

izvirno znanstveno delo
prejeto: 1999-03-22

UDK 372.46

ZGODNJA VEČJEZIČNOST IN IZOBRAŽEVANJE. OSNOVE ZA OBLIKOVANJE MODELA

Lucija ČOK

Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije Koper, SI-6000 Koper, Garibaldijska 18

IZVLEČEK

V večjezičnem in kulturno mešanem družbenem okolju se otrok že zelo zgodaj srečuje z drugim jezikom in kulturo. Ob materinščini bo drugi jezik usvojil le v okolju, ki njegovo dvojezičnost spodbuja in rabo obeh jezikov potrjuje. Predvsem sta pomembni družina in šola, ki usvajanje drugega jezika spremljata, usmerjata in utrjujeta. Teoretična izhodišča v prid zgodnjemu učenju drugega jezika še posebej poudarjajo vlogo didaktične uresničitve tega učenja.

Slovenija je v šolstvu na narodnostno mešanih območjih s svojo zakonodajo uredila tudi položaj drugega jezika (italijanskega in madžarskega). Učenje/poučevanje drugega jezika od male šole do mature si postavljata cilje, ki so usklajeni s cilji večjezičnosti in medkulturnosti združene Evrope, izbor vsebin in uvajanje učnih metod in strategij pa upošteva sodobna dognanja ved, ki spremljajo učenje jezikov. V prispevku avtorica predstavlja izhodišča, vsebine in postopke modela pouka drugega jezika, ki ga po eksperimentalnem obdobju v osnovnih sestavinah uvaja tudi novi učni načrt za italijanski jezik kot drugi jezik v prvih dveh obdobjih osnovne šole.

Ključne besede: zgodnja večjezičnost, dvojezičnost, jezik/kultura, učenje/poučevanje jezika, modeli pouka drugega jezika

PLURILINGUISMO PRECOCE E ISTRUZIONE. FONDAMENTI PER LA FORMULAZIONE DI UN MODELLO

SINTESI

Nell'ambiente sociale plurilingue e culturalmente misto il bambino incontra molto presto un'altra lingua e la cultura. Riuscirà ad assimilarle, accanto alla lingua materna, soltanto in un ambiente che stimi il suo bilinguismo e confermi l'uso delle due lingue. Importanti sono soprattutto la famiglia e la scuola, che seguono, indirizzano e consolidano l'assimilazione della seconda lingua. I principi teorici favorevoli all'apprendimento precoce della seconda lingua sottolineano in modo particolare il ruolo della sua attuazione didattica.

Attraverso la propria legislazione, la Slovenia ha regolato nella scuola dei territori nazionalmente misti anche lo status della seconda lingua (italiana e ungherese). I fini che si pongono l'insegnamento e lo studio della seconda lingua, dalla piccola scuola all'esame di maturità, sono in armonia con quelli del plurilinguismo e della multiculturalità dell'Europa unita, mentre la scelta dei contenuti e l'introduzione di metodi e strategie d'insegnamento sono in sintonia con le attuali conoscenze delle discipline che seguono l'insegnamento delle lingue. Nel contributo, l'autrice presenta i principi, i contenuti e i procedimenti di un modello d'insegnamento della seconda lingua, che, nelle sue parti essenziali, dopo un periodo sperimentale, è introdotto dal nuovo piano d'insegnamento della lingua italiana quale seconda lingua nei primi due periodi della scuola elementare.

Parole chiave: plurilinguismo precoce, bilinguismo, lingua/cultura, apprendimento/insegnamento della lingua, modelli d'insegnamento della seconda lingua

1. OTROKOVA OSEBNOST IN NJEGOV RAZVOJ TER USVAJANJE PRVEGA (MATERNEGA) IN DRUGEGA JEZIKA

1.1. Otrok in njegove sporočanje potrebe

Otroku je sporočanje potreba prirojena. Sporočiti začne takoj po rojstvu, saj je njegov obstoj odvisen od tega, kako se okolje odziva na njegov klic. Z jokom opozarja nase, s kretnjami rok izraža zadovoljstvo, s cepetanjem strinjanje, s čačkami oblikuje sporočilo in izraža svoje občutke, z glasovi oblikuje besedno sporočilo, s spreminjanjem reda v zunanjem svetu ustvarja, v upodabljanje sveta vnaša svojo domišljijo, s petjem izraža ugodje. Ko povezuje svoje sporočilo s sporočilom drugega ali se spet navezuje nanj, se začne vključevati v govorno igro, ki se odvija med resničnostjo in simbolno predstavo, ki jo poskuša ubesediti. Odzivanje odraslih oseb in njihov odnos do otrokovega sporočanja spodbujajo govorno dejavnost in omogočajo komunikacijo. Komunikacija kot proces in razvoj govora sta tesno povezana, razvoj govora je celo odvisen od razvoja komunikacije med otrokom in njegovo okolico (Cosnier, Kerbrat-Orecchioni, 1987).

S pomočjo govora se otrok že od prvega leta otroštva vključuje v svet vrstnikov in odraslih. Vzorci obnašanja, ki jih sprejme za svoje, oblikujejo njegovo družbeno identiteto in ta pogojuje njegove kognitivne orientacije (Bernstein, 1975). Način in vrsta sporazumevanja v družini bosta oblikovala sporazumevalne vzorce in te vzorce bo otrok prevzemal. Jezikovno pravilni in ustrezni/napačni in neustrezni sporazumevalni vzorci bodo pripomogli k bolj/manj razviti besedni ravni sporočila, k bolj/manj skrbnemu izgovoru besedja, k bolj/manj barviti izraznosti vsebine sporočila. Robinson (1971) je opisal razdelan in zožen kod otroka. Za prvega je značilno poizvedovanje o naravnem in družbenem okolju, raziskovanje različnih možnosti izražanja in upovedovanja, uporaba in način na slovnični, leksikalni in pragmatični ravni. Zožen jezikovni kod pa določajo preprosta slovnica (uporaba osnovnih jezikovnih struktur, izpuščanje sestavljenih skladenjskih odnosov in podredja in podobno), uporaba klišejev, uveljavljanje neposrednega besednega pomena in neposredna družbena raba preprostih sporočanj vzorcev.

Odrasel sogovorec je otroku vzor in "podpora" (fr. *étayage*, po Brunerju, v Alles - Jardel, 1991, 66). Njegova vloga v pogovoru z otrokom je bistvena, saj bo od nje odvisno, ali se bo otrok razvil pretežno v poslušalca ali govorca. Pritegnil ga bo k poslušanju, sprožil bo pogovor, spodbujal bo otroka pri upovedovanju in mu ponujal nova govorna dejanja, oblikoval bo ustrezne odnose do jezikovne vsebine in tako omogočal, da otrok svojo govorno dejavnost povezuje z miselnimi operacijami. Na te in podobne načine bo podpiral, spodbujal, usmerjal otroka na poti jezikovnega

razvoja. Način jezikovne izmenjave med otrokom in odraslim je odločilnega pomena za otrokov spoznavni razvoj. Vlogo odraslega poudarjajo tudi razvojne teorije, ki se navezujejo na govorni razvoj človeka.

V splošni obravnavi govornega razvoja pa moramo poiskati tudi stičnosti in razlike med usvajanjem maternega in drugega jezika, oboje pa povezati s celostnim razvojem otroka. V tej verigi zvez in odvisnosti bomo lažje našli utemeljitve zgodnjega usvajanja drugega jezika in dovolj pristen motiv za uvajanje tujega jezika v zgodnjo šolsko dobo. Tega naj bi našli pri otroku in naj ne bi bil le motiv, ki ga odrasli otroku vsiljujemo.

1.2. Jezik v spoznavnem razvoju ali vselej veljavni Piaget

Prispevek psihologije v zadnjih petdesetih letih na vsebino preučevanja jezikovnega usvajanja (uzaveščanje jezikovnega sistema in besedja) in pri opisovanju jezikovne izmenjave (jezikovne interakcije pri sporočanju) je izredno pomemben. Šele aplikacije nekaterih razvojnih teorij (kognitivizem, konstruktivizem, interakcionizem) na govorni razvoj so pokazale celovitost jezikovnega udejanjanja.

Razlage *vedenjskih teorij* o razvoju govora (Skinner, 1957) so danes skoraj v celoti opuščene. V svoji *SLAT* (Second Language Acquisition Theory, 1981) je Krashen povzel vse pomembnejše teorije, ki so pripomogle k oblikovanju metod za poučevanje drugega jezika. Mehanicistično učenje je opisal kot operacije učenja (*learning*) in ne kot rezultat učenja (*acquisition*). Prvi razvija govorne navade, ki jih govorec hrani v kratkoročnem spominu. Ker so vzorci za urjenje jezikovnih struktur pogosto govorcu nerazumljivi ali pa le delno razumljivi, ne spodbujajo uzaveščanja pravil s pomočjo intuicije. Da bi si govorec vendarle lahko oblikoval hipoteze o pravilih, potrebuje veliko mehanskih vaj in veliko število vzorcev. Po dolgi poti pride do cilja, oblikuje hipotezo, si jo potrdi ali ovrže. Govorec lahko pomni tudi, česar ne razume, usvaja pa le tisto, kar razume. Pot do skladiščenja jezikovnih struktur v dolgoročni spomin je po mehanicističnih postopkih zelo dolga in naporna. Avtomatsko ponavljanje vzorcev (papagalizem) ni znanje jezika in posnemanje govora ni ustvarjanje sporočila.

Temeljno izhodišče za preučevanje usvajanja jezika je *kognitivna teorija* J. Piageta (Piaget, 1923). Čeprav se je središče raziskovalnega interesa premaknilo iz upovedanega (rezultat jezikovnega procesa) na upovedovanje (proces udejanjanja jezikovne rabe) in je Piagetova teorija doživela omejitve in prilagoditve, je še zmeraj sestavni del metodologije pri obravnavi procesa upovedovanja. Za proučevanje tega procesa je potrebno poznati:

- *spoznavni razvoj otroka,*
- *raven jezikovne sposobnosti in dispozicije za njen razvoj,*

- posebnosti jezika, ki ga otrok spoznava,
- okoliščine sporočanje rabe prvega in vseh naslednjih jezikov.

Na osnovi svojih dolgoletnih neposrednih opazovanj otroka je Piaget pripravil opis kognitivnih funkcij otrokovega razvoja. Odkrival je strategije, s katerimi je otrok reševal probleme, in tako določil obdobja njegovega razvoja. Značilnosti razvojnih obdobjev človeka so oporna točka pri uravnavanju vsake metode učenja. Jezik kot sredstvo učenja in spoznavna vsebina je tudi predmet otrokovega raziskovanja. Med splošnimi sredstvi mišljenja (kognitivne univerzalije) Piaget ne postavlja jezika na prvo mesto. Po njegovem so zaznava, predstava in refleksija sredstva, ki omogočajo spoznavanje in ponotranjenje zunanje predmetnosti in dejavnosti. Jezik pa je le eno od sredstev predstave. Ponotranjenje inteligence omogoča najprej otrokova dejavnost, šele kasneje priključitev simbola. Ta je tudi v obliki jezika (semiotična oblika predstave). Jezik je po Piagetu torej le sestavni del kognitivnih sredstev in ne samostojna spoznavna struktura (Piaget, 1972).

