

JEZIKOVNA OZAVEŠČENOST KOT MOTIVATOR ZANIMANJA ZA JEZIK

Prispevek se zavzema za pouk, ki bi omogočal trajnejše jezikovno znanje in v našem času nujno potrebno funkcionalno pismenost. Posodobitve pouka, ki so jih za dviganje pismenosti uvedli v nekaterih evropskih državah, kažejo, da je za udejanjanje takega pouka potrebno pri učencih razviti jezikovno ozaveščenost, se pravi poglobljeno poznavanje pomena in vloge jezika v človekovem življenju za ustvarjanje in vzdrževanje človeških vezi, za družbeno delovanje, za mišljenje in uspešno učenje. Prepričljivo znanje o dejanskih jezikovnih rabah pri učencih spodbuja zanimanje za delovanje jezika in jih motivira za dejavno rabo. Za doseganje tega cilja pa je potrebna tudi vedno prisotna učiteljeva spodbuda in skrb za učenčevu pozitivno samopodobo ter sproščeno vzdušje, ki vabi k sodelovanju učencev in učitelja.

Pri iskanju logičnih odgovorov na vprašanja, zakaj študenti prvih letnikov na Filozofski fakulteti ne poznajo razlike med besednimi vrstami in stavčnimi členi,¹ čeprav bi to razliko morali poznati in verjetno tudi razumeti v zadnjih dveh letih osnovne šole pa seveda tudi v gimnaziji, zakaj po uspešno opravljeni maturi še ne znajo členiti pisnih sestavkov in ne razumejo funkcije členjenja besedil² ter razlike med govorno in pisno rabo jezika,³ ne razumejo pa tudi, čemu naj bi vse to sploh vedeli, ostanemo praznih rok in brez razlage. Če pa vprašamo učence pa tudi študente, dobimo vedno isti odgovor: o vsem tem so že nekoč (vsaj nekaj) slišali, vendar pa je to razločevanje skrajno dolgočasno, nekateri ga štejejo tudi za neumnega in povsem neuporabnega, zato se z njim ne velja ubadati ali ga celo razumeti in si ga zapomniti. Nikakor ne gre dvomiti, da so o vseh teh vprašanjih v šoli nekoč nekaj slišali, ne nazadnje so morali na koncu osnovne šole in pri maturi razčleniti tudi neumetnostna besedila, vendar pa ob splošni podatkovni obremenjenosti in zaradi nje potrebnih samozaščitnih spominskih filtrov jezikovnega znanja niso šteli za toliko

¹ Ta podatek je razkrila klasična filologinja Čeh Šega v oddaji *Intelekt*, 8. marca 2004. Ko sem nato sama z vprašalnikom preverjala znanja študentov prvega letnika 6. oktobra 2004, mi je na vprašanje o razlikah med besednimi vrstami in stavčnimi členi polovica študentov odgovorila le z vprašajem. In to so študenti z najvišjim številom maturitetnih točk! Primerjaj tudi Grosman 2004b: 174.

² S pomenom členjenja besedila in označevanjem odstavkov se borimo še v višjih letnikih fakultete, ko študenti včasih povejo, da odstavkov niso opazili niti pri branju! Kakšna je kakovost in kritičnost njihovega branja?

³ Tisti študenti, ki na to vprašanje sploh poskušajo odgovoriti, največkrat napišejo, da je pisna raba knjižna, govorna pa neknjižna.

potrebna ali koristna, da bi ga shranili v dolgotrajnem spominu. Tako kot večino drugih znanj⁴ so ga posneli v spomin za izpolnjevanje raznih preizkusov znanja z najmanj kritično tehniko učenja na pamet brez premišljevanja, nato pa čim prej pozabili oz., kot pravijo sami, »dali ven iz glave«.

Če s poukom želimo doseči trajnejše znanje in za človeka v 21. stoletju nujno potrebno funkcionalno pismenost, se moramo najprej vprašati, pod kakšnimi pogoji, kdaj in/ali v kakšnih okoliščinah bi tako jezikovno znanje oz. vsebine jezikovnega pouka lahko postale toliko zanimive in bi njihovo uporabnost/koristnost predstavili tako prepričljivo, da bi jih učenci in dijaki šteli za vredne ohranjanja v dolgotrajnem spominu. Nobenega dvoma ni o tem, da znanje, ki je namenjeno zgolj izpolnjevanju testov in pridobivanju za vpise potrebnih točk, za učence in dijake preprosto ni zanimivo, zato ga po najhitrejši poti izbrišejo. Z doseženo oceno ali točkami je kratkoročno na pamet naučeno znanje doseglo svoj edini cilj, dijaki zato zanj ne vidijo nobene druge uporabnosti. Ko po testu na pamet naučeni odgovori na dolge sezname šolskih vprašanj postanejo zgolj nepotrebni možganski balast, je po njihovi logiki tako znanje najbolje izbrisati in si narediti potrebni prostor za nadaljnje učenje novih vsebin/predmetov na pamet. Celo pri študentih, ki se odločajo za študij jezikovnih smeri, opozorila na jezikovna znanja, ki bi jih morali imeti iz osnovne in srednje šole, in prepričevanja o pomenu jezikovnih znanj za izbrani študij pogosto naletijo na gluha ušesa in terjajo izredno dolgotrajno delo.

Kot učitelji vedno pogosteje slišimo posplošujoče pritožbe, da se današnji učenci, dijaki in študenti ne zanimajo za nobeno (pametno) stvar, prav gotovo pa ne za jezikovna znanja. Pri tem vse prevečkrat pozabljamo, da zanimanja in predmeta zanimanja učencem preprosto ne moremo niti ukazati niti ga kako drugače zahtevati. Lahko ga zgolj spodbudimo in spodbujamo, če upoštevamo stvarne učence in študente, prav take kot prihajajo k pouku, in njihove lastne potrebe in zanimanja. Potem ko je šolski pouk pri njih pogasil vso prirojeno radovednost, je zanimanje pri njih treba šele spodbuditi z zanimivim poukom, z izborom najbolj zanimivih sestavin in pogledov na učno snov, z zanje zanimivimi nalogami in načini vključevanja njihovega dejavnega sodelovanja, saj je za zanimivost pouka vedno odgovoren predvsem učitelj. Osnovno pedagoško pravilo je povsem jasno: bolj kot je dolgočasna sama vsebina, bolj se mora učitelj truditi, da jo naredi zanimivo! Odkar šolske snovi niso več samoumevne, njihova uporabnost/koristnost pa je vedno bolj sporna, pouk terja vse več prepričevanja in prepričljivosti!

Z iskanjem odgovorov na vprašanje, kako narediti jezikovni pouk zanimivejši in s tem izboljšati širšo pismenost, se bolj ali manj uspešno ubadajo tudi drugod v razvitem svetu.⁵ Iskanje gre v smeri opuščanja nepotrebnih in pogosto nerazumljivih

⁴ Na mednarodnem posvetu o splošni izobrazbi 16. aprila 2004 je Barica Marentič Požarnik povedala, da je le 15 % do 20 % študentov različnih generacij zmožno pravilno odgovoriti na vprašanje *Zakaj je pozimi bolj mraz kot poleti?* (Marentič Požarnik 2004: 79).

