

VLOGA ŠOLE PRI JEZIKOVNEM NAČRTOVANJU

Simona Bergoč

*Fakulteta za humanistične študije
Univerza na Primorskem*

Uvod

Zavedajo se /dijaki/, da je slovenščina kot njihov materni jezik zanje najbolj naravna socializacijska danost, saj se z njo vseskozi, najlaže in najuspešneje izražajo.

Iz Učnega načrta za gimnazije (Splošni cilji predmeta)¹

Jezikovno načrtovanje lahko v teoriji razumemo dvostopenjsko: najprej kot znanstveno dejavnost, kot polje refleksije, ki pripravi teren za drugo fazo, konkretno družbeno akcijo. V praksi se seveda obe fazi načrtovanja prepletata in med njima ni jasne ločnice. Zlasti velikokrat ni povsem jasno, katere vidike jezikovnega načrtovanja lahko štejeemo za povsem znanstveno refleksijo, katere pa že lahko umestimo v samo polje družbene prakse, k jezikovnim uporabnikom. Zdi pa se, da jezikovno načrtovanje kot konkretna družbena dejavnost večkrat nekoliko zaostaja za znanstvenim premislekom o tem pojavu. Za ilustracijo si pogledjmo definicijo Brede Pogorelec iz leta 1996 (str. 41):

»Pojmovanje jezikovnega načrtovanja in z njim povezane jezikovne politike je ob raznovrstnih pogledih uporabne (socio)lingvistike na novo razloženo in pomeni poskus razumevanja dejavnosti, povezanih z vzpostavitvijo statusa kakega jezika in njegovim uveljavljanjem kot jezika javnega življenja naroda ali države.«

Pričujoča definicija² umešča jezikovno načrtovanje (in jezikovno politiko) zgolj na raven makronačrtovanja jezika v okviru nacionalne države; tako se izogiba mikronačrtovalskim dejavnostim, ki so skozi optiko urejanja komunikacije v okviru določene skupnosti ravno tako pomembne (prim.

Cooper, 1989: 35–40). Druga, še pomembnejša implikacija pričujoče definicije pa je izenačevanje naroda in države, ki je razvidna v formulaciji »jezik javnega življenja naroda ali države«, ki pa v okviru reševanja etničnih vprašanj že dolgo velja za problematično (prim. Anderson 1998/1983; Gellner 1994/1983; Hobsbawm 1993/1990; Smith 1991).

Nekoliko kasneje, pravzaprav skoraj istočasno (in v tem smislu alternativne), so se na področju znanstvene refleksije o jezikovnem načrtovanju pojavile definicije, ki se ravno omenjenih pasti zavedajo in se jim skušajo že v samem izhodišču izogniti; tako Marko Stabej v slovenski prostor uvaja splošnejšo definicijo področja: »Jezikovno načrtovanje in jezikovna politika sta dejavnosti, ki usmerjata in določata jezikovno podobo neke družbe« (2001a: 33); tako vključi v okvir jezikovnega načrtovanja in jezikovne politike širšo paleto vprašanj s področja javne komunikacije. V tem oziru je v primerjavi z »utečenim« znanstvenim premislekom, ki se je ukvarjal zlasti z načrtovanjem korpusa in statusa slovenskega jezika, premaknil fokus pozornosti na načrtovanje jezikovne zmožnosti (2001b: 98), tudi slovenščine kot drugega/tujega jezika (2004).