Značilnosti posameznega razvojnega obdobja so v procesu učenja maternega, drugega ali tujega jezika pomembni dejavniki jezikovnega usvajanja. *Senzomotorna doba inteligence* (prvi dve leti življenja) je odločilna za začetek upovedovanja. S posnemanjem in ponavljanjem se otrok odziva in sporoča. Tako začenja dobivati beseda v materinščini svoj pomen. Znane in razumljive so težave otroka, ki začenja upovedovati v dveh jezikih: potrebuje asociativno zvezo med jezikom in človekom, ki jezik uporablja, zamenjuje pomene glasovno podobnih besed, doživlja tiho obdobje pri usvajanju drugega jezika in podobno. Poznejši začetek govora pri teh otrocih ne pomeni tudi počasnejšega razvoja teh otrok.

Predoperativna doba mišljenja (od drugega do sedmega leta življenja) je obdobje pridobivanja jezika in obdobje zorenja miselnih operacij. V obdobju *intuitivne inteligence* (od četrtega do sedmega leta) se zunanje dejavnosti ponotranjajo, uzaveščajo. Neposredna jezikovna izkušnja omogoča otroku posploševanje predstave. Upovedovanje pomena, povezano z otrokovo dejavnostjo, sproži proces semiotizacije: označeno (fr. signifié) dobi svojega označevalca (fr. signifiant). Ubeseđitev pa je le ena od oblik simbolizacije. Otrok izraža svoje predstave z risbo, s posnemovalno, domišljjsko in simbolično igro. Igralne dejavnosti tega obdobja so sestavni del strukture otroškega mišljenja. Igra je vsebina in oblika jezikovnega vzgajanja in učenja.

Obdobje *konkretne inteligence* (od sedmega do enajstega leta starosti) je obdobje odpiranja otroka v svet. Njegovi interesi do oddaljenega, drugačnega omogočajo, da se otrok vključuje v oblikovanje svoje kulture (radio, televizija, šport, glasba, prehrana). Socializacijske izkušnje ga spodbujajo, da upravlja z resničnostjo: jo opazuje, primerja, ureja, omejuje, dopolnjuje, sestavlja, spreminja. Zanimajo ga ljudje, vsebine in

funkcije življenja njegove resničnosti. Z jezikom spoznava. S pomočjo analize, prenosa znanj, zbiranjem informacij, sklepanja, odločanja oblikuje hipoteze in si tako organizira mišljenje: zaznava, pomni, si uzavešča vedenje, sprejema rešitve, načrtuje ravnanje. Zmore odtrgati simbolično od predmetnega (decentracija) in ločiti posamezno od splošnega (generalizacija). Zna ubeseđiti določeno predmetnost in se obenem zavedati splošnega pomena te ubeseđitve (dekontekstualizacija). Zapušča neposredno abstrakcijo, vezano na predmet ali neposredno izkušnjo, in zmore opraviti višjo obliko abstrakcije, ki je pogoj za nadaljnji proces razvoja. V tem obdobju začne opazovati jezik kot sistem. Že uzaveščena jezikovna sredstva in izkušnje v jezikovni rabi mu omogočajo metajezikovno razmišljanje. Obdobje konkretne inteligence je primerno za načrtno učenje drugega jezika.

Pridobivanje izkušenj in razmišljanje o vsem, kar mladostnika obkroža, pojmovanje celote in medsebojne povezanosti njenih sestavin so značilnosti obdobja *formalno-logičnega mišljenja* (od približno enajstega do štirinajstega ali šestnajstega leta življenja). Mladostnik razmišlja o sebi, o življenju in o zakonitostih, ki ga uravnavajo. Obstoječe razčlenjuje in razmišlja o mnogem. Jezika se rad uči sistematično, sporoča najraje o stvareh, ki ga zanimajo, je lahko vsebinsko ustvarjalen in jezikovno izviren.

Piagetova teorija o razvoju kognitivne strukture opredeljuje odnose med otrokovo dejavnostjo in okoljem (interakcionistični vidik) in ugotavlja, kako otrokova dejavnost spreminja okolje (konstruktivistični vidik). Predvsem pa nam omogoča boljše razumeti ponotranjenje zunanjega sveta in delovanje mehanizmov mišljenja ter vlogo jezika v spoznavnem procesu. Spoznavne operacije, ki spremljajo usvajanje materinščine ali drugega jezika, so iste narave, predispozicije za razvoj jezikovne sposobnosti tudi. Postopki spoznavanja obeh jezikov v njihnih posebnostih, čustvovanje in doživljanje enega ali drugega jezika, reševanje problemov usvajanja več jezikov hkrati pa terjajo različne učne pristope in obravnave.

Piaget je označil jezik kot spoznavno vsebino ter predstavitveno in izrazno sredstvo, ki omogoča spoznavni razvoj otroka. V središču njegovega interesa ni družbene razsežnosti jezikovnega sporočanja. Otrokovo mišljenje se razvija s pomočjo razvojnih faz in konfliktov. Otroku oblikuje svoje spoznavne izkušnje s spreminjanjem okolja in z dejavnostjo v tem okolju. Okolje pa se otroku ponuja v obliki družbeno zaznamovanih vedenj in dejanj. Vsaka ali skoraj vsaka otrokova dejavnost doživi odziv, ki potrjuje ali zavrača otrokovo izkušnjo. Govor in jezik pa bolj kot katerakoli druga oblika izražanja osebnih odnosov do materialne ali nematerialne resničnosti pogojujeta svoj razvoj z odzivanjem. Vsaka nova informacija oblikuje v otroku novo hipotezo, s katero rešuje novo situacijo. Predelavo

jezikovnih informacij uzavešča kot podsistem jezikovne sposobnosti (vmesni jezik, ang. interlanguage). Ti pod-sistemi so začasni, vendar relativno trdni. S spreminjanjem kvantitete in kvalitete vplivanja družbenih modelov jezikovnega okolja se ti pod sistemi spreminjajo in povzročajo otrokovo jezikovno dozorevanje. Rezultat medsebojnega vplivanja otroku lastnih modelov in družbenega jezikovnega modela je model jezika, ki ga otrok uporablja v določeni dobi razvoja (E. Nonnon, 1986, v Alles - Jardel, 1991, 59).¹

Strukturalna lingvistika in generativna teorija poudarjata vrojenost jezikovne sposobnosti v človeku. Kar preprosto imenujemo slovnica, naj bi predstavljalo ponotranjen sistem pravil, ki se udejanjajo v fazi upovedovanja. Splošne strukture, ki so skupne več jezikom (ang. *deep structures*), upovedujemo s pomočjo ustvarjalnih mehanizmov. Otrok naj bi se učil s pomočjo le-teh in tako udejanjal že prirojeno sposobnost tvorbe jezikovnih struktur (ang. LAD: *Language Acquisition Device* (Chomsky, 1965)). Vendar otrok v sporočanju rabi ne oblikuje jezikovnih vzorcev le zato, da bi pravilno ubeseditil vsebino sporočila; pomembnejši mu je sporočanje namen in učinek, torej ustreznost ubeseditve sporočila (Hymes, 1971). Če bi se teh ustvarjalnih mehanizmov res dalo naučiti, bi pri upovedovanju sporočila v različnih jezikih ne bilo posebnih težav. Otrok bi v materinščini uril logično slovnico organiziranost jezikovnega sistema in iste mehanizme prenašal v drug jezikovni sistem. Vemo pa, da je to le delno mogoče. Sporazumevalne okoliščine, v katerih nastaja govorno dejanje, odpirajo širši razpon pojavom, ki spremljajo govor.

1.3. Od materinščine k drugemu jeziku

Materinščina je v zavesti človeka osnova, na kateri gradi odnos do drugih jezikov, z njeno pomočjo spoznava druge kulture, predvsem pa je temeljni dejavnik procesov njegove socializacije. Družbeno okolje, ki ponuja človeku tudi več jezikov in kultur, omogoča doživljanje zunanje dejanskosti v vsej svoji plastičnosti. Drugi jezik je najprej zunanji sistem znakov, ki se s pomočjo psiho-socio-kognitivne dejavnosti otroka, njegovih čustvenih ravnanj in izkušenj ter materinščine preslika v notranjost. Njegovo uzaveščanje omogočajo procesi primerjanja in razlikovanja. Kako uspešno teče uzaveščanje drugega jezika, pa odloča bližina/sorodnost ali oddaljenost/različnost tega jezika od otrokove materinščine. Čim jasnejši je otrokov odnos do materinščine, čim bolj sestavljen in trden je njegov podsistem prvega jezika, lažje bo pridobival drugi jezik. Prisotnost materinščine pri usvajanju drugega jezika spodbuja sama po

sebi primerjanje obeh jezikov pri njunem uzaveščanju in rabi. Če je usvajanje drugega jezika ponotranjenje nove psihične funkcije, je materinščina oblikovalec spoznavnega prenosa (Vygotsky, 1934), že urejen sistem simbolov, ki pomaga oblikovati novega.

Med materinščino in drugim jezikom pa je potrebno postaviti postopke, ki bodo prenašalci usvojenega na novi jezikovni sistem. Ti so, na primer, uporaba jezikovno-kulturnih navad, ki si jih je otrok uzaveštil s pomočjo materinščine, oblik sporazumevanja z odraslim sogovornikom, sporočanje zvrsti in sporočanje odnosov.

Usvajanje drugega jezika ob usvajanju materinščine ne gre vselej brez težav in je v veliki meri odvisno od načina pridobivanja obeh jezikov. Odnosi med ravninami obeh jezikovnih sistemov, ki jih moramo usvojiti, so semiotični in diskursivni. Preden razmišljamo o diskursivnih, bi se morda vprašali, kako nastaja, in če nastaja v otroku potreba po sporočanju v več jezikih. Posredno gre torej za naravno motivacijo, ki po Vygotskem nastaja na osnovi volje (afektivno-volutivni dejavniki zavesti). Pri otroku, ki pridobiva materinščino, se ta volja izkazuje v potrebi po uresničevanju potreb, ki so izzvale sporočilo. Sporočanje motivi pa imajo spoznavni in družbeni vidik. Pri usvajanju drugega jezika, še bolj pa tujega, je motiv spoznavne narave mogoče še najti v otroku samem. Zaradi privlačnosti in napetosti igre, na primer, v katero se vključuje drugačen jezikovni kod, nastaja notranja motivacija, ki spodbuja sporočanje. Jezikovna interakcija, ki jo oblikujemo ob igralnih dejavnostih, je vselej najboljša priložnost za pridobivanje jezika. Če otroka usmerjamo v iskanje enakosti, razlik, analogij ciljnega jezika na prijazen način, sprejema voljno ta umski napor (Gaonac'h, 1987). Igralne dejavnosti spodbujajo domišljijo in otrok išče pot do novih rešitev na svoj način. Družbeno izzvan motiv pa je zunaj njegove vplivnosti; okolje, v katerem živi, omogoča ali ne omogoča, spodbuja ali ne spodbuja položajev, v katerih se lahko udejanja sporočanje v obeh jezikih.

1.4. Od matične kulture k drugi kulturi

Materialna stvarnost okoli nas pridobi z ubeseditvijo pomene, vrednosti, norme, ki so lastne družbeno-jezikovni skupnosti, v kateri živimo. V zaznamujočem se združujejo spoznavne, družbene in kulturne izkušnje posameznika in skupnosti, njuna ustvarjalnost in svoboda v sporočanju. Ta sled izkušenj daje jezikovnemu znaku pravi pomen in kulturno določenost (Milani-Kruljac, 1985). Ker je učenje in aktivna raba dveh

1 Pridobivanje jezika se kaže v napeti dejavnosti postavljanja hipotez, v analizi in prenašanju ene okoliščine v drugo, v zbiranju in "izbiranju ustreznih informacij, v primerjavah in interferencah, v odločitvah in posplošitvah. Procesi, ki označujejo usvajanje govora so primerljivi s procesi, ki jih lahko zaznamo pri ostalih kognitivnih dejavnostih" (prevod avtorice iz fr.).

jezikov tudi primerjanje in vrednotenje dveh kultur, je nemogoče drugi jezik ločevati od kulture, ki ga opredeljuje. Ne moremo sprejemati jezika, ne da bi pri tem sprejemali tudi kulturo, ki jo ta jezik predstavlja.