⁵ Nekateri strokovnjaki menijo, da so šole že tako nezanimive, da jih bo potrebno sploh nadomestiti z računalniškimi programi, ki bodo učencem omogočili izobraževanje po lastnem zanimanju in brez neprijetnosti z učitelji. Pri tem vse prehitro pozabljajo na to, da računalniki še ne znajo razvijati medosebne inteligence (Gardner 1995: 4), se pravi vedno bolj potrebne zmožnosti medosebne sporazumevanja in jezikovnega sodelovanja, ki je potrebno za osmišljeno in uspešno delovanje sodobnih družb. Vedno več razpisov delovnih mest pa terja veliko komunikativnost prosilcev!

jeziko(slo)vnihi opisov, ki učence demotivirajo ter odtujujejo, in bolj dejavnega sodelovanja učencev pri jezikovnem pouku, ki se ves čas trudi razkrivati pomen jezika za slehernega človeka in neposredno uporabnost jezikovnega znanja za osebno in družbeno delovanje. Tako usmerjen pouk temelji na funkcijskem jezikoslovju in podarja predvsem jezikovne rabe in vaje v jezikovnih rabah. Dejavno sodelovanje učencev pa terja dvoje, prepričanost učencev o pomembnosti in zanimivosti ponujenega znanja in tako razpoloženje v razredu, da se učenci ne bojijo mnenj sošolcev in še zlasti ne učiteljevega, če pri vajah in svojih rabah napravijo napake. Usvajanje in obvladovanje jezikovnih rab lahko poteka samo ob učiteljevi podpori in v razpoloženju, ki ne ogroža učenčeve samopodobe, marveč mu nasprotno ves čas sporoča, da mu bodo usvojene jezikovne zmožnosti in znanje materinščine pomagale do boljše samopodobe. Možnosti za pozitivno spodbujanje učenčevega zanimanja za jezik in za kritično jezikovno rabo s pomočjo vzpodbudnega učiteljevega sodelovanja so zato že dalj časa v središču didaktičnih raziskav o novi vlogi učitelja kot spodbujevalca in pospeševalca jezikovnih rab. Pri vsem tem ima osrednji pomen pouk materinščine, ki je s poukom in usvajanjem dejanskih jezikovnih rab hkrati odločilen za učenčev spoznavni in osebostni razvoj ter šolsko in poznejšo uspešnost. Spoznanja o osebno oblikovalnem pomenu pouka materinščine, ki je za vsakogar jezik prvobitnega odnosa do sveta in do soljudi, za učitelja pomenijo predvsem veliko odgovornost in trajno obveznost, da ves čas razmišlja o učinkih svojega dela na učence ter o možnostih bolj kakovostnega na učence osredinjenega poučevanja. Strokovnjaki namreč nenehno opozarjajo na negativne posledice neučinkovitega pouka materinščine, še zlasti kadar gre za usvajanje jezikovnih rab oz. vseh štirih jezikovnih zmožnosti, in iščejo možnosti za spodbujanje zanimanja učencev za jezik in za učinkovitejši pouk sporazumevalnih dejavnosti. Strinjajo se o temeljnem spoznanju, da je prvi pogoj za uspešen jezikovni pouk ves čas prisotno spodbudno šolsko razpoloženje in okolje. Razviti poskušajo tudi take vsebine in pristope k jezikovnemu pouku, ki bi bili za učence zanimivi, spodbudni in prepričljivi s stališča njihovih lastnih zanimanj in potreb. Kot doslej najbolj uspešna novost se je izkazal angleški koncept jezikovnega ozaveščanja, ki z osredinjanjem pozornosti na funkcijah jezika v človekovem življenju in delovanju prispeva k osmišljenim jezikovnim rabam. Povsem nesporno je, da bi morali biti vsi dejavniki pouka od učnih načrtov in učbenikov do učiteljevega dela v razredu osredinjeni na učence ter usmerjeni k razvoju njihovih jezikovnih zmožnosti in za uspešne jezikovne rabe potrebne pozitivne samopodobe.

Jezikovna ozaveščenost in njen pomen za usvajanje jezikovnih rab

Usvajanje in obvladovanje jezikovnih rab od učenca terja precej napora, ne le učenja na pamet, zato je potrebna dovolj intenzivna motivacija. Da bi učence zadostno motivirali, je treba začeti s takimi vsebinami – področji ali deli predmeta, ki so zanje zanimivi, hkrati pa je treba njihovo potrebnost utemeljiti na za učence razumljive načine. Pri izbiri moramo izhajati iz učenčeve potrebe po učinkoviti jezikovni rabi npr. v besednem dvoboju z vrstniki in pogovoru z učiteljem, po bralni zmožnosti za uspešno preživetje v šoli z dobrimi učnimi strategijami, po kritičnem branju in poslušanju ter tvorbi raznih besedil. Pri tem morajo biti v središču pozornosti dejan-

ske jezikovne rabe in njihova neposredna uporaba s stališča učenca, npr. kako biti tako učinkovit sogovornik, da bi lahko v besednem boju premagal sošolce, ali kako z besedami ustvarjati pozitivno podobo o sebi in narediti vtis na vrstnike, kako temeljito in kritično prebrati ali zgolj preleteti neko besedilo glede na konkreten namen branja itn. V desetletjih poučevanja nisem nikoli srečala učenca ali študenta, ki bi rekel, da si ne želi biti uspešen in učinkovit govorec in uporabnik jezika, ter ga zato delovanje jezika ne zanima. Za usvajanje jezikovnih rab pa ne zadošča opisovanje jezikovnega sistema, in obsežne vaje iz določanja spola in sklanjatev samostalnikov ter reševanja izpustov v obarvanih opisih,⁶ kot jih še vedno delajo naši učenci, marveč je treba spoznati dejanske rabe in možne funkcije jezika ter rabe vaditi do stopnje načrtovanega/zaželenega obvladovanja. Kot izhodišče k rabam usmerjen pouk predpostavlja funkcijsko jezikoslovje, ki je sledilo teorijam govornega dejanja, za cilj pa ima dobro poznavanje pomena in možnih funkcij jezika v človekovem življenju. Za slednje so v osemdesetih letih v Veliki Britaniji začeli uporabljati oznako jezikovna ozaveščenost (angl. *language awareness*), z posebnim gibanjem za jezikovno ozaveščenost pa so se sistematično in uspešno lotili na novo oblikovanega pouka materinščine in dviganja pismenosti v vsej državi.

Angleško gibanje za jezikovno ozaveščenost je bilo načrtno usmerjeno k spoznavanju jezikovnih rab, njihovih uporab in njihovega usvajanja. Poznavanje prvobitne narave in delovanja jezika, ki so ga poimenovali 'jezikovna ozaveščenost', je najprej želelo spodbuditi zanimanje učencev za jezik in za jezikovno znanje. Jezikovni pouk s to novostjo je razmeroma hitro obrodil dobre rezultate pri pouku materinščine, saj je pri učencih uspel zbuditi radovednost o jeziku, ki je tako zanje postal zanimivejši. Ker naši novi učni načrti za slovenščino na področju jezikovne ozaveščenosti spodbujajo predvsem poznanje nove vloge slovenščine v naši državi, se pravi jezikovno ozaveščenost o novem položaju in pomenu slovenščine,⁷ moramo najprej na kratko predstaviti širši angleški koncept jezikovne ozaveščenosti, kot izkustveno pridobljenega poznavanja narave in možnosti delovanja jezika. Najbolj pogosto navajajo uradni opis britanskega Nacionalnega sveta za jezik v izobrazbi (The National Council for Language in Education): »Jezikovna ozaveščenost je človekova/posameznikova občutljivost za jezik in zavestno razumevanje narave jezika in njegove vloge v človekovem življenju.« (Citirano po James in Garret 1995: 4.) Posamezni bolj kritični avtorji pikro pripominjajo, da je 'jezikovna ozaveščenost' tista sestavina, ki jezikovnemu pouku praviloma manjka (Hawkins 1984: 1). Hawkins (1984: 4) zato zagovarja stališče, da bi s spraševanjem o obstoječih pojmovanjih jezika jezikovna ozaveščenost morala pomagati učencem, da bi spoznali jezik kot edinstveno značilnost govorečih sesalcev in presegli gledanje, da je kar nekaj samoumevnega. Šele s takim razmišljanjem in pretresanjem raznih pogledov na konkretne rabe bi lahko dosegli boljše razumevanje jezikovnega delovanja. Vlogo jezika pri vseh človekovih dejav-

⁶ Prim. vaje iz samostalniških sklanjatev str. 88 do 146 v delovnem zvezku *Slovenščina za vsak dan* (za 7. razred) in podobne vaje za druga področja jezika oz. natančneje slovnice, ob katerih se vsiljuje vprašanje o njihovem kognitivnem in čustvenem učinku na učence.

