
VLOGA SLOVENŠČINE KOT PRVEGA JEZIKA PRI POUČEVANJU NEMŠČINE KOT DRUGEGA/TRETJEGA JEZIKA

V zgodovini didaktike tujih jezikov je bila vloga prvega jezika pri poučevanju nadaljnjih jezikov dolgo prezrta, pri sodobnem pouku tujih jezikov pa se ravnamo po didaktičnih in metodičnih načelih, med katerimi mu je bila v okviru raznojezičnosti zopet dodeljena domovinska pravica. Temeljni cilj pouka tujih jezikov je razvoj sporazumevalne zmožnosti, pri kateri se po Skupnem evropskem jezikovnem okviru jeziki povezujejo in medsebojno delujejo. Slovenski učni načrti za nemščino predvidevajo vključevanje prvega jezika. Z anketnim vprašalnikom smo želeli ugotoviti, kako pogosto slovenski učitelji in učiteljice v pouk nemščine kot drugega/tretjega jezika vključujejo slovenščino kot večinski prvi jezik ter s kakšnim namenom. Sodelujoči so pogostnost vključevanja v večini opredelili kot redko. Skoraj dve tretjini jih slovenščino v pouk nemščine vključuje za primerjalno analizo obeh jezikov, dobra polovica pa za razlago slovnice. Kot razlog, da slovenščine v pouk nemščine ne vključujejo pogosteje, so največkrat navedli prepričanje, da mora pouk tujega jezika potekati v ciljnem jeziku.

Ključne besede: slovenščina kot prvi jezik, nemščina kot drugi/tretji jezik, didaktično-metodična načela, raznojezičnost, SEJO, učni načrt

1 Uvod

Zgodovino didaktike tujih jezikov je zaznamovalo iskanje univerzalne metode za pouk. Nove metode poučevanja so se navadno rojevale iz kritike svojih predhodnic, pri čemer so včasih tudi same nekoliko zašle s poti. Tako je bila po odpravi slovnično-prevajalne metode recimo dolgo povsem prezrta vloga prvega jezika pri poučevanju nadaljnjih jezikov. Pri direktni metodi, ki jo je nasledila, je pouk tujega jezika namreč v celoti, torej tudi pri razlagi slovnice in besedišča, potekal v ciljnem jeziku, načelo enojezičnosti pa je ohranjala tudi kasnejša avdiolingvalna metoda. Obstoja zgolj ene, »najboljše« metode za pouk tujih jezikov doslej niso dokazali,

v sodobnem postmetodnem obdobju pa se pri pouku ravnamo po didaktičnih in metodičnih načelih, med katerimi je bila v okviru raznojezičnosti domovinska pravica zopet dodeljena tudi prvemu jeziku.

Prav ob primeru nekdanj veljavnega načela enojezičnosti pri pouku tujih jezikov Klippel (2016: 319–320) sicer opozarja, da podobno, kot se je izkazalo pri metodah, tudi pri načelih ne moremo pričakovati trajnosti in splošne veljavnosti; pogoji za jezikovni pouk se namreč nenehno spreminjajo. Med načeli sodobnega jezikovnega pouka poudarja akcijsko usmerjenost in usmerjenost k zmožnostim ter aktivacijo in avtentičnost (Klippel 2016: 317–319). Grotjahn in Kleppin (2013: 26) dalje navajata interakcijo, spodbujanje avtonomnega učenja, medkulturnost, raznojezičnost in usmerjenost k opravi. V danem trenutku so načela specifično prednostno razvrščena, poleg tega pa v literaturi naletimo na raznolika poimenovanja zanje. Kosevski Puljić (2015: 15–19) ob tem opozarja, da se v literaturi pojmov didaktična in metodična načela pogosto sploh ne razmejuje; načelo povezanosti tujega jezika z maternim sama opredeljuje kot eno slednjih.¹

2 Raznojezičnost in večjezičnost v dokumentih

Najvišji skupni cilj poučevanja tujih jezikov je razvoj sporazumevalne zmožnosti. V zvezi z njo Skupni evropski jezikovni okvir (dalje SEJO) poudarja, da posameznik »jezikov in kultur v miselni predstavi ne ločuje kot nečesa samostojnega in posebnega, temveč gradi sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo« (Svet Evrope 2011, 2001: 26). Prav to razsežnost poudarja pojem *raznojezičnosti*, ki se tako razlikuje od pojma *večjezičnosti*, pri katerem gre zgolj za znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi (Svet Evrope 2011, 2001: 26).