V večjezičnem in kulturno mešanem okolju se matična kultura že zelo zgodaj srečuje in dopolnjuje z elementi druge v življenjskem okolju prisotne kulture. Socializacijski procesi inkulturacije (vzporedno sprejemanju matične in drugih kultur) tečejo od rojstva naprej. Akulturacijski procesi (zaporedno sprejemanje druge kulture) pa pogosto nastajajo ob sekundarni socializaciji, ko posameznik spoznava in sprejema družbene vloge in z njimi vsebino kulturnega okolja. S procesi inkulturacije si uzaveščamo slog življenja, način spoznavanja in sprejemanja vrednot in norm. Odnos otroka do kulture v okolju oblikuje najprej družina, nato družba. Razhajanja med kulturno identiteto družine in kulturno identiteto družbe povzročajo prvi spopad med vrednotami. Od tega, kaj bo v tem spopadu prevladalo, je odvisno, kako bo otrok sprejemal drugi jezik in kulturo. Če prevlada odklonilno vrednotenje druge kulture in jezika, ju bo omalovaževal in odklanjal; če pa prevlada njuno čaščenje, ju bo poveličeval, slepo posnemal vzorce obnašanja in se poskušal istovetiti z njima. Oboje lahko prepreči vzgoja v družini in šoli, ki v postopkih opazovanja, primerjanja in vrednotenja obeh kultur počasi gradi v otrokovi zavesti uravnovešen in zdrav odnos do jezikovnega in kulturnega stikanja in prepletanja. Temeljna pogoja pozitivnih kulturacijskih procesov sta prostovoljnost in dejavna udeležba v sodelovanju, približevanju in primerjanju kultur. Materinščina in vrednote, ki določajo otrokovo narodnostno in kulturno pripadnost, dobivajo z drugim jezikom in kulturo nove razsežnosti. Njihove pozitivne učinke prepoznavamo v strpnem in odgovornem odnosu do drugega in drugačnega.

Intenzivnost in kvaliteta medsebojnega vplivanja kultur pa nista vselej enako ugodna. Če je tuja kultura daleč od otrokovih spoznavnih izkušenj, je otrok ne sprejema. Če se tuja kultura otroku ponuja v obliki potrošništva ali mode, jo otrok sprejema kot zanimivost. Če pa, po vzorcu odraslih, trženje tuje kulture doživlja kot vrednoto, ki matično kulturo presega in omalovažuje, bo njegovo začetno navdušenje z odraščanjem postajalo vse bolj nekritično čaščenje (idolatrija) vsega tujega. Tako nepremišljeno posnemanje tujih kulturnih vzorcev in navdušenje za vse, kar je tujega, ne vpliva ugodno na otrokov značaj in oblikovanje njegove osebnosti.

2. DRUGI JEZIK V ŠOLI

2.1. Spodbude za učenje drugega jezika v šoli

Življenjsko okolje otroka je vse bolj sestavljeno; v njem se prepletenost posameznih kulturnih vplivov sre-

čuje z jezikovno različnostjo. V družini se sicer najpogosteje še uveljavlja le en jezik, to je materni/očetov/izvirni jezik, v neposrednem življenjskem okolju pa otrok srečuje tuje, bolj ali manj oddaljene jezikovne vzorce. V narodnostno mešanem okolju opazuje in spoznava drugi jezik tako doma kot zunaj doma. Spodbude za njegovo rabo pridobiva iz neposrednega okolja. Te so lahko enako močne in pogoste ali šibkejšje in manj pogoste kot spodbude za rabo materinščine. Za rabo tujega jezika navadno otrok dobiva manj spodbud. Raba jezikov, s katerimi se otrok srečuje, je torej različno pogosto in različno močno motivirana.

Motivacija za učenje drugega jezika je osebna in družbena. Družbena nastaja v okolju in pripomore k spontanemu usvajanju jezika. Uspešnost usvajanja drugega jezika v šoli je v veliki meri odvisna od družbene motivacije. Le-to utrjuje upravičenost obstoja drugega jezika v otrokovem življenju ter spodbude za učenje tega jezika v šoli in zunaj nje. Vsaj tretjino uspešnosti pripisujemo interesom učečega se do učenja jezika, tretjino njegovi specifični inteligentnosti za usvajanje jezikov, eno tretjino pa pripisujemo didaktični uresničitvi učenja. Da bi torej pouk postal močan dejavnik uspeha pri učenju drugega jezika, mora biti motivacija sestavni del njegove uresničitve. Potreba po znanju jezika, želja po širitvi in bogatitvi že usvojenih sporočanskih vzorcev, doživljanje in potrjevanje obojega se mora uresničevati tudi pri šolskem pouku.

Osebna motivacija nastaja na zavestni ali nezavedni ravni. Pri otroku je osebna motivacija predvsem nezavedna. Nastaja v njem ob zadovoljstvu, da se nekaj dogaja, se razvija ob igri in spremlja procese otrokovega poosebljanja s pojavi in dogajanjem v zunanjem svetu. V otrokovem svetu so potrebe po rabi jezika drugačne od potreb odraslega človeka. Otrok ne uresničuje istih sporočanskih dejavnosti v podobnih položajih kot odrasli. Otrok ne naroča hrane, ne kupuje oblačil, ne sprašuje po času ali kraju in podobno. Marsikaj od tega opravijo odrasli namesto njega. Pozdravljanja in odzivanja na pozdrav ga moramo naučiti, tako v materinščini kot v drugem jeziku. Potrebo po uresničevanju različnih družbenih vzorcev sporočanja mu uzaveščamo kot potrebo njegovega okolja in ne njega samega.

Ker se otrok uči jezika nezavedno, ga težnja po znanju ali pot do cilja ne spodbujata. Težkih miselnih postopkov ne mara, dolgotrasnega vztrajanja se naveliča. Vztraja le, če se zabava. Najbolj ga zabavajo igralne, gibalne, domišljajske in ustvarjalne oblike sporočanja. Ko se naveliča, ga z novimi oblikami dela spet pritegnemo. Otrok se navadno odziva na govorne spodbude. Uspeh pri usvajanju jezika ga bo navdušil, vendar ne za dolgo. Notranjo motivacijo ob zavestnem učenju jezika bo doživljal kasneje; na operativni ravni razvoja, v fazi intuitivnega učenja pa le s pomočjo igre.

V mali šoli in ob prehodu na osnovno šolo je otrok na začetku kakršnega koli vzgajanja in izobraževanja.

Nima še izkušenj z učnim procesom, pri usvajanju drugega jezika mu transfer učnih postopkov ne more pomagati. Hitro pomni, vendar bolj na ravni kratkoročnega spomina. Zato tudi hitro pozablja. Dejavnosti mehanskega pomnenja pri pouku jezika (učenje pesmi in besedil na pamet, štetje in izštevanje, recitiranje sporočanjskih vzorcev) dosegajo dobre sprotno učinke; po daljšem premoru pa otrok pozabi večino besedil, ki se jih je naučil na pamet. Če si jih je zapomnil, pa jih ne zna ponovno uporabiti v drugačnih okoliščinah jezikovne rabe.

Otrok zmore natančno posnemati glasove in glasovne sklope. Zvesto povzame intonacijo in stavčno melodijo sporočila v drugem jeziku. Glasovne posebnosti prevzema po vzorcu in mu ne povzročajo težav. Več težav ima pri uzaveščanju oblikoslovja in skladnje drugega jezika, pomenske razsežnosti besedila pa bo šele kasneje dojemal. Popravljanje napak sprejema, če je prijazno in spodbudno. Če pravilna rešitev prebudi njegovo radovednost, je pri popravljanju napak uspešen. Otrok je radovedno bitje in njegova zvedavost je pri učenju drugega jezika lahko zelo koristna. Pomaga mu pri odkrivanju jezikovne pravilnosti sporočila, še bolj pa pri preverjanju njegove veljave v okolju.

2.2. Empirične ugotovitve v prid zgodnjega poučevanja drugega jezika

Obsežni projekti spremljanja in vrednotenja dvojezičnega vzgajanja (npr. Hatch, 1978) so ovrgli večino predsodkov o škodljivosti zgodnjega usvajanja dveh jezikov in uzaveščanja dveh kultur hkrati za otrokov osebnostni razvoj. Razne analize ugodnih in manj ugodnih učinkov učnih izvedb pa so strezile privržence zgodnjega uvajanja tujega jezika, ki so zagovarjali zgodnje učenje tujih jezikov za vsako ceno. Nezadovoljivi rezultati nekaterih obsežnih projektov v 60-ih letih so vsaj za desetletje upočasnili sistemsko uvajanje tujih jezikov na začetek obveznega šolanja. Največji med njimi (Primary French in the balance) je uvajal francoski jezik v osnovne šole Velike Britanije in so ga po rezultatih skoraj desetletnega spremljanja ustavili (Burstall, 1974). V tem času pa se je dvojezično vzgajanje v narodnostno mešanih okoljih, npr. v Kanadi, razvijalo in se začelo sistemsko urejati. Nekatere modele dvojezičnega izobraževanja, kot je kanadski popitiveni model (ang. Immersion model), smo do nedavna imeli za idealne.

Mednarodni dejavniki (Unesco 1961, Svet Evrope 1978, Svet šolskih ministrov na več konferencah, predvsem pa leta 1986) so spodbujali evropske dežele k nadaljevanju eksperimentiranja zgodnjega učenja tujega jezika. Uspehi tega obdobja so doprinesli k prenovi poučevanja jezikov v obveznem izobraževanju in k temeljiti pripravi na njegovo sistemsko ureditev. Delavnica Sveta Evrope 4B (Sevre, december 1993) je na

osnovi štiriletnega spremljanja zgodnjega učenja tujih jezikov v državah članicah ugotovila:

- *Zgodnje učenje tujih jezikov je tudi vzgajanje evropskih državljanov v duhu odprtosti, spoštovanja različnosti in posebnosti drugih; je vzgajanje mladih v duhu kulturnega relativizma in oblikovanje tolerantnih osebnosti.*

- *Znanje tujih jezikov, vsaj dveh na prebivalca evropskih dežel, omogoča posamezniku in skupnostim vključevanje v evropsko civilizacijo in s tem družbeno in kulturno sobivanje ter spodbuja gospodarsko in ekonomsko rast vseh držav.*

- *Jezikovni in kulturni imperializem enega jezika in kulture bo onemogočal sožitje med narodi in s tem rušil ekonomsko ravnovesje ter ogrožal mir v Evropi. Spodbude različnih jezikovnih in kulturnih skupnosti vseh dežel Evrope naj oblikujejo cilje in vsebine interkulturne in večjezične vzgoje.*

- *Zgodnje učenje tujih jezikov je v šestdesetih in sedemdesetih letih doživelo prvo obravnavo. Poročila o rezultatih obsežnih projektov tega časa predstavljajo dragocen vir informacij o ugodnih in neugodnih izkušnjah. Ugotovitve teh obravnav pa niso ovrgle potrebe po zgodnjem učenju tujih jezikov, pač pa so povzročile njegov zastoj. Ta zastoj je povzročil zmedo na področju izobraževanja, različnost pristopov k reševanju te zmede pa ni uredila stanja. Področje zgodnjega učenja tujih jezikov je potrebno čimprej urediti.*

- *Nekatere izkušnje zadnjega obdobja (1988-1993) so pokazale, da je porok za spremembe politična volja za poseg na to področje. Brez politične volje strokovno delo (analiza in aplikacija rezultatov, ovrednotenje vzorcev in modelov) nima ustreznega vpliva na spremembe.*

- *Učinke zgodnjega učenja in poučevanja je potrebno ovrednotiti. Ovrednotenje potrebujejo otroci, njihovi starši, učitelji tujih jezikov in družba. Naročniki zgodnjega učenja tujih jezikov so starši, otroci pa so ga deležni. Z njim je zaznamovano njihovo vzgajanje. Učitelji bodo pri pouku uspešni, če bodo verjeli v trdnost učne strategije tujega jezika. Družbe, ki zgodnje učenje spodbujajo, morajo dobiti potrditev za vloženo delo in sredstva.*

Reformistična progresivna pedagogika zadnjega desetletja poskuša najti srednjo pot med načelom šolske pravičnosti (enakost možnosti za vse) in storilnostno-izobrazbeno naravnostjo šolskega pouka. Cilja je težko uskladiti. V proces uresničitve zgodnjega učenja drugega in tujega jezika pa sta vključena oba. Proces usvajanja tujega in drugega jezika obsega tako družbene kot formativne cilje. Konferenca šolskih ministrov držav članic evropskih regij 1988. leta je s svojimi pobudami in stališči sprožila plaz šolskih reform obveznega izobraževanja v večini teh dežel. Vse reforme, ki so že zasnovane ali so še v pripravi, posvečajo zgodnejšemu uvajanju tujega jezika v izobraževanje posebno pozor-

nost. Učne izvedbe zgodnjega učenja tujega jezika pa se pogosto zgledejejo in oplajajo z izkušnjami modelov dvojezičnega vzgajanja.