⁷ V *Učnem načrtu* za osnovno šolo (2002: 8) beremo: »Učenci se zavedajo, da je slovenski jezik državni jezik v Republiki Sloveniji, poznajo pa tudi poseben položaj italijanskega in madžarskega jezika na delu slovenske Istre oz. Prekmurja; oblikujejo si narodno in državljansko zavest, ob tem pa tudi spoštovanje in strpnost do drugih jezikov in narodov.«

nostih pa poudarja tudi Van Lier v svojem popularnem priročniku *Introducing Language Awareness (Uvajanje jezikovne ozaveščenosti, 1995)*. Jezikovno ozaveščenost opisuje kot razumevanje človekovih jezikovnih dejavnosti in vloge jezika pri mišljenju, učenju in v družbenem življenju. Poudarja, da vključuje tudi ozaveščenost o možnostih moči in nadzora s pomočjo jezika ter poznavanje tesne povezanosti jezika s kulturo (Van Lier 1995: xi). V taki ozaveščenosti prepozna bistveno potrebo za osmišljeno bivanje, saj nas prav ona dela človeške in bogati vse naše doživljanje ter zaznavanje dogajanja okoli nas. S tem pa nam omogoča tudi boljši nadzor nad lastno usodo (Van Lier 1995: xii).

Nekateri avtorji se zavzemajo tudi za višje oblike jezikovne ozaveščenosti. Diana Masny (1991: 290) tako govori o zmožnosti razmišljanja o tem, kako se posameznikove govorne in pisne rabe skladajo z njegovim poznavanjem jezika. Za razliko od osnovnejše jezikovne ozaveščenosti tako sposobnost samokritičnega razmišljujočega nadzora nad lastnimi jezikovnimi rabami poimenuje lingvistična ozaveščenost. Kritični odnos do lastnih jezikovnih rab pa predpostavlja precej poglobljeno in tudi sodobno znanje o jeziku, ki ne omogoča le samokritičnosti, marveč tudi sposobnost natančnejšega in bolje organiziranega oblikovanja jezikovnih sporočil. V povezavi z učenjem in rabami tujih/drugih jezikov pa vse bolj pogosto govorimo tudi o medkulturni ozaveščenosti, ki želi privzgojiti še razumevanje razmerij med različnimi jeziki in v njih utelešenimi kulturami ter bolj kritično in manj hibridno rabo posameznega jezika (prim. Grosman 2003 in 2004a). S poglobljenim poznavanjem narave in delovanja jezika, še zlasti govornega dejanja in nadpovednega jezikoslovja, vse našete oblike ozaveščenosti o raznolikih možnostih jezikovnih rab omogočajo učinkovitejše jezikovne rabe in delovanje. Nujno pa so potrebne našim učencem kot prebivalcem prihodnosti, saj se bodo vse več sporazumevali z govorniki drugih jezikov, ki bodo že imeli tako sodobnejše znanje o jezikovnih rabah in bodo učinkovitejši uporabniki jezika. Seveda pa mora biti obravnava posebnosti jezikovnih rab prilagojena spoznavnemu razvoju učencev, ne gre torej za teoretske opise značilnosti jezikovnih rab, marveč za neposredne uvide in opazovanje posebnosti posameznih rab, ki se lahko začne z jezikovnimi igrami. Glavna pozornost vseskozi velja tisti človeški razsežnosti jezika, ki jo sam po sebi mrtvi jezikovni sistem dobi šele s človekovo rabo, ko lahko opazujemo, kaj vse lahko ljudje počnejo in delajo z jezikom v določenih okoliščinah, z določljivim namenom in na različne bolj ali manj okoliščinam primerne in za sogovorce sprejemljive načine. Robert de Beaugrande (1997) opozarja, da lahko o jeziku smiselno govorimo le kot o človeški rabi, kadar in kot ljudje uporabljajo jezik v danih okoliščinah!

Ko govorimo o poznavanju globlje narave jezika in njegovega delovanja, ne moremo obiti spoznanja, da nam vedno bolj bogato znanje o jeziku, njegovih rabah, pomeni ter delovanju v človekovem življenju odkriva tudi vse več neznank. Dejstvo, da se z novimi odkritji o delovanju jezika vedno bolj zavedamo svojega pomanjkljivega znanja o jeziku, pa nikakor ne more biti vzrok, da bi zato opustili prizadevanja za razvoj učenčeve čim bolj poglobljene jezikovne ozaveščenosti. Ne smemo namreč pozabiti, da bodo vsi naši današnji učenci živeli v svetu neomejene besedilne ponudbe, v katerem bodo lahko uspešno delovali le, če bodo usposobljeni za kritično uporabo razpoložljivih podatkov v različnih besedilih, če bodo sposobni samostojnega

stika z umetnostnimi besedili in v njih ubesedenimi alternativnimi modeli sveta ter človeških odnosov in če se bodo sposobni braniti pred manipulacijo z različnimi besedili, od reklam za nepotrebne stvari do ideološkega in političnega prepričevanja. Smiselno in uspešno delovanje v prihodnosti globalnih mednarodnih komunikacij terja od vsakogar visoko kritično jezikovno zmožnost, ki posamezniku omogoča refleksijo o lastnem jezikovnem delovanju ter kritično razčlenjevanje in ocenjevanje jezikovnih sporočil ob hkratni odprtosti za novo, drugačno in še neznano. Tako jezikovno zmožnost pa lahko razvijemo le na temelju dobrega poznavanja vseh razsežnosti jezikovnega delovanja, kot ga omogoča dodobra razvita jezikovna ozaveščenost. Sleherno poznavanje delovanja jezika namreč prispeva k boljšemu razumevanju jezika, s tem pa tudi k boljši in učinkovitejši rabi jezika v vseh konkretnih okoliščinah. Zato nikakor ne bi smeli odlašati z razmišljanjem, kako spodbuditi večje zanimanje za jezikovno znanje z razvojem čim višje jezikovne ozaveščenosti, in s tem pri učencih na vseh ravneh pouka doseči učinkovitejšo pismenost.

Kdaj in kako vzgajati jezikovno ozaveščenost?

Jezikovno ozaveščenost lahko pri učencih razvijamo pri vseh jezikovnih dejavnostih od samega začetka šolanja. Procese sporazumevanja in naravo jezika najbolj učinkovito spoznavamo, če jih ne štejemo za samoumevne ter ne prikazujemo kot vedno vnaprej določene (npr. z raznimi pravili), marveč nasprotno spodbudimo učence, da se začnejo o jeziku in o različnih jezikovnih rabah spraševati in jih sami preizkušati. Spraševanje o besedah, o jeziku in o njegovi naravi ter rabah najprej spodbuja bolj natančno opazovanje jezika in večje zanimanje zanj, medtem ko nam odgovori na zastavljena vprašanja odkrivajo tudi značilnosti rabe, ki jih spoznavanje samega jezikovnega sistema ne odstira. Če npr. vprašamo zakaj predmetu, ki »je« miza, pravimo miza in ne 'meza' ali 'moza', medtem ko samo za eno črko drugače sestavljena beseda 'muza' pomeni nekaj povsem drugega, npr. na Prešernovem spomeniku, lahko začnemo pogovor o nekaterih za bolj zavestno rabo jezika pomembnih značilnostih/zakovitostih. Brez šolskih popravkov bo učencem razumljivo, zakaj nedogovorjene rabe, npr. 'meza' ali 'moza' ne pripeljejo do sporazumevanja, povzročajo nesporazume in nedoseganje zaželenega cilja. Tako učence lahko privedemo do spoznanja, da so poimenovanja stvari znotraj posameznega jezika družbeno dogovorjena, zato odmiki od dogovorjenih imen za stvari ne omogočajo sporazumevanja, marveč nasprotno povzročajo nerazumevanje in prekinitev sporazumevanja. Če jih naprosimo, da mizo narišejo, lahko po primerjavi risb med sošolci spoznajo, da ista beseda ne pomeni povsem enake (oblike) mize za vse učence, da imamo tudi možnost majhne mize ali mizice in raznih dodatnih opisov za posebne oblike, ki so jih narisali. Ko pridejo v stik z drugimi jeziki ali se začnejo učiti tuje jezike, se lahko soočijo z dejstvom, da ima isti predmet v različnih jezikih različna imena in lahko tudi različne oblike. To jih vodi do spoznanja, da se prakse in tradicije poimenovanja (zunajjezikovne) predmetnosti razlikujejo od jezika do jezika. Iz teh opazovanj raste pomembno jezikovno spoznanje, da so povezave med besedami in predmeti, ki jih poimenujejo/označujejo, poljubne, kljub temu pa se jih moramo pri sporazumevanju držati. Učitelj seveda pozna vplivno de Saussurevo jezikoslovno teorijo o deliberatnosti

povezav med glasovi/zapisi oz. označevalci (besedami) in njihovimi pomeni oz. označenci (in zunajjezikovnimi predmeti) in posledično dejstvo, da te povezave niso dokončne, marveč le družbeno dogovorjene. Ko usvojijo to znanje, učenci lahko pre-rastejo naivno predstavo o jeziku, da namreč jezikovne enote, besede, predstavljajo nejezikovne predmete, s pomočjo sodobnejšega pojmovanja jezika in z znanjem, kaj lahko z jezikom počnemo, pa postanejo bolj kritični uporabniki jezika.