Na področju razvijanja medkulturne razsežnosti sporazumevalne zmožnosti SEJO pomembno dopolnjuje iz njega izhajajoči Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam (dalje ROPP), katerega osnovni namen je »spodbujanje raznojezičnega, večjezičnega in medkulturnega izobraževanja od razrednega poučevanja do ravni tujejezikovne politike« (Skela 2017: 7). Ponuja sistematično predstavitev zmožnosti in virov, ki jih lahko razvijejo pluralistični pristopi, tj. didaktični pristopi, ki vključujejo več (različic) jezikov ali kultur (Candelier idr. 2017, 2012: 13).

Na SEJO se opirajo tudi (posodobljeni) slovenski učni načrti za nemščino kot tuji jezik v osnovni in srednji šoli; predstavljeni so v nadaljevanju.

¹ Avtorica v nadaljevanju sicer opozarja, da je raba nemščine pri večini učencev in učenek v Sloveniji omejena na pouk, zato je toliko pomembnejše, da učitelji in učiteljice nemščino pri pouku uporabljajo ob čim več priložnostih, še posebno pri navodilih za delo, ko je njena raba zares avtentična; v materinščini naj bi pouk potekal le tedaj, ko bi to koristilo usvajanju tujega jezika (Kosevski Puljić 2015: 41, 172).

2.1 Pregled slovenskih učnih načrtov za nemščino kot tuji jezik

Poleg razvijanja celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno razumevanje je glede na Učni načrt za nemščino kot obvezni prvi tuji jezik v osnovni šoli od 4. do 9. razreda pouk nemščine prispevek k večjezičnosti in medkulturnosti, zato učenci in učenke pri pouku razvijajo sporazumevalno kulturo in razumevanje večkulturnosti, lastno večjezičnost in jezikovno zavest ter zmožnost za vseživljenjsko učenje jezikov (Kač idr. 2016: 7). Učni načrt za nemščino kot prvi tuji jezik v osnovni šoli (Kač idr. 2016: 8) predvideva vključevanje vseh ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje in pri sporazumevanju v maternem oz. prvem jeziku² pravi, da učenci sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku razvijajo na podlagi materinščine, in sicer

- iz materinščine prenašajo pridobljene sposobnosti in spretnosti, kot so opismenjevanje, slogovna izraznost in poznavanje načel besedilnosti,
- pri sprejemanju besedil (poslušanje in branje) se lahko odzivajo tudi v materinščini,
- pri sporazumevanju (sprejemanju in tvorjenju besedil) v nemščini uporabljajo sporazumevalne spretnosti in strategije, ki so jih razvili v materinščini,
- primerjajo razlike in podobnosti med maternim in ciljnim jezikom (besedišče, tipične slovnične strukture, pravorečje, pravopis itd.) ter se ozaveščajo za delovanje sistemov obeh jezikov, kar prispeva tudi k boljšemu razumevanju jezikovnega sistema materinščine.

Tako za drugo kot za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje učni načrt predvideva tudi razvijanje mediacije; kot dejavnosti za razvijanje jezikovnega posredovanja Kač idr. (2016: 37) omenjajo povzemanje in razlaganje, pa tudi prevajanje kratkih, preprostih besedil, a ob slednjem opozarjajo, da to ni namenjeno učenju in primerjanju jezikovnih sistemov ter ocenjevanju slovničnega znanja in znanja besedišča.

Učni načrt za prvi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet v 1. razredu osnovne šole – ta je lahko angleščina ali nemščina oz. delovni jezik Evropske unije – kot namen učenja oz. poučevanja opredeljuje »senzibilizacij/o/ za tuji jezik, ki hkrati spodbuja pozitiven odnos do tujih jezikov in daje učencu možnost celostnega učenja« (Pevc Semec idr. 2013b: 6). Dalje razlaga (Pevc Semec idr. 2013b: 6–10), da se tuji jezik v prvem razredu povezuje s cilji, vsebinami in dejavnostmi drugih predmetov ter predlaga vsebine iz predmetov šport, spoznavanje okolja, matematika, glasbena in likovna umetnost, šele kasneje pri medpredmetnih povezavah pa omenja tudi slovenščino, a zgolj pravi (Pevc Semec idr. 2013b: 15), da se ta kot učni jezik prek sporazumevalnih in drugih dejavnosti učencev ter tem in vsebin obravnavanih besedil povezuje z vsemi predmetnimi področji.

Učni načrt za nemščino kot obvezni izbirni predmet od 7. do 9. razreda osnovne šole (Kondrič Horvat idr. 2001: 8) ob opredelitvi splošnih ciljev predmeta predvideva, da

² Za vse učenke in učence v Sloveniji slovenščina seveda ni prvi jezik, temveč je lahko jezik okolja, ki je hkrati tudi učni jezik, v katerem poteka pretežni del pouka.

