Milena Ivšek
Maj 2010

Intervju s profesorjem dr. Helmutom Johannesom Vollmerjem

(Univerza v Osnabrücku, Nemčija)

O UČNEM JEZIKU

Uvod

Profesor dr. Helmut Johannes Vollmer z Univerze Osnabrück v Nemčiji je strokovnjak za jezike in literaturo; v zadnjem času pa se intenzivno ukvarja z učnim jezikom. Kot teoretik sodeluje v ožjem timu pri projektu Sveta Evrope *Language(s) of Education*. Na konferenci v Ljubljani (2008) je predstavil referat *Language Across the Curriculum*.

Zakaj sem se odločila, da ga prosim za intervju? Odgovor je dokaj preprost. V našem prostoru se je o učnem jeziku veliko razmišljalo. Z znanstvenega stališča je zagotovo največ postorila dr. Olga Kunst Gnamuš, izsledki njenih raziskav so bili v pomoč pri prenovi pouka slovenščine v začetku 90-tih let. Vendar se mi zdi, da so prav na področju učnega jezika prizadevanja ostala na pol poti, da nismo posegli globlje v opazovanje slovenščine pri nejezikovnih učnih predmetih.

Ko sem se seznanila s teoretičnimi prispevki strokovnjakov projektnega tima (pri Svetu Evrope), me je področje učnega jezika spodbudilo k ponovnemu strokovnemu razmišljanju. Profesorja sem povabila kot predavatelja na konferenco *Jeziki v izobraževanju* in ga tudi nagovorila za ta intervju, ker sem želela, da omogočimo ravnateljem in učiteljem uvid v to problematiko. Prepričana sem, da bo raziskovanje na tem področju (v prihodnje) omogočilo drugačen način 'pridobivanja znanja', sama bi ga poimenovala znanje z (s poglobljenim) razumevanjem, ki je zagotovo temeljno za kritično pismenost.

1. Koliko časa se že poglobljeno ukvarjate z učnim jezikom (teoretično in praktično) in kaj vas je na to napeljalo?

S tem področjem se ukvarjam že vse od leta 2003, ko so mi odobrili precejšnjo vsoto denarja za raziskovalni projekt. Primerjal sem znanje enojezičnih učencev, ki so se učili geografijo v nemščini, z dvojezičnimi učenci istega predmeta, ki so se ga učili v angleškem jeziku (nemščino so komaj kaj uporabili; upal sem, da se bodo nemške geografske terminologije naučili sami in ugotovil, da dejansko se je). Želel sem ugotoviti, ali je nivo dosežene kompetence pri tem predmetu na koncu obveznega šolanja (deseti razred) enako visok pri obeh skupinah učencev in kakšna je specifična vloga jezika (nemščine kot maternega jezika v razmerju do angleščine kot tujega jezika) pri učnem uspehu teh učencev oz. pri njihovih težavah pri reševanju tipičnih geografskih nalog. Eden izmed izstopajočih rezultatov je bil, da so se pri nemščini in angleščini kot drugem jeziku pri obeh skupinah učencev in NE SAMO pri dvojezični, pokazale opazne pomanjkljivosti pravilnega izražanja na ravni specifične predmetne terminologije. Učenci niso znali povsem obvladovati zahtev eksplicitnega 'akademskega jezika' oz. njegove različice. Zabeležili smo obe vrsti težav, in sicer hkrati jezikovne in konceptualne predmetne – teh dveh vidikov ni bilo mogoče ločiti. To mi je nekako odprlo oči, kako zelo pomembna je vloga jezika kot učnega jezika pri poučevanju in učenju različnih predmetov, in seveda pri splošnem učnem uspehu posameznikov.

2. Kako gledate na učni jezik z zornega kota (nacionalne) politike izobraževanja, z zornega kota (posamezne) šole in z zornega kota učitelja posamezne discipline?

Učni jezik je povsem podcenjen tako na področju nacionalne in regionalne izobraževalne politike (npr. v Nemčiji). Potrebno je identificirati/opredeliti in oblikovati sporazumevalne kompetence za delo pri različnih učnih predmetih, ugotoviti povezave in zahteve med učnimi načrti (ob primerjavi vseh nejezikovnih predmetov) in v skladu s tem načrtovati nov koordiniran učni načrt, v katerem je sporazumevanje (jezik in semiotika) eksplicitno definirano kot del vsakega učnega predmeta in predmetne kompetence (in NE zunaj le-te.)

