

# Odrasli se jezika lahko učijo z delom

Dušana Findeisen

*Namen tega članka je preučiti primernost programov jezikovnega izobraževanja odraslih, zaposlenih oseb. Svoja spoznanja opiram na dolgoletno zgoščeno poučevanje odraslih s posebnimi, poklicnimi govornimi potrebami, na izkušnje s programiranjem takšnega izobraževanja in seveda na spoznanja o naravi jezika ter o učenju tujega jezika.*

## Kaj odrasle motivira za učenje jezika

Dolga leta sem iskala poti, kako se približati odraslemu študentu kot posamezniku, ki se uči jezika v majhni skupini. Moje iskanje je bilo bolj ali manj uspešno. V petnajstih letih sem mnoga začetna spoznanja ohranila, mnoga nadomestila z drugimi, nekatera povsem opustila. Ves čas pa je ostajala želja preseči postopke, učne tehnike, metodo napraviti še bolj »eklektično«. Osrediniti se ne več toliko na učenje jezika samo, marveč dosti bolj na osebnostno rast posameznega odraslega študenta. Iz tega sledi, da sem se že od samega začetka k odraslim obračala kot k posameznikom; pa ne kot kakšnim pomembnim, a osamljenim bitjem brez povezave z drugimi. Zanimal me je človek v razmerju s skupino. Tako sem se pri jezikovnem izobraževanju trudila na treh bolj ali manj enako pomembnih ravneh: upoštevanje edinstvenosti posameznega odraslega človeka, vloga odraslega posameznika v rasti skupine, izbor izobraževalnih metod in didaktičnih postopkov ter predvsem izobraževalnih vsebin, ki bi odrasle študente v skupini utegnile pritegniti. Te tri ravni so bile zame tudi odločilnega pomena pri prepoznavanju začetnih motivov študentov za učenje in predvsem pri vzdrževanju ali predrugačenju njihove motiviranosti med izobraževanjem.

## Saga učitelja odraslih

Ko sem pred petnajstimi leti prvič resneje stopila v jezikovno predavalnico, sem za prvo srečanje, neuka, kot sem bila, in prepolna vtisov o življenju v drugi deželi, pripravila dvogovor, pri katerem se bodo, tako sem mislila, študentje zares nečesa naučili. In kaj je to bilo? Učili so se razmišljati o mastnih in manj mastnih ostrigah. »Dajte mi dvanajst ostrig, des belones, pa da ne bodo preveč mastne. Mastnih ne maram... Prosim! Prosil bi vas za račun, ko boste utegnili.« Nisem razmišljala o tem, ali na Slovenskem sploh jemo ostrige ali ne, zdelo se mi je, da je to znanje in razmišljanje o hrani in okusu tako pomembno za druženje s Francozi, da brez tega nikakor ne bo šlo. Spoznali smo še več načinov, kako prositi za račun, glede na restavracijo, v kateri naj bi se moji študentje znašli. Takrat, v prvem stiku s poklicem, mi je bilo najpomembneje pričarati kulturo drugega naroda, razviti, danes bi temu rekla sociolingvistične spretnosti, ki sem jih, kdo ve zakaj, omejila na meščansko okolje.

Pred petnajstimi leti sem bila prepričana, da se bom posamezniku najbolje približala z individualizacijo učnega gradiva. Prihajala sem v predavalnico s kupi časopisov, knjžic, strokovnih člankov. Študentje so brskali po časopisih, si izbrali po nekaj člankov, jaz pa sem vsak posamezni članek spremenila v učno gradivo. Domislila sem, dokaj tradicionalno, vprašanja, ki so preverjala razumevanje, dodajala razne dejavnosti, luščila strukture in slovnična vprašanja, pisala vaje, nepregled-

no število vaj. Jezik je nenazadnje le spretnost in dosti učenja temelji na vadbi. Začela sem ustvarjati arhive, sonoteko. Bila sem tako potopljena v to prizadevanje, da nisem opazila, kako takšno individualizirano učenje v majhni skupini pravzaprav pušča ob strani tisto najpomembnejše – razmerja med člani. Počutila sem se kot enfant terrible, ko sem po dolgotrajnem trudu individualizacijo opustila. Vendarle sem se pri pripravi gradiva za učenje marsičesa naučila, predvsem tega, da za učenje s cilji, torej izobraževanje, ni primerno katero koli gradivo, pa čeprav ga izberejo študentje. Vsebina sama torej ne more biti merilo za oblikovanje izobraževalnega programa.