/u/čenci razvijajo temeljno poznavanje jezikovnih in pragmatičnih zakonitosti nemščine ter s primerjalnega stališča poglobljajo razumevanje materinščine. S spoznavanjem podobnosti in razlik med obema jezikovnima sistemoma in rabama razvijajo svojo jezikovno zavest ter medkulturno védenje.

Priporoča, da učitelj pri pouku sicer čim pogosteje uporablja nemščino kot ciljni jezik, saj jo učenci prek dejavnega srečevanja hitreje usvajajo, a hkrati opozarja na situacije, ko je nujna razlaga v slovenščini; kot primere navaja razlago pomena, pravil, struktur, podajanje navodil za delo in preverjanje razumevanja (Kondrič Horvat idr. 2001: 29). Tesno sodelovanje s slovenščino prav tako poudarja pri medpredmetnih povezavah. Ta povezava naj bi se uresničevala »predvsem v sporazumevalni sposobnosti s primerjavo določenih slovničnih kategorij, skladnjo, besedotvorjem in terminologijo« (Kondrič Horvat idr. 2001: 29).

Učni načrt za drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet od 4. do 9. razreda osnovne šole opozarja tudi na drugačno vlogo drugega tujega jezika v primerjavi s prvim: bolj mora poudarjati sporazumevalne in učne strategije ter medjezikovno in medkulturno ozaveščenost, izhajati pa iz že usvojenega znanja prvega jezika in prvega tujega jezika (Pevce Semec idr. 2013a: 4). Za uresničevanje ciljev predmeta ob omejenem številu ur predvideva upoštevanje sinergijskih učinkov učenja več jezikov, uvajanje takih vsebin, dejavnosti in nalog, s katerimi učenci aktivno uporabljajo svoje predznanje jezikov (prvega/maternega jezika, prvega tujega jezika, jezika družine, jezika okolja itd.), tematiziranje večjezičnosti in medkulturnosti, prenašanje usvojenih jezikovnih učnih strategij na učenje drugega tujega jezika, povezovanje in tematiziranje znanj iz drugih šolskih predmetov ter vzpostavljanje stikov z govorniki drugih kultur (Pevce Semec idr. 2013a: 18–19).

Veljavni slovenski Učni načrt za nemščino kot obvezni in izbirni predmet (prvi, drugi ali tretji tuji jezik) v gimnaziji navaja (Holc idr. 2008: 10), da dijaki in dijakinje sporazumevalno zmožnost v nemščini razvijajo prek razvijanja receptivnih in produktivnih zmožnosti ter interakcije, kot tudi mediacije in medkulturne zmožnosti. Med primeri mediacijskih dejavnosti navaja povzemanje oz. obnovo govornega ali pisnega besedila iz tujega jezika v materinščino in obratno (Holc idr. 2008: 12). Poleg kompetence sporazumevanje v tujih jezikih pa učni načrt predvideva tudi razvijanje preostalih sedmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje in tako pravi (Holc idr. 2008: 7–8), da dijaki in dijakinje s pomočjo nemščine razvijajo tudi sporazumevalne zmožnosti v materinščini, saj

- izražajo in interpretirajo dejstva, stališča, zaznavajo odnose in čustva v različnih družbenih in kulturnih okoljih;
- se pri sprejemanju besedila v nemščini odzivajo v materinščini;
- iz materinščine prenašajo pridobljene zmožnosti in strategije, kot so: opismenjenost, slogovna izraznost in poznavanje načel besedilnosti, literarna zmožnost;
- primerjajo razlike in podobnosti v tvorbi besedil ter pri tem prepoznavajo pojave medjezikovnega vplivanja.

Z izjemo učnega načrta za prvi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet v prvem razredu, ko gre za zgodnje učenje tujega jezika, za katerega veljajo drugačne zakonitosti in posledično prilagojena načela, torej slovenski učni načrti za nemščino poudarjajo razvijanje raznojezičnosti in večjezičnosti ter nedvoumno predvidevajo vključevanje prvega jezika. Kako je s slednjim v praksi, bomo preverili v empiričnem delu.

