

Liljana Kač, Zavod RS za šolstvo

# VEČJEZIČNOST KOT NORMA IN PRISTOP PRI POUKU TUJIH JEZIKOV

▽ V naših šolah je jezikovna veriga slovenščina-angleščina-nemščina najpogostejša. Nemščina je jezik, ki se ga učenci začnejo učijo običajno nekaj let po začetku učenja angleščine kot prvega tujega jezika. Ugotovljeno je bilo, da se pri učenju nemščine prenašajo jezikovni elementi iz angleščine, predvsem na leksikalni ravni. Rezultati tega prenosa so poimenovali transference. Izraz transference nadomešča izraza napaka oz. interferenca z namenom, da se proces učenja novega jezika pojmuje v pozitivnem smislu kot postopno izgrajevanje vmesnega jezika in ne v negativnem smislu kot napaka ali interferenca, torej kot odklon od norme. Dejstvo, da učencem obstoječe znanje angleščine (in slovenščine) lahko koristi pri učenju nemščine, je upoštevano v tem prispevku pri oblikovanju pedagoških priporočil pri pouku nemščine.

## 1 Večjezičnost in večjezični govorec

Večjezičnost je pojem, ki se pogosto pojavlja v kontekstu učenja jezikov v izobraževanju. Ne pomeni samo obstoja več jezikov na določenem geografskem območju in znanja več jezikov določenega posameznika, temveč je tudi temeljno politično načelo Evropske unije. Tudi številni strokovnjaki za tujejezikovno poučevanje in učenje pripisujejo velik pomen medjezikovnemu in medkulturnemu sporazumevanju za delovanje posameznika v družbi 21. stoletja (Byram 2008, Lo Bianco 2008, Neuner idr. 2009, Grosman 2010, Skela in Sešek 2012).

Učenje vsaj dveh dodatnih evropskih jezikov po priporočilih Sveta Evrope omogoča učencem razvijanje sporazumevalne zmožnosti v več jezikih (Svet Evrope 2011: 26). Tako učenci spoznavajo raznolikost jezikovnih sistemov, uzaveščajo pojme in miselne koncepte, jih medsebojno povezujejo in izboljšujejo svoje kognitivne zmožnosti. Pri tem zaznavajo kulturno različnost, jo sprejemajo kot pozitivno vrednoto in lahko delujejo kot dejavni državljani tudi zunaj svojih državnih meja.

Koncept večjezičnosti se osredinja prav tako na procese učenja več jezikov na individualni ravni, kar je predmet raziskovanja didaktike terciarnih jezikov ali večjezikovne didaktike (Hufeisen 2004). Ta ugotavlja, da se vsakega nadaljnega jezika človek nauči veliko lažje, saj že obvlada nekatere jezikovne strategije, strategije učenja (tujih) jezikov, ima proceduralno znanje o jezikih, je starejši in ima zato več splošnega znanja oziroma védenja (Hufeisen 2004: 76). Pri tem je za uspešnost učenja jezikov pomembna tudi njihova medsebojna bližina. Ta se kaže v sorodnosti (npr. znotraj jezikovnih družin) in medsebojnih stikih (npr. v obmejnih območjih). Zagovorniki teorije večjezičnosti trdijo, da človek postane večjezičen šele, ko usvoji tretji je-



zik, pri čemer je prvi jezik po navadi materinščina, drugi jezik po navadi prvi tuji jezik ali jezik okolja in tretji jezik po navadi drugi tuji jezik (prav tam: 77).

Večjezičnost je tudi posebno raziskovalno področje. Začelo se je razvijati v 80. letih prejšnjega stoletja, od 2003 deluje Mednarodno združenje za večjezičnost, leto zatem pa je začela izhajati periodična revija *International Journal of Multilingualism* (Aronin in Hufeisen 2009: 2–3). Sorodni in starejši raziskovalni področji sta raziskovanje dvojezičnosti (angl. *bilingualism*) in usvajanje drugega jezika (ang. *Second Language Acquisition*). Raziskave večjezičnosti se usmerjajo oz. črpajo z različnih drugih znanstvenih področij: sociolingvistike, psiholingvistike, nevrolingvistike, pragmalingvistike, uporabnega jezikoslovja ter učenja in poučevanja (prav tam: 4).

Pri pregledu raziskovalnih metod na področju večjezičnosti Aronin in Hufeisen (2009) ugotavljata dve značilnosti, in sicer kompleksnost ter spreminjanje norm. Kompleksnost zadeva raziskovalna področja in metode, saj je treba upoštevati veliko dejavnikov: lingvistične, psihološke in sociološke (prav tam: 109). Avtorici navajata tudi, da se v zadnjem času pojavlja vedno več kvantitativnih metod, s pomočjo katerih se raziskujejo individualni vidiki izkušenj in odnosa do učenja jezikov (prav tam).

Spreminjanje norm se izraža zlasti v družbenih in šolskih praksah. Veliko norm se je spremenilo, mednje štejemo tudi premik od enojezične k dvo- ali večjezični normi. Tako je zaradi vse večje kulturne in jezikovne raznolikosti postalo učenje dveh jezikov povsem običajno, učenje treh jezikov v šolah pa se uveljavlja v vedno več državah. Pod vplivom večjezikovnega koncepta so se spremenili tudi cilji učenja drugega in nadaljnjih jezikov (Aronin in Hufeisen 2009: 110). Tako cilj učenja drugega ali tujega jezika ni več doseči ideal domačega govorca, temveč **ideal večjezičnega govorca**, ki se zna sporazumevati v več dodatnih jezikih. Sprememba cilja je vplivala tudi na preoblikovanje učenja in poučevanja jezika (na primer učenje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku), strategij učenja in poučevanja, ciljev in učnega gradiva ter sprožila razpravo o novih temah, na primer o avtentičnosti učnega gradiva (prav tam).

