

Izkustveni jezikovni pouk

Uvodne misli

Na področju pouka tujih jezikov se vedno spet preizkušajo nove — »še boljše, še učinkovitejše« — metode, kar kaže, da z obstoječim stanjem nismo zadovoljni. Na naslednjih straneh bom v zgoščeni obliki predstavila pot, ki sem jo ubrala kot učiteljica slovenščine na tečajih slovenskega jezika za začetnike in začetnice na Dunaju.

Pobudo za svoje delo sem dobila iz prakse. Še dobro se spominjam prvega tečaja slovenščine za odrasle, ki sem ga vodila na Dunaju. Kot študentka sem se oklepala učbenika in tako učila po tradicionalnem vzorcu. S pomočjo posebej za učbenik sestavljenih besedil smo spoznavali nove besede in slovnična pravila, z vajami pa smo zaključili določen del programa. Učenke in učenci so bili s poukom očitno zadovoljni, saj ni bilo z njihove strani nikakršnih pripomb, sama pa sem kaj kmalu občutila nelagodje, izhajajoče iz takšnega pouka slovenščine. Vzroki mojega nezadovoljstva so bili različni.

- Učenke in učenci so bili večinoma zaposleni odrasli, ki tečaja niso redno obiskovali. Pri majhnih skupinah tega ni mogoče prezreti. Treba je ali ponavljati ali pa se sprizajnsti s tem, da polovica skupine pouku ne more slediti.
- Besedila iz učbenika so bila tako izumetničena in vsebinsko prazna, da niso mogla vzbuditi pravega zanimanja odraslih ljudi, kaj šele, da bi jih spodbudila k poglobljenemu ukvarjanju z jezikom. T. i. vaje na koncu vsake lekcije so bile torej odlično sredstvo za pomiritev vesti v zvezi z učenjem. Reševanje teh nalog je bilo navadno le mehanično ponavljanje stavčnih vzorcev, občutek pridnosti so pa vendarle posredovale.
- Ob besedilih, ki služijo le kot nosilci slovničnih struktur, vsebinsko pa so prazni stereotipi, se je lahko razvila le prisiljena komunikacija brez vsake realne podlage.
- »Osnove slovenskega jezika« so bile vključene v petnajst do dvajset lekcij. Ne glede na jezikovno prakso oz. potrebe učen in učencev je pouk sledil vnaprej določenemu leksikalnemu in slovničnemu zaporedju. Pri tem je stal v ospredju pouk osnovnih slovničnih struktur po določenem vrstnem redu in posredovanje osnovnega besedišča slovenskega jezika. Jezikovna formalnost, ki jo posreduje tradicionalni pouk tujih jezikov, pa seveda še zdaleč ne zadostuje za opravljanje vsakdanjih nalog jezikovne prakse.
- Potreba po spoznavanju kulturnega ozadja je v učbenikih sicer omenjena, vendar se obravnava le obrobno in mnogokrat folkloristično.
- Motivacije za obisk tečaja slovenščine so bile različne. Nekateri so prihajali iz zasebnih razlogov, druge so privedle poklicne dolžnosti. Nekateri *»bi se radi toliko naučili, da bi lahko sledili pogovorom znancev in sorodnikov«*, druge so zanimala predvsem družbenopolitična in kulturnozgodovinska ozadja slovenskega jezika in bi radi brali slovenske časopise. Tradicionalni učbenik se ne more vedno znova prilagajati različnim potrebam učencev in učenk, ki želijo prispeti na cilj po najkrajši poti.

Temelji izkustvenega pouka in njihove izvedbe v praksi

Štirje učenci in učenke so me dve leti spremljali pri t. i. izkustvenem pouku slovenščine in prevzeli vlogo »poskusnih zajčkov«. Njihove izkušnje naj podajo sliko o pouku z vidika učencev in učenek, saj je ta v veliki meri odgovorna za napredovanje pri učenju.

»Proč z učbeniki. [...] Učbeniki so svojevrsten izum šol, njihova raba ni prekoračila okvira šole. [...] Za znanstvene raziskave izven šole učbenike, pa naj bodo še tako mogočni, odložimo in posežemo po delu v knjižnici, po kritičnih dokumentacijah, po osebnem utemeljevanju ...«¹

Glavni cilj jezikovnega pouka je bil usposabljanje za prakso. Najkrajša pot do zastavljenega cilja je ukvarjanje z besedili iz prakse, to je z avtentičnimi teksti. Odložili smo torej učbenike in se od vsega začetka ukvarjali z izvirnimi besedili. Najprej smo jih tematsko opredelili in obdelovali »od zgoraj navzdol«. Tudi v besedilih, za katere so bili učenci in učenke prepričani, da jih »sploh ne razumejo«, so s pomočjo vsakdanjih strategij našli marsikatero znane elemente. Že zunanja oblika besedila je dovolila prvo, vsaj zvrstno, če ne vsebinsko, opredelitev besedila. Tujke, mednarodni izrazi ter osebna in zemljepisna imena so v zvezi z informacijami iz materinščine dala nekaj opornih točk za nadaljnje delo.

