

## Marko Stabej

# Jezikovni potrošnik in potrošnica

**Povzetek:** Prispevek razpravlja o ciljnih jezikovnega izobraževanja v slovenskem okolju in v zvezi s tem postavlja nekaj splošnih tez. Ob tem izraža dvom o smiselnosti šolske obravnave normativnih besedilnih vzorcev, saj so ti po šolanju za govorce neuporabni in ne prispevajo k resnični jezikovni in komunikacijski zmožnosti posameznikov. Nadalje na primeru Slomškove učne knjige »Blaže in Nežica v nedeljske šoli« (1857) pokaže, da ima šolsko posredovanje besedilnih vzorcev tudi vlogo vzpostavljanja oziroma ohranjanja družbene hierarhije. Močno ideološko zaznamovan je tudi pouk slovenščine kot večinskega prvega jezika v Republiki Sloveniji. Za cilj jezikovnega izobraževanja prispevek namesto lika vsestranskega kompetentnega govorca predlaga lik jezikovnega potrošnika.

**Ključne besede:** poučevanje slovenščine, jezikovno izobraževanje, jezikovni potrošnik, jezikovna ideologija

UDK: 37.091.3

Esej

*Dr. Marko Stabej, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: marko.stabej@ff.uni-lj.si*

## Uvod

Glede projekcije o podobi potrebnega jezikovnega znanja v prihodnosti se postavlja veliko vprašanj. Nekaj je večno odprtih – in dokončno se ne rešijo zato, ker se ne morejo, saj se razmere v družbeni in jezikovni situaciji nenehno spreminjajo, z njimi pa se spreminjajo tudi jeziki, njihovo medsebojno razmerje, pa tudi diskurzi, stališča v zvezi s tem in podobno. Druga vprašanja so razmeroma nova in izhajajo iz prelomnejših sprememb tako politične kot informacijskotehnološke narave (ki povzročajo bistveno večjo mobilnost večjega deleža prebivalstva, dostopnejše informacije in sporazumevalne poti na daljavo, drugačno družbeno mreženje in podobno). Vse to že zdaj opazno spreminja tudi marsikatero jezikovne prakse in stališča, zaradi česar je na ta vprašanja še težje odgovarjati (Crystal 2001). Kljub temu se zdi spraševanje in iskanje odgovorov nujno opravilo, saj bi sicer na področju jezikovnega izobraževanja, pa tudi jezikovne razsežnosti šolskega sistema<sup>1</sup> nasploh, prevladalo darvinistično ozračje neusmiljenega boja implicitnih ideologij in konkurenčnih interesnih skupin, tak boj pa s povratno zanko zanesljivo krepí družbene konflikte. Pri tem ne smemo pozabiti na nevarnost skušnjave, da bi z jezikovnim načrtovanjem v šolskem sistemu samo prikrivali resnične družbene in jezikovne težave in jih pometli pod preprogo.

V zadnjem času je bilo v Sloveniji vprašanjem jezikovnega izobraževanja nasploh ali njegovih posameznih vidikov posvečene kar precej pozornosti (npr. Ivšek 2008, 2010; Nećak - Lük 2003; Piriš Svetina 2004; Pižorn 2009; Prerez politike ... 2003–2005; Skela 2008), nekatere nove systemske rešitve se pripravljajo tudi v okviru »Bele knjige«, najbolj svežo spodbudo za debato tudi o jezikovnih vsebinah pa so sprožili prvi rezultati o bralni pismenosti iz raziskave PISA 2009. Toda ob vsem omenjenem in neomenjenem (česar je res veliko) se nam celovit, povezovalen in konstruktiven pogled na vse razsežnosti jezikovnega izobraževanja nenehno izmika – in tole besedilo je lahko žal samo prisposoda takega izmikanja, kljub nasprotnim namenom.

<sup>1</sup> Izraz *jezikovna razsežnost šolskega sistema* je namenoma splošen in zajema vse vidike pojavljanja jezika v šoli, od vprašanj izbire učnega jezika do jezika kot učnega predmeta, od jezikovne zmožnosti učiteljev in učiteljic do preverjanja jezikovne zmožnosti učencev in učenk.

## Uporabnost jezikovnega znanja

Nevarna je misel, da lahko na vsa vprašanja jezikovne (in komunikacijske) prihodnosti najdemo zanesljive, neposredno uporabne odgovore že v šolski sedanosti. Oziroma drugače – taka misel ne drži. Šolska praksa, ki na tako misel pristaja, sicer ima svoje zanesljive učinke, ki pa ne pomenijo dobrega in učinkovitega znanja, temveč lajšajo preverjanje in omogočajo vzpostavljanje ter ohranjanje strokovne avtoritete (ne toliko učiteljev, temveč bolj načrtovalcev in snovalcev kurikularnih in sistemskih vsebin ter rešitev). Učitelji v takem okviru ne morejo biti resnična strokovna avtoriteta, saj marsikatere vsebine, ki jo obravnavajo in nato preverjajo, pred svojo publiko ne morejo zares smiselno utemeljiti (morda imajo celo občutek, da tega ne znajo, v resnici pa se nekaterih stvari, ki jih posredujejo, preprosto ne da zadovoljivo utemeljiti in smiselno upravičiti). Pri jezikovnih in sporazumevalnih vsebinah je to morda še bolj pereče kot drugod. Po eni strani so veliko bolj družbeno oz. kontekstualno spremenljive, po drugi strani pa imajo udeleženci in udeleženke izobraževanja glede tega bogato lastno izkušnjo, ki njihovo šolsko védenje nenehno postavlja na preizkušnjo – ali pa postavlja izkušnjo na laž. Če dilemo zbanaliziramo do konca, lahko rečemo takole: diferencialna enačba ali molekula kisika bosta najverjetneje čez deset let enaki kot danes, uradno opravičilo ali prijava za delovno mesto pa bosta čez deset let bistveno drugačni – če bosta sploh še obstajali kot besedilo v današnjem, tradicionalnem smislu.