Izkušnje dvojezičnega vzgajanja so predvsem utrdile prepričanje, da je zgodnje usvajanje novega jezikovnega koda ob materinščini mogoče in uspešno. Na osnovi nekateri dejavnikov, je potrebno temeljito preučiti čas začetka in način učenja tujega jezika za vsako učno situacijo posebej. Če razmišljamo s Sternom (1969), da je mogoče usvajati tuji jezikovni kod v katerikoli starosti, se bomo strinjali z njegovo izbiro kriterijev za začetek učenja drugega jezika v šole. Po njegovem je pred določanjem o začetku potrebno:

1. *ovrednotiti trajanje šolanja, s katerim bo večina učencev prišla do določene stopnje jezikovne in sporočanje sposobnosti tujega jezika, in mesto v programu, kamor bomo cilje te stopnje postavili;*

2. *določiti vzgojno in formativno vrednost učenja tujega jezika v določenem programu;*

3. *zagotoviti materialne in človeške vire, ki bodo omogočili organizirano in uspešno usvajanje tujega jezika v šoli.*

Preučevalcem zgodnjega večjezičnega vzgajanja se poleg didaktične razsežnosti odpira tudi humanistična razsežnost večjezičnosti. Učenje jezikov razvija miselne in spreminja miselnost ter širi čustveno in družbeno raven človekovih spoznanj. Veliko več vemo o razsežnosti upovedovanja kot o čustvenih in etičnih vrednotah večjezičnega usvajanja. Z moralnimi in stvarnimi spodbudami k večjezičnosti šolske populacije se pogosto manipulira, kot na primer, da je znanje tujih jezikov pogoj za razumevanje in sodelovanje med ljudmi.

Na osnovi sinteze dognanj nekaterih velikih raziskovalcev zgodnjega usvajanja drugega jezika (Stern, 1987; McLaughlin, 1984; 1989; Krashen, 1981; 1985; Titone, 1986; Prunč, 1986, in drugi), izhajajoč iz lastnih izkušenj in aplikacij teorij učenja in upovedovanja na zgodnje usvajanje drugega jezika, sem oblikovala devet tez o zgodnjem učenju / poučevanju drugega jezika.

I. Teza o družbenosti učenja jezikov

Predšolski otrok ima močno izraženo potrebo po izražanju: izražanju samega sebe, svobodnem izražanju svoje domišljije. Kasneje ga žene v jezikovni stik potreba po prilagajanju družbenemu okolju, po spoznavanju neznanega. Pred razvojem govora je sporočal s pomočjo vseh izraznih sredstev, ki so mu bila na voljo. V odrasčanju se preizkuša na vseh ravneh izraznosti: sporoča z govorom, z glasbo, z govorico svojega telesa ter z drugimi dejavnostmi. Pri učenju jezika ne gre zanemariti nobenega od izraznih sredstev, ki jih otrok že pozna. Ta mu pomagajo v procesu primarne socializacije celostno spoznavati in doživljati stvarne vsebine, družbena razmerja, odnose, oblike obnašanja in ravnanja v stikih z drugimi. Sporočanje polje dru-

gega in tujega jezika mu ponuja možnost uveljavljanja pridobljenih sporočanje izkušenj in uzaveščanje novih.

II. Teza o interkulturnem vzgajanju

Otroku so cilji uzaveščanja kulture neznan. Kultura naroda, katerega jezika se uči, je sestavni del jezikovnih vsebin, pesmi ali rekov in sporočanje vzorcev. V narodnostno mešanem okolju neposredno spozna drugo kulturo. Če ga učitelj spodbuja s stvarnim in kritičnim odnosom k spoznavanju vrednot druge kulture, mu te v procesu vrednotenja poglobljajo primarno kulturno zavest.

III. Teza o učnem transferju in celostnem učenju

Utrjevanje rabe sporočanje vzorcev v materinščini omogoča prenos sporočanje navad na drugi jezik. Poznavanje sistema materne jezika pomaga pri razumevanju pravil drugega jezika. Sporočanje v drugem jeziku, ki ga spremlja gib, risba ali glasba, dopolnjuje besedno sporočilo, križno učinkovanje vseh dejavnosti pa pospešuje uzaveščanja semiotičnih sistemov, ki so del otrokovega sveta. Med njimi je tudi govorjeni in pisani jezik. Spodbude, skladno didaktično ravnanje, postopnost pri spoznavanju in učenju jezikovnih sistemov bodo pomagali otroku premagovati napor preklapljanja iz enega jezika v drug jezik.

IV. Teza o metajezikovni sposobnosti otroka

Otrok v normalnem razvoju si je do petega letu starosti zgradil sistem materinščine po intuitivni poti. Pridobil je spoznavne in jezikovne izkušnje, ki mu bodo pomagale graditi jezikovni sistem drugega jezika. Že zelo zgodaj otrok opazuje jezik. Ločuje variante na glasoslovni ravni in sklepa o enakosti in različnosti na oblikoslovno-skladenjski ravni. Opazuje posebnosti pomena in uveljavlja ubeseditve, ki so svojstvene za drugi jezik. Empirično spremljanje večjezičnih otrok je utrdilo prepričanje, da ima otrok vrojeno metajezikovno sposobnost (opazovanje, urejanje in umestitev jezikovnih struktur v sistem).

V. Teza o sistematičnosti jezikovnega usvajanja

Zgodnje učenje drugega jezika poskuša uskladiti samodejno in načrtovano učenje jezika. Proces učenja je sicer odprt za vse vsebine, ki jih ponuja življenje, in se prilagaja sprotnemu interdisciplinarnemu povezovanju. Pouk drugega jezika v šoli si mora postaviti dolgoročne in kratkoročne jezikovne cilje na različnih ravneh.

VI. Teza o ciljnem jeziku

Učenje pesmi na pamet in recitiranje vzorcev povečujeta obseg, ne pa kvalitete ciljnega jezika. Otrok potrebuje za neposredno jezikovno rabo vzorce govornih dejanj, ki jih bo uporabljal v življenju. Z jezikovnimi

in drugimi izraznimi sredstvi bo uresničeval potrebo bo sporočanju v svojem svetu, jezikovne vsebine bo dojel in jih razumel s pomočjo svojih izkušenj. Drugi jezik naj bo živ, razumljiv (vendar ne otročji), slovnično neoporečen (vendar ne slovnično purističen) sporazumevalni kod.

VII. Teza o igri kot temeljni metodi zgodnjega učenja drugega jezika

Učenje drugega jezika je tudi jezikovno učenje (slovnično, jezikovno-funkcijsko in besedilno), ki ga usmerjajo igralne dejavnosti. Igra kot metoda ima spoznavne, psihofizične in družbene sestavine učenja. Raziskovalna naravnost igralnih dejavnosti zadovoljuje otrokovo radovednost in vedoželjnost. Tako na najbolj neposreden način spoznava probleme in jih rešuje ter pri tem razvija operativno mišljenje. Tudi tekmovalnost, če je zdravo naravnana, vzgojno vpliva na njegovo osebnostno rast.

VIII. Teza o didaktičnem strukturiranju programa

Čeprav je načrtovanje jezikovnega učenja odprto za dopolnitve in interdisciplinarnе povezave, je didaktična pot do znanj določena. Horizontalno os pouka drugega jezika predstavlja interdisciplinarnost vsebin in didaktičnih dejavnosti. Vertikalno os pa določajo moduli posameznih področij in njim lastne didaktične tehnike. Tematska vez združuje vsebine učnih enot po diagonali; etapni cilji, ki jih oblikujemo s pomočjo jezikovnega ali glasbenega ali motoričnega modula, pa vežejo program v celoto. Poleg teh povezav mora oblikovanje učnih enot upoštevati pedagoška in didaktična načela pouka na razredni stopnji osnovne šole.

IX. Teza o vrednotenju učinkov pouka drugega jezika

Tudi vrednotenje znanja je lahko del učne igre. Z njeno pomočjo otrok sam ugotavlja, ali je dosegel cilj in kako ga je dosegel. Samoocenjevanje in samovrednotenje je močna spodbuda za učenje. Sodelovanje staršev pri ugotavljanju napredovanja lastnih otrok, njihove spodbude in njihov interes za pouk drugega jezika prav tako pripomorejo k uspešnosti tega pouka. Če otrok svoje znanje preverja na več izraznih področjih, preverja razumevanje drugega jezika celovito in vsestransko. Poleg jezikovnih znanj vrednotimo tudi otrokovo ustvarjalnost, samostojnost, nadarjenost. Pri ocenjevanju igralnih dejavnosti pa vrednotimo tudi učinkovitost in iznajdljivost pri reševanju problemov. Vseh teh sestavin vrednotenja številčna ocena ne more vsebovati.

	i	g	r	a
		T	E	
beseda: oblike in vsebina sporočila		gib: motorične dejavnosti in ples	M	A
				upodobitev: risanje plastično oblikovanje lutke

Struktura učnih enot - vertikalna in horizontalna os pouka drugega jezika.

The teaching units structure - vertical and horizontal axes of the second language classes.

Izkušnje na področju učenja jezikov kažejo, da metode jezikovnega vzgajanja hitro zastarijo. Ponavljajoče se učne tehnike so neučinkovite, učna gradiva postanejo neuporabna po nekaj letih. V procesu celostnega učenja se tem dejavnikom minljivosti pridružujejo še dejavniki spreminjanja generacij učencev in učiteljev. Otrok v razvoju, jezikovno okolje in učiteljeva samorefleksija o pouku ne dopuščajo togega modela poučevanja. Izposojenih in prevzetih didaktičnih modelov zgodnjega učenja drugega jezika ne moremo umestiti v novo okolje brez prilagoditev. V proces učenja drugega jezika je nujno vključevati tudi učenčevo refleksijo o lastnem znanju in ga usposabljanju, da bo znal svoje znanje tudi vrednotiti in bo prevzema odgovornost za lasten uspeh. V zadnjem času se vse bolj uveljavlja sredstvo samovrednotenja učnih dosežkov, ki ga v Evropi (pred tem pa v Združenih državah in Kanadi) poznajo pod imenom jezikovni portfolio. Pri nas ga slovenimo "jezikovna mapa" ali "jezikovna izkaznica".