## 2 Transference namesto interferenc

V luči sociolingvističnih spoznanj, na katere se naslanja tudi koncept večjezičnosti, se za interakcije med jeziki uporablja izraz prenos (transfer) in transferenca kot rezultat prenosa (Földes 2005: 75). Transferenca tako nadomešča izraz interferenca, ki ima negativen prizvok, saj pomeni »odklon od norme v enojezični diskurzni skupnosti« (prav tam). Transferenca pa v bolj splošnem in nevtralnem pomenu označuje prenašanje vseh elementov, pomenov in funkcij iz enega v drug jezik. Interferenca tudi ne upošteva usvajanja jezika kot procesa, za katerega so značilni vmesni stadiji (prim. hipotezo o vmesnem jeziku) ali v primeru dvojezične ali večjezične skupnosti ustvarjanje nove kakovosti jezika (prav tam: 68). Nadaljnja kritika izraza interferenca je v njegovi osredotočenosti pri iskanju vzrokov za napake samo na interakcijske napake. Do napak pri učenju tujih jezikov prihaja zaradi več različnih vzrokov – medjezikovnih in znotrajjezikovnih procesov ter zunajjezikovnih dejavnikov (Herdina in Jessner 2002: 25). Poleg tega pojem

interferenca opisuje samo proizvod tega procesa in ne razlikuje dobro med interferenco kot procesom in kot produktom.

**Transfer** pojmuje torej v širšem pomenu kot večplastne oblike medjezikovne interakcije, ki obsegajo tako znanje o jezikovnih strukturah, prenašanje elementov enega ali več jezikov na drugega kot tudi strategije usvajanja jezika. Transfer pomeni tudi načrtno prenašanje (ozaveščanje) jezikovnega znanja in izkušenj, ki jih govorec izkoristi pri učenju nadaljnjih jezikov in so pomembna podlaga pri poučevanju tujih jezikov v šolah.

**Transferenco** pa razumemo kot rezultat procesa transfera oziroma medjezikovnega vpliva, rezultat prenosa elementov enega jezika na drugega. Tako lahko pri poučevanju in učenju nemščine kot drugega tujega jezika opazujemo transference iz slovenščine kot prvega jezika in angleščine kot prvega tujega jezika.

### 3 Večjezikovni pristop pri pouku tujih jezikov

Večjezikovni pristop pri pouku tujih jezikov izhaja iz dejstva, da ima človek eno sporazumevalno zmožnost, ki jo z učenjem nadaljnjih jezikov razvija in diferencira (Beacco in drugi 2010). Še posebej to velja za pouk nemščine, saj je ta za veliko večino učencev v slovenskih osnovnih šolah drugi tuji jezik za angleščino kot prvim tujim jezikom in slovenščino kot prvim jezikom. Tak položaj in vloga nemščine zahtevata od učitelja, da pri učencih upošteva njihovo trenutno znanje jezikov, gradi na njem in iz njega tudi izhaja. Zato mora poznati podobnosti in razlike med nemščino in angleščino in vedeti, kje lahko pride do transfera med njima. Prav tako je zaradi manjšega obsega ur pouka nemščine in prestižne vloge angleščine kot globalnega jezika potreben racionalnejši pristop pri poučevanju nemščine.

Pri večjezikovnem pristopu je v prvi vrsti pomemben odnos učencev do učenja nemščine in jezikov nasploh. Če so učenci mnenja, da je učenje več kot enega jezika smiselno in da je učenje nemščine zaradi podobnosti z angleščino lažje, so pri učenju tega jezika uspešnejši. Naklonjen odnos učencev do učenja več jezikov prispeva tudi k vseživljenjskemu učenju jezikov. Svoje znanje in motiviranost za učenje jezikov bodo s pridom izkoristili pri nadaljnjem učenju jezikov na njihovi izobraževalni, poklicni in zasebni poti – tako v formalnih kot tudi neformalnih učnih situacijah.

Večjezikovni pristop pomeni, da se učitelj pri načrtovanju pouka nemščine povezuje in navezuje na učne načrte slovenščine, angleščine, drugih šolskih predmetov in na znanje prvih jezikov učencev. Učitelj pri tem tudi ozavešča učence o tem, da z učenjem nemščine dopolnjujejo svoje trenutno znanje jezikov in usvojenih jezikovnih strategij. Pokaže jim, da so transference iz slovenščine in angleščine pri tem normalen pojav in le vmesna faza na kontinuumu razvoja in diferenciacije njihove celostne sporazumevalne zmožnosti v več jezikih. Učitelj z večjezikovnim pristopom učence ozavešča o tem, da človek v nobenem jeziku ne more doseči popolnega obvladovanja, da pa lahko učenec s pozitivnim odnosom do jezika in do učenja jezikov ter z zavestno rabo trenutnega znanja in spretnosti lahko doseže višjo raven znanja nemščine oziroma jezika, ki se ga uči.



Učitelj zato učencem pomaga uvideti povezave med jeziki, ki jih znajo ali se jih učijo. Večjezikovni pristop ne pomeni, da se pouk nemščine popolnoma spremeni ali da bodo učenci pri vsaki šolski uri primerjali oba jezika in kulture, temveč se uporabi v ustreznih fazah ter načrtno in sistematično.

Tak pristop učitelj uvede na različnih ravneh: na ravni predmeta pri pouku nemščine, na ravni medpredmetnega povezovanja z angleščino, slovenščino in nejezikovnimi predmeti ter na ravni šolskega večjezikovnega in medkulturnega kurikula. Vsebinska področja večjezikovnega pristopa so skladna z referenčnim okvirom za pluralistične pristope k jezikom in kulturam. Ti opisnike razvrstijo na tri področja: jezikovna znanja, jezikovne strategije in odnos do jezikov (Candelier in drugi 2012).

