

Dr. Janez Skela

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko

# INDIJANSKI REZERVAT KOT PRISPODOBA ZAČETNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV ANGLEŠKEGA JEZIKA NA FILOZOFSKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI

*The Indian Reserve as a Fitting Metaphor for Pre-service English Language Teacher Education at the Faculty of Arts, University of Ljubljana*

## IZVLEČEK

Namen pričujočega prispevka je na kratko prikazati glavne značilnosti začetnega izobraževanja učiteljev angleščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani od povojnega obdobja do danes. Ker gre za razmeroma dolgo obdobje, je jasno, da so se v tem času na Filozofski fakulteti zgodile številne korenite sistemske spremembe, ki so zaznamovale tudi izobraževanje učiteljev. V nadaljevanju prispevek osvetljuje nekaj najpomembnejših razvojnih tokov na področju izobraževanja učiteljev tujih jezikov v zadnjih desetletjih in pokaže, do kakšne mere so sedanji bolonjski izobraževalni programi v sozvočju s sodobnimi smernicami.

**Ključne besede:** začetno izobraževanje učiteljev, učitelji tujih jezikov, prebolonjski in bolonjski programi izobraževanja učiteljev

## ABSTRACT

The purpose of the article is to highlight briefly some of the main features of pre-service English language teacher education at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, from the post-World War II period to the present. As this is a fairly long time frame, it is only natural that, during this period, many radical systemic changes have taken place at the Faculty of Arts, which, in turn, have also impacted teacher education. The article goes on to highlight some key developments in the field of foreign language teacher education over the past decades, and shows to what extent the current Bologna teacher education programmes are in line with up-to-date advances in this field.

**Keywords:** pre-service teacher education, foreign language teachers, pre-Bologna reform and Bologna reform teacher education programmes

## UVOD

Namen pričujočega prispevka je na kratko prikazati glavne značilnosti začetnega izobraževanja učiteljev angleščine (in preostalih tujih jezikov) na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (FF UL) od povojnega obdobja do danes. Ker gre za razmeroma dolgo obdobje, je jasno, da so se v tem času na FF UL zgodile številne korenite sistemske spremembe, ki so zaznamovale tudi izobraževanje učiteljev. V nadaljevanju prispevek osvetljuje nekaj najpomembnejših razvojnih tokov na področju izobraževanja učiteljev tujih

jezikov v zadnjih desetletjih in pokaže, do kakšne mere so sedanji bolonjski izobraževalni programi v sozvočju s sodobnimi smernicami.

## KDO V SLOVENIJI IZOBRAŽUJE UČITELJE TUJIH JEZIKOV

V Sloveniji poleg FF UL bodoče učitelje tujih jezikov usposablja tudi FF UM (angleščina, nemščina). Pedagoška fakulteta UL (PeF UL) in Pedagoška fakulteta UP (PeF UP)

pa izvajata Program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine, ki je namenjen usposabljanju učiteljic razrednega pouka, ki bodo poučevale angleščino v 1. in (deloma tudi) 2. triletju osnovne šole. PeF UP izvaja tovrsten program tudi za italijanščino. FF MB in PeF MB pa skupaj izvajata Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine. Program vključuje dva profila učiteljev, ki so že vključeni v pedagoški proces, in sicer diplomante razredne stopnje ter učitelje angleščine oz. nemščine. Diplomanti razredne stopnje v programu pridobijo znanje s področja pravilne jezikovne rabe v angleščini ali nemščini, učitelji angleščine in nemščine pa zahtevano specialnopedagoško izobrazbo za poučevanje angleščine/nemščine v otroštvu (glej Brumen in Dagarin Fojkar, 2012).

Leta 1986 je bila ukinjena možnost (dveletnega višješolskega) študija angleškega in nemškega jezika na takratni Pedagoški akademiji v Ljubljani (današnja PeF), študij obeh jezikov pa je bil prenesen na FF UL. Ob tej spremembi se je FF obvezala, da bo izvajala »čim učinkovitejše in poglobljeno zasnovano pedagoško psihološko usposabljanje tistih študentov, ki so se odločili za pedagoški poklic« (VIP 1985/86). Tudi danes FF UL izobraževanje učiteljev uvršča med svoje poslanstvo, kot je razvidno z njenih spletnih strani: »FF izobražuje študente in ustvarja vrhunske izobražence z odprtim in kritičnim mišljenjem na področju humanistike in družboslovja ter izobraževanja učiteljev s teh področij«.

## KRATEK ZGODOVINSKI ORIS IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV TUJIH JEZIKOV NA FF V LJUBLJANI

Kot navaja Fedora Umek (1988: 26), »pred drugo svetovno vojno angleški jezik ni bil učni predmet na nobeni slovenski šoli«. Smo pa angleščino v slovenske šole uvedli že v prvem povojnem letu (tj. v šolskem letu 1945/1946), prvotno samo kot drugi tuji jezik v takratnih višjih gimnazijah (starost učencev od 15 do 19 let), kar je ustrezalo današnji srednji šoli. Uvedba angleščine v slovenske (srednje) šole je brez dvoma pomenila veliko novost in izziv. Po vojni se je namreč *Oddelek za germanistiko* FF »znašel pred nalogami, ki so se zdele komaj izvedljive« (Stanonik, 1969: 267). V srednjih šolah je bila uvedena angleščina, toda anglistov, usposobljenih za srednješolski pouk, ni bilo. *Oddelek za germanistiko* je bil glede anglističnih kadrov izjemno podhranjen, poleg tega je v študijskih učnih načrtih v povojnem obdobju »prevladovala historična usmerjenost oz. germanska filologija« (Stanonik, 1969: 267), kar pomeni, da se je zelo malo pozornosti posvečalo modernemu angleškemu jeziku in fonetiki. Raven znanja (pogovorne) angleščine je bila zato pri diplomantih, ki so izšli iz takšnih študijskih programov, zelo nizka.

