenske Istre

Opredelitev predmeta v Učnem načrtu daje poseben poudarek zgodnjemu učenju italijanščine, ki »[s]e zato začne že v prvem razredu osnovne šole in se nadaljuje do splošne oziroma poklicne mature« (Učni načrt 2011, 4) in obenem »[s]ledi sodobnim usmeritvam, tako da temelji na pristopu, po katerem jezik opredeljujemo

kot sredstvo za sporazumevanje (sporazumevalni vidik) (Prav tam.) Obe navedbi torej učitelja spodbujajo in usmerjajo v naravno učenje jezika, ki je podobno usvajanju materinščine. Opredelitev predmeta v nobenem delu ne govori o tem, da mora potekati poučevanje drugega jezika v materinščini. Prav nasprotno dokument učitelja usmerja k pristopom, kjer je jezik v funkciji in torej sredstvo sporazumevanja.

Med operativnimi cilji dokument opredeljuje sprejemanje (govorjenih in pisnih) besedil v italijanskem jeziku, ki je lahko nebesedno, s posameznimi besedami, z besednimi zvezami ali s kratkimi povedmi, s kratkimi odgovori na vprašanja in vprašnji, s povzemanjem, z interpretacijo besedila. V vseh možnostih učenčevega odzivanja, razen pri nebesednem in v materinščini (ob koncu 1. VIO), se pričakuje odziv v italijanskem jeziku. Tudi iz operativnih ciljev je torej mogoče razbrati spodbujanje k razvijanju sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku, zato lahko sklepamo, da mora tudi učitelj pri pouku drugega jezika večinoma uporabljati italijanski jezik. Sporazumevalno zmožnost učencev tako razvija preko vsebin, dejavnosti in medpredmetnih povezav. Z navedenimi dejavnostmi in medpredmetno povezavo učitelj uresničuje zastavljene učne cilje. Ti se v devetletnem osnovnošolskem izobraževanju nenehno nadgrajujejo ter prepletajo.

Priporočila v Učnem načrtu, ki se nanašajo na didaktiko, ostajajo podobna v 1. in 2. VIO: "V pouk vključujemo načelo naravnega usvajanja drugega jezika v življenjskih okoliščinah. Slovnicih znanj posebej ne razlagamo, ampak jih urimo in utrjujemo v različnih govornih položajih.« (Učni načrt 2011, 24).

Od leta 2011 dalje se je pričelo nadgrajevati komunikacijski pristop »v dejavnostno in zmožnostno naravnano zasnovo poučevanja« (Učni načrt 2011, 5). Dokument je tudi v didaktičnih priporočilih za izvajanje pouka zelo aktualiziran in močno odraža smernice Evropske unije in njene jezikovne politike. Izhajajoč iz temeljnega dokumenta, ki narekuje pouk italijanščine na narodno mešanem obočju slovenske Istre in temelji

na evropski jezikovni politiki, imamo veliko argumentov, ki v sodobnem času govorijo v prid rabe komunikacijskega pristopa, s katerim učenec karseda naravno usvaja J2.

Zaključek

Izhajajoč iz lastne prakse poučevanja italijanščine od 1. do 5. razreda ter teoretske osnove želimo ugotoviti, kako metodologija poučevanja J2 vpliva na razvoj sporazumevalne zmožnosti pri učencih. Zgodovinski pregled glotodidaktike poučevanja TJ/J2 ponuja vpogled v posamezne metode poučevanja ter omogoča razumevanje posameznih trendov (od deduktivnih do induktivnih pristopov). Pregled Učnega načrta, ki določa poučevanje italijanščine na narodno mešanem območju slovenske Istre, omogoča uvid v možnosti uporabe posameznih pristopov. Sledi analiza posamezne metode/pristopa v konkretni situaciji poučevanja italijanščine, kjer smo izpostavili prednosti in slabosti. Vsi relevantni dokumenti kažejo na to, da je stik z drugim jezikom med poukom zaželen in priporočljiv, vendar pa so vse metode primerne v določenih segmentih in če so zavestno uporabljene s točno določenimi cilji. Ta zaključek lahko posplošimo tudi na osnovne šole na narodno mešanem območju slovenske Istre.

Povzetek

Pričujoči članek ponuja zgodovinski pregled glotodidaktike poučevanja J2/TJ ter implementacijo posamezne metode pri pouku skladno s tem, kar določa Učni načrt za italijanščino na narodno mešanem območju slovenske Istre. Slovnico-prevajalna metoda je kljub pomanjkljivosti pri pouku jezikov še vedno delno prisotna v nekaterih segmentih, predvsem zato, ker majhno število ur J2 omejuje čas na voljo za naravno razumevanje posameznih pomenov. Direktna metoda je podobna usvajanju materinščine in temelji na principu induktivne teorije, torej da se jezika učimo s posnemanjem in ne z analizo, z rabo in ne s slovnico. Avdio-lingvalna metoda je enolična, nekreativna in močno zaznamovana z rutino, ki pa je za mnoge učence dolgačasna in zato neprivlačna. Pozitivna plat metode je predvidljivost sporazumevalnih vzorcev, ki omogoča učencem s šib-