Starejši učenci se bodo na taki osnovi lahko spraševali, kaj je 'pomen' besede demokracija, kako se njen pomen spreminja ne le od učenca do učenca, marveč tudi skozi čas in od ene države do druge. Zakaj se 'pomena' besede demokracija ne da narisati in ga je treba opisati z drugimi besedami? Zakaj različni slovarji in jeziki demokracijo opisujejo na različne načine? Tako spraševanje pa jih lahko pripelje do spoznanja, da abstraktnim pojmom pripisujemo bolj ali manj različne pomene, se pravi da ima njihovo pomensko/semantično polje težko določljive meje in je zato pogosto izvor sporov o pomenu besede. Pripelje pa jih tudi do razmišljanja o razmerju med besedami oz. jezikom in kulturami, v katerih ima 'ista' beseda bolj ali manj drugačne pomene. Tako razmišljanje lahko spodbuja tudi razmislek o razmerjih med jeziki in kulturami, ki je prvi pogoj za razvoj medkulturne zavesti, se pravi zavesti, da stik dveh jezikov samodejno pomeni tudi stik dveh kultur. Razmislek o medkulturnem stiku dveh kultur pa vodi tudi k razmišljanju o podobnostih in razlikah med njima, ki omogoča razločevanje obeh kultur in jezikov in tako lahko spodbuja zanimanje za lastno kulturo s primerjalnega stališča z drugo. Primerjave procesov poimenovanja v različnih jezikih lahko učence privedejo do spoznanja, da razni jeziki različno segmentirajo zunajjezikovno stvarnost s poimenovanji, ki se bolj ali manj razlikujejo. Tako imajo npr. jeziki imena za različno izbrane barve in govorci posameznega jezika tistih barv, za katere nimajo imen, bodisi sploh ne zaznavajo ali pa jih morajo opisovati kot sestave drugih barv. Te razlike med jeziki učenci praviloma obravnavajo pri pouku tujega jezika, ko iščejo (ne)obstoječe prevodne 'ustreznice' in vidi-jo, da se poimenovanja posameznega jezika prilagajajo posebnim življenjskim in kulturnim okoliščinam govorcev danega jezika. Ne gre torej za prosojnost povezave med besedami in predmeti, marveč za kulturno pogojenost in ustaljenost posameznih poimenovanj in jezikovnih rab. Tudi ta spoznanja spodbujajo medkulturno zavest, ki ni potrebna samo za razločevanje med posameznimi jeziki, marveč ob kritični uporabi lahko preprečuje jezikovno hibridizacijo, se pravi nepotrebno mešanje jezikov. Brez poznavanja razmerij med jeziki in njihovih različnih funkcij s stališča govorčeve materinščine pri mladih (in vseh drugih!) le težko pričakujemo večjo kritičnost do nepotrebne uporabe besed iz tujih jezikov v materinščini (prim. Grosman 2003 in 2004a).

Če učence od mladih nog z igro in drugimi spodbudnimi pristopi navajamo k opazovanju jezika, k spraševanju o njegovem delovanju in rabah, k premisleku o razlikah med materinščino in drugimi/tujimi jeziki, jim tako pridobljena jezikovna ozaveščenost ne bo pomagala samo postati boljši uporabniki jezika, marveč bo spodbujala tudi vedno živo zanimanje za jezik. Na taki osnovi lahko starejšim učencem predstavimo zapletenejše funkcije jezika npr. pri strukturiranju človeške realnosti, ohranjanju njene sprejete podobe in pri sočasnem oblikovanju jezikovne, kulturne in narodne identitete z vstopom oz. rojstvom v določen jezik in v njem utelešeno

kulturo. Te pomembne funkcije jezika najbolj prepričljivo razlagata Peter Berger in Thomas Luckmann v študiji *Družbena konstrukcija realnosti*, ki je leta 1966 izšla v nemščini in angleščini, v slovenščino pa je bila prevedena leta 1988. Njun opis procesov, kako svet za vse nas obstoja skozi jezik in na načine, kot ga posamezni jeziki konstituirajo, danes velja že za povsem samoumevno dejstvo. Spoznanje, da je človeška realnost družbeno konstituirana s pomočjo jezikovnega sodelovanja med ljudmi posameznih jezikovnih skupnosti, kaže na osrednjo vlogo jezika, kot možnosti za predstavljanje stvarnosti in njeno ohranjanje oz. posredovanje novim generacijam.

Jezik pa ni nič manj pomemben kot sredstvo ubesedovanj in ohranjanja skupnega in individualnega doživljanja. Ubeseditve posameznikovega doživetja ne napravi dostopnega samo za druge ljudi, marveč tudi za njega samega in mu na ta način omogoča kritični razmislek o lastni izkušnji v jezikovno urejeni obliki. Pisanje dnevnika ima prav to funkcijo. Ubeseditve skupne izkušnje – umetnostne ali drugačne, npr. zgodovinska pripoved – pa omogočajo, da se nove izkušnje vključujejo v skupno dosegljivo znanje in tako postajajo del skupne zgodovine ali kulturnega spomina. Poznavanje teh temeljnih funkcij jezika omogoča razmišljanje o družbeni vlogi jezika pri oblikovanju in ohranjanju vsega znanja in njegovem povezovanju v določljivo kulturo in o pomenu jezika za vsakega posameznika, tako za ustvarjanje in vzdrževanje medosebnih odnosov kot tudi za ohranjanje lastne identitete. S stališča teh spoznanj je mogoče produktivno razmišljanje o neločljivi povezanosti jezika in kulture in posledični konstitutivni vlogi jezika za posameznikovo identiteto. Razprava o teh razsežnostih jezika terja širše poznavanje problematike, ravno njena zapletenost pa je trajen izziv za iskanje odgovorov v tesnem sodelovanju med učencem in učiteljem, ki oba iščeta pojasnila in odgovore na vedno nova vprašanja o vlogi jezika v človekovem življenju. Če poteka kot konstruktivni pogovor, v katerem učenc in učitelj nastopata kot človeka, ki se pogovarjata zato, da bi drug drugega poslušala in se drug od drugega nekaj naučila, lahko tak pogovor odpre številna vprašanja, ki bodo učencu pomagala postati učinkovit uporabnik jezika pri delu in v medosebnih odnosih. Tako sproščen pogovor lahko poseže na za mlade občutljivo področje kvarnih učinkov gledanja televizije za razvoj pismenosti (Koolstra in drugi 1999) ali obravnava pri nas malo znano potrebo po upoštevanju sogovornikov, ki jo drugod opazujejo že pri učencih prvih razredov (Wollman-Bonilla 2001), in širše koristi branja umetnostnih besedil za razvoj pripovedne zmožnosti in z njo pogojenega jezikovnega urejanja lastne izkušnje (Grosman 2000a in 2004a). Vse te višje stopnje vednosti o jezikovnih rabah predpostavljajo osnovno jezikovno ozaveščenost, ki jo nato nadgrajujejo.