Na nivoju šole in učiteljev različnih učnih predmetov se pogosto kaže napačno razumevanje, da je kar samo po sebi umevno, da so sporazumevalne kompetence, potrebne pri poučevanju in učenju predmetov, že prisotne, ker je 'učni jezik in jezik razmišljanja' za večino učencev po navadi materni jezik. Učitelji različnih predmetov bi se morali zavedati, da je 'akademski jezik' treba posebej razvijati pri vseh učencih, in ne samo pri učencih migrantov oz. učencih ranljivih skupin. To je del njihovega poklica in NI SAMO obveznost učiteljev jezika kot učnega predmeta (LS*). Učitelj posameznega predmeta ni tudi jezikovni učitelj, je pa neke vrste 'jezikovni pomočnik' znotraj svojega predmeta. To vrsto izkušenj in uvida bo treba vključiti in nekako povezati v programe izobraževanja učiteljev za kateri koli učni predmet.

3. Ali bomo lahko govorili o učnem jeziku kot ključni kompetenci (v šoli), saj naj bi vsi udeleženci pedagoškega procesa obvladali najprej sporazumevanje v učnem jeziku in šele na drugem mestu stroko učnega predmeta – posamezne discipline?

Ne, sporazumevanja pri določenem učnem predmetu se ne da pridobiti zunaj tega učnega predmeta oz. ločeno od pridobivanja znanja (vsebine in cilji) določenega učnega predmeta. Predmetni učitelj je strokovnjak za razvijanje jezikovne/sporazumevalne zmožnosti le implicitno, to ni njegova poglavitna naloga. Izziv bi bil ugotoviti, katere so temeljne sporazumevalne kompetence za posamezni učni predmet, za (re)konstruiranje znanja, za predstavljanje znanja (učencem), za razvijanje mišljenja (posamezne discipline) in posameznikov proces učenja in poučevanja. Ko predmetni učitelji začnejo sodelovati pri ugotavljanju temeljnih sporazumevalnih zahtev pri vseh učnih predmetih, perspektivnost in smiselnost vloge učnega jezika pridobi na pomenu/teži. Vendar je na drugi strani treba vedno upoštevati specifične zahteve vsakega posameznega učnega predmeta.

4. V kakem razmerju je učni jezik do jezikovnih učnih predmetov, posebej do maternega jezika – pri nas slovenščine za večino učencev – in do nejezikovnih učnih predmetov?

Del pojasnitve se skriva že v odgovoru na tretje vprašanje. Šele ko vsak učni predmet definira svoj lastni jezik in sporazumevalne potrebe, lahko pride do sodelovanja in dolgoročnega medsebojnega skupnega načrtovanja. To velja tudi za jezik kot učni predmet (LS): učitelji morajo ugotoviti, kaj lahko ponudijo kot neke vrste osnovo za pridobivanje znanja pri drugih/ nejezikovnih učnih predmetih. Na drugi strani pa mora jezik kot učni predmet jasno postaviti temelje za široko besedilno razumevanje in tvorjenje besedil pri drugih predmetih, vključno z obvladovanjem nebesednih t. i. grafičnih prikazov/ponazoritev, kot so npr. diagrami, statistika, šablone, karikature, stripi itd. (strokovni izraz je uporabljen v PISA-študijah).

Ta proces razvrščanja pričakovanj, obveznosti in ciljev, skupnih vsem predmetom, terja veliko časa ter raziskovanja in eksperimentiranja, zato ne more biti predpisan s strani vodilnih (npr. ministrstva oz. ravnatelja šole). Načrtovanje koordiniranega kurikula pa lahko zagotovi nek okvir za učinkovito vzajemno učenje in delovanje posamezne šole ter lahko posledično vpliva na celoten razvoj šolstva.

5. **Kako se učni jezik kaže v jeziku posamezne discipline in kako jezik posamezne discipline vpliva na učni jezik in morda posredno na osrednji jezikovni učni predmet, pri nas slovenščino?**

Morda gre tu za majhen nesporazum: 'neodvisni učni jezik' ne obstaja. Obstajajo le specifične jezikovne/sporazumevalne zahteve posameznega predmeta (razvijamo jih pri posameznih predmetih). Ob teh specifičnih pa obstajajo tudi številne skupne sporazumevalne značilnosti, ki jih lahko identificiramo in razvijamo tako pri vsakem učnem predmetu kot tudi skozi ves kurikul.

V tem kontekstu postane jasna vloga jezika kot predmeta (LS) – v vaši državi slovenščine. Postaviti mora temelje za sporazumevalne dejavnosti in za razvijanje sporazumevalne zmožnosti, ki se jih da uporabiti oz. nadgraditi pri vseh ostalih učnih predmetih (razširiti, diferencirati, določiti v povezavi z novimi cilji in vsebinami). Pri vseh učnih predmetih je treba zavestno vaditi prehod iz jezika vsakdana/praktičnosporazumevalne zvrsti jezika (Basic Interpersonal Communication Skills – BICS*) v bolj določene, bolj kontekstno strnjene in bolj kognitivno zahtevne načine razvijanja mišljenja in sporazumevanja (developing 'Cognitive Academic Language Proficiency' – CALP*).