V *Zborniku FF: 1919–1999* (Šumi, 2000) je navedeno, da je Dušan Čop na FF od leta 1960 do 1988 poučeval predmet

*specialna metodika pouka tujih jezikov*. Vsi bodoči učitelji tujih jezikov so imeli v okviru tega predmeta generična oz. skupna predavanja v slovenščini. Kakšno je bilo pedagoško usposabljanje učiteljev tujih jezikov na FF pred prihodom Dušana Čopa, ostaja do neke mere nejasno. Je pa avtorju tega prispevka uspelo zbrati nekaj »osebnih pričevanj«<sup>1</sup> iz

obdobja pred letom 1960, iz katerih je razvidno, da so bodoči učitelji poslušali dva pedagoška predmeta – *pedagogiko* (prof. Vlado Schmidt)<sup>2</sup> in *metodiko tujih jezikov* (prof. Prezelj). Pred izpitom iz metodike so morali študenti opraviti po dve uri hospitacij (tj. obiskovanje »vzornih ur«) iz vsakega od obeh jezikov. Tega ni organizirala fakulteta, ampak so se študenti v manjših skupinah odpravili na ustrezno šolo in zaprosili izbrano profesorico za dovoljenje in termin.

Kdaj se je pedagoškim predmetom pridružila *psihologija*, nam ni uspelo ugotoviti. Kot navaja Barica Marentič Požarnik (2019, osebna korespondenca), je ob prihodu na FF leta 1971 od dr. Toličiča prevzela predmet *uvod v psihologijo* (pozneje se je preimenoval v *psihologija za učitelje*), »ki je bil poleg predmetov uvoda v sociologijo, filozofijo, pedagogiko, dalje specialnih metodik, osnov ljudske obrambe (ki je imel celo največ ur!) ter telesne vzgoje obvezen za vse študente FF, ne glede na njihove poklicne načrte«. Do leta

1985/1986 sta se izvajala dva splošna pedagoška predmeta, in sicer *psihologija pouka in učenja* in *uvod v pedagogiko, didaktiko in andragogiko* (ta predmet se je pred tem imenoval samo *pedagogika*), v študijskem letu 1986/1987 pa so nastali štirje: *psihologija za učitelje*, *pedagogika*, *didaktika* in *andragogika*.

## PRVI SPECIALNI DIDAKTIKI TUJIH JEZIKOV

Dušan Čop, ki je na FF od leta 1960 do 1988 poučeval predmet *specialna metodika pouka tujih jezikov*, je bil morda prvi specialni didaktik za pouk tujih jezikov. Res je, da je bila narava njegovega predmeta še vedno »generična«, saj je zajemala vse tuje jezike, je pa s svojim delom gotovo pripomogel k uveljavljanju prvih »pravih« specialnih didaktikov, ki so se začeli pojavljati na začetku osemdesetih let in kasneje: Sonja Berce za angleščino od leta 1980 (do leta 1990 je poučevala tudi didaktiko italijanščine), Marjana Kordaš za nemščino od leta 1986, Vesna Požgaj Hadži za didaktiko hrvaščine in srbsčine od leta 1986/1987, Elza Jereb za francoščino od leta 1988/1989, Janja Urbas za ruščino od leta 1989, Lucija Čok za italijanščino od leta 1990/1991, Nubia (Ortega de) Zrimec za španščino od leta 1990/1991. Didaktika slovenščine kot drugega (J2) in tujega jezika (TJ)

### Univerzitetni

učitelj bi po mojem mnenju moral spodbujati kritično mišljenje in lastno presojanje ter predvsem razmišljanje o neki temi ter iskanje povezav znotraj te teme in z drugimi temami. Pomembno se mi tudi zdi, da s študenti naveže nek kontakt, da mu ti lahko zaupajo, da jim predstavlja neko avtoriteto, da ga spoštujejo.

20 let, ženski spol

<sup>1</sup> »Pričevalke« so: dr. Katarina Bogataj Gradišnik (diplomirala 1958), mag. Elza Jereb (diplomirala 1959) in dr. Lucija Čok (diplomirala 1964).

<sup>2</sup> Trškanova (2011: 44) navaja, da so imeli študenti zgodovine na FF v času od leta 1945 do 1949 pedagoški predmet z imenom pedagogika in metodika, medtem ko se je predmet metodika pouka zgodovine izvajal od leta 1952.

se redno izvaja od študijskega leta 2015/2016 dalje, izvaja pa jo Nataša Pirih Svetina.

Četudi s(m)o se specialni didaktiki v tem obdobju v glavnem borili za svoj »prostor pod soncem«, smo se kljub nesorazmernim obremenitvam začeli tudi znanstveno uveljavljati – pridobivali smo doktorate in habilitacijske nazive visokošolskih učiteljev. Lucija Čok (italijanščina) je denimo doktorirala leta 1995 in tako postala prva tujejezikovna didaktičarka z doktoratom, leta 1997 sta ji sledila še Ana Marija Muster Čenčur (nemščina) in Janez Skela (angleščina). S tem se je odprla možnost podiplomskega magistrskega študija tujejezikovne didaktike, ki smo ga na anglistiki uvedli v šolskem letu 1998/1999 in za katerega je vladalo zelo veliko zanimanje. Šele z uvedbo bolonjskega študijskega programa v šolskem letu 2009/2010 pa je postala didaktika tujih jezikov samostojno znanstveno področje tudi v okviru doktorskega študija (3. stopnja).