Spominjam se prvih stikov s humanističnimi metodami, ki so se razvile po letu 1965. V njih je našel ogledalo razvoj individualne psihologije: tiha pot, popolni telesni odziv, učenje jezika v skupnosti. Stopala sem svojim študentom za hrbet in jih pustila, da spregovorijo o izbrani temi v slovenskem jeziku. Oni so povedali stavek v slovenščini, jaz sem jim ga zašepetala v francoščini. Vsakdo se je naučil svojega stavka. Pogovor smo potem po dolgih pripravah posneli. Doma me je čakal kup dela: transkribiranje ustnega besedila, luščenje slovničnih problemov, struktur, pretvarjanje vsebine v dejavnosti, vaje, izdelava meril za ocenjevanje. Na koncu semestra smo naredili priročnik iz besedil študentov. Spoznala sem, da je dobro, če sami izberejo temo, če razmišljanja pridejo zares iz njih, in ne iz predlaganega besedila, da je dobro, če na koncu semestra ostane nekaj, kar je njihovo delo.

Nekako v isto obdobje spada tudi prvo odkrivanje sugestopedične metode. Moje ure je spremljala glasba, stene predavalnice so se polnile s časopisnimi naslovi, ki so nas vabili na počitnice na daljne eksotične otoke. Izobraževanje je moralo biti radostno. Brala sem Lozanova in razmišljala, kako mi primanjkuje znanja o glasbi, fiziologiji, mentalni jogi. Dobro počutje je bilo najpomembnejše, čeprav že takrat nisem verjela, da odločilno vpliva na pomnenje in učenje. Sugestopedija mi je s svojo nekonvencionalnostjo pomagala, da sem jezikovnemu izobraževanju razbila toge okvire predavalnic, da sem začela seliti izobraževanje v mesto, v okolje, tudi na domove.

Sledila je metoda dopisovanja, za katero sem našla navdih v nekem članku Maria Rinvollucija, britanskega metodika. Vsak teden sem napisala deset do dvajset osebnih pism svojim študentom. Pisma so mi dala priložnost, da se poglobim v »pedagogiko napake« in od takrat sem vedela, da moram najti načine za naravno popraviljanje napak, takšno, kot ga srečujemo v pogovorih. Študent je napisal, nerodno, v svojem »medjeziku«, kot pravimo v stroki, to, kar je bilo del njegovega sveta. V odgovoru sem se na njegovo pripoved odzvala in jo, kot da se ne dogaja nič, preoblikovala. »Pišete tudi o poeziji, ki jo pravkar berete. Pravite, da ste najbolj naklonjeni srbskim modernistom. Nekje na koncu pisma omenjate, da ima vaša hčerka težave z disleksijo... Ste morda prebrali članek na to temo? Če ne, povejte, da vam ga priskrbim...« Metoda dopisovanja me je naučila, da mora biti sporazumevanje resnično,

da se človek jezika zares lahko uči le takrat, ko se dotakne tistega, kar je že v njem, njegovih izraznih potreb ali pa morda delovnih.