### Odrasli ekskurz

Slika nesporne koristnosti oz. ciljne uporabnosti t. i. funkcionalnega pristopa k jezikovnemu pouku, ki temelji na delu z besedilom, se morda najbolj jasno zamegli pri izobraževanju odraslih. Tam šolska informacija o domnevni idealni podobi in urejenosti jezikovnih znakov, njihovih nizov, besedilnih vzorcev in sporazumevalnih navad trči ob konkretne sporazumevalne izkušnje odraslih oseb v zvezi z vsemi temi pojavi. Ponazorimo zelo banalno: šola z učnim načrtom trdi, da mora biti prošnja za delo oblikovana tako in tako (torej z natančno določenimi t. i. makro- in mikrobeseidilnimi prvinami ter z njihovo najboljšo razporeditvijo), udeleženci in udeleženke izobraževanja pa imajo otipljivo izkušnjo, da so bili pragmatično gledano uspešni pri iskanju službe tudi s precej drugačnimi prošnjami. Pri tem se sprožijo zanimivi procesi:

- na splošni ravni se jasno razkrije dvojna narava normativnega pedagoškega diskurza (tudi tiste njegove komponente, ki naj bi bila po slovenistični specialni didaktiki nevtralna, torej *spoznavnega govora*). Podobno kot pri pravniški nomotehnični navadi (Nomotehnične smernice 2008), da se zakonska norma praviloma jezikovno ne postavlja z neposrednim modalnim izražanjem obveznega (v slovenščini torej bodisi z ustrezno obliko glagola *morati* + *nedoločnik* bodisi s skladenjsko zgradbo *naj* + *sedanjik*), temveč le s povednim naklonom v trdilni ali zanikani obliki, ima pri pedagoškem diskurzu navajanje informacij v povednem naklonu poleg vloge poročanja o (domnevnem) resničnem

stanju tudi močno normativno vlogo. Pri otroški in mladostniški populaciji lahko obe diskurzivni razsežnosti delujeta pretežno združeno – ker npr. z določenimi sporazumevalnimi nalogami oziroma situacijami še nimajo izkušenj, lahko šolsko informacijo o tem razumejo kot dejansko informacijo o nečem resničnem in hkrati kot nauk o tem, kako naj nekaj bo. Pri odrasli populaciji se ta dvojnost razveže, saj odrasli vedo, da se sporazumevalna praksa razlikuje od šolske podobe, da je bistveno bolj raznolika, drugačna itd. To pripelje do naslednjega koraka, jourdinovskega zapleta,<sup>2</sup> torej tega, da učenci z novim metajezikovnim oz. metakomunikacijskim vedenjem začenejo opazovati svojo preteklo sporazumevalno prakso, kar samo po sebi še ni nič problematičnega, pripelje pa do zapleta z dvema možnima razpletoma pri naslovnih izobraževanja:

- odrasli učenci zaupajo lastni izkušnji in (vsaj deloma) izgubijo zaupanje v šolsko vsebino in posledično njeno avtoriteto ter smiselnost;
- odrasli učenci zaupajo šolski vsebini in izgubijo zaupanje v pozitivno presojo lastne izkušnje (s tem pa zelo verjetno vsaj deloma izgubijo tudi zaupanje v lastno znanje in zmožnosti).

Seveda obstaja še ena možnost: da se prilagodi šola – toda včasih se nevpoletnemu opazovalcu zdi, da je to zaradi povsem tehničnih, sistemsko-organizacijskih razlogov najmanj uresničljiva možnost, ki se izpolni le redko. Dejanska uporabnost posredovanega in ustvarjenega znanja pri formalnem izobraževanju odraslih mora gotovo pretehtati vrednost samega formalnega dokazila o stopnji izobrazbe – in jezikovno znanje pri tem ni nobena izjema. Hkrati pa je resnična uporabnost jezikovnega znanja pri izobraževanju odraslih dober preskusni kamen tudi pri načrtovanju jezikovnega poučevanja otrok in mladostnikov.