Že prej imenovana delavnica Sveta Evrope (Sevre, 1993) je tudi ugotovila, da se pri snovanju učnih modelov zgodnjega učenja tujega jezika ne moremo opreti na splošnoveljavna izhodišča. Na voljo so nam le začasne gotovosti, ki se v različnih modelih različno uveljavljajo (Kuperberg, 1993, 23).²

Modeli zgodnjega učenja tujega in prav tako drugega jezika bi morali upoštevati nekatera spoznanja.

- Uspeh usvajanja drugega in tujega jezika je odvisen od trajanja učenja, oziroma od trajanja stika z jezikom.

2 "O tem, kakšna je črna skrinjica, ki predstavlja proces zgodnjega usvajanja tujega jezika, lahko sodimo le na osnovi začasnih gotovosti" (prevod avtorice iz fr).

- Med receptivnim jezikovnim znanjem in produktivnim jezikovnim znanjem je pri otroku razlika v količini in kvaliteti.

- Otrok odkriva drugi jezik sam ali po pedagoško vodeni poti. Naključnost je šibka vrednost procesa učenja drugega jezika.

- Razvijanje sporočanje sposobnosti je prvotnega, strukturiranje jezikovnega sistema pa drugotnega pomena.

- Pouk je namenjen otroku (ali predpubertetniku), zato mora upoštevati posebnosti njegovega življenjskega obdobja.

- Vsebine povezujejo spoznavanje jezika z ostalimi vzgojami, transfer učenja in spretnosti pa postopke tega spoznavanja.

- Moč spomina je pri otroku velika. Učenje jezikov naj izkorišča vse vrste spomina: vidni, slušni, motorični, kratkoročni, dolgoročni itd.

- Odnosi med procesi poučevanja in učenja na eni strani in vrednotenja na drugi so neposredni in med seboj soodvisni.

- Vrednotenje učinkov učenja je usmerjeno v napredovanje in ne v ugotavljanje zastojev.

- Učinki učenja drugega in tujega jezika naj se kažejo v strpnosti učencev do drugačnega ter v pozitivnem vrednotenju kulture in jezika drugih.

3. OSNOVE DIDAKTIČNEGA MODELA ZGODNJEGA UČENJA DRUGEGA JEZIKA

3.1. Celostna zasnova učenja drugega jezika

V prvih razredih osnovne šole se ustvarjajo temeljna osnovnošolska znanja, od katerih je odvisen splošni šolski uspeh v višjih razredih in uspeh pri učenju posameznih šolskih disciplin. Humanistično-konstruktivistično pojmovanje učenja poudarja, da na količino in globino znanj, ki jih bo otrok pridobil, ne vplivajo le postopki uzaveščanja vsebin in urjenja spretnosti. Poleg otrokove intelektualne dejavnosti v procesu učenja so pomembna tudi njegova pričakovanja, njegova čustva ter šolski in obšolski kontekst. Proces učenja, v katerem se vsi dejavniki učenja (notranji in zunanji) navezujejo na otrokove izkušnje, postane trajna razvojna sila njegovega zorenja in spreminjanja. Tak proces učenja ni seštevalni proces, marveč proces celostnega spreminjanja otrokove osebnosti.

Jezik je najpomembnejše sredstvo pridobivanja informacij v procesu učenja. Govor kot sporazumevalni kod, ki ga otrok uporablja že pred vstopom v šolo, mu

pomaga informacije pridobivati, jih preverjati in z njimi oblikovati strukturo svojega mišljenja. Govor je močno povezan s čustvovanjem in doživljanjem. V predšolskem obdobju je otrok najbolj zaposlen z odkrivanjem samega sebe in razmerij zunanjega sveta do njegove osebnosti. Najpreprostejša vsakdanja opravila niso le materialno opravljanje neke dejavnosti, so odnosi do njene vsebine, čustvovanja ob njej in vse predstave, ki ob njej oblikujejo otrokovo podobo stvarnosti. Prenos stvarnega sveta v simbole, njihovo prepoznavanje in razumevanje so predvsem odvisni od oblikovanja predstave, ki je vsakemu otroku lastna. Nekaj pa je v tem procesu skupnega vsem otrokom: iskanje samega sebe v drugem, ki je odsev njega samega. V nastajanju predstave otrok osvaja materialni svet, se vključuje vanj, v iskanju samega sebe prodira v osebnost svojega bližnjega.

Notranja struktura oblikovanja predstave ponuja otroku tudi možnost, da prodre v drugi jezik. Na primeru pripovedovanja iste zgodbe v dveh jezikih (na primer znane mladinske zgodbe ali pravljice) se da ugotoviti, da otroci najprej povezujejo pripovedne sestavine (osebe, dogodke, razplet); vrsta jezikovnega koda, v katerem so te sestavine prepoznavali, jim je manj pomembna. Jezikovni preklon in napor v zvezi z njim je cena za razumevanje povedanega. Pripoved je sestavljena struktura notranjih zvez in pravil, katerih prepoznavanje omogoča razumevanje vsebine. Ta pravila in zveze bi otroka utrujale, ga odvrčale od sodelovanja, če ne bi predstavljale ključa do vsebine zgodbe. V vsebini zgodbe pa išče otrok tisto, kar mu je blizu, v čemer se bo prepoznaval. V njej želi najti svoj svet. To, kar ta svet označuje, npr. drugi jezikovni kod, je zanj slučajnost. V postopkih pridobivanja otrokovega interesa za odkrivanje novih spoznanj nastaja otrokova pristna želja, da se srečuje z drugim / tujim jezikom. Semiotična predelava informacije oblikuje otrokov odnos do nje. Znake, ki omogočajo otroku pridobivanje informacije, je mogoče slišati, videti, otipati. Otrok jih bo razumel, jih analiziral, se nanje odzival. Pri tem mu bodo v pomoč ali oviro njegove sposobnosti, značaj, temperament, stališča do vsebine, ki jo spoznava, motivi, interesi in izkušnje. To, kar razume, pa tudi to, česar ne razume, bo poskusil upovedati. S posnemanjem (simulacija), ki je sicer usmerjeno v pridobivanje jezika, je pa predvsem vključevanje samega sebe v podobno in drugačno, se odvija prehod od podobnega, analognega k otipnemu, izvirnemu, *l'analogique et le digitale* (Barthes, 1964, v: Mallet, 1993, 55).³ V tej igri jezikovnih povezav in pomenskega prenosa se lahko sproži upovedovanje v drugem jeziku.

³ "V to namišljeno, močno izraženo strukturo, ki je vezana na željo in predstavo o sebi, umestimo vstop v tuji jezik. Ta struktura omogoča dejavnosti simulacije (nadomeščanje drugega izmišljenega) in učinkuje na proces učenja (usvajanja). V posebnih okoliščinah se bo to dejanje izkazalo v ravnanju z znanjem kot v znanju samem" (prevod avtorice iz fr.).

Upovedovanje vsebine se odvija na logični ravni, v gramatičnih in semantičnih okvirih. Spremlja ga čustvovanje, vrednotenje in doživljanje v trenutku njegovega nastajanja. Kretnje in gib, pogled, govorica telesa, risanje, likovno oblikovanje, neurejeni glasovi, harmonija petja so lahko sestavni del upovedane vsebine.

Nebesedno sporočanje bo otrok uporabljal predvsem pri izražanju čustev, lastnosti, stališč, z njim bo dopolnjeval besedno sporočilo in uravnal svoj odnos z drugimi. Sporočanski proces, ki ga bogati nebesedno sporočanje, je tako na ravni analognega kot na izvorni ravni. Predstavlja pa otroku najbližjo in najlažjo pot semiotizacije stvarnosti.

Risanje in likovno oblikovanje pomaga otroku oblikovati vsebine stvarnih informacij: o sebi, o sebi in drugih, o sebi in prostoru.

Ples in gibanje spadata v področja vidne stvarnosti, vendar ju njuna zveza z glasbo uvršča v področje čustvenega doživljanja. Glasbene prvine, kot so ritem, tempo, harmonija, sproščajo v otroku čustva, ki poglobljajo doživljanje plesnih dejavnosti. Gibalne igre pa omogočajo spoznavanje in doživljanje lastnega telesa v prostoru, razvijajo motorične sposobnosti otroka in spodbujajo pridobivanje družbenih navad.

Glasbeno doživljanje in ustvarjanje: petje, ritmiranje, uglasbitev imajo osebno in družbeno razsežnost. Sporočilnost na ravni informacije je majhna, je pa velika in učinkovita njihova čustvena vplivnost.

S pomočjo doživljanja lepega in estetskega vzganja razvijamo v otroku sposobnost celostnega dojetja dogajanja in stanja, intuicijo, domišljijo ter vrsto izostrenih zaznav, občutkov, čustev, načinov dojetanja sveta - lastnosti in sposobnosti, ki so potrebne za ustvarjalno mišljenje človeka (Svetina, 1990). Jezik je lahko sestavni del estetske dejavnosti (dramatizacija, igranje, lutkovno upodabljanje ali risanka), lahko predstavlja razlago ali spodbudo za njeno doživljanje (razlaga filma, pripoved o sliki, navodila za gibalno izražanje in rajanje). Ločevanje prvega (vsebina) od drugega (interpretacija vsebine) je smiselno za odraslega. Otrok bo oboje sprejemal kot celoto, kot vsebino s pomenskimi odtenki v trenutku predstavitve, kot neponovljivo doživetje.

Vendar je med tehnikami nebesednega sporočanja in lepote doživljanja ter jezikom bistvena razlika. Čeprav z risbo, gibom, melodijo prenašamo sporočilo, ki bi ga lahko tudi ubesedili, je to sporočilo vezano na naravo svoje pojavnosti: na barvo in obliko, na prostor ali instrument. Izrazne tehnike nebesednega sporočanja le redko lahko interpretirajo druga drugo, jezik pa lahko opisuje in predstavlja vsako med njimi. Jezik je zunaj in znotraj njihove izraznosti, je edini med izraznimi sposobnostmi, ki se lahko vselej integrira v sporočilo. Ta lastnost daje jeziku poseben položaj. Drugi znaki prispevajo k vsebini znotraj besedilnosti vsakokratnega okvira, v katerem se pojavljajo (de Beaugrande, Dressler, 1981).

3.2. Komunikacijska strategija jezikovnega pouka

V didaktičnem poimenovanju zasnove neke metode srečujemo tako termin *pristop* kot termin *strategija*. Navadno pojmuje pristop kot usmeritev pri pouku, ki izhaja iz znanstvenih ugotovitev in prepričan je postavlja učnemu delu cilje, obseg, obliko in vsebino. Strategija pa predstavlja organizacijo določenih učnih tehnik, ki spremljajo temeljno usmeritev ali so njen sestavni del. Pristop in strategija, ki oblikujeta pouk jezika, navadno težita k podobnim ali istim ciljem, le da je pristop splošna didaktična kategorija, strategija pa organizacija učnih izvedb. Strategija je ciljno usmerjena didaktična dejavnost.