Na višjih ravneh jezikovnega pouka lahko ozaveščenost o jezikovnih rabah in delovanju jezika spodbujamo z bolj zahtevnim opazovanjem in razčlenjevanjem umetnostnih besedil, kot jih omogoča diskurzna analiza. Dijake lahko spodbujamo k razbiranju večplastnosti besedil in sporočil, kot jo je opisal že I. A. Richards (1929), se pravi poleg predmeta opisa ali sporazumevanja lahko odkrivajo še avtorjev odnos do obravnavanega predmeta, odnos do naslovnika sporočila in cilje oz. namen, ki ga avtor želi doseči s svojim besedilom. Pri branju pa lahko opazujejo tudi načine oz. jezikovna sredstva za realizacijo vseh teh sestavin besedila in iščejo odgovore na

vprašanja, kako je ubesedeno sporočilo, kako osebe sodelujejo v dialogu,⁸ kaj se včasih dobtedno skriva za besedami, kako je z jezikovnimi sredstvi mogoče uveljavljati voljo in moč itn. Pri takem pristopu k razumevanju jezikovnega delovanja se učenci naučijo kritično razmišljati o besedilu in o možnostih jezikovnih rab in spoznajo, da jezikovne rabe in delovanje nikakor niso tako enostavne in samoumevne, kot jih prikazujejo na pamet naučena slovnična pravila, marveč so ves čas tesno povezane z zapletenimi človeškimi dejavniki, se pravi z nameni in tudi z ubesedovalnimi zmožnostmi tvorca besedila ter razumevalnimi zmožnostmi poslušalca in bralca.

Pripisovanje samoumevnosti ali enostavnosti kateri koli jezikovni rabi poenostavlja predstavo o jeziku in zavaja njegove uporabnike, kar je še zlasti škodljivo pri pouku. Če npr. učenec napačno misli, da je branje samoumevno ali enostavno, ali pa bi moralo biti brez težav, čim je prestopil stopnjo opismenjevanja, bo ob srečanju s prvim bolj zapletenim besedilom pomislil, da branja pač ne zmore. Tako se največkrat začne začarani krog, ki od prvega občutka negotovosti zelo hitro pripelje do prepričanja, da branje preprosto ni zanj ali pa on ni za branje. Podobno bo učitelj, ki misli, da je branje usvojeno s postopkom opismenjevanja, učencu v višjem razredu hitro očital, da še ne zna brati, in ga s tem pognal v še večji umik in upad prizadevanj. Če bi oba vedela, da branje terja izjemno zapleteno delovanje možganov, ki morajo v povezavi z očmi in besedilom sestaviti koščke kroga in črte, iz česar so sestavljene vse pisave (ne le pisave v latinici!), iz njih razbrati črke, besede, povedi itn., pri čemer oko hkrati zaznava večje kose besedila, besed pa ne razbira po posameznih črkah in zato manj znane ali neznane besede pri branju povzročajo zaostanke in napake, bi se učenec ob učiteljevi podpori veliko bolj vztrajno trudil za obvladanje bralne zmožnosti, učitelj pa bi ne izrekel prehitre kritike. Če bi poleg zapletenosti samega procesa branja poznala še potrebo in možnosti stalnega izpopolnjevanja bralne zmožnosti za različne vrste besedil, še posebej za nove oblike sodobnih umetnostnih rab, bi po končanem šolanju več ljudi razvilo za literarno branje potrebno bralno pismenost in z njo ohranilo širšo pismenost. Jezikovno ozaveščanje postopno razvija učenčev pogled na vsa taka vprašanja o jezikovnih rabah, še zlasti če ves čas skrbimo, da stalni pogovor o jeziku in jezikovnih rabah ni samo koristen, marveč je tudi sproščen, zanimiv in prijeten. Strokovnjaki poudarjajo, da take oblike jezikovnega ozaveščanja ponujajo pozitivno alternativo pretežno opisnim in analitičnim pristopom k pouku jezika (Wright in Bolitho 1993: 299), ki učence odtuja. Na višjih ravneh pouka ali pri učencih z bolj razvitim zanimanjem za jezik pa lahko hkrati pripeljejo tudi to kritičnega samoizpraševanja (introspekcije) in preišljevanja o lastnih jezikovnih rabah, se pravi do metajezikovne oz. metakognitivne dejavnosti, ki je v manjši ali večji meri koristna še zlasti pri pisni rabi jezika, pri kateri si mora pisec sam predstavljati naslovnika in njegova pričakovanja in se brez prisotnosti in spodbude slednjega tudi sam motivirati (prim. Grosman 2000b: 38 in naslednje).

V zvezi s slednjim strokovnjaki poudarjajo pomen pragmatične zmožnosti za učinkovite jezikovne rabe. Kot obliko/sestavino znanja o družbenih, kulturnih in diskurzivnih konvencijah, ki jih je treba upoštevati ob sleherni jezikovni rabi, je pragmatično

⁸ Postopke takega preučevanja besedila in razmišljanja o skritih ali izraženih motivih posameznih oseb, ki jih dramsko besedilo ne razkriva zaradi svoje posebne narave, priporočamo pri pouku dramskih besedil za maturo iz angleščine.

razsežnost mogoče ozaveščati z razčlenjevanjem prikaza ali posnetka dialoškega obnašanja v raznih besedilih, kadar njihov potek in sestavine opazujemo kot posebna govorna dejanja. Pogovor o posameznih sestavinah, npr. s katerimi jezikovnimi sredstvi začnemo pogovor v različnih položajih, kakšna stopnja vljudnosti je zaželena glede na sogovorca in vse druge okoliščine, itn., res da terja pozornejše opazovanje in zapletenejše izrazje za opis sestavin, vendar so raziskovalci dovolj prepričljivo dokazali, da tako jezikovno ozaveščanje bistveno prispeva k boljši in učinkovitejši rabi (prim. Edward in Csizer 2004: 16).

Vsekakor pa pogovori o jeziku dajejo učitelju možnost, da ne pokaže samo svojega znanja o jeziku, ampak tudi svoje pozitivne osebne lastnosti: sposobnost pazljivega poslušanja (Rodriguez 2001: 3) v resničnem dialoškem sodelovanju, pri katerem mora slediti zanimanju učencev glede na njihovo razvojno stopnjo in že usvojeno jezikovno ozaveščenost (ne samo glede na učni načrt), pripravljenost, da se z razumevanjem poglubi v učenčevo razmišljanje, ga pri tem spodbuja in mu daje pozitivne povratne informacije ter z upoštevanjem učenčevega posebnega zanimanja in potreb spodbuja njegovo pozitivno samopodobo. S takim sodelovanjem učitelj lahko postane vzor za dialoško sporazumevanje in učencu nazorno pokaže, da za dialog ni dovolj samo govoriti, marveč moramo razmišljati še o tem, ali je sporočilo sprejemljivo za naslovnika in primerno glede na okoliščine pogovora. Novejše jezikoslovne raziskave, ki poskušajo preseči enostransko zanimanje bodisi za sporočanje bodisi za razumevanje, opozarjajo, da pri govoru ni dovolj razmišljati samo o tem, kako bi ga najbolje oblikovali, marveč je potrebno hkrati tudi opazovati in razmišljati o odzivih oz. razumevanju poslušalca ter govor prilagajati glede na njegovo razumevanje (Clark in Krych 2004: 62). Da bi kot poslušalci razumeli sporočilo, pa moramo biti pripravljeni dejavno poslušati in sprejemati ter, če je potrebno, z dodatnimi vprašanji spodbuditi nova pojasnila. Učenci, ki bodo sodelovali v takih pogovorih, ne bodo dobili samo pozabljivega slovničnega znanja o jeziku in o rabi pravil, marveč bodo prav zaradi pozitivnega vzora razumevajočega učitelja razvijali tudi svoje spoznavne sposobnosti, jezikovno ozaveščenost in sami usvajali jezikovne rabe. Če pri takem pogovoru o jezikovnih rabah učitelj napake razloži kot odmike od ustaljenih rab (tujejezikovna didaktika vse pogosteje uporablja to oznako za nekdanje napake) in ne kot neko usodno nesposobnost učenca, ne bo prizadel učenčeve samopodobe in bo uspešno ohranjal in spodbujal njegovo zanimanje za jezik, še posebej za materinščino.