3 Pluralistični pristopi

Candelier idr. (2017, 2012: 14, 17) kot tiste, ki so v preteklih 30 letih zaznamovali načine poučevanja jezikov, omenjajo štiri pluralistične pristope: medkulturni pristop, jezikovno prebujanje, medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki in integrirani didaktični pristop k različnim jezikom; četudi z namenom doseganja specifičnih rezultatov, temeljijo na istem načelu, zato pri vprašanju ustvarjanja sinergije med njimi avtorji ROPP-a svetujejo njihovo usklajeno uporabo. Cilj integriranega didaktičnega pristopa, ki je med navedenimi jezikovno naravnanimi pristopi bolj znan, je uporabiti prvi jezik kot odskočno desko za lažje učenje prvega tujega jezika, nato pa uporabiti ta jezika kot podlago za učenje drugega tujega jezika (Candelier idr. 2017, 2012: 14). S slednjim se ukvarja didaktika terciarnih jezikov.³

Kot poudarja Marx (2016: 298), morajo za začetni pouk tujega jezika razviti didaktični koncept pri pouku terciarnih jezikov dopolniti pluralistični pristopi, saj se le tako lahko smiselno uporabijo do tedaj pridobljena posebna znanja in spretnosti učencev. A kot opozarja dalje (Marx 2016: 298–299), ta pogosto še vedno ostajajo prezrta. Vzroke za izogibanje pluralističnim pristopom Marx (2018) vidi v negotovosti učiteljev in učiteljic pri drugih (tujih) jezikih ter v strahu pred interferencami.

Toda Neuner idr. (2009: 70) opozarjajo, da se primerjanje novih slovničnih pojavov z že znanimi ter njihovo razvrščanje prej ali slej pripetita kot nekakšen nemi proces, in če se viri interferenc ne razjasnijo pravočasno, je prisotnost tovrstnih napak v naprej določena. Marx (2016: 297) poroča, da so učenci in učenke, ki so bili pri pouku tretjega jezika neposredno opozorjeni na svoje izkušnje z učenjem drugih jezikov ter so ciljno vadili primerjave med jeziki in tako razmišljali o sistematiki jezikov, dejansko uspešnejši.

Neposreden prenos znanja in vedenja iz drugih jezikov na izražanje v ciljnem jeziku seveda ni mogoč kar tako; kot poudarjajo Neuner idr. (2009: 40), je nujen vmesni proces razgovora, ozaveščanja podobnosti in razlik ter vadenja ustreznih vzorcev izražanja. Pilypaityté (2012: 19) načela različnih pristopov za pouk terciarnih jezikov povzema z naslednjimi tremi koraki: ozavestiti – primerjati – navezati. Osrednja vloga pri tem je dodeljena učitelju. Primat enojezičnosti pri modernem pouku tujih jezikov torej ne velja več, kakor tudi ne zgled domačega govorca, ki je pred SEJO-m dolga leta veljal za ideal. Po Hu (2016: 13) bi morala tega danes

³ Terciarni jezik je vsak jezik, ki se ga (na)učimo po prvem tujem jeziku; zaradi kronološkega zaporedja se pogosto označuje kot tretji jezik (Marx 2016: 295).

nadomestiti ideja medkulturnega govorca, ali kot pravi SEJO, ne gre več za to, da želimo obvladati en jezik, dva jezika ali tri jezike, temveč »je cilj razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti« (Svet Evrope 2011, 2001: 26).

4 Empirični del

4.1 Cilj raziskave

Tako SEJO in ROPP kakor slovenski učni načrti za nemščino kot obvezni in izbirni predmet v osnovni šoli in gimnaziji predvidevajo razvijanje raznojezičnosti in večjezičnosti ter vključevanje prvega jezika v pouk nemščine kot drugega oz. tretjega jezika.⁴ Ker je po odpravi slovnično-prevajalne metode pri pouku tujih jezikov dolgo vladal primat enojezičnosti, nas je zanimalo, v kakšni meri se to določilo danes upošteva v praksi. Ugotoviti smo želeli,

- kako pogosto slovenski učitelji in učiteljice v pouk nemščine vključujejo druge tuje jezike,
- kako pogosto v pouk nemščine vključujejo slovenščino kot večinski prvi jezik,⁵
- s kakšnim ciljem v pouk nemščine vključujejo slovenščino oziroma
- zakaj je morda vendarle ne vključujejo.

4.2 Metoda dela

Za namen raziskave je bil sestavljen anketni vprašalnik z dvema zaprtima vprašanjema in tremi polodprtimi vprašanji. Dodatno so bila zastavljena še tri sociodemografska vprašanja, in sicer po spolu, obsegu poklicnih izkušenj in vrsti zaposlitve. Za izpolnjevanje vprašalnika je bilo predvidenih pet minut.

4.3 Zbiranje in obdelava podatkov

Vprašalnik je bil osebno razdeljen slovenskim učiteljem in učiteljicam nemščine,⁶ ki so se v aprilu 2018 udeležili izobraževanja v izvedbi oz. s sodelovanjem avtorice

⁴ V slovenskih osnovnih in srednjih šolah se nemščina v veliki večini poučuje kot tretji jezik oz. drugi tuji jezik po angleščini kot drugem jeziku oz. prvem tujem jeziku, v omejenem obsegu pa tudi kot drugi jezik/prvi tuji jezik. Učni načrti v obeh primerih predvidevajo vključevanje prvega jezika, zato se v raziskavi nismo osredotočali na morebitne razlike pri obsegu in načinu vključevanja.