## Prvi, drugi in tuji jeziki

Še danes lahko v širši strokovni javnosti slišimo mnenja, naj se otroci začnejo tujega jezika učiti takrat, ko svojega že znajo, sicer lahko pride do hudih težav (npr. Kmecl 2003, str. 13). Poglejmo si to prepričanje od bliže. Vprašanje je še najbolj smiselno, če se omejimo na problem temeljne opismenjenosti – da se torej tujih jezikov nima smisla lotiti, preden otroci niso opismenjeni v svojem prvem jeziku (kar, ne pozabimo, že tako ne velja za tiste otroke, ki so domači govorniki<sup>3</sup> jezikov brez

<sup>2</sup> S tem mislim Moliérovega požlahtnjenega meščana Jourdina in njegovo navdušenost, ko od učitelja filozofije izve, da že celo življenje govori prozo, ne da bi to sploh vedel. Vse pasaje njegovega filozofskega pouka v tej komediji lahko beremo kot še danes zelo aktualno in veljavno kritiko taksonomskega znanja.

<sup>3</sup> Na področju slovenščine kot drugega/tujega jezika se postopoma uveljavlja pojmovna dvojica *domači govorec in tuji govorec* nekega jezika. *Domači govorec* po eni strani ublaži (vsaj metaforično) pomensko omejenost konkurenčnega pojma *materni govorec* (ne gre samo za jezik družinskega okolja ali za jezik matere; laže rečemo, da je nekdo domači govorec dveh jezikov, kot da je materni govorec dveh jezikov ipd.), po drugi strani pa ublaži tudi izrazno nerodnost konkurenčnega pojma *rojeni govorec* (ki zavajajoče nakazuje, da ima nekdo jezikovno zmožnost že ob/po rojstvu, predvsem pa je besedotvorno nerodna njegova protipomenka *nerojeni govorec*).

uradnega statusa, saj šolsko opismenjevanje zanje poteka v drugem ali kar tujem jeziku). Ko pa se premaknemo na druge vidike jezikovnega pouka, se omenjeno prepričanje zamaje v temeljih. Znanje jezika namreč snovno gledano ne more biti nekaj dokončnega – in tudi razpravljanje o tem, kaj je tisti temelj jezikovnega znanja, ki omogoča sorazmerno samostojnost oz. suverenost govorca, je veliko lažje opredeljivo s funkcionalnim okvirom kot pa z določitvijo kakršnega koli temeljnega nabora jezikovnih znakov in njihovih kombinacij. Toda tudi skupni oziroma uravnoteženi funkcionalni okvir jezikovnega znanja je, vsaj kot kaže evropska izkušnja zadnjih nekaj desetletij, veliko lažje določiti za znanje tujih jezikov kot pa za znanje domačih jezikov.<sup>4</sup> Domači jeziki, ki so v nekem družbenem oziroma državnem okolju tudi nacionalni jeziki – ali pa celo uradni jeziki mednarodnih ali nadnarodnih tvorb, kot je npr. Evropska unija –, imajo namreč v svojih okoljih veliko več ideološke prtljage kot tuji jeziki. Tuji jeziki se v predstavnem svetu neke jezikovne skupnosti zlahka omejujejo samo na funkcionalni vidik (torej so samo zato, ker nam pridejo prav, kot neke vrste nujno zlo), medtem ko naj bi domač(i) jezik(i) imel(i) najrazličnejše presežne identifikacijske, ontološke in druge simbolne vloge. Če o njem/o njih govorimo samo iz funkcionalne perspektive, se zdi, da s tem jeziku samemu/jezikom in skupnosti jemljemo nekaj globljega, temeljnega, res dragocenega. Iz tega lahko sledi sklep, da mora tudi poučevanje domačega jezika presegati golo pragmatično funkcionalnost in posredovati, razkrivati ter oblikovati neke globlje razsežnosti – kar v skrajni posledici ne pomeni nič drugega kot to, da s poučevanjem domačega jezika pravzaprav *oblikujemo* domačo družbo, medtem ko s poučevanjem tujih jezikov pač samo posredujemo znanje teh jezikov (in kot dodatno vrednost še vedenje o drugih družbah, jezikovnih skupnostih in kulturah). Morda s tega stališča niti ni čudno, da se pri poučevanju domačega jezika celo navidez zelo funkcionalne, pragmatične vsebine pogosto posredujejo v normativno sorazmerno togi obliki.

## **Oblikovanje družbe z diskurzivnimi/besedilnimi vzorci: Blaže in Nežica**

Zmožnost v prvem jeziku (ali z bolj tradicionalnim pojmovanjem in poimenovanjem, znanje maternega jezika) je pri povprečnem otroku do vstopa v šolo že precej razvita – še posebej slovnična zmožnost, besediščna in besedilna sicer manj. Prvi večji problem všolanja je tradicionalno gledano alfabetsko opismenjevanje. Z njim (ki je navidez ideološko nevtralnno, a seveda že hiter pogled v slovensko zgodovino pokaže, da je vprašanje izbire pisave lahko nabito z ideologijo) hkrati v (eno) nacionalnih okoljih nastopi tudi učenje standardnega jezika, z njim pa bolj ali manj eksplicitno pride tudi učenje standardnega sporazumevalnega obnašanja – kjer je