Na ravni predmeta in medpredmetnih povezav ima učitelj osnovo v učnem načrtu, v katerem je ta pristop vključen v opredelitev in cilje predmeta ter didaktična priporočila (Učni načrt za drugi tuji jezik 2013). Učitelj pri načrtovanju in izvedbi pouka lahko izhaja iz učbenikov za pouk nemščine kot drugega tujega jezika, ki upoštevajo večjezikovni pristop. Taka sta na primer učbenik slovenskih avtoric *Wegweiser* (Kacjan in drugi 2008) in učbenik tujih avtorjev *Deutsch ist easy!* (Kursiša in Neuner 2006). Učitelj si za pouk nemščine po angleščini ob upoštevanju učenca v slovenskem učnem okolju pripravi tudi dodatno učno gradivo.

Za uspešno vpeljavo večjezikovnega pristopa je poleg dejavnosti v okviru pouka jezikov nujno, da je vključen v program dela šole, tematiziran na srečanjih z ravnatelji, s starši in lokalno skupnostjo.

Večjezikovni pristop pri poučevanju tujih jezikov je zastopan tudi v Resoluciji o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (Resolucija, 2013) oz. v Akcijskem načrtu za jezikovno izobraževanje (2015). Ta na področju pouka tujih jezikov predvideva, da se učencu omogoči informiran izbor jezika in doseganje čim višje stopnje jezikovnih zmožnosti v vsaj dveh tujih jezikih. Eno izmed temeljnih načel pri tem je prav povezovanje jezikov med seboj in z nejezikovnimi predmeti, kar lahko štejemo k večjezikovnemu pristopu.

Akcijski načrt je tako formalna podlaga pri vzpostavitvi večjezikovnega pristopa pri pouku nemščine na ravni izobraževalnega sistema po načelu »od zgoraj navzdol«. Za resnično uvedbo tega pristopa pa je najpomembnejše kontinuirano usposabljanje učiteljev. Kot uspešna rešitev se je v okviru uvajanja obveznega drugega tujega jezika od leta 2008 do 2014 izkazala mentorska mreža učiteljev s strokovno podporo Zavoda RS za šolstvo. Prednosti mentorske mreže učiteljev v primerjavi z običajnimi enkratnimi seminarji za učitelje so regionalna razpršenost po vsej državi, neprekinjenost trajanja vse šolsko leto, medkolegialni način dela in kombinirana oblika usposabljanja (»*blended-learning*«) (Kač in Pšunder 2013: 123).

Vloga učitelja pri vpeljavi večjezikovnega pristopa pri pouku drugega tujega jezika je, da načrtuje dejavnosti in učne strategije, s pomočjo katerih učenci aktivirajo trenutno znanje in spretnosti iz prvega jezika in prvega tujega jezika, opazuje jezikovne pojave in sklepajo o jezikovnih pravilih, jih primerjajo z drugimi jezikovnimi pravili, razmislijo o poteku učenja jezikov in ozavešajo svoj odnos do učenja jezikov.

Učitelj pri izvedbi pouka upošteva načela večjezikovne didaktike, ki so:

1. primerjanje jezikovnih pojavov prvega jezika, prvega tujega in drugega tujega jezika;
2. razumevanje kot podlaga za učenje (prednost imata slušno in bralno razumevanje);
3. usmerjenost na vsebino (teme, ki ustrezajo učenčevim zanimanjem in starosti);
4. usmerjenost na besedila;
5. učinkovito načrtovanje učnega procesa (Neuner in drugi, 2009: 41).

Našteta načela olajšajo in pospešijo učenje drugega tujega jezika, saj izhajajo iz osnovnega didaktičnega načela - od znanega k neznanemu. Podobnosti med jezikoma se izkažejo kot prednost zlasti pri slušnem in bralnem razumevanju besedil v nemščini. Pri poslušanju ali branju nemških besedil učenec iz znanih besed v angleščini sklepa o pomenu novih besed v nemščini. Pomembno je, da so podlaga za učenje drugega tujega jezika besedila in ne posamezne izolirane besede ali besedne zveze. V besedilu so besede kontekstualizirane in smiselno povezane v besedilno celoto, s poznavanjem vrste besedila (na primer vabilo, časopisni članek, pesem) pa učenec tudi lažje predvideva in sklepa o globalnem sporočilu besedila ter lažje razume tudi posamezne sestavine besedila in pomene posameznih besed ali besednih zvez.

Če učenca tema besedila zanima in je primerna glede na njegovo starostno oziroma zrelostno stopnjo ter posredovana na multimedijški in interaktivni način, je motiviranost za učenje nemščine toliko večja (načelo osredinjenosti na vsebino). Zanimiva besedila so tista, ki učenca nagovarjajo, kot na primer taka za izražanje njegovega mnenja (delo v dvojicah) v njegovem osebнем svetu, svetu odraščanja, druženja, spoznavanja sveta, ljudi, prostčasne aktivnosti (šport, ples, glasba itn.). Pouk nemščine kot drugega tujega jezika je tudi priložnost za tematiziranje medkulturnih vsebin, za primerjavo med znanimi in manj znanimi kulturnimi vzorci vedenja. Učitelji jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov na šoli se pri medpredmetnem pouku lahko povežejo s skupnimi medkulturnimi vsebinami (Učni načrt za drugi tuji jezik 2013: 19).