⁵ Kot že izpostavljeno, za vse učenke in učence v Sloveniji slovenščina seveda ni prvi jezik, temveč za mnoge med njimi jezik okolja. Za potrebe raziskave pa smo se omejili na slovenščino kot večinski prvi jezik učencev in učenk nemščine v Sloveniji.

⁶ Iz raziskave so bili izključeni tuji učitelji in učiteljice nemščine.

članka v Ljubljani in Mariboru. Vrnjenih je bilo vseh 35 razdeljenih vprašalnikov, med katerimi pa sta bila dva pomanjkljivo izpolnjena, zato je bilo v nadaljnjo analizo vključenih 33 vprašalnikov. Vsi tako zbrani podatki so bili preneseni v program Excel in nato analizirani. Izračunane so bile frekvenčne porazdelitve, ponekod pa tudi srednja vrednost in standardni odklon.

4.4 Sodelujoči v raziskavi

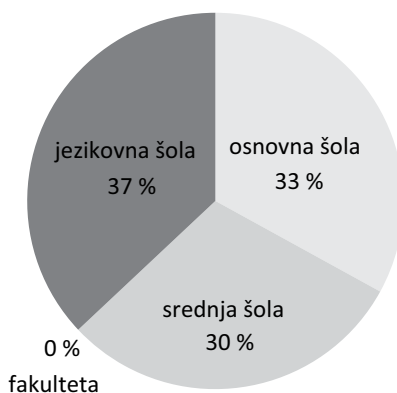
Statistična množica zaradi svoje majhnosti ($N = 33$) sicer ne omogoča posplošitve na celotno populacijo slovenskih učiteljev in učiteljic nemščine, a lahko zadovoljivo nakaže trend vključevanja slovenščine kot prvega jezika v institucionalizirani pouk nemščine kot drugega oz. tretjega jezika v Sloveniji ter je primerna osnova za nadaljnje raziskovanje.

V raziskavi so sodelovale tri osebe moškega spola in 30 oseb ženskega spola, kar je običajna in pričakovana zastopanost po spolu, zato smo to spremenljivko iz nadaljnje analize izključili. Kot kaže Tabela 1, sodelujoči v raziskavi nemščino v povprečju poučujejo 14,7 let. Poklicne izkušnje sodelujočih se pri tem raztezajo od enega leta do 38 let.

Nemščino poučujem toliko let:				
N	M	STDEV	MIN	MAX
33	14,7	10,1	1	38

Tabela 1: Poklicne izkušnje sodelujočih.

Kot prikazuje Slika 1, je bilo med sodelujočimi 30 % srednješolskih ter 33 % osnovnošolskih učiteljev in učiteljic nemščine, 37 % pa jih poučuje na jezikovnih šolah; visokošolski učitelji in učiteljice nemščine v raziskavi niso bili zastopani.



Slika 1: Sodelujoči glede na vrsto zaposlitve.

4.5 Rezultati in ugotovitve

S prvim anketnim vprašanjem smo želeli ugotoviti, kaj je sodelujočim učiteljem in učiteljicam osnovno vodilo pri poučevanju nemščine kot drugega ali tretjega jezika. Vprašanje je bilo polodprto, tako da so poleg ponujenih odgovorov *učni načrt za nemščino v osnovni ali srednji šoli*, *SEJO* in *uporabljeni učbenik* pri kategoriji *drugo* sodelujoči lahko dopisali lastne odgovore. Čeprav je bila predvidena izbira zgolj ene možnosti, so jih nekateri izbrali več, zato smo analizo odgovorov ustrezno prilagodili.

Kot prikazuje Tabela 2, je med odgovori po pogostnosti z 42,4 % na prvem mestu izbira uporabljeni učbenik, precej tesno pa mu sledita tudi učni načrt za nemščino s 36,4 % in SEJO s 33,3 %. Svoje odgovore so udeleženci pripisali v 21,2 % primerov; navajali so dodatna spletna in siceršnja gradiva, lastne (učne) priprave, okoliščine na obmejnem območju ter želje udeleženk in udeležencev tečajev. Medtem ko so osnovnošolski in srednješolski učitelji in učiteljice nemščine kot vodilo najpogosteje izbrali učni načrt in učbenik oz. njuno kombinacijo, so učitelji in učiteljice na jezikovnih šolah najpogosteje navajali SEJO.

