

POLIRANJE DIAMANTOV ALI DONKIHOTSTVO: VLOGA UČITELJA POUKA TUJEGA JEZIKA V LUČI METAFOR

SASA JAZBEC, BRIGITA KACJAN

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
sasa.jazbec@um.si, brigita.kacjan@um.si

Edina stalnica pri vlogi učitelja oz. učitelja tujega jezika je nenehno spreminjanje. V prispevku vlogo učitelja osvetlimo z vidika prevladujočih metod učenja in poučevanja tujih jezikov in jo nato analiziramo z vidika metafor, s katerimi so učitelji in študenti ciljno in hote opisali poklic oz. vlogo učitelja. Metafor ne razumemo le kot lep način izražanja, kolorit jezika, temveč kot temeljne kognitivne mehanizme, ki ljudem omogočajo, da izrazijo svoje razumevanje sveta in da razumejo razumevanje sveta drugih. Zanimalo nas bo, kakšne mentalne modele predstavljajo metafore in ali med zbranimi metaforami prevladujejo tiste, ki kažejo na tradicionalno instruktivno razumevanje vloge učitelja tujega jezika, ali tiste, s katerimi lahko vlogo učitelja razumemo skladno s sodobnejšimi konstruktivističnimi pristopi učenja in poučevanja.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.10)

ISBN
978-961-299-017-6

Ključne besede:

vloga učitelja,
tuji jezik,
metafore,
mentalni model, metode
učenja in poučevanja tujega
jezika

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.10)

ISBN
978-961-299-017-6

POLISHING DIAMONDS OR QUIXOTICISM: THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER THROUGH THE LENS OF METAPHORS

SAŠA JAZBEC, BRIGITA KACJAN

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
sasa.jazbec@um.si, brigita.kacjan@um.si

Keywords:
teacher's role,
foreign language,
metaphors,
mental models,
language learning and
teaching methods

The only constant in the role of a (foreign language) teacher is continual change. This paper examines the evolving role of the foreign language teacher by first considering dominant methods of language learning and teaching, and then analyzing these through metaphors used by teachers and students to purposefully and consciously describe the profession. Metaphors are regarded not merely as stylistic embellishments or vivid language, but as fundamental cognitive tools that allow individuals to articulate their worldview and to comprehend the perspectives of others. Our focus is on the mental models these metaphors suggest. Specifically, we investigate whether the metaphors collected reflect a traditional, instruction-centered understanding of the foreign language teacher's role, or whether they point toward a more contemporary, constructivist view of teaching and learning.



University of Maribor Press

1 Uvod

Vloga učitelja se je v zadnjih nekaj desetletjih zelo spreminjala, v zadnjem desetletju pa drastično spremenila. Havighurst (2021) je z makro strukturne perspektive primerjal funkcije in vlogo učitelja in ugotovil, da je bil učitelj nekoč mediator učenja, da je učenca discipliniral in kontroliral njihovo vedenje, da je bil nadomestek staršev, zaupnik učencev, presojevalec dosežkov, organizator kurikulumu in birokrat. Danes pa je po Havighurstu učitelj strokovnjak in raziskovalec, član učiteljskih organizacij, opravlja različne vloge v skupnosti, je javni uslužbenec, moralni zastopnik srednjega razreda, razpolaga s strokovnimi znanji in spretnostmi na določenem področju in je vodja skupnosti. Analiza Havighurstove primerjave vlog učitelja na prvi pogled sicer prepriča, natančnejši premislek pa pokaže, da teh vlog ni smiselno vzporejati, saj so vse omenjene bile aktualne in so še vedno aktualne oz. postajajo aktualne, spreminja se samo to, na katerih sta poudarek in pomen.

Bolj kot makro strukturna vloga nas bo v tem članku zanimala mikro strukturna perspektiva vloge učitelja, in sicer učitelja tujega jezika. S Havighurstom (2021) lahko ugotavljamo, da je edina stalnica pri opredeljevanju vloge učitelja tujega jezika konstantno spreminjanje oz. redefiniranje njegove vloge. Pri analizi spreminjanja vloge učitelja tujega jezika je neizbežen pregled in študij metod, ki so prevladovala oz. veljajo v določenih časovnih obdobjih in s svojimi didaktično-metodičnimi usmeritvami močno in neposredno vplivajo na vlogo in funkcije učitelja tujega jezika.

V nadaljevanju bomo na kratko opisali, kakšna je bila vloga učitelja od slovnično-prevajalske metode v drugi polovici 19. stoletja preko direktne, avdio-vizualne metode, komunikativnega pristopa vse do današnjega metodološkega eklektizma in pouka s pomočjo orodij, podprtih z umetno inteligenco.

V naslednjem delu teoretskih izhodišč pa se posvečamo metaforam in jih razumemo kot mentalne modele, tj. reducirane, a hkrati elaborirane kognitivne reprezentacije, ki temeljijo na analogijah in jih ljudje neprestano oblikujemo v interakciji z okoljem. Zanimivo in pomembno pri tem je, da se ti mentalni modeli konstruirajo iz interakcije, učinkujejo pa tudi recipročno, saj imajo usmerjevalno funkcijo, in sicer pri zaznavanju, mišljenju in delovanju (Lehmann in Ebner, 2011, str. 135; Dutke, 1994). To reprezentativno in konstruktivno moč metafor bomo nekoliko natančneje opredelili v teoriji. V empiričnem delu bomo z analizo zbranih metafor učiteljev in

študentov tujega jezika, s katerimi so opisali svoj poklic, razkrili tudi njihov mentalni model. Zanimalo nas bo, kakšne modele lahko rekonstruiramo iz zbranih podatkov in kakšno vlogo učitelja reprezentirajo v empiričnem delu rekonstruirani prevladujoči mentalni modeli ter ali lahko to interpretiramo v kontekstu prevladujočih metod in obstoječih raziskav (reproduktivno in instruktivno ali produktivno in konstruktivno vlogo)¹ (Helmke, 2014).

