

Polonca Svetlin Gvardjančič

## Učitelj tujega jezika stroke

### Izvleček

Učitelj tujega jezika stroke (TJS) je pri opravljanju poklica soočen s težavo, da za uspešen pouk TJS ne zadostujeta več njegova jezikovna in didaktično-metodična kompetenca, ki si ju je pridobil med izobraževanjem, ampak mora vsaj nekoliko nadoknaditi pomanjkljivo strokovno kompetenco. Mnenja o tem, koliko primanjkljaja mora nadoknaditi, da bi lahko poučeval jezik stroke, so različna. Najbolj realno in smotrno je od učitelja zahtevati splošno razgledanost v stroki, poznavanje njenih interesnih področij in razvijanje nagnjenja do stroke. Glede na hitrost nastajanja novih znanj in razvoja posameznih strokovnih področij pomeni to za učitelja tujega jezika stroke vsakodnevno delo. V tem dodatnem samoizobraževanju je večinoma prepuščen lastni pobudi, saj na matični fakulteti težko najde kompetentnega sogovornika za konkretno področje, na ustanovah, na katerih uči, pa je sodelovanje z učitelji strokovnih predmetov sicer zelo zaželeno, vendar v praksi pogosto nezadostno.

Prav tako se mora učitelj TJS, sicer različno, odvisno od ciljne skupine, sprijazniti s pragmatičnim pogledom na učenje tujega jezika v tem smislu, da je jezik le orodje za sporazumevanje znotraj določene stroke, le sredstvo in ne cilj, kot je bil navajen dojemati v času svojega šolanja za poklic učitelja tujega jezika. Problematična je tudi izguba vloge »glavne instance pri usmerjanju učnih procesov, ker mu za to manjka bistveni dejavnik, namreč strokovna kompetenca« (Buhlmann/Fearns, 1987: 118). Učitelj torej nenadoma ni tisti, ki »vse ve«, celo več, učenci vejo o stroki več od njega. To dejstvo ima konkretne posledice za pouk, ki pa so, odvisno od tega, kakšno je razumevanje razmerja učitelj – stroka, katere jezik uči, in razmerja učitelj – učenec, lahko negativne ali pozitivne. Negativne se kažejo v tem, da se učitelj zaradi svojega primanjkljaja v znanju stroke čuti ogroženega, negotovega in skuša zato graditi svojo avtoriteto na pretiranem poudarjanju tem, kjer se čuti suverenega, oz. na izogibanju temam, ki mu niso blizu. Če učitelj svojo vlogo in odnos do učenca pojmuje pravilno oz. je sposoben stalne refleksije in redefinicije teh razmerij, sprejme učenca, ki so strokovno kompetentnejši od njega, kot partnerje v procesu učenja. Pogosto se tu pojavi težava, saj učenci ponujene vloge niso pripravljene sprejeti, deloma zaradi nevajenosti biti enakopraven partner, bodisi zato, ker partnerski odnos predpostavlja večjo zavzetost na njihovi strani. Pomembna naloga učitelja tujega jezika stroke je, da s pedagoškim znanjem in z jasno postavljenimi cilji pouka pri učencih doseže premik od pasivnih poslušalcev k dejavnim soustvarjalcem pouka.

**Ključne besede:** tuji jezik stroke, razmerje učitelj – stroka, vloga učitelja, razmerje učitelj – učenec, kompetence, pouk TJS.

## Uvod

Učitelj tujega jezika stroke je vpet v različna razmerja, ki učitelja določajo in na katera lahko ima večji ali manjši vpliv. Nekatera od teh razmerij so skupna vsem učiteljem tujih jezikov ali celo vsem učiteljem in ne nazadnje vsem zaposlenim. To so npr. razmerje do lastne stroke, razmerje do učencev/uporabnikov storitev, razmerje do delodajalca in razmerje do širšega družbenega okolja, če naštejemo le nekatera. V prispevku se omejujem na dve razmerji, ki učitelja TJS najbolj določata in razlikujeta od drugih in sta po mojem mnenju odločujoči za to, kako učitelj TJS razume sebe in svojo vlogo v procesu učenja, ter imata zato bistven in neposreden vpliv na pedagoško delo in na uspešnost učitelja. Gre za:

- razmerje učitelj TJS – stroka, katere jezik predava, in s tem povezano učiteljevo razumevanje lastne vloge ter
- razmerje učitelj TJS – učenec.