Premik raziskovalne pozornosti k jezikovni zmožnosti, ki je v tuji literaturi sicer že ustaljena topika znotraj polja jezikovnega načrtovanja (prim. Cooper, 1989: 157 in naprej), je bil glavni vzrok tudi nekaterim premikom v slovenskih šolskih učnih načrtih. Kurikularna prenova je potekala v okviru zavedanja o nezadostnosti strukturno-formalne obravnave jezika in v skladu z diskurzivnim obratom v ustaljeni jezikoslovni paradigmi (prim. Križaj, Bešter 1995/96). Zadnji učni načrt za slovenščino (na gimnazijah), ki ga na tem mestu omenjam in ga bom v nadaljevanju natančneje predstavila, je začel veljati leta 1998. Čeprav so spremembe učnih načrtov problematične, ker zahtevajo od učiteljev pa tudi učencev precejšnje prilagajanje, so z vidika ustreznosti aktualnim družbenim razmeram ter zlasti vedno novim znanstvenim spoznanjem v okviru stroke pravzaprav nujno potrebne.

Učinkovitost jezikovnega pouka lahko raziskujemo z več vidikov: najustreznejša raziskava bi najbrž vključevala takšno ali drugačno merjenje jezikovne zmožnosti in drugih sestavin jezikovnega pouka pri ciljni skupini, tj. učencih. Druga možnost je analiza učbenikov za jezikovni pouk, ki so bili usklajeni z novim učnim načrtom, tretja možnost pa je analiza samega učnega načrta, zlasti splošnih ciljev predmeta. Omejen okvir pričujoče razprave mi omogoča zadnjo možnost, ob zavedanju, da bodo rezultati analize lahko pokazali le del zgodbe, njeno ilokucijsko plat. Učinki pouka so odvisni od kompleksne šolske prakse: učiteljev in njihovih pre-

ferenc, učbenikov, ki tako ali drugače interpretirajo cilje predmeta, ter ne nazadnje od motivacije in individualnih preferenc samih učencev.

Predpostavka razprave je naslednja: zadnji učni načrt za gimnazije (1998) kljub programski usmeritvi v zviševanje jezikovne zmožnosti in načelnemu pragmatično-diskurzivnemu izhodišču v okviru sodobnega jezikoslovja ohranja nekatere elemente jezikovnega načrtovanja, ki je značilno za predmoderno koncepcijo odnosa med jezikom in skupnostjo. Vloga šole v okviru jezikovnega načrtovanja namreč ni omejena zgolj v razvijanje jezikovne zmožnosti, pač pa tudi v uzaveščenje vedenja o statusu slovenščine in drugih jezikov na območju Republike Slovenije. Toda učni načrt poveže vprašanje statusa slovenščine z nekaterimi predpostavkami, ki niso v skladu s sodobnimi pogledi na jezikovno načrtovanje v ožjem smislu niti s pojmovanjem sodobne multikulturne družbe v širšem smislu.

Jezik kot odraz kulture

Če se vrnemo na naslovni citat iz učnega načrta za gimnazije, lahko razberemo kar nekaj poenostavljajočih predpostavk: 1) *slovenščina je materni jezik vseh dijakov, ki obiskujejo predmet slovenščina na gimnazijah*. Predpostavka je z današnjega stališča ne le površna, ampak tudi nedemokratska. Da je 2) *materni jezik najbolj naravna socializacijska danost*, je poenostavljena izjava v tem smislu, da jezik kot družbeni fenomen *par excellence* povezuje z naravnimi zakonitostmi, saj raznovrstne jezikovne situacije tako v sinhroni kot diahroni perspektivi pričajo, da so vselej rezultat takšnih ali drugačnih vplivov in posledica razmerij moči med družbenimi akterji (prim. Cameron, 1995: 215). Omenjene izjave 3) *jezik implicitno enoznačno povezujejo s kulturo*, ki jo razumejo očitno kot homogeno entiteto z zgolj etničnimi sestavinami (tj. slovenska kultura). Omenjeni izsledki antropološke lingvistike prve polovice 20. stoletja (prim. Sapir 2003/1921; Whorf 1956) so v stroki že dolgo postavljeni pod vprašaj (Crystal, 1997: 15), vprašanje pa je, s kakšnim namenom se še vedno ohranjajo kot pomemben element slovenskega jezikovnega načrtovanja.