Kljub vsemu ostaja akademska karierna pot specialnih didaktikov v marsičem veliko težavnejša kot pri preostalih kolegih. Za specialnega didaktika ni mogoče rekrutirati nekoga brez izdatnih predhodnih pedagoških izkušenj. To pomeni, da nekateri specialni didaktiki pridejo na fakulteto šele po desetih in več letih predhodnega dela na osnovnih in srednjih šolah. Ko začnejo na mestu asistenta, so mnogi njihovi kolegi iste starosti že krepko karierno napredovali. Specialni didaktiki tudi zelo veliko sodelujemo s šolskimi ustanovami, za katere opravimo veliko dela (šolske reforme, učni načrti, matura, seminarji za učitelje, pisanje in recenziranje učbenikov ipd.), katerega narava je takšna, da ga ne moremo »unovčiti« v postopkih napredovanja. Delo specialnih didaktikov vključuje tudi izjemno veliko terenskega dela po šolah (skupinske hospitacije, nastopi), ki ga ne moremo normalno »prevesti« v ure. Še leta 2019 se z vodstvom fakultete pogajamo in pogovarjamo o tem, kako naj bo to terensko delo vrednoteno, pri čemer imajo glavno besedo spet ljudje, ki o delu specialnih didaktikov presojujejo samo z vidika »finančnih posledic«.

## OBDOBJE OD PRIHODA PRVIH SPECIALNIH DIDAKTIKOV DO BOLONJSKEGA SISTEMA ŠTUDIJA

To obdobje so zaznamovale številne sistemske in organizacijske spremembe (za več podrobnosti glej Marentič - Požarnik, 1987). V šolskem letu 1985/1986 je bila ukinjena možnost dvoletnega višješolskega študija tujih jezikov, ki ga je nadomestil visokošolski A- in B-program (predmet A v trajanju 4 let in predmet B v trajanju 3 let). Vsi ti programi pa so še vedno bili samo dvopredmetni in samo pedagoški, kar pomeni, da je bilo angleščino mogoče študirati samo kot dvopredmetno pedagoško smer. Nepedagoška smer anglistike se je prvič pojavila v študijskem letu 1986/1987, in sicer v 3. letniku kot »nepedagoška smer – prevajalstvo«. V šolskem letu 1991/1992 je bil prvič uveden enopredmetni oz. samostojni študij angleščine (in nemščine), vzporedno s tem pa so bile uvedene tudi nepedagoške smeri študija angleščine (in nemščine). Leta 1997 je prišlo do odprave razlike med A- in B-programom, kar pomeni, da se je v dvopredmetnih programih študij obeh predmetov izenačil v trajanju (ob predmeta štiri leta). Od leta 1997 je Oddelek za germanske jezike izvajal štiri programe, in sicer angleščino oz. nemščino kot enopredmetni študij pedagoške ali nepedagoške smeri ter angleščino oz. nemščino kot dvop-

redmetni študij pedagoške ali nepedagoške usmeritve. Leta 1998 se je *Oddelek za germanske jezike* razdelil na dva oddelka: *Oddelek za anglistiko in amerikanistiko* ter *Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko*.

V osedesetih in zlasti devetdesetih letih so potrebe po znanju tujih jezikov tako skokovito naraščale, da je to postalo za Slovenijo strateško vprašanje. Zato ni čudno, da je bila poučevanju tujih jezikov že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (Krek, 1995), ki je določila smernice kasnejši šolski reformi, dana prioriteta. Uresničevanje te prioritete je bilo vidno v celem nizu sistemskih odločitev, saj se je pouk tujega jezika začel pomikati na zgodnejšo stopnjo, tujemu jeziku je bilo v osnovni šoli namenjenih več ur, v zadnjem triletju osnovne šole je bil med obvezne izbirne predmete uvrščen drugi tuji jezik ipd. Žal se vse te spremembe v šolstvu v ničemer niso odsliskavale v univerzitetnih programih, ki so usposabljali bodoče učitelje tujih jezikov.

V predbolonjskem pedagoškem programu anglistike je imel predmet *didaktika angleščine* v celotnem 4-letnem programu samo 5,8-odstotni delež, na drugih tujejezikovnih oddelkih je bil položaj morda še slabši. Iz povedanega je razvidno, da se je na pedagoških smereh študija tujih jezikov od temeljnih zmožnosti dajalo prednost predvsem »stroki« (jezikoslovje in književnost), popolnoma ob rob pa je bilo potisnjeno razvijanje pedagoško-didaktične oz. »učiteljske zmožnosti«. Specialni didaktiki smo vse od devetdesetih let intenzivno opozarjali vodstva oddelkov in fakultete, da so obstoječi programi pedagoških smeri neustrezni in nesodobni ter da v resnici ne usposabljajo bodočih učiteljev, kar so nedvoumno pokazale tudi raziskave (Cvetek, 2005). Ena izmed večjih anomalij teh programov je bila v tem, da se na nobenem oddelku ni izvajala *zakonsko* predpisana pedagoška praksa. Kljub stalnim pozivom specialnih didaktikov in sklicevanjem na *Merila za ocenjevanje pedagoških študijskih programov, njihovem obsegu in strukturi* (15. 7. 1998), ki so uzakonjala pedagoško prakso in določala obseg ter trajanje pedagoškega usposabljanja v obsegu od 375 do 450 ur, fakulteta ni storila ničesar. Zaradi takšnih razmer smo na nekaterih oddelkih pedagoško prakso uvedli na svojo roko, tako rekoč »ilegalno« – na Oddelku za anglistiko smo jo v obsegu dveh tednov prvič uvedli v šolskem letu 2000/2001, torej deset let prej, preden jo je končno uzakonila bolonjska reforma (za več glej Skela idr. 2003, Skela idr. 2008a, Skela idr. 2008b).