Učenci, pri katerih bi z jezikovnim ozaveščanjem zbudili zanimanje za jezikovne rabe, bi – upajmo – ne pozabili večine na pamet naučenih opisov in bi imeli tudi pozitivnejši odnos do potrebnega jezikovnega znanja, saj bi sami spoznali njegovo uporabnost. Ker jezikovni pouk s popravki posega v učenčevo samopodobo in s tem vpliva tudi na odnos do materinščine in jezikovne identitete, bi bilo vse popravke potrebno oblikovati tako, da bi čim manj prizadeli učenčevo samopodobo. Tu velja omeniti, da so jezikovne zmožnosti in standardi jezikovnega znanja v osrednjem dokumentu o pouku jezikov v Evropi dosledno opisani samo s pozitivnimi oznakami: učenec zna oz. zmore (prim. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001).

Zakaj je za uspešno usvajanje jezikovnih rab pomembna učenčeva samopodoba in veliko učiteljeve spodbude

Številne mednarodne raziskave kažejo na to, da sta pozitivna samopodoba in samoocena nujna predpogoja uspeha v šoli in zunaj nje oz. po šolskih letih. Ugotovili so namreč neposredno korelacijo med posameznikovo samopodobo in življenjsko uspešnostjo, se pravi vpliv pozitivne samoocene (oz. samospoštovanja) na učinkovitost na vseh področjih delovanja: na šolski uspeh, na službeno delovanje, pa tudi na urejanje medosebnih odnosov in širši občutek izpolnjenosti ali sreče (Redenbach 1994: 25). Nasprotno je negativna samopodoba dokazano najpogostejši vzrok šolskega neuspeha in usipa, pa tudi zasvojenosti z alkoholom in drogami, samomorov ter drugih oblik samozaščitnega odklonskega vedenja (Redenbach 1994: 29). Te ugotovitve sprožajo zapletena vprašanja o oblikovanju posameznikove samopodobe in o dejavnikih, ki nanjo vplivajo. Samopodoba nastaja, se razvija in utrjuje v veliki meri prav v stikih z drugimi ljudmi, ki nam – če in kadar se uspešno sporazumevamo – potrjujejo lastno sposobnost in dajejo občutek, da smo vredni, ker je naše mnenje deležno pozornosti in upoštevanja. Številne nove raziskave kažejo na neprecenljiv pomen učenčeve samopodobe za šolsko in vseživljenjsko uspešnost, saj le pozitivna samopodoba pomaga razreševati težave in premagovati ovire, medtem ko je negativna samopodoba trajen vir negativnih občutkov in malodušja, ki onemogoča pozitivno delovanje in zanimanje za šolo. Ta spoznanja opozarjajo na usodno vlogo učitelja.

Mary Mallory opozarja, da pozitivne samopodobe nihče ne more nikomur kar pokloniti, mogoče in potrebno pa je ustvariti pozitivno šolsko okolje, ki spodbuja osebnostno rast učencev in možnosti za pozitivne izkušnje s ciljno usmerjenim obnašanjem (citirano po Redenbach 1994: 24). Žal pa prav šola pogosto ponuja okolje, ki učenčovo samopodobo sistematično razkraja in niža z različnimi oblikami negativne kritike in vedno prisotnimi jezikovnimi popravki. S. Redenbach (1994: 16) navaja podatke iz raziskave, ki so jo opravili v ameriški državi Ohio, in ugotavlja, da ameriški učenci tam slišijo vsako leto za polnih 60 dni negativnih kritik, ponižujočega zbadanja in kazni. V času dvanajstletnega šolanja je sleherni učenec deležen povprečno 15000 negativnih posegov letno! Tako besedno obnašanje učiteljev učence navdaja z občutkom, da so slabi, nesposobni, izgubljeni in podobno, kar vse je v hudem nasprotju z njihovo prvobitno željo po ljubezni, priljubljenosti in potrebo po tem, da bi imeli o sebi boljše mnenje in samospoštovanje oz. pozitivno samopodobo. Zaradi odtujevalnih učinkov šole so ustanovili že Mednarodno združenje za premagovanje odpora do šole (International Consortium on School Disaffection, prim. intervju z R. Klein 2003: 30). Samo sprašujemo se lahko, kakšne rezultate bi dobili pri nas, če bi se lotili štetja negativnih sporočil in popravkov, ki jih dobivajo naši učenci.⁹

S pripisovanjem neuspešnosti in pomanjkanja zanimanja učiteljevo negativno mnenje učenca naredi dejansko neuspešnega in brez zanimanja. Namesto da bi vse učence

⁹ V junijemskem maturitetnem roku 2004 je slovenščina imela nečastno mesto najnižje ocenjenega maturitetnega predmeta (o tem so poročali pri dnevnikih poročilih!). V javnem pogovoru 21. septembra 2005 v Slovenskem šolskem muzeju je Boža Krakar Vogel povedala, da je to posledica jezikovnih napak, se pravi dijaki ne znajo pravilno pisati.

enako spodbujal k sodelovanju in se pri tem dosledno izogibal negativnim besednim posegom in nebesednim izrazom neodobravanja, ki kvarno vplivajo na samopodobo in tako zavirajo ali preprečujejo razvoj učenčeve sporazumevalne zmožnosti, učitelj pogosto neenako obravnava uspešne in manj uspešne učence in s tem manj uspešne učence spreminja v neuspešne. Medtem ko »dobre« in priljubljene učence potrpežljivo spodbuja in je pripravljen tudi zgrešen opis razumeti kot pravilen, pri »slabih« učencih pogosto zgubi potrpežljivost in strpnost ter jih začne kritizirati ali celo zmerjati, še prej kot uspejo zaključiti svojo misel (prim. Puchta 2001: 10). Učiteljevo besedno in nebesedno odzivanje na učence je tako v veliki meri odvisno od njegovih prepričanj o učenčevih sposobnostih in znanju. Kot čustvena stanja taka prepričanja pogosto izvirajo iz bolj ali manj neutemeljenih predstav o učenčevih sposobnostih in obnašanju na osnovi prvih ali bežnih vtisov in/ali učenčevega vedenja. Tak učiteljev pristop ne more biti niti pozitiven vzor za sprejemljive oblike sporazumevanja oz. za ustvarjalno sodelovanje med učencem in učiteljem niti ne more spodbujati učenčevega zanimanja za jezik ter vzgajati njegovih jezikovnih zmožnosti in rab. Za učenca je lahko tudi neprijeten šok, še zlasti če prihaja iz komunikacijsko razvitega družinskega okolja, kjer je njegove prve poskuse sporazumevanja spremljalo navdušeno odobravanje staršev ter drugih bližnjih oseb in razumevajoče ter ljubeče usmerjanje njegovih neuspešnih ubeseditiv in drugačnih sporazumevalnih odmi- kov od ustaljenih jezikovnih praks.

Vstop v šolo za učenca pomeni prenos vloge pomembnega drugega z bolj ali manj ljubečih in razumevajočih staršev ter drugih bližnjih oseb na učitelja, ki namesto njih začne zrcaliti njegovo uspešnost in mu sporočati stopnjo njegove priljubljenosti. Kadar so učiteljeva sporočila oblikovana tako, da učenca neprestano opozarjajo na njegove napake in mu s tem sporočajo njegovo (jezikovno) neuspešnost, učenec izgubi pozitivno motivacijo za sporazumevanje, kot jo je bil navajen v domačem okolju, in se le bolj ali manj težko prilagodi tej izgubi ter novim sporazumevalnim okoliščinam brez pozitivne spodbude ali vsaj strpnega razumevanja za napake. Take okoliščine niso nič manj usodne za tiste učence, ki prihajajo iz komunikacijsko nerazvitih družinskih okolij in bi zato potrebovali še več spodbude, da bi nadomestili družinski primanjkljaj in ne bi zaostajali za sošolci. Ti učenci stalne popravke doživljajo kot neposredno opozorilo o nesmiselnosti lastnih sporazumevalnih poskusov in pogosto vidijo edino razrešitev svojih sporazumevalnih težav v umiku v molčanje. Učenec se lahko sreča s sporazumevalno nespodbudnim okoljem na različnih stopnjah svojega razvoja, vsakokrat ko pri jezikovnem pouku učitelj uvaja izrazit ali celo pretirani poudarek na pravilnosti jezikovnih rab in z njim pogojeno sistematično popravljanje govornih napak, še zlasti npr. s stališča knjižne rabe, če te učenec še ni usvojil.¹⁰ Podoben učinek imajo tudi mehanično ponavljanje pravilnih rab in za učenca nerazumljive in nesmiselne slovnične vaje ter preizkusi znanja, pri katerih je lahko kaznovan že samo zaradi domačega narečja. Glede na različno starost in osebni kognitivni stil se učenec na tako sporazumevalno nespodbuden pouk lahko odzove samo z molčanjem in nesodelovanjem, s tihim umikom v fantazijski svet, z izgubo zanimanja za sporazumevanje in materinščino, pa tudi bolj silovito, z negativnim odno-