## Učitelj tujega jezika stroke vs. stroka, katere jezik predava

Najprej lahko predpostavim, da je učitelj TJS strokovnjak na področju stroke, v kateri si je pridobil osnovno izobrazbo, torej na področju jezika (jezikovna kompetenca), in da razpolaga s primernim pedagoškim znanjem (didaktično-metodična kompetenca).

Predpostavim lahko tudi, da ima učitelj TJS primanjkljaj v znanju stroke (strokovna kompetenca), katere jezik predava. Ta primanjkljaj se kaže tako na področju strokovnega jezika kot tudi na področju same stroke. Medtem ko nepoznavanje strokovne terminologije ni tako problematično, saj lahko učitelj ta primanjkljaj sorazmerno hitro nadoknadi, je večja težava razgledanost po sami stroki in zlasti poznavanje načina razmišljanja, ki je imanenten neki stroki, kajti »[s]trokovni jezik kot sredstvo komuniciranja je rezultat socializacije znotraj neke določene discipline, ki ga ni mogoče ločiti od drugih rezultatov te socializacije. Kot takšnega ga označuje to, da odraža določene miselne strukture, ki jih določajo metode stroke, in izkazuje določene strukture sporočanja, ki jih določa spoznavni in raziskovalni interes stroke.« (Buhlmann in Fearn, 1987: 114)

V literaturi so mnenja glede potrebe po poznavanju stroke različna, od tega, da za učitelja TJS poznavanje stroke sploh ni potrebno, ker je dovolj, da jo pozna učenec (Fluck, 1992), pri čemer se, če nič drugega, pojavi vsaj vprašanje evalvacije, do druge skrajnosti, ko naj bi imel učitelj poleg jezikovne tudi ustrezno izobrazbo stroke (da je npr. ekonomist, pravnik ipd.), kar je v praksi zelo redko, hkrati pa takšna zahteva glede učiteljeve izobrazbe niti nima zakonske podlage. Nekateri avtorji, npr. Buhlmann in Fearn (1987), pa menijo, da je dovolj, da je strokovno ustrezen le učni material, ki v tem primeru prevzame vlogo »nosilca strokovne kompetence«. Tu se pojavita vsaj dve težavi, in sicer najprej izbira učnega gradiva, ki je večinoma v

domeni učitelja, za kar pa mora ta vsaj nekoliko poznati stroko, in potem nevarnost prevelike navezanosti učitelja zgolj na učno gradivo.

Lundmarkova (1998, nav. po Murtoniemi, 2003: 17–18) je razvila model za strokovna znanja učitelja TJS. Sestavljen je iz štirih delov, ki skupaj tvorijo funkcionalno kompetenco (*funktionale Kompetenz*):

1. poklicnotehnična kompetenca (*berufstechnische Kompetenz*), ki se nanaša na praktična in teoretična jezikovna in didaktična znanja,
2. strateška kompetenca (*strategische Kompetenz*), kjer gre za poznavanje ciljev tako jezikovnega pouka kot tudi pouka stroke ter za razumevanje lastne vloge v procesu strokovnega izobraževanja,
3. socialna kompetenca (*soziale Kompetenz*) obsega odnos učitelja do učencev in kolegov,
4. osebna kompetenca oz. odnos (*persönliche Kompetenz/Einstellung*) vključuje odnos učitelja do učenja in učencev ter odgovornost do učencev in nazadnje, kako etično korektno zmore učitelj reševati različne težave.

Najpreprostejše je pridobivanje poklicnotehnične kompetence, medtem ko gre pri drugih treh za dokaj kompleksne zadeve, ki zahtevajo svoj čas in jih ni mogoče pridobiti v nekaj urah npr. usposabljanja za učitelja TJS.