## BOLONJSKI ŠTUDIJSKI PROGRAM IN TUJEJEZIKOVNE DIDAKTIKE

Po večletnih predhodnih pripravah in razpravah je FF UL v šolskem letu 2009/2010 uvedla bolonjski študijski program, s čimer naj bi se prilagodili enotni strukturi visokega šolstva v Evropi. Študijski programi se razvrščajo v tri stopnje: 1. stopnja: visokošolski strokovni in univerzitetni študijski programi; 2. stopnja: magistrski študijski programi; 3. stopnja: doktorski študijski programi.

Pedagoški programi so v celoti umeščeni na 2., tj. magistrsko stopnjo, tako da se je prva generacija bolonjskih pedagoških študentov (tj. 1. letnik 2. stopnje) vpisala v šolskem letu 2012/2013. Takšna zasnova študija pomeni, da smo uvedli t. i. *zaporedni* model usposabljanja učiteljev, saj se pedagoško izobraževanje začne šele po končani 1. stopnji študija. Predbolonjski pedagoški programi so bili po svoji naravi simultani oz. vzporedni, saj so se pedagoški pred-

meti izvajali vzporedno oz. sočasno s preostalimi predmeti v obdobju treh let: psihologija za učitelje v 2. letniku, pedagogika, didaktika in andragogika v 3. letniku, didaktika angleščine pa v 3. in 4. letniku. Seveda bi lahko na široko razpravljali o prednostih in slabostih obeh modelov izobraževanja učiteljev. Ena izmed očitnih slabosti obstoječega zaporednega modela je brez dvoma ta, da se poklicna »indoktrinacija« bodočih učiteljev začne zelo pozno in da v dveh letih ne morejo razviti svoje poklicne pripadnosti in identitete. Tako kot igralci, arhitekti in zdravniki že od samega začetka vedo, za kakšen poklic se usposabljujejo, bi morali takšno identiteto razvijati tudi pri bodočih učiteljih. Neredko se zato zgodi, da nekateri študenti zelo pozno ugotovijo, da jih poučevanje sploh ne veseli, oz. presodijo, da niso primerni za ta poklic. Zgodi pa se še nekaj drugega. Po treh letih »zatišja« jih v 1. letniku 2. stopnje pričaka zelo velika količina pedagoških vsebin, saj se nanje zgrnejo vsi splošni pedagoško-psihološki in še specialnodidaktični predmeti. Če k temu dodamo še dejstvo, da veliko študentov splošne pedagoško-psihološke predmete zaznava kot neživljenjske, preveč teoretične in neuporabne, se ne gre čuditi, da imamo v 1. letniku precejšen osip in da se študenti prepisujejo na nepedagoško smer. Časovni okvir dveh let (v resnici samo leto in pol oz. 3 semestre), v kategoriji je umeščeno izobraževanje učiteljev, je zelo kratek in negativno vpliva tudi na zaporedje in način izvedbe vsebin programa. Vsi splošni pedagoško-psihološki predmeti se izvedejo že v 1. letniku (večina že v prvem semestru); na prakso v 1. letniku študenti odhajajo skoraj nepripravljeni, saj skupinske hospitacije lahko izvedemo šele v letnem semestru 1. letnika; dvopredmetni študenti pedagoško prakso opravljajo šele v 2. letniku (tj. v 5. letu študija) itd. Kot bomo videli v nadaljevanju, takšna strnjena in zaporedna zasnova izobraževanja učiteljev negativno vpliva tudi na njihovo zmožnost reflektiranja in ponotranjenja pedagoških vsebin, saj je za takšen pristop potreben čas.

Za potrebe izobraževanja učiteljev je bil pred uvedbo bolonjskega študija oblikovan t. i. pedagoški modul v obsegu 60 KT. Po burnih razpravah ga je Senat FF UL sprejel leta 2006. Pedagoški modul je sestavljen iz dveh sklopov, in sicer iz a) splošnih pedagoško-psiholoških predmetov in b) specialnodidaktičnih predmetov. Obseg splošnih pedagoško-psiholoških predmetov je naslednji:

Splošni pedagoško-psihološki predmeti	Št. ur	ECTS
psihologija za učitelje	90	7
pedagogika	45	3
didaktika	60	5
andragogika	30	3
opazovalna praksa*	15	2
obvezni izbirni predmet**	60	4
Skupaj:	300	24

\* Študent izbere opazovalno prakso pri 1 predmetu, in sicer pri psihologiji, pedagogiki, didaktiki ali andragogiki.

\*\* Študent izbere 1 izbirni predmet, in sicer humanistika in družboslovje, slovenščina za učitelje ali raziskovanje učnega procesa).