Kaj je vaše osnovno vodilo za pouk nemščine?	f	f %
uporabljeni učbenik	14	42,4
učni načrt za nemščino (gimnazija/osnovna šola)	12	36,4
Skupni evropski jezikovni okvir	11	33,3
drugo	7	21,2

Tabela 2: Osnovno vodilo sodelujočih pri poučevanju.

Pri naslednjem, zaprtem vprašanju *Kako pogosto v pouk nemščine vključujete druge tuje jezike?* je bil med ponujenimi možnostmi *nikoli – redko – pogosto – redno* le enkrat izbran odgovor *nikoli*. A kot dalje prikazuje Tabela 3, so tudi odgovor *redno* izbrali le trije sodelujoči, med preostalima možnima odgovoroma pa prevladuje *redko* z 51,5 %, medtem ko se je izbira *pogosto* pojavila v 36,4 %.

Kako pogosto v pouk nemščine vključujete druge tuje jezike?	f	f %
redko	17	51,5
pogosto	12	36,4
redno	3	9,1
nikoli	1	3,0
skupaj	33	100,0

Tabela 3: Pogostnost vključevanja drugih tujih jezikov v pouk nemščine.

Zelo podobni so rezultati pri naslednjem, prav tako zaprtem vprašanju *Kako pogosto v pouk nemščine vključujete slovenščino?*, kar prikazuje Tabela 4. Najpogosteje so sodelujoči izbrali odgovor *redko*, ki se je tako pojavil v 57,6 %, sledi izbira *pogosto* s 36,4 % pojavitev, nato pa odgovor *redno* z dvema pojavitvama oziroma 6 %; izbira *nikoli* se med odgovori tokrat ni pojavila.

Kako pogosto v pouk nemščine vključujete slovenščino?	f	f %
redko	19	57,6
pogosto	12	36,4
redno	2	6,0
nikoli	0	0,0
skupaj	33	100,0

Tabela 4: Pogostnost vključevanja slovenščine v pouk nemščine.

Pogostnost posameznih odgovorov glede na vrsto šole, kjer sodelujoči poučujejo, prikazuje Tabela 5. Srednješolski učitelji in učiteljice so pri vprašanju, kako pogosto v pouk nemščine vključujejo slovenščino, v 60,0 % izbrali odgovor *pogosto*, učitelji in učiteljice na jezikovnih šolah v 91,7 % odgovor *redko*; osnovnošolski učitelji in učiteljice pa so v 54,5 % izbrali odgovor *redko*, v 45,5 % pa odgovor *pogosto*. Najpogosteje torej slovenščino v pouk nemščine vključujejo sodelujoči učitelji in učiteljice iz srednjih, najredkeje pa iz jezikovnih šol.

Kako pogosto v pouk nemščine vključujete slovenščino?	Osnovna šola	Srednja šola	Jezikovna šola
nikoli	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
redko	6 54,5 %	2 20,0 %	11 91,7 %
pogosto	5 45,5 %	6 60,0 %	1 8,3 %
redno	0 0,0 %	2 20,0 %	0 0,0 %
skupaj	11 100,0 %	10 100,0 %	12 100,0 %

Tabela 5: Pogostnost vključevanja slovenščine v pouk nemščine glede na vrsto zaposlitve.

Razlago za zadnje predstavljene rezultate ponujajo odgovori na naslednje, polodprto vprašanje *Če v pouk nemščine vključujete tudi slovenščino, za kaj?*. Tu so sodelujoči med ponujenimi možnostmi lahko izbrali več odgovorov. Kot kaže Tabela 6, so se pri tem v 63,6 % odločili za izbiro za *primerjalno analizo obeh jezikov*, v 54,5 % pa za odgovor za *razlago slovnice*. Sledili sta izbiri za *razlago besedišča* in za *podajanje navodil* z 39,4 % oz. s 36,4 %. Možnost *drugo* je izbrala ena oseba, in sicer je pripisala odgovor *ko ni ustreznice v slovenščini*, kar bi sicer uvrstili k razlagi besedišča. Odgovora za *razlago slovnice* ali za *primerjalno analizo obeh jezikov* oz. njuno kombinacijo so izbrali prav vsi sodelujoči srednješolski učitelji in učiteljice. Tudi učitelji in učiteljice iz osnovnih in jezikovnih šol so se največkrat odločili za odgovor za *primerjalno analizo obeh jezikov*, in sicer v sedmih od enajstih oz. petih od dvanajstih primerov. Odgovor za *podajanje navodil* je bil najmanj zastopan pri sodelujočih iz srednjih šol, odgovor za *razlago besedišča* pa pri sodelujočih iz jezikovnih šol, medtem ko sta se pri sodelujočih osnovnošolskih učiteljih in učiteljicah oba odgovora pojavila v skoraj polovici primerov.