Ker je pri pouku drugega tujega jezika poudarek na ozaveščanju o učenju več jezikov in na aktiviranju jezikovnih učnih strategij, je spremljanje učenčevega napredka v znanju jezikov, ki se jih uči v šoli ali zunaj nje, nujno potrebno. Učitelj lahko učence že v otroški dobi nauči samovrednotenja znanja z opisnimi lestvicami, ki so napisane v učenem razumljivem jeziku. V ta namen lahko uporabijo slovenski različici Evropskega jezikovnega listovnika za učence, stare od 6 do 10 let (Čok in drugi 2011), ali za učence, stare od 10 do 15 let (Skela in Holc 2006). Je pedagoško orodje za spremljanje učenčevega napredka v znanju kateregakoli jezika, tako v šoli kot tudi zunaj nje. S svojo zasnovo listovnik podpira in daje priznanje jezikovnemu učenju več jezikov ter medkulturnim izkušnjam na vseh stopnjah učenja. Obenem pa učenci z njegovo uporabo razvijajo samorefleksijo o učenju jezikov, samoopazovanje, soodločanje in soodgovornost za lastno učenje ter samoocenjevanje lastnega napredka pri učenju jezikov (Skela 2012: 11).



V nadaljevanju predstavljamo nekaj predlogov za izvedbo pouka nemščine po večjezikovnem pristopu. Pri tem izhajamo iz primerjave med nemščino in angleščino po jezikoslovnih kriterijih in iz ugotovljenih transferenc iz angleščine v nemških sestavkih slovenskih učencev (Kač 2015).

## 4 Pedagoška priporočila za pouk nemščine na glasoslovni ravnini s pravopisom

V začetnem obdobju učenja nemščine kot drugega tujega jezika je pri mlajših učencih (približno do 10 let) poudarek bolj na slušni podobi jezika oziroma spoznavanju »jezikovne melodije« kot na branju (Apeltauer 1997: 72). Mlajši učenci so namreč bolj dovzetni za glasovni del jezika kot starejši učenci oziroma odrasli, se hitreje naučijo izgovarjave ter besednega in stavčnega naglaševanja (prav tam). Poleg tega pa lahko mlajše učence na začetku učenja jezika razlike med glasovno in pisno podobo učence zmedejo, saj si glede na glasovno podobo ustvarijo drugačno mentalno predstavo o besedi, kot jo izraža njena pisna podoba (Neuner in drugi 2009: 86). Zato učitelj načrtuje in izvaja pouk nemščine kot drugega tujega jezika v naslednjih fazah: prva faza je usvajanje glasovne podobe jezika. V ta namen učitelj govori sam ali predvaja zvočne posnetke krajših besedil, pri čemer učenci prepoznavajo glasove, meje med besedami, besedno in stavčno intonacijo ter se tako urijo v slušnem razumevanju. Druga faza je posnemanje glasov, besed, stavkov v smiselnem besedilnem kontekstu. Tretja faza je poslušanje besedila in primerjava z zapisano različico besedila, glasno ponavljanje slišane ob hkratnem branju zapisanega besedila ter tako ugotavljanje razmerij med glasovi in črkami. Četrta faza je branje zapisanega po predhodnem poslušanju in bralno razumevanje. Peta faza je zapisovanje slišane besedila in pisanje besed, besednih zvez, fraz in stavkov. Šesta faza je primerjava nemških glasoslovnih in pravopisnih pravil z angleškimi, vendar samo takrat in tam, kjer je to smiselno.

Na glasoslovni ravnini s pravopisom je prednost predhodnega učenja angleščine to, da učenci že poznajo skupne soglasniške in samoglasniške glasove in črke in vedo, da ima angleščina posebne glasove, ki jih slovenščina ne pozna. Pri učenju nemščine jim verjetno zato ne bo nenavadno, da ima tudi nemščina posebne glasove in črke, ki se razlikujejo od slovenščine in angleščine. Iz učenja angleščine jim je tudi znano, da sta dolžina samoglasnikov (na primer angl. *heat/hit*, nem. *fühlen/füllen*) in mesto besednega naglasa (na primer angl. *export/export*, nem. *umfahren/umfahren*) pomensko razločevalni. Učencem je učenje nemščine olajšano, ker so že pri učenju angleščine spoznali, da je pisna podoba besede drugačna kot slušna, da se en glas lahko zapiše tudi z več kot eno črko, da se nekateri soglasniki lahko zapisujejo podvojeno in da se pravila zapisa velike začetnice v nekaterih primerih razlikujejo od slovenskih.

Učitelj uvaja glasoslovna in pravopisna pravila v pouk v čim večji meri na način, ki omogoča induktivno učenje. To pomeni, da pripravi take dejavnosti in naloge, pri katerih bodo učenci na podlagi vnosa besedila oziroma

primerov sami postavili hipoteze o nekem pravilu ter s pomočjo učitelja na koncu oblikovali pravilo. Primer dejavnosti za ugotavljanje razmerij med glasovi in črkami, primerjalno med angleščino in nemščino, bi bil: učenci iz besedila v nemščini izberejo besede, ki so podobne angleškimi, v preglednico zapišejo nemške in angleške besede, ugotavljajo izgovarjavo, razmerja med glasovi in zapisom ter pravila zapisa enakih glasov. Tako lahko ugotovijo, da se na primer fonem /f/ v angleščini zapiše kot *f*, v nemščini kot *v* (*father/Vater*), /s/ je angleški *s* in nemški *ss* ali *ß* (*you must/du musst*), /u/ je angleški *oo* in nemški *u* (*good/gut*), /au/ je angleški *ou* in nemški *au* (*house/Haus*), /k/ je angleški *c* in nemški *k* (*club/Klub*), angleški *e* nemški *ie* (*here/hier*) in angleški *sh* nemški *sch* (*English/Englisch*) itn.