In potem je sledilo dolgotrajno obdobje, v katerem sem se s svojim študentom skušala približati le na enem samem področju njihovega bivanja – skozi situacije, za katere sem mislila, da bi lahko bile del njihovega delovnega življenja. Tako so se rodili funkcionalni programi, ki so študentom omogočali »funkcionirati«, ne pa tudi živeti. Še posebej je bilo to odsotnost življenja čutiti, kadar ni šlo za poslovni, marveč za tehniški jezikovni program. Tehniški jezik je brezoseben, v njem ni prostora za besedici *jaz* in *ti*, v njem prevladujejo brezosebni načini. V tehniškem jeziku ni bilo niti situacij, teh si takrat ne bi znala domisliti. Izluščila pa sem nekatere jezikovne koncepte, ki jih v tehniškem jeziku srečujemo. Izražanje položaja nečesa: spredaj, zadaj, spodaj, nad, poleg, levo zgoraj, v spodnjem kvadrantu itd. izražanje povezave med vzrokom in posledico: Če pritisnemo na gumo, se guma upogne; izražanje primerjave: tako kot, bolj kot, manj kot, je primerljivo z... ; pa dosti numeričnih razmerij.

Zdelo se mi je, da smem v poslovnem jeziku slediti edini takratni obstoječi francoski metodi in postaviti dogajanje v podjetje, kar je bilo za takratno obdobje povsem iluzorno. Poslovni stiki so v tujem jeziku potekali le z zunanjimi partnerji in takrat se seveda sporazumevanje povsem spremeni. Šele ko sem pisala prve programe za pogajanja v angleškem jeziku, sem spoznala, da je v delovnem svetu dosti situacij, ki so lahko shematizirane, kjer je diskurz strukturiran, kjer gre za neizogibno obvladovanje diskurzne kompetence. Preprost primer tega sta prošnja za sprejem na delo in življenjepis, ki imata svojo jasno sestavo. Primerjalna metoda mi je bila tu v pomoč. Nazadnje so tudi naše takrat zgolj uradno zahtevane prošnje imele neko svojo sestavo. Formalna predstavitev, vzrok pisanja, življenjska in poklicna pot, motiv za prošnjo, ki je bil največkrat neznansko veselje do oglaševanega dela.

Podpisani Janez Novak se oglašam na razpis v Delu dne... na delovno mesto... Rojen sem... Dokončal sem... Imam dvosobno stanovanje. Na razpis se oglašam zato, ker me delo, ki ga razpisujete, zelo veseli. Upam, da boste mojo prošnjo ugodno rešili.

Bilo je tudi nekaj vizualnih pravil, ki pa še zdaleč niso tako razdelana kot v tujem jeziku. Ob takšnih in podobnih situacijah iz delovnega sveta sem spoznala, da lahko ob učenju strukture, diskurzne kompetence naučimo odraslega študenta tudi nekaterih sociolingvističnih spretnosti, ki mu bodo pomagale tudi v slovenskem jeziku. Situacije so dajale referenčni okvir, v katerem se je odvijal znani scenarij, kot bi rekel Roman Jakobson. Diskurzne kompetence se je moč naučiti in še posebej v svetu formalnih stikov ima odločilen vpliv na uspešnost sporazumevanja. Pri diskurzni kompetenci sem tako vztrajala v programih za natakarje, sprevodnike. Učenje diskurzne kompetence sem najbolj razvila v programih za razvijanje predavateljskih spretnosti. S temi programi pa je prišlo tudi do preloma v mojem pojmovanju programov za učenje jezika.

## Nova spoznanja učitelja odraslih

V času, v katerem živimo, se bistvena načela nepretrganega, vseživljenjskega izobraževanja vsak dan preverjajo v praksi. Nenehno izobraževanje igra pomembno vlogo v svetu nenehnih sprememb. Najbolje človek znanje ponotranji, če ga poveže s seboj, svojim izkustvom, potrebami. Najbolje se uči ob delu, sredi življenja. Ta povezava z življenjem, gledano iz jezikovne predavalnice, ni preprosta, še posebej, kadar je učenje odraslih omejeno na štiri ali nekaj več dni. Študentje, farma-