Če primerjamo obseg kontaktnih ur splošnih pedagoško-psiholoških predmetov z obsegom, ki so ga imeli v predbolonjskih 4-letnih programih, ugotovimo, da je tem predmetom zdaj odmerjenih 90 ur več. V starih programih je bil njihov obseg namreč 210 ur (psihologija za učitelje – 90 ur; pedagogika – 300 ur; didaktika – 60 ur in andragogika – 30 ur).

Obseg specialnodidaktičnih predmetov v programu *anglistika – enopredmetni pedagoški študij* je naslednji:

Specialnodidaktični predmeti	Št. ur	ECTS
<b>1. letnik</b>		
osnove didaktike angleščine	150	8
metode in tehnike pouka angleščine	60	7
pedagoška praksa za učitelje angleščine	30	2
<b>2. letnik</b>		
programi in učbeniki za pouk angleščine	45	4
testiranje znanja angleščine	30	3
znanstvenoraziskovalno delo v tujejezikovni didaktiki	30	3
izbirni strokovni predmet v okviru didaktike angleščine*	30 + 30	3 + 3
pedagoška praksa za učitelje angleščine	30	4
Skupaj:	435	37

\* Študent izbere 2 od teh 3 predmetov, in sicer *trendi v didaktiki angleščine, poučevanje angleščine v različnih starostnih skupinah* ali *poučevanje angleščine kot jezika stroke*.

Gledano količinsko, je didaktika angleščine z bolonjskim programom veliko pridobila, saj je imela v starem programu samo okoli 200 kontaktnih ur. Takšen obseg ur nam omogoča, da smo nabor predmetov dobro profilirali in pokrivamo večino najpomembnejših področij tujejezikovne didaktike. Ob tem je treba poudariti, da na večini drugih oddelkov zaradi kadrovske podhranjenosti ne dosejajo takšnega obsega specialnodidaktičnih vsebin in da so se ur, ki jim jih je odmeril pedagoški modul, »polastili« preostali učitelji na oddelkih.

## SPREMEMBE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV TUJIH JEZIKOV

Poučevanje/učenje tujih jezikov ima dolgo in znamenito zgodovino. Prehodili smo pot od »zlate dobe«, ko so bile stvari jasne in preproste, do današnjega »postmethodnega« stanja, ko so zaradi izjemne količine nakopičenega teoretičnega, empiričnega in pedagoškega vedenja za opisovanje poučevanja/učenja tujih jezikov potrebne povsem nove konceptualizacije.

Podobno paradigmatško spremembo – od preprostosti do zapletenosti – lahko opazimo tudi na področju izobraževanja tujejezikovnih učiteljev. Od usposabljanja učiteljev

(ang. *teacher training*) v šestdesetih in sedemdesetih letih smo se v devetdesetih letih razvojno pomaknili k *izobraževanju učiteljev* (angl. *teacher education*). Če je bilo za usposabljanje učiteljev značilno predvsem to, da se je na poučevanje gledalo kot na končno/omejeno spretnost oz. veščino in da je bil učitelj pripravnik nekakšen nepopisan list, potem je izobraževanje učiteljev poudarjalo predvsem poučevanje kot stalno razvijajoč se proces, učiteljev profesionalni razvoj in rast ter njegovo osebno refleksijo.

Ključna sestavina paradigmatične spremembe od *usposabljanja do izobraževanja* učiteljev je bila ponovna preučitev in korenita razširitev t. i. védenjske osnove (angl. *knowledge base*) učiteljev, tj. nabor jezikovnega, akademskega in praktičnega znanja, ki bi ga naj imeli učitelji, če želijo biti pri svojem delu učinkoviti. Četudi glede natančne specifikacije védenjske osnove še vedno obstaja veliko nesoglasij, jo v splošnem sestavljajo tri glavna področja (Johnson, 2009):

- a) akademsko vsebinsko znanje ali *znanje o*;
- b) pedagoško znanje o tem, *kako bi naj učitelji poučevali* (ali znanje *kako*); in
- c) znanje o metodah/pristopih, s katerimi se vsebina in pedagoška znanja poučujejo oz. *kako se učitelji učijo* (*poučevati*).

Na področju tujih jezikov je védenjsko osnovo učiteljev najbolj zaznamovalo uporabno jezikoslovje, ki se je začelo pojavljati v šestdesetih letih in se nato silovito razmahnilo. Z uporabnim jezikoslovjem se je namreč pojavil nabor specializiranega akademskega znanja in teorije, ki je našel svoje mesto v učnih načrtih univerzitetnih programov za izobraževanje učiteljev. Za ponazoritev naj spomnimo, kakšen je bil pri nas nabor predmetov v programih za izobraževanje učiteljev v povojnem času (npr. velik poudarek na germanski filologiji in historični slovnici, skoraj nič pa modernega angleškega jezika) in v sedanjih bolonjskih programih, ki na obeh stopnjah ravno tako vsebujejo celo kopico jezikoslovnih in književnih predmetov, ki verjetno ne bi smeli tvoriti védenjske osnove učiteljev v 21. stoletju.

Gledano zgodovinsko, so omenjene spremembe pri konceptualiziranju védenjske osnove učiteljev pripeljale do ločitve *jezika in poučevanja*, kar je povzročilo nastanek cele vrste znanih dihotomij: vsebina/pedagogika, teorija/praksa, znanje/spretnosti (Graves, 2009).