Jezik kot simbol nacionalne identitete

»Zavedajo se /dijaki/, da je slovenski jezik temeljna prvina njihove osebne, nacionalne in državljske identitete, skupaj s književnostjo pa tudi najpomembnejši del slovenske kulturne dediščine; tako si oblikujejo svojo narodno in državljsko zavest« (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah, Splošni cilji predmeta).

Citirani odlomek iz učnega načrta je nekoliko ambivalenten: z dejstvom, da je (slovenski) jezik temeljna prvina osebne, nacionalne in državljske identitete, se lahko strinjamo le v smislu diskurzivne re/konstrukcije identitete; identiteto (-e!) gradimo s pomočjo diskurza in socialnih praks, ki jih le-ta evocira in sooblikuje. Druga razlaga, ki si jo lahko postavimo s pomočjo sklicevanja učnega načrta na kulturno dediščino, pa identiteto pravzaprav povezuje s poljem simbolike. Da je jezik ne le modus konstrukcije identitet, ampak tudi fiksna simbolna sestavina (skupinskih) identitet, bi se težko brezkompromisno strinjali. Identifikacija je namreč interakcijski in potemtakem relativnostni proces/koncept, kar pomeni, da je na vprašanje »Kdo sem?« brez avtentičnega konteksta težko odgovoriti, še posebej pa hierarhično organizirati sestavine identitete. Učni načrt tako nadaljuje zgodbo o jeziku kot temelju etnične identitete, ki se je začela v 18. stoletju in na začetku 19. stoletja s Herderjem (2001/1784–91) in Fichtejem (2001/1808), ki sta narodni duh povezovala z narodnim jezikom, se implementirala v okviru primordialističnih teorij o etničnosti (prim. Poutignat, Streiff-Fenart 1997/1995: 97 in naprej) ter se za potrebe vzdrževanja nacionalne države ohranja še danes. Misel, da je »slovenski jezik temeljna prvina državljske identitete«, omenjeno tezo še dodatno poudarja, saj koncept državljanstva načeloma presega etnične omejitve oziroma vsaj hierarhizacijo etničnih skupin, ki pa jo omenjena formulacija implicira. Nadalje je v odlomku jasno razvidno, da je eden od ciljev pouka slovenščine oblikovanje narodne zavesti; državljska zavest je ponovno v kombinaciji z narodno relativizirana.

Hierarhija jezikov znotraj nacionalne države

»Zavedajo se /dijaki/, da je slovenski jezik državni jezik v Republiki Sloveniji, poznajo pa tudi položaj italijanskega in madžarskega jezika ter drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter položaj slovenskega jezika v zamejstvu in izseljenstvu« (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah, Splošni cilji predmeta).