cevti in veterinarji, ki so se angleščine učili za javno nastopanje v angleškem jeziku, so vsrkano znanje že teden dni kasneje uporabili, preverili na živih predavanjih za sodelavce iz Poljske. Na nadaljnjem učnem srečanju so se odpirala resnična vprašanja, diskusija je navadno tekla v angleščini, a je tokrat imela svojo resnično podlago, resnično, in ne izzvano ali simulirano izrazno potrebo. Učenje jezikovnega sistema je pri tem samo zdrknilo na svoje mesto. Zelo naravno ga je bilo mogoče umestiti v celoto programa. Učenje predavateljskih spretnosti je bilo resnična potreba mojih študentov, na katero se je »cepilo« učenje angleškega jezika, jezikovnega sistema, diskurzni namenov, različnih funkcij, različnih jezikovnih ravnin.

Spoznanje, ki se je rodilo ob tem, je postalo vsaj zame bistveno vodilo pri pripravi jezikovnih programov: kadar koli bo mogoče, učenja jezika ne bom podredila posameznim poklicnim, strokovnim ali delovnim situacijam glede na katere so govorne potrebe najboljše določljive, temveč posamezni temi, ki bo povezana s poklicnimi potrebami študentov in ki bi sicer bila tema ločenega izobraževanja v slovenskem jeziku. Prvi takšen program, ki ga zdaj, obremenjena s tem spoznanjem, pripravljam, je angleščina za medsebojne stike v poslovnem svetu.

Učitelj angleškega jezika ima dober dostop do virov: televizijske oddaje, radijske oddaje, filmi, strokovna besedila, strokovna literatura, učbeniki posameznega področja. V izbrano področje mora prodreti dovolj globoko, da lahko pridobljena znanja postanejo podlaga za nastanek programa. Minimalno potrebno znanje je osvojil takrat, ko začuti, da bi lahko izobraževalni program iz posameznega področja sestavil tudi v slovenskem jeziku. Program v tujem jeziku bo v tem primeru sestavljen tako, da bodo jezikovni cilji prepleteni s cilji v povezavi s strokovnim znanjem ali spretnostmi, za katere želimo, da si jih študent pridobi.

Pri razmišljanju o diskusijski metodi in izobraževanju mi je postalo jasno, da v jezikovnem izobraževanju niti študentov niti sebe ne morem več podrežati temam, ki jih predlagam preprosto v obliki seznama z možnostjo izbora ali v obliki gradiv, ki so oblikovana ali izbrana vnaprej, zato pač, »ker dobro gredo«. Bolje je skupino razdeliti v skupinice po tri ali štiri, da s tehniko deževanja zamisli (odvijati se mora torej zelo hitro in brez nadzora) zapišejo vse zamisli, tudi najbolj »nore«. Skupinica potem izloči iz kupa zamisli eno ali dve, ki ustrezata vsem članom, in se pripravi na soočenje s celotno skupino, spet s tehniko deževanja zamisli. Nazadnje se učitelj znajde z nekaj temami. Skupaj s študenti poišče vire in oblikuje program. Ko sem s študenti iskala prvi sveženj takšnih tem, so na uvodno vprašanje, o čem bi se želeli pogovarjati, odgovorili: »O klopah!« »Pa zakaj ravno o klopah?« sem se čudila. »O čem pa se pogovarjate s sodelavci pri kosilu?« »O klopah.« so vztrajali. S tehniko deževanja zamisli so bili klopi za zmeraj pokopani. Študente je zanimalo vse mogoče, česar nisem še nikdar odkrila v učbenikih: priljubljeni tango, možnosti gradnje metroja v mestu, politični marketing, vzgoja pomarančevcev... itd. Kako naj učitelj po ustaljenih poteh odkrije vsa ta zanimanja, to neizčrpno polje motivacij za učenje tujega jezika? Študentje tedaj lahko »mislijo, govorijo, pišejo in prebirajo o rečeh, ki jih najbolj vznemirjajo ali jih zanimajo« (Holt, J., 1976, str. 7).