Učitelj lahko razloži razlike v soglasniških glasovih podobnih besed tudi na podlagi pravil pretvorbe nekaterih parov glasov, ki so posledica glasovnih sprememb v preteklosti. Tako učenci pri paru podobnih besed ugotovijo, da je angleški *p* ali *pp* nemški *pf* (*apple/Apfel*) ali *f* (*sleep/schlafen*), angleški *t* nemški *z* (*ten/zehn*) ali *s* oziroma *ss* (*what/was; eat/essen*), angleški *k* nemški *ch* (*make/machen*), angleški *d* nemški *t* (*day/Tag*), angleški *th* nemški *d* (*brother/Bruder; think/denken*), angleški *gh* nemški *ch* (*light/leicht*), angleški *v* nemški *b* (*seven/sieben*) ali nemški *f* (*five/fünf*). Učenci lahko ustvarijo razredni (spletni) slovar, kamor skozi celo šolsko leto vpisujejo besedne pare, ki ustrezajo zgornjim pravilom.

Transference iz angleščine v pisnih izdelkih učencev so lahko dobro izhodišče za ugotavljanje podobnosti in razlik v angleškem in nemškem zapisu. Učenci iz pisnih izdelkov svojih sošolcev sami poiščejo pravopisne transference in na primer ugotovijo, da prihaja do transferenc pri zapisu *sh/sch* (*Fishe* namesto *Fische*), *gh/g* (*es light* namesto *es liegt*), *c/k* (*ich cann* namesto *ich kann*), *y-/j* (*yahre* namesto *Jahre*), pri zapisu osebne glagolske oblike (*is* namesto *ist*), velike začetnice osebne zaimke (*ich* namesto *Ich*) ali zapisu podvojenih soglasnikov (*du kanst* namesto *du kannst*). Ugotavljanje angleških transferenc je lahko tema pogovora v razredu, v katerem učitelj učencem razloži, da so tovrstne transference dokaz za to, da si pri učenju nemščine nezavedno pomagajo z znanjem angleščine, zlasti če so si besede podobne.

Učitelj pri pouku nemščine uvede tudi take dejavnosti, pri katerih učenci ugotovijo, da se besede v nemščini velikokrat zapisujejo enako ali podobno kot v angleščini, vendar se različno izgovarjajo (*hand/Hand*). Pri tej dejavnosti učenci tudi ugotovijo, da se samostalniki v nemščini vedno zapišejo z veliko začetnico. Pri zapisu velike začetnice učitelj uvede take dejavnosti, pri katerih učenci s primerjanjem angleških in nemških besedil ugotovijo posebnosti zapisa velike začetnice pri angleščini in nemščini. V nemščini se vsi samostalniki in vlnudnostni zaimki (*Sie/Ihr*) zapisujejo z veliko začetnico, posebnost angleščine pa je pri zapisu velike začetnice lastnoimenskih pridevnikov za označevanje narodnosti, regij, jezikov, ver in etničnih skupin (npr. *German language*), imenov dnevov, mesecev, praznikov, naslovov oseb (*Ms, Dr*) in časopisnih in znanstvenih člankov ter osebne zaimke *I*. Ne nazadnje je učencem nemščine pisanje nemških samostalnikov z veliko začetnico v pomoč pri branju in pomeni prednost v primerjavi z branjem angleških besedil, saj učenci lahko samostalnike takoj identificirajo. To



je lahko tudi iztočnica za dejavnost, pri kateri učenci spoznajo vlogo samostalnikov v stavku oziroma besedilu. Tako učenci na primer poskušajo razbrati glavno temo besedila, v katerem so vsi samostalniki izbrisani. V naslednjem koraku dobijo isto besedilo, v katerem so izbrisani vsi glagoli, ter nazadnje tretjo različico besedila, v kateri so izbrisane samo funkcijske besede (predlogi, vezniki in samostalniški členi). Tako lahko ugotovijo, da so samostalniki in glagoli pomenonosne besede, s pomočjo katerih razberemo pomen besedila. Pri tej dejavnosti učenci lahko tudi primerjajo poimenovanja za slovnične kategorije v različnih jezikih, na primer samostalnik je v angleščini *noun*, v nemščini *das Substantiv* ali *das Nomen*, glagol je v angleščini *verb* in v nemščini *das Verb*.

## 5 Pedagoška priporočila za pouk nemščine na oblikoslovno-skladenjski ravnini

Na oblikoslovni ravnini je za pouk nemščine pomembno dejstvo, da je znanje angleškega oblikoslovja dobro izhodišče predvsem zaradi sorodnosti z nemščino, zlasti pri posebnih značilnostih, ki jih slovenščina ne pozna. Te se kažejo v šestih vzporednih glagolskih oblikah za izražanje glagolskega časa, v naklonskih glagolih, razlikovanju med šibkimi in krepkimi glagoli, v glagolih z ločljivo pripono, v samostalniških členih (določni, nedoločni, ničti), dveh številih samostalnikov (ednina in množina), tvorjenju množinske oblike samostalnika (-s, s premeno samoglasnika ali z ničtim morfemom), v tvorjenju saškega rodilnika, tvorjenju oblik stopnjevanih pridevnikov ter nekaterih formalnih podobnosti (vendar tudi z razlikami) pri zaimkih (*I/ich, we/wir, my/mein, she/sie, it/es, my/mein*), predlogih (*for/für, in/in, of/von, on/an, to/zu, with/mit*) in veznikih *and/und, or/oder, as/als, wenn/when, first/zuerst, then/dann*.

Glede na ugotovljene transference bi veljalo opozoriti na razlike pri formalno podobnih, a pomensko različnih besedah. Tako nemški podredni veznik *weil* ne ustreza angleškemu *while*, temveč *because*, nemški zaimek *euer* ne ustreza angleškemu *our*, temveč *your*, in nemški členek *also* ne ustreza angleškemu *also*, temveč *so*.