Če se izognem različnim skrajnim mnenjem in povzamem še izkušnje iz svoje prakse, lahko zahteve glede učiteljevih znanj stroke povzamem v tehle točkah:

- Učitelj TJS naj pozna osnovno terminologijo stroke. Takšno formulacijo pogosto zasledimo v strokovni literaturi, in čeprav sem zgoraj omenila, da to ne predstavlja posebne težave, ker se je besede pač sorazmerno preprosto naučiti, postane zadeva bolj zapletena, ko se vprašamo, kaj dejansko predstavlja osnovno terminologijo kake stroke in iz katerih virov je mogoče razbrati, kaj je bistveno in kaj ne. Učitelj se pri tem lahko opira na učbenike stroke ali tudi na specializirane učbenike tujega jezika (TJ), na glosarje, slovarje ipd., če so na voljo in če niso zastareli. Poleg tega mora spremljati stroko preko različnih medijev in pridobivati nova znanja tako v tujem kot tudi v maternem jeziku. Usvajanje terminologije samo v tujem jeziku ni dovolj, saj je včasih za specialne izraze zelo težko poiskati izraz v izhodiščnem jeziku. Naj tu mimogrede omenim, da se mi zdi prevajanje iz ciljnega jezika v izhodiščnega in obratno pri strokovnih izrazih nujno, saj gre za pojme, ki jih v praksi ne moremo prevajati opisno, pogosto pa ni na voljo sinonimov. Poznavanje terminologije v obeh jezikih je v literaturi premalo poudarjeno; morda se tega bolj zavedamo tisti učitelji, ki smo tudi prevajalci. Glede na hitrost nastajanja novih znanj se mora torej učitelj TJS na področju terminologije izpopolnjevati praktično vsak dan.
- Učitelj TJS naj bo splošno razgledan po stroki, pozna naj posamezna področja stroke in spremlja njen razvoj, interesna področja in metode. Vprašanje je, kako temeljito naj bo poznavanje stroke oz. kolikšen je minimum, brez katerega uspešno poučevanje jezika stroke ni mogoče. V

literaturi na to zelo kompleksno vprašanje ne najdemo odgovora. Običajno se omenja splošna zahteva, naj učitelj TJS razpolaga z jezikovno, strokovno in didaktično-metodično kompetenco ali pa naj pozna osnovne poteze stroke, kot pravi npr. Fluck (1992), in še, da si mora za pridobitev teh znanj prizadevati sam, kot trdi npr. (Kantelinen, 2000, nav. po Murtoniemi, 2003: 16) Sama se najbolj strinjam z mnenjem, ki ga zastopata tudi Buhlmann in Fearn (1987), da naj se učitelj zlasti socializira znotraj stroke. To pomeni, da mora učitelj pridobiti tisto občutljivost za stroko, katere jezik predava, da postane pozoren vedno, kadar tudi v vsakdanjem življenju naleti na tematiko s tega področja. Buhlmann in Fearn (1987) v tej zvezi poudarjata, da za učitelja TJS ni potrebno, da pozna strokovne vsebine toliko, da bi jih znal razlagati (pri bilancah se lahko npr. omeji na terminologijo, ne da bi se spuščal v interpretacijo bilance). Obenem pa se mora zavedati dejstva, da se – ravno zato, ker ne pozna povezav – ne more prosto ukvarjati s strokovnimi vsebinami, kar »pomeni, da jih ne more poljubno izbirati, preoblikovati, kombinirati in spreminjati« (Buhlmann in Fearn, 1987: 115). Razvija naj nagnjenje do stroke; glede na to, da večina učiteljev v kako stroko zaide bolj ali manj po naključju, ko torej dobijo delovno mesto na kaki šoli, je težko predpostaviti, da nagnjenje že ima – lahko oz. mora ga zavestno razvijati.