2 Metode v zgodovini in sedanjosti učenja in poučevanja tujega jezika

Zgodovina tujejezikovne didaktike se začne, kot je razvidno iz različnih publikacij v nemškem govornem prostoru, že v 19. stoletju z uvedbo t. i. novih jezikov, tj. angleščine in francoščine (prim. Dorn, 2005; Hallet in Königs, 2010; Jazbec, 2019; Jazbec in Kacjan, 2017; Neuner in Hunfeld, 1993; Roche, 2005). Učitelji so takrat uveljavljeno slovnično-prevajalsko metodo (v središču metodoloških postopkov sta bila slovnica in prevajanje) za učenje klasičnih jezikov, npr. latinščine in stare grščine, prenesli na učenje novih jezikov, npr. francoščine in angleščine. Učitelj je imel pri tej metodi zelo pomembno instruktivno vlogo, učencem, ki so bili izključeni iz aktivnega učnega procesa, je deduktivno posredoval slovnična pravila z vsemi možnimi izjemami. Preverjal je učenje teh pravil na pamet in nadzoroval urjenje na jezikovno izoliranih, didaktično konstruiranih primerih ter usmerjal prevajanje.

V sedemdesetih in osemdesetih letih 19. stoletja je tujejezikovno didaktiko vznemiril Wilhelm Viëtor s svojim pamfletom *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882) [Pouk tujega jezika se mora (spre)obrniti], ki je bil objavljen pod pomenljivim psevdonimom *Quousque tandem* [Kako dolgo še] in pomeni v zgodovini tujejezikovne didaktike in za vlogo učitelja nov začetek. Kot pove že ime direktna metoda, učenje tujega jezika po tej metodi poteka direktno oz. naravno, tako kot učenje maternega jezika. Učitelj delo organizira tako, da je vse dosledno v tujem jeziku oz. „enojezično“ in da je iz razreda popolnoma izključen materni jezik. Vloga učitelja je izredno pomembna, saj je jezikovni vir in vzor. Je partner v komunikaciji, v učnem procesu, nekdo, ki pohvali, ne le graja ali celo kaznuje, ki napake popravi, a jih ne sankcionira, ki pouk organizira tako, da so zastopane različne socialne oblike

¹ V prihodnje, zdajšnji okvir prispevka tega ne omogoča, nameravamo analizirati tudi morebitno razliko med prevladujočimi metaforami učiteljev in študentov, tj. bodočih učiteljev tujega jezika, saj menimo, da bi zaradi sprememb v metodoloških pristopih in digitalizaciji pouka lahko ugotovili zanimive razlike.

dela, ki ne samo poučuje, temveč tudi pusti, da se učenci „učijo“ (Neuner in Hunfeld 1993, str. 37–42).

»Mati-hči-metodi« (Dorn 2005, b. s.), to sta avdiolingvalna metoda in avdiovizualna metoda, sta naslednji pomembni metodi v tujejezikovni didaktiki. Pri razvoju avdiolingvalne in -vizualne metode so bili upoštevani pomembna lingvistična (de Saussure), učnopsihološka (behaviorizem) spoznanja in novi mediji (plošče, kasete, kasetofoni, projektorji, jezikovni laboratoriji, možnosti projiciranja slik itd.). Uvedba teh, takrat novih medijev je spet močno spremenila, celo zamajala do takrat trdno vlogo učitelja, ker so omogočili to, kar je prej zmozel samo učitelj: prenos in hranjenje govorjenega jezika (Hallet in Königs, 2010).

Komunikativna metoda² je rezultat t. i. komunikativnega preobrata, ki se je zgodil v tujejezikovni didaktiki. Ključno ime sprememb je bil Hans-Eberhard Piepho. Tudi on je s svojim delom *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* [Komunikativna kompetenca kot nadrejeni cilj pouka tujega jezika angleščine] (1974) povzročil spremembo paradigme tujejezikovne didaktike, vključno z vlogo učitelja, ko je poudaril, da temeljni cilj pouka tujega jezika ni sam jezik, temveč njegova raba in vsebine (prim. Legutke in Schocker von Dittfurth, 2003). Razvijanje tujejezikovne komunikativne kompetence je bilo že takrat razumljeno kot konstrukt, sestavljen iz več različnih kompetenc (npr. slovnične kompetence, diskurzivne kompetence). Naloga učitelja je bila urjenje posameznih spretnosti, vedno s krovnim ciljem razvijati komunikativno kompetenco (prim. Hallet in Königs, 2010; Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

Komunikativna metoda se je v svojih izhodiščih naslanjala tudi na teorijo pragmalingvistike, takrat mlade znanstvene discipline, ki je relativirala do tedaj veljavno lingvistično paradigmo. V kontekstu pouka tujega jezika je to pomenilo, da je komunikacija v tujem jeziku uspešna ali ne, vendar to v večini primerov ni odvisno le od dosledne rabe slovničnih pravil. Ta predpostavka je vodila v predvsem za učitelje nov jezikovno funkcionalni koncept poučevanja in učenja tujega jezika, ki je potekal tako, da so bili učenci sposobni to, kar so se učili in naučili, ne nujno jezikovno brezhibno, uporabiti v vsakdanji komunikaciji (Neuner in Hunfeld, 1993).