Programi za izobraževanje učiteljev, ki so temeljili oz. temeljijo na takšni zasnovi védenjske osnove, navadno vsebujejo predmete s področja jezikoslovja in književnosti, dodane pa so jim še nekatere pedagoške vsebine. Vloga takšnega programa je (bila), da prenese to dvodelno védenjsko osnovo – znanje o jeziku in znanje o poučevanju. Pri vsem tem se je zelo malo pozornosti posvečalo učitelju kot učencu (ang. *teacher-learner*) oz. kako se učitelji sploh naučijo poučevati (Graves, 2009: 117). Predpostavka je bila, da bodo učitelji vsebinsko in pedagoško sestavino izobraževanja sestavili, ko bodo začeli poučevati. Lahko bi torej rekli, da je uporabno jezikoslovje v nekem smislu ugrabilo izobraževanje učiteljev, saj si moral, če si želel postati učitelj, obvladati disciplino uporabnega jezikoslovja. Četudi lahko v zasnovi poučevanja kot uporabne znanosti vidimo »dobronameren poskus, da bi ga profesionalizirali in ga s tem približali drugim paradigmatičnim profesijam, kot je npr. medicina« (Wallace, 1999: 180), pa je postavitev jezikoslovnih disciplin kot glavni temelj programov za

izobraževanje učiteljev sprožila večer spopad med praktičnimi učiteljskimi sestavinami in akademskim znanjem v teh programih.

Odnos med obema »paketoma«, tj. »paketom« disciplinarnega oz. predmetnega znanja in »paketom« pedagoškega znanja je bil in v glavnem ostaja problematičen iz več razlogov. Prvi je ta, da je bilo pedagoškim vsebinam vedno odmerjenega zelo malo prostora, drugi pa, da se je disciplinarno znanje praviloma podajalo zelo transmisijsko in ob naivni predpostavki, da bodo učitelji lahko kasneje to znanje brez težav prenesli v poučevanje – morda ob pomoči opazovanj pouka in malo prakse. Poleg tega se pri takšni zasnovi programa pojavljajo tudi številne praktične in organizacijske težave. Akademske oz. disciplinarnе vsebine se poučujejo povsem ločeno od praktičnih oz. pedagoških vsebin, le-te pa ločeno – v času in prostoru – od pedagoške prakse. Če povzamemo: obseg védenjske osnove učiteljev se je zaradi uporabnega jezikoslovja stalno in znatno povečeval, vendar to ni imelo skoraj nobenega vpliva na to, kako se je učitelje poučevalo oz. da bi se spraševali, kako se učitelji naučijo poučevati.

Zaradi vseh teh težav so si številni strokovnjaki v osemdesetih letih (npr. Shulman, 1986; Marentič - Požarnik, 1987) prizadevali za rekonceptualizacijo védenjske osnove učiteljev, ki bi vključevala tudi naravo samega poučevanja oz. kako se učitelji naučijo poučevati. Iz teh prizadevanj so izšli številni pojmi, ki so pomembno zaznamovali naše razumevanje poučevanja, in sicer:

- pojem **učitelj kot učenec** (angl. *teacher-learner*),
- pojem **učiteljeva kognicija oz. spoznavanje/dojemanje** (angl. *teacher cognition*) in z njim povezano predhodno znanje učitelja,
- pojem **pedagoško vsebinsko znanje ali učiteljevo znanje** (angl. *pedagogical content knowledge* ali *practitioner knowledge*).

Uvajanje tovrstnih pojmov v izobraževalne programe pomeni, da so se le-ti začeli poleg tega, kaj morajo učitelji znati, ukvarjati tudi s tem, *kako se bodo učitelji tega naučili*. Poleg tega se je v tem času začelo raziskovanje učiteljeve kognicije, ki se je osredotočalo na to, kako učiteljevo predhodno (izkušensko) znanje vpliva na to, kaj in kako se učijo in kako osmišljujejo svoje izkušnje (Marentič - Požarnik, 1993; Borg, 2006; Graves, 2009). Raziskave so jasno pokazale, da »imajo učitelji učenci globoko zakoreninjena pojmovanja in nezavedne osebne teorije o poučevanju, skozi katere filtrirajo vnos iz izobraževalnih programov« (Graves, 2009: 117).

Raziskave, ki so se osredotočale na učitelje jezikov in samo poučevanje jezikov, so začele pripoznavati neko bistveno vrsto znanja, ki je za učitelje jezikov izjemnega pomena – *pedagoško vsebinsko znanje oz. učiteljevo znanje* (Shulman, 1986; Johnson, 2009). Pedagoško vsebinsko znanje opisuje učiteljevo zmožnost, da pretvori vsebino v obliko, ki je učencem dosegljiva in se je lahko naučijo. To seveda ne pomeni, da učitelji ne potrebujejo disciplinarnega znanja s svojega področja, pomeni pa, da morajo usvojiti tudi pedagoško vsebinsko znanje, ki jim bo omogočilo, da bodo jezik poučevali tako, da se ga bodo učenci lahko naučili. Pripoznanje pedagoškega vsebinskega znanja »daje učiteljem jezikov položaj ustvarjalcev znanja, ki tvori dejavnost poučevanja jezika« (Johnson, 2009: 22). Pedagoško vsebinsko znanje ustvarja učitelj, po svoji naravi je izkušensko

in procesno usmerjeno, njegove povezave z disciplinarnim znanjem nekega področja pa so zelo šibke in samo posredne.