Če v pouk nemščine vključujete tudi slovenščino, za kaj?	f	f %
za primerjalno analizo obeh jezikov	21	63,6
za razlago slovnice	18	54,5
za razlago besedišča	13	39,4
za podajanje navodil	12	36,4
drugo	1	3,0

Tabela 6: Namen vključevanja slovenščine v pouk nemščine.

Predvideno je bilo, da bodo na naslednje vprašanje, tj. *Če slovenščine v pouk nemščine ne vključujete, zakaj?*, odgovarjali le tisti sodelujoči, ki so pred tem navedli, da v pouk nemščine slovenščine ne vključujejo nikoli, a so nanj odgovarjali tudi nekateri sodelujoči, ki so pred tem navedli, da slovenščino v pouk nemščine vključujejo redko, in celo eden tak, ki jo glede na svoj odgovor vključuje pogosto. Skupno je na to vprašanje odgovorilo enajst anketiranih, tj. ena tretjina sodelujočih, pri čemer so se, kot kaže Tabela 7, najpogosteje, tj. v devetih primerih, odločali za odgovor *zaradi prepričanja, da mora pouk tujega jezika potekati v ciljnem jeziku, v enem primeru za odgovor zaradi kritičnosti do svojega poznavanja zakonitosti slovenščine, v prav tako enem primeru pa za odgovor drugo.*⁷

Če slovenščine v pouk nemščine ne vključujete, zakaj?	f	f %
zaradi prepričanja, da mora pouk tujega jezika potekati v ciljnem jeziku	9	81,8
zaradi kritičnosti do svojega poznavanja zakonitosti slovenščine	1	9,1
drugo	1	9,1
ker tega ne predvideva učno gradivo, ki ga uporabljam	0	0,0
zaradi strahu pred interferencami	0	0,0
skupaj	11	100,0

Tabela 7: Razlogi za ne vključevanje slovenščine v pouk nemščine.

5 Sklep

V raziskavi je sodelovalo 33 učiteljev in učiteljic nemščine iz osnovnih in srednjih ter jezikovnih šol s povprečno 14,7 let poklicnih izkušenj, ki se raztezajo od najmanj enega leta do največ 38 let. Raziskava je tako zajela različne generacije učiteljev in učiteljic, ki so bili del raznolikih tradicij poučevanja; vključene so bile tako osebe na začetku poklicne poti kot tiste z že povsem izoblikovanim slogom poučevanja. Glede na pojavljajoče se odgovore sodelujoče pri poučevanju vodi predvsem učbenik, ki ga uporabljajo, čemur precej tesno sledita učni načrt in SEJO; medtem ko so osnovnošolski in srednješolski učitelji in učiteljice nemščine kot vodilo

⁷ In sicer je ta oseba navedla, da se jezika najlažje naučiš ob rednem pasivnem in aktivnem poslušanju, pri čemer je imela morda v mislih pristop sugestopedija ali pa avdiolingvalno metodo.

najpogosteje izbrali učni načrt in/ali učbenik, so učitelji in učiteljice na jezikovnih šolah najpogosteje navajali SEJO. Ker tako SEJO kot slovenski učni načrti za nemščino v osnovni šoli oz. gimnaziji predvidevajo razvijanje raznojezičnosti in vključevanje prvega jezika v pouk nemščine kot drugega oz. tretjega jezika, tako ne preseneča, da sodelujoči učitelji in učiteljice v pouk nemščine vključujejo tako slovenščino kot prvi jezik kakor – z eno izjemo – druge tuje jezike.

Pogostnost vključevanja drugih tujih jezikov v pouk nemščine so sodelujoči v večini opredelili kot redko, kar velja tudi za vključevanje slovenščine kot prvega jezika; dobra tretjina pa oboje vendarle izvaja pogosto. Pri tem slovenščino v pouk nemščine najpogosteje vključujejo sodelujoči učitelji in učiteljice iz srednjih, najredkeje pa iz jezikovnih šol. Skoraj dve tretjini sodelujočih slovenščino kot prvi jezik v pouk nemščine vključuje z namenom primerjalne analize obeh jezikov, dobra polovica za razlago slovnice, medtem ko za podajanje navodil in razlago besedišča v večini očitno uporabljajo ciljni jezik oz. druge strategije. Ena tretjina sodelujočih je navedla tudi razlog, da slovenščine v pouk nemščine ne vključuje (veliko), in sicer je (bilo) to v devetih od enajstih primerov zaradi prepričanja, da mora pouk tujega jezika potekati v ciljnem jeziku.