kim besediščem nekoliko več predvidljivosti in varnosti. Komunikacijski pristop predstavlja optimalen način usvajanja jezika, ki omogoča razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Cilj pouka, ki temelji na komunikaciji je bolj usmerjen na intuitivno zaznavo sporočil. Tudi iz vidika humanistično-afektivnega pristopa je zagotovo ustrežnejši za starostno stopnjo otrok v 1. in 2. VIO osnovne šole. Učni načrt spodbuja k razvijanju sporazumevalne zmožnosti v J2, zato lahko sklepamo, da mora učitelj pri pouku drugega jezika večinoma uporabljati italijanski jezik. Sporazumevalno zmožnost učencev tako razvija preko vsebin, dejavnosti in medpredmetnih povezav. Izhajajoč iz temeljnega dokumenta, ki narekuje pouk italijanščine na narodno mešanem obočju slovenske Istre in je usklajen z evropsko jezikovno politiko, imamo veliko argumentov, ki govorijo v prid rabe komunikacijskega pristopa, istočasno pa ne izključujejo ostalih pristopov, kadar so za njihovo rabo primerne okoliščine.

Summary

The present article offers a historical overview of glottodidactics of teaching L2/FL and the implementation of an individual method/approach in teaching in accordance with what is determined by the Curriculum for Italian in the ethnically mixed area of Slovenian Istria. The grammar-translation method, despite the shortcomings in language teaching, is still partially present in some segments, mainly because the small number of J2 hours limits the time available for a natural understanding of individual meanings. The direct method is similar to the acquisition of the mother tongue and is based on the principle of inductive theory, when we learn a language by imitation and not by analysis, by use and not by grammar. The audio-lingual method is monotonous, uncreative, and heavily marked by routine, which, however, is boring and therefore unattractive to many students. The positive side of the method is the predictability of communicative patterns, which allows students with poor vocabulary a little more predictability and security. The communication approach is an optimal way of learning a language, which enables the development of communication skills. The goal of lessons based on communication is more focused on intuitive message perception. Also from the point of view of the humanistic-affective approach, it is certainly more appropriate for the age level of children in the 1st and 2nd education-

al period of primary school. The curriculum encourages the development of communication skills in the second language, so it can be concluded that the teacher must use mostly Italian when teaching the L2. He thus develops students' communication skills through content, activities and interdisciplinary connections. Based on the document that regulates the teaching of Italian in the ethnically mixed area of Slovenian Istria and in accordance with European language policy, we can produce many arguments in favour of using a communication approach not excluding however other approaches when suitable.

Viri in literatura

- Balboni, P., L. d'Alessandro, B. Di Sabato in A. Perri. 2017. *Lingue, linguaggi, testi e contesti. Riflessioni e proposte operative per una didattica delle competenze*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Barle Lakota, A. 2011. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport (slovenska izdaja). <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>.
- Brewster, J., G. Ellis in D. Girard. 2002. *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- Cook, V. 1996. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Crystal, D. 2005. *How language works*. London: Penguin.
- Diadori, P. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Milano: Guerra Edizioni.
- Hall, G., in G. Cook. 2013. *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes*. London: British Council.
- Jazbec, S. in M. Dagarin Fojkar. 2010. »Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfoliev učiteljev.« *V Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*, ur. Alja Lipavac Oštir in Saša Jazbec, 31–56. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Krashen, D. S., in T. D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. California: Alemany Press.
- Krek, J., in M. Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mezzadri, M. 2015. *I nuovi ferri del mestiere*. Roma: Bonacci editore.
- Mikolič, V., S. Pertot, in N. Zudič Antonič. 2006. *Med kulturami in jeziki*. Koper: Založba Annales.
- Morato Vatovec, J. 1995. »Slovenski jezik in književnost na narodno mešanih območjih.« *Jezik in slovstvo*, letnik 41 (št. 1–2): 105–108.
- Novak-Lukanovič, S., N. Zudič Antonič, in Š. Varga. 2011. »Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji.« *V Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, ur. Janez Krek in Mira Metljak, 347–367. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Orešnik, J. 1993. »Dosledno: Materinščina pri pouku.« *Sodobnost*, 41(3-4): 250–253.
- Richards, J. C., in T. S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sešek, U. 2009. »Naša učiteljica pa ves čas govori angleško! Pomen učiteljeve rabe jezika pri tujejezikovnem pouku.« *Vestnik za tuje jezike*, 1(1/2): 113–119.
- Skela, J., in M. Dagarin Fojkar. 2009. »Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu.« *V Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, ur. Karmen Pižorn, 26–62. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skela, J. 2010. »Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci?« *V Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*, ur. Milena Ivšek, 136–164. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Šečerov, N., A. Zorman, T. Race, Z. Mihalič in T. Grbas. 2011. *Učni načrt. Osnovna šola s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre. Italijanščina kot drugi jezik*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Ustava Republike Slovenije*. 1991. *Uradni list RS* (1991) Št. 33. Ljubljana.
- Vučo, J. 2012. *O učenju jezikov. Pogled v zgodovino glotodidaktike: od pravdavnine do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Zakon o osnovni šoli 2006*. *Uradni list RS* (2006) Št. 81. Ljubljana.
- Zorman, A. in N. Zudič Antonič. 2006. »Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji.« *Sodobna pedagogika*, letnik 57=123: 232–245.