Prvo ukvarjanje z jezikovnim gradivom je bilo torej vedno globalno. Vsakdanje, lahko bi rekli naravne strategije je bilo treba didaktično aktivirati in jih vključiti v jezikovni pouk. Gre za strategije, kot so intuicija, logično sklepanje, primerjanje in povezovanje, postavljanje in potrjevanje ali zavračanje hipotez itn. Tako je nastal prvi osnutek vsebine besedila, preko katerega smo vstopali v preučevanje strukturnih detajlov jezika. Pristop do jezika preko vsebine izhaja iz dejstva, da je strukturno razumevanje — pa čeprav »samo« intuitivno — pogoj za vsebinsko razumevanje. Če smo torej razumeli vsebino, smo (intuitivno) razumeli tudi njeno formalno stran.² Ta pozitivni pristop do tujega, neznanega besedila je — po začetnih težavah — deloval spodbudno. Učenke in učenci so kmalu izgubili občutek, da ničesar ne znajo, in so z zanimanjem raziskovali jezik in odkrivali njegove stare in nove elemente. *»Na ta način sem razmeroma hitro pridobila obsežen besedni zaklad. Slovnicična pravilnost na začetku ni bila tako pomembna, vendar sem si tiste strukture, ki so se pogosto pojavljale, avtomatično zapomnila, saj je bil jezikovni input zelo obsežen. Ko sem se navadila na novo metodo, me tudi pri težjih besedilih ni zapustil pogum,«* pravi neka učenka.

Vsi so soglašali, da je bila v primeru s tradicionalnim poukom, kot so ga poznali iz šole — kjer so že po prvi uri znali povedati nekaj stavkov —, začetna stopnja daljša, in to iz dveh razlogov. Na eni strani so bili vajeni učbenikov in vnaprej določenega napredovanja, ki so ga merili z uspešno opravljenimi vajami oz. s številom napak. Na drugi strani so bili na začetku z novimi nalogami preobremenjeni, saj je bilo v njihovo zavest ukoreninjeno, da *»se je treba vsega in takoj naučiti na pamet«*. Neobičajnih napredkov, kot so samostojna uporaba slovarjev in drugih pripomočkov, vse spretnejši pristop do (tudi težjih) besedil in vedno večja stopnja razumevanja teh besedil, sprva niti opazili niso. Jezikovne vrzeli so se polagoma zapolnile, kar so prvič zavestno zaznali po enem semestru, ko so *»nenadoma imeli občutek, da kar nekaj znajo«*.

Na splošno je treba pripomniti, da je razumevanju, ki igra v jezikovni praksi najpomembnejšo vlogo, v tradicionalnem pouku navadno odmerjeno premalo prostora. Neka učenka se spominja: *»Pri pouku angleščine ali francoščine smo pisali spise, na katere smo se ure in ure pripravljali, ne da bi nas obravnavana tema resnično zanimala. Glavno je bilo to, da smo delali čim manj (slovnicih) napak, vsebinski kriteriji pa so bili na zelo nizki ravni. Če pa sem hotela poslušati angleška ali francoska poročila ali pa samo brati tuje časopise, sem pravzaprav vedno znova ugotavljala, da pravzaprav ničesar ne znam.«* Take izkušnje sem hotela svojim učencem in učenkam prihraniti.

¹ Primerjaj: Freinet, str. 30-31.

² Primerjaj: Aliusque, str. 38.

Jezikovno gradivo sem zbirala v časopisih in prospektih, v vsakdanjih priročnikih, v literaturi itn. S pomočjo slikovnega gradiva in aktualnih (in zato zanimivih) pisanih in govornih besedil ter njihovih kontekstov smo odkrivali tako jezik kot tudi njegovo družbeno razsežnost in kulturno ozadje. Vedno je bilo na razpolago več besedil, iz katerih so učenke in učenci lahko izbirali po svojih interesih in potrebah. »Na programu« pa so bile vselej tiste besede in tista slovnična pravila, ki smo jih ravno potrebovali, da bi razumeli določeno besedilo. Vsebina besedila je bila torej motivacija za ukvarjanje z jezikom. Jezikovne strukture, ki se v praksi pogosto pojavljajo, so se tudi v naših iz prakse povzetih besedilih pogosto pojavljale in se tako kmalu vtisnile v spomin, navadno v obliki sintagem in njihovih kontekstov.

Zbirka besedil je sčasoma rasla, nastajali so osebni »učbeniki« oz. delovni zvezki, ki so jih učenke in učenci po potrebi razporejali in razširjali. Nove informacije je bilo treba primerjati s starimi in jih postaviti na primerno mesto. Tak način ponavljanja »snovi« je povezoval formalno plat jezika z vsebino in ji tako dodelil praktično in miselno vrednost. Mozaik jezikovnih podatkov se je počasi strnjeval v uporabno celoto.