² Izraz metoda se je v sintagmi komunikativna metoda izkazal za preozkega in nezadostnega, tako menita tudi Skela in Dagarin Fojkar in komunikativno metodo imenujeta »prej filozofija kot metoda učenja tujega jezika« (2009, str. 53).

Lahko si predstavljamo, da je tudi to spet močno poseglo v vlogo učitelja. Pri čemer so zakoreninjeni vidiki pomena slovnice in sistema jezika pri učiteljih tudi danes še vedno zelo močni oz. celo neposredno vidni v njihovih didaktičnih ravnanjih. Tak koncept je v središče učenja postavil učenca in sam učni proces. Učitelj pa je pragmatično usmerjenost pouka tujega jezika dosegel tako, da je npr. pripravljajal odprte, polodprte in produktivno usmerjene vaje in naloge, da so pri pouku prevladoval različne socialne oblike, tj. ne le frontalno delo, in da je učencem ponudil različne možne vzorce jezikovnih ravnanj, sami pa so glede na temo, situacijo in namen komunikacije izbrali ustreznega (Neuner in Hunfeld, 1993). S komunikativno metodo se je v tujejezikovni didaktiki končalo obdobje t. i. klasičnih makro metod in začela se je postmetodološka doba (Funk, 2010, str. 942), v kateri je zaporedno pojavnost metod nadomestila istočasnost ali, kot je jedrnato zapisal Martin, linearnost a priori se dejansko ustvarja šele a posteriori (Martin, 2002; Martin in Oebel, 2007).

Sodobni tujejezikovni didaktični pristopi so si podobni v tem, da imajo skupni osnovni cilj, ki ga poznamo že od komunikativne metode naprej, tj. razvijanje (tuje)jezikovne kompetence učencev pri pouku tujega jezika. Sodobni pouk tujega jezika danes je diskurz, ki ga določajo in nanj odločilno vplivajo različni dejavniki. Ker so ti dejavniki številni in jih ni možno vseh enako pomembno upoštevati pri posameznem pristopu, so se razvili različni pristopi, ki izpostavljajo določene dejavnike in zapostavljajo ali celo zaobidejo druge, npr. medkulturni pristop, medpredmetni pristop, čezjezični pristop. Skupno vsem tem metodam ali pristopom v postmetodološki dobi pa je to, da je v ospredju učenja učenec (na učenca osredinjeni pristopi), da se induktivna metoda dela postavlja pred deduktivno in da instruktivnost nadomeščata produktivnost in konstruktivnost. Učitelj kot strokovnjak in pedagoški profesionalc nad procesom učenja bdi, ga usmerja, evalvira in vodi. Njegovo vlogo na povedni način opiše izraz odranje (angl. scaffolding) in pomeni, da je učitelj tujega jezika profesionalc (strokovnjak na področju jezika in pedagog), tisti, ki ustvari oder, gradi most, ki učencu pomaga, da se v varnem okolju giblje od znanega k novemu (prim. Belland, 2014; Gonulal in Loewen, 2018).

3 O metaforah s teoretskega vidika

Pri metaforah³ gre načeloma za to, da eno stvar, izkušensko področje razumemo ali pojasnimo s pomočjo (v okviru) drugega (Bratoš 2010, str. 19; Lakoff in Johnson 1980, str. 305). Sodobne teorije metafor teh ne opisujejo več zgolj kot jezikovna sredstva, kot večpomenske besedne zveze, kot okrasni dodatek retoričnega govora, kot je bilo to značilno vse od Aristotela naprej, ali kot fenomene v književnih besedilih (Ortony 1993, str. 1s), temveč poudarjajo njihovo vseprisotnost v jeziku in življenju ter vpliv na naš miselni in konceptualni sistem. Avtorja Lakoff in Johnson metaforično zapišeta, da živimo v metaforah oz. da ni življenja brez metafor, saj so tako tesno povezane z našim kognitivnim delovanjem (1980, str. 305). Avtorja sta utemeljitelja konceptualne teorije metafor, ki temelji na izkušnjah, emocijah in kogniciji in izraža pomen metafor za naše življenje. Tudi Sfard meni, da metafore spremljalo in strukturirajo ne samo človekovo mišljenje, temveč tudi dejanje in govor, in sicer tako v vsakdanjem kot v poklicnem življenju. Različne metafore lahko tako vodijo k različnemu mišljenju in delovanju (Sfard, 1998, str. 5). Metafore, tako Quale, se lahko uporabljajo npr. kot sredstvo za podporo komunikaciji in refleksiji in kot kognitivno orodje. Iz izkušenj vemo, da je lažji dostop do (nove) situacije ali naloge oziroma boljše razumevanje mogoče takrat, ko je mogoče vzpostaviti povezavo z nečim konkretnim, že znanim ali razumljenim (Quale, 2002). Poleg tega pa se metafore obravnavajo tudi kot način za spodbujanje procesov za konceptualne spremembe in s tem za podporo lastnemu razvoju ali razvoju drugih (Amin, 2009). Roche in Muñoz jezik in s tem tudi metafore opišeta kot rezultat procesov konceptualizacije, ki se v obliki konceptov in mentalnih modelov aktivirajo in reaktivirajo skozi t. i. notranje oko (nem. inneres Auge) (2016, str. 279). Bratoš povzema mdr. omenjene avtorje in ugotavlja, da so metafore pomembno orodje človekovega kognitivnega aparata in osrednji dejavnik, s pomočjo katerega lahko razumemo povezave med jezikom in mišljenjem (2010, str. 11). Skladno z navedenimi izhodišči konceptualnosti metafor in njihovega recipročnega delovanja na človeško mišljenje in dejanja se ponuja priložnost za identifikacijo metafor, raziskovanje njihove usmerjevalne funkcije ter preverjanje povezav z drugimi mentalnimi konstrukti, in sicer tudi na področju učenja in poučevanja tujih jezikov