Pri učenju oblikoslovno-skladenjskih pravil oziroma slovnice z večjezikovnim pristopom je v ospredju razumevanje besedil in vsebine. Za lažje razumevanje besedil pri pouku lahko primerjamo jezikovne strukture med prvim jezikom, prvim tujim in drugim tujim jezikom (Neuner 2009: 72). Pri tem se zavestno navežemo predvsem na podobne strukture. Oblikoslovno-skladenjske razlike med jeziki učitelj pri pouku tematizira le takrat, ko to pri učencih prispeva k boljšemu razumevanju slovničnih pojavov in oza-veščanju medjezikovnega transfera. Osredinjenost na razumevanje besedil izhaja iz dejstva, da pri poslušanju ali branju razumemo veliko več, kot lahko tvorimo. Povedano drugače - pasivno znanje jezika je veliko večje kot aktivno, zato učitelj pri pouku drugega tujega jezika uvede vsebinsko in oblikoslovno-skladenjsko bolj zahtevna besedila, kot so jih učenci zmožni tvoriti, saj znanje prvega jezika in drugega tujega jezika olajša vstop v različna tematska področja. Poleg tega pa učitelj izbor ustrezne stopnje abstraktnosti besedil prilagodi razvojni stopnji učencev.



Pri tem uporabi induktivni didaktični pristop, ki izhaja iz posameznih primerov, postavljanja hipotez in lastnega odkrivanja slovničnih pravil. To pomeni, da učenci na podlagi danega besedila samostojno ugotovijo pravila izbranih slovničnih struktur. To lahko naredijo po načelu treh korakov: zbiranje, urejanje in sistemiziranje. Najprej iz besedila zberejo primere določene slovnične strukture, potem jih uredijo po določenem ključu in nazadnje s pomočjo primerov tvorjenja in rabe teh struktur oblikujejo pravila. Pri tem izbrane jezikovne strukture v treh jezikih (slovenščina, angleščina, nemščina) primerjajo ter uporabljajo jezikovne pripomočke, kot so večjezični (spletni) slovarji (na primer [www.dict.leo](http://www.dict.leo)) in slovnice (na primer [www.duden.de](http://www.duden.de)).

Kot primer navajamo ugotavljanje pravila zlaganja besed v nemščini, ki jih primerjamo s pravili v angleščini in slovenščini. Izhodišče je besedilo, v katerem je najti več zloženek. Učenci te zloženke v besedilu poiščejo, skupaj s sošolci in s pomočjo slovarjev ugotovijo njihov pomen ter način, kako so tvorjene. V ta namen jih prevedejo v angleščino in slovenščino. Pri tem ugotovijo, da se v slovenščini namesto samostalniške zloženke bolj pogosto tvori samostalniška besedna zveza levih pridevniških ali desnih prilastkov kot na primer nem. *Computerspiel*, angl. *computer game*, slov. *računalniška igra*; nem. *die Geburtstagsparty*, angl. *birthday party*, slov. *rojstnodnevna zabava/zabava za rojstni dan*; nem. *der Tennisschläger*, angl. *tennis racket*, slov. *teniški lopar/lopar za tenis* ali da je namesto zlaganja bolj običajna izpeljava kot na primer nem. *der Badeanzug*, angl. *swimsuit*, slov. *kopalke*; nem. *der Blumenladen*, angl. *flower shop*, slov. *cvetličarna*.

Ker je nemščina veliko bolj fleksijska kot angleščina, traja usvajanje nemškega oblikoslovja dlje in je težavnejše. Pri tem lahko učitelj navede učence na primerjavo s slovenskim oblikoslovjem, ki je v vseh pogledih še bolj zapleteno kot nemško, saj ima številne glagolske spregatvene ter samostalniške in pridevniške sklanjatvene vzorce, šest sklonov, tri števila itn. Prav zaradi zapletenosti nemškega oblikoslovja nekateri strokovnjaki predlagajo, da bi se nemščina poučevala kot prvi tuji jezik, s čimer bi se obseg pouka povečal, začetek pa pomaknil v zgodnejša leta (Lipavic Oštir in drugi 2010).

**Na skladenjski ravni** učitelj pri pouku nemščine uvede take dejavnosti, pri katerih učenci ugotovijo, da imata tako nemščina kot angleščina pri enostavnih in prirednih stavkih osnovno stavo SVO (*Subjekt-Verb-Objekt*), na primer angl. *I have a sister*, nem. *Ich habe eine Schwester*. Učenci nemščine morajo biti zaradi razlik s slovensko in angleško stavo posebej pozorni pri tvorjenju glagolskega okvira, ko je nedoločnik, osebna glagolska oblika, deležnik ali glagolska predpona v stavku na zadnjem mestu. Nemščina ima stavo SOV (*Subjekt-Objekt-Verb*) v podrednih, nedoločniških stavkih in stavkih z naklonskimi glagoli ter sestavljenih oblikah za izražanje glagolskega časa, na primer *Ich weiß, dass er eine Schwester hat; Schnell weggehen!; Ich kann Deutsch sprechen.; Er hat eine Stunde auf sie gewartet*. Učenci pri opazovanju položaja osebne glagolske oblike v stavkih ugotovijo tudi nemško posebnost, in sicer, da pride do inverzije (najprej glagol potem osebni zaimek) v primerih, ko je prislovno določilo na začetku stavka (na primer *Dann habe ich das Frühstück* in ne *\*Dann ich habe das Frühstück*).



Podobnost med jezikoma je pri učenju v pomoč pri začetnem položaju osebne glagolske oblike v vzkličnih oziroma želelnih in odločitvenih vprašalnih stavkih, kot na primer angl. *Come here!*, nem. *Komm hier!*; angl. *Are you happy?*, nem. *Bist du glücklich?*

Z znanjem angleščine si učenci lahko pomagajo pri tvorjenju in rabi neopustnega osebka, na primer angl. *I like music*, nem. *Ich mag Music*, slov. *Rad imam glasbo* in pri tvorjenju in rabi neosebnega zaimka v angl. *it* oziroma v nem. *es* kot na primer angl. *It's sunny*, nem. *Es ist sonnig*, slov. *Sončno je*.