Iz izjave je jasno vidna hierarhija jezikov v Republiki Sloveniji; slovenskemu jeziku je podeljen status državnega jezika, čeprav te formulacije ustavna določila, ki opredeljujejo statuse jezikov, nimajo. Državni jezik je pravzaprav nacionalni jezik, legitimizirajo ga njegovi uporabniki – večinska nacija znotraj državnih meja. Italijanski in madžarski jezik sta navedena imensko, ostali jeziki so v učnem načrtu anonimni, čeprav različna razmerja med govorniki ne upravičujejo tovrstne obravnave. Omenjena dikcija reproducira sprejete in zdravorazumske kriterije podeljevanja statusa uradnega jezika italijanščini in madžarščini na eni strani ter diskriminiranja »ostalnih jezikov« na drugi: pri tem mislim zlasti na kriterij avtohtonosti jezikovne/etnične skupnosti. Z vidika učinkovitega urejanja javne komunikacije tukaj in zdaj je avtohtonost pravzaprav drugotnega pomena: vprašanje seveda je, ali je cilj jezikovnega načrtovanja in jezikovne politike, kot si ju predstavlja državna politika, tj. politika nacionalne države, resnično učinkovito urejanje javne komunikacije. Praksa kaže, da je politika nacionalne države kot prevladujočega političnoorganizacijskega principa homogenizacija, tako etnična kot jezikovna, s predpostavko etnične in jezikovne »uskklajenosti« (prim. Blommaert, Verschueren 1992). Toleffson tezo celo radikalizira in trdi, da je cilj jezikovne politike (tj. tisti del jezikovnega načrtovanja, ki ga realizirajo državne inštitucije) v modernih družbah pravzaprav vzdrževanje obstoječih razmerij moči (Toleffson, 1991: 11). Razmerja neenakosti se največkrat vzdržujejo s pomočjo konsenza med dominantno in podrejeno skupino ter so tako sprejeta kot »naravna«. Dikcija iz učnega načrta pomenljivo ilustrira razmerja med jeziki ter jih hkrati predstavlja kot naravna. Zanimiva je tudi uporaba glagolov: slovenski jezik se druží z glagolom *zavedati*, ostali jeziki, od katerih sta italijanščina in madžarščina na prvem mestu, z glagolom *poznati*. Implikacije so naslednje: slovenski jezik je neizbrisljivo vgrajen v kognitivni aparat dijakov, del njihovega dojemanja sveta (prim. poglavje o razmerju med jezikom in kulturo v pričujočem članku), ostali jeziki so del nekakšnega fakultativnega poznavanja. Poleg tega glagol *zavedati se* v tem kontekstu pomeni

tudi moralni imperativ: uporabniki jezika morajo simbol slovenščine kot nacionalnega jezika sprejeti po »moralni dolžnosti«.

Jezikovna standardizacija kot orodje homogenizacije

»Dijaki razvijajo zmožnost sporazumevanja v slovenskem knjižnem jeziku. Poznajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika in se zavedajo njihovega pomena, zato jih zavestno vključujejo v svoja besedila. Znajo presoditi, ali je v danih sporazumevalnih okoliščinah ustrezna raba knjižnega ali neknjižnega jezika« (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah, Splošni cilji predmeta).

V citiranem odstavku je končno jasno, da gre pri jezikovnem pouku za *knjižni jezik*. Pojem slovenskega jezika ali kateregakoli jezika je namreč vedno konstrukt, saj je v postopku standardizacije vedno izbran iz množstva različic v jezikovnem kontinuumu. V postopku zamišljanja nacionalne države (prim. Anderson, 1998/1983) in njenih fizičnih mej so velikokrat zamišljeni tudi jezik in njegove specifike (ter »meje«) v odnosu do drugih zamišljenih jezikov (prim. Billig, 1995: 29–31; Škiljan, 2002: 7 in naprej). Prestižni jezik kanalov javne komunikacije na Slovenskem je torej *slovenski knjižni jezik*; izbor te različice sega v 16. stoletje, ko je bil avtoriziran s strani protestantske elite in njene instrumentalistične logike, brati Sveto pismo v domačem jeziku. Da je bila Trubarjeva slovenščina zgolj relativno domač jezik vsem samostojnim potencialnim bralcem, je zaradi nakazanih mehanizmov standardizacije jasno. Ne nazadnje je kasnejša zgodovina slovenskega knjižnega jezika pokazala kar nekaj bojev alternativnih različic knjižnega jezika za prestiž in dostop do kanalov javne komunikacije (prim. Toporišič, 1966: 17). Učni načrt ne nakazuje nobenih smernic v smislu problematiziranja oz. vsaj poznavanja principov standardizacije, ki temelji na jezikovni homogenizaciji oz. omenjenem boju za prestiž in dostop. Nasprotno, knjižni jezik je pojmovan kot »naravno« jezikovno dejstvo.

Omenjeni odstavek je v okviru Učnega načrta vendarle dobrodošel v tem smislu, da eksplicitno uvaja kategorijo jezikovne zmožnosti kot posebnega cilja jezikovnega načrtovanja. Poleg vedenja o jeziku (poznavanja sistema) izpostavi tudi jezikovno rabo in tako sledi ugotovitvam kontekstualne lingvistike ter sodobni jezikovni didaktiki.