<sup>4</sup> Na tem področju je znamenito prizadevanje Sveta Evrope in njegovega odseka za jezikovno politiko (gl. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>). Nekaj njegovih referenčnih dokumentov je v prirejeni ali samo prevedeni obliki na razpolago tudi v slovenščini (npr. Ferbežar idr. 2004; Skupni evropski jezikovni okvir 2011). V zadnjih letih skuša divizija pri modeliranju jezikov v izobraževanju integrirati vse jezike v najrazličnejših vlogah (in na ta način vzpostavljati evropsko plurilingvalnost), kar vsaj zaenkrat predstavlja precej večje težave (tako pojmovne kot tudi politične razsežnosti) v primerjavi s prejšnjo fazo, ko je bila vloga tujih jezikov sorazmerno jasno ločena od vloge domačih, nacionalnih jezikov.

ideologija povabljena skozi glavna vhodna vrata. S standardizacijo sporazumevalnih praks se oblikujejo, vzdržujejo in spet preoblikujejo družbena razmerja.

Vzemimo za ponazoritev primer iz zgodovine: poglavje o naslavljanju pisem iz znamenite Slomškove knjige »Blaže in Nežica v nedelskej šoli« (Slomšek 1857, str. 252–256). Slomšek predstavi štiri naslavljalne oblike, ki naj bi se jezikovno razlikovale glede na to, komu je pismo namenjeno. Rubrike so *v nagovoru* (na začetku pisma), *pisanju* (nagovor v besedilu samem), *podpisu* in *nadpisu* (torej v pisemskem naslovu). Sprejemnike kategorialno deli na: a) kmetovske ljudi, b) mestne in gosposke rokodelce, c) imenitnej gosposke ljudi, učenike, pisarje itd., č) imenitnej gospode, komisarje itd., d) gospode žlahtnega rodu, e) kaplane in fajmoštre, f) dehante in viši duhovne, g) cesarsko gosposko alj vradnijo. Gre torej za 8 socialno hierarhičnih kategorij ljudi, ki bi jim utegnil pisati uporabnik Slomškovega učbenika. Obstaja še 9. kategorija, ki pa jo Slomšek odpravi tako: »Pišješ na viši gosposko ali zlo imenitno gospôdo, prosi za to učene može, naj ti napišejo.« (Prav tam, str. 255) Razlike med naslovniki seveda segajo od najbolj neposrednega nagovora do poudarjene vljudnosti; pri tipu a) na primer človeka nasloviš »pošten« ali »ljubi prijatelj«, pri tipu f) pa »visokočastivredni, velikoučeni gospod dehant«. Z ideološkega<sup>5</sup> stališča je najzanimivejša rubrika nagovarjanje v besedilu. Pri naslovniki a) Slomšek pravi takole: »Ako ga ne poznaš ali posebno v časti imaš, ga vikaj.« (Prav tam, str. 253) Pri kategoriji b) Slomšek lakonično pripiše: »V nemškem se onika, po slovenje pa vika.« (Prav tam) Pri c), torej socialno višjem sloju, je priporočilo že bistveno previdnejše: »Onikati je bolj štimano, vikati pa bolj prav.« (Prav tam) Pri č) in višje dilema odpade – edina možnost je onikanje. Slomškovo standardizacijo (ki je verjetno nastala kot priredba kake nemške predloge) lahko interpretiramo v dveh smereh. Po eni strani učencem posreduje jasno sporočilo o trdni socialni hierarhiji, po drugi strani pa gre za postopno uveljavljanje nacionalne ideologije z opredeljevanjem ustreznosti in neustreznosti jezikovnih izrazil glede na to, ali so slovenska ali ne. Postopno uveljavljanje zato, ker ga Slomšek glede na zgodovinske okoliščine ne terja po celotni socialni vertikali, ampak samo pri tistih, ki so bili resni (in množični) kandidati za to, da postanejo po nacionalnosti Slovenci. Pri drugih, kjer je bil ta scenarij skoraj neverjeten, pa ni kazalo riniti z glavo skozi zid in zaradi izbire domnevno bolj slovenskega, pa zato manj običajnega načina izražanja vljudnosti ogrozati pragmatično uspešnost sporazumevalnega dejanja.

Še danes temelji slovenistično šolsko pojmovanje jezikovne zvrstnosti na razmeroma togi shemi, ki določenemu tipu govornega položaja oziroma govornega dogodka enoznačno pripisuje najprimernejšo jezikovno zvrst – in bodisi prikrito bodisi odkrito favorizira knjižni jezik ter posledično govorne položaje, ki ga zahtevajo (oziroma naj bi ga zahtevali).<sup>6</sup> Čeprav se je slovenistično pojmovanje

<sup>5</sup> Ideologijo splošno pojmuje kot splet zavednih ali nezavednih idej o delovanju in urejanju družbe; ideološko stališče je torej tako, ki ima določeno predstavo o delovanju družbe in le-to skuša tudi uveljaviti.