³ V strokovni literaturi je na razpolago veliko tipologij metafor. Npr. ena tipologija jih razvršča po načelu hierarhičnosti (pomembno vplivajo ali obrobno vplivajo na naš način razmišljanja in videnja sveta), druga po načelu moči (močne metafore ustvarijo popolno podobo neizrazljivega, šibke so zgolj "nesmešne šale"), tretja spet v štiri osnovne trope (metafore, metonimija, sinekdoha in ironija). Ker za ta prispevek te tipologije niso temeljne, v nadaljevanju ne bodo obravnavane (več v Bratoš, 2010).

oz. konkretno v tem prispevku pri pojmovanju vloge in poslanstva učitelja tujih jezikov.

4 O metaforah in konceptu učitelj v raziskavah

Metafore so del učenja in poučevanja tujih jezikov, so jezikovni pojavi, s katerimi se srečujejo predvsem učitelji tujega jezika, saj so metafore tiste, pri katerih so bolj kot dobesedni pomeni pomembni koncepti in modeli, ki jih označujejo. Načeloma velja, da so metafore in ukvarjanje s prenesenimi pomeni in koncepti predmet poučevanja na po SEJO višjih nivojih (od B1 naprej). Bolj kot sama obravnava metafor pri pouku tujega jezika in razvijanje t. i. metaforične kompetence v tujem jeziku je za ta prispevek zanimiv pregled obstoječih raziskav, v katerih so metafore uporabljene kot instrument, s katerim lahko raziskovalci ali drugi akterji s pomočjo interpretacije sklepajo o predstavah, npr. učencev o učiteljih, poučevanju, predmetih, šoli itd. (mdr. Gropengießer, 1997; Lehmannin in Ebner, 2011; Ur, 1996).⁴ Celoten pregled trenutnega stanja raziskav bi presegel obseg tega članka; zato je tukaj na kratko predstavljenih le nekaj študij o analizi metafor, ki so zanimive reference za ta prispevek.

Peretz, Mendelson, Kron in Friedrich (2003) so v svoji študiji preučili dožemanje učiteljeve vloge in kako je ta povezava povezana z njihovo samopodobo. Na podlagi analize sedmih metaforičnih podob (dirigent, oskrbnik živali, zabavljac, lutkar, sodnik, trener živali in trgovec) je bilo ugotovljeno, da prevladuje t. i. metafora skrbi. Marsch (2009) je v svoji disertaciji preučevala metafore poučevanja in učenja ter poskušala dobiti vpogled v razmišljanje, govor in dejanja učiteljev biologije. Analiza identificiranih metafor je pokazala, da te podpirajo tradicionalne predstave o poučevanju in učenju. Lin, Shein in Yang (2012) so z analizo metafor raziskali in pokazali, da so bili koncepti bodočih učiteljev, izpeljani iz metafor, močno osredotočeni na učenca. Wegner idr. (2020) so metafore uporabili kot vir za ugotavljanje konceptov učenja. Analiza je opredelila dve vrsti metafor: metafore, usmerjene v učenje, ki se osredotočajo na učne procese in rezultate, ter metafore,

⁴ Pregled virov, ki proučuje metafore v Sloveniji in v slovenščini, pokaže, da jih je zelo veliko. Metafore so, kot kažejo podatki v Cobissu, zanimivo izhodišče za diplomske in magistrske naloge na različnih področjih. Veliko je tudi virov, ki proučujejo metafore v političnem diskurzu, v vsakdanjem življenju, ki razvrščajo metafore po tipologijah, veliko je razprav o metaforah v književnih besedilih itd. Nismo pa zasledili empiričnih raziskav, v katerih bi metafore na področju učenja in poučevanje služile kot vir za interpretacije in analize (prim, <https://www.cobiss.si>, ključna beseda metafora, 1. 6. 2025).

usmerjene v učečega se, ki poudarjajo izključno motivacijske vidike učenja. Yilmaz idr. (2023) so s pomočjo metafor proučevali vlogo učitelja tujega jezika v digitalni dobi in ugotovili, da učitelj ni več prenašalec znanja, temveč inovator, njegovo delo pa se osredotoča na zabavno in motivacijsko učenje (inovator, zabavljač, vodja razreda, motivacijski trener in usmerjevalec pozornosti). Skratka, študije o uporabi metafor v povezavi s poučevanjem in učenjem pri različnih predmetih in z različnimi udeleženci (učitelji v praksi, bodočimi učitelji) v mednarodno in medijsko raznolikih izobraževalnih okoljih, ki so na kratko predstavljene v tem poglavju, so zanimive kot raziskovalni načrti, metode in za primerjavo rezultatov.