Z drugimi besedami, jezik kot predmet (v vašem primeru slovenščina) mora dati osnovo za razvijanje 'akademskega jezika' pri ostalih učnih predmetih, za spremljanje in podpiranje tega razvoja, tako da ozavešča učence in učitelje o potrebah in značilnostih razvijanja 'kognitivne akademske jezikovne zmožnosti' (CALP). To omogoča jezikovne rabe tudi pri učenju in poučevanju jezika kot predmeta (LS).

To zadnje vključuje holistični pristop poučevanja (učenci se ne učijo po neke vrste 'popredalčkanem' sistemu) in razvijanja sporazumevalne kompetence (to je nevidno, vendar se da razčleniti v mreže analitično ločljivih zmožnosti, npr. poročanje : eksperimentiranje : definiranje : predvidevanje : analiziranje itd.). Ta pristop vključuje tudi načine preverjanja in vrednotenja znanja, ki je odvisno od tega, kako uspešno lahko prenesemo osnovne sporazumevalne dejavnosti in sporazumevalne zmožnosti – ne samo iz jezika kot učnega predmeta (LS) v nejezikovne učne predmete, ampak tudi iz enega nejezikovnega učnega predmeta v drugega.

6. **Ali bi lahko govorili v našem primeru (v Sloveniji), da se razvija več vrst slovenščine – slovenščina kemije, slovenščina geografije …?**

DA, na nek način lahko, toda to niso zares različni jeziki, ampak le različni načini diskurza istega jezika. V preteklosti sem jih včasih primerjal s 'tujimi' jeziki, saj se včasih tudi zdi, da so, še posebej za učence ranljivih skupin. Verjetno je skupnih značilnosti teh različic veliko več kot razlik, a to bi bilo treba empirično raziskati in tudi podrobno teoretično opisati.

Pravkar sem razvil model učnega jezika (LAC*) za Svet Evrope (skupaj s štirimi nemškimi kolegi) s poudarkom na skupnih značilnostih med učnimi predmeti. Model temelji na ideji diskurzivnih funkcij, kot so npr. poimenovanje, opisovanje, pojasnjevanje, razlaganje, dokazovanje, pogajanje in sklepanje ter njihovih podfunkcij.

To predstavlja obetaven koncept, ki vodi k izvajanju v praksi – k učinkovitemu poučevanju različnih učnih predmetov. Hkrati se moramo zavedati, da obstajajo tudi specifični načini razmišljanja (oblikovanje pomena) in sporazumevanja (izražanje pomena) za vsak učni predmet; te je seveda treba upoštevati, kar pa pomeni veliko več kot zgolj obvladovanje njihove posebne terminologije. Pravi izziv je v različni (upo)rabi jezika, ne samo za vsakdanje sporazumevanje, ampak tudi za 'akademske' namene.

7. **Kdo je po vašem mnenju odgovoren za drugačen način izobraževanja učiteljev, da najprej postanejo vsi učitelji slovenščine, saj pri posameznem učencu v razredu dejansko razvijajo učenčevo sporazumevalno zmožnost pri vseh učnih predmetih?**

Glavno odgovornost morajo prevzeti ustanove za izobraževanje učiteljev (oz. inštitucije znotraj ministrstva za izobraževanje, če seveda imajo besedo pri načrtovanju izobraževanja učiteljev). Začeli bi lahko s slovenščino, tako da bi vključili v vsak program in na vsakem nivoju izobraževanja obvezne module o vodilni vlogi jezika in vlogi (razvitosti) sporazumevalne zmožnosti pri pridobivanju znanja, še posebej specifičnega predmetnega znanja. Vključili bi lahko tudi module o vodilni vlogi jezika kot učnega predmeta (slovenščine) za razvoj 'kognitivne akademske jezikovne zmožnosti' (CALP) pri vseh učencih, vključno s tistimi, ki prihajajo iz različnih jezikovnih in kulturnih ozadij. To je že samo po sebi velik izziv in zahteva jasno razumevanje in predvsem pripravljenost za tak način izobraževanja.