Eden naslednjih odstavkov se bežno dotika pomembne teme, ki jo Fairclough pojmuje kot primarno emancipatorno nalogo jezikovnega pouka, t. i. kritično jezikovno zavest (Fairclough, 1989: 239).

Kritična jezikovna zavest

»Različna besedila poslušajo in berejo /dijaki/ razmišljujoče in kritično: besedila vrednotijo z različnih vidikov ter prepoznajo morebitno manipulativnost« (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah, Splošni cilji predmeta).

Fairclough poudarja, da ozko pojmovana jezikovna zmožnost v smislu spretnosti oz. večšine učinkovite komunikacije pri jezikovnem pouku ne zadošča. Jezikovna raba (diskurz) namreč ni le vprašanje opravljanja komunikacijskih nalog/ciljev, pač pa tudi re/produciranja družbenih identitet in odnosov, vključujoč odnose moči med dominantnimi in deprivilegiranimi družbenimi skupinami (Fairclough, 1989: 237). Učni načrt za slovenščino torej izpostavi reflektirano in kritično branje, toda tega vprašanja se v primerjavi z drugimi cilji jezikovnega pouka dotakne pravzaprav le bežno. Po drugi strani neposredni kontekst, v katerem je ta cilj izpostavljen, relativizira kritično branje, saj so drugi cilji, ki smo jih zgoraj citirali in analizirali ter predstavljajo glavnino nalog jezikovnega pouka veljavnega učnega načrta, pomenljiv primer nekritičnega in poenostavljajočega pisanja. Tretji pomislek zadeva usposobljenost učiteljev za tovrstni pouk: vrednote določenega dela dijakov, ki se odločijo za študij slovenistike, niso del večkulturne stvarnosti, pač pa so interiorizirane želje politike nacionalne države po jezikovni in siceršnji homogenizaciji. Nalogi bolj ali manj vseh štirih slovenskih slovenistik sta refleksija omenjenih vprašanj in prilagoditev učnih načrtov izzivom sodobne družbe.

Če se nazadnje znova vrnem na izhodiščno predpostavko o razmerju med jezikovnim načrtovanjem kot teoretično dejavnostjo in jezikovnim načrtovanjem kot prakso, lahko potrdim, da praksa (kamor štejem tudi učne načrte) zaostaja za najnovejšimi spoznanji v polju znanstvene presoje. Šolska praksa in vse (diskurzivne) dejavnosti, ki jih v končni fazi le-ta sproducira, so namreč posledica predpostavljene jezikovne manjšinskega. Omenjeno sociolingvistično stanje, značilno za povojno Jugoslavijo (širše pa tudi za »celotno zgodovino Slovencev« kot nacionalno pripoved), v kateri je bila slovenščina kljub uradnemu statusu znotraj večnacionalne skupnosti na določenih področjih deprivilegirana (Pogorelec (ur. 1983)), se kot predpostavka utečenega jezikovnega načrtovanja reproducira do danes – ne glede na vzpostavitev Republike Slovenije leta 1991 in dejansko privilegiranemu statusu slovenščine v razmerju do drugih jezikov. Sodobna spoznanja o večkulturni družbi, večplastnih (skupinskih) identitetah ter jezikovnih pravicah manjšin si počasi in s težavo utirajo pot do učnih

načrtov na vseh izobraževalnih ravneh: srednješolskih, osnovnošolskih in ne nazadnje visokošolskih.

Opombe

- [1] http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/doc/Slo_01.doc
- [2] Citat je, kot rečeno, ilustrativen in ne aludira na celotno sliko slovenskega jezikovnega načrtovanja, ki je s številnimi akterji in njihovimi ideologijami v okviru zastopanja (poenostavljeno rečeno) bodisi direktivne bodisi liberalne jezikovne politike prekompleksna, da bi jo na tem mestu v celoti predstavljala.