Zaposleni v javnih šolah so seveda zavezani k upoštevanju učnih načrtov in uporabi potrjenih, z njimi usklajenih učnih gradiv, zato je zanje do neke mere pričakovano, da ravnajo skladno z njimi – tudi kar se tiče vključevanja prvega jezika in razvijanja raznojezičnosti. Toda učbeniki, potrjeni za pouk nemščine v osnovni in srednji šoli, so v večini nastali v tujini ter so namenjeni ciljni skupini različnih narodnosti, ki jim je skupno zgolj učenje nemščine kot tujega – bodisi drugega bodisi tretjega – jezika. Ti učbeniki so načelno sicer usklajeni z dokumentom SEJO, a zaradi različnih izhodiščnih jezikov vključevanje prvega jezika v precejšnji meri ostaja prav v domeni učiteljev in učiteljic. Glede na odgovore v anketnem vprašalniku ti – bodisi intuitivno bodisi zavestno – slovenščino kot prvi jezik v pouk nemščine kot drugega/tretjega jezika sicer v večini smiselno vključujejo za primerjalno analizo s ciljnim jezikom, kot to predvidevajo učni načrti, medtem ko namesto navadno nepotrebne prevajanja navodil za delo v razredu, kot kaže, v glavnem uporabljajo druge strategije.

Dolgo vladajoči primat enojezičnosti pri pouku tujih jezikov pa je glede na odgovore sodelujočih tudi leta po odpravi glavni razlog, da se slovenščina kot prvi jezik v pouk nemščine kot drugega/tretjega jezika v Sloveniji ne vključuje v večji meri. A je razveseljivo že dejstvo, da jo vsi sodelujoči učitelji in učiteljice v pouk nemščine vključujejo. Četudi neredko s slabo vestjo, kot da kršijo (nekdaj) veljavna didaktična in metodična načela. V prihodnje bi se na katerem od izobraževanj, namenjenih slovenskim učiteljem in učiteljicam nemščine, tako veljalo posvetiti vlogi slovenščine kot prvega jezika pri pouku nemščine kot tujega jezika: predstaviti prednosti njenega vključevanja, ločiti smiselno rabo od nesmiselne, prikazati in preizkusiti metode dela, tudi z razvojem nadaljnjih ustreznih gradiv.

Viri

Candelier, Michel idr., 2017, 2012: *ROPP: Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <<https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx/>>. (Dostop 12. 4. 2018.)

Holec, Nada idr., 2008: *Učni načrt. Nemščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_nemscina_gimn.pdf>. (Dostop 12. 4. 2018.)

Kač, Liljana, Volčanšek, Susanne, in Ramšak, Suzana, 2016: *Program osnovna šola. Nemščina. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_nemscina.pdf>. (Dostop 12. 4. 2018.)

Kondrič Horvat, Vesna idr., 2001: *Učni načrt: izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Nemščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Nemscina_izbirni.pdf>. (Dostop 12. 4. 2018.)

Pevec Semec, Katica idr., 2013a: *Učni načrt. Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu: neobvezni izbirni predmet*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf>. (Dostop 12. 4. 2018.)

Pevec Semec, Katica idr., 2013b: *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu: neobvezni izbirni predmet*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf>. (Dostop 12. 4. 2018.)

Skela, Janez, 2017: Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: Zmožnosti in viri (ROPP). Candelier, Michel idr., 2017, 2012: *ROPP: Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 7–10. <<https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx/>>. (Dostop 12. 4. 2018.)

Svet Evrope, 2011, 2001: *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. Prev. Irena Kovačič.

Literatura

Grotjahn, Rüdiger, Kleppin, Karin, 2013: Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien. Ende, Karin, idr.: *Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut, Langenscheidt. 26–32.

Hu, Adelheid, 2016: Mehrsprachigkeit. Burwitz-Melzer, Eva, idr. (ur.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. 10–15.

Klippel, Friederike, 2016: Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. Burwitz-Melzer, Eva, idr. (ur.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. 315–320.

Kosevski Puljić, Brigita, 2015: *Einführung in Theorie und Praxis der Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marx, Nicole, 2018: Deutsch nach Englisch: Wenn mehr doch besser ist. *Magazin Sprache*. Januar 2018. <<https://www.goethe.de/de/spr/mag/21161178.html>>. (Dostop 9. 3. 2018.)

Marx, Nicole, 2016: Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. Burwitz-Melzer, Eva, idr. (ur.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 295–300.

Neuner, Gerhard idr., 2009: *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26*. Berlin [etc.]: Langenscheidt.

Pilypaityté, Lina, 2012: *Argumente für die Mehrsprachigkeit: Sprachenpolitische Forderungen und ihre Umsetzung im schulischen Kontext*. Ljubljana: Goethe-Institut, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.