5 Empirični del

5.1 Zbiranje in obravnava podatkov

Idejo za analizo koncepta učitelj tujega jezika z vidika metafor smo dobili pri Penny Ur (1996). Avtorica je objavila predlog sedmih kategorij metafor in pozvala udeležence seminarja, da izberejo tisto kategorijo oz. metaforo, ki po njihovem mnenju najbolje opiše učni proces pri pouku tujega jezika. Pri pričujoči raziskavi je bil postopek obraten, saj smo učitelje tujega jezika in študente tujega jezika po mailu prosili, da zapišejo, s katero metaforo bi opisali poklic oz. vlogo učitelja tujega jezika, ter na kratko pojasnijo zakaj.⁵ Skupno smo zbrali 58 metafor v najširšem pomenu besede, 35 od učiteljev in 23 od študentov.

Analiza je potekala tako, da smo najprej zbrali vse vire, izjave, ki smo jih dobili od udeležencev raziskave. Nato smo opravili prvo selektivno branje in izločili tiste, ki niso bile metafore opisa poklica oz. vloge učitelja, temveč mnenja anketirancev, izjave, da nimajo ideje za metafore, metafore za učence ali druge misli itd. Za nadaljnjo analizo je ostalo 49 metafor (31 od učiteljev, 18 od študentov). Za didaktično-metodične namene smo nekoliko modificirali metodo iz kognitivne lingvistike (Lakoff in Johnson, 1980), saj v tej raziskavi na osnovi metafor kot jezikovnih reprezentacij življenjskih in profesionalnih izkušenj o učitelju sklepamo o konceptih in mentalnih modelih, ki jih predstavljajo. Sledil je proces kodiranja in oblikovanja kategorij na induktivni način. V te kategorije smo lahko razvrstili 29

⁵ Po vzgledu Ur smo jim poslali primer (1996). Ena učiteljica je npr. zapisala: Za delo učitelja izberem metaforo „vzpon na hrib“. Učne ure so pogosto naporne in počasi napredujemo, ampak vedno je lepo, ko pridemo na vrh in se lahko skupaj ozremo na prehojeno pot.

metafor, preostalih 20, t. i. solo metafor (Lehmann, 2012), je ostalo nerazporejenih v kategorije. Obseg tega prispevka je omejen in diferencirana kategorizacija in interpretacija nerazporejenih izjav žal ni možna.

5.2 Analiza podatkov

V nadaljevanju predstavljamo rezultate kvalitativne vsebinske analize v kombinaciji z metodo iz kognitivne lingvistike. Najprej so predstavljene teme, kategorije in kode, v nadaljevanju pa predstavljamo natančnejšo vsebinsko zasnovo tem, njihovih kategorij in kod, ki smo jih vanje uvrstili, ter jih ilustriramo z avtentičnimi izjavami intervjuvancev. Hkrati skladno s kognitivno teorijo poskušamo sklepati o konceptih in mentalnih modelih, ki jih ponazarjajo hierarhično klasificirane metafore.

Preglednica 1: Metafore o poklicu učitelja tujega jezika

Teme	Kategorija	Kode
proces poklic učitelja tujega jezika je proces (f = 13)	aktivnost (f = 5)	delo v kamnolomu, brušenje diamantov, kuhanje, odpiranje vrat v drug svet, pletenje pajkove mreže
	vir ali nosilec dogajanja (f = 5)	vrtnar, arhitekt, knjiga, sveča, drevo
	brezplodno prizadevanje (f = 3)	donkijhotstvo, sizifovo delo, nikoli dokončano delo
pot poklic učitelja je pot (f = 10)	prizadevanje (f = 7)	potovanje v neznano, maraton, tek na dolge proge, plavanje v morju, osvajanje vrhov, vzpon na hrib, plovba s čolnom, biti kot GPS
	usmerjanje (f = 3)	vodič, spirala, pilot
stanje poklic učitelja je stanje (f = 6)	dejavnost (f = 2)	kopanje v morju, pogled skozi kalejdoskop
	barvitost (f = 4)	metulj, kameleon, pisana mavrica, morje možnosti

Preglednica 1 prikazuje rezultate kvalitativne vsebinske analize, ki je bila narejena na treh nivojih v zaporedju kode → kategorije → teme in je izločila tri osrednje teme, ki so hierarhično razvrščene glede na njihovo zastopanost.

- 1) Največ metafor smo uvrstili v temo **poklic učitelja tujega jezika je proces**. Proces je mentalni koncept, ki ima določeno strukturo in dinamiko, zaobjema **aktivnost**, vključuje **nosilca** ali **vir dogajanja** in lahko vsebuje tudi **brezplodna**

prizadevanja. Iz kod, ki se povezujejo v kategorije, je razvidno: da gre za **aktivnosti**, ki so povezane z angažiranim delom, vztrajnostjo in natančnostjo, ali kot navaja ena izmed učiteljic: *Za delo učitelja izberem metaforo »delo v kamnolomu«, ker je učiteljevo delo lahko naporno, vendar s trudom in trdim delom pridemo do dobrih rezultatov pri učencih.* Tem metaforam je skupno, da v procesu nastane nekaj pomembnega oz. končni izdelek. Če to prenesemo na kontekst učitelj učenec, potem je učitelj v tem procesu akter, ki z vloženim trudom pripomore k temu, da se učenec razvije ali pa pridobi večjo vrednost.