¹⁰ V nekaterih okoljih učence, ki uporabljajo izrazito narečje in se morajo zato na novo naučiti knjižnega jezika, štejejo za dvojezične.

som do materinščine, ki zanj postane orodje mučenja, in z odklonskimi oblikami vedenja. Pri tem ne smemo pozabiti, da se učenci ne odzivajo samo na učiteljeve besedne posege, bolj ali manj obzirne popravke in kritike, marveč praviloma prav mojstrsko razbirajo tudi nebesedne sestavine sporazumevanja, npr. učiteljev obraz in kretnje, ki včasih brez besed povedo in izdajo več kot same besede. Negativna povratna sporočila učitelja tako pogosto delujejo zgolj kot negativna zunanja motivacija in, ker so praviloma izrečena s položaja učiteljeve moči nad učencem, imajo pretežno zatiralen vpliv na notranjo učenčevu motivacijo, ki se skupaj z zanimanjem za jezik vedno bolj izgublja. Caroline Linse (Rusk 2004: 6) pri jezikovnem pouku odločno odsvetuje vse negativno oblikovane posege učitelja v učence in svetuje dosledno pozitivno oblikovanje takih posegov v obliki priporočila ali nasveta. Namesto da bi učencem rekel *Ne pogovarjajte se!*, je bolje, da jim razumevajoče priporoči *Prosim, poslušajte, ko kdo govori*. S takimi rabami se lahko v veliki meri izogne ustvarjanju negativnega razpoloženja, ki pri učencih povzroča tako imenovani 'čustveni filter', zaradi katerega se zaprejo in odklanjajo sprejemanje obravnavane snovi.

Nekatere tuje raziskave kažejo, da šola pri učencih že do štirinajstega leta starosti uspešno zatre vse njihovo naravno zanimanje in otroško radovednost v imenu šolskega reda. Istočasno pa nas strokovnjaki opozarjajo, da je za učenje najpomembnejše spodbujanje učenčeve motivacije. Tako npr. Chomsky (1988: 181) opozarja, da spodbujanje učenčevega zanimanja za predmet pomeni 99 % uspešnega poučevanja. Učitelji se moramo soočiti z zapletenim vprašanjem, kako pri (številnih) učencih, ki jih zanima vedno manj ali sploh nič, spodbuditi vsaj tisto zanimanje, ki je potrebno za njihovo učenje in napredovanje pri pouku, poskušati moramo predmete ali vsaj področja/dele predmeta poučevati tako, da bi bili za učence (bolj) zanimivi, in vzpostaviti takšne učne okoliščine, ki bi učenca bolj motivirale. Čim manj je zanimiv predmet obravnave, toliko bolj se mora učitelj truditi, da zanimanje učencev spodbudi z zanimivimi pristopi, ki omogočajo in celo izzivajo učenčevu dejavno sodelovanje! Če šolski pouk že v zgodnjih letih zatre zanimanje učencev za predmet ali pa jih usmeri tako, da se zanimajo samo za ocene oz. točke, ne pa za znanje, hkrati pa se pri pouku srečujejo s pretežno neuporabnim (deskriptivnim) jezikovnim znanjem, potem spodbujanje zanimanja učencev lahko postane sizifova naloga. Mednarodni pregledi odnosa učiteljev do svojega dela kažejo, da postajajo učitelji v nekaterih državah precej malodušni, včasih pa tudi nezadovoljni s svojim delom. Kljub temu pa vsi strokovnjaki poudarjajo, da naloga spodbujanja zanimanja pri učencih brez dvoma pripada učitelju. Zanimanja namreč, podobno kot ljubezni, preprosto ni mogoče ukazati.

Pri jezikovnem pouku mora učenec čim več preizkušati že usvojeno jezikovno zmožnost z vajo in je zato neprestano v položaju, v katerem se sooča z nevarnostjo, da se ne bo izkazal, če se s svojo jezikovno rabo ne bo celo osmešil pred sošolci (izgubil obraz) in izpadel nesposoben pri učitelju. Ker vse to za učenca pomeni hud psihološki pritisk, je najpomembnejše, da učitelj v razredu ustvari tako razpoloženje, ki bo učencem omogočalo občutek varnosti. Za to, da bi se učenci počutili varni, potrebujejo močno čustveno in intelektualno podporo, ki jim pomaga preseči številne v šoli pridobljene negativne občutke in skrb, da so omejeni, slabi, nezaželeni in brez potrebnega znanja. Preseganje takih občutkov je predpogoj uspeha, taki občutki

namreč nikakor ne spodbujajo sporazumevalnega delovanja, temveč nasprotno učence silijo k iskanju izhodov brez usvajanja jezikovnih zmožnosti. Šele ko imajo učenci občutek, da so razumljeni in da so njihovi sporazumevalni poskusi cenjeni, bodo brez strahu pred tveganjem in brez neprijetnega potenja rok posegli v razpravo in povedali svoje mnenje. Za tako delovanje potrebujejo pozitivno samopodobo, ki jo mora učitelj ves čas spodbujati, ne pa razgrajati!

Miselne sposobnosti in jezikovne zmožnosti niso naravna sposobnost ali danost kot npr. dihanje ali prehranjevanje, marveč jih je treba vztrajno in sistematično spodbujati in skrbno gojiti in razvijati. Šele če učitelj učencu pokaže, da ga šteje za cenjenega pogovornega partnerja in da ga njegovo mnenje zares zanima, mu lahko pomaga preseči ponavljanje prevzetih sodb in mnenj iz učbenika ali od samega učitelja, kot ga sproža povsem neustvarjalni namen oz. želja učencev, da bi učitelju s prevzemanjem njegovih mnenj in ocen ugajal in za to dobil dobro oceno. Povsem jasno pa je, da se z reprodukcijo učiteljevih mnenj in snovi iz učbenikov učenci ne morejo naučiti kritično opazovati govor in druga besedila, samostojno misliti in oblikovati svoje lastne poglede ter se primerno besedno obnašati v raznih govornih položajih in okoliščinah. Reprodukcijska učbeniških in učiteljevih mnenj ne uči nič drugega kot golo reprodukcijo tujih besed! Hkrati pa učencu posreduje nerealno prepričanje, da je že to dovolj za oceno iz znanja jezika. Nova odkritja o medsebojni povezanosti delovanja leve/jezikovne možganske polovice z desno, čustveno, prinašajo oprijemljive razlage o pomenu pozitivnih čustev za sleherno jezikovno delovanje in o potrebi po učiteljevi skrbi, da ustvarja vzdušje, ki omogoča pozitivna čustva učencev. Način, kako čuti in razmišlja o sebi in o svojih sposobnostih, ves čas vpliva na učenčev (in človekovo) delovanje, zato tudi pospešuje ali zavira učenje. Zaskrbljenost zaradi (ne)uspeha manjša mentalno energijo in s tem neposredno slabša delovanje spomina in niža jezikovno zmožnost! Pri vseh oblikah jezikovnega pouka je zato potrebno spodbujati učenčev samozavest in pozitivno mišljenje o lastnih jezikovnih zmožnostih ter ustvarjati okoliščine, ki ne vsebujejo pritiska. Številni jezikovni popravki in negativne ocene učencu ne sporočajo samo tega kot pri drugih predmetih, da se pač neke snovi ni naučil, marveč tudi občutek in »spoznanje«, da ni sposoben za »znanje« jezika oz. za njegovo dejansko rabo, ali pa samo za določen jezik. Kadar gre pri slednjem za materinščino, to lahko povzroča tudi beg v druge jezike, pri katerih je pouk bolj spodbuden in učencev ne navdaja z negativnim občutkom jezikovne nemoči. Take izkušnje pri pouku materinščine pa pri mnogih učencih postanejo izvor negativnega odnosa do materinščine.