Komunikacijski pristop pri učenju tujih jezikov je zastavil Lado (1964). Učiteljem je priporočal, naj učijo živ in uporaben jezik, naj ne ločujejo učenja slovnice od urjenja sporočanskih vzorcev, naj učenci ob jeziku spoznavajo tudi kulturo naroda, katerega jezik se učijo, naj jezikovne spretnosti učencev razvijajo zaporedno (branje pred pisanjem, razumevanje pred sporočanjem). Znanstveno pa ga je utemeljil Hymes (1972), kot odgovor na Chomskyev strukturalizem in generativizem. Hymes utemeljuje, da jezikovna sposobnost (poznavanje slovničnih strukturalnih pravil in sistema) ni edina sposobnost, ki jo razvijamo pri učenju jezika. Da bi jezik res poznali, moramo tudi vedeti, kdaj, v kakšnih okoliščinah in s kakšnim namenom se določena jezikovna struktura uporablja. Pri učenju jezika razvijamo tudi *sporočansko sposobnost* (komunikacijsko kompetenco).

Jezikovni projekti Sveta Evrope so svoje *ravni praga* (Nivel Umbral, 1979, Threshold Level English, 1980 in 1991, Niveau-Seuil, 1981, Livello Soglia, 1981 in 1991, Kontaktschwelle Deutsch, 1984) oblikovali v duhu komunikacijskega pristopa. Receptivno in produktivno razvijanje sporočanja so zastavili na osnovi pragmatičnih ciljev, ki naj učečemu se spodbujajo voljo in razvijajo sposobnost uspešnega sporazumevanja v ciljnim jeziku. Galisson in Coste (1976) sta že zelo zgodaj opisala sposobnosti, ki jih razvija komunikacijski pristop.

1. *Jezikovna sposobnost* je ustvarjalno-formativna sposobnost. Kot ponotranjen sistem pravil omogoča razumevanje in oblikovanje neskončnega števila povedi v ciljnim jeziku in presojanje o njihovi slovnični naravi.

2. *Sporočanska sposobnost* je ponotranjen sistem psiholoških, kulturnih in družbenih pravil, ki uravnava jezikovni stik in izmenjavo. Ta sposobnost omogoča govorcu prepoznavati in razumeti sporočanska dejanja, se nanje odzivati in pri tem oblikovati povedi, ki ustrezajo govornim položajem in sporočanskim okoliščinam.

3. *Sporočansko-strateška sposobnost* pomaga govorcu nadomeščati jezikovne primanjkljaje ob lastnem nadzoru upovedovanja (avtokontrola ubeseditve) in s popravljanjem lastnih napak (avtokorekcija napak), s

parafraziranjem in razlaganjem vsebin, z nebesednim izražanjem.

4. *Kulturna sposobnost* je ponotranjen sistem kulturnih ravnanj, ki so značilna za kulturo ciljnega naroda in dežele. Učeči se jih razbira, si jih razlaga, posplošuje ter jih primerja s pomočjo lastne kulture in že uzaveščene predstave o tuji kulturi.

V zasnovi sporazumevalne *ravni praga*, to je ravni jezika, ki ga poučujemo (van Ek, 1977), je sporočanje sposobnost razčlenjena še na družbeno-jezikovno in sporočilno sestavino, kulturna pa na družbeno in kulturno.

Čeprav je zasnova metode učenja tujega jezika usmerjena predvsem v sporočanje, je jezik kot sporočanje sredstvo sestavni del makrosistema, ki ga oblikujeta jezik in kultura ciljne družbe. Interakcije med obema sestavinama se kažejo predvsem v fazi njenega delovanja. Sinhrono spoznavanje jezika je sicer mogoče, vendar se v dinamiki povezav govor-jezik-kultura, ki se udeležujejo v vsebinah jezikovnega vzgajanja, poraja spreminjanje jezikovnega sistema, torej pojav diahrona narave. Interakcije med sistemoma na sinhroni in diahroni ravni so predmet obravnav uporabnega jezikoslovja, didaktika tujega / drugega jezika se jim tudi ne more izogniti (Mallet, 1991, 255).⁴

Jezik je kot sistem delovanja človeškega vplivanja v interakciji sistemov družbene narave. Učenec, ki se jezika uči, je vključen v to interakcijo vsaj na treh ravneh (Coste, 1981, 120).

Na ravni *družbenih sistemov* (ekonomskega, šolskega, informacijskega...) nastajajo zveze in odvisnost med sistemi ter mreža interakcij.

Na ravni *kulturno-jezikovnega sistema* inter- (zunaj, medsebojna) in intra- (notranja) delovanja povzročajo spreminjanje obeh prvin in vplivajo na spremembe drugih sistemov.

Na ravni *jezikovne in govorne dejavnosti* nastajajo zveze med jezikovnimi sredstvi in jezikovnim sistemom, med jezikovnim sistemom in kulturo, med kulturno-jezikovnim sistemom in družbo.

V tej dinamiki vplivov na učečega se ne moremo več obravnavati procesa učenja jezika na razlagi o vrojenosti jezikovnih struktur (Chomsky, 1965). Ta obravnavava le mentalne interakcije, ki nastajajo, kadar učečega izpostavimo rabi jezika in ta proces posredno sprošča delovanje sposobnosti nastajanja podobnih in novih jezikovnih struktur. To so interakcije med učečim in jezikom. Vplivi družbenih sistemov in kulture okolja, v kateri učeči se jezik uporablja, so zanemarjeni.

Udeležanje sporočanja je pod pritiskom širšega

družbenega vplivanja. Razsežnost medsebojnega vplivanja sporočanjskih prvin (govorec, govorno dejanje, sporočilo) in družbenega sobesedila terja obravnavo vseh ravni sistemov, ki so vključeni v sporočanje. Uzaveščanje sporočanje sposobnosti pri pouku jezika je uspešno, če uporablja didaktične strategije, ki učečega se pripeljejo od znanja jezika k družbeni rabi jezikovnih vzorcev. Preučevalci sporočanje dejanja in didaktiki tujih jezikov so oblikovali v zadnjem desetletju številna gradiva, ki naj bi pomagala učitelju oblikovati ustrezno strategijo v ta namen. Ta gradiva lahko prispevajo k učiteljevemu:

- *razumevanju in spoznavanju* značilnosti avtentičnega govora ter posebnosti nekaterih, za učečega se pomembnih, sporočanjskih zvrsti, kot so lahko: otroški govor (baby talk), avtentični govor (nativ speech), skrbni govor (caretaker speech) in druge;

- *uravnavanju* neenakosti v sporočanju med tujcem in domačinom, med učiteljem in učencem, med odraslim in otrokom;

- *razumevanju, razlagi in oblikovanju* sporočila in besedila v jeziku, ki ga njegovi učenci še ne obvladujejo.

Preučevanje sporočanje procesa in analiza napak, ki pri tem nastajajo, sta sprožila ponovno in bolj poglobljeno obravnavo jezikovnega sistema. Poučevanje jezika se je tako poslovilo od varljivih prepričanj šestdesetih in delno sedemdesetih let, da razvijanje sporočanje sposobnosti lahko obide sistematično usvajanje jezikovnega sistema.

Teoretiki komunikacijskega pristopa pri učenju tujih jezikov so si razvijanje sporočanje sposobnosti postavili za temeljni cilj. Da bi učitelji s svojim poukom ta cilj dosegali, naj bi uporabljali različne metode, katerih sestavni del so sporazumevalne tehnike. Te razvijajo sporočanje spretnosti, s katerimi govorec uspešno sporoča. Uspešnost prenosa sporočila pa je tudi v njegovi strukturalni osnovi, ki temelji na slovničnih odvisnostih. Za sporočanje uspešnost je torej potrebno učencu uzavestiti tudi strukturalno znanje jezika (Littlewood, 1983; Stern, 1987).

Praktiki so v določeni meri, predvsem pod pritiskom učnih gradiv, razumeli komunikacijski pristop kot učno strategijo sporazumevalnih postopkov, v katerih je bila bistvena vsebina sporočila, oblika pa je bila manj pomembna. Vodilo jih je prepričanje, da je potrebno doseči prenos sporočila, jezikovna oblika pa je stvar kasnejšega urjenja. Higashi (1988), na primer, utemeljuje, da v procesu sporazumevanja v materinščini kako-

4 "Govoriti o vmesnih, prehodnih sistemih učenja nekega jezika, spraševati se o oblikovanju, spreminjanju in povezovanju med sistemi v času nastajanja zmožnosti učečega, spraševati se o prehodih iz enega v drugo stanje, ugotavljati, da obstajajo v določenem trenutku učenja ostanki "minulega" sistema, začetki vmesnega sistema "v nastajanju" in področja še prevladujočega prehodnega sistema, pomeni ponovno uveljaviti diahroničnost pri utrjevanju jezikovnih zmožnosti posameznika, ne da bi pri tem opustili saussurianski model" (prevod avtorice iz fr.).

vost sporočila ni le v jeziku, temveč je v njegovih nejezikovnih elementih. Ko poslušamo sogovorca, nam je poleg jezikovnega sporočila še marsikaj pomembno (gib, izraz, kraj in način sporočanja). Toliko bolj naj bi to veljalo za sporočanje v tujem jeziku. Učna gradiva, ki so nastajala v težnji, da bi se vsak prebivalec Evrope kar najprej in s kar najmanjšim naporom naučil vsaj dveh tujih jezikov (npr. projekti Sveta Evrope *Živi jeziki*, 1978-1988), so pogosto sledila tem načelom. Uvajala so veliko besedil in vzorcev za sporočanje rabo in zanemarjala sistematsko urjenje slovnice. Teoretska členitev sporočanje sposobnosti na več komponent (van Ek, 1977) in vsako teh komponent na številna govorna dejanja je zameglila cilje komunikacijskega pristopa in izkrivila njegovo učno prakso.

Če bi se ti skrajni pogledi na učenje jezika uveljavili tudi pri zgodnjem uvajanju drugega jezika v šoli, bi skrajnosti komunikacijske metode še prej izgubile svojo zveličavnost. Pri otroku bi se, še prej kot pri odraslem, izkazalo, da je prenos vsebine mogoč, dokler ga omogoča jezikovna oblika. Poleg tega je razvijanje sporočanje sposobnosti s pomočjo sporazumevalnih tehnik tradicionalnega tipa (dialog, mikrodialoški drill, variacije istega vzorca glede na sporočanje položaj) za otroka nezanimivo. Navadno so to jezikovni vzorci, ki jih sestavljajo tipični sklopi in zveze besed, ki naj bi imeli kar najširšo uporabnost. Ustrezali naj bi sporočanje namembnosti, imeli pa naj bi tudi didaktično nalogo. Pri tem je sobesedilo, v katerem se namembnost vzorca lahko udejanja, navadno skopo ali ga sploh ni. V resnici pa je sobesedilo v napovedi upovedovanja (okoliščine) in nastaja z upovedovanjem (odziv na spodbudo).

Proces sporočanja zahteva precejšnjo avtonomnost govorca. Samostojno pridobivanje drugega jezika pa pri otroku nastaja drugače kot pri odraslem. Vseh sporazumevalnih vzorcev, ki jih je že usvojil v materinem jeziku, otrok ne more neposredno prenašati v drugi jezik, nekateri med njimi so svojski prvemu jeziku. Da bi jih razumel, potrebuje razlago iz sobesedila v drugem jeziku. Obseg njegovih jezikovnih znanj pa je omejen. Pri spodbujanju sporočanja mu tudi vzorci strukturalnega urjenja ne bodo v pomoč. Otroku jih bo mehanično ponavljal in jih bo zlahka pomnil, ne bo pa jih mogel uporabiti (aktualizirati) v ustreznem sporočanje položaju. Če mu ponudimo pesem, recitacijo ali rajalno besedilo, ga bodo najprej pritegnili ritem, melodija in gibanje. Iz izrazno pestrega sobesedila bo razbral najprej tematsko celoto, nato pa ob inačicah ponavljanja pa še dele besedila, sporazumevalne vzorce

ali posamezne povedi v pripovedi.