Literatura

- Anderson, B. (1998/1983). *Zamišljene skupnosti. O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.
- Blommaert, J. in Verschueren, J. (1992). The Role of Languages in European Nationalist Ideologies. *Pragmatics*, 2, 3, 355–375.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. London, New York: Routledge.
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. New York: Longman Inc.
- Fichte, J. G. (2001/1808). Addresses to the German Nation. V: Pecora, V. P. (ur.), *Nations and Identities. Classic Readings*, str. 114–127. Massachusetts: Blackwell.
- Gellner, E. (1994/1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Herder, J. G. von (2001/1784-91). Ideas for a Philosophy. V: Pecora, V. P. (ur.), *Nations and Identities. Classic Readings*, str. 87–92. Massachusetts: Blackwell.
- Hobsbawm, E. J. (1993/1990). *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Križaj Ortar, M., Bešter M. (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 41, 1-2, 5–15.
- Pogorelec, B. (ur.) (1983). *Slovenščina v javnosti. Posvetovanje o jeziku. Portorož, 14. in 15. maja 1979. Razprave in sporočila*. Ljubljana: Republiška konferenca SZDLS in Slavistično društvo Slovenije.
- Pogorelec, B. (1996). Jezikovno načrtovanje in jezikovna politika pri Slovencih med 1945 in 1995. V: Vidovič Muha, A. et al. (ur.), *Jezik in čas*, str. 41–61. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Poutignat, P. in Streiff-Fenart J. (1997/1995). *Teorije o etnicitetu*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Sapir, E. (2003/1921). *Jezik. Uvod v proučevanje govora*. Ljubljana: Krtina.
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Stabej, M. (2001a). Institucionalizacija jezikovne politike v državnih organih Republike Slovenije. V: Požgaj-Hadži, V. (ur.). *Zbornik referatov s Prvega slovensko-hrvaškega slavističnega srečanja, ki je bilo v Novigradu od 25. do 27. marca 1999*, str. 33-42. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- Stabej, M. (2001b). Jezikovna politika v Republiki Sloveniji. *Philologica LIII*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- Stabej, M. (2004). Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovnstvo*, 49, 3-4, 5-16.
- Škiljan, D. (2002). *Govor nacije. Jezik, nacija, Hrvati*. Zagreb: Golden marketing.
- Toleffson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toporišič, J. (1966). *Slovenski jezik 2*. Maribor: Založba Obzorja.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. New York: Palgrave Macmillan.

POVZETKI / ABSTRACTS

PREDVAJE ZA POUK GOVORNIŠTVA

Matjaž Babič

Prispevek v prvem delu prinaša prevod Hermogenu pripisane zbirke predvaj za pouk govorništva (verjetno 2. st. po Kr.). Drugi del vsebuje spremno besedo, kjer je na kratko opisan nastanek predvaj in so našete zbirke, ki so se iz antike ohranile. Uvaja se domneva, da je treba izvor predvaj iskati v sporu med govorniki in filozofi, ki se je vnel v 4. stoletju pr. Kr. in se ni polegel do konca antike. V nadaljevanju so posamezne vaje iz zbirke razčlenjene in predstavljene glede na učne cilje. Ugotavlja se, da so vaje premišljeno sestavljene in spretno razvrščene tako, da zagotovijo kar najboljši izkoristek učnega časa in karseda visoko stopnjo ohranjanja pridobljenega znanja.

Gljučne besede: govorništvo, vaje, učni cilji

PROGYMNASMATA

Matjaž Babič

The first part of the article is a translation of the collection of *progymnasmata* (rhetorical exercises) attributed to Hermogenes (probably 2nd century AD). The second part contains an accompanying text with a brief description of the origin of the exercises and a list of the collections that have survived from antiquity. The author conjectures that the origin of the exercises needs to be sought in the dispute that raged between rhetoricians and philosophers in the fourth century AD and did not subside until the end of antiquity. Individual exercises from the collection are then analysed and presented with regard to their aims. It is established that the exercises are carefully compiled and skilfully arranged so as to ensure the best possible use of study time and the highest possible level of retention of acquired knowledge.