Večjo težavo pri učenju nemščine povzroča dejstvo, da so različni skloni povezani z različnimi stavčnimi funkcijami, da različni predlogi zahtevajo določen sklon ter da se skloni izražajo z različnimi oblikami samostalniškega člena in včasih tudi samostalniških končnic. V primeru določanja spola samostalnikov si učenci pomagajo bolj z znanjem slovenščine, ki to slovnično kategorijo pozna, vendar pa pri tem prihaja do transferenc iz slovenščine zaradi neujemanja s slovničnimi spoli samostalnikov v nemščini kot na primer *der Tisch* (m. sp.), *miza* (ž. sp.), *der Tod* (m. sp.), *smrt* (ž. sp.). Učitelj zato učence navaja na učne tehnike usvajanja teh struktur najprej s čim večjim vnosom besedil po različnih kanalih in s kombinacijo slušnega in vidnega kanala. Učenci se naučijo spola samostalnika, tvorjenja množinskih oblik ter povezanosti določenih predlogov s skloni vedno v kontekstu, nikoli kot izolirane besede. To pomeni, da se na začetni stopnji učijo ustaljenih fraz in besednih zvez s pomočjo modelnih besedil, urijo pa jih s postavitvijo v določeno komunikacijsko situacijo, v obliki dela v paru, čim večkrat in na različne načine.

## 6 Pedagoška priporočila za pouk nemščine na leksikalni ravni

Na začetni stopnji učenja nemščine se iz angleščine najbolj prenaša besedišče, zlasti ko gre za fonološko in pomensko podobnost. Več pozornosti zato velja pri pouku nemščine nameniti prav usvajanju besedišča s povezovanjem na angleško besedišče. Podobnost nemškega in angleškega besedišča je vidna na treh področjih: v skupnem germanskem besedišču, v skupnih internacionalizmi in anglizmi v nemščini. Podobnost na leksikalni ravni učitelj zlasti na začetni ravni učenja nemščine načrtno izkorišča pri razumevanju elementarnih izrazov, kot so izrazi za števila, dneve, mesece, barve, strani neba, sorodnike, nepregibne besedne vrste (predlogi, zaimki, vezniki), imena držav, primitivni glagoli, elementarni pridevniki (na primer *alt, jung, neu, gut, frisch, lang, hoch*) itn. (Neuner in drugi 2009: 136–138). Učenje nemščine olajša tudi dejstvo, da ima ta veliko anglizmov, ki jih v zadnjem času zaradi vpliva angleščine kot globalnega jezika vse bolj prevzemajo drugi jeziki, med njimi tudi slovenščina (Šabec, 2009). Anglizmi v nemščini so prisotni zlasti na pomenskih poljih športa in priložnostnih dejavnosti (na primer *Basketball, Fußball, Joggen, Fitness, Wellness*), oblačil in obutve (na primer *T-Shirt, Pullover, Flip-Flops*), prehrane (na primer *Pudding, Sandwich, Cornflakes*), informacijsko-komunikacijske tehnologije (*Computer, E-Mail, Internet, surfen*) in potrošništva (*Shopping, Supermarkt, fun*). To pa je tudi besedišče, ki spada v raven A1 in A2 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru (2011).

Učenje nemščine je za učence lažje tudi zaradi skupnih internacionalizmov, ki jih imata oba jezika oziroma tudi slovenščina. To so na primer izrazi za merske enote (*Meter, Liter, Kilogramm, Celsius*) ali na primer *der Moment, die Person, das Maximum, die Temperatur, die Religion, die Nation, der Ozean, das Hotel, modern, circa, ideal, intelligent, tolerant*.

Pri transferu iz angleščine na nemščino se lahko pojavijo tudi formalno podobni leksemi z različnim pomenom, tako imenovani lažni prijatelji. V analiziranih pisnih sestavkih smo našli *\*brausen/brush (putzen), \*starten/start (anfangen), \*stehen/stay (bleiben), \*studieren/study (lernen), \*Regen fallen/rain fall (es regnet), \*euer/our (unser), \*weil/while (wenn), \*als/as (wie), \*also/also (auch), \*viel/very (sehr)*. Na začetni stopnji bi se lahko pojavile še *\*bekommen/get (werden), \*das Gift/gift (das Geschenk), \*die Mapped/map (die Landkarte), \*der Mist/mist (der Nebel)* (Neuner in drugi 2009: 146–149).

Pri usvajanju besedišča v nemščini je pomembno, da je učenec čim bolj izpostavljen tujejezikovnemu vnosu prek poslušanja in branja besedil. Vnos učitelj poveča z dosledno uporabo nemščine kot razredne komunikacije. Učitelj pri tem pri učencih vseskozi in na različne načine preverja razumevanje, na primer s kretnjami, primerjavo z angleščino in prevodom v slovenščino. Da bi bilo učenje besedišča uspešno, naj poteka prek več različnih kanalov: vidnega, slušnega, vidnoslušnega in kinestetičnega. Učitelj pri tem uporablja tudi različne tehnike, s pomočjo katerih učenci razvrstijo besede v različne hierarhije (nadpomenke, podpomenke), ranžirne vrste (na primer *schön/schöner/am schönsten*), tvorijo protipomenske ali sopomenske pare in umeščajo besedišče v določeno komunikacijsko situacijo.