- Pozna naj način razmišljanja, ki je značilen za stroko. Verjetno je ta zahteva za jezikoslovca najtežja, vendar zgoraj omenjeno terminološko delo in spremljanje stroke ter morda še kakšno vzporedno udejstvovanje, kot je prevajanje, navadno povzročijo, da če že ne prevzamemo načina razmišljanja, ki je imanentno neki stroki, vsaj razvijemo razumevanje zanj in se nam npr. jezik pogodbe ne zdi več »čuden« ali celo grd, ampak razumemo, da je to način izražanja, ki je običajen za konkretno stroko.
- Sposoben naj bo interdisciplinarno razmišljati. Pouk TJS je interdisciplinaren sam po sebi, saj sta predmet našega zanimanja dve stroki, namreč tuji jezik in stroka, katere jezik predavamo. O interdisciplinarnosti pa lahko govorimo še zlasti zato, ker pri pouku TJS ne gre preprosto za predavanja v TJ, ampak (tudi/zlasti) za ukvarjanje z jezikom kot takim, v skladu z načeli jezikoslovne stroke. Ravno to dejstvo je tudi ena od bistvenih razlik med poukom TJS (*Fachsprachenunterricht*) in poukom stroke v tujem jeziku (*fremdsprachliches Fachunterricht*) – slednji se na številnih fakultetah pri posameznih predmetih že izvaja, zaradi česar bi nekateri najraje ukinili npr. angleški jezik, ker študenti tako ali tako (lahko) poslušajo nekatere predmete v (bolj ali manj korektni) angleščini.

Kot rečeno, je stalno izobraževanje učitelja nujnost, pri čemer pa je ta pretežno prepuščen sam sebi, neredko tudi pri financiranju tega dodatnega izobraževanja. V tej zvezi naj omenim še razlike med strokami, saj so nekatere (npr. ekonomija) v vsakdanjem življenju prisotne bolj, saj se je o njih mogoče poučiti v medijih, ki jih običajno spremljamo dnevno, kot pa npr. naravoslovje, ki je pogosto omejeno res le na strokovne kroge. Seveda je veliko lažje pridobiti splošni vpogled v prve.

## Učitelj – razumevanje lastne vloge

Učitelji TJS so po osnovni izobrazbi skoraj brez izjeme jezikoslovci in pedagogi. V središču njihovega zanimanja v času izobraževanja in pri večini, ki so po diplomi učili splošni tuji jezik na različnih ustanovah, je bil (splošni) tuji jezik. Kot filologi se zato le težko sprijaznijo z degradacijo jezika zgolj na orodje, instrument (Schröder/Saarbeck, 1999). Svojo vlogo vidijo v posredovanju jezikovnih znanj v skladu z načeli jezikoslovne stroke in enako razumevanje zahtevajo/pričakujejo tudi pri učencih. V praviloma pedagoški izobrazbi učitelja se skriva tudi nevarnost, da učitelj pedagoške naloge implicitno predpostavlja kot najpomembnejše tudi pri pouku TJS. Za tiste učitelje, ki učijo v srednjih šolah, to ni toliko problematično, nekoliko bolj je najbrž že na višjih in visokih šolah, še najbolj pa se ta predpostavka izkaže za napačno pri učiteljih, ki poučujejo na jezikovnih šolah, njihovi učenci pa so praviloma odrasli zaposleni.

## Posledice za izvajanje pouka

Pomanjkanje védenja o stroki in neustrezno razumevanje lastne vloge pri učitelju ima lahko za pouk neposredno tele negativne posledice:

- Negotovost pri usmerjanju pouka in izbiri gradiv. Ta težava je toliko večja, ker so učitelji TJS pri izbiri gradiv večinoma prepuščeni sami sebi. Zlasti to velja za učitelje v terciarnem izobraževanju, ki niso vezani na učne načrte oz. ki vsebine pouka pogosto določajo sami ali v sodelovanju s kolegi. Da bi učitelj lahko izbral bistvene vsebine za pouk, mora biti splošno razgledan v stroki, poznati mora njena interesna področja, gradivo pa seveda tudi prilagajati konkretnim potrebam ciljne skupine.
- Nezmožnost presoje strokovne ustreznosti izdelkov (npr. seminarskih nalog) učencev. V tem primeru je priporočljivo sodelovanje s predavatelji strokovnih predmetov, zelo koristno pa je tudi uvajanje kombiniranega učenja, tako da učenci sami preverjajo strokovno korektnost svojih kolegov in sodelujejo pri evalvaciji izdelka z vidika strokovne neoporečnosti, učitelj pa se osredotoči predvsem na jezikovni del.
- Jezikoslovci težimo k negovanju *lepega* jezika, pogosto je opazen čustveni odpor do *nelepega* birokratskega jezika ali *jezika iz navodil za uporabo* (»Montageanleitungen« – Schröder/Saarbeck, 1999: 2). Učitelj je tako v skušnjavi, da izbira besedila, ki ustrezajo *njegovemu* osebnemu okusu in ravni *njegovega* jezikovnega znanja. Zato tudi pri evalvaciji daje prednost lepoti in pravilnosti jezika pred strokovno ustreznostjo.