Močno povečan obseg védenjske osnove učiteljev s sabo prinaša velike izzive. Največji je seveda ta, kako lahko to operacionaliziramo, se pravi, kako lahko takšno učenje vključimo v programe za izobraževanje učiteljev.<sup>3</sup> Pripoznanje pedagoškega vsebinskega znanja, implicitnih in nezavednih osebnih teorij o poučevanju in vloge predhodnega znanja kliče po takšnem načinu poučevanja, ki bo poudarjal preučevanje, iskanje in eksperimentiranje, tveganje in sodelovanje, uravnoteženje vnosa in refleksije, uporabo tega, kar učitelji učenci prinesejo s sabo in kar znajo, in povečanje njihove avtonomije (Freeman in Cornwell, 1993: xiii-xiv). Takšen način usposabljanja bo učiteljem omogočil, da bodo lahko osmislili disciplinarno znanje, ki so mu izpostavljeni v programu, in hkrati preuredili svoje izkušensko znanje, kar jim bo posledično pomagalo razumeti svoje praktično delo v razredu (glej Korthagen, 2014). Skratka, gre za t. i. reflektivni model izobraževanja učiteljev, ki zavrača predpostavko, da se bodo učitelji naučili poučevati tako, da jim samo povemo, kako naj to naredijo. Reflektivni model izobraževanja je osredinjen na učitelja učenca. Velik pomen pripisuje kogniciji učitelja in ustvarja trdne povezave med *teorijo/Teorijo* (z malo in veliko začetnico) in razredno prakso. Vključuje dve vrsti znanja: a) prejeta znanje (tj. zunanji vnos, ki lahko prihaja iz različnih virov) in b) izkušensko znanje. Učitelj učenec bo razvil svoje izkušensko znanje s poučevanjem, opazovanjem pouka ali priklicem preteklih izkušenj; nato bo o tem reflektiral, sam ali z drugimi, oblikoval teorije o poučevanju, ki jih bo nato preizkusil v praksi. Tovrsten reflektivni cikel omogoča stalno razvijanje in izboljšanje osebnih teorij učitelja (Ur, 1996).

Se pa ob uvajanju takšnega načina začetnega izobraževanja kažejo tudi težave, ob katerih se porajajo številna vprašanja o dometu in učinku začetnega izobraževanja učiteljev. Ena od težav je ta, da je dediščina transmisije znanja vsesplošno razširjena in zakoreninjena v večini ustanov, ki usposablja učitelje. To pomeni, da je izobraževalec učiteljev pogosto edina oseba, ki poskuša poučevati »reflektivno«, kar lahko pri učiteljih učencih sproži odpor, ker takšnega načina niso vajeni. Uporaba reflektivnega modela je seveda tesno povezana s t. i. reflektivno zmožnostjo, ki jo je težko usvojiti. Specialni didaktiki ugotavljamo, da veliko učiteljev učencev – vsaj na začetku – ni opremljenih z zmožnostjo, da bi reflektirali o svojih nezavednih osebnih teorijah v zvezi s poučevanjem. Poleg tega je refleksija zelo odvisna od osebne izkušnje, to pa nekaj, kar učiteljem začetnikom primanjkuje, zato jim je določene »probleme« težko osamiti in povleči povezave med refleksijo in teorijo.

Reflektivni model temelji, kot smo videli, na součinkovanju in prepletanju teorije in prakse. V tem smislu postane pedagoška praksa osrednjega pomena, saj se lahko samo v njenem okviru uresničuje načelo »teoretiziranja prakse oz. prakticiranja teorije« (Kumaravadivelu, 1999: 33). Žal je pedagoška praksa v glavnem prekratka, da bi učitelj učenec lahko usvojil pedagoško vsebinsko znanje.

<sup>3</sup> Na tem mestu je treba omeniti v mnogih pogledih prelomno delo Barice Marentič Požarnik *Nova pota v izobraževanju učiteljev* (1987), ki zelo natančno izrisuje operacionalizacijo »usposabljanja učiteljev za razmišljujoče praktike«, se pravi reflektivnega izobraževanja učiteljev, in sicer tako na sistemski kot izvedbeni ravni.

Jasno je, da začetno izobraževanje ni in ne more biti *vade mecum* za vse izzive, ki čakajo bodoče učitelje, in da se bo učiteljska zmožnost v glavnem razvila kasneje na delu. V tem smislu ima torej začetno izobraževanje razmeroma omejen domet, kljub vsemu pa lahko in mora: a) pripeljati učitelje učence do neke sprejemljive ravni profesionalne zmožnosti ter b) opremiti učitelje učence z motivacijo in sredstvi, da bodo nadaljevali z razvijanjem profesionalne zmožnosti s pomočjo reflektivne prakse. Zato je pomembno, da v začetno izobraževanje vključimo čim več zelo eksplicitnih reflektivnih vsebin in tehnik: opazovanje pouka, pedagoško prakso, dnevnik prakse, reflektivne eseje, reflektivne demonstracije, mikro pouk, t. i. *loop* vnos, akcijsko raziskovanje, vrstniško opazovanje, dnevnik, študijske skupine itd. Pri takšnem načinu izobraževanja gre namreč za »teoretiziranje prakse«, pri čemer se učiteljevo znanje razdela, preuči, dopolni in preuredi.

Povedano drugače, od začetnega izobraževanja ne smemo pričakovati več, kot dejansko zmore, zato bi morali izobraževalci učiteljev in učitelji učenci znati uglasiti idealizem z realizmom.