Jezikovni pouk in neposredno delovanje učiteljev jezika sta deležna vse bolj poglobljenega raziskovanja prav zaradi spoznanj o dolgotrajnih posledicah nespodbudnega pouka za učenčev celostni razvoj in seveda zaradi usodnosti jezikovnih popravkov, ki posegajo globoko v učenčev osebno. Zadnji čas številni preučevalci jezikovnega pouka (Borg 2003) opozarjajo na nezaželen vpliv učiteljeve lastne učne in študijske izkušnje, ki zavira nujno potrebno uvajanje novih jezikoslovnih znanj in didaktičnih pristopov in povzroča ohranjanje preživelih vsebin in pristopov, ki niso skladni z novim razvojem jezikoslovja in ne upoštevajo današnjih učencev in njihovih močno spremenjenih okoliščin. Ugotovili so namreč, da tudi tisti učitelji, ki sicer poznajo teorije novejših učencem prijaznih pristopov, kljub temu ohranjajo in

prenašajo lastne študijske in učne izkušnje ter vzorce, ki ne upoštevajo današnjih učencev in njihovega novega konteksta. Za preseganje tega vliva in še zlasti starejše neustrezne jezikoslovne izobrazbe¹¹ zato vsem učiteljem jezika svetujejo stalno samoizpraševanje o lastnem delu in še zlasti o svojem odnosu do učencev. Pomen takega razmišljanja se večja premosorazmerno z naraščanjem generacijskih razlik ter razlik v vrednotah ter pogledih na svet. Nekateri strokovnjaki menijo, da stalni stik z novimi tehnologijami spreminja tudi kognitivno delovanje mladih (Oostendorp 2003).

Učitelj naj bi se tako vsak dan in do mala po sleherni uri pouka spraševal:

- Ali ustvarja dovolj spodbudno razpoloženje in okoliščine, ki učencem omogočajo občutek uspešnosti?
- V kakšni meri je dogajanje v razredu skladno s potrebami učencev?
- Koliko je pouk osredinjen na učence?
- Koliko različnih metodoloških pristopov uporablja za spodbujanje zanimanja učencev?
- V kolikšni meri se učenci zavedajo ciljev pouka? Ali jih je predstavil razumljivo za vse učence?
- Kako spodbuja učence, da dosegajo svoje cilje?
- V kolikšni meri navaja učence h kritičnemu vrednotenju ponujene sestavine pouka?
- Kako spodbuja samostojno uporabo raznih pripomočkov?
- Kako se kot učitelj odziva na povratne informacije od učencev?
- Kakšno vrednost imajo posamezne jezikovne dejavnosti za učenca v njegovih konkretnih okoliščinah?
- Kako bi lahko učencem pomagal razumeti to vrednost?
- Kako posamezne dejavnosti/vaje vodijo do znanja, ki bo učencu koristilo pozneje?
- Ali so učne zahteve in njihovi cilji učencem povsem razumljivi?
- Kako zagotoviti to, da bodo učenci sposobni in pripravljeni te zahteve izpolniti?
- Kako prepričati učence v dosegljivost in vrednost učnih ciljev? (Prim. van Gool 2003: 45.)

In še bi lahko naštevali vprašanja, ki si jih učitelji dejansko zastavljajo, da bi pri svojem pouku čim bolj spodbudili učence in jim kar se da razložili pomen jezikovnih rab za njih same. Sposobnosti poglobljenega razmisleka o svojem pouku in samore-

¹¹ V Združenih državah Amerike so začeli pregledovati tudi jezikoslovno ustreznost univerzitetnih študijskih programov in njihovega usposabljanja učiteljev za pouk branja in pisanja na raznih ravneh (Farstrup 2004: 6).

fleksije ter samoocenjevanja lastnega dela je vse pogostejša komponenta v programih, ki usposablajo učitelje za jezikovni pouk, saj lahko le s takim razmišljanjem presegajo omejujoče izkustveno znanje in sledijo priporočilom, ki so rezultat novih raziskav o zapletenosti jezikovnih rab (prim. Borg 2003). Zadnja leta namenjajo posebno skrb izobrazbi učiteljev, ki so specializirani za pouk branja in za pomoč učencem, ki imajo z njim težave. Posebej dogovorjeni standardi za te učitelje zahtevajo poglobljeno jezikoslovno izobrazbo kognitivne in sociolingvistične usmeritve, dobro razvite sporazumevalne zmožnosti, sposobnost empatije in primerne človeške lastnosti.

Literatura

- Beaugrande, Robert de, 1997: *New Foundations for a Science of Text and Discourse. Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Berger, Peter L. in Luckmann, Thomas, 1988: *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Borg, Simon, 2003: Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching* 36. 81–109.
- Chomsky, Noam, 1988: *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, Herbert H. in Krych, Meredyth A., 2004: Speaking while monitoring addressees for understanding. *Journal of Memory and Language* 50. 62–81.
- Council of Europe, 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Council of Europe & Cambridge UP.
- Edwards, Melinda in Csizer, Kata, 2004: Developing Pragmatic Competence in the EFL Classroom. *English Teaching Forum* 42/3. 16–21.
- Farstrup, Alan E., 2004: Supporting excellence in teacher education. *Reading Today* 21/6. 6.
- Gardner, Howard, 1995: Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappa* 77. 200–209.
- Gool, Christien van, 2003: The flow between theory and practice: The teacher's point of view. Newby, David (ur.): *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*. Strasbourg: Council of Europe in European Centre for Modern Languages. 41–47.
- Grosman, Meta, 2000a: Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. Ivšek, Milena (ur.): *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja. Zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 11–33.
- Grosman, Meta, 2000b: *Šolska ura z besedilom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grosman, Meta, 2003: Medkulturna zavest proti hibridizaciji (slovenskega) jezika. Vidovič Muha, Ada (ur.): *Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje. Obdobja 20*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 325–342.
- Grosman, Meta, 2004a: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.

- Grosman, Meta, 2004b: Jezikovna znanja za uspešno splošno izobrazbo. Rutar Ilc, Zora, Slivar, Branko in Turk Škraba, Mira (ur.): *Zbornik prispevkov mednarodnega posvetovanja o splošni izobrazbi* (Portorož, 16.–17. aprila 2004). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 171–180.
- Hawkins, Eric, 1996: *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge UP.
- James, Carl in Garrett, Peter (ur.), 1991: *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman.
- Klein, Reva, 2003: Šole puščajo naše otroke na cedilu. (Intervju, spraševala je Sue Williams.) *UNESCO glasnik*, december 2003. 30–33.
- Koolstra, Cees M., Van der Voort, Tom H. A. in Van der Kamp, Leo J. T., 1997: Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly* 32. 128–152.
- Lier, Leo van, 1995: *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.
- Marentič Požarnik, Barica, 2004: Splošna izobrazba kot živo znanje. Rutar Ilc, Zora, Slivar, Branko in Turk Škraba, Mira (ur.): *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi* (Portorož, 16.–17. aprila 2004). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 77–85.
- Newby, David, 2003: *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*. Strasbourg: Council of Europe in European Centre for Modern Languages.
- Oostendorp, Herre van (ur.), 2003: *Cognition in a Digital World*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Puchta, Herbert, 2001: Več kot snov, tehnike in jeziko(slo)vna analiza. Pomen motivacije, prepričanja in identitete. *Slovenščina v šoli* 6/5. 5–11.
- Redenbach, Sandi, 1994: *Self-esteem: The Necessary Ingredient For Success*. Davis, Ca: Esteem Seminar Programs and Publications.
- Richards, Ivor Armstrong, 1929: *Practical Criticism*. London: Paul, Trench & Trubner.
- Rodríguez, Alan L., 2001: The Art of Listening to Youth. *The Council Chronicle (NCTE)* 11. 1–3.
- Rusk, Vanessa, 2004: Caroline Linse Interviewed by Vanessa Rusk. *IATEFL Slovenia Newsletter* 33. 6–7.
- Wollman-Bonilla, Julie E., 2001: Can first-grade writers demonstrate audience awareness? *Reading Research Quarterly* 36. 184–201.
- Wright, Tony in Bolitho, Rod, 1993: Language awareness: A missing link in language teacher education. *ELT Journal* 47/4. 292–304.