Key words: rhetorics, exercise, learning goals

VLOGA ŠOLE PRI JEZIKOVNEM NAČRTOVANJU

Simona Bergoč

Prispevek predstavlja *Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah*, ki je stopil v veljavo leta 1998. Avtorica analizira koncept jezikovne vzgoje, kot ga ponuja Učni načrt, z vidika štirih problemskih žarišč: odnosa med jezikom in kulturo, odnosa med jezikom in etnično identiteto, statusne hierarhije jezikov in kritične jezikovne zavesti. Sklep prispevka je, da uveljavljeni učni načrt ne sledi sociolingvističnemu stanju sodobne večkulturne družbe, pač pa po eni strani reproducira homogenizacijo kot vrednoto nacionalne države, po drugi strani pa odslikava kolektivni občutek manjšinskosti, ki še vedno obvladuje določeno smer jezikovnega načrtovanja in je posledica deprivilegiranja slovenščine na določenih področjih jezikovne rabe v okviru večnacionalne Jugoslavije.

Gljučne besede: izobraževanje, jezikovna vzgoja, učni načrt, slovenščina, gimnazije

THE ROLE OF THE SCHOOL IN LANGUAGE PLANNING

Simona Bergoč

The paper considers the *Slovene Language Curriculum in Grammar Schools (gimnazija)* that came into force in 1998. Analyzing the proposed concept of language education, it focuses on four issues: the relationship between language and culture, the relationship between language and ethnic identity, the hierarchal status of languages and critical language awareness. The paper demonstrates that the established curriculum disagrees with the socio-linguistic condition of multi-cultural society by reproducing homogeneity as a value promoted by nation-states on one hand and on the other by mirroring the collective minority frame of mind which still pervades a certain direction in language planning and was caused by the underprivileged status of Slovene language in certain fields of its use in the context of multi-national Yugoslavia.

Key words: education, language education, curriculum, Slovene language, gymnasium

JEZIKOVNI PRISTOP K PROBLEMOM IZOBRAŽEVANJA

Kenneth Burke

Avtorjevo izhodišče je definicija človeka kot živali, za katero je značilno, da uporablja jezik oz. simbole. Tako (in zato) tudi izobraževanje obravnava kot simbolno dejanje. Takšno stališče imenuje »dramatistično«, saj se prične s poudarkom na »dejanju«, nasproti pa mu postavlja idealistične terminologije, ki se začnejo z obravnavo percepcije, znanja in učenja. V nasprotju s takšnimi *epistemološkimi* pristopi velja avtorjev pristop za *ontološkega* in v središče postavlja *substancialnost dejanja*. Tako zamišljeni »dramatistični« pristop je *dobeseden*, ne *figurativen*, in izobraževanje obravnava kot *retorično* dejanje/dejavnost.

Gljučne besede: izobraževanje, jezik, simbolno, retorično, dramatistično

LINGUISTIC APPROACH TO PROBLEMS OF EDUCATION

Kenneth Burke

The author's starting-point is the definition of the human being as an animal characterised by its use of language or symbols. Thus (and for this reason) he also treats education as a symbolic act. He calls this position 'dramatistic' because it begins with an emphasis on 'the act', and against it places idealistic terminologies that begin with the treatment of perception, knowledge and learning. In contrast to such *epistemological* approaches, the author's approach is *ontological* and places the *substantiality of the act* at the centre. The 'dramatistic' approach thus conceived is *literal* not *figurative*, and treats education as a *rhetorical act/activity*.

Key words: education, language, symbolic, rhetorical, dramatistic