## POVZETEK

Prispevek v okviru didaktike tujih jezikov opiše koncept večjezičnosti na ravni jezikovnopoličnih in kurikularnih dokumentov ter na ravni raziskovalnega in učnega pristopa. V skladu z večjezikovno didaktiko imenujemo učenca, ki se uči več kot dva jezika, večjezični govorec. To velja tudi za učence, ki se v osnovni šoli v Sloveniji učijo nemščine. Ta je drugi tuji jezik ob angleščini kot prvem tujem jeziku. Iz spoznanj stičnega jezikoslovja izhaja, da pri učenju več jezikov prihaja do prenosa obstoječega znanja jezikov na jezik, ki se ga učimo. Rezultate tega prenosa se imenujejo transference. Izraz transference nadomešča izraza napaka oz. interferenca z namenom, da se proces učenja novega jezika pojmuje v pozitivnem smislu kot postopno izgrajevanje vmesnega jezika in ne v negativnem smislu kot odklon od norme.



V raziskavi, izvedeni na pisnih sestavkih slovenskih učencev nemščine, je bilo ugotovljeno, da učenci pri učenju nemščine prenašajo jezikovne elemente iz angleščine. Na osnovi ugotovljenih in kategoriziranih transferenc po jezikoslovnih ravninah so v prispevku predstavljena priporočila za pouk nemščine po večjezikovnem pristopu. Učitelji tako pri načrtovanju in izvedbi pouka nemščine izkoristijo učenčev potencial znanja angleščine in ozavestijo učence o pomenu povezovanja znanja angleščine in nemščine ter o pomenu odnosa do učenja nemščine in jezikov nasploh. Pouk nemščine z večjezikovnim pristopom lahko poteka na višji zahtevnostni stopnji, progresija je bolj strma in vsebine zahtevnejše, učenci pa lahko dosežejo višjo raven znanja nemščine in se usposobijo za vseživljenjsko učenje jezikov.

**Ključne besede:** večjezikovni pristop, transference, pouk nemščine, pedagoška priporočila

## ↳ Literatura

- *Akcijski načrt za jezikovno izobraževanje*, 2015: sprejet 13. 11. 2015 na Vladi RS. Dostopno na: [http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski\\_jezik/Akcijska\\_nacrt/ANJ1.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Akcijska_nacrt/ANJ1.pdf) (10. 6. 2016).
- Apeltauer, Ernst, 1997: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. Kassel idr.: Langenscheidt.
- Aronin, Larissa, Hufeisen, Britta, 2009: Methods of research in multilingualism studies: reaching a comprehensive perspective. Cenoz, Jasone, Ulrike Jessner (ur.): *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingual and multiple language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 103-120.
- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier, 2010: *Guide for the Development and Implementation of Curricula for plurilingual and intercultural Education*. Strassbourg: Council of Europe, Directorate of Education and Languages, Language Policy Division. Dostopno na: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_curricula\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_EN.asp) (10. 6. 2016).
- Byram, Michael, 2008: Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education. Ivšek, Milena. (ur.): *Jeziki v izobraževanju, Zbornik prispevkov konference*, Ljubljana 25.-26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 19-26.
- Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique, Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguero, Anna Schröder-Sura, 2012: *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*. Strassbourg: Council of Europe. Dostopno na: <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx> (10. 6. 2016).
- Čok, Lucija, Janez Skela, Neva Šečerov, Anja Zorman, 2011: *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Földes, Csaba, 2005: *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentypus unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: G. Narr.
- Grosman, Meta, 2010: Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika* 1/2010, 16-27.
- Hufeisen, Britta, 2004: „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? Bausch, Karl-Ri-

- chard, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (ur.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 77-87.
- Kacjan, Brigita, Stanka Karner, Herta Orešič, 2008: *Wegweiser 1 NEU, učbenik*. Maribor: Založba Obzorja.
  - Kač, Liljana, 2015: *Transference iz angleščine v nemških sestavkih slovenskih učencev, Doktorska disertacija*. Maribor: Filozofska fakulteta.
  - Kač, Liljana, Majda Pšunder, 2013: *Die Rolle der IKT in der Lehrerfortbildung beim Einsatz der Neuheiten. Media, culture and public relations - Mediji, kultura i odnosi s javnostma* 4/2, 115-126. Dostopno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=163458&lang=en](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=163458&lang=en) (10. 6. 2016).
  - Kursiša, Anta, Gerhard Neuner, 2006: *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
  - Lipavic Oštir, Alja, Saša Jazbec, Katica Pevec Semec, Karmen Pižorn, Mateja Dagarin Fojkar, Mojca Juriševič, Fani Nolimal, 2010: *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (10. 6. 2016).
  - Lo Bianco, Joseph, 2008: *Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian – European – World citizens*. Ivšek, M. (ur.): *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference*, Ljubljana 25.-26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 9-17. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf> (10. 6. 2016).
  - *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018*. Sprejeta 15.7.2013 v državnem zboru, Uradni list Republike Slovenije, 62/2013. Dostopno na: [http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija\\_-\\_sprejeto\\_besedilo\\_\\_15.7.2013\\_.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_-_sprejeto_besedilo__15.7.2013_.pdf) (10. 6. 2016).
  - Riehl, Claudia, M., 2009: *Sprachkontaktforschung: eine Einführung*. Tübingen: G. Narr.
  - Skela, Janez, 2012: *Evropski jezikovni listovnik*. Holc, Nada (ur.) *Evropski jezikovni listovnik v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 10-29.
  - Skela, Janez, Nada, Holc, 2006: *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Tangram.
  - Skela, Janez, Urška Sešek, 2012: *Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. Jezik in slovstvo*, 57/3-4, 63-82.
  - Svet Evrope, 2011: *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva; Svet za kulturno sodelovanje; Odbor za izobraževanje; Oddelek za moderne jezike, Strasbourg.
  - *Učni načrt za drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu, neobvezni izbirni predmet*, 2013: Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_razsirjeni/Drugi\\_TJ\\_izbirni\\_neobvezni.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf) (10. 6. 2016).