Na zelo pomemben vidik v tej zvezi opozarjata Schröder in Saarbeck (1999: 1). Gre namreč za to, da si »učitelj kot pedagog pripisuje družbeno-moralno kompetenco, ki jo po možnosti spremlja podcenjevanje ekonomskih in tehničnih miselnih struktur«. Iz tega npr. izhaja premik perspektive, na kateri temeljijo izbrana besedila in naloge, povezan s premikom učnih ciljev v smer interpretacije, nazorov in védenja. Primer (po Schröder/Saarbeck 1999: 3): »Informatiki naj odgovorijo na vprašanje, v kolikšni meri računalnik spreminja naše življenje, tema ‚oglaševanje‘ se obravnava s stališča manipuliranega potrošnika itd.« Tej nevarnosti se pogosto ne morejo izogniti niti avtorji učbenikov (prim. Krause in Bayard 1991: 91, vaja e). Gradiva, zlasti pa vaje in teme za diskusije, morajo biti oblikovani s stališča predstavnika stroke, npr. ekonomista, ne pa uporabnika storitev ali blaga, npr. potrošnika.

- Prikrivanje neznanja lahko vodi v aroganco (npr. ignoriranje pobud učencev za razpravljanje o določenih temah, ker se učitelj boji, da bi zašel na tanek led) in omejevanje na sorazmerno preproste teme, kjer njegova kompetenca ni ogrožena.
- Prevelik poudarek na jeziku in neustrezna jezikovna raven. Zlasti učitelji TJS na fakultetah prepogosto mislijo, da morajo študenti obvladati jezik na fakultetni ravni, pri tem pa imamo dostikrat opravka s študenti, katerih jezikovno predznanje dosega komaj stopnjo A2.
- Prevelika navezanost na učbenike, ker učitelj zaradi nezadostne razgledanosti po stroki ni sposoben poiskati oz. pripraviti dodatnih, izvirnih gradiv.
- Problem postavljanja prednosti pri pouku, popravljanje napak in evalvacija. Pri vprašanju prednosti gre zlasti za dileme ob vsebini, npr. kolikšen delež naj predstavljajo slovnične vsebine, katere od teh so pomembnejše (npr. ali so pomembnejše pridevniške končnice ali trpnik), kolikšen je delež na ozko jezikovna znanja vezanih vsebin v razmerju do vsebin, ki zadevajo stroko kot tako, koliko v globino tematike je smiselno posegati in katera znanja naj bi učenec obvladal zgolj na receptivni, katera pa na produktivni ravni. Pri popravljanju napak in pri evalvaciji lahko prihaja do precejšnjih težav in nejasnosti, ki so zaradi občutljivosti področja pogosto vir nezadovoljstva na obeh straneh. Pri ocenjevanju lahko prihaja med posameznimi učitelji, ki učijo na istem programu in po istih gradivih, do znatnih razlik, ki večinoma nastanejo zaradi različnega dojetanja vloge jezika v odnosu do stroke. Medtem ko nekateri sankcionirajo vsak napačen člen, drugi (pre)močno poudarjajo strokovno pravilnost, spet tretji pa ocenjujejo zgolj komunikacijsko ustreznost izdelka.