<sup>6</sup> Za zgled je primer izjave s tako intenco iz sodobnega slovničnega jezikovnega priročnika slovenščine: »V govornih in pisnih položajih uporabljamo različne socialne zvrsti. Tako ugotovimo, da je naš jezik v nekaterih okoljih pravilnejši, slovnico bolj dovršen – to je *knjižna socialna zvrst*, v drugih pa kršimo jezikovno normo – to so *neknjižne socialne zvrsti*.« (Gomboc 2008, str. 26)

jezikovne zvrstnosti v zadnjem desetletju deloma revidiralo in razslojilo (oziroma »aktualiziralo«, prim. Kržišnik 2004), je v svojem glavnem toku še vedno daleč od sodobnejših mednarodnih teženj glede pojmovanja jezikovne različnosti, ki bi jih lahko povzeli kot temeljitejše in bolj kritično analiziranje razmerij med družbenimi pojavi in sporazumevalnimi praksami, z doslednejšim in širokim upoštevanjem konteksta, z učinkovitejšimi teoretskimi in empiričnimi raziskovalnimi modeli, usmerjenimi v celovito analizo diskurza. Tudi šolsko pojmovanje besedilne vrstnosti je razmeroma togo in podobno enoznačno funkcionalno razsežnost besedil povezuje samo z določenimi najprimernejšimi jezikovnimi in besedilnimi izrazi (Krapš Vodopivec 2010). Kako smiselno in didaktično učinkovito preseči tako poenostavljen in normativen okvir jezikovnega izobraževanja v slovenščini kot prvem jeziku, se zdi eno od glavnih odprtih vprašanj v zvezi z jezikovnim znanjem.

### Usmerjeno jezikovno izobraževanje

Pri razmišljanju o natančnejšem usmerjanju ciljev jezikovnega izobraževanja glede na ciljno publiko opazimo, da ima specializacija dve plati. Večja učinkovitost učenja je seveda nekaj zaželenega, vendar najbrž hkrati ne sme pomeniti tudi vnaprejšnje izrecne omejenosti ciljnega znanja, vsaj v okviru splošnega izobraževanja ne. Zelo izrazito lahko to ponazorimo pri posebni kategoriji, pri priseljencih in priseljenkah; jasno je, da bi bil za del slabo pismenih odraslih priseljencev didaktično gledano začetek učenja slovenščine s takojšnjim eksplicitnim usvajanjem sklanjatvenih, spregatvenih in drugih vzorcev neprimeren.<sup>7</sup> Veliko ustrežnejše je začeti z usvajanjem temeljnega nabora praktičnih izrekov, pri čemer učitelj pojasni njihovo semantično in pragmatično vrednost, a jih metajezikovno ne razgrajuje in ne pojasnjuje. Toda če to postane končni cilj jezikovnega izobraževanja priseljencev (tako v didaktičnem kot finančnoorganizacijskem smislu), potem to ni nič drugega kot diskriminatorni socialni inženiring – male ribe lahko plavajo samo v majhnem akvariju. Ponujanje možnosti in priložnosti za nadaljevanje jezikovnega izobraževanja in stopnjevanje njegove zahtevnosti sodi med demokratične dolžnosti države, saj zagotavlja tako uresničevanje temeljnih človekovih pravic kot tudi konkurenčnost posameznika in skupnosti v celoti. Omenjeno stopnjevanje zahtevnosti seveda nikakor ne sme pomeniti odmika od funkcionalne jezikovne perspektive v slovničnoopisni jezikoslovni larpurlartizem v nadaljevalnih stopnjah jezikovnega izobraževanja. Izrazita začetna (ali etapna) prilagoditev ciljev jezikovnega poučevanja je smiselna tudi pri drugih publikah (pri manj zahtevnih programih srednjega izobraževanja, pri učencih in učenkah s posebnimi potrebami ipd.), vendar se je treba pri tem zavestno izogibati reproduciranju izrazito ekskluzivističnih jezikovnih ideologij, ki dopuščajo visoko jezikovno zmožnost (in širok jezikovni repertoar) samo pri elitnem vrhu populacije.

<sup>7</sup> Priseljenci seveda demografsko gledano niso enotna kategorija, gre samo za ponazoritev poante. O vidikih jezikovne integracije priseljencev prim. Knez 2009.