V resnici pa bo treba vključiti isto idejo oz. koncept v vsak študijski program oz. usmeritev za izobraževanje predmetnih učiteljev: ozavestiti, razumeti in tudi naučiti se morajo, da je sporazumevalna zmožnost del njihove celotne predmetne kompetence in da jo je treba (na)učiti in pri učencih razvijati. To zahteva povsem novo ozaveščenost pri vseh izobraževalcih učiteljev, tako za slovenski jezik, kakor tudi za vse ostale učne predmete. Tukaj bi jaz začel strateško: s senzibiliziranjem (usposabljanjem/preizobraževanjem) izobraževalcev učiteljev za njihove razširjene naloge, ki pa niso zares 'nove', vendar se bo nanje treba usmeriti bolj ciljno. V Evropi obstajajo že primeri dobre prakse, ki si jih lahko vzamejo za vzor.

8. **Vi ste zagotovo velik teoretik na področju učnega jezika; svetujete in delate v več državah. Kje ste opazili večji napredek na tem področju in kako, na kakšen način so tam ta napredek dosegli?**

To so države kot Norveška, Nemčija in v zadnjem času tudi Švica, ki so v procesu vzpostavljanja/ uvajanja sporazumevalnih kompetenc kot del učenja in poučevanja različnih učnih predmetov v šolah, in sicer na nacionalnem nivoju. Še posebej omembe vreden je primer Švice, kjer so skupinam didaktikov dali na voljo več let, da bi opredelili osnovne standarde za vse vrste znanosti, matematiko, tuje jezike in jezike poučevanja (nemščino, francoščino in italijanščino). Dodatno pa so švicarske usklajevalne agencije prosile še zunanje strokovnjake (kot sem npr. jaz), da bi pomagali kritično oceniti njihove modele kompetenc in predloge za minimalne zahteve od vsakega posameznika na omenjenih področjih. Na žalost pa ni bil nihče pooblaščen, da bi hkrati začrtal spremembe v izobraževanju učiteljev.

Toda začetek revidiranja in predelovanja šolskega učnega načrta bo neizogibno vodil v premislek, kako usposobiti 'prave' učitelje (z ukrepi v izobraževanju učiteljev oz. z ukrepi v procesu poučevanja), da bodo tak učni načrt izvajali v praksi. Tudi tam, kjer je že čutiti napredek v tej smeri, je razvoj še vedno zelo počasen.

9. **Bili ste na konferenci *Jeziki v izobraževanju* (imeli ste referat), ki je bila septembra 2008 v Ljubljani. Kaj bi nam svetovali glede tega, kako naj 'se lotimo' holističnega pristopa, da bi se v šoli začele dogajati spremembe na tem področju?**

Uspeh, ki sem ga omenil v osmem odgovoru, lahko dosežemo tam, kjer je močna volja na strokovnem in političnem nivoju, konsenz med različnimi interesnimi skupinami in udeleženci ter podpora učiteljev, ravnateljev, staršev in celotne javnosti. Da pa bi lahko vse te prepričali, potrebujemo dober model za opisovanje sporazumevalnih kompetenc med učnimi predmeti, primere dobre prakse in študije izvedljivosti za različne skupine predmetnih učiteljev in izobraževalcev

učiteljev (didaktikov). To je tisto, na kar bi se morala vaša država osredotočiti zdaj oziroma kmalu v prihodnosti. Spremembe se ne zgodijo čez noč, zato je potreben čas; najprej za razprave o spremembah videnja učnega jezika in za doseganje soglasja o nujnosti teh sprememb.

S praktičnega vidika bi jaz začel s 'predanimi' načrtovalci kurikulov, s šolskimi strokovnimi delavci, učitelji učiteljev (didaktiki) za različne predmete oz. področja (predmetne skupine), in sicer na *prostovoljni* osnovi. Tako bi lahko prišli do osnov dolgoročne holistične izobraževalne jezikovne politike.

V tem kontekstu bi želel izpostaviti posebno vlogo in odgovornost ravnateljev v procesu uvajanja sprememb strategije učnega jezika (LAC). Zelo pomembno je, da se ravnatelji šol identificirajo s takim pristopom ter pomagajo pri koordinaciji in tudi pri opredeljevanju sporazumevalne kompetence in specifičnih kompetenc posameznih učnih predmetov ter povezav med predmeti. To lahko ponudi vsaka posamezna šola kot specifičen model, na kar je lahko še posebej ponosna.

Prevod: Viktorija Plavčak

Opombe:

1. Avtor H. J. Vollmer je dal dovoljenje za prevod in objavo v slovenščini.
2. Razlaga kratic, ki se uporabljajo v tem besedilu:
   - LS – *Language Subject* = slovenščina kot učni predmet
   - BICS – *Basic Interpersonal Communication Skills* = osnovne medosebne sporazumevalne zmožnosti
   - CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency* = kognitivno obvladovanje 'akademskega jezika'
   - LAC – *Language across the Curriculum* = učni jezik
   - *Academic Language* – akademski jezik – višja formalna raven jezika v procesu izobraževanja