- 2) Da gre za **dogajanja** oz. tudi ustvarjanja, ali kot povedno zapiše ena izmed študentk: *Učitelj je 'vrtinar', ki neguje jezikovni vrt. Tako kot vrtinar pripravlja zemljo, seje semena in neguje rastline, učitelj nemščine pomaga učencem usvojiti osnove jezika, razvija njihove veščine in spodbuja rast njihovega znanja.*
- 3) Da gre za **predmete ali živa bitja**. Navedeno lahko povežemo v koncept nečesa, kar prispeva k rasti, znanju, oblikovanju ali življenju. Predlagano metaforo sveče eden izmed študentov utemelji tako: *Učitelj tujega jezika je kot »sveča«; kajti sam počasi izgoreva, obenem pa njegova svetloba in toplota nudita otrokom varno in spodbudno okolje. Kot nek veter, ki ga želi upihniti, je tu en kup sodobnih izživov – mednje štejem pomanjkanje motivacije pri učencih, pritisk šolskega sistema in izžive, povezane s statusom učenja tujega jezika v Sloveniji. V prvi vrsti je negovalec ('nurturer') in osvetljevalec – prav tako pa učencem omogoča razumevanje novega jezika. Sveča za mene predstavlja predvsem učiteljevo nesebičnost in pripravljenost, da se razdaja, ker ve, da je njegov 'input' ključen za rast in dosežke otrok. Če je pri prvi kategoriji poudarek na končnem izdelku, se pozornost v drugi kategoriji preusmeri na vir ali nosilca dogajanja. Preneseno na kontekst učitelja in učenca je fokus usmerjen bolj v učitelja in v to, kaj s svojimi aktivnostmi in dejanji prispeva k procesu. V koncept procesa smo uvrstili tudi **brezplodna prizadevanja**, to so neuspešna, pretirano idealistična ali nesmiselna prizadevanja (*donkibotstvo, sizifovo delo*) (prim. Sklep), pogosto povezana z elementi vztrajnosti kljub nesmiselnosti. Tudi ti vidiki so realnost učiteljskega poklica. Pogosto so soodvisni od sistema in dejavnikov, na katere učitelj nima vpliva, občasno pa so tudi odvisni od osebnih stališč učitelja.⁶*

⁶ Glede na izkušnje in glede na učitelje tujega jezika, ki jih avtorici pozna, se žal metafora *sizifovo delo* pre pogosto pojavlja v uradnih pa tudi manj uradnih pogovorih z njimi.

Naslednjo temo smo poimenovali **poklic učitelja tujega jezika je pot**. Kategoriji **prizadevanje** (npr. *potovanje v neznano, maraton, osvajanje vrhov, biti kot GPS*) in **usmerjanje** (*vodič, spirala, pilot*) imata skupni imenovalac oz. sta na abstraktni ravni del koncepta dolgotrajnega, postopnega napredovanja skozi izzive, pot do načrtovanega cilja, ki je neobhodno povezana z elementi vztrajnosti, usmerjenosti in raziskovanja, ali kot sta zapisali učiteljici: Učitelj je kot *biti GPS. Zaupanje učencev je kot dobro skrit kraj na zemljevidu. Naloga učitelja je, da poišče pot – po možnosti najhitrejšo in najvarnejšo – do tega kraja in to pot za vedno obrani*. Učitelj je kot *'spirala' – učenje, poučevanje, ponavljanje, dodajanje*. V prenesenem simbolnem ali funkcionalnem smislu je izhajajoč iz te teme vloga učitelja, še posebno sodobnega učitelja tujega jezika, še vedno dolgotrajen in postopen proces sodelovanja z učencem, ki se mora še vedno jezika naučiti sam (to je kljub vsem pripomočkom in medijem vedno dolgotrajno in ne vedno lagodno delo), učitelj mu pri tem potrpežljivo pomaga, mu pokaže možne poti, ga usmerja in vodi k raziskovanju jezika, tujega jezika in posledično tudi sebe.

Naslednja kategorija, **poklic učitelja je stanje**, je pokazala, da lahko te izraze zvedemo na skupni imenovalac, **barvita človeška dejavnost**. Npr. poučevanje je, kot je zapisala ena od učiteljic, kot *'kopanje v morju': obkroža te veliko neznanega, a kljub temu uživaš; včasih te je strah globine, a ko se potopiš, šele vidiš, kako lepo in bogato je morje*. V tem mentalnem in kognitivnem modelu razumemo dejavnost kot vrsto ali način, ki se odvija v nekem prostoru in času, je dinamičen, a ne nujno usmerjen naprej, tako kot npr. pri temi proces. Učitelja tujega jezika si zelo lahko predstavljamo kot akterja v tem mentalnem modelu, ki v morju možnosti (različnih metod, kompetenc, zastavljenih ciljev) učence spremlja, jih uči in pri učenju podpira.

6 Diskusija

V tem prispevku smo, kot vrsta drugih raziskav (glej razdelek 4), pokazali, da metafore, jezikovni izrazi, s katerimi učitelji in bodoči učitelji opišejo učitelja, niso zgolj naključni zbir zanimivih formulacij, temveč lahko predstavljajo kognitivne in mentalne modele pedagoškega dela učitelja tujega jezika, vključno z izjemami.

Zanimalo nas je, s katerimi metaforami učitelji in študenti opišejo svoj poklic oz. vlogo in kakšne modele lahko rekonstruiramo iz zbranih podatkov ter kakšno vlogo učitelja reprezentirajo v empiričnem delu rekonstruirani prevladujoči mentalni modeli (reproduktivno in instruktivno ali produktivno in konstruktivno).