## SKLEPNE MISLI

Medtem ko sta tako začetno kot stalno izobraževanje učiteljev tujih jezikov stalni prioriteti vseh projektov in dokumentov Sveta Evrope, se na FF UL srečujemo z malodane omalovažujočim odnosom do pedagoških predmetov. Odločevalci so morali s stisnjenimi zobmi sprejeti pedagoški modul, nekakšen »indijanski rezervat«, v katerega je varno spravljeno vse, kar je pedagoškega in kar bi lahko »kontaminiralo stroko in znanost«. Ob sprejemanju pedagoškega modula so nekateri glasno in javno govorili o »pedagoškem udaru«, danes pa poslušamo lamentacije o tem, kako na drugi stopnji ni več nobene »stroke«. Skratka, ne glede na vse spremembe na FF UL še vedno prevladuje miselnost, da je samo dobro poznavanje »stroke« zadosten pogoj za uspešno delo v razredu. Žal brezhibno obvladanje jezika, ki sicer res mora biti prvi in najpomembnejši atribut vsakega tujejezikovnega učitelja, še ne pomeni, da bodo tako usposobljeni učitelji svoje znanje znali učinkovito prenašati na učence. Učenje tujega jezika je izjemno zapleten proces in samo učitelj, ki ima zadosten vpogled v spoznanja s tega področja, bo lahko sčasoma razvil lastno zavestno in eksplicitno teorijo svojega poučevanja. Samo takšni učitelji bodo znali biti kritični do novih tokov v svoji stroki in sposobni vzeti pod drobnogled svoja lastna načela poučevanja. Če želimo usposablјati t. i. »razmišljujoče praktike«, mora pedagoška smer študija angleščine študentom ponuditi pravo razmerje teorije in prakse ter pri njih enakovredno razvijati tako jezikovne kot pedagoške zmožnosti.

Po vsem povedanem je mogoče zaključiti, da kljub izboljšavam, ki jih je prinesla bolonjska reforma, v Sloveniji še vedno obstaja veliko neskladje med programi za izobraževanje bodočih učiteljev angleškega jezika in stvarnimi potrebami učiteljskega poklica.

Kljub vsemu je mogoče videti »luč na koncu predora«, saj obstajajo možnosti za izboljšanje stanja. V preteklosti je Center za pedagoško izobraževanje FF UL organiziral »povezovalne« delavnice, ki so pomagale vzpostaviti dialog med specialnimi didaktiki in izvajalci splošnih psihološko-pedagoških predmetov. Ravno tako je bil izjemno uspešen projekt *Partnerstvo fakultet in šol*, ki se je v organizaciji CPI

FF UL izvajal v letih 2006 in 2007 in katerega glavni cilj je bil »izboljšanje izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter njihovih izobraževalcev«, vključeval pa je prenavo in posodobitev pedagoških programov, hospitacij in nasto-

pov, strnjene pedagoške prakse in pripravništva. Če bomo s tovrstnimi dejavnostmi nadaljevali tudi v prihodnosti, lahko upamo, da bo izobraževanje učiteljev tujih jezikov vendarle doseglo ustrezno raven kakovosti.

## VIRI IN LITERATURA

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Brumen, M., Dagarin Fojkar, M. (2012). *Teacher Development in Slovenia for Teaching Foreign Languages at the Primary Level*. V: CEPS Journal, 3, 27–53.
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalc*. Radovljica: Didakta.
- Freeman, D., Cornwell, S. (ur.). (1993). *New ways in teacher education*. Alexandria, VA: TESOL.
- Graves, K. (2009). *The curriculum of second language teacher education*. V: *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2009). *Trends in second language teacher education*. V: *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korthagen, F. A. J. (2014). *Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth*. V: *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)*. Bingley: Emerald.
- Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kumaravadivelu, B. (1999). *Theorising Practice, Practising Theory: the Role of Critical Classroom Observation*. V: *Theory in Language Teacher Education*. Harlow: Longman.
- Marentič - Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič - Požarnik, B. (1993). *Kako se učijo učitelji: Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 1, 13-15.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. V: *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. Dostopno na: <https://pdfs.semanticscholar.org/f29d/a5d8c806102b060e7669f67b5f9a55d8f7c4.pdf> (dostopno 26. 8. 2019).
- Skela, J., Sešek, U., Zavašnik, M. (2003). *Teaching Practice Pack. Pedagoška praksa: Gradivo za praktično usposabljanje učiteljev angleščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skela, J., Sešek, U., Zavašnik, M. (2008a). *An evaluation of the school-based teaching practice in the training of EFL teachers by the English department of the Faculty of arts in Ljubljana*. V: *ELOPE*, 1-2, 185-198.
- Skela, J., Sešek, U., Zavašnik, M. (2008b). *Ovrednotenje pedagoške prakse na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani*. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Stanonik, J. (1969). *Germanistika*. V: *Petdeset let Slovenske univerze v Ljubljani: 1919-1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Šumi, J. (ur.). (2000). *Zbornik Filozofske fakultete: 1919-1999*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Trškan, D. (2011). *Metodika pouka zgodovine od leta 1952 do leta 2002 na Filozofski fakulteti v Ljubljani*. V: *Trojarjev zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Umek, F. (1988). *Od metodskih načel do njihove realizacije v naših učbenikih za angleški jezik*. V: *Vestnik*, 1-2, 25-59.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1999). *The reflective model revisited*. V: *Theory in language teacher education*. Harlow: Longman in association with The British Council.