## Sklepna misel

Tako kot sporočilnosti povedi ni mogoče ločevati od jezikovne oblike. Učenja jezika ni mogoče izločiti iz življenja. In ker se ljudje najboljše povežemo pri delu, če povzamem misel Saint Exuperyja, bi morali slediti načelom J. Holta, ki v svo-

jem delu *Instead of Education* govori o tem, da ne verjame v učne situacije, verjame le v učenje, povezano z delom. »Učenje in delo nista dve različni stvari,« pravi, pri čemer navaja naslednji primer: »Učimo se igrati čelo in to v naših mislih pomeni, da se učimo posebej in igramo posebej, da sta to dva zelo različna procesa. Ko se prvi konča, nastopi drugi.« Če prav pomislimo, to nikakor ne drži. Podobno je z učenjem jezika.

Takšno učenje ob delu ja lahko učenje posameznih poklicnih spretnosti ali pridobivanje poklicnih znanj, lahko je priprava in izvedba študijskega izleta, ki poteka v značilni obliki projektnega dela, lahko je to izdaja pesniške zbirke ali prevođa, ob kateri teče pogovor in se študentje učijo še dosti drugega: računalniškega oblikovanja, katalogiziranja, promocije itd. Takšno delo je lahko tudi gledališka predstava, ki jo študentje napišejo sami, poskrbijo za kostume in dekor in jo predstavijo občinstvu. Za opravljanje teh del je potrebno pridobivanje znanja, uporaba mnogo resnično sporazumevalnih dialogov. Naravna in za učitelja tujih jezikov zelena posledica pa je, da se med študenti in med študenti in njim spletejo vezi, ki učno skupino predrugačijo v kolektiv, v primarno socialno skupino, v kateri vladajo zanjo značilno tople solidarnostne vezi, ki tako zelo spodbujajo motiviranost za učenje.

Findeisen, Dušana

Andragoginja, poučuje odrasle angleški in francoski jezik. Pripada skupini svobodnih izobraževalcev Logosa – jezikovnega izobraževanja.

## Literatura

Anzieu D., Martin J.-Y.: *La dynamique des groupes restreints*, Presses Universitaires de France, Pariz, 1986.

Besnard P., Lietard B.: *La formation continue*, Presses Universitaires de France, 1976.

Debelak M., Mlakar A.: *Rahlo moči zvezdni dež pričakovanje*. Univerza za tretje življenjsko obdobje, Ljubljana, 1993.

Findeisen D.: Čemu majhne skupine v izobraževanju starejših odraslih, v *Kako smo snovali slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*, Univerza za tretje življenjsko obdobje, Ljubljana, 1992.

Findeisen, D.: Poučevati slovenske učence v angleškem jeziku? *Kako?* v *Sodobna pedagogika*, št. 7/8, 1989, str. 424–427.

Findeisen, D.: Angleščina za posebne namene – med usposabljanjem, izobraževanjem za boljše življenje v *Izobraževanje odraslih in Evropa 92*, Ljubljana, str. 247–251.

Holt J.: *Instead of Education*, E. P. Dutton Co, New York, 1976.

Johnson D.: *Reaching out*, Prentice Hall International Editions, London, 1985.

Johnson R.: *Learning Together and Alone*, Prentice-Hall International Editions, London, 1987.

Ducrot O., Todorov T.: *Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage*, Editions du Seuil, Paris, 1972.

Dulay H. in drugi: *Language Two*, Oxford University Press, New York, 1982.

Galisson R.: *La suggestion dans l'enseignement*, CLE International, 1983.

Jones C.: *An Integrated Model for ESP Syllabus Design*, English for Specific Purposes, Pergamon Press, zvezek 10, št. 3, 1991, Oxford, str. 155–172.

Ostrander S. in drugi: *Superlearning*, Sphere Books, London, 1982.

Stern H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, London, 1984.

Wilkins D. A.: *National Syllabuses*, Oxford University Press, London, 1976.