Zanimive so izkušnje waldorfske prakse zgodnjega učenja tujih jezikov. V obdobju poznega otroštva je otrok navdušen nad vsem, kar je muzikalnega. Jezik doživlja kot čutno izkušnjo v glasovni podobi, v zvunu in ritmu, ki ju podpira gib. Pri pouku tujega jezika v waldorfski šoli se ritmično menjavata otrokova lastna aktivnost ter njegovo zbrano poslušanje in doživljanje. V izmenjavi teh faz, na prehodu med prvim in drugim, s pomočjo "spremljajočih čustvenih pojavov pouka" (Kiersch, 1992, 67) učitelj doseže sproščeno napetost, ki ohranja interes za učenje jezika. Otroku sprejema vse, od najpreprostejših otroških rime do kratkih odlomkov avtorske lirike. Ponavlja za učiteljem, se giblje, poje v zboru s sošolci, pleše in z gibom ponazarja pomen besed. Otroku najprej pomni celoto, njen pomen dojema pred pomenom posameznih besed (Rojko, 1992).

Iz povedanega sklepamo, da otrok usvaja besedilo, ki mu je razumljivo, izkušnjsko in doživljajsko blizu. Potrudil se bo, da bi razumel tudi druge vsebine, do katerih bo prišel s pomočjo dejavnosti, ki mu bodo zanimive in vznemirljive. Njegova pot do samostojnosti v sporočanju ni urjenje sporazumevalnih vzorcev, je dejavna udeležba v širšem scenariju doživljanja, ustvarjanja, ubesedovanja (Mallet, 1993, 51).⁵

Uzaveščanje drugega jezika pri otroku je postavljeno v jezikovne okvire, ki obsegajo besedilni svet otrokovega stvarnega sveta. Otroku upoveduje svoja sporočila v drugem jeziku na osnovi izkušenj v materinščini, pridobiva pa tudi izvirne jezikovne izkušnje. Z obojimi si uzavešča jezikovno in sporočanje sposobnost in v stiku z vrstniki ali odraslimi preverja njuno učinkovitost. Pojavnost njegovega sporočila spremlja izražanje nebesedne narave. Zato je pouk drugega jezika, ki je usmerjen v sporočanje drill, za otroka pretesen okvir. Njegovo besedno sporočanje je vsebinsko odprto in strukturalno manj sistematično, vendar pa ustrezno in zadostno, v skladu z načeli in pravili, ki omogočajo sporočilnost.

3.3. Igra - temeljna metoda učenja

Igra je kot svojstvena dejavnost najbližje otrokovi naravi in zakonitostim njegovega odraščanja. *Igra je način, kako se otrok uči tisto, česar ga sicer nihče ne more naučiti* (Marjanovič-Umek, 1991, 3). Za otroka je igra temeljna spoznavna izkušnja in osnova za proces usvajanja. Ubeseditev novega pojma, na primer, je postavitve nove miselne in besedne igre (Wittgenstein, 1953). Spoznavanje življenjskega reda in pravil tudi odrasli doživljamo kot svojstveno igro družbenih vlog.

5 "Pedagoška ozaveščenost pri zgodnjem poučevanju (jezika - dod. prev.) se izkazuje v delu izrazito scenarijske vrste. V tem scenariju si sestavine didaktičnega posega in jezikovne vsebine niso le enakovredne, temveč neposredno izražene v logičnem pripovednem redu, ki zagotavlja celovitost različnega in različnost celote" (prevod avtorice iz fr.).

Igra ima odločilno vlogo v otrokovem razvoju in vzgajanju. Kot razvojna in vzgojna dejavnost ima posebnosti, ki oblikujejo otrokovo osebnost.

Otrok je v igri samostojen. Bolj je samostojen kot v katerikoli drugi dejavnosti. Igra ga navaja na samoorganizacijo, v igri se potrjuje. V skupinski igri se uči samodejno, udeleženci v igri se učijo drug od drugega.

Igra teče samodejno, za otroka smiselno. Motivi in cilji igre so v njej sami. Otrok odkriva smiselnost igralnih dejavnosti v njihovi dinamičnosti, čustveni obarvanosti, neponovljivosti. Igra je usmerjena v proces in ne v rezultat.

V igri se otrok uresničuje. V njej izraža sebe in svoj odnos do drugih, z njo si za krajši čas ustvari svet po lastni meri.

V igri je otrok ustvarjalen, raziskuje in išče nove možnosti. Vede se inovativno, razmišlja fleksibilno, kar je značilnost divergentnega mišljenja.

V igri je otrok svobodnejši. Svobodno se giblje, išče, odkriva in spoznava sebe in druge, izraža in čuti, rešuje morebitne konflikte, sprošča napetosti in odganja strah.

Igralne dejavnosti se razlikujejo v sestavljenosti in težavnosti postopkov, po področju izraznosti in načinu uresničitve. Odvisne so od otrokove starosti in razvojne stopnje. *Gibanje* v igri pomaga otroku odkrivati svet in je sestavni del njegovih dejavnosti od prvih tednov življenja. Prevladuje v igri predšolskega in šolskega obdobja, saj daje igri dinamiko in raznolikost. *Posnemanje in domišljanje* pomagata otroku stopati v svet odraslih in se obenem osvobajati. Simbolne igre, igre zamišljanja razvijajo otrokovo miselno in govorno sposobnost, navajajo ga na sprejemanje socialnih vlog in razmerij. *Sestavljanje, povezovanje, oblikovanje, gradnja* omogočajo razumevanje in spoznavanje materialnega sveta, dojetje simboličnih sistemov. Igralne dejavnosti spodbujajo otroka k opazovanju, primerjanju, usklajevanju, pomagajo mu oblikovati predstavo o prostoru in času, usmerjajo ga v razmišljanje, v ustvarjalno izražanje. *Sodelovanje in tekmovanje* je sestavni del družabnih iger. V skupinski igri se otrok dogovarja o pravilih in izvedbi igre, s tem ustvarja napeto situacijo, v kateri se želi potrditi in izkazati. Uči se zmagovati in izgubljati, sprejemati pravila in jih upoštevati. *Učenje* ob igri je samodejno in vezano na neposredni praktični motiv za pridobivanje novih izkušenj in spoznanj.

Večina iger je vezana na besedno izražanje. Beseda in gib sta najpogostejši dejavnosti igranja, pa tudi beseda in glasba, ali beseda, glasba in gib. Pravila igre so lahko različna, prav vsa pa poznajo osnovna načela medsebojnega sodelovanja, vključevanja v igro in izmenjave vlog igralcev. Nekateri vidiki sporočanjskega odnosa so sestavni del igranja. Jezik in igra sta podobno

zasnovana. Jezik je simbolni sistem, igra je sistem bolj ali manj konkretnih pravil. Igro in jezik usmerja človekovo ravnanje. Oboje predstavlja vsebino (jezikovno, igralno) v interakciji z udeleženci (v sporočanjskem položaju, v igralnem postopku). V sporočanjskem in igralnem položaju so vloge izbrane ali določene, vplivanje posameznega udeleženca pa oblikuje namen sporočila ali izid igre.

V igri otrok išče in preizkuša nove možnosti, da bi v predmetih, situacijah, odnosih in postopkih odkril najrazličnejše rešitve. Da bi predstavil svoj predlog rešitve ali razčlenil določen problem pred reševanjem, se dogovarja, sporazumeva, sporoča. Igranje je tudi tekmovanje s samim seboj, z drugimi, s časom, s ciljem (Fleming, v: Bergant, 1991, 479).⁶ Je urejena in strukturirana dejavnost (pravila trajanja in izvedbe, določanje in način, doseganje soglasja udeležencev). Pri igranju spoštuje pravila, si uzavešča red in uravnava svoja čustva. V igri doživlja sebe in druge v vsej neposrednosti.

Reševanje problemov v igri spodbuja mišljenje in izziva ustvarjalnost otroka. Je vznemirljivo, saj dopušča udeležencem, da pokažejo osebni slog reševanja, da predlagajo drugače rešitev, ki so jih sami domislili. V družbenem in ustvarjalnem vzdušju lahko vsak dokaže, kaj zna, kako se znajde, kako razmišlja.

Igra je temeljna metoda učenja v otroštvu, postopki njene izvedbe so tudi učni postopki in tehnike. Organizacija igralnih dejavnosti kot stalnice učnega procesa daje igri značaj učne strategije. Če je igra sestavni del metode jezikovnega pridobivanja, je jezikovni vzorec vsebina igralne dejavnosti. Sobesedilo, ki je besedno in nebesedno, spodbuja poleg učenja jezika tudi izkušensko, socialno, psihomotorično učenje. V raznovrstnih igralnih dejavnostih se ponujajo možnosti kulturnega vzgajanja. Z igro urimo vse jezikovne spretnosti: uporabljamo sporočanjske vzorce, uzaveščamo slušne navade, poglobljamo razumevanje besedil, beremo in pišemo. Sporočanjsko sposobnost razvijajo spoznavne igre, besedje uzaveščamo z igrami dopolnjevanja, zbiranja, razvrščanja, združevanja, prav z vsemi igralnimi dejavnostmi pa umeščamo posamezne jezikovne strukture v sistem. Upovedovanje in sporazumevanje pa spodbujajo igre, ki povezujejo besedno izražanje z gibanjem oziroma motoričnim poustvarjanjem, s slikovnim upodabljanjem, oblikovanjem, petjem in rajanjem.

3.4. Integracija drugega jezika v kurikulum šolske stopnje

Pri načrtovanju modela zgodnjega učenja italijanskega kot drugega jezika smo upoštevali usmeritve strukturne didaktike in načela prenove slovenske os-

6 Radost odkrivanja sveta po lastnih zamislih in s pomočjo fantazije ter aktivnega reševanja problemov je močna motivacija za učenje otrok; poleg tega je osnova za bodoče kreativno raziskovalno delo odraslega.

novne šole. Učenje drugega jezika naj upošteva izhodišča osnovnošolske preнове: to je otroka. Otrok naj pri zgodnjem učenju drugega jezika:

- *izkorišča svoje sposobnosti* (spoznavanja jezikovnih pojavov, razvijanja jezikovne sposobnosti, doživljanja sporočanjških položajev, pridobivanja sporočanjške sposobnosti, pozitivnega čustvovanja ob igri, vrednotenja različnega jezikovnega vzorca in druge),

- *pridobiva spodbude in se uči učiti,*

- *teži k uspehu in pozitivni samopodobi,*

- *razvija miselne strategije ob primerjanju drugega jezika s prvim / maternim,*

- *v sporočanjško naravnem pouku se socializira in izkustveno uči.*

Poleg ciljev, ki izhajajo iz otroka, pa se zgodnje učenje drugega jezika navezuje na večnarodnostno skupnost širšega življenjskega okolja in si postavlja tudi širše družbene cilje.

Temeljne cilje zgodnjega učenja lahko dosežemo z didaktičnimi modeli, ki v svoji gibkosti organizacije pouka, uporabnosti učnih postopkov in celovitosti didaktičnega vplivanja na učence ustrezajo čim več učnim situacijam. Model preнове italijanskega jezika kot drugega jezika (Čok, 1996b) je zasnovan za predšolsko stopnjo in razredno stopnjo osnovne šole. Predlog učnih postopkov naj učencem pomaga pridobivati drugi jezikovni kod, upoštevajoč najnovejša dognanja glotodidaktike in njej stičnih znanosti, zasnova učnih strategij pa spoštuje vedenja o otroku in vzgoji. Na primeru tega modela naj bi učitelji drugega ali tujega jezika zmogli uravnati svoj pouk. V eksperimentalni fazi so postali sooblikovalci modela-matice, ga sproti raziskovali in spreminjali. Pojave v eksperimentiranju so povezovali s pogoji učenja in pouka, iskali odvisnosti med njimi, s svojimi predlogi rešitev pa razvijali svojo šolsko prakso. Pri opazovanju učinkov modela in lastnega dela so ugotavljali učinkovitost obojega, razmišljali o rezultatih ter o lastni usposobljenosti za zgodnje poučevanje. Organizacijsko je model že ponujal dve inačici, nastala je potreba po tretji. Zaradi sprememb v organizaciji pouka pa model ni izgubljal svoje trdnosti. Notranji pogoji njegovega izvajanja (skupine otrok v eksperimentu, učitelji, cilji, vsebine in učna usmeritev) in zunanje razmere inovacije (raziskovalni okvir, koncept šolske preнове, inovacijska politika v šolstvu) so ostali nespremenjeni.