Odmevi iz prakse

Walter N., 48-letni uradnik, ki pogosto zahaja v Slovenijo, se je odločil obiskati jezikovni tečaj, »da bi si pridobil sistematično znanje slovenščine«. V šoli se je učil angleščino, latinščino in francoščino. V spominu so mu ostale predvsem slovnične vaje, ki so sestavljale del pouka. Glede besedila pa pravi: »Brali smo dolgočasne lekcije o angleškem/francoskem šolskem sistemu, o volilnem sistemu v Veliki Britaniji/Franciji, o angleških/francoskih znamenitostih in legendarnih zgodovinskih dogodkih. Čeprav me kultura in zgodovina zelo zanimata, mi tako papirnata besedila sploh niso bila všeč.« Walter se zelo zanima za strukturo jezika, zato ga je latinščina oz. formalna analiza latinskih besedil pritegnila.

Walter od tečaja slovenščine ni pričakoval »nič posebnega«, vendar je bil radoveden in odprt za vse novo. Možnost usvajanja jezika preko vsebine je v njem, kot pravi, vzbudilo veliko presenečenje. Iskanje znanih elementov, raziskovanje in primerjanje, torej aktivno in samostojno ukvarjanje z jezikom je nanj učinkovalo na moč vzpodbudno, poleg tega pa je bilo zelo informativno.

Ko se je Walter vživel v »izkustveno učenje«, se je privadil naslednjemu načinu dela z besedilom. Po štiri- do petkratnem branju si večinoma lahko izoblikuje idejni osnutek besedila. Besede, za katere misli, da bi mu lahko pomagale pri razumevanju, poišče v slovarju. To so besede, ki se ponavljajo, ali pa besede, ki »izgledajo pomembne npr. dolge besede.« Postopek večkrat ponovi, dokler z rezultatom, t. j. s stopnjo razumevanja, ni zadovoljen. Če ga besedilo ne zanima, je ta stopnja kmalu dosežena, če pa ga besedilo pritegne, ga zanima vsaka malenkost, tako vsebinska kot tudi formalna. Novih besedil se Walter loteva »od zgoraj navzdol, namesto od spodaj navzgor, kot je bilo to v navadi v šoli«.

Walterjev osebni učbenik je sestavljen iz treh delov. V prvem zbira besedila, ki so deloma urejena po vsebinskih, deloma pa po zvrstnih kriterijih. Drugi del, slovarček, je razporejen po podobnem vzorcu. Zanj pomembne besede so podčrtane, sicer pa so razporejene tematsko ali/in formalno. Dopolnjujejo jih primeri iz besedil. Tretji, slovnični del, pa je grajen kot sestavljanka. Na začetku prazne preglednice se polnijo z oblikami, ki se (večkrat) pojavljajo v prebranih besedilih. Tudi preglednice dopolnjujejo praktični primeri.

Walter se po možnosti s slovenščino ukvarja dva do tri ure na teden. Rad prelistava slovenske knjige in časopise, zanimata pa ga predvsem zgodovina in zemljepis. Besedila, ki jih je našel, smo večkrat obravnavali tudi pri tečaju. Tako smo skupaj gradili most k samostojnemu ukvarjanju z jezikom. Ne glede na stopnjo, ki jo učenec ali učenka doseže, mora biti namreč glavni cilj tečaja ta, da se učenci in učenke osamosvojijo od avtoritete učitelja ali učiteljice, da si torej pridobijo sposobnost za nadaljnje ustvarjalno delo z jezikom.

Literatura

Aliusque, I. (1986). *Mister Knickerbocker und die Grammatik oder warum der Sprachunterricht nicht umkehrt*. München: Hueber.

Buttaroni, S. (1997). *Fremdsprachenwachstum*. Ismaning: Hueber.

Freinet, E. (1985). *Erziehung ohne Zwang*. München: DTU.

Jenko, E. (1990). *Argumente für einen erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Slowenischen*. Disertacija. Univerza na Dunaju.

Elizabeta Jenko

Slavistični inštitut Univerze na Dunaju

Waite, N. in drugi avtorji, ki navedeni v besedilu, se odločijo opredeliti za izkušnjo, ki je odlična za slovenske učence. V členu, ki ga avtorji objavljajo v reviji *Journal of Foreign Language Learning*, se odločijo za to, da se učenci ne učijo slovenskega jezika, ampak da se učijo jezika, ki so jim zanimivi in ki jih zanimajo. V členu, ki ga avtorji objavljajo v reviji *Journal of Foreign Language Learning*, se odločijo za to, da se učenci ne učijo slovenskega jezika, ampak da se učijo jezika, ki so jim zanimivi in ki jih zanimajo.

Ta pozitivni pristop do tujega, neznanega besedila je — po začetnih težavah — dovolil avtorjem, da se odločijo za to, da se učenci ne učijo slovenskega jezika, ampak da se učijo jezika, ki so jim zanimivi in ki jih zanimajo. V členu, ki ga avtorji objavljajo v reviji *Journal of Foreign Language Learning*, se odločijo za to, da se učenci ne učijo slovenskega jezika, ampak da se učijo jezika, ki so jim zanimivi in ki jih zanimajo.

² Prinesaj: Aliusque, str. 26.