## Znanje in stališča

Ne da bi se spuščali v natančno razpravljanje o posameznih sestavinah (jezikovnega) znanja, se zdi vendarle nujno izpostaviti, da gre ob jezikovnem poučevanju (in nasploh ob vsej jezikovni dejavnosti v šolskem procesu) zmeraj hkrati tudi za izražanje in oblikovanje stališč o jeziku in sporazumevanju. To področje se zdi raziskovalno precej zanemarjeno, s stališča oblikovanja jezikovnih in sporazumevalnih praks pa zelo pomembno. Stališča se namreč v šolskem prostoru kompleksno oblikujejo ne le odkrito, z neposrednim izražanjem, temveč tudi prikrito, z vrsto praks in dejanj, ki sicer vsebujejo močno stališčno razsežnost, vendar neizpostavljeno, neargumentirano in neosmišljeno.<sup>8</sup> Stališča in prepričanja se lahko v šolanju in posameznikovem nadaljnjem življenju pojavijo in razvijajo na različne načine. V govorcu se lahko ponotranjijo in nadgradijo ter postanejo dejavna sestavina njegovega jezikovnega vedênja, lahko pa se odložijo in aktivirajo samo ob posebnih priložnostih (to se npr. – spet iz lastne izkušnje – rado zgodi pri (mladih) novinarjih, ki jih ob nekaterih posebnih priložnostih, npr. 8. februarja, na Prešernov dan, ali 21. februarja, na mednarodni dan maternih jezikov, 24. septembra, na svetovni dan jezikov, ali 3. decembra, na Ta veseli dan kulture, iz uredništev pošljejo v lov na izjave jezikoslovcev in jezikoslovk, nato pa jih v glavnem sprašujejo, ali je v slovenščini preveč tujk, ali govorci slovenščine res preradi uporabljamo tujke, ali s tem kvarimo jezik, ali ga kvarijo mladi s svojo posebno govoricco in podobne stvari (pa v resnici ne prav veliko drugega)). Taka in podobna ideološka jezikovna stališča s svojo poenostavljenostjo in nereferenčnostjo hromijo resnična prizadevanja za jezikovno znanje in sporazumevalno učinkovitost ter pravičnost hkrati. Brez razgraditve takih stališč in oblikovanja ustrežnejših, bolj utemeljenih in družbeno relevantnejših, spremembe v jezikovni situaciji ne bodo zares mogoče, tudi če bi lahko s čarobno paličico pričarali vse potrebne pripomočke, ki sodijo v razvito jezikovno infrastrukturo – saj bi ostajali nedotaknjeni, neizkoriščeni.

## Kdo je na koncu?

Kaj s stališča jezikovnega znanja načrtovati kot splošni (in ne izjemni, torej le pri posebej nadarjenih posameznikih!) končni rezultat šolskega sistema po vseh vertikalnih stopnjah? To se zdi eno od najbolj perečih vprašanj v sodobni

---

<sup>8</sup> Naj mi bo dovoljeno navesti anekdotičen primer iz lastne šolske izkušnje. Ko sem pred leti ob selitvi prelistaval svoje osnovnošolske zvezke pri slovenščini od petega do osmega razreda, sem v njih periodično zasledil z roko prepisan ocenjevalni obrazec govornih vaj. Vsak učenec in učenka sta morala enkrat letno imeti govorni nastop na izbrano temo, vsi pa smo morali vsak nastop opisno oceniti po določenih rubrikah. Med rubrikami je bil poleg drugih predviden tudi *jezik*. In vsaj jaz sem vsakokrat pri tej rubriki pripisal: *čist, brez tujk*. Ne spominjam se, ali sem se tega spomnil sam ali je šlo za učiteljičin predlog. Ne glede na to, od kod je prišla ta oznaka, je mogoče zanesljivo domnevati, da neke referenčne, oprijemljive, zanesljive predstave, kaj naj bi zares pomenila, nisem imel. Zelo jasno pa je bilo sporočilo, da je mogoče (ali celo treba?) jezik kot pojav deliti na dve množici: na eni strani je dober jezik, čist in brez tujk, na drugi strani pa slab, nečist (kar je le evfemizem za *umazan*), posejan s tujkami.



perspektivi. Sta to jezikovno kultivirana govorka in govorec, ki znata jezik ravno toliko (in tako ravno toliko jezikov), kot ga za svoje poklicno in osebno življenje potrebujeta? Zdi se prav in demokratično, da bi tako res bilo. Vendar že zelo otipljiva znamenja v današnji situaciji kažejo na neko obratno težnjo. Seveda se vse začne pri definiciji jezikovne kultiviranosti, ki je zelo ohlapen pojem, in prepričan sem, da bi ga vsaka jezikoslovka in jezikovni učitelj opredelila nekoliko drugače. Vendar ne gre le za majhne razlike, to ne bi bilo nič usodnega, temveč za diametralno nasprotno predstavo, ki že zdaj sprožajo precejšnje konflikte. Je jezikovna kultiviranost natančno in podrobno poznavanje pravil nekega knjižnega jezika (oziroma vseh jezikov v posameznikovem repertoarju, s posebnim poudarkom na maternem jeziku) ter njihovo dosledno upoštevanje pri rabi jezika? Je prava jezikovna kultiviranost upoštevanje še strožjih, bolj omejevalnih pravil, kot jih predvideva trenutna uradna jezikovna norma? Ali pa je kultiviranost veliko bolj pragmatično, kontekstualno in družbeno pogojena? Tudi v tem primeru se odpirajo nova nasprotja. Je jezikovno kultivirano le tisto, kar je komunikacijsko učinkovito za posameznika in ni kaznivo (škodljivo za družbo)? Ali pa je kultivirana tista jezikovna praksa, ki je družbeno občutljiva in temelji na pravičnosti in demokratičnosti, in posledično tista jezikovna zmožnost, ki to omogoča? Poskus vključevalne opredelitve jezikovne kultiviranosti na poljuden način lahko najdemo v lanski izjavi nekaterih slovenističnih jezikoslovcev in jezikoslovk: »Končni cilj osnovnošolskega, zlasti pa srednješolskega pouka naj bo jezikovno kultiviran človek z zavestjo o pomembnosti in samoumevnosti obvladovanja in dejanske rabe knjižnega jezika, jezikovni pouk slovenščine pa naj bo eden od tvornih členov nacionalnega jezikovnega načrtovanja. Jezikovno kultiviran človek naj se izобрази tako, da bo znal učinkovito uporabljati knjižni jezik za svoje poklicne in osebne potrebe in o njem po potrebi zahtevati in pridobiti ustrezne informacije; v svojem jezikovnem repertoarju bo imel jasno predstavo o razmerjih med jeziki, o vlogi maternega in tujih jezikov, se zavedal, da je slovenščina lahko tudi drugi ali tuji jezik in imel do tovrstnih govorcev ustrezno razmerje.« (Ahačič idr. 2010) Taka opredelitev morda lahko pride prav kot izhodišče za nadaljnjo diskusijo, toda ostaja pomensko zelo odprta, kar nenazadnje dokazuje tudi izjemna različnost strokovnih in znanstvenih profilov podpisanih (med njimi sem bil tudi sam). Kje so odprta mesta? Če izpostavimo samo najočitnejša: kakšna bosta *jasna predstava o razmerjih med jeziki in vloga maternih in tujih jezikov*? Bodo razmerja med jeziki hierarhična ali enakovredna? Bo vloga tujih jezikov pozitivna ali negativna? Kakšno je *ustrezno razmerje* do govorcev slovenščine kot drugega/tujega jezika? Strpno? Nestrpno, če ne znajo dovolj dobro slovenščine? Kaj je dovolj dobro znanje? Poskusov celovite opredelitve jezikovnega znanja je vse več, eden od mednarodno najbolj odmevnih pa je tisti iz »Skupnega evropskega jezikovnega okvira« (2011). Ta nas navaja na previdnost v zvezi z vseobsegajočo posameznikovo jezikovno kompetenco – ta je iluzija nekih drugih časov.