Tudi učenci so bili, kolikor je bilo le mogoče, vključeni prenovi učnega modela. V podporo so nam služila načela integriranega pouka. Integracija znotraj pouka italijanskega jezika in med ostalimi predmeti ter učno snovjo je tudi za nas predstavljala učno načelo razrednega dela. Pri načrtovanju vsebin in izvedbi pouka smo upoštevali miselno strategijo (Kaj naj učenec

zna?) in didaktični proces (S kakšnimi notranjimi in zunanji procesi učenec dosega predvidene cilje?). Učenje je tako postalo tudi proces spoznavanja sveta, v katerem sta živa izkušnja in učenje povezana z emocionalno in družbeno sfero razvoja posameznika.

Naše izkušnje z uvajanjem drugega jezika na razredno stopnjo osnovne šole pred petintridesetimi leti so pokazale, da je predmetno poučevanje tega jezika povzročalo tako učiteljem kot učencem precej težav. Učitelj drugega jezika je moral sodelovati pri načrtovanju vsebin z matičnim učiteljem, zato so že tedaj nastale medpredmetne povezave, predvsem drugega jezika s spoznavanjem narave in družbe ter glasbeno vzgojo. Učni načrti drugega jezika so se morali prilagajati razrednemu načrtovanju, pri sprotne načrtovanju pouka pa je bilo potrebno upoštevati predznanje učencev. Vendar so bili ti zarodki integracije bolj intuitivni kot zavestni in bolj poljudni kot strokovni. Predvsem pa niso bili vključeni v celostno zasnovo razrednega pouka.

Novi pristopi k zgodnjemu uvajanju drugega in tujega jezika v izobraževanje so nas spodbudili, da smo preizkusili drugačno zasnovo in prenovljen model pouka italijanskega jezika. Okolje, v katerem je italijanski jezik obvezni del učnih vsebin, je vselej ponujalo interkulturne vsebine, potrebno jih je bilo kot izkustveno raven otroka vključiti v pouk. Igralne dejavnosti so se uveljavljale že prej, potrebno jih je bilo načrtno umestiti v pouk. Medpredmetno povezovanje pa je bilo nujno urediti in smiselno vključiti v didaktično zasnovo.

Ob zaključku eksperimentalne faze modela smo temeljne zaključke predstavili učiteljem na več srečanjih ter v objavah doma in v tujini (Čok, 1996b; Čok, 1997a; Čok, 1998). Ustrezno priložnost pa smo našli tudi v prenovi učnih načrtov in kurikularnih dokumentov osnovne šole. Mnoge zaključke, ugotovitve in predloge smo vgradili v učni načrt za italijanski jezik kot drugi jezik v prvem in drugem obdobju osnovne šole. Sedaj je potrebno uveljaviti usposabljanja učiteljev za delo z novimi učnimi načrti, ki bi jim predstavilo novosti, jih utemeljilo in učitelje prepričalo, da spremenijo ne le določene tehnične ali mehanske postopke poučevanja, potrebna je nova in širša dimenzija razumevanja otroka v njegovem celostnem razvoju, ki naj spremeni filozofijo poučevanja. V ta namen smo na Pedagoški fakulteti ljubljanske univerze pripravili univerzitetni program izpopolnjevanja razrednih učiteljev za poučevanje tujega in drugega jezika na razredni stopnji osnovne šole, ki ga 1998. leta potrdil Senat Univerze v Ljubljani in Svet za visoko šolstvo, Pedagoška fakulteta pa ga razpisuje za svoje študente od študijskega leta 1998/99 v Ljubljani in na enoti v Kopru.

EARLY MULTI-LINGUALISM AND EDUCATION.
THEORETICAL-EMPIRICAL BASES TO FORM A MODEL

Lucija ČOK

Science and Research Centre of the Republic of Slovenia, SI-6000 Koper, Garibaldijska 18

SUMMARY

In multi-lingual and culturally mixed social environment a child is encountered with a second language and culture at an early stage. Besides mother tongue one is likely to learn them only in an environment which encourages one's bi-linguality and confirms the use of both.

Family and school, which monitor, direct and strengthen the second language, are especially important. Theoretical bases in favour of early language learning of a second language strongly emphasize the role of didactic realization of this learning.

On nationally mixed areas Slovenija has settled also the status of the second language in education (Italian and Hungarian) with its legislation. Learning and teaching the second language from pre-schooling to the final exam have set the goals which are coordinated with the goals of multi-lingualism and inter-culture of a united Europe, whereas the choice of contents and introduction of methods of learning and strategies take into account modern findings which accompany language learning. In the article the author presents the bases, contents and procedures of the second language model which has been introduced by the new curriculum for Italian as the second language in the first two periods of primary school after an experimental period of time its bases.

Key words: early multi-lingualism, bi-lingualism, second language learning and teaching, model of second language teaching

LITERATURA

Alles-Jardel, M. (1991): Fondaments psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère. LIDIL N. 4.

de Beaugrande, R. A., Dressler, W. U. (1992): Uvod v besediloslavlje. Prevedla: Derganc, A., Miklič, T. Ljubljana, Park.

Bergant, M. (1991): Predlogi za spremembo učnih načrtov predmetov in učno-vzgojnih metod v prvih treh razredih osnovne šole. Sodobna pedagogika, 9-10. Ljubljana.

Bernstein, B. (1975): Language et classes sociales. Codes socio-linguistiques et controle social. Paris, Ed. de Minuit. Coll. Le sens Commun.

Burstal, C. (1974): Primary French in the balance. Poročilo NFER 1974 (National Foundation for Educational Research).

Cosnier, J., Kerbrat-Orecchioni, C. (1987): Décrire la conversation. P. U. L. Lyon.

Chomsky, N. (1965): Aspects of theory of syntax. Cambridge, Mass, MIT Press.

Coste, D. et al. (1981): Un Niveau-Seuil. Paris, Hatier.

Čok, L. (1993): Usvajanje maternega, drugega in tujega jezika v otroški dobi. Jezik tako in drugače. Ljubljana, Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.

Čok, L. (1996a): Insegnamento / apprendimento delle lingue seconde nell'Istria slovena. V: Schiavi-Fachin, S. (ur.): Activity packs for teachers. Tempus SEP 3767. Udine, Kappa Vu.

Čok, L. (1996b): Model zgodnjega učenja italijanskega jezika za slovensko učno prakso. Annales, 6, 8. Koper.

Čok, L. (1997a): L'enseignement de la langue étrangère au niveau précoce est-il un processus d'apprentissage intégré ou non-intégré? V: Calaque, E. (ur.): L'enseignement précoce du français langue étrangère: bilan et perspectives. LIDILEM. Grenoble.

Čok, L. (1997b): Poučevanje tujega jezika na razredni stopnji. V: Destovnik, K. (ur.): Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve. Zbornik prispevkov. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Čok, L. (1998): Zgodnje učenje / poučevanje tujega jezika: primerjalna analiza programov usposabljanja učiteljev - Early foreign language learning / teaching: training foreign language teachers: a comparative analysis. V: Peček-Čuk, M., Razdevšek-Pučko, C. (ur.): Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev - prispevki k projektu Tempus Respect SEP 11187-96. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

van Ek, J. A. (1977): The Threshold Level for modern language learning in schools. London, Longman.

- van Ek, J. A. (1991):** Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg, Council of Europe Press.
- Galli de Paratesi, N. (1981 in 1991):** Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Strasbourg, Consiglio d'Europa.
- Galisson, R., Coste, D. (1976):** Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette.
- Gaonac'h, D. (1987):** Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Credif/LAL: Hatier.
- Higashi, A. M. (1988):** Adapting Krashen's Second Language Acquisition Theory. Forum 26, 4.
- Hymes, D. (1971):** Competence and Performance in Linguistic Theory. Language Acquisition: Models and Methods. London, Academic Press.
- Hymes, D. (1972):** On Communicative Competence. Sociolinguistics: Selected Reading. Harmondsworth, Penguin.
- Kiersch, J. (1992):** Fremdsprachen in der Waldorfschule. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben Gmbh.
- Krashen, S. D. (1981):** Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985):** The Input Hypotheses, Issues and Implication. London, New York, Longman.
- Kuperberg, A. M. (1993):** Discours de Synthèse. Rapport de l'Atelier 4B: Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. CC-LANG (94). Strasbourg.
- Lado, R. (1964):** Language Teaching, A Scientific Approach. NY, Mc Graw Hill Inc.
- Littlewood, W. (1983):** Communicative Language Teaching, an Introduction. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mallet, B. (1991):** Apprentissage précoce et personnalité enfantine, Les conditions de l'échange langagier. Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, LIDILEM. Université Stendhal Grenoble III.
- Mallet, B. (1993):** Imaginaire et language, position du textuel dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues et cultures. Didier Érudition.
- Marjanovič-Umek, L. (1990):** Mišljenje in govor predšolskega otroka. Državna založba Slovenije.
- Marjanovič-Umek, L. (1991):** Kaj je igra. Dobra igrača. Ljubljana, Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Milani-Kruljac, N. (1985):** La comunità italiana tra diglossia e bilinguismo. Zagreb, Filozofska fakulteta, neobjavljena doktorska disertacija.
- Piaget, J. (1923):** Le language et la pensee chez l'enfant. Neuchatel, Delachaux & Niestle.
- Piaget, J. (1972):** Problèmes de psychologie génétique. Paris, Ed. Denoël.
- Piaget, J. (1973):** Lo sviluppo cognitivo. It. prevod: Di Stefano. Firenze, Giunti Barbera.
- Pišot, R., Čok, L. (1998):** Konvergenca med motorično aktivnostjo in zgodnjim poučevanjem tujega jezika. Sodobna pedagogika, 49, 2.
- Prunč, E. (1986):** Problemi zgodnje otroške dvojezičnosti. Slovenski tednik, 7-25. Celovec.
- Robinson, W. R. (1971):** Social Factors and Language Development in Primary School Children Language Acquisition. Models and methods. London, Academic Press.
- Rojko, N. (1994):** Waldorfski pristop k učenju tujih jezikov v prvih treh letih šolanja. V: Učiti drugi/tuji jezik: Kje, koga, kako. 1994. V: Čok, L. (ur.): SEP Tempus 3767/92, zbornik. Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Skinner, B. F. (1957):** Verbal behavior. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Stern, H. H. (1969):** Language and the Young School Child. Oxford. Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1987):** Fundamental Concept of Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
- Svetina, J. (1990):** Slovenska šola za novo tisočletje. Didakta. Radovljica.
- Titone, R. (1986):** Ragioni per un' educazione bilingue precoce e prospettive didattiche. Lingue e culture minoritarie nella scuola italiana. Roma, CEDE.
- Vygotsky, L. S. (1966):** Pensiero e linguaggio. Firenze, Giunti - Barbera.
- Witgenstein, L. (1953):** Philosophische Untersuchungen. Oxford.