Poklic oz. vloga učitelja je, kot kaže analiza podatkov, **proces, pot ali stanje**. V raziskavo vključeni učitelji in študenti so za te t. i. teme izbrali različne jezikovne formulacije (od konkretnih, enobesednih npr. *metulj*, *spirala* do abstraktnih besednih zvez *pot v neznano*, *sizifovo delo*). Vsem trem mentalnim in kognitivnim modelom, ki jih predstavljajo teme proces, pot ali stanje in ki smo jih na osnovi analize rekonstruirali in opisali, je skupno to, da razumejo poklic učitelja in s tem vlogo učitelja kot organizatorja učenja, kot podpornika učenju in kot usmerjevalca. Nismo identificirali metafor, ki bi za poklic učitelja izpostavljale posredovanje znanja, poučevanje, razlaganje (prim. Lehmann in Ebner, 2011) ali usmerjanje, sojenje, celo obvladovanje nekoga (Peretz idr. 2003). Izhajajoč iz pregleda prevladujočih metod v didaktiki tujega jezika nekoč in danes lahko sklenemo, da so identificirani mentalni in kognitivni modeli, ki izhajajo iz metafor, usmerjeni produktivno in konstruktivno. To potemtakem ne more biti ne slovnično-prevajalska, ne direktna metoda, niti ne avdiovizualna, temveč je lahko le komunikativna metoda oz. tudi drugi aktualni pristopi, ki jih uporabljajo sodobni učitelji tujega jezika v sodobni šoli (medpredmetno povezovanje, problemski pristop itd.). V rekonstruiranih modelih in zbranih metaforah tudi nismo zaznali signalov, ki bi naslavljali reproduktivno in instruktivno delo oz. vlogo učitelja. Smo pa identificirali nekaj metafor, ki opisujejo vlogo učitelja negativno, pesimistično, kot npr. *sizifovo delo*, *donkibotstvo* ali *nikoli dokončano delo*. Kljub navedeni negativni konotaciji omenjenih metafor in mentalnih modelov, ki jih predstavljajo, je vloga učitelja še vedno aktivna in ne reproduktivna. Vse tri kategorije metafor govorijo o trudu učitelja tujega jezika, ki presega učinkovitost, saj dejanje samo postane vprašanje smisla, ne rezultata. Tako postaneta vprašljivi smiselnost vloge učitelja in s tem neobhodno povezana motivacija za delo.

7 Sklep

Z izvedeno kvalitativno analizo smo želeli predstaviti učitelja tujega jezika, kot ga z metaforami opišejo učitelji ali študenti, bodoči učitelji.⁷ Na osnovi ugotovljenega lahko sklenemo, da se je metoda zbiranja in analize metafor izkazala za inovativno, uspešno in ustrezno za nekoliko drugačen način obravnave učitelja in posredno njegove vloge in poslanstva. Rezultati ne omogočajo posplošenih ugotovitev, temveč jih je treba razumeti ilustrativno. Vloga učitelja se je spreminjala, in kot ugotavljamo

⁷ Zbrani material oz. nabor metafor je izjemen vir za še vrsto drugih raziskav znotraj ožje discipline, pa tudi interdisciplinarno, in analiz z različnimi izsledki (prim. npr. Fukova, Jazbec, Kacjan (2025 v tisku)).

na začetku prispevka, se še vedno spreminja. Zaradi globalizacije, migracijskih procesov, ki so zelo povezani z jeziki in jezikovnim izobraževanjem, so učitelji tujega jezika v tem kontekstu še dodatno izpostavljeni drugačnim okoliščinam in novim izzivom. Pri metaforah, ki v raziskavi opišejo učitelja, prevladujejo pozitivno konotirane in procesno usmerjene, take, ki opišejo sodobnega učitelja oz. učitelja tujega jezika, učitelja, ki je prerastel instruktivno usmerjene metode dela in poučevanja. Zaznati je tudi t. i. metaforo skrbi, ki je prevladala v raziskavi Ben-Peretz, Mendelson, Kron in Friedrich (2003), manj pa tradicionalno vloge učitelja, kot npr. pri Marsch (2009). Analiza z drugačnimi poudarki bi pokazala tudi vzporednice z Lin idr. (2012) – ki ugotavljajo, da v metaforah prevladujejo koncepti, ki se osredotočajo na učence, kar pa ne velja nujno za eno izmed ugotovitev študije Yilmaz idr. (2023), češ da je učitelj zabavljac oz. motivator. Globoko simbolično in večplastno metaforo o donkijhotstvu učitelja tujega jezika lahko razumemo tudi konstruktivno, saj se lahko vsi učitelji nedvomno občasno poistovetimo z Don Kihotovim idealizmom, bojem z mlini na veter oz. neuresničenimi ideali, pasivnostjo akterjev in sistemskimi ovirami. Nenazadnje so dvomi in preizpraševanje ustaljenega vodilo razvoja.

Viri in literatura

- Amin, T. G. (2009). Conceptual Metaphor Meets Conceptual Change. *Human Development*, 52, 165–197.
- Belland, B. R. (2014). Scaffolding: Definition, current debates, and future directions. *Handbook of research on educational communications and technology*, 505–518.
- Bratoš, S. (2010). *Metafore našega časa*. Koper: Fakulteta za management. Znanstvene monografije Fakultete za management Koper.
- Dorn, N. (2005). Methodiken des DaF-Unterrichts. *texttexturen.de*.
- Dutke, S. (1994). Mentale Modelle beim Erinnern sprachlich beschriebener räumlicher Anordnungen: Zeitliche Aspekte der Modellkonstruktion und -nutzung. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 41, 523–548.
- Fuková, P., Jazbec, S. in Kacjan, B. (2025). Sisyphusarbeit, Gärtner, Spirale: Metaphern für den Lehrerberuf bei DaF-Lehrern in Slowenien und Tschechien, *Aussiger Beiträge* 19 (v tisku).
- Gonulal, T. in Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1–5.
- Gropengießer, H. (1997). Schülervorstellungen zum Sehen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften: ZfDN* 3(1), 71–87. DOI: 10.25656/01:31489
- Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. V J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen in C. Riemer Berlin (ur.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – ein internationales Handbuch* (str. 940–952). New York: de Gruyter.
- Hallet, W. in Königs, F. (ur.). (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Havighurst, R. J. (2021). *Functions and Roles of Teachers*. Britannica.
<https://www.britannica.com/topic/teaching/Functions-and-roles-of-teachers>; 23-01-2021