Sta torej na koncu izobraževanja res kompetentni govorec in govorka, kakor koli že imenujemo njiju in njuno znanje ter zmožnost?<sup>9</sup> Morda pa je čas za temeljit

<sup>9</sup> Jezikovno kultivirani govorec (Ahačič 2010), jezikovno kritični govorec (Vogel 2010) ipd.

rez v novih okoliščinah, vsaj kot provokacija. Morda sta zares kompetentna govorec in govorka le posebni poklicni profil prihodnosti (v sebi sicer raznovrsten in razčlenjen), za katerega je smiselno razviti posebne, specializirane šolske in študijske programe; za večino populacije pa je cilj jezikovnega izobraževanja vzgoja v kompetentnega jezikovnega potrošnika in potrošnico. Kakšna bi bila torej lahko razlika med jezikovnim uporabnikom in jezikovnim potrošnikom? Od kompetentnega jezikovnega uporabnika nekako pričakujemo, da bo vse v zvezi s svojimi jezikovnimi in komunikacijskimi potrebami opravil sam, samostojno in brez pomoči. In tu je kleč – kaj takega že zdaj preprosto ni mogoče. Prikličimo si v zavest lektoriranje, prevajanje, tolmačenje, oblikovanje besedil po naročilu, ponujanje besedilnih vzorcev in podobne dejavnosti. Je vse to samo nekaj začasnega, je današnja situacija le neke vrste jezikovna in sporazumevalna tranzicija? So vse te dejavnosti naša (in splošna, čeprav se jezikovne situacije v posameznostih precej razlikujejo) začasna *stajica*, kjer bomo le toliko časa, dokler samostojno ne shodimo? Ali pa *bergla*, ki jo bomo potrebovali le toliko časa, dokler nas ne operirajo in usposobijo za samostojno hojo? Iluzijo o samostojnosti slovenski govorniki in govorki še kako živimo – kot kaže sklepanje po anekdotičnih primerih (in deloma tudi iz raziskav, prim. Stabej idr. 2008), povprečni govorniki in govorki slovenščine niso navajeni in pripravljeni redno uporabljati niti osnovne jezikovne infrastrukture, npr. »Slovarja slovenskega knjižnega jezika« ali »Slovenskega pravopisa« (ne glede na njuno kakovost, aktualnost in uporabniško prijaznost), kar ustvarja povratno zanko: snovalci jezikovnih priročnikov se ne počutijo odgovorne do uporabnikov in uporabnic jezika, ampak čutijo kvečjemu abstraktno odgovornost do jezika samega. Zato lahko pri povprečnih govornicah in govorkah predvidimo naslednjo dilemo: čutijo, da bi pravzaprav morali biti zares kompetentni uporabniki jezika, ker pa zaradi otipljivih izkušenj vedo, da to niso, so negotovi in potrebujejo pomoč tudi pri tistih jezikovnih in sporazumevalnih dejavnostih, ki bi jih bili v drugačnih okoliščinah zmožni opraviti sami (tudi s samostojnim pridobivanjem potrebnih dodatnih jezikovnih informacij in podobnim). V slovenskem prostoru sicer obstajajo poskusi temeljitega spreminjanja take situacije (ogleda vredna je spletna stran projekta »Sporazumevanje v slovenskem jeziku«<sup>10</sup>), toda do velikega poka se zdi daleč. Če do njega ne bo prišlo, bo počilo drugod. Jezikovni potrošnik torej pomeni nekoga, ki se pri raznovrstnih komunikacijskih nalogah zaveda lastnih jezikovnih omejitev ter jih zna in jih je pripravljen učinkovito preseči bodisi z uporabo dodatnih jezikovnih izdelkov in storitev bodisi z dodatnim jezikovnim izpopolnjevanjem.