Omenjenim nevarnostim za pouk, ki izhajajo iz učiteljevega napačnega razumevanja lastne vloge, se je mogoče izogniti, če se učitelj TJS zaveda nekaterih dejstev, ki so značilna za pouk TJS.

Učitelj TJS mora svojo vlogo prenašalca znanja, ki se osredotoča na usmerjanje in nadzor učnega procesa, popraviti tako, da z izbiro ustreznih gradiv zagotavlja razmere za pouk, usmerjen k ciljni skupini, in da s posredovanjem strateškega in proceduralnega znanja učence pripravlja na avtonomno učenje in na rabo jezika v poznejšem poklicu. Potrebna je metodična kompenzacija; pri izbiri socialne oblike pouka je npr. smiseln premik od pouka *ex cathedra* k skupinskemu delu (*team teaching*), ki omogoča učencem samostojnejše delo. Učitelj naj nastopa kot specialist za jezik in poučevanje (*language and learning specialist*), učenec pa kot specialist za predmet (*subject specialist*). Težko je pričakovati, da bo tega premika učitelj zmožen kar takoj, npr. ob začetku poučevanja TJS. Gre za proces, ki ga mora učitelj zavestno spodbujati. Primer takšnega izvedljivega premika navajata Buhlmann in Fearn (1987), ki prikazujeta spremembo konceptov, vezanih na pouk TJS pri učiteljih na začetku in na koncu uvajanja v tehniko pouka TJS. Primerjava izjav učiteljev pred začetkom dodatnega izobraževanja za pouk jezika stroke in po njem kaže na jasen premik razumevanja vloge učitelja pri njih samih.

Nekoliko težje se z omenjeno redefinicijo soočajo učitelji, ki so bili ves čas učitelji; lažje je tistim učiteljem TJS, ki so bili kdaj prej zaposleni v gospodarstvu ali v kaki ustanovi (npr. kot prevajalci, ino-korespondenti, komercialisti ipd.) in jim je ta, pragmatični pogled na jezikovna znanja bližji.

## Razmerje učitelj – učenec

Nekatere značilnosti tega razmerja izhajajo že iz zgoraj navedenega. Bistvene značilnosti lahko strnem v naslednje:

Izhajam iz deloma že omenjene predpostavke, da je učitelj strokovnjak na področju jezika, ne pa na področju stroke, medtem ko je pri učencu položaj ravno obraten. Vendar tudi tega ni mogoče kar posplošiti: učenci niso vedno strokovno kompetentni, zlasti ne srednješolci, pa tudi študenti v prvem letniku študija ne, zaradi česar je, mimogrede, pouk TJS smiselno premakniti v drugi letnik. Dejstvo pa je, da se na obeh straneh pojavlja določen primanjkljaj kompetenc, kar lahko pozitivno vpliva na pouk, ni pa to že samo po sebi umevno. Pozitivna posledica primanjkljaja na obeh straneh je zagotovo večja enakopravnost obeh udeležencev v procesu učenja. Učenec tako (lahko) prevzame vlogo dejavnega partnerja pri pouku, učitelj pa svojo osnovno vlogo posredovalca znanja redefinira in prevzame vlogo pomočnika (moderatorja) v procesu učenja. Po mojih izkušnjah je to izvedljivo, težave, ki se pojavljajo, pa niso samo v nezmožnosti učitelja, da redefinira svojo vlogo. Mislim celo, da to za učitelje, ki pri svojem delu sledijo sodobnim didaktično-metodičnim pristopom, ni nikakršna težava. Prav tako ne gre za zelo veliko odstopanje od pouka splošnega tujega jezika, kjer je v stroki že vsaj od osemdesetih let 20. stoletja dalje opazna težnja k večji avtonomnosti učenca ter k osrediščenosti na učenca in na njegove potrebe. Večja težava je pogosto (ne)sposobnost oz. nepripravljenost učencev, da sprejmejo ponujeno vlogo dejavnega partnerja, ki je navadno manj udobna od vloge nedejnega udeleženca v procesu učenja. Prav tako učenci s tem