- Helmke, A. (2014). Was wissen wir über guten Unterricht? *Patientenedukation und -bildung*, 9(2), 66–74.
- Jazbec, S. (2019). Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil. V Kondrič Horvat, V. et al. (ur.), *Literarische Freiräume: Festschrift für Neva Šlibar* (str. 463–481). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jazbec, S. in Kacjan, B. (2017). Methoden im DaF-Unterricht : ein Überblick. V Jesenšek, V. (ur.), *Germanistik in Maribor: Tradition und Perspektiven* (str. 105–126). Maribor: Univerzitetna založba: Mednarodna knjižna zbirka Zora, 121.
- Lakoff, G. in Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Legutke, M. in Schocker von Ditfurth, M. (2003). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung. V M. Legutke in M. Schocker von Ditfurth (ur.), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn* (str. 1–40). Tübingen: Gunter Narr.
- Lehmann, B. in Ebner, H. G. (2011). »Ein Lehrer ist wie ...«: Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen? V U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau in E. Wuttke (ur.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (str. 135–145). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lehmann, B. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern. V U. Faßhauer, B. Fürstenau in E. Wuttke (ur.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung* (str. 127–139). Opladen idr.: Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:7112
- Lin, W. C., Shein, P. P. in Yang, S. C. (2012). Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique* 11(1), 183–199.
- Marsch, S. (2009). Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Martin, J.-P. (2002). „Weltverbesserungskompetenz als Lernziel?“ *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 6(1), 71–76.
- Martin, J.-P. in Oebel, G. (2007). »Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?« *Deutschunterricht in Japan*, 12, 4–21.
- Neuner, G. in Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt: Berlin.
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peretz, B, Mendelson, M., Kron, N. in Friedrich, W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277–290.
- Piepho, H.-E. (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I*. Limburg: Frankonius.
- Quale, A. (2002). The role of metaphor in scientific epistemology: a constructivist perspective and consequences for science education. *Science and Education*, 11, 443–457.
- Roche, J. (2005). *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.
- Roche, J. in Suñer Muñoz, F. (2016). Das innere Auge-Zur Rolle der Metaphern im Fremdsprachenunterricht. V D. Reiman in C. Michler (ur.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht* (str. 379–395). Gunter Narr: Tübingen.
- Sfard, A. (1998). Two metaphors of learning and the dangers of using just one. *Educational Researcher* 27(2), 4–13.
- Skela, J. in Dagarin Fojkar, M. (2009). Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 26–62). Ljubljana: ZRSŠ.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren!: ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque*. Tandem: Routledge.
- Wegner, E., Burkhart, C., Weinhuber, M in Nückles, M. (2020). What metaphors of learning can (and cannot) tell us about students' learning. *Learning and Individual Differences* 80, Artikel 101884.

Yilmaz, M. K., Keleş, N. in Şenyildiz, A. (2023). Lehramtsstudierende umschreiben den Lehrberuf im digitalen Zeitalter: Eine Metaphernanalyse. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 1050–1064.

O avtoricah

Dr. **Saša Jazbec** je redna profesorica za didaktiko nemščine na FF UM. V svojem raziskovalnem delu se posveča širokemu interdisciplinarnemu področju učenja in poučevanja tujih jezikov in v okviru tega strokovnim temam, kot so zgodnje učenje, metode in sodobni pristopi učenja in poučevanja tujih jezikov, predvsem nemščine, razvijanju jezikovnih spretnosti, preverjanju in ocenjevanju znanja tujega jezika, literarni didaktiki, učenju tujega jezika za otroke z disleksijo ter v zadnjem času umetni inteligenci pri pouku in za pouk tujega jezika. Je recenzentka in soavtorica učbeniških gradiv ter vodja ali sodelavka v različnih znanstvenih in strokovnih, mednarodnih in domačih projektih, med drugim deutschinfo+, ImTeam4EU, Traveller between wor(r)lds, e-didakla, Ein bisschen slovensko.

Dr. **Brigita Kacjan** je docentka za didaktiko nemščine na FF UM. Raziskuje in deluje na najrazličnejših, tudi interdisciplinarnih področjih; od specifično strokovnega področja didaktike, kot so didaktike nemščine in tujih jezikov, učenje in poučevanje odraslih in starejših, ključnih kompetenc, digitalnih vidikov učenja in poučevanja, pomena in vključevanje iger v poučevanje, do konkretnih, bolj jezikovno usmerjenih tem, kot je učenje in poučevanje nemščine kot tujega jezika stroke (za logistiko, zgodovino, druga strokovna področja). V okviru številnih projektov, tako domačih kot evropskih, se je ukvarjala s frazeologijo, paremiologijo, učenjem in poučevanjem otrok z disleksijo, prečnimi kompetencami idr. Sodeluje v številnih strokovnih komisijah, tudi na področju poklicne mature (nemščina), evalvacij študijskih programov, v mednarodnih in domačih strokovnih in znanstvenih združenjih.