V bistvu odgovora na vprašanje *kdo je na koncu* (torej oseba s kakšnim znanjem), vsaj v zvezi z jezikovno razsežnostjo, ni in ga ne sme biti, saj že vprašanje samo vsebuje napačno domnevo: *konca* v jezikovnem izobraževanju ne sme biti. So samo etapni cilji (glede njihove smiselne oblikovanosti, postopnosti, kontinuiranosti, merjenja njihove izpolnitve ipd. je na slovenskem prizorišču še ogromno prostora za izboljšave), *konca* pa pri tako dinamični pojavnosti, kot so jeziki, res ne more biti, če nečemo povzročati (ali celo načrtovati) družbene izključenosti. V zvezi s

<sup>10</sup> Glej [www.slovenscina.eu](http://www.slovenscina.eu).

tem pravzaprav pojmovanje *ozaveščenega jezikovnega potrošništva* ne zveni tako zelo napačno – znati izbrati tisto, kar človeku v danih okoliščinah pride prav in kar si lahko privošči (pri tem ne mislim na denarno, ampak na psihosocialno plat, saj je v idealnih jezikovnopolitičnih razmerah raznovrstna ponudba jezikovnih in sporazumevalnih vsebin na razpolago zastonj ali po zelo dostopni ceni, še posebej v luči današnjih teženj v razvoju informacijsko-komunikacijskih tehnologij), se zdi pozitivna vrednota, tudi na področju jezika in sporazumevanja. To velja tako za ljudi nasploh kot za posameznike v posebnih vlogah – od zaposlovalcev in delodajalcev do politikov in drugih družbenih načrtovalcev.

## Literatura in viri

- Ahačič, K. idr. (2010, 4. 12.). Končni cilj: jezikovno kultiviran človek. *Delo*, 52, št. 282, str. 39.
- Cyrstal, D. (2001). *Language and Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferbežar, I., Knez, M., Markovič, A., Pirih Svetina, N., Schlamberger Brezar, M., Stabej, M., Tivadar, H., Zemljarič Miklavčič, J. (2004). *Sporazumevalni prag*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze in Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- Gomboc, M. (2008). *Mala slovnica slovenskega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Ivšek, M. (ur.). (2008). *Jeziki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ivšek, M. (ur.). (2010). *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kmecl, M. (2003). Problem s »kritično maso«. *Revija 2000*, št. 156–158, str. 10–14.
- Knez, M. (2009). Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. V: M. Stabej (ur.). *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 197–202.
- Krapš Vodopivec, I. (2010). Besedilna zmožnost med šolsko prakso in sporazumevalno resničnostjo. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 243–262.
- Kržišnik, E. (ur.). (2004). *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- Nečak - Lük, A. (2003). *Language education policy in Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Nomotehnične smernice*. (2008). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Pirih Svetina, N. (ur.). (2004). Slovenščina kot drugi/tuji jezik, tematska številka. *Jezik in slovstvo*, 49, št. 3–4.
- Pižorn, K. (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Prerez politike jezikovnega izobraževanja. Slovenija*. (2003–2005). Dostopno na: [http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj\\_solstva/jezikovno\\_izobrazevanje/prerezi\\_politike\\_jezikovnega\\_izobrazevanja\\_v\\_republiki\\_sloveniji/](http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/jezikovno_izobrazevanje/prerezi_politike_jezikovnega_izobrazevanja_v_republiki_sloveniji/) (pridobljeno 10. 2. 2011).
- Skela, J. (ur.) (2008). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Slomšek, A. M. (1857). *Blaže in Nežica v nedelskejšoli* (3. natis). Celovec: Janez Leon.

- Skupni evropski jezikovni okvir.* (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Stabej, M., Rozman, T., Pirih Svetina, N., Modrijan, N., Bajec, B. (2008). *Jezikovni viri pri jezikovnem pouku v osnovni in srednji šoli: končno poročilo z rezultati dela.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: <http://www.trojina.si/Vsebine/Sl/Projekti/StabejRozman.pdf> (pridobljeno 10. 2. 2011).
- Vogel, J. (2010). Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V: M. Ivšek (ur.). *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 106–135.

Marko STABEJ, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

## A LANGUAGE CONSUMER

**Abstract:** The paper discusses the aims of language teaching in Slovenia and proposes a few general hypotheses on the subject. It raises a question about the usefulness of teaching normative textual patterns in schools because such patterns are of no use to speakers after they complete their education and do not contribute to their linguistic and communicative competence. We use the course book “Blaže in Nežica v nedelskejšoli” (1857), written by Slomšek, to demonstrate that teaching textual patterns in schools also helps to establish or maintain social hierarchy. School lessons in the Slovene language are highly ideological because it is the Republic of Slovenia’s first language. The paper suggests that the aim of language teaching should not be to create versatile and competent speakers, but language consumers.

**Keywords:** Slovene language teaching, language education, language consumer, language ideology