prevzemajo večjo (so)odgovornost za kakovost pouka. Po mojih izkušnjah traja nekaj časa in terja nekaj truda, da učenci sprejmejo to vlogo. Težava je, ker kljub vsem priporočilom stroke, kljub sodobnim učnim programom in kljub komunikacijsko, medkulturno itd. zasnovanim učbenikom pouk na srednješolski ravni, zlasti v splošnoizobraževalnih programih (gimnazijah), ostaja bolj ali manj zavezan popolni jezikovni korektnosti, učenju jezika zaradi jezika. Seveda to ni nujno zgolj negativno – zlasti za nas, ki učimo na fakultetah, je velika prednost, če imajo učenci ustrezno predznanje jezika, ki njim (in nam, učiteljem) šele omogoča nadgradnjo v obliki jezika stroke. Vendar pa je po mojih izkušnjah potrebno nekaj mesecev, preden se tudi študenti zavejo, da nekaj o jeziku in o stroki že vejo in da si potem že lahko bolje predstavljajo, za kaj in v katerih konkretnih položajih bodo potrebovali jezik na poklicni poti, da ne gledajo na jezik kot na »šolski predmet«, ampak kot na eno od orodij, ki jim bodo omogočala uspešno delo v poklicu. Ko se učenci zavejo svojega znanja, se poveča njihova samozavest, s tem pa tudi motivacija. Ko dobijo občutek, da so v razmerju do učitelja enakopravnejši, se poveča interaktivnost pouka.

## Zaključek

Učitelja tujega jezika stroke bi lahko z metaforo označili kot dvoživko, saj mora delovati na področju dveh strok, in sicer jezikoslovja in stroke, katere jezik predava. V nasprotju s pravimi dvoživkami pa ni že vnaprej v celoti pripravljen na uspešno bivanje v obeh (poklicnih) okoljih, ampak mora nekatere sposobnosti (kompetence) dopolniti oz. pridobiti. Jezikovno kompetenco za pouk tujega jezika stroke mora pridobiti z večjim poznavanjem jezika stroke, strokovno kompetenco pa s primernim poglobljanjem v stroko, katere jezik predava. Nadgraditi pa mora tudi didaktično-metodično kompetenco, zlasti s spodbujanjem avtonomije učenca, s poudarjanjem podajanja strateškega in proceduralnega znanja in s prilagajanjem vsebine pouka konkretni ciljni skupini ter zahtevam posamezne stroke po konkretnih jezikovnih znanjih. Da bi lahko uspešno opravil ta prehod od ukvarjanja s splošnim tujim jezikom in tujim jezikom stroke, mora najprej razmisliti o svoji vlogi učitelja TJS v razmerju do stroke, katere jezik predava, in o odnosu do učencev. Šele takšen razmislek in na tej osnovi opravljena redefinicija lastne vloge omogoča učitelju TJS uspešno delovanje v obeh strokovnih okoljih, s katerima se srečuje pri svojem delu.

## Viri

Buhlmann, A. in Fearn, A. (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin/München: Langenscheidt.

Fluck, H. R. (1991). *Fachsprachen*. Tübingen: Francke.



Hyldgaard-Jansen, K. (1982). *Wechselbeziehungen zwischen der Allgemeinsprache und der Fachsprache: Deutsch als Fachsprache*. Poznan: UAM.

Krause, W. / Bayard, A. C. (1991). *Geschäftskontakte*. Berlin/München: Langenscheidt.

Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija pouka in učenja*. Ljubljana: DZS.

Murtoniemi, J. (2003). *Das Lehren der deutschen Sprache im Bereich Handel und Verwaltung in fachlichen Schulen in Finnland: Eine explorative Befragungsuntersuchung*. Jyväskylä: Germanistisches Institut der Universität Jyväskylä.

Schröder, H. in Saarbeck, U. (1999). *Didaktik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts*. Internet: [http://www.sw2.eu-v-frankfurt-o.de/VirtuLearn/dff/19\\_mai\\_c.html](http://www.sw2.eu-v-frankfurt-o.de/VirtuLearn/dff/19_mai_c.html) (17. 1. 2008).

Zavod RS za šolstvo (2002). *Učitelj – govornik in moderator pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.